



REVISTA DE L' ASSOCIACIÓ DE MESTRES ROSA SENSAT

in-fàn-ci-a

educar de 0 a 6 anys

1999

106

GENER
FEBRER

Que **CADA SUBSCRIPTOR** faci un **NOU SUBSCRIPTOR**.

Per aconseguir-ho necessitem la teva col·laboració.

T'oferim un obsequi:

He fet realitat el somni!

Sóc Nom Tel. **actual**
subscriptor i desitjo rebre un dels vídeos:

- L'organització de la classe de 3 anys
- L'observació i experimentació al parvulari
- Comunicació i llenguatge verbal al parvulari
- Qui sóc? Com sóc? Què sé?
- Se sent un color?

Sóc Nom Tel. **nou**
subscriptor i desitjo rebre un dels vídeos:

- L'organització de la classe de 3 anys
- L'observació i experimentació al parvulari
- Comunicació i llenguatge verbal al parvulari
- Qui sóc? Com sóc? Què sé?
- Se sent un color?

Per facilitar la tramesa del vídeo seleccionat, envia, per fax o per correu, una còpia de la butlleta emplenada a: *Infància*.
A. M. Rosa Sensat. Av. Drassanes, 3. 08001 Barcelona.

Butlleta de subscripció

Cognoms Nom

Adreça

CP Població Província

Telèfon (amb prefix)

Se subscriu a INFÀNCIA (6 números l'any)

Preu per a 1998: 4.850 ptes. (IVA inclòs)

Subscripció per a Europa 6.050 ptes.,

resta del món 6.400 ptes. o 45 \$

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 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 meua subscripció a la revista INFÀNCIA.

Firma del titular

Cada subscriptor un

1 9 9 9

Amb el nou any arribem a la fi d'un mil·lenni amb la fi d'un segle molt especial per a la infància, el segle en què la gran visió d'Ellen Key ens ha fet anomenar *el segle de l'infant*, un gran segle. En aquests darrers cent anys s'ha avançat com mai en el seu coneixement científic i la seva consideració social. Però com més gran es veu l'avançada, més llarg es veu el camí que queda per recórrer, per fer efectiu i extensiu a tots els infants del món allò que s'ha aconseguit en la teoria i per a una minoria, especialment pel que fa al reconeixement efectiu dels drets de l'infant. Aquest ha estat un segle de teories universals i voluntats universalitzadores, al costat de l'èxit en petites realitats concretes, i això ens planteja reptes importants per al futur, o futurs, possibles.

D'altra banda, la tecnologia ens ha empetitit el món. Avui tenim informació en temps real del que

passa arreu, i aquesta tecnologia ens permet establir relació sobre la marxa amb tot el món. La percepció de la globalitat és al nostre abast. *Per a què?* Les imatges de l'afer Pinochet ens han permès veure, viure i reviure, gairebé alhora entre Xile, Londres i Madrid, la barbàrie, la tortura, el genocidi, el mercadeig i el robatori d'infants, juntament amb el pes i la força d'una justícia que, en el cas de la vulneració dels drets de l'home, ja no té fronteres: voluntats i tecnologia s'han potenciat mútuament, aquí. De tal manera que quan pensem a passar de la teoria a la pràctica universal, la pregunta seria: *Com?*

Nosaltres hem de referir-nos a la pedagogia, aquesta ciència que tant ha avançat durant el nostre segle, des de la descoberta científica, i tan humana, de l'infant, i de cada infant, com proclamà arreu del món Maria Montessori, a la conquesta de l'autonomia com a element clau de la construcció de cada persona que és l'infant, com planteja amb tanta finor Emmi Pikler en relació amb tots i cada un dels llenguatges de l'infant, per tal de no perdre'ns el seu potencial excepcional, com amb tanta passió defensava Loris Ma-

laguzzi, tot dins de la concepció d'escola democràtica i per a la democràcia, que des de principi de segle preconitzava John Dewey, i totes i tots els qui ens vénen al cap i al cor, els qui tenen com a denominador comú estar al costat dels infants, i ens han ensenyat a escoltar-los amb un profund respecte.

Sabem que en el segle que ben aviat començarà tampoc no serà senzill avançar en aquest panorama global del món, un món que ara que ja s'albira no ens permet de tenir-ne un altre, que converteix en mesquinesa tota limitació acceptada. En una cosa ningú no ens pot limitar: en l'acció individual d'escoltar l'infant, de descobrir el tresor d'humanitat que cada un d'ells conté, *el tresor amagat*, la descoberta del qual l'informe de Jacques Delors posa al frontispici de la definició d'educació i de la tasca de l'educador, alhora. Ningú no ens pot limitar tampoc en establir una xarxa de connexió, extensible a tot el món, entre els qui treballem en aquesta descoberta.

És possible, per tant, pensar amb optimisme en el que aquest segle que ara acaba deixa obert al futur mil·lenni, per als infants.

Plana oberta			2
Educar de 0 a 6 anys	Escriure, una manera de construir el saber Fem lloc al joc	Miquel Soler Rosa Sellarès	5 9
Escola 0-3	L'educació ambiental és cosa de tots Fer de mestra sense escola	Equip de l'E. B. Albi Sandra Moll i Maria J. Pons	13 17
Bones pensades			20
Escola 3-6	El costat bo i el costat dolent de ser qui som	M. Carmen Díez	22
Pensar amb les mans			28
Infant i societat	Les joguines de Joaquim Torres-García, una faceta del seu art La filosofia del treball amb infants a Dinamarca	M. Dolors Giral Jytte Juul Jensen	30 35
Infant i salut	El què i el perquè de l'homeopatia	Carme García i Parra	39
El conte	El conte més contat a Mallorca	Elisabet Abeyà i Roser Ros	42
Informacions			44
Abstracts			46
Cop d'ull a revistes			47
Biblioteca			48

sumari

Tot fent música

Segons la meua experiència de força temps, puc dir que la música és un gran mitjà per iniciar i continuar un apropament i una comunicació amb els infants. En els primers contactes mestre-infant nouvingut al grup de tres anys, són especialment importants uns senzills elements. Cal buscar, en primer lloc, la mirada directa als seus ulls, ajupir-se al seu nivell, tot parlant-li amb veu «musicada». Cal mostrar una entonació adequada, suau i amable, amb paraules senzilles, per donar-li confiança, acollir-lo físicament, distreure'l i calmar-lo si plora. Ben aviat faig sonar algun instrument o quelcom que emeti sons suaus, drings, com ara un triangle, picarols, una flauta o un carilló de campanetes. He constatat un efecte força màgic en la combinació d'aquests elements, tant per a un infant sol com en grup. Des del primer moment els convido a mantenir una posició correcta per escoltar: la

«I vet aquí un grup de bellugadissos infants de tres anys i la seva mestra.» Com si es tractés d'un joc, us faig una pregunta: què és la música? On és la música? «Qui la trobarà, eixerit serà.» La resposta, al final. Entre les moltes definicions possibles, aquesta la faig meua: la música és una alternança de sons i silencis expressius.

rotllana, per exemple: asseguts a terra, cames creuades, esquena dreta, mans sobre els genolls; aquesta posició afavoreix la concentració i l'atenció cap a la persona que dirigeix la comunicació i, en aquest cas concret, l'acte musical.

La paraula o el cant de la mestra són els elements aglutinadors de l'atenció. El nom propi de cada nen i cada nena els és especialment grat de sentir, potser en forma de cantarella. Començo amb alguna cançó que faci de «despertador». De les cançons, que jo anomenaria elementals, n'hi ha que ja són conegudes per alguns infants; aquests

Imma Amorós

ajuden els altres; a mesura que les repeteixen, els altres s'hi incorporen. Si el tema de les cançons va lligat a festes o fets d'actualitat, se'n potencia l'interès.

Amb la cançó es propicia la incorporació d'una fonètica clara i precisa en pronunciar cada síl·laba encavalcada a les notes. Per facilitar-la, al principi cantarem més a poc a poc, després anirem normalitzant el tempo o bé accelerant el ritme.

En el treball de les diferents facetes de la música, en tot moment intento fer agradable i divertit tot allò que hi tingui relació. Tota cosa que hi faci referència és com un esquer per tal que els sigui atractiu treballar hàbits, objectius i nuclis operatius. Fonamentalment la meua veu serà l'element que portarà el pes principal. Comptar amb l'acompanyament d'una gravació de piano o de flauta pot ser molt gratificant i, a la

vegada, útil per no perdre l'afinació en les cançons i sostenir el to, tan important com fàcil de perdre. També cal vigilar el volum de la veu, i evitar que els infants cridin: és més fàcil afinar amb veu moderada, tot i tenir en compte que les veus dels infants han de tendir sempre cap als aguts. La nostra veu també és un instrument que serveix per fer música, i cal tractar-la adequadament.

La sàvia tradició popular ens ha llegat moltes cançons de falda i moixaines. Són peces molt adequades per al contacte personal i afectiu, tan necessari per a aquests infants que, en entrar a l'escola, s'acomiaden de la mare o del pare per moltes hores. També de la vena popular sorgeixen les cançons més elementals, adients en ritmes i cadències. Els temes d'aquestes cançons els són atractius i connecten amb els interessos dels infants d'aquesta edat. També és im-



Ballant amb l'arlequí de Shumann i Concert de Santa Cecília, maneres diferents d'acostar-se al llenguatge musical.



portant incorporar onomatopeies. El model lingüístic utilitzat per la mestra té una gran importància,

la mateixa que té creure en el que està fent. I, el que està fent amb la cançó no és altra cosa que:

a) Facilitar la incorporació d'una fonètica clara i precisa a l'hora de pronunciar síl·laba encavalcada a

les notes: al principi cantarem més a poc a poc, després anirem accelerant el ritme i, si cal, normalitzant el tempo.

b) Les cançons, amb la seva variadíssima temàtica, introdueixen una gran quantitat de vocabulari nou (el qual tindrem sempre cura de fer comprensiu) i estructures lingüístiques correctes.

c) Aprofitem i encarrilem la necessitat dels nens i les nenes de moure's i, al mateix temps, l'autoconeixement del seu cos, en sincronitzar aquestes cançons amb una sèrie de moviments, mims, expressions facials, amb els quals les cançons quedaran més potenciades i viscudes d'una manera ordenada i sense distreure el que en aquell moment ens és primordial, en

aquest cas l'educació de la veu i de l'oïda.

d) Amb la música en general i la cançó en particular podem expressar sensacions, sentiments, estats d'ànim i relaxació. De mica en mica s'aniran adonant que hi ha un ritme constant en els moviments d'una música determinada i portaran la pulsació corresponent. És una ordenació matemàtica del pensament musical.

A la classe tenim una quantitat suficient d'instruments adequats per posar-los en mans de la canalla: panderetes, flautes, picarols, cròtals, triangles, maraques, campanetes, caixa xinesa i un pandero, amb el qual jo marco el ritme. Asseguts o marcant el pas, porten la percussió ritmada d'una cançó que jo canto o que sona; han de fer els silencis quan cal, entre estrofa i estrofa, que han d'iniciar i finalitzar tots al mateix temps.

Si seguim endinsant-nos en el folklore tradicional, n'extraurem també un bon grapat de jocs can-

Espai per a una creativitat sense límit

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



tats, danses amb passos molt senzills, cantarelles i tota mena de material musical per a celebracions: festives, de l'estació de l'any, etc.

Tot això dóna un caire lúdic a les activitats, com també comunicació entre el grup.

L'audició de petits fragments d'algunes de les obres dels grans mestres és un dels plats forts en la comesa d'introduir-los en la gran música. Els fragments han de ser preferentment descriptius, és a dir, que a través seu es puguin identificar o imaginar fàcilment espais, situacions, sensacions, moviments de personatges, etc. No cal dir que sempre que aquests moviments musicals puguin ser representats, viscuts o que connectin amb allò que predomina a la classe com a temàtica conductora és òptim. Una explicació del tema de l'audició en versió de conte curt els hi fa entrar molt fàcilment.

Aquí la posició corporal adequada, una vegada més, és imprescindible per afavorir l'atenció. Quan ja tenen força interioritzat el fragment, podem deixar-los desplaçar lliurement segons el que els suggereix la música o bé indicar-los uns moviments adients. El nom d'alguns dels grans compositors els esdevé familiar.

Treballem el reconeixement au-

ditiu de les famílies dels diversos instruments (vent, metall i fusta, percussió i corda, en general) i també el reconeixement amb imatges. L'audició del piano, el violí i la flauta solistes, principalment, és important de cara a l'educació de l'oïda dels infants.

Si es té la possibilitat de comptar amb alguns instrumentistes (pares o infants d'altres grups) es pot organitzar un petit concert: no cal dir que els infants queden bocabardats. Per als infants, el coneixement de prop dels instruments i dels músics és molt engrescador i profitós per escoltar i sentir gust per la música. Algun petit fragment de vídeo gravat d'alguna obra els és molt atractiu.

La meua reflexió és que una educació infantil de qualitat ha d'incloure i, més encara, amalgamar, l'educació musical en les seves diferents facetes. En la tasca diària constatem que, amb música, ho treballem tot: els llenguatges, la matemàtica, el coneixement d'un mateix, del medi natural i social, l'afectivitat i el gaudi.

Al començament, com en un joc, feia dues preguntes, i les dues respostes són: la música és vida i la vida és al grup de tres anys que fa música. «La mestra que la trobarà, eixerida serà.» ■

Escriure, una manera de construir el saber

Llegir, molt, és cosa de mestres. Plenament admesa. Escriure, encara que sigui una mica, ja és menys freqüent i menys obvi.

Transcorre la tasca diària. Els nostres petits infants pensen, actuen, juguen, pinten, raonen, investiguen, discuteixen i, de tant en tant, escriuen.

Els educadors creiem necessari que s'expressin per escrit, que resumeixin el seu pensament i les seves experiències a través de la paraula escrita. Aquesta és una bona pedagogia.

El mestre també pensa, també experimenta, també actua, dinàmicament. Però s'expressa per escrit amb escassa freqüència.

Llevat que l'Administració li exigeixi omplir un formulari o presentar una sol·licitud. Escriure com a síntesi personal del que pensem i fem, com a educadors, dins de la classe i fora,

Llegir és cosa de mestres. Escriure ja és menys freqüent i menys obvi. L'autor proposa un ús raonablement modest de la paraula escrita, com a simple registre individual de les qüestions, les respostes, els avenços i retrocessos, obstacles i petits triomfs de cada mestre. Així avancen les ciències. Amb fragments de la realitat materialitzats en paraules. Escriure –així, amb aquesta humilitat– és interpretar la realitat, conquerir la intimitat amb ella. Per canviar-la, és clar, per continuar fent de l'educació, com sempre hem volgut, un instrument segur de progrés, tot i que modest.

significatiu, món que ens envolta de la possibilitat de compartir i d'enriquir les nostres experiències.

Els educadors ens escudem darrere d'algunes explicacions, que potser no són més que excuses: no tenim res exaltant per explicar, tenim poc temps, estem mancats de les habilitats dels bons escriptors; en definitiva, qui ens llegiria?

Proposo un ús raonablement modest de la paraula escrita, com a simple registre individual de les nostres qüestions, les nostres res-

Miquel Soler

reconeguem-ho, és molt poc freqüent.

En això hi ha una doble pèrdua: d'una banda, ens privem de la paraula escrita com a registre de les nostres vivències, com a esglons de la nostra memòria personal i professional. I, de l'altra, privem el petit, però

postes, els nostres avenços i retrocessos, obstacles i petits triomfs. Res de laboriós ni costós. Ni ambiciós, per descomptat. Amb prou feines una simple eina de treball. Amb la major freqüència possible, millor diàriament, convindria que anotéssim què ha passat. No necessàriament en forma de diari íntim –no seria cap mal que volguéssim fer-ho així– sinó com un simple recompte de novetats: alguna incidència que val la pena no oblidar, una conversa, una trobada fallida, un moment especial en la vida d'un infant, un obstacle viscut, un pas endavant. De forma telegràfica. Res d'esborranys per passar en net demà, perquè aquest demà no arriba mai. La versió brevíssima d'allò que és notòriament significatiu en la nostra vida de mestres.

És igual que ho escriguem en un quadern, en fitxes, a l'ordinador. O que, si som realment mandrosos per escriure, ens posem davant del magnetòfon i enregistrem les nostres novetats en un casset. En tot cas, aquesta és la matèria primera, un material a retenir, sense cap més

preocupació per la seva estructura, la qual, al començament, només pot ser cronològica. El fet important és la creació de l'hàbit, la necessitat que alguns trossos de la nostra vida no quedin totalment perduts en l'oblit.

Així avancen les ciències. Amb fragments de la realitat materialitzats en paraules. Insisteixo: amb la modèstia més gran.

El temps ens anirà mostrant la lògica dels problemes i les solucions. Alguns aspectes es destacaran per ells mateixos, per la seva importància o la seva freqüència. Anirem notant que aquesta massa informe de dades i vivències té capítols, temes principals, idees força, interrogants que es destaquen.

Un dia, en una reunió del claustre, ens sentirem a nosaltres mateixos fent referència a una d'aquestes informacions, llunyana, però que els nostres registres van retenir. Tindrem consciència que la nostra expressió oral no és una improvisació sinó la interpretació de paraules escrites lentament, però d'una manera sostinguda. Potser un tema a discutir ens inciti a revisar les nostres notes, a quantificar alguns fets, a separar el gra de la palla i... a arribar a algunes conclusions.

Convençuts de la utilitat de les nostres notes, acudirem a mètodes de treball més bons: potser deixarem de banda el registre cronològic i pasarem al registre temàtic, potser ordenarem les nostres fitxes per seccions o obrirem arxius diferents a l'ordinador.

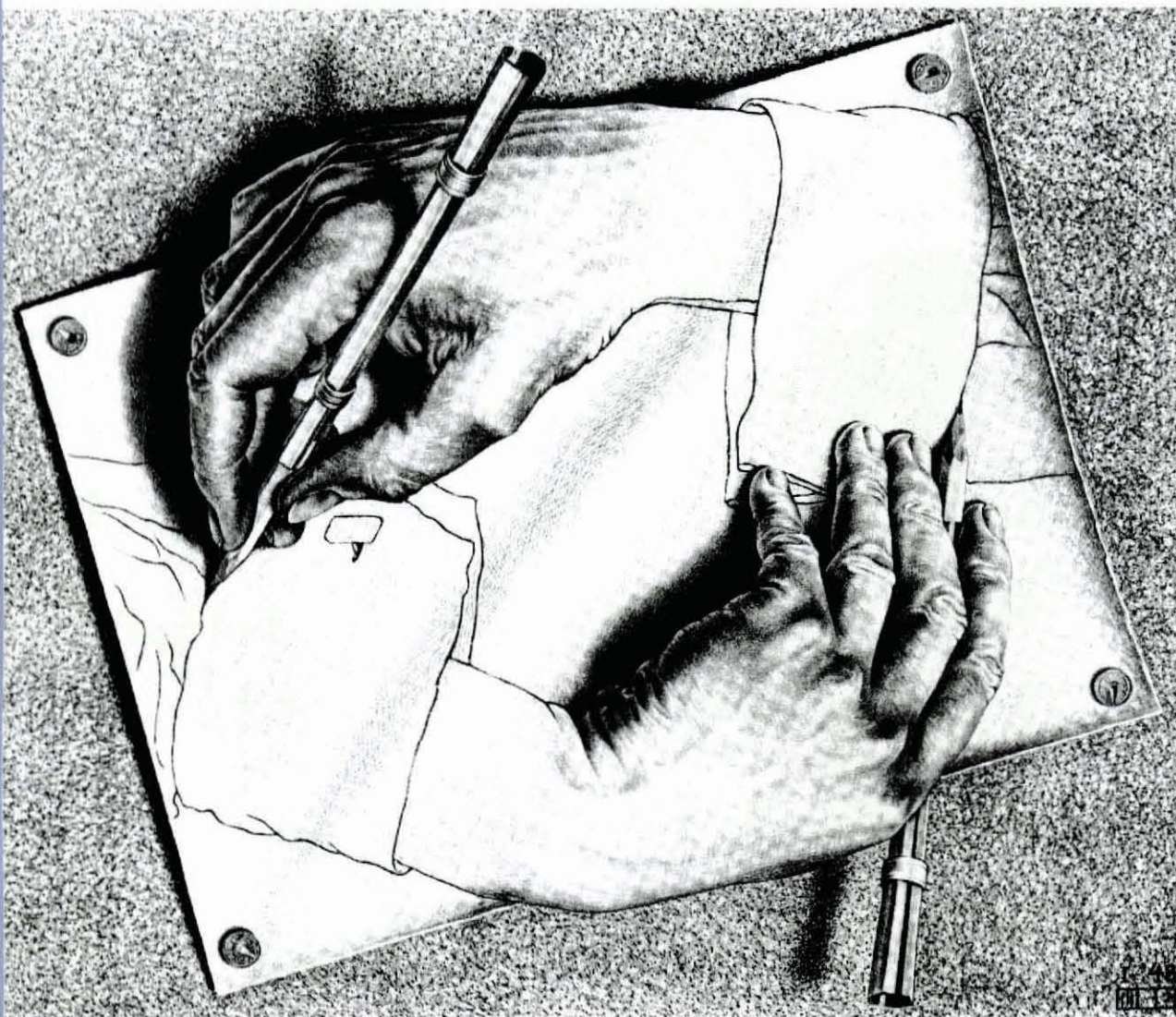
A partir d'això, les nostres notes seran companyes indispensables de la nostra tasca. Hem après a retenir allò que és substantiu, a organitzar-ho, a sistematitzar els fets i els seus resultats, a treure conclusions, algunes certament molt fermes, d'altres tal vegada a l'espera d'una confirmació.

I com que llegir és un reconegut hàbit d'educadors, les nostres notes no resultaran incompatibles amb el missatge dels llibres; al contrari, enriquiran el nostre diàleg amb ells. Els llibres aporten el saber dels altres; les nostres notes contribueixen amb un saber -coincident o no-nostre, encara fragmentari, tot i que dotat d'una base real que li dona cos i ànima.

A certa altura, algú que coneix la nostra manera de treballar ens demanarà una simple xerrada respecte a un tema sobre el qual aparentment tenim algun aspecte nou o útil per dir. No necessàriament una conferència, sinó

amb prou feines una introducció a un debat. Reordenarem el nostre material, ajustarem el missatge al temps de què disposem, exposarem les nostres certeses i els nostres dubtes tan objectivament com ens sigui possible. I, durant el debat subsegüent, continuarem prenent notes. No seria estrany que un dia ens demanessin una conferència més formal.

En algun moment, per iniciativa pròpia o demanat pel responsable d'una revista, ens disposarem a escriure un article. Comptarem amb el material necessari; només ens falta donar-li forma. I si ens falta alguna cosa -un marc teòric, per exemple-, per a això són les biblioteques. És previsible que al principi ens en sentim incapaços. Intentem-ho. Fem un sumari. Redactem les parts que ens resultin més fàcils. Deixem descansar les nostres paraules dins d'un calaix. Tornem-hi, amb les tisores o la goma d'esborrar a la mà. O millor, en el teclat de l'ordinador, que per a aquests exercicis representa una ajuda enorme. Completem el que faltava. Siguem rigorosos en la selecció del que escrivim. I del que callem. Anem tantes vegades com calgui al diccionari i al text de gramàtica. Com hem ensenyat a fer-ho als nos-



M. C. ESCHER: Mans dibuixant, litografia, 1948.

tres infants. El nostre producte adquireix a poc a poc la categoria d'expressió acurada, sincera i suggerent de la nostra veritat. No importa que formalment encara ens sembli un monstre. Les editorials tenen correctors d'estil. A poc a poc, un mateix es va convertint en el propi corrector.

Potser un dia, més endavant, emprenguem la construcció d'un llibre. Per què no? Si tenim alguna cosa a dir, la necessitat de no morir sense dir-ho, la convicció que escrivint-lo contribuirem a l'avenç de l'educació, podem escriure'l i hem de fer-ho.

Però jo no volia anar tan lluny. Ni proposar als meus col·legues una mecànica progressiva conduent a fruits més grans. Tot el contrari. La meva intenció no ha estat altra que suggerir-los que comencin a prendre algunes notes del que passa, del que pensen i fan. Escriure –així, amb aquesta humilitat– és interpretar la realitat, conquerir la nostra intimitat amb ella. Per canviar-la, és clar, per continuar fent de l'educació, com sempre hem volgut, un instrument segur de progrés, tot i que modest. ■

Traducció: Jordi Tomàs.

VIDEOS DIDÀCTICS PER A EDUCACIÓ INFANTIL

- LLAVORS I PLANTES** (43 minuts): Formació de les llavors · Dispersió de les llavors · Creixement de les llavors. PVP 4.700 ptes.
- LA FANTÀSTICA HISTÒRIA DE LA PATATA** (22 minuts): Amb la patata com a protagonista, aquesta divertida pel·lícula d'animació segueix el fil de diversos esdeveniments i situacions de la història humana. PVP 3.300 ptes.
- D'ON VÉNEN ELS ALIMENTS?** (24 minuts): El pa · L'oli · La sal · L'arròs · El vi. PVP 3.300 ptes.
- LA POMERA** (19 minuts): Sis capítols en dibuix animat mostren l'evolució d'un arbre fruiter (la pomera) durant el cicle d'un any (primavera, estiu, tardor, hivern). PVP 3.300 ptes.
- COM VIUEN ELS ANIMALS, I** (35 minuts): La gata Pusjka · Els llops. PVP 3.900 ptes.
- COM VIUEN ELS ANIMALS, II** (64 minuts): L'ànec coll-verd · L'esquirol · Els dofins · Gossos. PVP 7.000 ptes.
- COM VIUEN ELS ANIMALS, IV** (50 minuts): El mosquit · L'escurçó · L'aranya. PVP 3.300 ptes.
- COM VIUEN ELS ANIMALS, I, II i IV** (149 minuts): PVP 12.000 ptes.
- COM VIUEN ELS INSECTES** (43 minuts): Llagosta i libèl·lula · Papallona i mosca · Insectes beneficiosos per a l'home. PVP 4.700 ptes.
- IMATGES I SONS DE L'AIGUA** (24 minuts): Descubrim l'aigua · L'aigua i els éssers vius · Estats de l'aigua · L'aigua i les persones. PVP 2.900 ptes.
- IMATGES I SONS DEL FOC** (20 minuts): Encendre i apagar · Foc útil · Foc i festes. PVP 2.900 ptes.
- IMATGES I SONS DEL CEL** (17 minuts): El cel canvia · Aprofitem l'aire · El cel a la nit. PVP 2.900 ptes. **Novetat**
- COM ES FA...?, I** (24 minuts): La ceràmica · La fusta · El vidre · El suro. PVP 3.300 ptes.
- COM ES FA...?, II** (44 minuts): La mel · La llana · Les piruletes · Els croissants · La pasta alimentària · Les nines · Les sabates · La xocolata · Les porcions arrebossades de peix · Les màscares · Els llumins · La pinya en almívar. PVP 5.000 ptes.
- EXPRESSIÓ ORAL I ESCRITA, I** (46 minuts): El més eixerit de tots · El nen i l'oca · Pessigolles · Balablok · L'ós i el ratolí. PVP 4.700 ptes.



Informació, catàleg i comandes a:

Fundació Serveis de Cultura Popular

Provença, 324, 3r. - Telèfon 93 458 30 04 - Fax 93 458 87 10 - 08037 Barcelona

Fem lloc al joc

Jugar és el contrari de treballar. Treballar implica obligació, renúncia al plaer immediat, concentració en la realització de tasques de caràcter manual o intel·lectual, obtenció de resultats i remuneració.

Totes les societats diferencien els moments de treball dels moments d'oci, però a les nostres societats l'oposició entre l'*homo ludens* (Huizinga) i l'*animal laborans* (Arendt) és especialment marcada.

A les societats industrials, els horaris de treball rígids i les feines especialitzades marquen la pauta de la vida quotidiana i determinen una clara diferenciació entre els espais destinats a l'oci i els destinats al treball. Tant els uns com els altres estan influïts per les contradiccions de les nostres societats i per la pressió del consum.

D'una banda, es demana a les persones que disposin d'una gran quantitat de coneixements, que siguin capaces d'adaptar-se professionalment i personalment als canvis tecnològics i organitzatius i d'aprendre durant tota la vida.

El treball, però, tendeix a veure's com una activitat adreçada a la con-

Les societats diferencien els moments de treball dels moments d'oci, però és a la nostra societat, que l'oposició entre *homo ludens* i *animal laborans* apareix especialment marcada. En el desenvolupament infantil, la importància del joc ha estat a bastament assenyalada, si bé, com totes les grans funcions humanes, la seva comprensió ha estat tractada de maneres diferents segons el marc teòric emprat. Jugar implica actuar sense una finalitat preestablerta i la possibilitat de deixar anar el pensament i d'emprar lliurement el llenguatge i el cos.

Rosa Sellarès

questa de diners i d'èxit ràpid més que no pas a la de l'excel·lència en l'exercici de determinades habilitats, a gaudir en la pràctica professional, o a obtenir el reconeixement.

De l'altra, i davant de la perspectiva que les persones visquin més anys, que les noves tecnologies permetin alliberar cada vegada més temps per a l'oci i que la manca de llocs de treball faci que aquest s'hagi de repartir i que les jornades s'escurcin, parlem de la cultura de l'oci.

La indústria de l'oci cada cop més rendible porta al fet que els espais de lleure vagin quedant progressivament més reduïts a espais controlats, homogeneïtzats i marcats pel consum. El joc es recupera en la mesura que resulta útil a algú i que genera beneficis. Així, veiem com en els esports i els espectacles és cada vegada més palesa la divisió entre els professionals que «juguen» i són remunerats per fer-ho i els espectadors que paguen i tenen una actitud passiva.

L'escola i la seva manera de valorar i de promoure la creativitat en els infants pot tenir una certa influència en el fet d'aconseguir per al futur ciutadans amb molts coneixements especialitzats, però passius i disposats a alienar-se en el treball, o, al contrari, persones creatives que gaudeixin aprenent, que es puguin implicar en el treball i que apreciïn les produccions artístiques i culturals. Aquestes són capacitats que tenen a veure amb la possibilitat de pensar lliurement i d'elaborar les dades de la realitat des de l'autenticitat del propi pensament. Díficilment les desenvoluparan les persones que, en el seu moment, no hagin pogut establir aquesta relació peculiar amb el món que permet el joc.

Joc i desenvolupament

La importància del joc, i especialment del joc simbòlic en el desenvolupament infantil, ha estat bastament assenyalada, si bé, com totes les grans funcions humanes, la seva comprensió ha estat tractada de maneres diferents segons el marc teòric emprat.

Totes les teories consideren el joc simbòlic com una activitat plaent que permet als infants integrar la realitat personal amb el món extern a través de la creació de significacions i del «fer veure».

Presenten, però, diferències substancials en relació amb allò a què donen prioritat en l'anàlisi del joc, la funció que li atorguen en l'adaptació del nen i els seus efectes en l'ulterior desenvolupament de l'infant. Així, en l'anàlisi del joc s'ha destacat el següent:

- *La importància d'aquesta activitat en el desenvolupament intel·lectual:* La construcció de símbols i de convencions i la utilització del pensament per alliberar-se de les restriccions espacials i temporals imposades per la realitat permet exercitar la flexibilitat i la reversibilitat del pensament. Mentre el nen pretén ser un animal o un personatge, no deixa de conservar la seva identitat i pot anar i venir entre els personatges de ficció i la realitat. Igualment pot atribuir funcions i característiques diferents de les habituals als objectes, tot i ser perfectament conscient de les característiques habituals dels objectes (Piaget, 1945).
- *El paper de l'activitat de simbolització en la posada en contacte del món intern i la realitat:* La producció de símbols en una zona intermèdia entre la realitat i la fantasia en la qual regna la il·lusió és un mitjà al servei de l'elaboració dels sentiments provocats pels conflictes entre els desitjos i les restriccions de la realitat i de la posada en contacte del món intern i la realitat (Winnicott, 1971).
- *La construcció d'idees arran de com funcionen les ments dels altres:* Tot creant personatges ficticis i interactuant amb els companys els nens aprenen coses sobre els pensaments, les creences, els desitjos i les emocions d'ells mateixos i dels altres i van construint una «psicologia popular», és a dir, certes idees arran de com «funcionen» els éssers humans.
- *El caràcter de producció narrativa del joc:* Jugar comporta una determinada manera d'emprar la ment per crear significats en un context i expressar la manera de veure el món pròpia i de la cultura en la qual es troba





El joc, font de plaer, exploració, invenció...



l'infant. Mentre inventen històries i personatges ficticis els nens s'apropien d'una cultura i construeixen la capacitat d'explicar i d'entendre narracions.

- *L'aprenentatge socioafectiu resultant dels intercanvis comunicatius:* En el joc en grup la comunicació s'estableix a un doble nivell: el que fa referència als papers ficticis i el que té a veure

amb els jugadors com a individus amb la seva personalitat, els seus desitjos i els seus estats d'ànim, que han de posar-se d'acord amb els companys per tal de negociar els significats que construeixen entre tots.

- *La importància del joc en la construcció de la noció de societat:* En les seves discussions i en la recerca d'acords que els permetin seguir jugant, els nens posen en funcionament mecanismes subtils per aconseguir fer triomfar les seves propostes, o aconseguir determinats papers o fer-se amb el control de determinades joguines. Els valors, els papers de les persones segons edat i sexes, les estratègies de dominació, submissió i cooperació, el respecte mutu, les formes de comunicació, constitueixen la societat humana i són alhora adquisicions psicològiques que es fan en gran part a través del joc i apareixen en primer pla entre els dos i sis anys (Kane, S. R., i H. G. Furth, 1993).

Aquests són diferents aspectes que expliquen la gran riquesa del joc simbòlic i que hom pot tenir en compte en l'observació del joc dels nens.

Els adults (pares, mestres, etc.), però, tendeixen a no donar gaire importància a la conducta imprevisible i aparentment desordenada del joc. El respecten i el solen apreciar, sense deixar de considerar-lo «coses de nens» que s'esvairan amb l'edat.

El joc a l'escola

Els mestres de parvulari expressen sovint un cert sentiment d'incomoditat en relació amb el joc espontani dels nens. Diuen que no saben què fer quan veuen els nens jugar i que tenen por que sembli que perden el temps si observen els nens jugar lliurement, sense intervenir.

Aquests sentiments tenen a veure probablement amb aquests aspectes:

- *Una certa incompatibilitat entre l'escola i el joc.* El caràcter espontani del joc, la relativa absència de regles i de control cognitiu d'aquesta activitat, no encaixa amb les prioritats de l'escola, que es basen fonamentalment en el «treball seriós» i en l'actuació intencional del mestre, adreçada a aconseguir que els nens adquireixin determinats coneixements i habilitats.
- *La multiplicitat d'enfocaments en l'estudi del joc,* paral·lela a la riquesa i peculiaritats d'aquesta activitat, que fa que no hi hagi acord per decidir quines han de ser les variables fonamentals en l'estudi del joc.
- *La pressió que rep l'escola del discurs tecnocràtic imperant,* que ha fet que s'hagi deixat poc espai a la creativitat i a les arts de la narració. En els currículums s'ha donat prioritats a l'ensenyament del pensament logicocientífic i de determinats continguts i s'ha deixat poc espai per treballar l'expressió lliure, el mites, les històries i la imaginació. Aquesta mena d'activitats s'han vist més com a maneres d'omplir els espais d'oci que com a habilitats fonamentals que l'escola pot ajudar a desenvolupar. No s'ha tingut prou en compte que el joc, igual que la cançó, el teatre, els contes, la poesia i la ficció en general contribueix a desenvolupar l'habilitat per construir narracions i entendre narracions, bàsica en la construcció de les nostres vides i d'un lloc per a nosaltres al món (Bruner, 1997).

Conseqüentment, si sabem que

- La importància del joc en la formació de la ment, en la construcció de la identitat personal i grupal i en l'assimilació i integració de la cultura sembla indiscutible;
- La més o menys gran capacitat de jugar és una característica personal que es desenvolupa en la interacció amb les persones properes i que és un índex de salut mental en el nen;

- No es tracta d'ensenyar a jugar, sinó de comprendre que comptar amb un món personal a partir del qual poder donar sentit i respondre de manera creativa a allò que s'esdevé, és tant o més important que comptar amb determinats coneixements;

A l'escola s'hauria de

- Vetllar perquè el joc aparegui i conrear-lo;
- Procurar no caure en dues posicions extremes que sorgeixen de la dificultat de donar un lloc al joc a l'escola: la ignorància del joc o la seva explotació pedagògica abusiva;
- Crear un ambient a l'escola i al grup que, sense infravalorar la importància del pensament logicocientífic, defugui la rigidesa acadèmica, permeti la construcció del coneixement compartit i estimuli i promogui la creativitat i la producció simbòlica espontània en l'àmbit individual i grupal;
- Diferenciar clarament entre els espais destinats a les activitats lúdiques que, tot i adoptar la forma de jocs, tenen intencions instructives; els espais destinats a fer que els nens escoltin, coneguin i treballin els mites, les històries i els contes que sostenen la seva cultura, i els espais de joc lliure en els quals els nens puguin contrastar idees i fantasies, compartir preocupacions i descobriments i construir conjuntament un món social sense ingerències de l'adult que facin que el joc deixi de ser-ho.

Tot joc és per començar i abans que res una acció lliure. El joc comandat no és joc.

HUIZINGA, 1951

Bibliografia

- BRUNER, J. (1997): *La educación puerta de la cultura*, Madrid: Visor.
- HUIZINGA, J. (1951): *Homo ludens. Essai sur la fonction sociale du jeu*, París: Gallimard.
- KANE, S. R., i H. G. FURTH (1993): «Children constructing social reality. A frame analysis of Social pretend play», *Human Development*, núm. 36, 1993, pàg. 199-214.
- PIAGET, J. (1945): *La formation du symbole chez l'enfant*, Neuchâtel i París: Delachaux et Niestlé.
- WINNICOTT, D. W. (1971): *Jeu et réalité. L'espace potentielle*, París: Gallimard.

L'educació ambiental és cosa de tots

La participació de la Carme, una mestra de l'equip, en el seminari Hàbitat, organitzat pel Centre de Recursos Pedagògics, va fer que a l'escola comencéssim a parlar sobre temes rela-

cionats amb l'educació ambiental. Vam anar prenent consciència que estem en un medi, l'equilibri del qual és fràgil, i que cal actuar en conseqüència.

També ens vam adonar que en el nostre projecte educatiu de centre i en les nostres intervencions educatives teníem clars els valors de la convivència, el respecte i la cooperació amb els altres, però mai no havíem formulat valors clars respecte al medi ambient, tot i que el currículum d'educació infantil inclou una àrea d'aprenentatge, la descoberta de l'entorn natural i social, i l'educació ambiental com un dels eixos transversals.

Coincidint amb aquestes primeres reflexions, l'Institut Municipal d'Educació de Barcelona (IMEB) va fer arribar a tots els centres diverses propostes de treball encaminades a la dinamització pedagògica. Una d'aquestes propostes, emmarcada dins el Pla d'educació ambiental de l'IMEB, era la realització de projectes ecològics. Sensibilitzades com estàvem, vam decidir embrancar-nos en un d'aquests projectes, per bé que tant la formulació de la proposta de l'IMEB com la del seminari Hàbitat estaven pensades per a infants més grans. Havíem de pensar, doncs, un projecte d'e-

Dins del projecte d'educació ambiental a l'escola bressol, on cal posar més èmfasi és en la qüestió de les actituds. A l'escola bressol, l'educació ambiental és cosa de tots: les famílies, els infants i el personal del centre. Si es vol aconseguir unes actituds respectuoses envers el medi ambient, cal començar per fer una anàlisi de la realitat i planificar les millores necessàries.

Equip de l'E. B. Albí

ducació ambiental que donés resposta a l'especificitat dels nostres infants. Cal dir que des del principi hem comptat amb el suport i l'assessorament dels tècnics i responsables de l'esmentat Pla d'educació ambiental de l'IMEB.

En començar a elaborar el nostre projecte d'educació ambiental, ens vam adonar que, a l'escola bressol, on hem de posar més èmfasi és en la qüestió de les actituds. Tot allò que fem i diem els adults esdevé un model que els infants imiten. Si tenim uns comportaments clars i respectuosos envers el medi, segur que sabrem transmetre aquests valors als infants. Per tant, vam veure clar que, a l'escola bressol, l'educació ambiental és cosa de tots: les famílies, els infants i el personal del centre. Calia implicar els pares i les mares.

D'altra banda, d'acord amb la màxima «Pensa globalment, actua localment», si volíem aconseguir unes actituds respectuoses envers el medi ambient, havíem de començar per fer una anàlisi de la nostra realitat i planificar les millores necessàries.

El primer pas en aquest projecte d'educació ambiental és la realització d'una ecoauditoria del centre, una eina per avaluar i millorar la gestió ambiental de la nostra escola. El procés avaluatiu comença amb l'estudi de la realitat, és a dir, amb la recollida de documentació, d'observacions, mesures i enquestes que ens permetran treure unes conclusions.

Hem estructurat aquest estudi de la realitat en dues fases. En una primera fase farem una avaluació de l'espai intern del centre en relació amb els apartats següents:

- Aigua: ús i consum que en fem.
- Energia: ús i consum de gas i electricitat.
- Recursos: tipus de recursos utilitzats, com també criteris en la compra de mobiliari i equipament, joguines, material fungible i no fungible i aliments.
- Deixalles: tipus i quantitat que en produïm; selecció d'escombraries.
- Mobilitat: tipus de transport utilitzat per anar i venir de l'escola, per part de les treballadores i les famílies; tipus de transport utilitzat en algunes activitats de l'escola.
- Gestió del centre: com s'organitza.
- Relacions humanes: relacions entre tots els membres de la comunitat educativa.

En una segona fase, farem l'estudi de l'entorn proper a l'escola:

- Estat dels carrers i parcs del barri i la seva utilització.
- Recursos socials, culturals i naturals del barri.
- Cura de l'entorn: com es gestiona.
- Relacions humanes: relacions de l'escola amb la comunitat.

Els resultats que obtinguem d'aquest estudi de la realitat ens permetran fer-ne una diagnosi, pensar i discutir què podem millorar i com fer-ho, fins a arribar a consensuar un pla d'acció amb unes mesures concretes per aplicar i amb l'establiment d'un calendari d'accions per dur a terme en un temps determinat.

La posada en pràctica del pla d'acció implicarà fer-ne el seguiment, vetllar per l'execució dels compromisos consensuats per part de l'equip, i fer-ne la difusió corresponent entre tots els membres de la comunitat educativa, el barri i altres persones que hi puguin estar interessades.

Com ja s'ha esmentat, l'equip de treballadores tenim interès i voluntat d'informar i buscar la col·laboració i participació dels pares al llarg de tot el procés, perquè estem convençudes que, com a primers educadors dels seus fills, amb les seves actituds respectuoses envers el medi ambient esdevindran un model que els infants interioritzaran. Per aquest motiu, volem compartir les experiències i els coneixements que sobre aquest tema anem adquirint.

Per tal de fer partícips els infants en la realització de l'ecoauditoria i reforçar alhora el paper de l'educació ambiental en el projecte curricular

de centre, treballarem diversos continguts i organitzarem activitats relacionades amb els aspectes esmentats en l'estudi de la realitat.

Les principals accions que hem dut a terme aquest curs són les següents:

Ecoauditoria

Hem fet l'auditoria de l'aigua. Aquest estudi ha representat recollir informació dels consums que hem tingut al llarg dels últims cinc anys. També hem mesurat el consum d'aigua al llarg d'una setmana; això ha comportat mesurar l'aigua que gastem en cada activitat i en cada estança cada una de les treballadores de l'escola. Els resultats obtinguts, que es poden consultar en la memòria que hem fet de l'ecoauditoria de l'aigua, mostren que gairebé el 50 % del consum correspon a activitats d'higiene (lavabos, 37 %, i rentar mans 10 %), la cuina (27 %), el rentat de la roba (14 %), la neteja del centre (7 %), reg de les plantes (1 %) i altres activitats (4 %). Tenim un consum total setmanal de 5.250 litres, que representa una mitjana de consum de 20,38 litres per persona i dia, un consum que es pot considerar mitjà-baix. Hem hagut de comparar aquestes dades amb les corresponents a centres de secundària, ja que no hi ha valors de referència de consums d'escoles bressol. Hem pogut observar que la nostra mitjana és inferior en totes les comparacions que hem fet amb escoles alemanyes, de Menorca, de Mallorca, i amb la ràtio de consum de l'IMEB.

Hem contestat també unes enquestes que fan referència als hàbits de les persones en l'ús de l'aigua (aquesta enquesta l'han contestat també els pares i mares que han volgut), la percepció de les treballadores pel que fa a la gestió de l'aigua a l'escola, la política de l'escola en relació amb l'aigua, i el manteniment de les instal·lacions de l'aigua.

Hem analitzat els productes de neteja que utilitzem per tal de mesurar el grau de contaminació de l'aigua que deixem anar a la claveguera. La toxicitat dels productes que utilitzem és majoritàriament mitjana. Hem valorat la necessitat de ser més rigoroses en la utilització de les dosis correctes (no pel fet de posar més sabó rentarem millor i, en canvi, sí que contaminem l'aigua més del compte).

Hem analitzat les nostres actituds i els hàbits de consum que tenim. Hem decidit d'apuntar, mensualment, les mesures directes dels comptadors per tal de tenir dades reals dels consums. Finalment, com a equip ens



hem compromès a vetllar pels consums d'aigua, seguint els principis de la sostenibilitat. Ens hem proposat no augmentar el consum d'aigua que hem tingut durant els últims cinc anys; per tant, qualsevol augment o despesa en algun apartat l'haurèm de compensar amb una disminució en un altre.

Activitats amb els pares i les mares

Hem aprofitat les reunions generals que fem amb ells per Nadal i Carnaval per explicar-los i parlar de la nostra proposta d'educació ambiental. En la reunió de Nadal, per introduir el tema d'una manera lúdica, vam portar a la pràctica dues activitats de la *Guia Hàbitat* («Una casa per viure-hi» i «Toca fusta per ballar»). L'objectiu que preteníem era veure la repercussió que tenen les nostres accions en el medi proper i llunyà, i aprendre coses sobre el medi d'una manera divertida. D'altra banda, aprofitant que s'a-

costava Nadal, època de regals, vam pensar que podia ser interessant introduir la idea de regal d'una manera diferent, és a dir, fer-lo un mateix. Vam decidir fer gel de bany d'eucaliptus. Ens vam organitzar en dos grups; un grup va fer l'elaboració del gel pròpiament dita i l'altre va decorar les ampelles on el posaríem. En conjunt, tothom va gaudir de valent.

A la reunió de Carnaval, després de preparar la festa, reprenem la conversa sobre educació ambiental. Valorem les activitats que vam fer per Nadal, i reflexionem sobre si hem canviat alguna actitud: una mare comenta que ha deixat de llençar per l'aigüera l'oli utilitzat, una altra comenta que ha començat a seleccionar les escombraries, però que té algunes dificultats a l'hora de classificar-les; un pare li respon que ell ho ha solucionat penjant un full explicatiu a la nevera; una altra mare comenta que ara es fixa en els envasos que siguin reciclables. Finalment, es parla del problema de les caques de gossos al carrer.

Des que vam començar el projecte d'educació ambiental, hem reservat un espai de la cartellera de pares per informar-los de totes les activitats que estem fent i d'aspectes diversos relacionats amb el tema.

L'educació ambiental també ha estat tema de conversa en les reunions periòdiques que tenim amb la comissió de mares i pares de l'escola. En una d'aquestes reunions va sorgir la proposta de visitar una depuradora d'aigües amb totes les famílies que hi estiguessin interessades. El mes de maig tots plegats, mares, pares, infants i treballadores, vam visitar la depuradora de Gavà-Viladecans.

Finalment, dins la tasca de difusió i informació a les famílies, un diumenge del mes de juny, vam fer plegats una visita comentada a l'exposició *La Ciutat Sostenible*, organitzada pel Centre de Cultura Contemporània de Barcelona.

Activitats amb els infants

Coincidint amb la realització de l'ecoauditoria de l'aigua, hem treballat amb els infants en dos sentits:

- **Coneixement de l'entorn: l'aigua.** Per respectar una cosa, primer s'ha de conèixer. Les activitats que hem fet han estat d'exploració lliure, encaminades a descobrir i posar en contacte l'infant amb l'aigua.

- **Activitats relacionades amb l'educació ambiental:** reutilització de l'aigua («després de jugar, guardem l'aigua per regar»), actituds («tanca l'aixeta perquè no se'n vagi l'aigua»), i selecció de paper i cartró per llençar-lo al contenidor blau.

Activitats de difusió del nostre projecte

- El mes de novembre de 1997 vam presentar un projecte en el III Congrés Interescolar, Barcelona Identitats, el qual va rebre un premi econòmic.
- Hem preparat un plafó amb textos explicatius i fotografies de la nostra experiència, que està exposat en el Centre de Cultura Contemporània de Barcelona, dins el marc de l'exposició *La Ciutat Sostenible*.
- Hem participat, el mes de maig, en una jornada d'intercanvi d'experiències sobre educació ambiental, organitzada per l'esmentat Centre de Cultura Contemporània.

Amb aquest article també volem difondre el nostre projecte i animar la gent que treballa amb infants de 0 a 3 anys, que s'engresqui en aquesta aventura; podrem compartir l'experiència i comparar les dades que surtin de l'ecoauditoria. ■

Bibliografia

- AUTORS DIVERSOS (1996): *Hàbitat. Guia d'activitats per a l'educació ambiental*, Ministeri de Medi Ambient, Institut Municipal d'Educació de Barcelona.
- (1997): *Centres ecològics. Guia per a fer l'ecoauditoria del centre educatiu*, Pla d'educació ambiental de l'IMEB.
- (1998): *Educació ambiental. Selecció Bibliogràfica*, Pla d'educació ambiental de l'IMEB, Centre de Documentació Artur Martorell.
- FRANQUESA, Teresa (1997): «Ecoauditories i educació ambiental», a *Barcelona Educació*, novembre-desembre de 1997, pàg. 11-13.
- (1997): *Un bon començament. Una ciutat més habitable en un món sostenible*, Barcelona: Mediterrània.
- HERAS FORTUNY, Gemma: «La auditoria ambiental en el centro escolar», *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 254, pàg. 18-22.
- JIMÉNEZ VICIOSO, J. R. (1992): *Orientaciones didácticas para la educación ambiental*, Sevilla: Junta de Andalucía.

Fer de mestra sense escola

La principal dificultat amb què es troben les famílies que viuen al camp és que, pel fet de viure aïllats, no es beneficien de la riquesa que comporta veure's amb altres pares i mares amb fillets d'edats similars. Són pares que sovint se senten sols i desorientats pel que fa a l'educació. Ja fa uns quants anys que a Menorca es va posar en marxa un programa d'educació rural amb educadors rurals que orienten i ofereixen suport a aquests pares.

Sandra Moll i Maria J. Pons

Ja fa uns quants anys que a Menorca es va posar en marxa un programa d'educació rural.¹ Aquest programa és duit a terme per un equip de professionals compost per dos psicòlegs i cinc educa-

dores, mestres d'educació infantil; la seva tasca consisteix a fer un seguiment dels infants petits que viuen al camp i encara no van a l'escola. Per a tal fi, el personal docent està distribuït per zones, i cada mestra atén devers sis famílies. Això implica anar a la casa de cada una, un cop per setmana, i treballar amb cada infant i amb els seus pares, sobretot amb la mare. La principal dificultat amb què es troben les famílies que viuen al camp és que, pel fet de viure un tant aïllats, no es beneficien de la riquesa que comporta veure's amb altres pares i mares amb fillets d'edats similars al seu, ni de tot el que implica que l'infant vagi a l'escoleta. Són pares

que se senten bastant sols, i sovint desorientats pel que fa al tema de l'educació dels fills i el seu desenvolupament en salut.

Davant aquesta situació, la feina d'un educador rural és brindar

un suport a aquests pares i orientar-los en el desenvolupament de la seva competència com a pares, per tal de garantir l'adequat desenvolupament del fill. Com ja haureu pogut apreciar, aquesta feina és substancialment diferent de la que desenvolupa una mestra d'educació infantil dins una escola. La nostra feina implica fer de mestres fora de l'escola, i això, a més de moltes satisfaccions, ens causa una sèrie de dificultats.

El primer punt de reflexió podrien ser les eines que utilitzam. A l'escola està molt clar que s'utilitza la didàctica, amb tot el que aquesta implica, però al camp, amb les famílies, s'han

de posar en pràctica eines alternatives, potser més properes al terreny del treball social.

La nostra didàctica parteix de la reflexió dels pares i aquesta ha de ser provocada per l'educadora a partir de la seva actuació. Aquest procés pot ser desencadenat a partir d'una pregunta, un comentari, un model de relació amb l'infant, tot això situat dins de la quotidianitat, a partir de la relació humana que s'estableix entre mare i educadora. Així podríem dir que alguns exemples de les eines que utilitzam són el modelatge, la interrogació, la reflexió, etc. Es tracta d'una intervenció basada en el model incidental. És a dir, que cada actuació sorgeix aprofitant l'espontaneïtat de la vida familiar que es produeix en el marc d'una visita concreta.

Per exemple arribam a un lloc i ens trobam que la mare comenta que més tard farà pastissets. Noltros proposam fer-los junts, perquè és una activitat que implica molts processos d'aprenentatge per al fillet (seqüenciació del procés, rentar mans, habilitat motriu final).

Pensem anar a cercar els ous que necessitam



per fer els pastissos i també poder-los pastar. Aprofitarem per donar de menjar i beure a les gallines perquè puguin fer-ne més. Açò ajudarà la mare a descobrir que si permet que l'infant participi en les seves activitats, se'n derivaran situacions riques per a l'aprenentatge.

L'escola es veu limitada per un temps i un espai concret, el camp, no. L'estona que l'educadora passa al domicili familiar no es planifica ni programa. S'estableix un dia i una hora de visita, que normalment és estable al llarg de les setmanes, però no allò que es farà durant aquesta visita.

La nostra feina té el propòsit de revaloritzar la família com a àmbit educatiu perfectament competent, que pot respondre a les necessitats

dels infants de 0 a 3 anys. Per tant, noltros no anam a ensenyar a l'infant, sinó a qualificar el medi en què aquest infant està immers, la seva família, perquè esdevingui un àmbit educatiu i de desenvolupament òptim.

Això implica valorar la tasca que cada família està duent a terme amb el seu fill, destacar-ne els aspectes positius, i proposar alternatives per als que no ho són tant, evitant en tot moment culpabilitzar els pares. Treballar amb la mare davant pot provocar-nos una certa pressió perquè noltros no tenim tot el control de la situació com pot succeir a l'escola.

És obvi que aquest tipus d'intervenció és molt menys explícita que dins una classe. Fer feina amb les famílies comporta treballar molts objectius de manera implícita, parlar de problemes sense anomenar-los problemes, conduir temes sense dirigir-los de manera evident, trobar el punt just d'intervenció-no intervenció per no caure en l'error d'envair la intimitat familiar, parlar de l'infant sense augmentar excessivament el nivell d'exigència dels pares envers ell, dur a terme una sèrie de processos educatius dels quals no es pot percebre un producte clar, etc.

Vol dir tants aspectes ambigus i l'acceptació de diferents papers com el de psicòleg, treballador social, mestre, pare, amic, etc., per als quals no tenim prou formació ni informació, que les mestres sovint ens trobam amb sentiments d'estrès, desorientació, soledat, ineficàcia, pressió psicològica, etc.

Sentiments que necessàriament s'han de canalitzar de manera positiva, per tal d'evitar el malestar i la desmotivació davant la feina.

Aquests sentiments tenen sortida a les reu-

nions setmanals que duïm a terme amb l'equip. Allà es donen tres processos:

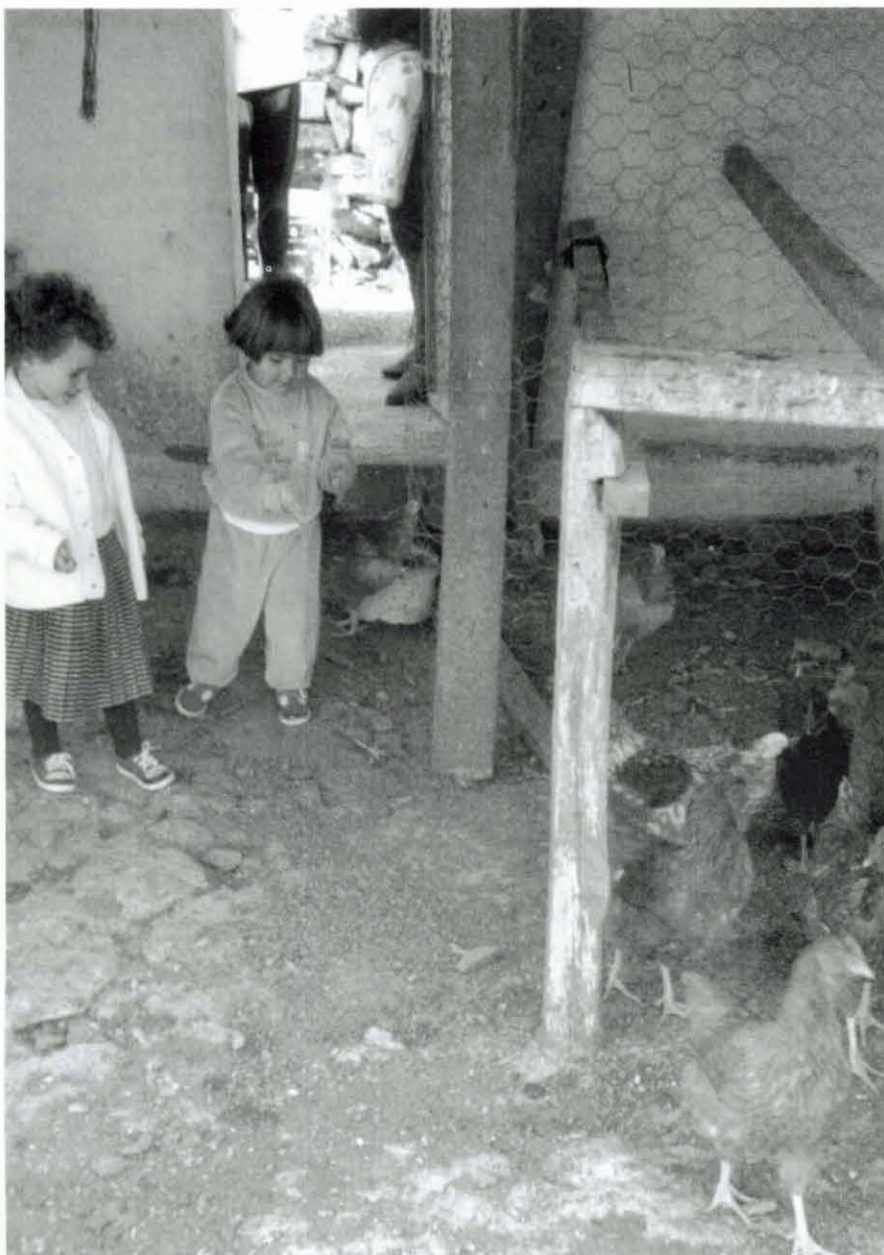
1. La *narració* d'uns fets determinats que ens produeixen malestar: feim un abocament.
2. *Aportació d'idees i propostes* per part de cada un dels membres de l'equip respecte a aquests fets.
3. *Recopilació verbal*, per part del narrador, de totes les idees que han sorgit, per tal de canalitzar la situació d'una manera més positiva, cap a una actuació clara i concreta. Aquest sistema de treballar ens permet alleugerir el malestar i impulsar-nos cap a una intervenció més eficaç, que abordam amb molta més seguretat i decisió.

Com a professionals que treballam des de fa un cert temps en aquest camp, consideram que es tracta d'una experiència molt rica i positiva que beneficia totes les parts implicades. Per això volem reafirmar que la col·laboració entre pares i educadors en contextos diferents a l'escola tenen sentit. Som molts els que estem convençuts que invertir en la infància és invertir en qualitat de vida i, paradoxalment, la infància és el grup social més desassistit des del punt de vista de les prestacions socials.

Fem una reflexió: potser l'educació fora de l'escola és una manera de suplir aquestes mancances. És necessari invertir en educació, invertir en la infància; és necessari invertir en qualitat de vida per a tots. ■

Nota

1. Vegeu l'article publicat a la revista *INFÀNCIA* núm. 99 del mes de novembre-desembre de 1997, pàg. 3 i 4, «Els fillets petits del camp de Menorca».



El camp, un àmbit educatiu i de desenvolupament òptim.

REVISTA DE L'ASSOCIACIÓ DE MESTRES ROSA SENSAT

in-fàn-ci-a

educar de 0 a 6 anys

Viatja al

NEPAL

Organitza: Amics de Vicki Sherpa

Són moltes les raons que han portat INFÀNCIA a sumar-se a aquesta iniciativa:

- L'interès per conèixer directament l'excel·lent treball que du a terme aquesta mestra en aquell país.
- La voluntat de donar suport a tot el seu treball.
- La participació amb la nostra presència en la inauguració de l'Escola de Mestres M. Antònia Canals.
- La transcendència que tot aquest treball té per a la qualitat educativa dels infants del Nepal.

Programa:

- 29 de gener: sortida de Barcelona.
- 1 de febrer: visita a les escoles Daleki i dues escoles més.
- 4 de febrer: inauguració de l'Escola de Mestres M. Antònia Canals.
- 6 de febrer: arribada a Barcelona.

Preu: 182.000 ptes.

Inscripció: fins al 10 de gener de 1998, a l'agència de viatges Camins del Món, Aragó, 230, tel.: 934 534 843.

El dret a la intimitat

David Altimir

Els drets dels infants han estat des de sempre una de les preocupacions que han empès la nostra revista a obrir nous espais per crear àmbits de reflexió i de debat al voltant del que considerem que defineix la imatge d'infància que volem defensar.

La intimitat i el dret a gaudir-ne és segurament un dels reptes més desitjats davant el qual ens trobem com a ciutadans, però paradoxalment més oblidats com a professionals de l'educació.

És cert que vivim en un moment de la nostra civilització on cada vegada més la parcel·la del que és íntim i profund, propi d'un mateix, s'eclipsa davant la dimensió pública que tot ho controla i que tot ho homogeneïta: començant per la codificació de les nostres identitats amb targetes magnètiques i codis de barres, i acabant per Internet, passant pels instruments de control de les idees com la televisió o el futbol. Tots aquests mecanismes, doncs,

fan que resulti cada vegada més difícil la conquesta de la nostra intimitat (i qui sap si precisament per això és tan dolça quan en gaudim).

La pèrdua de l'espai per a la intimitat, pel dret a la intimitat, és un fenomen que segurament està lligat a un conflicte entre dimensions, i de manera més precisa a la dimensió de l'*espai* (l'espai per a la intimitat disminueix a la mateixa velocitat en què les distàncies s'escurcen) i del *grup* (les macrodimensions ens ajuden a diluir els límits de la pròpia identitat).

Quins espais i quines dimensions estem vivint com a escoles bressol i com a parvularis? I, per tant, quins espais oferim als nostres infants? La intimitat és un valor, un dret del qual es gaudeix sempre que tinguem la possibilitat de sentir-nos persones dins dels grups als quals pertanyem. Des de les institucions educatives cal defensar amb força aquest dret, que afecta de manera directa no únicament els

infants sinó també educadors i famílies. El perill de deixar poc espai per viure de manera íntima situacions quotidianes o extraordinàries condiona directament la qualitat de les relacions amb les altres persones que ens envolten: fins a quin punt podem parlar de qualitat de la participació de les famílies, d'aprenentatges significatius dels infants o de formació permanent dels professionals si deixem de banda la dimensió íntima, pròpia de cadascú de nosaltres?

En el núm. 108 d'INFÀNCIA afrontarem de manera més específica l'organització dels espais de l'escola en relació amb el dret a la intimitat, però no voldríem tancar aquesta reflexió sense demanar-nos un esforç per anar a la recerca d'estratègies i idees que puguin ajudar les nostres nenes i nens a sentir la necessitat de lluitar per guanyar-se la intimitat, a la qual tenen dret com a persones d'avui i no únicament com a ciutadans del demà. ■



Les caixes dels secrets, una idea de realització ben senzilla, pot ser una petita escaleta a través de la qual cada infant podrà identificar la necessitat de créixer en relació profunda amb la pròpia intimitat.

El costat bo i el costat dolent de ser qui som

Em diuen que els meus escrits fan riure, pensar, recordar, imaginar, que semblen un conte, que semblen una poesia. Tanmateix, mirat des del meu punt de vista és una mica diferent. Em sembla que, quan escric, el que faig és, d'una banda, una crònica del que veig que passa i, de l'altra, una confessió-narració-declaració del que penso, sento, recordo, etc.

Escric tan subjectivament com qualsevol, però crec sentir la consciència de la subjectivitat, i permetre-me-la fa que em vegi lliure per triar les paraules, per dibuixar les hipòtesis i fins i tot per explicitar els errors i les inseguretats.

Potser per això es produeixen aquests sentiments, aquesta connexió que de maneres tan diverses anomenen els que em llegeixen i és

Ser el gran, el petit, el mitjà, l'únic o el bessó, amb els avantatges i els inconvenients de cada una d'aquestes circumstàncies, constitueix el punt d'atenció, de posada en comú i d'elaboració de tot el grup d'infants durant una setmana. Tant tenir germans com no tenir-ne, o tenir-ne molts, té els seus avantatges i els seus inconvenients i, sobretot, no sempre és fàcil viure-ho.

M. Carmen Díez

que es troben d'alguna manera invitats a entrar a compartir amb mi aquest món diari que visc amb els infants.

Aquesta vegada vull explicar el que ha passat al meu grup de nens i nenes de cinc anys al voltant dels llocs que ocupa cadascú a la família. Ha estat una reflexió apassionada i sentida, en la qual ens hem implicat tots i hi ha hagut queixes, melangies, sospirs i fins i tot somnis. Ser «el gran», «el petit», «el mitjà», «l'únic» o «el bessó» amb els avantatges i els inconvenients de cada una d'aquestes circumstàncies ha constituït el punt d'atenció, posada en comú i elaboració de tot el grup durant aquesta setmana de Carnaval primerenc que s'ha acabat fa poc.

La crònica

Dilluns, 3 de febrer de 1997

Divendres a l'hora de dinar vaig sentir que l'Alba deia a en Rubén en un to entre resignat i seriós:

–Saps? Ser la germana gran és un rotllo.

–Ja ho sé, el meu germà m'ho diu sempre.

I van continuar parlant.

Aquest matí, en posar-nos a preparar el dia, he recordat el comentari i l'he explicat a la resta dels infants. Tot seguit la Marta s'ha posat a argumentar algun dels magnífics avantatges de ser la germana gran, en la seva qualitat d'experimentada germana d'en Lucas, i del bebè que està en camí.

Que si «els fills grans estrenem la roba i els petits no, perquè els la passem després», que si «ens podem apuntar a gimnàstica», que si «podem anar a molts més llocs que ells», etc.

La Maria V. li donava suport calorosament



—Quan jo faig una cosa, el meu germà em mira molt, i després ho copia.

—A mi, em mimen els meus pares i, com que no tinc germans, ningú no em fa enrabiar.



perquè, a ella, l'àvia li feia «unes disfresses precioses» i, a més, els seus pijames eren «molt suaus i molt nous» i quan els passava al seu germà o a la seva cosina «ja no estaven tan bé i eren rasposos».

A en Rubén no li ha convingut el caire que prenia la conversa i ha dit que ell, com que era el petit no havia d'anar a «entrenar», que és, segons el seu germà, «una cosa pesadíssima». I tampoc no havia de fer els deures.

—Doncs a mi —li replica la Maria V.— m'agrada fer els deures i, a més, aquest estiu, quan em separin del David (perquè ara no tenen temps per res) podré invitar gent a dormir amb mi, i ell encara no podrà, perquè per això és molt més petit que jo, que el vaig avançar i vaig néixer tres anys abans.

En aquest punt, i veient que les posicions es polaritzen excessivament i s'enfronten els petits i els grans, se m'acut que convindria

donar un respir al tema perquè es pugui pensar amb una mica més de calma; de manera que proposo continuar parlant-ne a la tarda, ja que tenim moltíssima feina amb la preparació del Carnaval.

I, en efecte, les caretes d'estrelles, llunes i sols i els vestits de hawaïans ja ens estan esperant. Tanmateix, sembla que interessin més els papers que representem dia a dia en aquest Carnaval casolà dels nuclis familiars de cada u. Amb tota probabilitat veure-ho clar ens fa força falta. Són tantes les agitacions frateres que ens fan tronollar l'inestable equilibri en què acostumem a moure'ns...

Finalment ens asseiem a parlar. Ells discutint pels torns de paraula. Jo, amb el paper i el bolígraf. I aquí és on se senten les coses que resumeixo a continuació i que recullo en uns quadres, titulats: «El costat bo i el costat dolent de ser el gran, el petit...», etc. Proposo no fer un

paper per als mitjans, però la Marta protesta, perquè diu que ella pot parlar-ne perquè sap molt bé què els passa.

La Mariana demana un quadre especial per a bessones, perquè ella no és ni la petita ni la gran ni l'única.

Complerts els requisits formals, tinc la sort d'escoltar un bon enfilall de vivències en les quals abunden tant els insomnis, les queixes i les ràbies, com la valoració, l'orgull de ser imitats pels germans, de saber més, d'arribar més amunt...

Al primer moment tot són presses per contar cadascú les seves coses, després s'enceta un diàleg, escoltant-se mútuament, comprenent-se, i, finalment, veient-se plegats en aquest embolic de viure amb «l'altre», clarament rival i possiblement amic. O de viure «sol», sempre amb ganes de sortir a buscar companys de joc. O de viure «dos», amb el plaer i l'estar fart de la presència constant. O de ser «el mitjà», amb les dificultats que tan bé ens explica la Marta en les seves intervencions apassionades.

Dimarts, 4 de febrer

Poso els gràfics ben a la vista, per llegir-los i fer-hi al·lusió amb comoditat, o també per si cal afegir-hi alguna cosa. En efecte, hi hem

Ser el gran

El costat bo

–Jo, com que sóc la gran, sé on és tot a casa. (Marta)

–Jo escolto què diuen i així sé què passa, ho sento quan me'n vaig a dormir, des del llit. (Marta)

–Si ets la gran, dibuixes millor que el petit. (Carla)

–I pots fer coses millors, per exemple una torre. (Marta)

–Et pots enfilat a un arbre tota sola, i «ella» no. (Alba L.)

–Els petits fan malbé les joguines i jo no. (María V.)

–La Lucía desordena el que jo endreço i diu: «és meu», és meu sempre. I és que té més morro..., però és molt bona. (Laura)

–A mi, m'agrada ser la gran, però ara tindrè un germà i m'hauré d'aguantar del que em faci. (Carla)

–Jo jugo quan la meva germana està dormint; sinó, m'ho fa malbé tot. (Joel)

–Jo li he de dir que la mare té llaminadures perquè se'n vagi i em deixi en pau. (María B.)

–Jo també l'hi dic, però després li'n dono de veritat. (María V.)

El costat dolent

–El pitjor és que els petits et ploren i et molesten. (Marta)

–I se't trenquen les joguines, això és un «rotllo». (Joel)

–El meu germà toca els cables de la tele i s'hi posa darrere. (Clara)

–Per a mi el pitjor és que la meva germana m'estira els cabells, em mossega, em pessiga com una monja, em pren el sopar. Ah, i també em pega. I quan

jo faig una cosa ella comença a repetir-ho, i a repetir-ho. (Alba L.)

–Jo estic farta del meu germà David! Em pega, em pessiga, em clava empentes i es passa al meu llit a molestar-me. (María V.)

–El meu germà no vol dormir mai i em fastigueja. (Javi)

–Quan jo faig una cosa, el meu germà em mira molt, i després ho copia. (Clara)

–Jo volia que s'emportessin la meva germana a una altra casa, perquè plorava i em molestava, però com que no se la van endur m'hi vaig haver d'acostumar. (Laura)

Ser el petit

El costat bo

–Que el meu germà fa coses i jo el copio. (Rubén)

–Quan són els Reis, a ell li porten menys coses que a mi. (Rubén)

–La cosa més bona és jugar amb el meu germà. (Javi)

–Per a mi la cosa més bona és tenir-lo, el meu germà. (Manuel)

–Jo, com que sóc el petit, no he d'anar a l'entrenament de futbol, ni fer els deures. (Rubén)

El costat dolent

–Abans em feia enrabiard molt, ara una mica menys. (Rubén)

–A vegades el teu germà et pega. A mi em pessiga i quan estic amb ell em tira enrere amb la cadira perquè m'espanti. (Rubén)

–A mi, el meu germà em pega, m'estira els cabells, i m'espanta. (Javi)

–El meu germà m'enganya. (Yara)

–A mi em molesta. (Javi)

Els quadres sobre el costat bo i el costat dolent de ser el gran, el petit...

Ser el mitjà

El costat dolent

–Jo parlaré dels mitjans, perquè sé que li passa a en Lucas: que a vegades l'agafo i li dono cops (jugant a la lluita) i ell diu ai! i llavors li apago el llum i l'espan-to. I altres vegades li dic que li prendré el nas, i s'ho creu i plora, i jo me'n ric. Jo vull que neixi el bebè petit, però al que no vull és a en Lucas, el mitjà. (Marta)

Ser bessones

El costat bo

–És millor ser bessona, perquè així pots jugar amb dos, ets dos. (Mariana)
–És bo poder jugar amb una altra germana. (Elena)

El costat dolent

–El dolent és que jo vull anar als llocs i ella no em deixa. (Mariana)
–El dolent és barallar-nos i quan no tenim coses iguals discutir per elles. (Elena)

Ser fill únic

El costat bo

–A mi, em *mimen* els meus pares i, com que no tinc germans, ningú no em fa enrabi- ar. (Alba N.)
–Jo, com que estic sol, jugo al que vull jo. (Ignasi)
–Jo jugo amb el meu cosí i repeteixo el que ell diu i s'enfada. (Marina)
–Com que estic sola, ningú no em molesta. (Claudia)

El costat dolent

–A vegades em peguen si faig alguna cosa dolenta, encara que sigui l'única. (Alba N.)
–A mi m'agradaria tenir un germà, però no petit, sinó gran. (Alba N.)
–Dolent?, no res. Bé, si en tingués un altre, seria millor per jugar. (Claudia)

inclòs, a petició seva, les opinions de l'Elena, la Laura i la Claudia que havien faltat perquè estaven malaltes.

Em sorprèn observar com s'assemblen les aportacions de l'Elena i les de la Mariana, la seva germana bessona, i com apareix clarament en les paraules de la Laura l'ambivalència de sentiments envers la Lucía, la seva germana petita. Primer, tot el que conta és el costat dolent, però després, quan es para a respirar, diu somrient tímidament: –Però la Lucía és molt bona.

Una miqueta de «rentar les culpes», una miqueta d'anar-la acceptant, una miqueta d'afecte, o sigui, una bona barreja d'aquestes coses que acostumen a esgotar tantíssim el personal.

Un cop llegits els gràfics i completats, han començat a ploure propostes:

- Fem teatres del que hem contat.
- Jo portaré dos vídeos de la Celia i el Cuchifritín que fan riure molt.
- Podríem portar fotos dels germans i de nosaltres a casa.
- Al conte de *La bruja Petrina* surten germans, el llegim avui?
- Podem buscar més contes de germans, a la biblioteca en tenim: *Me encanta mi hermanita*,



La flor del lilá, El Tragaldabas.

–Jo vull jugar a ser el gran i no el petit.

–Això!, juguem a ser «una altra cosa».

–Podríem jugar a barallar-nos amb els germans, com jo amb l'Álvaro.

–Jo vull fer un dibuix amb la meva germana a la banyera barallant-nos i després quan sopem a la cuina.

–Jo he de fer una carta a la meva mare perquè no deixi a la meva germana passar al seu llit a la nit, que a mi no em deixa.

Dimecres, 5 de febrer

Avui és el dia de les llunes, els sols i les estrelles, primer dia de Carnaval a l'escola, però com que de bon matí ja els està rondant pel cap el nostre tema, el Rubén em pregunta:

–I tu què feies quan t'agafava ràbia amb el teu germà? Et pensaves que a tu ja no t'estimaven?

Quedem de parlar-ne a la tarda, perquè hem de sortir a veure el teatre d'*Estrellita de Oro* i a ballar amb tots els dels altres grups.

El dia passa amb l'ambient carnavalesc de rigor, però a l'hora del berenar entaulem la conversa de com encaixar, tallar i aguantar «les ràbies».



És una conversa curta, però seriosa, concentrada, interessant. Tots ho veiem difícil. Els explico que jo de vegades sortia al balcó, a mirar, per no veure el meu germà durant una estona, o me n'anava a llegir un conte, o em posava a cantar a plena veu perquè m'anés passant. Ells diuen que es barallen, que ploren o que no sopen quan estan enrabiats.

Hi ha solucions molt diverses: mamar-se el dit, aguantar-se, pegar a la mare, mirar una pel·lícula, jugar, cridar, demanar que t'acaronin, buscar una amiga, anar a una altra habitació, mossegar, perdonar, tornar-s'hi, etc.

Els que són fills únics renyen els altres o bé els estranya el que diuen:

–I per què pegues al Roberto, tan maco que és; no ho veus que plorarà.

–Molt bé, doncs que plori i s'aguanti.

–Aguanta't tu, que ets més gran.

–Si jo ja m'aguanto molt...

Dijous, 6 de febrer

Tot i ser el dia dels països i tenir un traç de vestimentes increïble (som hawaïans i ballem un ball amb maraques), hi ha hagut algunes puntes del tema que ens ocupa, en forma de comentaris i de crítiques a les incomprensives germanes que es queixen d'uns germanets, que, segons els fills únics, són tan dolços.

A la tarda ve la Violeta, la germana de l'Alba, a recollir-la amb la seva mare i en un minut desmunta mitja classe, davant la mirada perplexa de tots i la cara de resignació de l'Alba, que finalment no pot més i ens diu, mirant de reüll la seva mare:

–Ho veieu com és molt dolenta?

Divendres, 7 de febrer

El gran dia de Carnaval mata bastant les penes. Hi ha un ambient molt divertit i, com que tothom es veu tan elegant, fins i tot es perdona als germans petits que també estiguin macos. De totes maneres, a última hora de la tarda, la María V. recorda en veu alta als altres:

–Dilluns porteu les coses que tingueu de germans i ja veureu com riurem quan vegem el



—És millor ser bessona, perquè així pots jugar amb dos, ets dos.

vídeo que portaré de la Celia, com posa a la banyera el seu bebè acabat de néixer.

Un projecte que comença o una «simple» reflexió en grup?

Doncs, en realitat, m'és igual. Recórrer amb ells les seves dificultats diàries ja és suficientment ric per al seu progrés, el seu equilibri creixent, la seva vida emocional, de manera que, encara que no hi hagi grans conclusions i encara que no siguin tan globals com altres vegades, considero que està molt bé haver pogut discriminar el que sentim, contar-ho als altres i saber què significa tenir gelosia, ràbia, sentir-se sols i tantes coses més.

El que sí que hem descobert és que tant tenir germans com no tenir-ne, o tenir-ne molts, té els seus avantatges i els seus inconvenients i, sobretot, que no és fàcil viure-ho algunes estones, però que aquestes coses ens passen a tots.

Ja és bastant! ■

Traducció: Jordi Tomàs.



Diputació
de Barcelona
Àrea d'Educació

Oferta de seminaris per al mes de febrer de 1998

Matrícula oberta

Escola Professional de la Dona

Plaça de Pere Coromines, s/n
08001 Barcelona

Tel. 93 443 15 13 - 93 443 15 05
Fax 93 443 13 12

Seminari

Aplicacions d'esmalts i pedres
Les arts plàstiques i la música
Cuina nordafricana

Resum

Sabem engalgar pedres en metall?
Audició, contemplació i comentari
Conèixer la cultura culinària lligada a la tradició i al paisatge
Aprentatge i profundiment de la tècnica d'aquest punt
Realització d'un vestit d'alta costura
Confecció de diverses peces

El punt de creu

Procés de la confecció d'alta costura
Llenceria a màquina I

Centre de formació d'adults Can Batlló

Comte d'Urgell, 187
08036 Barcelona

Tel. 93 402 27 15
Fax 93 402 27 33

Seminaris

Tècniques d'escriptura
Creativitat en textos

Resum

Oferir tècniques que afavoreixin la creativitat i ajudin a millorar la redacció
Adquisició de tècniques per millorar la capacitat de creació

Escola d'Arts i Oficis

Comte d'Urgell, 187
08036 Barcelona

Tel. 93 321 90 66
Fax 93 419 00 63

Seminaris

Encastar

Resum

Introducció a les diferents tècniques

El taller

Soledat Sans i David Altimir

Aquest article que esteu llegint és el primer d'una sèrie de sis que apareixeran a la nostra revista amb la intenció de descobrir com és de complex i extraordinari proposar materials creatius als infants. Com si es tractés d'una paleta de colors, a cada tramesa us exposarem propostes, tècniques, anècdotes, que podreu utilitzar per enriquir el vostre bagatge.

Per dur a terme aquest viatge, hem aprofitat la trajectòria d'un taller de plàstica que ha fet l'esforç de treballar sobre el respecte d'un dels valors segurament més oblidats de l'educació de la petita infància: la capacitat creativa dels infants.

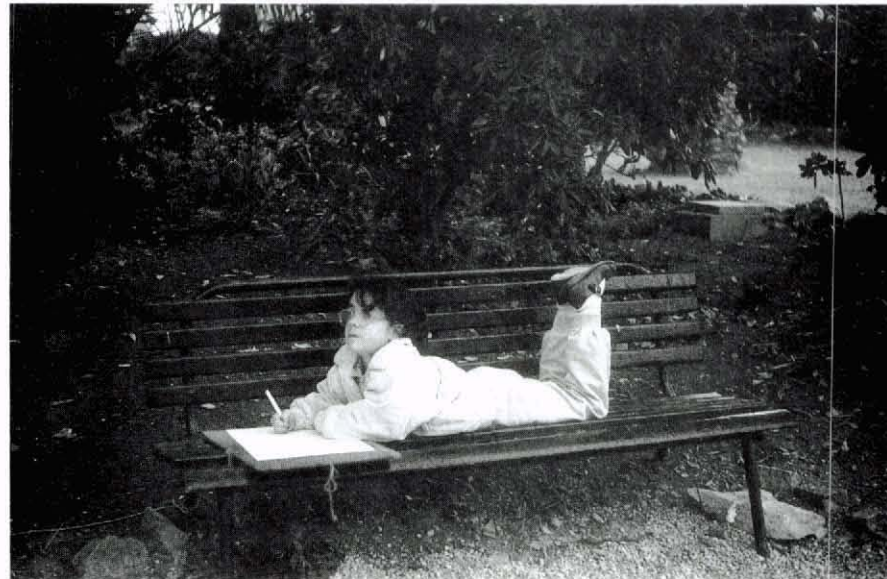
Soledat Sans, des del Carrau Blau, de Sant Just Desvern, ja fa

gairebé vint anys que hi treballa. I des del començament no ha deixat d'oferir-nos noves imatges suggestives, colpidores, extremadament sensibles, de la capacitat creativa dels infants. Amb aquesta sèrie d'articles voldríem proposar-vos una primera aproximació a un terreny relacionat amb aquesta capacitat dels infants: el terreny del possible.

És un taller portat per gent que es preocupa per l'*educació estètica*, pel plaer de l'observació, l'experimentació, la manipulació, però que també s'interessa per l'*estètica de l'educació*. Propostes i tècniques respecten els diferents moments del procés creatiu, essencials per al desenvolupament íntegre de les capacitats creatives dels infants.



Al Carrau Blau es treballa al taller,





però també a fora i a l'interior de cada infant.

Aquest taller neix d'una intuïció difícil de precisar, però amb prou força com per haver sabut comunicar a tantes generacions d'infants l'entusiasme per anar a la recerca «...d'allò que encara no existeix», que en deia Antoni Tàpies. El taller es fonamenta en la convicció que la trobada entre les potencialitats creatives dels materials i les dels infants generen una màgia que ens ajuda a percebre un munt de possibilitats que ni ens havíem pogut imaginar.

Entre els objectius generals plantejats al taller de Carrau Blau, trobem els següents, entre d'altres:

- *Generar il·lusió* en cada infant, perquè tots esdevinguin actius, protagonistes d'un diàleg meravellós entre ells i el món.

- *Crear il·lusions*, crear situacions en les quals els infants descobreixen la realitat i penetren en les seves proporcions, en les seves formes i colors, i on el pensament i les emocions entren en un procés de creació.
- *Valorar el procés*. El temps per interioritzar i elaborar és molt més important que el resultat.

Voldríem, amb els escrits que trobareu durant els propers números d'INFÀNCIA, compartir amb vosaltres la il·lusió d'aquesta descoberta, de la descoberta del diàleg meravellós que genera la trobada de dues mans, quatre mans, dos ulls, quatre ulls, amb un món ple de materials, colors, olors. ■

Les joguines de Joaquim Torres-García, una faceta del seu art

Joaquim Torres-García és, de ple dret, un dels grans artistes d'aquest segle.

Va néixer l'any 1874 a Montevideo, de pare català i mare uruguaiana. La seva infantesa es va caracteritzar per un fet singular: no va anar a l'escola i va ser la seva mare qui l'educà, de la manera més lliure possible i improvisant segons els interessos que anava demostrant l'infant. Aquest sistema, en

aquell cas, no va anar pas malament. No solament va aprendre tot el que li calgué per a la vida sinó que el va marcar de forma definitiva, en donar-li com a convicció primera i absoluta la necessitat d'originalitat en tot el que fes. Originalitat que no vol pas dir ganes de singularitat i protagonis-

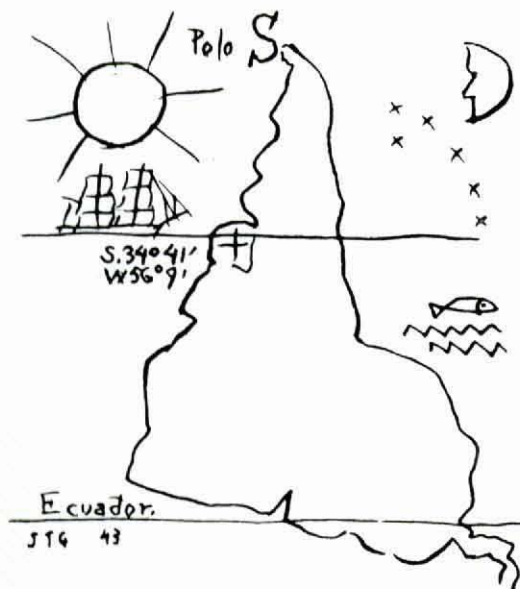
Joaquim Torres-García estava plenament convençut de les potencialitats de l'art com a font educativa. I va ser a l'escola, amb el tracte i el coneixement directe amb els infants, que va ordenar les seves intuïcions de pedagog i va dur a terme el que seria ja per sempre la seva línia mestra educativa: el respecte absolut de cada personalitat i la necessitat imperiosa que cadascú trobés en un mateix el que li calia per aprendre. L'any 1917, en plena maduresa creativa i existencial, començà la creació i producció de joguines de fusta que ja pensava, i feia, com a prototipus per als seus fills des de molt abans. De l'observació de com jugaven deduí que el nen, en el joc, busca investigar, modificar i adequar a la seva manera allò que té entre mans. I així, coneixent-ho, pot arribar a la pròpia creació o recreació.

M. Dolors Giral

me perquè sí, sinó un acord profund entre l'ésser interior i les seves accions. Això el va dur més tard a sentir també el màxim respecte pels altres mentre els empenyia a fer-los capaços d'exterioritzar les pròpies possibilitats.

Als disset anys, la família va tornar a Espanya, concretament a Mataró, lloc d'origen del pare. Allí Joaquim es va matricular a l'Escola d'Arts i Oficis, però només durant un any ja que varen marxar de nou, aquest cop cap a Barcelona. Ja completament decidit a seguir la línia de l'art es va inscriure a l'Escola de Belles Arts de Sant Jordi, lloc punter al qual assistien molts dels que després serien no solament els seus amics sinó grans artistes, i també a l'Acadèmia Baixes per estudiar dibuix. Després de la llibertat a què estava acostumat, aquests estudis li van semblar massa reglamentats i estrets i els va abandonar per seguir el seu propi corrent autodidacte. Freqüentà el Cercle Artístic de Sant Lluc, on va conèixer molta gent interessant. Els corrents que allí es respiraven van acabar de refermar-li les conviccions i el van enriquir molt. Ja el 1894 va començar a participar en alguna exposició pública.

A Barcelona, durant aquells anys s'hi van poder veure algunes de les exposicions capdavanteres de l'art europeu, que van influir molt en els artistes que llavors despuntaven. L'ambient artístic a Barcelona, a final del segle XIX i començament del XX fou extremadament ric i innovador. Hi



hagué una gran simpatia pels corrents de modernitat europeus, una interessantíssima aportació autòctona a la renovació de l'arquitectura (el Modernisme), es van crear les primeres galeries d'art, sorgiren plans urbanístics de gran volada (el Pla Cerdà, a Barcelona), l'Orfeó Català, l'Escola del Treball, els Estudis Normals de la Mancomunitat, etc. L'art en general experimentà un notable impuls i particularment les arts decoratives i industrials que complementaven l'arquitectura o ajudaven a viure millor, segons les noves concepcions. En el pla educatiu, però, la renovació hauria d'esperar encara uns anys a manifestar-se plenament i, encara que aïlladament hi hagueren algunes personalitats notables, els qui després la durien a terme anaven ja madurant les seves línies de pensament.

Són uns anys, per a Joaquim Torres-García, de gran activitat: pintava, esculpia, treballava d'il·lustrador gràfic, i acabà de centrar el seu estil i les seves conviccions. Els seus treballs són molt variats, i començava a ser conegut en els ambients de l'art europeu i americà d'avantguarda.

L'any 1907 va començar a fer classes de dibuix a l'escola Mont d'Or fundada pel pedagog Joan Palau i Vera, i compaginava aquesta primera etapa de mestre de dibuix amb la realització d'obra pròpia, molts encàrrecs públics i exposicions diverses.

És a l'escola, amb el tracte i el coneixement directe amb els infants, que

va poder ordenar les seves intuïcions de pedagog i dur a terme el que seria ja per sempre la seva línia mestra educativa: el respecte absolut de cada personalitat i la necessitat imperiosa que cadascú trobés en un mateix el que li calia per aprendre.

Segons les seves pròpies paraules:¹ «La natura ha format els éssers perquè trobin en ells mateixos el que els cal per existir harmònicament. Per comprendre cada persona no cal sinó estudiar la seva pròpia natura i veure si el que fa està o no d'acord amb el que és... Hem de conèixer qui som vertaderament per emprar bé les nostres facultats. Actuar segons la nostra pròpia naturalesa hauria de ser l'únic programa de la nostra vida.»

Aquestes idees estaven clarament en la línia dels nous corrents educatius: l'Escola Nova, Decroly, Montessori, Fröebel, Alexandre Galí, Pau Vila, Joan Palau i Vera, etc. Diversos aspectes o diverses formes d'intentar aconseguir el mateix: l'aprenentatge, l'educació, la maduració, el coneixement, la plena consciència.

Joaquim Torres-García estava plenament convençut de les potencialitats de l'art com a font educativa i, entre els seus grups d'artistes, amics, intel·lectuals, es va erigir en veritable mestre, ideòleg del que es va anomenar el Noucentisme. Corrent que propugnava el retorn a l'essència popular (en el nostre cas el *mediterraneisme*) i, com sempre, a l'originalitat personal. Mentrestant treballava incansablement: exposava, pintava,

feia vitralls, pintures murals, encàrrecs aquí i a l'estranger, viatjava, estudiava, etc. El 1912, ja casat amb Manolita Piña que havia estat alumna seva, i nascuda ja la seva filla Olimpia,² es van traslladar a viure a Terrassa, on feia classes de dibuix i arts aplicades, de nou a l'escola Mont d'Or reoberta pel seu concunyat Pere Moles. A Terrassa, al cap de poc, va crear l'Escola de Decoració amb la idea de formar artistes preparats en l'exercici dels diferents oficis artístics que podien complementar i arrodonir l'arquitectura, en primer lloc, i també embellir tot el que hi pot haver en una llar.

Torres-García, amb els conceptes molt clars, començà a publicar les seves idees en forma de llibres, que constituïran veritables manuals ideològics. L'any 1914 publicà *Recull de treballs de l'Escola de Decoració, Diàlegs, Notas sobre arte*, i l'any següent *El descubrimiento de si mismo. Un ensayo de clasicismo: la orientación conveniente de los países del mediodía*. Publicacions aquestes que seran les primeres d'una llarguíssima llista al llarg de la seva vida.

L'any 1917, en plena maduresa creativa i existencial, començà la creació i producció de joguines de fusta que ja pensava, i feia, com a prototipus per als seus fills des de molt abans.

De l'observació de com jugaven deduí que el nen, en el joc, busca investigar, modificar i adequar a la seva manera allò que té entre mans. I així, coneixent-ho, pot arribar a la pròpia creació o recreació. En aquest procés aprèn alhora també a conèixer-se a si mateix. Les joguines de Torres-García són fetes de peces que es munten i desmunten a voluntat, per produir-ne de noves, i que el nen converteix, per aquest acte, en seves.

Són fetes de peces geomètriques simples. De fet, qualsevol cosa en la natura pot descompondre's també, sintetitzant-la, en figures geomètriques: cubs, esferes i prismes diversos. Les variants de proporció, meitats, quarts, etc., degudament combinades ens donaran la forma natural, simplificada.

El convenciment d'aquest procés creatiu va dur Torres-García a establir per al seu propi art una forma d'expressió que es va anomenar *constructivisme* i en la qual la representació, tendint a despullar-se de tot el que és superflu, apareix només amb el que és purament geomètric, essencial. A partir d'això va elaborar una teoria, perfectament estructurada, que li serví sempre més en la seva pintura i que transmeté als seus nombrosos

deixebles al llarg de la seva vida. Curiosament, aquí a Catalunya és la faceta menys coneguda de Torres-García, segurament perquè les seves obres que podem contemplar més fàcilment són aquelles fetes durant els primers anys aquí.³

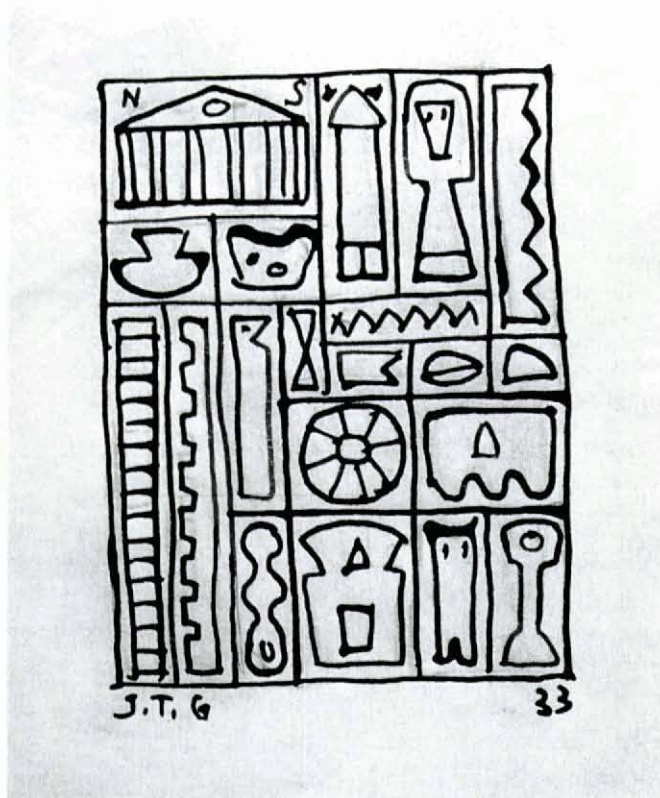
Lligat amb aquest desig de simplicitat hi havia també una recerca de l'art popular pel que té de personal, simple i autèntic. Els colors primaris, tradicionals en les joguines i objectes populars, seran també els de les seves joguines.

Es va prendre molt seriosament la producció de joguines, raó per la qual, juntament amb Francesc Rambla, establí, el 1917, una societat mercantil. Aquell mateix any va publicar molt i va fer diverses exposicions. Destaquem la de les seves joguines, a les Galeries Dalmau, sala capdavantera de l'art d'avantguarda i una de les més importants que ha tingut mai el país.

En el catàleg d'aquesta exposició el mateix Torres-García ens explica la seva tesi sobre el valor educatiu de les joguines. Ens diu que han d'excitar l'interès del nen i que han d'estar en harmonia amb el que ens rodeja. I fer-ho de forma actual, moderna i dins els paràmetres estètics del moment, ja que si el veritable artista està capacitat per donar-nos una mena de nous òrgans per captar la vida (o aprofundir-ne alguns aspectes), també cal fer el mateix amb l'educació i amb les joguines, col·laboradores d'aquesta educació.

Ens diu també que, al nen, li interessa allò que l'ajuda en la satisfacció del seu afany de coneixement i li deixa exercitar el seu esperit creador. Si, com a norma general, el nen desmunta les joguines per comprendre com estan fetes, què tenen a dins, cal propiciar aquest interès i donar-li joguines ja desmuntades que li serveixin per fer l'operació contrària, o sigui, muntar, crear, segons la seva pròpia idea.

Una observació atenta d'aquestes joguines ens mostra l'enorme varietat de possibilitats combinatòries, la gran quantitat de posicions que unes mateixes peces poden prendre i fàcilment podem imaginar el que un nen pot arribar a fer, il·lustrar, enginyar, viure, amb elles. D'altres joguines són escenes que s'animen en variar la posició dels elements simples que les componen: cases, habitacions, petits paisatges, etc., tots impregnats de simplicitat i poesia. També crea animalons fixos muntats sobre un suport amb rodes (arrossegadors), cavallets-balancí i nines de fusta i també de roba.



Totes les joguines tenen, a més, un valor afegit, i no pas menyspreable, que és el de la seva resistència. No es trenquen, no es despinten, no s'abonyeguen, no produeixen, doncs, frustracions ni desenganys. Són pràcticament inalterables i no deceben; no fan pensar en coses impossibles i, en anar-les component i combinant, ens sorprenen pel que produeixen i que no havíem premeditat ni imaginat.

Són particularment engrescadores les figures de la sèrie *personatges divertits*. Torsos, caps, faldilles i pantalons permeten fer un seguit nombrós de personatges d'un gran encant. No és estrany que aquestes joguines captivessin també la gent gran i que els pintors i els poetes les busquessin i apreciessin, encara que l'èxit popular no fos el que es mereixien. Segurament això ho causà el fet que aquesta proposta anava molt més lluny, era molt més moderna i avançada del que la majoria de

gent podia apreciar. La seva difusió i venda fou atzarosa. A les dificultats acabades d'esmentar s'hi afegien els problemes lligats a la gran quantitat de feina de Torres com a pintor, les exposicions, els viatges i els canvis de residència. Diversos cops van fracassar les empreses de producció i venda de joguines i les diverses gestions que es feren en aquest sentit.

Però era tan fort el convenciment de l'interès d'aquestes joguines que mai no va deixar d'intentar-ho. L'any 1923 es van comercialitzar a Florència i s'hi van interessar, amb resultats diversos, la casa Metz and Co. d'Amsterdam, la Sefridge de Londres. També hi va haver tractes amb el Widneys Studio de Nova York on s'hi exposaven permanentment, Marshal Field a Chicago i Moles i Badiella a Barcelona. Joan Agell, secretari del Centre Català Nacionalista de Nova York, s'encarregà de la dis-

tribució i comercialització com a Aladin Toy Co., nom amb evidents connotacions imaginatives. El 1925 un incendi destruï completament els magatzems on s'apilaven les caps de joguines, llestes per a la seva distribució, i encara que hi hagueren nous contactes i intents mai no va acabar de quallar la venda.

També la seva obra com a pintor va sofrir nombroses peripècies. Obres que un cop fetes –per encàrrec institucional– es retiraven, incendis i destruccions, fruit sovint de les enveges i opinions contradictòries que una personalitat tan forta provocava. Torres-García, però, continuà sempre sense defallir, absolutament convençut –vitalment necessitat, podríem dir– de fer la seva obra, que al llarg de la seva vida no va cessar de millorar, canviar i trobar nous camins, sempre personals i en la línia d'intentar conjugar la idea abstracta i la realitat.

En la seva obra es troben també elements fets de fusta, collages amb relleu i amb color que ens recorden molt les seves joguines.

Il·lustrant perfectament la teoria de Torres-García, les joguines sortien del més íntim sentiment d'un gran artista i, per tant, eren, al seu torn, obres d'art. La seva observació ens palesa aquest vessant. Tot i les seves formes simples, la concepció no és en cap moment banal ni estereotipada. Aquestes joguines, encara ara, són moderníssimes. Moltes de les joguines actuals, les bones joguines, ens les recorden per la seva concepció essencial i eterna, pel seu disseny avançat, pels materials, simples, efectius i resistents. Però les de Torres-García tenen, a més a més, clarament i indubtable, el segell de la creació d'un gran artista. D'un artista que és també un teòric de l'art i de l'educació, que ha pensat molt i molt sobre els processos creatius i que ha reflexionat sobre les seves pròpies experiències vitals i sobre els comportament humans. I que ha estat capaç d'elaborar una teoria, dur-la a la pràctica i transmetre-la.

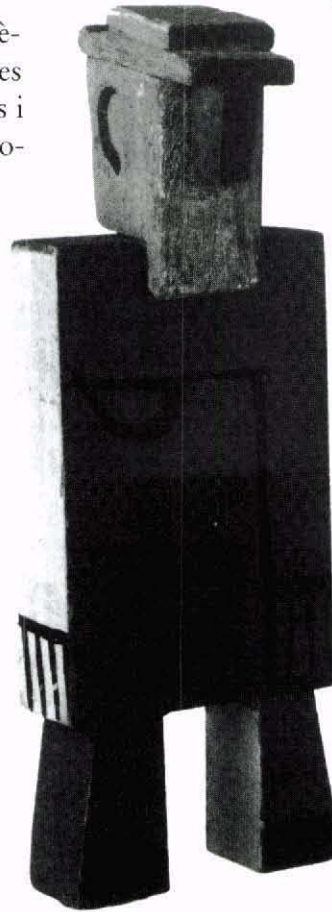
L'any 1934, a Europa, es va fer sentir una forta crisi econòmica lligada també a la crisi política. Torres-García, a qui es feia molt difícil viure del

seu art, va prendre la decisió de tornar a l'Uruguai després de quaranta tres anys d'absència.

A Montevideo va muntar la llar i el taller. Allí continuà escrivint, pintant, fent conferències i ensenyant. Es va relacionar molt amb els arquitectes del seu país, els quals van ser fortament influenciats per les seves idees. Féu classes a la Facultat d'Arquitectura, i en les obres arquitectòniques posteriors es trasllueixen els corrents de les avantguardes que tan bé coneixia Torres-García pels contactes que mantenia amb els millors arquitectes mundials. Encara ara pot sorprendre la modernitat dels seus plantejaments i l'interès de les conferències i classes que organitzà.

Al seu retorn a Montevideo es va interessar particularment per les cultures indígenes americanes, de les quals també va extreure elements que enriquirien el seu art. Des de Montevideo i durant quinze anys, Torres-García, en la plenitud de la seva maduresa, va produir obres i escrits, però sobretot compartia i ensenyava.

La vida de Joaquim Torres-García va ser apassionada, difícil i intensa, i malgrat totes les dificultats cal destacar-ne el mestratge. El taller de casa seva, veritable escola i club alhora, espai d'activitats conjuntes i discussions fervents, va ser una autèntica escola de vida per als molts deixebles que amb ell van compartir, apassionadament, la seva dilatada vida d'exemple i rigor. ■



Notes

1. TORRES-GARCÍA, Joaquim: *Cours de dessin*.
2. Els noms dels seus fills també eren una mena de manifest de retorn al classicisme mediterrani: Olímpia, Horació, Augusta i Ifigenia.
3. Tot i la destrucció o la desaparició de moltes de les seves obres, ens queden encara a la vista els plafons de l'Ajuntament de Barcelona, els de la Generalitat de Catalunya (al Saló Sant Jordi i els vitralls de la que fou Sala de la Mancomunitat de Catalunya), els vitralls de la Catedral de Palma de Mallorca on va col·laborar amb Antoni Gaudí, el fresc recuperat de la seva casa Mon Repòs a la seu de la Caixa de Terrassa, obres seves al Museu d'Art Modern de Barcelona i el Museu de Terrassa i moltes il·lustracions (i articles teòrics) en nombroses publicacions del moment.

La filosofia del treball amb infants a Dinamarca

Dinamarca té un sistema de serveis per als infants ampli i de qualitat, l'accés al qual es considera un dret dels infants. És un sistema diversificat, coherent i descentralitzat. L'orienten els cinc principis que va exposar el Ministeri d'Afers Socials: promoure el desenvolupament, el benestar i l'autoestima dels infants; escoltar els infants; fer que els pares participin en els serveis; els serveis són un recurs en el treball preventiu; els serveis han de cooperar amb els altres de la mateixa localitat.

Dinamarca té un sistema social, educatiu i sanitari ben desenvolupat, que es coneix com el model nòrdic de l'Estat del benestar.

Els serveis públics d'atenció a la infància s'han delegat als 275 municipis de què consta el país. Aquest model descentralitzat està basat en el desig d'enfortir la implicació local i, en conseqüència, el desenvolupament d'un sistema flexible i divers de serveis per als infants, adaptat a les condicions i necessitats locals, cosa que s'emmarca en la municipalització de l'Estat del benestar.

Els polítics locals consideren els serveis per als infants com una tasca altament prioritària. Avui els serveis per als infants, amb les escoles i les facilitats per a la gent més gran, són els temes més

Jytte Juul Jensen

importants de la política dels ajuntaments.

El sistema

Dinamarca té un extens sistema de serveis per als infants, finançat amb fons públics i ba-

sat en el compromís social de donar resposta a les necessitats d'infants i pares. Aquest desenvolupament ha comportat un alt nivell de serveis de bona qualitat a l'abast de tothom.

Tenir cura de les necessitats socials de les persones: aquesta és la filosofia que hi ha darrere del sistema de benestar danès. Es considera que és impossible que els individus o el mercat, quan operen sols, assegurin el benestar. El sistema està basat en el principi de benestar universal, de manera que tota la població tingui accés als serveis.

Quant als serveis per als infants, entenem que cada infant té el dret social –quan els pares ho decideixen– de tenir una plaça en un servei, inclosos els destinats a infants de menys de tres anys i els serveis d'atenció fora escola.

Els serveis finançats amb fons públic per als infants de menys de set anys estan inclosos dins del sistema de benestar. Els ajuntaments en són responsables. I repetim, els serveis danesos són per a tots els infants.

Els serveis per als primers anys són utilitzats per tot tipus de grups socials: les famílies monoparentals, els pares treballadors o en atur, les minories ètniques, els infants amb deficiències físiques o psíquiques, els infants o les famílies amb dificultats, etc.; són una de les vies per evitar l'exclusió social.

Avui prop de la meitat dels infants de menys de tres anys tenen una plaça, i un 86 % dels infants d'entre tres i sis, alhora que els serveis d'atenció fora escola acullen un 70 % dels

infants de més de set anys. Dos terços dels ajuntaments tenen places garantides, però encara hi ha llistes d'espera en algunes parts del país, sobretot per als menors de tres anys. A Dinamarca encara es necessita de deu a dotze mil places, que és el nombre més baix mai assolit, tot i que encara queda un terç dels municipis on aquest dret social no està cobert.

Hi ha una considerable diversitat de serveis: llars d'infants per als més petits de 3 anys, *family day care*, parvularis per als de 3 a 6 anys, centres d'edats integrades per als de 0 a 6, etc. I s'estan desenvolupant contínuament nous tipus de serveis, sovint en resposta a les necessitats locals. Un nou tipus són les escoles de bosc, on no hi ha edificis, només el bosc i un petit refugi o autobús. També hi ha diversitat pel que fa a la llibertat de mètodes, que es reflecteix en l'autonomia amb què cada centre decideix com portar el dia a dia.

Però, alhora, al costat d'aquesta diversitat hi ha un alt grau de coherència entre els serveis per a infants de 0 a 6 anys, que lliga atenció i educació. Per exemple, tots els serveis són responsabilitat d'un departament; tots tenen objectius pedagògics, d'atenció, sanitaris, preventius; són multifuncionals, és a dir, responen a diferents necessitats; els serveis per als infants de menys de tres anys i per als de més tenen horaris similars; els treballadors tenen el mateix (relativament alt) nivell de formació, sou i condicions; hi ha un sistema de finançament comú, basat principalment en fons públics, tot i que amb aportacions dels pares.

Els serveis per als infants depenen del sistema de benestar, el qual està separat del sistema esco-



lar. Els objectius són diferents i la formació del personal també. Als sis anys els infants poden començar a anar a l'escola tres hores i l'escolaritat obligatòria comença als set.

Sobre l'Estat del benestar

Generalment hi ha hagut una àmplia acceptació política del sistema de benestar descentralitzat, però també hi ha hagut atacs. Com a resultat d'aquestes crítiques s'han fet canvis i encara se'n fan.

Les teories modernes ara parlen de la societat o Estat de la negociació en comptes de l'Estat com a vell guardià paternalista. La societat de la negociació és una nova manera d'entendre la democràcia: participació activa,



gestió autònoma, competència perquè tothom pugui negociar, canviar i tenir influència en la societat, començant pel seu entorn més proper. Com a rèplica contra la crítica a l'Estat del benestar s'han delegat responsabilitats als usuaris. Per exemple, en els serveis per als infants ara és un requisit legal tenir un consell de direcció amb una majoria de pares.

Pares

No solament hi ha hagut una descentralització cap als ajuntaments, sinó que durant els últims anys hi ha hagut una descentralització dels municipis cap als centres i els pares. Per als pares, els serveis d'atenció als infants no els suposa només col·locar-hi les criatures, sinó també participar-hi activament. Aconseguir la implicació activa dels pares forma part de la filosofia dels serveis.

A Dinamarca és llarga, ja, la tradició de cooperació entre els pares i el personal, tant en l'educació del propi fill com en el funcionament quotidià dels serveis. La cooperació amb els pares té lloc a través, per exemple, de la relació diària, les reunions en grup o les trobades més informals, per fer un àpat, una conferència, una festa o excursions. Aquestes activitats són molt populars. Per a molts pares assistir a les activitats dels centres dels seus fills ha passat a formar part dels seus hàbits diaris. Les mares són les més actives, però també s'hi impliquen molts pares.

Durant molts anys els pares han tingut una certa influència a través de les associacions de pares, però des de 1994 aquesta influència s'ha

estès molt més. La legislació ara requereix que tots els centres municipals tinguin un consell de direcció amb una majoria de pares. Aquest consell té una gran responsabilitat, que inclou determinar els pressupostos (salari i lloguer exclosos), els objectius i principis pedagògics, i també recomanar la contractació de personal nou.

Objectius i autonomia dels infants

Cal dir que, en general, els serveis i els seus objectius reflecteixen la societat de la qual formen part: com és la societat en general, les filosofies o els valors dels pares en l'educació dels seus fills, etc.

Els objectius pedagògics (educatius i d'atenció) que hi ha darrere dels serveis danesos per als infants no estan subjectes a una gran quantitat de regulacions de l'Estat. S'han descentralitzat. No trobareu un currículum estatal, i no parlem de fer lliçons o avaluacions a final de curs. No hi ha ensenyants, sinó pedagogs; no hi ha classes, sinó grups; no hi ha separació per edats, sinó edats integrades, normalment de 3 a 6 anys junts i els menors de 3 anys junts. Els serveis estan gestionats pels ajuntaments, que en determinen els objectius i les condicions en termes molt generals. Mentre que el personal, els pares i infants de cada centre decideixen el contingut de la vida diària.

Una normativa del Ministeri d'Afers Socials exposa, de totes maneres, cinc principis en els quals s'haurien de basar els objectius socials i pedagògics dels serveis:

- S'ha de promoure el desenvolupament, el benestar i l'autoestima dels infants.
- S'ha d'escoltar els infants.
- S'ha de fer que els pares participin en els serveis.
- Els serveis són un recurs en el treball preventiu.
- Els serveis han de cooperar amb els altres de la mateixa localitat.

Un nou acord de l'estiu de 1998 concreta aquests principis més detalladament, i subratlla que els objectius han de ser pedagògics, socials i d'atenció. I també estableix que els serveis han de donar veu als infants, fer-los participar i prendre decisions, de manera que en comparteixin la responsabilitat.

Els serveis per als infants en el sistema del benestar tenen objectius diferents dels de les escoles. Les escoles estan molt més estructurades i la seva raó de ser és ensenyar; els serveis posen molt més èmfasi en el companyerisme, l'entusiasme i l'autonomia.

La referència en la normativa del Govern sobre el fet que els infants han de ser escoltats en els serveis reflecteix l'èmfasi que, a Dinamarca, es posa cada cop més en la qualitat de vida dels infants i en la seva posició com a ciutadans en la democràcia. Cada vegada més els infants estan implicats en les decisions que els afecten, a ells i a la seva vida diària, sigui en les famílies, els serveis o la societat en general. La societat de la negociació també ha arribat als infants.

Un psicòleg –Dion Sommer– ha posat paraules a aquesta nova manera d'entendre l'infant i el seu desenvolupament i parla d'un canvi de paradigmes en psicologia:

De

grans teories
 teories universals
 coneixement fixat
 sobreestimació de la infància
 teoria de les fases del desenvolupament
 el passat com a destí determinista
 familiacentrisme
 marecentrisme
 l'infant dèbil
 l'infant com a receptor passiu
 estimulació-ensenyament
 habilitats definides

A

miniteories
 relativisme per al desenvolupament, teories locals i contextualització
 coneixement com un procés de recerca
 desenvolupament al llarg de la vida
 temes de la vida
 capacitat per canviar
 xarxes de relació amb altres persones
 desenvolupament amb diverses persones
 l'infant competent
 l'infant com a actor del seu propi desenvolupament
 establir un context on estar junts, aprenentatge actiu
 experiències de competències socials i culturals, la vida diària

Abans dels serveis per als infants, els adults controlaven i prenen la major part de les decisions. Se suposava que el personal havia d'ensenyar els infants. L'infant estava col·locat en un gran projecte pedagògic (formació/ensenyament). Ara l'enfocament està centrat en l'autonomia i les competències de l'infant. Això es reflecteix en la normativa estatal esmentada

anteriorment. L'infant és considerat com una *persona activa*, un ésser humà cultural i social, i no solament un ésser humà psicològic. Els serveis són considerats com l'espai de vida de cada dia i un centre cultural. El personal és gent activa en aquest entorn cultural i no caps de projectes, ni experts. En la vida de cada dia, tothom hi pren part. En els anys setanta els centres exerci-

taven el desenvolupament psicològic, mentre que actualment tothom –infants, personal i pares– participa en les decisions i activitats de la vida diària dels centres.

Conclusions

El sistema municipal d'atenció a la infància ha generat diferents serveis a Dinamarca, i evidentment un debat constant sobre fins a quin punt volem descentralització i sobre quins temes necessitem regulacions nacionals. Per exemple, hi ha regulacions nacionals pel que fa a les quotes que paguen els pares als serveis d'atenció a la infància, la influència dels pares i un sistema nacional de formació.

A Dinamarca es tendeix a incrementar la influència real dels pares. Però també dels infants mateixos, fins i tot els més petits. Trobo que aquestes tendències són molt importants per crear una veritable societat democràtica, on fins i tot els més petits siguin respectats com a ciutadans. No hem de veure els infants només com un apèndix dels adults, de manera que els pares o el personal prenguin decisions per ells. Per esdevenir un veritable ciutadà actiu s'ha de començar des del primer dia de vida i això s'ha de reflectir en els serveis que nosaltres, com a adults, els oferim.

Tal com va dir l'educador italià Loris Malaguzzi, els infants tenen cent llenguatges, però només els permetem que n'utilitzin un i els privem dels altres 99. Hem d'assegurar-nos que se'ls tornin alguns dels altres llenguatges seus. ■

El què i el perquè de l'homeopatia

L'homeopatia és una tècnica terapèutica que tracta les malalties des de l'interior i retorna l'equilibri que perdem quan estem malalts tan físicament com mentalment. Això es fa amb medicaments naturals que no provoquen efectes secundaris i que estimulen les defenses pròpies de l'organisme.

Cada vegada és més normal sentir parlar d'homeopatia. Qui més qui menys té un familiar, un

conegut, que es tracta amb unes petites boletes que semblen caramels o amb un líquid que sembla aigua i que guareix malalties donades per impossibles per la medicina tradicional.

Doncs bé, aquesta tècnica terapèutica no és nova. Al segle v aJC, Hipòcrates ja va parlar de com s'haurien de guarir les malalties i va esbossar-ne per primera vegada els fonaments. I fa dos-cents anys Samuel Hahnemann va sistematitzar-ne la tècnica i va fer possible l'aplicació de l'homeopatia.

Hahnemann era un metge de renom a l'Alemanya del s. XVIII, que es va adonar de l'agressivitat dels tractaments i de l'estat en què deixaven els malalts, tan físicament com mentalment.

Va trobar la manera d'estimular la força que tots els éssers vius tenim per respondre davant les malalties.

Va observar que els homes que treballaven amb l'arbre de la quina desenvolupaven una malaltia molt semblant a la malària, la qual casualment es curava amb la mateixa quina, per la qual cosa va deduir que el mateix que provocava la malaltia també la podia guarir.

Carme García i Parra

A partir d'aquí va experimentar en ell mateix diversos tipus de substàncies i va comprovar com totes podien curar els mals que produïen.

Hahnemann va experimentar amb substàncies animals, vegetals i minerals. Per no tenir problemes d'intoxicació va anar reduint les dosis de medicament fins a arribar a la mínima quantitat de matèria possible, i va comprovar que no sols funcionava millor per ser la dosi més petita, sinó que no produïa cap efecte secundari, i que cada vegada que experimentava una substància, després es trobava millor físicament i mentalment.

Doncs bé, així és com va nèixer l'homeopatia que avui coneixem: d'*homeo* que vol dir igual (curar amb el mateix) i *patos* que vol dir malaltia.

Per comprendre l'homeopatia i, de fet, la medicina, és molt important entendre què és estar sa i què estar malalt. La salut no és només l'absència de malaltia i dolor; és un estat físic i mental que ens permet desenvolupar totes les nostres capacitats com a persones i, gràcies a aquest estat d'harmonia, tenir cura de nosaltres mateixos i els nostres semblants.

Estar malalt és perdre aquest equilibri i això no afecta només el cos, sinó també la nostra ment, la nostra ànima, la nostra manera de veure la vida, d'enfrontar els problemes i estar amb els altres.

A vegades ens oblidem que el fet normal és estar sa, no tenir molèsties ni haver de dependre dels medicaments. Per això, la naturalesa ens ha dotat d'una força que ens permet restablir l'equilibri perdut quan per causes externes o internes ens posem malalts. És la força vital, l'energia que

*Samuel Hahnemann i
preparació de medicaments
homeopàtics.*



tots tenim i que ens permet viure, desenvolupar-nos i guarir-nos a nosaltres mateixos.

L'homeopatia estimula aquesta força. Mai no va en contra de les malalties com fa la medicina tradicional, que per a la febre dóna antitèrmics, per a la diarrea antidiarreics, per a les infeccions antibiòtics, etc. Sempre estimula, ensenya a l'organisme a defensar-se. A partir de les mínimes dosis possibles (diluïnt la substància amb aigua i extraient l'energia per mètodes mecànics de dinamització), tracta la persona malalta amb la mateixa medicació que, donada a una persona sana, produiria els mateixos símptomes, tan físics com mentals, i provoca la força vital a reaccionar davant de qualsevol agressió.

Per això el metge homeòpata ha de tenir en compte totes les particularitats que la persona presenta davant la seva malaltia: com li fa mal, què sent, quan es troba pitjor, com se li ha modificat el caràcter, com veu les coses.

Tot és important, perquè no hi ha cap malaltia que afecti igual a tothom i perquè l'homeopatia no tracta malalties, tracta malalts, millor dit persones que necessiten restablir el seu equilibri per trobar-se bé, i això ho fa de la manera més suau i permanent possible.

De vegades els canvis en les persones són molt ràpids, de seguida notem la disminució de les molèsties i la millora de l'estat general. Però també passa que determinades malalties necessiten un temps per resoldre's. Aquest és un dels problemes amb què els metges homeòpates ens trobem, i no per la teràpia en si, sinó perquè avui dia ningú no està acostumat a esperar. Tot ho volem ràpid, necessitem estar bé de seguida i moltes vegades ens oblidem del més important quan un està malalt, que és deixar que el cos descansi i reaccioni.

I amb els infants

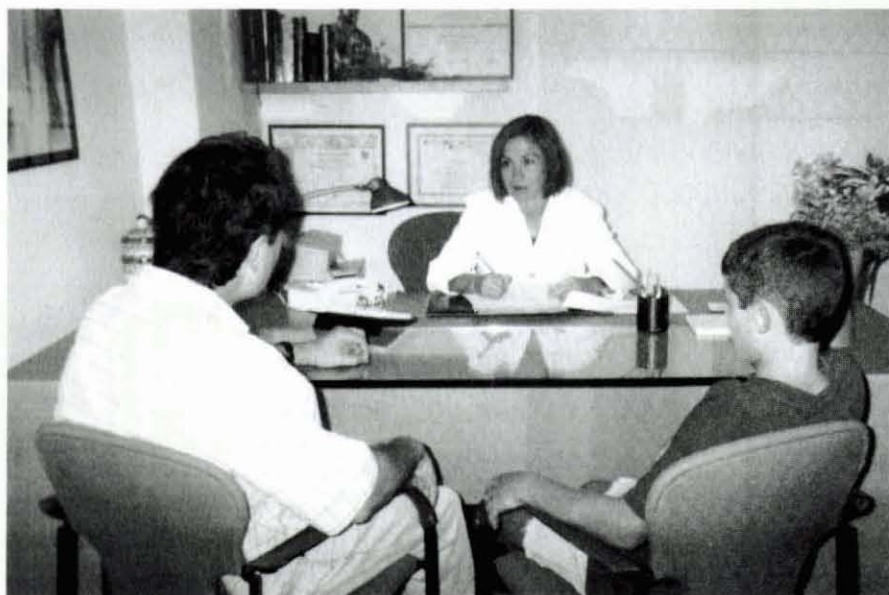
Tot això que pretén l'homeopatia és encara molt més important quan es tracta dels nens petits.

Quan neixem, adquirim de la mare una sèrie de defenses que ens són molt útils els tres primers mesos de vida, però quan passa aquest temps hem d'aprendre a defensar-nos tot sols (immunològicament parlant) davant del món, sobretot si no es rep l'ajuda de la lactància materna.

Naixem amb un sistema immunològic primari que s'ha de desenvolupar. Amb això passa igual que amb els altres aprenentatges dels primers anys de vida. L'estimulació i la formació dels primers sis o set anys són bàsiques, més o menys com passa en l'educació. Això en determinarà en gran part l'estat de salut i de reacció posterior.

Cada vegada que el nen es posa malalt, forma i estimula el seu sistema immunitari. Sempre que davant d'aquestes malalties fem servir medicaments agressius (encara que aquests siguin molt ràpids i efectius), retardem i distorsionem aquesta formació, i sembla que el mateix organisme ens avisi, perquè torna a repetir la mateixa malaltia poc temps després.

Tots coneixem casos de nens tractats cada tres i no-res amb antibiòtics, que tornen a repetir l'otitis o les angines cada quinze dies, cosa que no



Consulta mèdica
homeopàtica.

sols no ajuda a superar la malaltia d'una manera permanent sinó que debilita el nen i el fa més vulnerable a qualsevol altre tipus d'infecció com poden ser les virasis, les quals, com tots sabem, han augmentat molt en els últims anys.

L'homeopatia actua d'una manera oposada a això; modifica la malaltia perquè reforça l'estat de salut del nen i fa que ell mateix abaixi la febre i la infecció, en el cas d'una malaltia infecciosa, o elimini l'espasme respiratori en el cas d'una bronquitis obstructiva, per posar alguns exemples.

En els casos aguts actua ràpidament, de manera que de seguida milloren l'estat general i els símptomes. El fet de tractar-nos amb homeopatia no contraindica la utilització de cap altra alternativa mèdica, com pot ser la cirurgia o determinats tipus de medicaments, dels quals de vegades no podem prescindir, com és el cas de la insulina. Alhora que tampoc no sempre podem deixar radicalment un fàrmac quan s'ha pres durant molt de temps, i cal un temps de deshabitació juntament amb l'homeopatia.

Per això és imprescindible que el professional homeòpata sigui sempre metge. Al nostre país, el Col·legi de Metges i tots els professionals de l'homeopatia lluitem perquè això es compleixi estrictament i per evitar qualsevol tipus d'intrusisme.

Avui dia l'homeopatia encara està començant a donar a conèixer les seves possibilitats tant en el món sanitari com en el social. En el cas dels nens, es pot observar pràcticament de seguida que comencen un tractament la disminució de l'absentisme escolar amb tot el que això representa en el seu rendiment acadèmic i en el rendiment laboral de la mare (o del pare) que n'ha de tenir cura; i el nen, en trobar-se bé i no estar sotmès a tractaments agressius, reacciona millor a casa i amb els altres companys: juga, dorm i menja.

Fins ara, i normalment per desconeixement, l'homeopatia s'havia considerat una alternativa desesperada (en el millor dels casos) a la medicina tradicional. Entre tots els metges homeòpates estem intentant canviar en el sistema sanitari la idea de lluita per la de cooperació mútua de dos sistemes diferents per millorar l'estat de salut de la humanitat. ■

Bibliografia

- HAHNEMANN, Samuel: *Organon de la medicina*, Buenos Aires: Albatros, 5a ed., 1978.
 – *Doctrina y tratamiento homeopático de las enfermedades crónicas*, Buenos Aires: Albatros, 1979.
 MURATA, Shuji: *Lecciones de homeopatía*, Asturias: Academia Homeopática de Asturias, 1990.
 PASCHERO, T. P.: *Homeopatía*, Buenos Aires: Ateneo, 1983.
 ROBERTS, Herbert A.: *Los principios y el arte de curar con homeopatía*, Buenos Aires: Ateneo, 1979.
 WHEELER, Charles E.: *Introducción a los principios y la práctica de la homeopatía*, Buenos Aires: Ateneo, 1984.

El conte més contat a Mallorca

Roser Ros i Vilanova

Enguany hem demanat a l'Elisabet Abeyà que ens posés per escrit el conte que explica més de gust a la mainada petita amb qui ella té tants de tractes perquè és mestra. I ella, amb molt de gust, ens ha fet arribar *La rondalla d'en Vit* que, com podeu veure, forma part de les rondalles mallorquines que va recollir Mn. Antoni Maria Alcover, que quan feia aquesta feina de compilador es feia dir Jordi d'es Racó.

I no deu ser per casualitat, que l'argument del text que ens ha enviat l'Elisabet prengui forma encadenada. És una manera ben agradable de desgranar el contingut d'una rondalla tant per qui la conta com per qui l'escolta. Un i altre posa a prova, d'aquesta manera, la seva capacitat de memorització de la rondalla. Que sí, a l'hora d'explicar-la, al narrador li fallava alguna anella d'aquest encadenat tan ben fet, bé prou que ho notarien els amos de les orelles que l'estan escoltant! I què me'n dieu, del ritme que pren la veu i tot el cos de qui se serveix de la forma encadenada? I del que s'empara de les orelles que escolten atentament?

A més a més, una rondalla encadenada acostuma a tenir un ritme més aviat lent (els fets ocorren a poc a poquet), i això és un bon antídoto contra les presses que sembla que presideixen les nostres vides. Així, quan acabem d'explicar una rondalla com aquesta sembla com si ens calgués un bell petit moment per ser capaços de tornar a posar cama aquí cama allà damunt el temps i capejar amb ell el temporal de la vida.

Per això l'Elisabet, a més d'oferir-nos la rondalla en qüestió, ens ha posat al final un pinyolet d'allò més eixerit. Quan arribareu al final de la rondalla ja m'ho sabreu dir!



La rondalla d'en Vit

Elisabet Abeyà

Això era un nin que nomia Vit i tenia una germana que nomia Caterineta. Un dia sa mare s'havia d'aixecar molt prest per anar a fer feina al camp i abans d'anar a dormir va dir a na Caterineta:

–Demà, quan surti el sol, jo seré a fer feina. Tu aixeca't i desperta en Vit. Que es posi la robeta que té preparada i que se'n vagi a escola.

–Sí, ma mare –va dir na Caterineta.

I així ho va fer. L'endemà, amb el sol llevat, na Caterineta s'aixeca i va a despertar en Vit:

–Vit, aixeca't que ma mare ho ha dit.

Però en Vit no es vol aixecar, i es gira cap a l'altre costat.

Na Caterineta tota enfadada li diu:

–Idò aniré a cercar la verga i et tuparà.

I en Vit li respon:

–Ja hi pots anar, a mi tant em fa.

Na Caterineta se'n va a cercar la verga i li diu:

–Verga, vés a tupar en Vit, perquè no vol fer el que ma mare ha dit.

–Ai, ara no puc anar a tupar en Vit –diu la verga.

I na Caterineta tota enfadada li diu:

–Idò aniré a cercar el foc i et cremarà.

I la verga li respon:

–Ja hi pots anar, a mi tant em fa.

Na Caterineta se'n va a cercar el foc i li diu:

–Foc, vés a cremar la verga, perquè la verga no vol tupar en Vit i en Vit no vol fer el que ma mare ha dit.

–Ai, em fa peresa anar-hi, només per una verga –diu el foc.

I na Caterineta tota enfadada li diu:

–Idò aniré a cercar l'aigua i t'apagarà.

I el foc li respon:

–Ja hi pots anar, a mi tant em fa.

Na Caterineta se'n va a cercar l'aigua i li diu:

–Aigua, vés a apagar el foc, perquè el foc no vol cremar la verga, la verga no vol tupar en Vit i en Vit no vol fer el que ma mare ha dit.

–No puc –diu l'aigua.

I na Caterineta tota enfadada li diu:

–Idò aniré a cercar el bou i et beurà.

I l'aigua li respon:

–Ja hi pots anar, a mi tant em fa.

Na Caterineta se'n va a cercar el bou i li diu:

–Bou, vés a beure't l'aigua, perquè l'aigua no pot apagar el foc, el foc no vol cremar la verga, la verga no vol tupar en Vit i en Vit no vol fer el que ma mare ha dit.

–No tenc set –diu el bou.

I na Caterineta enfadada li diu:

–Idò aniré a cercar la corda i et fermarà.

I el bou li respon:

–Ja hi pots anar, a mi tant em fa.

Na Caterineta se'n va a cercar la corda i li diu:

–Corda, ferma el bou, perquè el bou no es vol beure l'aigua, l'aigua no vol apagar el foc, el foc no vol cremar la verga, la verga no vol tupar en Vit i en Vit no vol fer el que ma mare ha dit.

–Ai, ara estic cansada –diu la corda.

I na Caterineta tota enfadada li diu:

–Idò aniré a cercar la rata i et mossegarà.

I la corda li respon:

–Ja hi pots anar, a mi tant em fa.

Na Caterineta se'n va a cercar la rata i li diu:

–Rata, vés a mossegar la corda, perquè la corda no vol fermar el bou, el bou no es vol beure

l'aigua, l'aigua no vol apagar el foc, el foc no vol cremar la verga, la verga no vol tupar en Vit i en Vit no vol fer el que ma mare ha dit.

–Ai, no em ve de gust una corda, més m'estim mossegar una altra cosa –diu la rata.

I na Caterina tota enfadada li diu:

–Idò aniré a cercar el moix i t'encalçarà.

I la rata li respon:

–Ja hi pots anar, a mi tant em fa.

Na Caterineta se'n va a cercar el moix i li diu:

–Moix, vés a encalçar la rata, perquè la rata no vol mossegar la corda, la corda no vol fermar el bou, el bou no vol beure's l'aigua, l'aigua no vol apagar el foc, el foc no vol cremar la verga, la verga no vol tupar en Vit i en Vit no vol fer el que ma mare ha dit.

Així que el moix ho va sentir se'n va anar tot d'una a encalçar la rata, la rata va córrer cap a la corda, la corda cap al bou, el bou cap a l'aigua, l'aigua cap al foc, el foc cap a la verga i la verga cap a en Vit. Així que en Vit va sentir la primera tupada es va aixecar d'un bot, es va vestir, es va rentar la cara i se'n va anar corrents cap a l'escola. Diuen que encara va arribar un poquet abans de les nou. Na Caterineta es va haver de tirar per terra de rialles que tenia.

I jo me'n vaig venir
amb un capellet de vidre,
i ets al·lots pel camí
maquets i maquets
tot me'l romperen
i no me'n deixaren bocí.

L'original la trobareu al volum XXI de les *Rondaies mallorquines* d'en Jordi d'es Racó, Mn. Antoni M. Alcover, Palma de Mallorca: Moll.

**Infància a
Vilanova i la Geltrú**

El 21 de novembre va ser un diàssabte especial per als lectors actius d'INFÀNCIA, el Moviment de Mestres de Garraf i potser també per a Vilanova i la Geltrú, per on es veien grups de persones en moviment, d'una punta a l'altra de la població, ara en processó, ara agrupades. Va ser el dia de visita d'estudi i intercanvi entre mestres d'educació infantil del país. Érem més de 180 mestres d'escola bressol i parvulari, de Tàrraga i Lleida a ponent; de Figueres, Girona, l'Escala, Cadaqués, Sant Joan de les Abadesses al nord; i també de Tarragona, Granollers, Reus, Barcelona, i veïns de Sitges i Sant Pere de Ribes. Algunes venien soles. D'altres amb dos o tres companyes, o tot l'equip.

A la plaça de l'Estació, des de quarts de deu del matí, començà el ritual de la trobada, amb les salutacions i els primers intercanvis. Era un dia clar, amb un cel blau net i un sol que gairebé no escalfava: el primer dia de fred d'una tardor massa càlida.

Es van organitzar tres grups, tal com havia previst el Moviment de Mestres que actuava d'amfitrió, per visitar els cinc centres que ens van obrir les portes per explicar-nos i mostrar-nos el seu treball.

Els dos parvularis públics, de l'escola Pompeu Fabra i Cossetània, compten amb una dilatada història en la realitat educativa de la vila, l'un amb la responsabilitat de ser el gran grup escolar de la República, l'altre la primera coo-

perativa de pares i mestres a favor d'una escola nova, avui junts en la configuració de la realitat escolar de Vilanova i la Geltrú, amb més d'un 60 % d'escola pública per als infants de 3 a 12 anys.

El Drac i el Gatot, les dues llars d'infants del Departament d'Ensenyament, ens recorden l'expansió que tingué durant els anys setanta el *Plan nacional de guarderías*, amb els seus grans edificis, pensats per atendre-hi infants de 0 a 6 anys i que ara han estat adequats per acollir només els de 0 a 3 anys. És només en aquestes llars on s'ha augmentat l'oferta en aquest primer cicle educatiu, en una ciutat que creix i que té molta demanda no atesa.

I un nou servei per a infants fins a tres anys i les seves famílies, la Casa Oberta, mostra la creixent preocupació que té i la descoberta que fa el món professional i social entorn de la primera infància. Els professionals de la Casa Oberta, majoritàriament psicòlegs psicoanalistes, creen un clima que propicia el diàleg, permeten a adults i nens expressar-se i ser escoltats, sense ser qüestionats més enllà del seu desig personal. Els pares hi poden parlar, intercanviar idees o, simplement, estar-s'hi. I els infants poden trobar-se amb altres infants. És un espai de trobada volgudament informal i acollidor.

Als parvularis, es podia veure la il·lusió pel treball de cada dia, que es reflecteix als espais i en la càlida acollida. Van explicar-nos aquells aspectes en els quals paraven atenció especial, com la psicomotricitat, pensada per permetre als infants una àmplia expe-



riència a partir d'una activitat pensada, estructurada i amb prou flexibilitat per adequar-se a cada grup. Tot, amb un entusiasme que l'especialista compartia amb l'equip. I també van parlar-nos del joc, com una activitat pròpia del parvulari que començava a obrir-se un espai i un temps entre els diversos grups d'infants. I, alhora, tot i la buidor que mostra una escola sense nenes i nens, les seves parets i els seus espais ens van permetre apropar-nos a la dinàmica pròpia de cada grup, amb els materials a l'abast dels infants, des dels racons de lectura a l'experimentació, passant pel joc simbòlic i una àmplia producció de dibuixos i pintures.

A les llars d'infants, com gairebé sempre, vam poder observar la sensibilitat en la cura dels materials, la precisió en els petits detalls, que faciliten l'autonomia dels infants, i el criteri per organitzar els espais compartits entre tots els grups, on els tallers del moviment, la plàstica i la música convidaven a l'activitat. El respecte a la regularitat dels grups i dels infants dins del grup, l'esforç per oferir materials diversos més enllà dels que es troben al mercat, organitzant la panera dels tresors, el joc heurístic i les diverses maneres d'apropar l'activitat dels infants a les famílies, informant sistemàticament a través de diaris de classe, estèticament col·locats a l'entrada de cada grup i convidant a la lectura, permet apropar-se a l'excepcional treball que, en les diverses activitats, fan cada dia els infants.

I, entorn del que vèiem en les diverses escoles, vam constatar com es prenen notes, com es feien fotos, com s'i-

niciaven petites discussions sobre allò que fan i allò que fem, sobre allò que tenen i allò que tenim i què podríem fer, amb una voluntat encadenada de millora, d'aprendre els uns dels altres.

A partir de les converses, es formulaven qüestions sobre com és possible que avui, després de quasi deu anys d'haver aconseguit que l'escola infantil de 0 a 6 anys comparteixi una mateixa definició global, la realitat de l'escola bressol i el parvulari estigui tan allunyada; com pot ser que ara, que finalment al país tots els parvularis estan complets amb infants de 3, 4 i 5 anys, segueixi sent tan difícil identificar-los amb entitat pròpia?

Com és possible que siguin tan poques les ofertes de formació permanent que s'orienten a apropar i a facilitar l'intercanvi, la construcció i la coherència de l'educació infantil 0-6 anys? Com és possible que encara avui es vegi des de l'escola bressol el parvulari com aquella institució llunyana, que ens ha pres els nens de tres anys, en comptes de valorar positivament compartir tantes idees pedagògiques? Com és possible que en la pràctica ens pesi tant la situació física en detriment de la situació conceptual?

Entorn d'aquestes qüestions, es va obrir un diàleg, un contrast de posicions, de punts de vista, de justificacions, de consens. I se'ns va formular una demanda: ens hauríem de veure més, ens cal poder parlar, poder compartir, poder apropar els nostres punts de vista. Cosa que ens planteja un nou repte, al qual intentarem donar resposta.

Per a les nenes i els nens de Catalunya, més llars d'infants

Amb aquest títol i en el marc de les activitats que desenvolupen la FAPAC, USTEC, CCOO, UGT, Coordinadora d'Escoles Bressol i MRP dins del MUCE, a favor dels infants i la seva atenció educativa, el desembre passat es va iniciar una campanya de recollida de signatures amb la finalitat de pressionar el Govern de la Generalitat, perquè canviï la seva política.

La recollida de signatures recull tres aspectes bàsics:

- Més llars d'infants de qualitat.
- Per a tothom qui les necessiti.
- Amb finançament públic.

Totes aquelles persones, escoles i entitats que desitgin col·laborar-hi activament poden posar-se en contacte amb les organitzacions següents:

FAPAC: Tel.: 93 435 76 86

CCOO-Federació d'Ensenyament: Tel.: 93 481 28 42

USTEC: Tel.: 93 302 76 06

UGT-Federació de Treballadors d'Ensenyament: Tel.: 93 295 61 00

Federació de Moviments de Renovació Pedagògica: Tel.: 93 481 73 88

Coordinadora d'Escoles Bressol de Catalunya: Tel.: 93 481 73 73

La nostra portada



El tema de les nostres portades d'enguany és les joguines. Però quines joguines! Van ser pensades, dissenyades i construïdes per un artista: Joaquim Torres-García (1874-1949). Cinquanta anys després de la seva mort, la seva obra manté la vida i les seves joguines ens apropen al pensament pedagògic de l'època, en completa complicitat amb la cultura i la confiança de l'infant, persona capaç de crear i recrear situacions i personatges amb uns materials nobles i una estètica avantguardista.

En aquesta primera portada podem conèixer *L'Arlequí* (1921-1922, col·lecció particular). El cos articulad del personatge prendrà vida entre les mans dels nens.

Education 0 - 6 years old

Writing, a way of building knowledge

MIQUEL SOLER

Reading, reading a lot is a teacher thing. Let's admit it. Writing, even in doled out with an eye-dropped, is happening less and is less obvious. The author proposes a rationally modest use of the written word as a simple individual recording of the questions, answers, advances and failures, obstacles and small triumphs of each teacher. Writing - in all humility - is interpreting reality, overcoming intimacy. In order to change it, indeed, in order to continue making education, as we have always wished to, a simple, modest instrument of progress that we can count on.

Making room for play

ROSA SELLARÈS

Societies are differentiated by work and leisure, although it is within our own society that the opposition between homo ludens and animal laborans is especially strong. In child development, the importance of play has been amply demonstrated, although, as is the case in respect of all major human functions, it has been understood and treated differently in accordance with the theoretical framework applied. Play involves acting without a pre-established purpose and contains the possibility of releasing one's

thought and freely applying the use of language and our bodies.

School for ages 0 - 3

Environmental education is everybody's business

E.B. ALBÍ TEAM

Attitude is where most attention must be placed in the environmental education project at the day-care centre. For the day-care centre is a place where environmental education is everybody's business: family, children and staff. If we wish to obtain respectful attitudes towards the environment, we have to begin by analyzing reality and planning the necessary improvements.

Training teachers outside of schoolSANDRA MOLL AND
MARIA J. PONS

The main difficulty for families coming from rural areas is the fact that they are isolated and do not benefit from the wealth involved in meeting with other parents with children of similar ages. There are parents who often feel alone and disoriented in terms of education. Some years ago a program was set in motion on the island of Menorca devoted to rural education involving rural educators offering orientation and support to these parents.

School for ages 3 - 6

The good side and bad side of who we are

M. CARMEN DíEZ

Being the oldest, the youngest, the only child, the twin, with the advantages and disadvantages involved for each is the focal point of this children's week long group get together. Having or not having siblings, or having a lot, has its advantages and disadvantages, and, moreover, living through it is not always easy.

Children and Society

The Toys of Joquim Torres-García, a facet of his art

M. DOLORS GIRAL

Joquim Torres-García was totally convinced of the potential of art as a source of education. And it was at school, through direct knowledge and treatment of children that he began to organize his pedagogue's intuition and carry out what would be his education project as a teacher: total respect for each personality and the towering need for each one to find in him or herself what was required in order to learn. In 1917, at the height of his creative powers he began to create and manufacture wooden toys as prototypes for his children. From his observation of how they played he deduced the fact that the child, during play, seeks

out investigation, modification and adaptation in his or her own way with what he or she manipulates physically, and, thus, can begin to create and recreate independently.

Philosophy of Work with Children in Denmark

JYTTE JUUL JENSEN

Denmark has a wide-ranging, quality system of child services, access to which is considered their right. It is a diversified system which is both coherent and decentralized. It is guided by the five principles set forth by the Ministry of Social Affairs: the promotion of development, welfare, self-esteem of children; listening to children; getting parents to participate in these services; the services are a resource in preventive work; the services must collaborate with other services in the same locality.

Children and Health

The What and How of Homeopathy

CARME GARCÍA I PARRA

Homeopathy is a therapeutic technique which treats illness from within and restores our lost balance when we fall physically or mentally ill. Homeopathy uses natural medicines that do not cause secondary effects and which stimulate the organism's own defenses.

Traducció de Michael Tregobov

Aula de Innovación Educativa, núm. 75, octubre de 1998

«La tarea de evaluar en la educación infantil: algunos problemas relacionados con la lectoescritura»

Toni GINER

Cuadernos de Pedagogía, núm. 272, setembre de 1998

«Doña Pepita Naranja»

R. MÉRIDA

«La cultura gitana»

M. C. SANTOS i V. DE LA TORRE

Infanzia, núm. 5, gener de 1998

«Sviluppo del linguaggio e interazione con l'adulto Piccolo Plauto»

Elisabetta ANZUINI

«Come potenziare il linguaggio utilizzando i libri di immagini»

Manuela CECOTTI

Juguetes y juegos de España, núm. 147 setembre-octubre de 1998

«El juguete en el desarrollo social del niño»

Kikiriki, núm. 50, setembre-novembre de 1998

«Sentimientos y valores, un punto de vista desde el que mirar la tarea cotidiana en la escuela»

TALLER 0-8 AÑOS MCEP

«La potencialidad educativa del juego infantil»

Rosario ORTEGA

«Rincones de juego y de trabajo en el aula de P-3. Una propuesta para el tratamiento de la diversidad»

Anna FONT i Carmen GIMENO

«Correspondencia interescolar en Educación Infantil. Relato de una experiencia»

Gloria DOMÍNGUEZ, Carmen MELGAR i Luis Miguel MILLÁN

Psychologie et éducation, núm. 34, setembre de 1998

«Le développement de l'enfant à Tahiti. Bilan et perspectives de recherches»

Bertrand TROADEC

«Les enfants qui "poussent à bout". Réflexions sur les comportements d'agressivité, d'instabilité, d'opposition chez le jeune enfant»

Albert CICCONE

Butlleta de subscripció

□ □

Cognoms Nom

Adreça

CP Població Província

Telèfon (amb prefix)

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

Preu per a 1998: 4.850 ptes. (IVA inclòs)

Subscripció per a Europa 6.050 ptes.,

resta del món 6.400 ptes. o 45 \$

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/llibreta

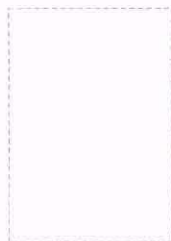
CP Població Província

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

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



BEN JELLOUM, Tahar: El racisme explicat a la meua filla, Barcelona: Empúries, 1998.



L'escriptor marroquí Tahar Ben Jelloum i la seva filla de deu anys, mentre assistien a una manifestació, van començar a parlar del racisme. D'aquí va sortir aquest llibre, un llibre que l'autor destina als infants, i als seus pares, i –afehim nosaltres– a tothom que es dedica a l'educació. Perquè, com explica Tahar ben Jelloum, «la lluita contra el racisme comença amb l'educació». I més endavant afegeix que «L'escola està feta per [...] ensenyar-los que les persones neixen i es mantenen iguals en drets i diferents, per ensenyar-los que la diversitat humana és una riquesa, no un impediment.»

GREENSPAN, Stanley, i Nancy THORNDIKE GREENSPAN: Las primeras emociones, Barcelona: Paidós, 1997.

Dins de la col·lecció de Guies per a Pares, el llibre descriu i orienta sobre la construcció emocional dels infants. Dues tendències acompanyen els infants en el seu creixement: la primera és la regulació i l'harmonia; la segona, la recerca d'experiències que estiguin d'acord amb les seves capacitats. Han de funcionar per potenciar-se mútuament, però no sempre és el cas. Amb solucions, exemples, noves vies, el llibre intenta superar els arbres perquè es pugui observar el bosc.



Edició i Administració:
 Associació de Mestres Rosa Sensat

Av. de les Drassanes, 3-5 - 08001 Barcelona
 Telèfon: 93 481 73 73. Fax: 93 301 75 50

Direcció: Irene Balaguer
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 García-Berlanga, Esteve I. Gay,

Xavier Gimeno, Josepa Gómez, Roser Gómez, Pilar Gorgorio, Sol Indurain, Núria Jiménez, Montserrat Jubete, Teresa Majem, Marta Mata, Pepa Odena, Àngels Ollé, Montserrat Perramon, Lurdes Reyes, Joan Ripoll, Montserrat Riu, Tina Roig, Roser Ros, Rosa M. Securián

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

Distribució i subscripcions:
 Associació de Mestres Rosa Sensat
 Av. de les Drassanes, 3-5 - 08001 Barcelona
 Telèfon: 93 481 73 79. Fax: 93 301 75 50

Preu de la subscripció: 4.850 ptes. l'any
PVP: 875 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.

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 APRENTATGE 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



GRAÓ

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

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



Tocar totes les tecles

Lledó Barberà, Montserrat Busqué,
Montserrat Castellví, Anna de la Cruz,
Carles Llongueras, Teresa Soler,
Carme Vidal

Col·lecció: "Temes d'Infància", 30
120 pàg. PVP: 1.250 PTA

NOVETAT

Així com hi ha peces de piano que són per executar a quatre mans, aquest llibre que publiquem ha estat fet o executat a diverses mans, a moltes mans. Mans de gent que saben què és la música, que saben què és escoltar-ne, que saben el que són els infants. Aquesta colla de gent són mestres que fan música a les seves escoles i que, com les formigues, ens mostren que pel camí hi ha molt de gra que convé saber collir a poc a poquet, sense pressa, seguint el ritme dels infants.



Educar l'infant a l'escola bressol

Elinor Goldschmied

Col·lecció: "Temes d'Infància", 31
200 pàgines

NOVETAT

La finalitat d'aquest llibre és de contribuir, de manera molt pràctica, a la comprensió de l'objectiu de fer assimilar els nous coneixements en la realitat de cada dia i aconseguir-ne un canvi. Sobretot en el sentit de garantir als infants petites relacions estables i satisfactòries amb els adults que se'n ocupen, i estímuls vius i apropiats gràcies a una àmplia gamma d'activitats de joc. El llibre ofereix, a més, suggeriments per a la construcció de joguines adaptades a l'educació moderna a baix cost, fent servir materials de recuperació.

Associació de Mestres Rosa Sensat

Av. de les Drassanes, 3 • 08001 Barcelona • Tel.: 934 817 373 • Fax: 933 017 550
E-mail: rsensat@pangea.org • <http://www.pangea.org/rsensat>