



REVISTA DE L' ASSOCIACIÓ DE MESTRES ROSA SENSAT

in-fàn-ci-a

educar de 0 a 6 anys

1999

109

JULIOL
AGOST



volums I i II

Per una ciutat compromesa amb l'educació

Fes teu el
Projecte Educatiu
de Ciutat!

Perquè cal ser conscients dels canvis que estem vivint

Perquè com a professional de l'educació tu ets la Clau d'aquests canvis.

Publicats en català i castellà, ja a la venda
a la cooperativa Abacus i a l'Institut d'Educació de Barcelona

Plaça d'Espanya 5
08014 Barcelona

més informació: 93 402 36 63



Després del compromís, les promeses

Hem passat molts anys, massa anys, després de ser aprovada la LOGSE, durant els quals el 0-3 ha estat ignorat, com si no existís: no se'n parlava, no era notícia.

Un període de ceguesa política i mediàtica durant el qual l'actitud de l'estruç, d'amagar el cap sota terra i creure que, com que no veig, no existeix, ha definit la manca d'activitat per encarar la creació d'escoles bressol.

Però el 0-3 hi és!, o no hi és? Certament hi és. Hi ha encara alguns nens i nenes de 0 a 3 anys, tot i que cada dia menys. La natalitat segueix baixant i, en algunes ciutats i pobles del país, està arribant a nivells alarmants. Des de les nostres planes hem comentat diverses vegades aquest fenomen i ens preguntàvem fins a quin punt l'existència o no d'escola bressol hi podia estar relacionada.

Però el cert és que de manera callada, silenciosa, íntima, alguna cosa ha estat passant en el 0-3: accions de progressiva i discutible legalitat que permeten l'escolarització dels infants de dos anys, una inspecció excessivament permissiva amb el compliment de la LOGSE, un espectacular fre o regressió de l'oferta pública especialment des de la Generalitat, amb la congelació i disminució dels ajuts, una creixent desorientació professional marcada per un vocabulari estandarditzat i buit de contingut real del gran potencial que ofereix el dia a dia a l'escola.

Una situació tan caòtica que ha esclatat els darrers mesos, i el 0-3 s'ha convertit en un tema recurrent en els mitjans de comunicació, com a expressió d'un problema urgent que cal resoldre i del qual políticament es fa bandera des del pacte

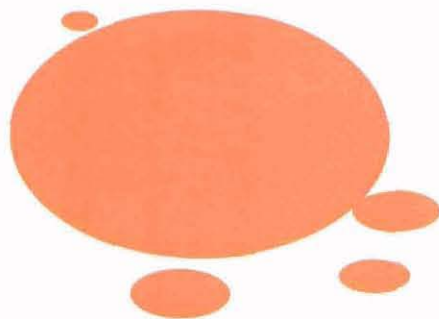
per aprovar els pressupostos de 1999, també gràcies al compromís del conseller de 30.000 noves places, al Pla de creació de nous llocs de treball, a les promeses electorals de tots els candidats de tots els partits i coalicions durant les darreres eleccions municipals.

Compromisos i promeses dels quals, des d'INFÀNCIA, farem el seguiment, com també en faran el seguiment els pares i les mares de molts infants que han vist negat el seu dret a gaudir d'una plaça d'escola bressol de qualitat.

Ara, però, bones vacances! Unes vacances que tots volem plenes de descans i d'aquella energia renovada que aporta noves reflexions, que genera noves idees i projectes, i desperta aspiracions i il·lusions. Que el retorn ens demanarà a tots molta feina.

| | | | |
|------------------------------------|--|---|------------------------|
| Plana oberta | Pàgines per a les opinions i suggeriments dels lectors | | 2 |
| Educar de 0 a 6 anys | Espai i equipament, pensant en els infants | Claus Jensen | 5 |
| Escola 0-3 | Què ofereix el jardí de l'escola als més petits? El preu de la innocència | E. B. L'Esquirol Joana Miralles i Montserrat Pujol | 13 17 |
| Llibres a mans dels infants | Parlem d'elefants | Estela Carcereny, Rosa Isern i Roser Ros | 22 |
| Escola 3-6 | L'activitat dels infants al parvulari | Teresa Canals, Olga Gil, Josepa Gómez i Eulàlia Prat | 24 |
| Pensar amb les mans | Estudiem els pintors | Soledat Sans i David Altimir | 30 |
| Infant i societat | Família: noves configuracions | Anna Arumí, Mercedes Delgado, Montse Jubete i Violeta Núñez | 33 |
| Infant i salut | El belluguet esvalotat | Ramon Martínez Callén | 36 |
| El conte | En Patufet, el bou i la col | Anna Roca i Roser Ros | 40 |
| Informacions | | | 42 |
| Abstracts | | | 46 |
| Cop d'ull a revistes | sumari | | 47 |
| Biblioteca | | | 48 |

Per què els ataquen?



Aquesta Setmana Santa no ha ofert bondats, solament ressentiment, pena i traïdoria. Hi ha qui s'ha proposat netejar no sé quines ètnies, i per això s'ha armat fins a les dents.

En presència de tots, exhibint demència.

En presència de tots, manejant la mort.

I els infants, abocats als seus televisors i als ulls angoixats dels seus adults més propers, ho han pogut veure tot. La neu, els míssils, les mantes grises i les llàgrimes. Ells ho diuen així:

«Són molts, i van cansats.»

«S'han quedat sense casa i sense menjar.»

«Ploren cada dia.»

«Una àvia va morir quan va arribar a un altre poble.»

«I un infant es va ofegar en una bossa de plàstic.»

«Tiren les bombes des de Roma i això és perillós per als romans, que allí hi viuen una amics meus, i estan espantats quan senten com passen els avions.»

«El meu pare sempre està mirant la guerra a la tele.»

«A *Cristina* [Pristina] tot ja està trencat.»

«Molta gent té gana.»

«I d'altres tenen ferides. La meua tia ha anat a veure si pot curar algú, perquè és metge.»

«I per què no s'amaguen, en comptes d'anar-se'n?»

«Si es queden molt quietos, potser no els veuen.»

«I per què no els ataquen ells, els dolents?»

«Jo abans no entenia que hi havia soldats que ajudaven i soldats que atacaven.

»—I ara ho entens?

M. Carmen Díez

»—No, tampoc no ho entenc. Per què els ataquen? És que han fet alguna cosa dolenta?»

Fa un temps vaig escriure sobre els dubtes i les dificultats que se'ns plantejaven, als mestres que treballem amb infants petits, entorn del tractament a l'escola del tema de la guerra (perquè els ve gran, perquè els és llunyà, i... bé, per excessiu).

Doncs bé, ara me'n desdic, vull oblidar aquests dubtes.

Després d'aquesta guerra, no ens queda cap més remei que parlar-ne.

Haurem de fer saber als infants que a l'espècie humana, a la qual pertanyen, hi ha *moltes, moltes, moltes* persones que estan esgarrifades, indignades, avergonyides i profundament tristes pel que està passant. ■

Cantem amb les capsetes

Quina sorpresa!

Asun Fuertes



Des de molt petits, els infants emeten sons, juguen i experimenten el plaer físic del so.

La veu és el primer instrument musical que utilitzen i a poc a poc la cançó esdevé la forma més assequible de fer música.

A més a més, la veu és un excel·lent vehicle de comunicació. Tot plegat comporta per als nens gaudir i prendre consciència dels lligams afectius que es van establir, fruit de les seves produccions sonores.

A les escoles bressol cantem molt en diferents moments del dia, ja que, als nens, els agrada molt sentir-nos cantar i ens escolten amb molta atenció, però ells també hi participen segons l'edat i les seves possibilitats. Ens imiten i ens acompanyen amb el gest, pi-

cant de mans els diferents ritmes, vocalitzant sons... i perquè el moment de cantar cançons sigui encara més atractiu i misteriós els podem oferir la capsula de música amb moltes capsetes petites a dintre.

Aquestes són un bon suport visual de les cançons i, per això, cal que l'element sorpresa escollit estigui relacionat amb la cançó. És una alternativa més a l'hora de cantar, perquè desperta la curiositat dels nens, ja que l'element de la cançó queda guardat misteriosament.

El nen ha de triar d'entre totes les capsetes la que més li agrada; l'obre i descobreix l'objecte, l'ensenya als companys i cal que el relacioni amb la cançó, que tots plegats cantarem. ■

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 VÉENEN 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

Espai i equipament pensant en els infants

Quan visitem una escola on no havíem estat mai, ràpidament ens en fem una idea. Els primers cinc minuts resten com una sensació al cos. Si es tracta d'una impressió positiva, seguim endavant, i esperem trobar-hi encara més experiències positives. En canvi, una impressió negativa pot com-

portar que, inconscientment, solament busquem que ens la confirmin.

Això també passa quan entrem per primera vegada a casa d'uns nous amics, o quan entrem en un bar nou, o quan visitem una escola bressol. De primer és amb el cos –amb tots els sentits– que ens fem una idea de l'espai. No és fins més tard que haurem de fer servir el cap per entendre per què la sensació ha estat *negativa o positiva*. L'experiència s'acolora amb la quantitat d'informació que ens assalta quan obrim la porta.

Tot i que avui es comparteix la idea que l'espai i l'equipament no són neutres, poques vegades ens aturem a reflexionar-hi. Contra la inèrcia, cal buscar eines que ens ajudin a tornar al primer dia, aquell en què tot és nou i les sensacions entren sense idees preconcebudes. Els ulls nous detecten interrogants, busquen on són les coses, perceben sensacions, que la pràctica diària dilueix. Per retrobar-los i obrir el debat, l'autor observa la cultura escolar a partir de parelles d'antònims: masculinitat/feminitat, seguretat/repte, casa/escola, públic/privat, rígid/flexible. Cal equilibrar-los i examinar-los regularment amb ulls crítics.

Claus Jensen

Durant una visita en una escola, el color de la paret, el grau de neteja, les fotografies i dibuixos que hi ha penjats, la col·locació de les joguines, etc., són fragments que en qüestió de segons s'uneixen en una impressió general que confirma o desmenteix el que diuen les persones que hi trobem. Si aconseguíssim que el visitant expressés amb tota sinceritat què li ha sorprès, tant les coses petites com les grans, durant la primera visita, el personal rebria una informació molt valuosa. Però malauradament els visitants acostumen a ser tan educats que es callen qualsevol comentari d'allò que han observat i que els ha impactat.

Un cop ens acostumem a anar a l'escola diàriament, com a pares, o com a treballadors, la primera impressió que ens havíem fet s'esborra gradualment i, fins i tot, pot arribar a ser molt difícil recordar-la. De mica en mica, tot ens sembla natural. El camí enrere, és a dir, tornar a pensar el que hem vist per recordar i sorprendre's de nou per les condicions físiques i l'organització de l'espai, és molt més difícil. En aquesta situació cal recórrer al cap i a diferents mètodes. Però, igualment, es converteix en un recorregut interessant que provoca noves idees sobre com s'han de construir els edificis per als infants i com hem d'equipar-los.

Una escola acostuma a tenir una història pròpia, amb un munt de gent, nens, pares i treballadors, que d'una manera o altra, en el dia a dia,

La primera vegada que es visita una escola, es tenen tots els sentits oberts. Els primers cinc minuts resten com una sensació al cos.

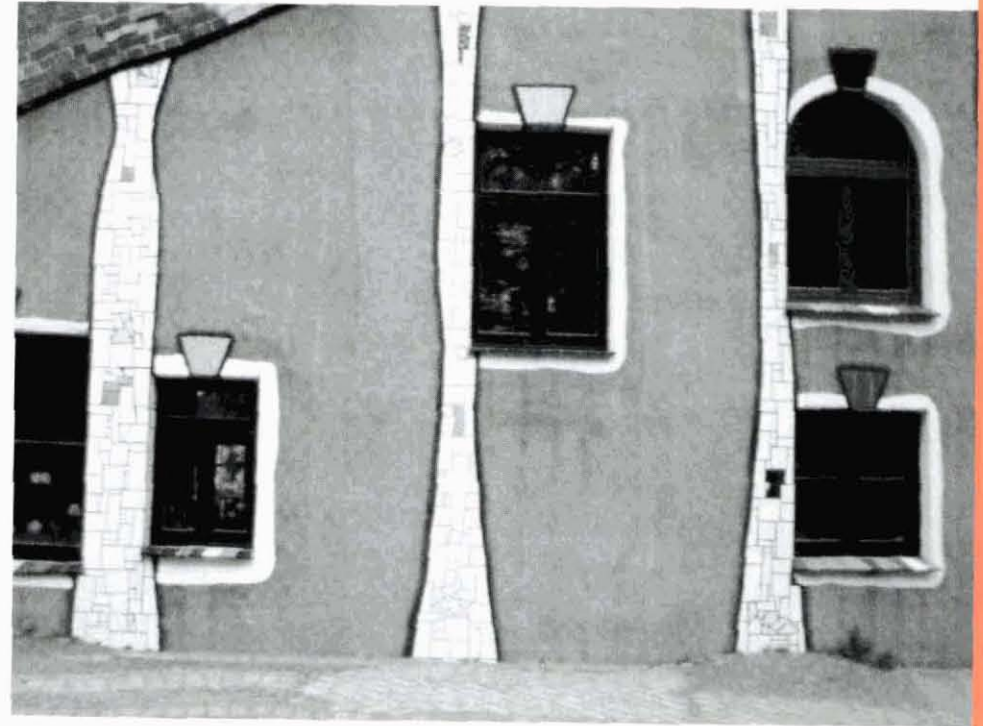
hi han imprès el seu segell. Una part d'aquesta història és coneguda, i fins i tot pot haver estat escrita, mentre que hi ha altres motius que simplement han quedat impresos en la pràctica diària. Ocupar-se de les condicions físiques és un projecte concret i, alhora, abstracte. Els edificis ja existeixen, les taules i les cadires també hi són, i estan col·locades d'una manera determinada. Però, per què precisament d'aquesta manera?

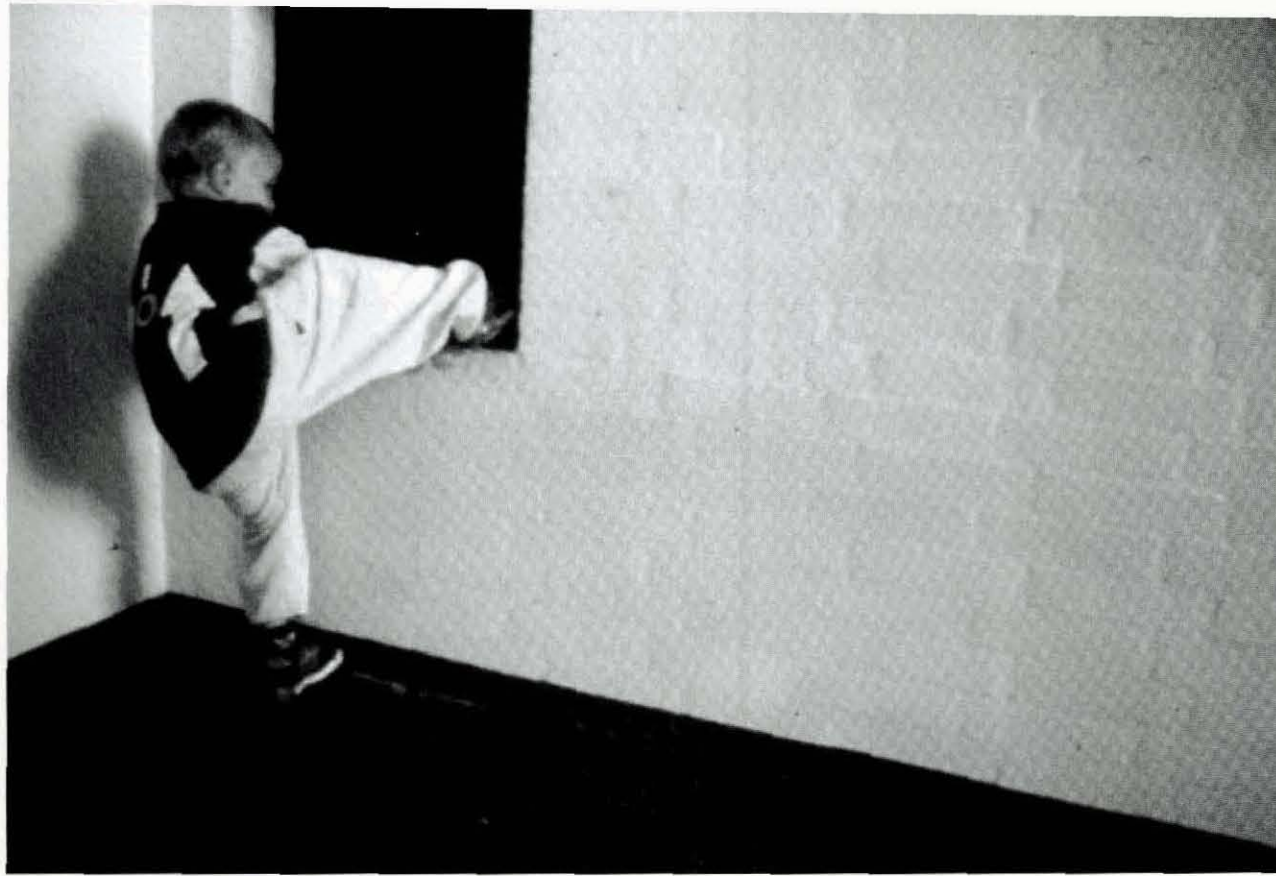
Com a imatge de la complexitat de les condicions físiques i el dia a dia de les escoles podem fer servir el joc del Mikado. Els palets, un cop llençats, han format un munt artificial, del qual és molt difícil –gairebé impossible– de treure'n un sense que la resta es mogui. De la mateixa manera, si movem algun element del dia a dia de l'escola, és fàcil que, afectats indirectament, se'n ressentin altres racons.

La imatge del joc del Mikado és aplicable a l'estudi de les condicions físiques de l'escola. Cadascun dels palets pot considerar-se com un balanci, on la contraposició de dos conceptes ha d'equilibrar-se amb arguments fins que s'arriba a una certa forma d'equilibri, encara que aquest només sigui provisional.

Qualsevol cultura –també la cultura d'escola– pot considerar-se com un exercici d'equilibri entre diferents contraposicions. Tothom coneix les discussions i els debats sobre què és femení i què masculí, i és evident que els arguments que s'empraven cinquanta anys enrere avui ja no funcionen. Tot i que la comprensió de les diferències entre els dos sexes és ara més matisada que abans, la contraposició masculí/femení encara pot provocar discussions.

A l'escola es treballa amb actituds i sensibilitats noves, i es prenen iniciatives per trobar nous camins pel que fa a la cooperació amb les famílies. Atès que avui dia considerem els pares com una part molt més activa en l'educació, potser hauríem d'ajustar aquesta cooperació als nous temps. La





A les escoles on s'ha treballat amb la parella d'antònims seguretat/repte, acostuma a sorgir la necessitat d'experimentar per crear un ambient que contingui nous reptes.

divisió del treball entre els dos sexes dins la família podria, per exemple, ser un tema de debat en alguna de les reunions amb els pares.

L'objectiu d'aquest article són les condicions físiques i no proposar que s'obri un debat profund sobre les diferències entre els dos sexes. Per tant, cal establir un pont que ens porti de tornada a aquest tema. En l'exemple de contraposició masculí/femení, els debats es duran a terme, és clar, durant les reunions d'educadors i pares, però també es podria fer un tomb per les diferents estances de l'escola i buscar com escenificar-hi l'equilibri entre masculí/femení. Durant el següent tomb per l'escola, el punt de vista podria ser l'avaluació del medi físic a partir de la parella de contraposicions nens/nenes. Les primeres avaluacions podrien combinar-se eventualment amb observacions sobre l'ús de les estances per part dels nens i de les nenes. Les condicions físiques i l'equipament secunden la diferència, s'intenta treballar en contra de la diferenciació, o s'intenta ignorar-la?

L'antagonisme masculí/femení n'és només un d'entre els molts que

relació són les escales. Com més llargues, millor. Quan finalment el convidat, panteixant i amarat de suor, s'acosta al cim de les escales, queda establert una gran part de l'equilibri psíquic. Les escales no han estat fetes per establir una relació d'igualtat. Aquest mateix esquema, el trobem també en una llarga sèrie d'edificis oficials de l'Estat, entre els quals, sobretot als jutjats, s'estableix d'una manera clara la relació de poder. Les escoles rares vegades es presenten amb una mostra de poder tan evident envers els seus convidats o visitants, però també en tenen manifestacions. Quins senyals emet la vostra escola a les persones que la visiten? Què és el que voleu mostrar? Poder, confiança, sentit de l'humor, creativitat, o potser discreció?

Una altra parella d'antònims podria ser seguretat/repte. La seguretat es considera com un dels elements més importants en una bona escola. Fins i tot podria dir-se que és el punt de partida. La seguretat no és un valor fix, no és res concret. Hi ha molta psicologia associada amb la seguretat, però deixem aquesta qüestió de banda i vegem què s'esce-

S'ofereix la possibilitat que els espais aportin experiències diferents.

nifica —en concret, pel que fa a la part física— per crear un ambient segur. Aquest, és clar, canvia d'una escola a una altra. Prova tu mateixa de passejar-te per la teva escola amb les ulleres de la seguretat posades. Aquí em limitaré a un parell d'exemples que la majoria de les escoles europees poden reconèixer, és a dir: les classes i la tanca al voltant de l'escola.

El fet que els parvularis gairebé sempre estiguin organitzats amb tres o quatre grups amb aproximadament vint infants a cada grup és tan normal que poques vegades ens preguntem per què. És així, i ja n'hi ha prou, i si algú encara s'ho pregunta, la seguretat serà un dels primers arguments que es farà servir. Tanmateix, és molt interessant qüestionar-se les circumstàncies més evidents.

En la pedagogia, la seguretat no pot diluir-se perquè n'exigim més coses. Cal que cada dia hi hagi reptes per als nens, que hi hagi la possibilitat de posar a prova els límits, que hi hagi prou espai perquè els nens puguin fer tombarelles, puguin enfilarse, hi hagi espai per córrer, per jugar, hi hagi activitats que comportin un repte. Torneu a fer un volt per l'escola i observeu les condicions físiques, però aquesta vegada per veure quines zones comporten un repte per als nens.

A les escoles on durant un cert temps s'ha treballat amb la parella d'antònims seguretat/repte, acostuma a sorgir la necessitat d'experimentar més amb l'equipament i l'organització, per crear un ambient que contingui més reptes per als infants. En un primer moment és possible que tan sols es tracti d'oferir-los la possibilitat d'abandonar el seu grup i visitar-ne d'altres. Quan es fa evident que els nens no mostren cap mena d'inseguretat davant d'aquesta situació, és natural fer un pas endavant que podria consistir a equipar els espais d'una manera diferent perquè l'escola en la seva totalitat pugui oferir més possibilitats d'activitats reptadores.



Aquest moviment ha tingut com a conseqüència que a Dinamarca, en una sèrie d'escoles relativament noves, s'hagi experimentat més amb l'emplaçament i l'expressió de les estances. Ja no es considera una qualitat el fet que hi hagi tres o quatre classes idèntiques, sinó que s'ofereix la possibilitat que els espais aportin experiències diferents pel que fa a les dimensions, l'elecció de materials, l'acústica, etc. Per als infants, i també per als educadors, això comporta nous reptes. El personal, per exemple, quan els nens tenen la possibilitat de fer servir tota la casa, ha de col·laborar d'una manera totalment diferent. I això, durant un temps, pot arribar a provocar una certa inseguretat!

En la majoria dels casos, l'objectiu no és crear una nova escola, sinó desafiar les condicions existents. Fins i tot els petits canvis poden provocar nous reptes i experiències. Canviant tan sols algunes normes pot crear-se més vida i espai per fer servir el cos. Als nens, els agrada molt enfilarse i fer equilibris, coses que sovint es prohibeixen o, millor dit, s'impedeixen mitjançant normes i reglaments. És sensat, per exemple,



invertir en la compra d'uns tamborets bons i sòlids que no es bolquin fàcilment. Els nens hi poden seure, però també els poden fer servir per crear paisatges d'equilibrisme reptador. Si els ho deixem fer. O també es pot instal·lar un mur per enfilars'hi —a l'exterior o a l'interior— que pugui servir per desafiar el vertigen.

En ocasió d'una estada al Brasil vaig visitar una escola a Sao Paulo. Hi vaig trobar el mateix model de les classes en fila que ja coneixem de les escoles europees. Quan vaig entrar en una de les estances em vaig sorprendre enormement. No hi havia res —absolutament res— tret d'unes taules i unes cadires. La resta del mobiliari havia estat col·locat en prestatges a un metre i mig del terra, on era impossible que els infants poguessin arribar. Vaig superar la meua sorpresa inicial —i la reacció negativa— i vaig preguntar per què ho havien disposat així, cosa que sens dubte comportava una gran dificultat tant per als nens com per als mestres. L'explicació va ser força interessant. La raó per la qual les joguines i els altres materials estaven col·locats en un lloc inaccessible era precisament

En uns tamborets sòlids, que no es bolquen, els nens hi poden seure, però també els poden fer servir per crear paisatges d'equilibrisme reptador.

la seguretat; la seguretat n'era l'argument principal. Amb aquesta col·locació no hi havia gaires possibilitats que els nens es fessin mal! És possible que aquesta escola representi un extrem en l'equilibri entre la seguretat i el repte, però, malauradament, no es tracta d'un cas excepcional. He vist escoles molt semblants a Europa, i la meua impressió és que moltes podrien treure profit de reconsiderar els motius entorn de l'equilibri entre aquests dos pols: seguretat i repte.

Una altra expressió força sòlida de la relació entre la seguretat i el repte ja es veu tan bon punt s'arriba a l'escola: la tanca. Una volta per les escoles europees provoca aquesta pregunta: la porta de la tanca és l'entrada a una presó o a un oasi? En la nostra societat moderna, ja no trobem els infants al carrer; els cotxes els han guanyat la partida. Les tanques són cada vegada més altes i, per tant, si no volem que l'escola es converteixi en una fortalesa, caldrà fer un moviment en contra d'aquesta tendència. El contacte i l'obertura al món representa un perill, però també és un repte que crec que de totes maneres haurem de discutir, perquè les intuïcions no es converteixin en presons. Cal experimentar perquè les fronteres siguin més difuses entre aquestes dues esferes. És cert que en cada cas hi ha grans diferències quant a les possibilitats, però la frontera, en molts casos, pot moure's.

Pot tractar-se d'una finestra col·locada a una alçada que permeti, als infants, veure els pares que arriben o dir-los adéu quan marxen al matí. La finestra és alhora una possibilitat de seguir la vida que transcorre

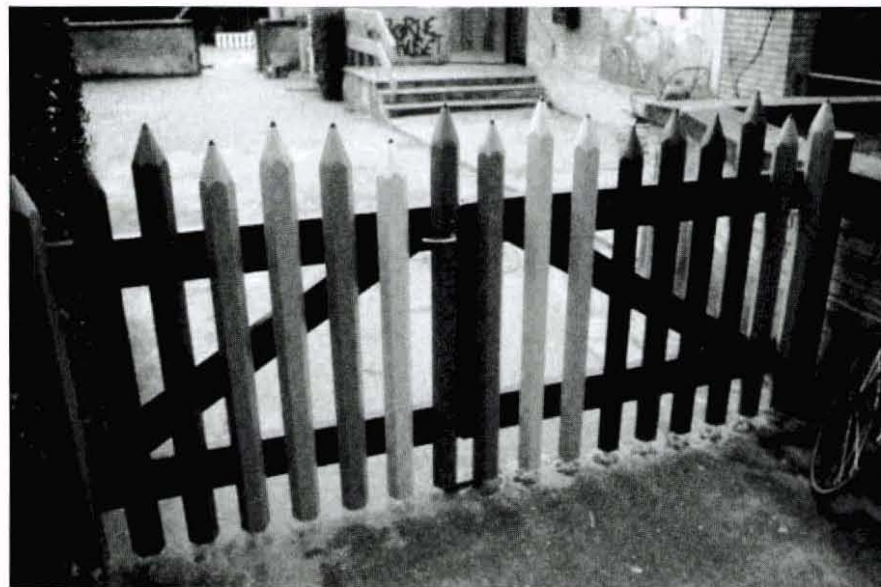
*La tanca baixa dona una sensació molt més gran d'amplitud.
A sota, una antiga fotografia de bressols amb barrots. Actualment l'ambient ideal ha canviat radicalment.*

fora de l'escola. En una escola han escollit una tanca baixa al voltant de l'àrea de joc, tot i que l'escola es troba a prop d'un carrer molt transitat. La tanca baixa dona una sensació molt més gran d'amplitud i d'obertura i enforteix el contacte informal entre l'escola i el món que l'envolta.

La porta i l'alçada de la tanca sovint formen part de la gran quantitat de tradicions que mai no es qüestionen i que simplement estan encastades en la cultura. De vegades pot ser molt difícil de descobrir les motivacions entreteixides, però cal trobar camins nous perquè el món infantil no es redueixi a guetos. Fa pensar el fet que les tanques de les escoles a Noruega acostumen a tenir una alçada de 50 cm, mentre que les tanques als països meridionals europeus molt sovint fan fins i tot dos metres. Com s'explica aquesta diferència?

Cal que hi hagi diferències entre la manera d'equipar la llar i la manera d'equipar les escoles, però fer un estudi de les diferències i les similituds pot estimular a fer-hi canvis. Els debats que s'han dut a terme entorn de la parella d'antònims ambient a la llar/ambient a l'escola bressol han motivat molts canvis concrets a les escoles daneses.

La fotografia amb els bressols amb barrots és antiga, prové d'un informe danès de 1954. Avui dia aquest ambient es troba molt lluny de l'ideal d'una escola bressol. El concepte del que és important per als nens petits ha canviat radicalment. Tenim present que els infants ja des del començament són capaços de comunicar-se amb l'entorn, amb els pares, amb els educadors de l'escola i, sobretot, amb els altres nens. L'ambient dels llits amb barrots no pot estimular aquesta mena de necessitats i és evident que són d'altres els valors que hi tenen expressió física. La netedat i la regularitat eren els factors més importants pel que fa a la cura dels nens més petits i això, és clar, va ser decisiu tant





Quins senyals emet la vostra escola a les persones que la visiten?

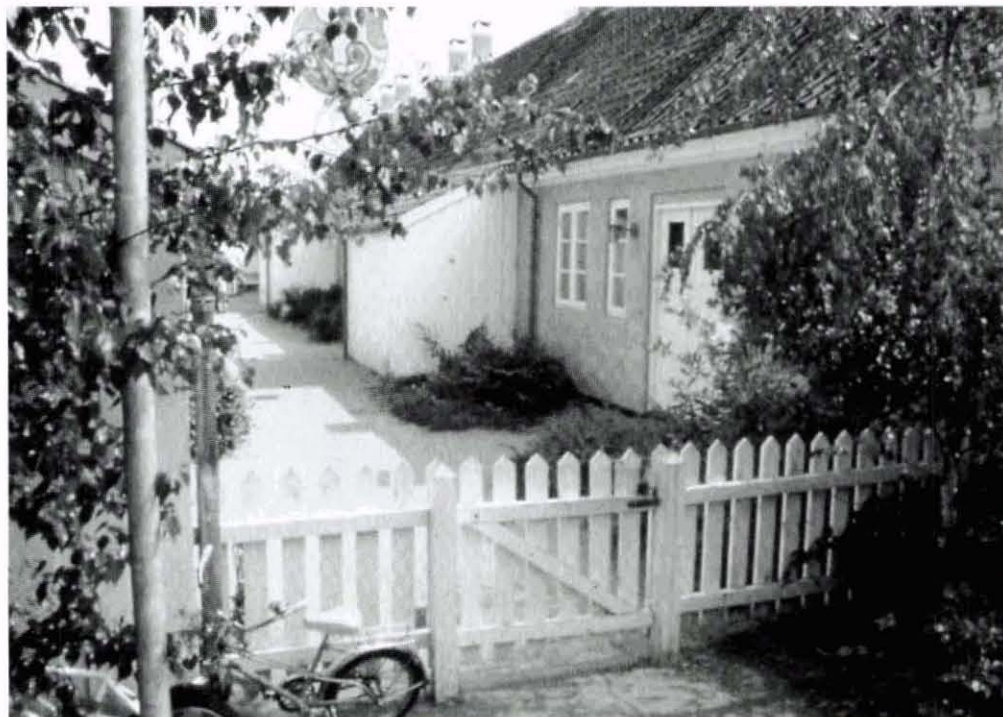
per a l'estructura diària com per a l'equipament de l'espai. Per a la majoria dels educadors l'equipament era del tot 'natural', tot i que vist amb la perspectiva d'avui dia era el personal de neteja qui gaudia dels millors avantatges de l'ambient polit i net.

L'ambient de casa, doncs, va convertir-se en font d'inspiració dels canvis en l'ambient. Amb les mantes o els matalassos al terra, els nens aconseguien de sobte un radi d'acció molt més ampli. Els educadors els van seguir al terra, on podia tenir lloc un altre tipus de contacte entre el nen i l'adult. Més tard, un gran nombre d'escoles bressol s'han equipat amb taules i cadires amb una alçada per a adults, la qual cosa és una bona combinació, sobretot per als educadors. Pot ser dur haver d'estar-se al terra massa estona.

El sofà també ha entrat a les escoles bressol, tot i que en un començament podia provocar una certa inseguretat. Els educadors fins i tot tenien por que la gent digués que eren uns ganduls, si seien al sofà quan els pares arribaven. Però en la majoria dels casos va demostrar-se que aquesta por no tenia cap fonament.

De totes maneres, el sofà no és decisiu, sinó les ganes i l'interès per desafiar el pensament institucional i la seva expressió concreta amb la manera com equipem i construïm les escoles per a infants.

Aquest article m'ha donat la possibilitat d'insinuar algunes de les discussions que poden sorgir quan observem la cultura escolar com a parelles d'antònims que cal equilibrar i que regularment s'ha d'examinar amb ulls crítics.



A partir de l'ambient de les nostres escoles, poden establir-se diferents parelles d'antònims que prenen sentit quan obren nous punts de vista i noves possibilitats. Com podem, per exemple, motivar l'ambient a les escoles a partir de la parella estable/mutable? Ha de ser possible que els nens creïn i recreïn l'ambient de la seva escola molt més del que fan ara?

Avui dia, els nens estan amb altres nens durant moltes hores. Sovint és difícil trobar un racó o una estança on poder estar sol o amb molt poca gent. Com és l'equilibri entre 'espai individual' i 'espai col·lectiu' a les escoles? Els canvis grans o petits poden crear un equilibri millor?

En poques dècades, s'ha traslladat la infància del carrer a les escoles. Cal que revisem les idees que tenim dels nens com a base de l'espai i l'equipament de les primeres escoles, perquè encara hi ha per fer molta feina de desenvolupament pendent. Espero que aquest article us hagi fet venir ganes de posar fil a l'agulla. ■

Què ofereix el **jardí** de l'escola als més petits?

Sovint el jardí de l'escola esdevé terra de ningú, les seves possibilitats són infrautilitzades. En aquest cas, a partir d'un treball en equip, les mestres van posar-se a buscar i oferir respostes. Es tractava de facilitar l'activitat dels infants i adequar-hi el paper del mestre, i aprofitar la vida a l'aire lliure.

E. B. L'Esquirol

L'equipament

L'any 1990, l'escola bressol L'Esquirol va canviar d'edifici i vam passar de dos locals amb uns espais exteriors per sota dels

mínims imprescindibles a gaudir d'una escola d'una sola planta de 700 m² interiors i d'un jardí de 600 m², canvis que resultaren, en tots els aspectes, molt positius. Després de diverses etapes d'equipament i reflexió, hem arribat a un cert consens d'escola entorn del nou espai. Entenem el jardí com un espai educatiu a l'aire lliure, menys compartimentat, amb menys normes i menys soroll que a l'interior, que afavoreix la relació amb altres infants i amb adults diferents dels del propi grup.

Poder gaudir d'un espai obert, on el sol, l'ombra, l'aire, el vent, se senten directament a la pell, on l'infant troba un munt de possibilitats de joc, habilitats, descoberta i relacions, i on les principals normes que hi ha són la tolerància i la precaució enfront de nous reptes, es conforma per a l'infant com un espai molt ric i suggerent.

estacions de l'any. En cas contrari, us podeu trobar, per exemple com en el nostre cas, que vàrem plantar un arbre de fulla perenne en un lloc que, un cop s'ha fet gran i frondós, fa ombra durant l'hivern al sorral dels petits. També és important oferir uns entorns de joc i un mobiliari fix que cobreixi les diverses possibilitats motrius dels infants. Per estimular l'experimentació amb el propi cos disposem de desnivells del sòl -«la muntanyeta»-, espai que comporta un repte en ell mateix per als més petits, i anima a fer curses o d'altres jocs als més grans, a seure a l'herba en petits grups espontanis, a berenar amb els més grans a l'aire lliure, etc. Per incentivar el joc motor disposem d'un mòdul de joc dinàmic amb escales, rampa, tobogan i pont; i també d'un tobogan senzill, dos racons amb gronxadors fets amb

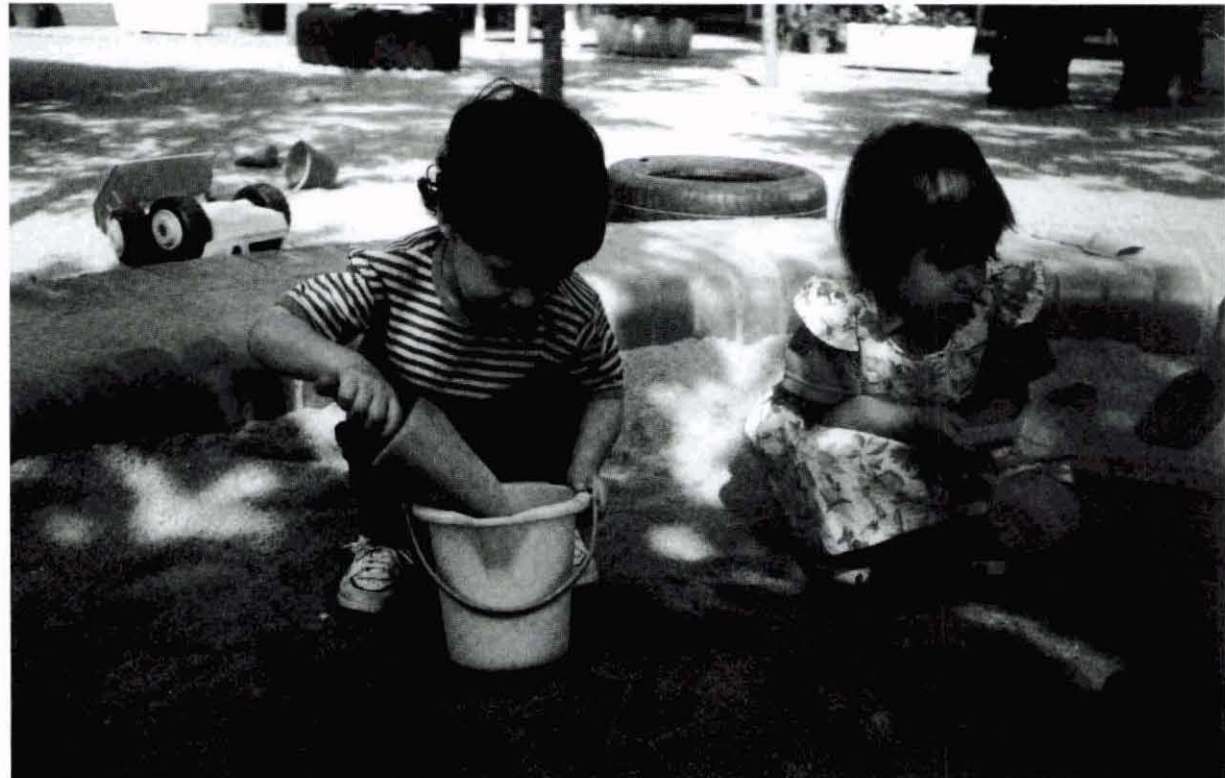
Per dissenyar un espai exterior òptim, cal preveure el recorregut del sol en les diverses

cabassos de goma, rodes fixes de cotxe i tractor, d'altres rodes soltes, caixons de plàstic i bicicletes. Una cistella de bàsquet en un dels angles complementa les possibilitats de joc amb pilotes. També pensem que és interessant oferir uns espais més recollits i íntims, per això disposem d'un raconet en un angle, tancat per un petit mur, i d'una caseta feta amb lona. Per incentivar el progrés en l'habilitat manual, disposem de dos sorrals, el dels infants més grans amb una taula calibradora al mig i material divers per jugar amb la sorra (pales, rasclets, galledes, embuts, sedassos, flameres, culleretes, ampolles, coladors, brotxes, pots de iogurt, etc.). Si, en aquest material, hi afegim bestioles de goma amb «la boca oberta», cotxes i camions, incentivarem també el joc simbòlic. Per als jocs d'experimentació, comptem amb unes taules de jardí a la seva alçada que utilitzem per fer jocs sensorials com el de «dibuixar amb els dits damunt la sorra», manipulació de fang, farina, etc.

Per als dos grups de petits, que el setembre tenen entre quatre i catorze mesos, vam crear



Descoberta del medi natural i social.



un espai de joc intermedi. En aquest espai exterior, s'hi accedeix directament des de la classe i queda separat de la resta del jardí per una tanca de troncs «tractats amb autoclau» i una porteta per a cada grup per accedir al jardí. És un espai molt útil ja que dona seguretat als petits, permet perllongar a fora les activitats que es desenvolupen a l'interior i, alhora, permet que els petits observin el joc dels grans al jardí i a la inversa, ja que la distància entre tronc i tronc facilita aquesta visibilitat, fins i tot si estan asseguts o estirats a terra. El tercer grup, infants que el setembre tenen entre quinze i vint mesos, també disposa d'un espai intermedi, però aquest no és fix com l'altre, sinó que està limitat amb jardineres. Aquest fet ens permet prescindir del tancat en el darrer trimestre, quan el domini de l'espai exterior i l'autonomia dels infants ho permet.

La vida al jardí

L'equipament de l'espai, però, no garanteix ell tot sol un aprofitament suficient del jardí. Per aquest motiu vam veure la necessitat d'arribar a uns acords sobre el paper del mestre en aquesta estona. El mestre entenem que l'activitat a l'exterior és una prolongació de la tasca educativa que es fa a l'interior; per tant, moltes de les estratègies d'intervenció que compartim com a mestres dins de l'espai físic de l'escola són del tot vàlides també per a l'exterior. Pel fet d'haver-hi més d'un grup, en aquest espai vam adonar-nos de la importància de situar-nos en diferents angles del jardí. Si una mestra veu, per exemple, que la companya és al sorral,

procura anar a un altre angle per tal d'oferir un altre punt d'atenció i evitar l'aglomeració al sorral. En definitiva, per ser més assequible a l'infant. Aquest estar «disponible» es concretaria en diversos aspectes: procurar estar a l'abast dels infants, o sigui, a poca alçada del terra, i convidar al diàleg i a la relació entre infants de diferents grups; col·laborar amb l'infant que ho requereixi sigui o no del teu grup; intervenir per posar límits quan la situació ho demana, destacant els aspectes positius.

D'altra banda, l'actitud del mestre també es concreta en el fet de donar puntualment models, idees, fer suggeriments o propostes a un infant o un grupet espontani. Les propostes van des dels jocs de falda fins a les curses, danses o jocs com *1, 2, 3, pica paret*, activitats algunes més puntuals que les altres, però totes elles periòdiques, o sigui, repetides amb certa cadència. Amb aquests suggeriments introduïm un dels objectius més importants en aquest espai exterior: la relació amb infants i adults d'altres grups.

Com que, al jardí, les propostes de la mestra són puntuals i no dirigides a tot el grup, els infants més decidits experimenten per si mateixos, fet que permet atañçar-se particularment a un infant o fer observacions pel que fa al joc i a la relació.

Quan, com, amb què

A part de l'actitud, hi ha altres tasques que conformen el paper del mestre, com ara l'organització del temps, l'espai i els materials. Quant al temps, ens trobem que hi ha diferents

períodes d'ús del jardí; distingim, d'una banda, el període d'adaptació i, de l'altra, la resta del curs segons les estacions de l'any, que de manera natural coincideix amb el grau progressiu d'autonomia dels infants. Durant el període d'adaptació —els primers quinze dies que l'infant ve a l'escola—, període en el qual les dues mestres de cada grup fem pràcticament el mateix horari, hem acordat la possibilitat que mig grup estigui dins la classe i l'altre mig a fora el jardí, sense coincidir amb més grups. Hem pres aquest acord en observar que l'espai a l'aire lliure relaxa l'infant i li resta neguit, perquè no sent el timbre de la porta i no s'adona de les entrades i sortides més o menys continuades dels familiars. Pel que fa a la resta dels curss, a l'hivern, comencem a sortir al jardí quan ja hi toca el sol, a partir de les 10.30 h del matí, i hi poden coincidir diversos grups, perquè tal i com hem dit, pensem que és un espai òptim per estimular-ne la interrelació. Cap al bon temps, quan les hores de sol s'allarguen i l'interès dels infants es diversifica, les mestres ens organitzem puntualment per sortir soles amb el grup i fer una activitat més específica per a aquesta edat. En aquesta època, també sortim sovint a dinar o a berenar a l'aire lliure. També vàrem acordar que, sobretot en els dos grups de grans, es considerés la possibilitat que la mestra entrés amb un grupet d'infants per fer una activitat específica, mentre la resta del grup quedés atesa per les mestres que romanguessin al jardí. Encara no ho hem posat en pràctica, però en tot cas és una proposta que es pot introduir a partir del segon trimestre, un cop s'ha garantit que hi ha

una coneixença recíproca entre aquests infants i la resta de mestres.

Quant als materials, vam preveure la necessitat d'organitzar el material fungible d'una manera atractiva abans de sortir amb el grup i de tenir-ne cura en la recollida. Vam observar que si el material estava barrejat indiscriminadament en un caixó, algun infant l'abocava tot per terra i perdia part del seu atractiu, i les mestres no podien demanar un tracte acurat ja que en la realitat no se li donava.

Natura i societat

En darrer lloc, és important fer ressaltar un dels aspectes més característics de l'activitat a l'aire lliure, la descoberta del medi natural i social. Considerem primordial transmetre el respecte per la natura que ens envolta i això només s'aconsegueix oferint un bon model i verbalitzant-ho quan la situació s'hi presti o ho requereixi. L'observació de la natura es fa de manera natural quan ens trobem amb diverses situacions atmosfèriques i a mesura que transcorren les estacions de l'any. La pluja, el vent, el fred, el sol, la caiguda de les fulles, els brots a la primavera, són apreciacions que els fem arribar verbalment i poden servir d'incentiu per organitzar activitats diverses: recollir fulles per fer després un mural o un joc psicomotor, jugar amb cintes amb el vent, etc.

Cap al bon temps, sobretot en els dos grups d'infants més grans, de dos a tres anys, aquesta descoberta pot concretar-se en activitats més específiques. Per exemple, es pot proposar de fer una plantada, cadascú en el seu test,



on l'infant tingui cura del reg i pugui observar el creixement i, al final del curs, endur-se la planta a casa. El bon temps també propicia els jocs amb aigua, per als quals disposem d'uns arcs per on surten un munt de rajolinets, per sota dels quals els infants poden passar o recollir l'aigua en diferents tipus de contenidors. Diferents mides de recipients, ampolles aspersores, potets i safates de diferents mides, ens serveixen per engrescar els infants, on un dia es pot afegir pintura diluïda a l'aigua, o sabó, o terra per fer fang, etc. No voldríem acabar l'article sense parlar-vos del nostre conill, una bestiola que una família fa dos cursos ens va dur en una gàbia. No cal dir-vos el gran atractiu que representa per a tots els infants: per als més grans, per córrer al seu darrere; per als

més petits per observar aquestes curses. Els més grans saben què fa, on dorm, què menja, com han de netejar la gàbia, etc.

Pel que fa al medi social, procurem donar nom a tots aquells aspectes que ens apropen al nostre entorn: el carrer per on passen els veïns i diferents mitjans de transport que veiem des de la reixa, els avions que creuen el cel, les campanes de l'església, el timbre d'esbarjo de l'escola veïna, els nens i les nenes que juguen al poliesportiu, o la gent gran que juga a la petanca, etc.

Possiblement, encara en podríem treure més partit, però estem convençudes que la reflexió i el consens del claustre és la millor eina que tenim per establir els mínims que garantiran que el jardí de l'escola sigui un espai educatiu. ■

El preu de la innocència

Qui de nosaltres no ha estat seduït, en alguna ocasió, pel somriure d'un infant o angoixat pel seu plor? Tots, és clar. De fet, sembla impossible, gairebé irreal, creure que

algú és capaç de romandre insensible davant de la mirada innocent i grautita d'un petit o avantposar altres interessos a la seva seguretat i el seu benestar. La realitat, però, sovint supera la ficció i, dissortadament, hi ha persones que en-caixen perfectament amb aquest darrer perfil. El més trist i lamentable s'esdevé quan aquests subjectes es defineixen com a *professionals de l'ensenyament* i, per tant, són els responsables dels nostres infants al llarg de moltes i moltes hores.

I és en aquest sentit que hem decidit escriure aquestes línies, no solament per fer pública l'existència d'aquestes figures en algu-

La denúncia, entre nosaltres, encara és una pràctica poc habitual. A vegades és la por, la que frena; d'altres, la impossibilitat de comparar, o no saber on acudir. Però no passa això amb les autores. Exposen, a partir de la seva experiència professional individual i col·lectiva la cadena de contradiccions que comporta la manca de condicions en què encara avui apareix l'educació dels més petits al nostre país.

Joana Miralles i Montserrat Pujol

nes llars d'infants, sinó també per intentar extirpar el verí que hem estat ingerint, nens i mestres, mentre hi hem conviscut i treballat. La diferència, en qualsevol cas,

entre la posició dels infants i la dels adults és immensa. Els mestres podem deslliurar-nos-en, en adonar-nos que som a punt de perdre la nostra dignitat (cosa que sempre hauria d'estar per damunt de tenir feina). Els infants, tanmateix, difícilment poden fer res... Les mestres de la llar d'infants on treballem compartim, en aquest sentit, un passat amarat d'experiències tortuoses i desagradables, algunes de les quals intentarem descriure tot seguit.

Totes nosaltres des de molt joves hem treballat en diferents *guarderies* privades (algunes encara en actiu), situades en les zones privile-

giades de Barcelona, on s'emmagatzemava un elevat nombre de nens i nenes, enxubats en un espai molt reduït i atapeït de taules i cadires on els infants romanien pràcticament tot el dia. Com podíem exercitar la psicomotricitat d'aquests infants si els espais no permetien moure's?

Ara, per sort, treballem en una altra llar, on la *ratio* d'infants per grup no depassa el que dicatamina el Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya. Tot i així, a tots ens complauria més que la quantitat de nens i nenes fos menor, però els pressupostos de la llar no ens ho permeten, ja que, en aquests moments, no rebem cap tipus de subvenció per part de cap estament. Així, doncs, els grups es planifiquen el mes de juliol, tot considerant les edats i respectant els grups establerts l'any anterior. A més, els grups es mantenen tancats durant tot el curs i no pot incorporar-s'hi cap infant si no es produeix una baixa.

Activitats i equipament

Però tornem al passat. Amb els més petits, la nostra tasca es reduïa a canviar els bolquers, donar el menjar i tenir-los ben empolainats per lliurar-los, aparentment sans i estalvis, als seus familiars i les persones que en tenen cura. Podríem dir que era prioritari donar una bona imatge, més que amoinar-se per la qualitat dels espais, les joguines o el desenvolupament d'aquests infants. Com podien aprendre a escoltar si ningú no els parlava?

Pel que fa als més grans, i per demostrar als pares el treball dut a terme i l'adquisició dels aprenentatges dels seus fills, elaboraven tot un feix de fitxes, sense cap tipus de motivació, on l'experimentació i el descobriment eren impensables. És més, en moltes ocasions, aconseguir la perfecció en la realització de les fitxes estava per damunt de l'autonomia personal de cada infant (abans que un nen pogués enganxar un gomet fora del lloc indicat, es retirava el full, per tal d'evitar-ho). Com podien valorar la música, per exemple, si mai no s'asseien a escoltar-ne?

Indubtablement, tots sabem que treballar sense recursos dificulta la nostra tasca com a educadors. En els nostres casos concrets, les

joguines que hi havia eren poques i de pèssima qualitat (generalment totes de plàstic) i s'amuntegaven en prestatgeries altíssimes d'accés difícil per als infants. En cap moment del curs, mai no es renovaven i si alguna es feia malbé, cosa molt freqüent en infants d'aquestes edats, servia per cobrir espais buits. Això sense fer referència als racons de joc, impossibles de dur a terme tant per la manca de material com d'espai. Això sí, com que les mestres ens estimàvem i ens estimem la nostra feina i, per tant, els infants, que mai no haurien de ser els receptors de la tirania de certs adults, constantment desenvolupàvem estratègies per alleugerir i compensar algunes d'aquestes mancances. És per això que, sovint, les mestres mateixes finançàvem alguns dels materials imprescindibles (com ara globus) per poder preparar l'activitat del dia següent.

Per contra, avui som en una llar amb instal·lacions adequades per als infants de 0 a 3 anys; amb sales àmplies i assolellades, amb sortides directes a un gran pati acollidor i provist de joguines diverses i d'un equipament especialitzat. Aquí, els nens i les nenes no solament poden jugar i gaudir-ne a senallades, sinó que també poden compartir-ho amb les famí-

lies. Les estances disposen d'una zona d'aigües per a la higiene personal dels infants i estan dividides en espais de joc adequats a cada moment evolutiu; tots els espais, preconcebuts per afavorir la descoberta i l'experimentació, perquè és així com aprenen els infants, jugant, descobrint i experimentant per ells mateixos i amb l'ajut de la mestra, que adapta permanentment aquests espais i materials a les seves necessitats.

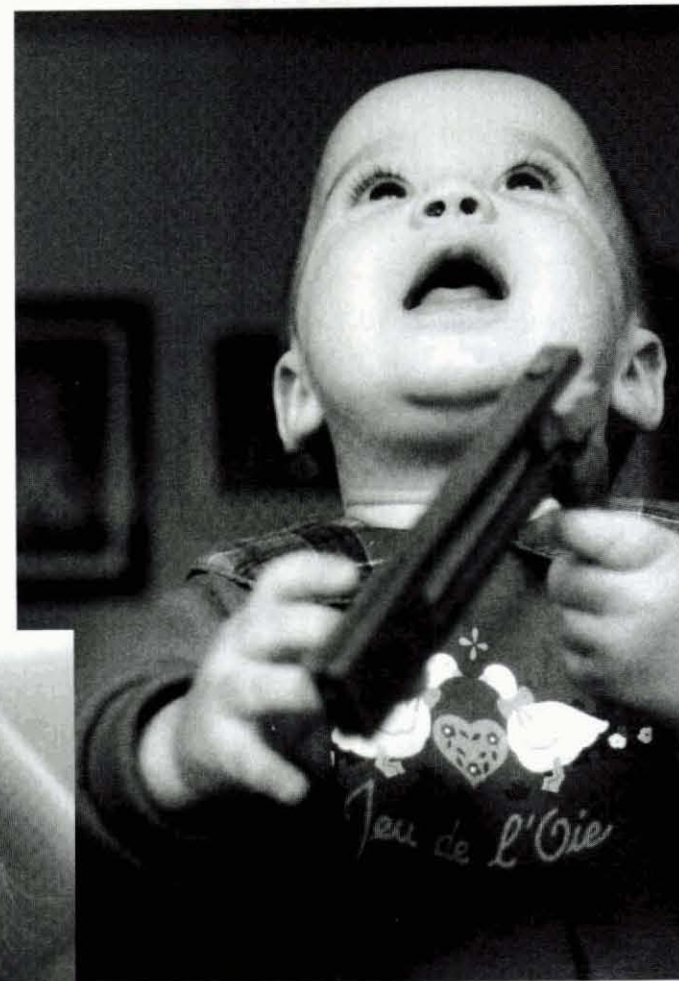
L'alimentació

Retornem, un cop més, al passat i tractem un altre aspecte d'allò més delicat: l'alimentació. El menjar era força escàs i molt poc variat i, per consegüent, poc equilibrada. A més, els menús no eren revisats per cap especialista, sinó que s'elaboraven segons dictaven les necessitats i preferències de la butxaca de la Direcció. Afegirem, però, que les mestres i el personal de cuina, especialment sensibilitzats, manteníem una lluita, de vegades ferotge, per tal d'evitar en la mesura del possible aquestes negligències, que en alguns casos arribava fins a donar menjar caducat. Com podien entendre les famílies els descensos de pes dels seus fills que causava l'alimentació insuficient?



L'estona del menjar tampoc no era un moment plaent ni tranquil del dia. D'entrada, els infants es massificaven, barrejats per edats, en un menjador petit, atès per poques educadores, sense personal de reforç, on les mestres havíem de sincronitzar les funcions d'atendre el menjador, obrir la porta i agafar el telèfon. És a dir, érem cambreres, recepcionistes i secretàries alhora. On quedava la prioritat de relacionar-se cada infant directament amb l'adult que el coneixia i l'estimava?

Respirem altre cop. A la nostra llar, procurem que l'estona del menjar esdevingui el més agradable i relaxant possible. Cada grup dina a la seva estança, o al pati quan fa bo. El mobiliari s'ajusta a les proporcions físiques dels



nens de cada edat. Els menús són controlats per un dietista i es preparen a la cuina de l'escola. Cada grup menja amb la seva mestra de referència i amb el suport d'una persona de reforç. Respectem el ritme de tothom, oferim l'opció de triar entre diferents peces de fruita o els sabors dels iogurts, sempre sota l'ull atent de la mestra i procurant que hi hagi diversitat. Els infants participen activament d'aquest

moment, ja que tenen assignades diverses tasques com anar a buscar a la cuina el carretó del menjar, repartir les culleres i els pitets o posar-se aigua al got. Tot això, ben amanit amb una bona música de fons. Qui de nosaltres menjaria en un restaurant brut, sorollós, de taules i cadires incòmodes i amb un servei antipàtic?

Higiene

Un altre punt, no menys escandalós, era el relatiu a la higiene diària del centre, ja que normalment no hi havia prou productes de neteja i el personal responsable d'aquesta funció era contractat per menys hores de les realment necessàries (una manera molt recursiva de motivar els treballadors) i, en alguns centres, érem les mestres mateixes, qui netejàvem les classes. De quina altra manera podíem evitar que se'ls ennegriessin els genolls, als lactants, quan gatejaven?

Però l'esperit voluntariós, disposat i generós de les mestres encara podia dilatar-se molt més i arribar a quotes insospitades. Moltes de nosaltres, sense contracte i cobrant salaris molt per sota del que estableixen els convenis per a les llars privades, estalviàvem energies per

romandre alguns vespres a les escoles, gratuïtament, és clar, i emblanquinar les parets que més ho demanaven.

Sortosament, ara disposem de prou recursos per protegir els espais dels lactants i dels caminants, espais on només es pot accedir amb peücs. A tots els grups, cada infant té la seva tovallola, el seu got i els seus llençols i emprem guants de plàstic i esponges d'un sol ús en els canvis de bolquers. Desinfectem els xumets diàriament i, les joguines, de manera periòdica. A quants de nosaltres no ens semblaria una ximpleria, per exemple, que en un hotel, on conflueixen persones molt diverses, ens fessin dormir amb els llençols d'algú altre?

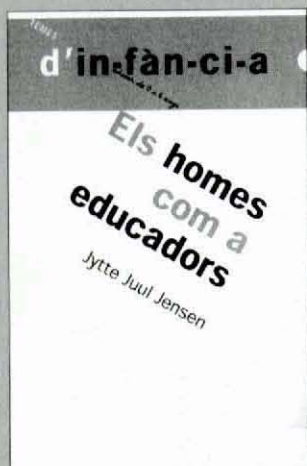
Formació i informació

I el més bo i millor: per alguna estranya raó, mai no s'afavoria des de la Direcció ni la formació continuada i permanent dels mestres ni la comunicació entre els treballadors.

Ara, però, les mestres ens reunim un cop a la setmana per organitzar activitats educatives, compartir criteris i mantenir una línia pedagògica coherent en totes les nostres actuacions. A més comptem amb l'assessorament d'un

expert en l'educació dels infants de 0 a 3 anys i celebrem reunions i trobades amb les famílies, amb la intenció que també incorporin les seves actuacions en aquest compromís educatiu que, en definitiva, afecta tots els qui en formem part.

I ben segur que hi ha molts altres aspectes que no hem comentat, per bé que hem intentat reflectir aquells que ens han deixat una singular empremta. I ben cert que en moltes ocasions vam plantejar-nos si pagava la pena seguir amb la nostra professió, però sempre vam trobar-nos amb un somriure innocent, un petó, una abraçada o el «t'estimo» d'un infant que pal·liaven els sentiments de frustració, enuig i còlera. Per fortuna per a nosaltres, això és el passat i ara som en un lloc molt diferent i ens demanem què podem fer-hi. Algunes per por de perdre la feina, o potser perquè érem massa joves, no vam saber reaccionar a temps. Altres, que sí que vam tenir el coratge de denunciar aquests fets, vam trobar-nos amb una Inspecció desinteressada, o que li resultava difícil emprendre alguna acció que posés fi a tanta ignomínia. I és aleshores quan ens oprimem de bell nou el mateix interrogant: a qui correspon emparar la integritat dels nostres petits? ■



Els homes com a educadors

Jytte Juul Jensen

Temes d'Infància, núm. 32
80 pàg. PVP: 990 ptes.

NOVETAT

La Comissió Europea i els quinze països de la Unió s'han mostrat a favor d'actuar en l'àmbit dels papers atribuïts als homes i les dones, i de donar suport i fomentar el paper dels *homes com a educadors*.

En aquest context, el llibre tracta tres qüestions fonamentals: per què és important contractar més homes als serveis d'educació infantil, quines condicions són necessàries per aconseguir-ho i com podem aconseguir-les.

Associació de Mestres Rosa Sensat

Av. de les Drassanes, 3, 08001 Barcelona, tel.: 934 817 373, fax: 933 017 550
rsensat@pangea.org - <http://www.pangea.org/rsensat>



Fer plàstica, un procés de diàleg i situacions

**E. Bosch, M. Nicolàs,
C. Cols, L. Vallvé, G. Vila,
S. Sans**

Temes d'Infància, núm. 33
80 pàg. PVP: 1125

NOVETAT

Fer plàstica, un procés de diàlegs i situacions, recull cinc maneres d'entendre i enfocar l'educació plàstica a l'escola bressol, el parvulari i els tallers extraescolars.

És un llibre pràctic que recull experiències. Cada experiència, i totes juntes, ens permeten apropar-nos a la complexitat del tema i, alhora, ens suggereixen possibles maneres de tractar-lo.

Parlem d'**elefants**

Estela Carcereny, Rosa Isem i Roser Ros

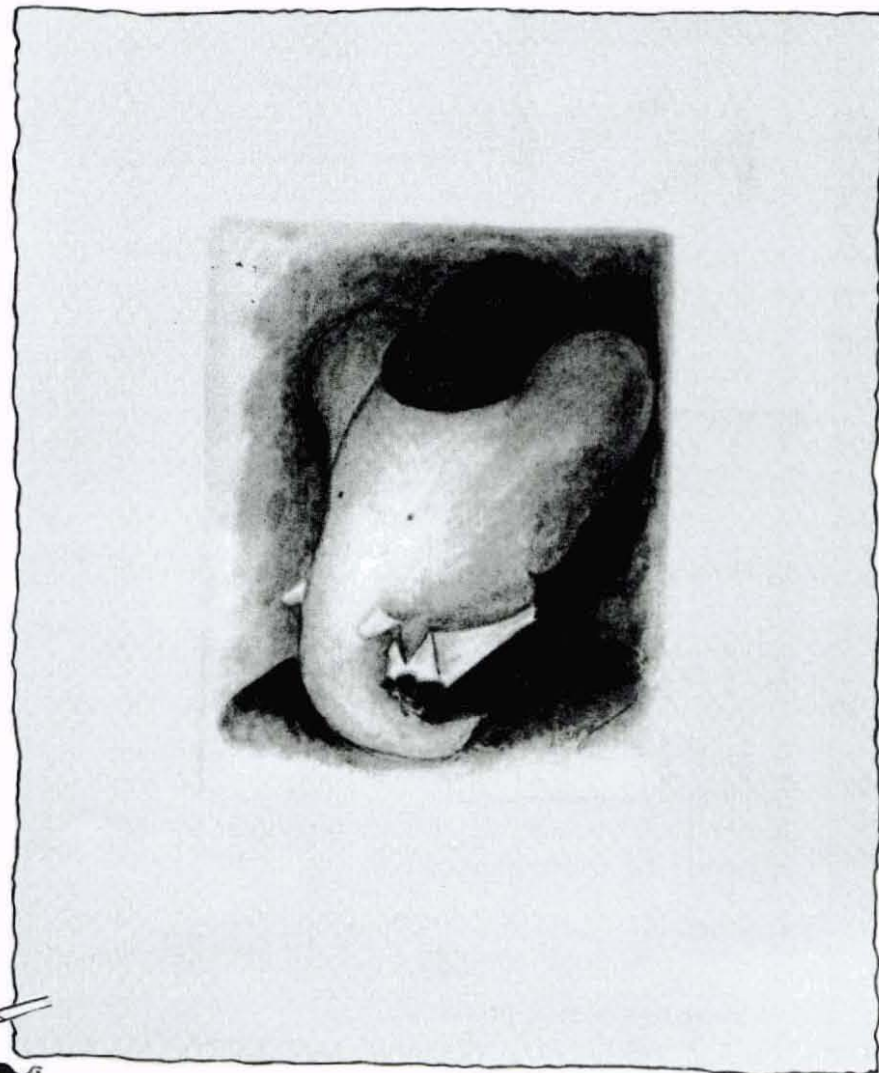
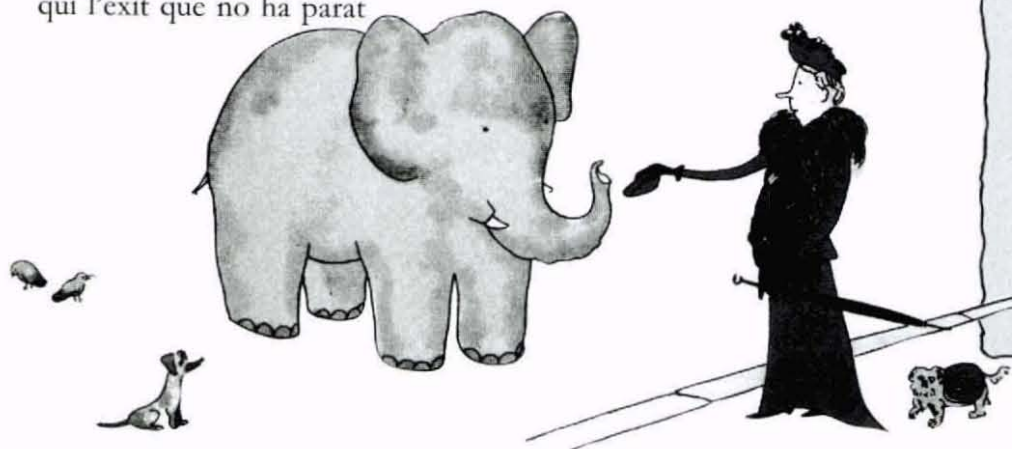
Babar

Publicat l'any 1931 a França. El seu autor es deia Jean de Brunhoff. En aquella època, el corrent més en voga establia que calia presentar els animals als infants tal com són en realitat. Babar, si bé és veritat que comença a fer els primers passos per la selva com tots els elefants, ben aviat canvia d'hàbitat i es trasllada a viure a la gran ciutat i, quan retorna a la selva com a rei, ho fa convençut que cal incitar els seus germans d'espècie a adoptar la forma de vida petitburgesa. Alguna cosa de molt especial devia passar per les pàgines dels nombrosos llibres de Babar, que justifici l'èxit que no ha parat

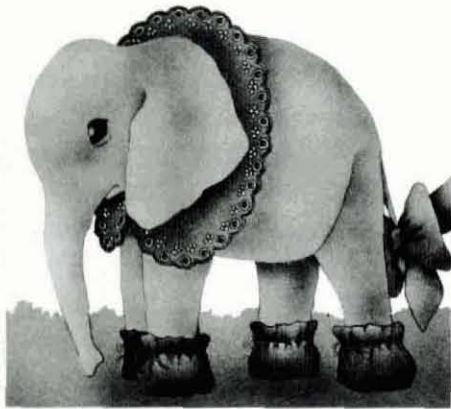
de tenir aquest elefant entre el públic lector. El mèrit potser es deu a les excel·lents il·lustracions de Brunhoff? Alguns d'aquests lectors, que ja s'han fet grans, veuen amb molt de goig com els seus fills i néts han adoptat amb gran tendresa el Babar de la seva infància. Què més es pot demanar a un heroi de paper? ■

Alguns llibres

- BRUNHOFF, Jean de: *La infància de Babar*, Barcelona: Aliorna, 1988.
- Historia de Babar el elefantito*, Madrid: Alfaguara, 1995.
- El viaje de Babar*, Madrid: Alfaguara, 1995.



Rosa Caramelo



Aquest és el nom d'una elefanteta creada per Adela Turín. L'autora és escriptora i investigadora i membre de l'Associació francesa *Du Côté des Filles*, i recentment ha fet la recerca *Quins models per a les nenes? Una investigació sobre els llibres il·lustrats*. Els llibres d'Adela Turín es caracteritzen pel seu caràcter volgudament no sexista o, si voleu, feminista. Les històries presenten personatges allunyats dels tòpics herois de paper de la literatura més edulcorada imperant sobretot als anys setanta. De la nombrosa producció d'Adela Turín, de qualitat desigual, parlem ara del llibre que protagonitza l'ele-

fanteta Rosa Caramelo, un dels més tendres, arrodonits i entranyables. La primera edició castellana d'aquest llibre és de l'any 1976 i, per aquelles dates, molts nens i, sobretot, moltes nenes, van passar llargues i bones estones dins les seves pàgines. Aquestes nenes s'han fet unes donetes i algunes afirmen que no oblidaran mai el plaer que sentien d'identificar-se amb una elefanteta que va defugir el destí femeninament rosat i de cotó fluix que els seus pares li havien preparat. ■

TURÍN, Adela: *Rosa Caramelo*, Barcelona: Lumen, 1976.

Elmer

Es l'elefant més jove de tots els que presentem avui, i, per cert, va néixer ara fa trenta anys a Anglaterra gràcies a la imaginació i els pinzells de David Mackee. Hi ha diverses històries on el protagonista és aquest elefant de tots colors. La millor de totes és, però la primera, *Elmer*, que va ser editada en castellà l'any 1990. Dins les pàgines d'aquest llibre, hi trobem un elefant que pateix una situació molt semblant a la tantes criatures: Elmer és diferent, té un aspecte bigarrat i acolorit que convida tothom a riure-se'n; però a ell això no li fa gota de gràcia; es mor de ganes de ser com tothom i no deixa de preguntar-se si és que realment fa gràcia, o potser és que se'n riuen? Aquest llibre, i no pas cap dels altres que l'han precedit, és una bona eina per fer que els menuts trobin, per fi!, un heroi de paper amb qui identificar-se i compartir la incomprensió a la qual, sovint, els grans els sotmetem amb el nostre tracte grogler i poc sensible. ■

MACKEE, David: *Elmer*, Madrid: Altea, 1990.



L'activitat dels infants al parvulari



Lluny de la idea de parvulari tradicional, les autores plantegen les activitats dels infants de tres a sis anys en un marc de relació, llibertat i felicitat a partir d'una organització de l'espai i del temps pròpia de cada infant i comú al grup. Es tenen en compte els petits detalls que generen un clima en el qual l'infant juga, canta, dibuixa, recorda i imagina. En definitiva, aprenen en el sentit més ampli i profund del terme.

Teresa Canals, Olga Gil, Josepa Gómez i Eulàlia Prat

seva experiència d'incorporació a l'escola amb l'impacte de la nova institució (més gran i amb més nens i nenes que no pas l'escola bressol d'on provenia). Hi explicita la importància del paper dels adults. I aplegant activitats i afecte comprèn que són la clau de la seva felicitat.

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

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

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

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

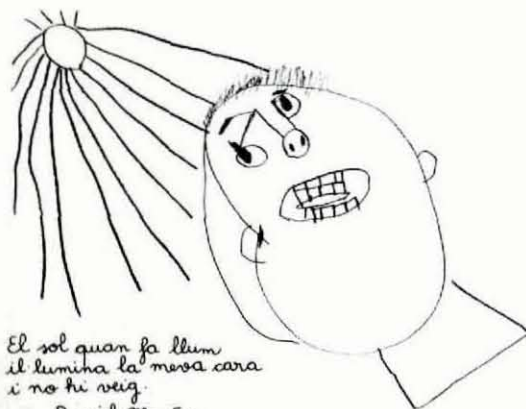
Max C., 8 anys.

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

En Max, a través dels seus records i per mitjà del seu text lliure, fa un recorregut sobre la

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

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



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

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

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

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

Els passejos i el coneixement dels diversos àmbits de l'escola (les altres classes, el gimnàs, el menjador, la biblioteca, la sala d'audiovisuals, etc.) fan que els vagin coneixent i domi-

nant i, a poc a poc, es van sentint ciutadans de ple dret dins de la nova institució que els acull.

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

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

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

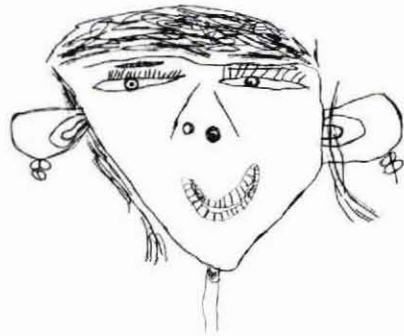


**...llavors estàs tan content
d'anar a l'escola, que jugues,
cantes, dibuixes i comences a
aprendre coses...**

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

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

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



Amiré a sopar a casa dels
avis i per això esteic contenta.
GISEL A

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

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

Les mestres et cuiden, llavors ets feliç tot el dia

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

Aquesta cura no se centra únicament en la qualitat de relació necessàriament positiva i afable, sinó també en la creació d'un ambient, uns temps, espais i materials que propiciïn el desenvolupament de les capacitats i competències dels infants, que propiciïn també l'observació de l'evolució infant per infant i d'aquest com a membre del grup amb tot el potencial fonamental que aquest fet comporta. En definitiva, crear un marc propici per saber expressar, per saber escoltar, contenir-se, experimentar, posar-se d'acord, per saber actuar, fruit, representar i per aprendre.



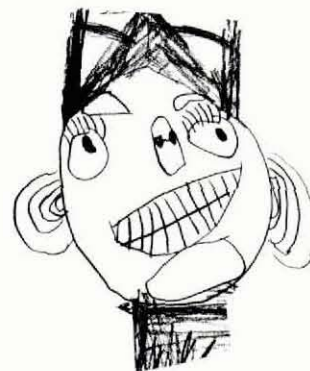
Jo pensava que volia una joguina
GUILLEM 5a

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

El joc

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

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



Jo ric perquèestic content.



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

La cançó

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

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

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

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

Inventem cançons.

Fem audicions de concerts de nosaltres

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

El dibuix

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

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

En definitiva, tot plegat són recursos per

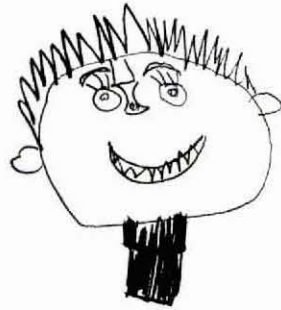
desenvolupar les capacitats expressives de les criatures.

La conversa: una activitat quotidiana

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

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

La conversa és una activitat quotidiana que s'inicia a primera hora del matí a tots els grups de parvulari. A fi de desenvolupar-la ens asseiem en rotllana, perquè considerem que les actituds corporals són importants. La rotllana simbolitza un espai que podem omplir entre



Estic contenta perquè menjo
un caramell molt bo.

andrea



estic contenta perquè a la
tarda aniré al parc

JÚLIA

tots. Les criatures expliquen les seves coses, els companys i companyes hi intervenen, la mestra també.

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

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

Una altra finalitat de la conversa és posar en comú treballs individuals o fets en petit grup. Aquests treballs poden ser petits contes

que els infants han inventat i, posteriorment, han il·lustrat i que en aquest espai expliquen a la resta de la classe. Una vegada han estat explicats, els companys poden fer-ne comentaris. A voltes en aquesta estona també s'expliquen descobertes, experiments i jocs que un grup d'infants ha fet i vol comunicar als altres.

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

Els estudis

L'estona de la conversa és també un marc idoni per poder estudiar diversos temes a partir de les aportacions que fa la mainada (plantes,

animals, objectes diversos...). Aquests són materials del seu entorn proper, la qual cosa fa que els siguin interessants. Les criatures expressen els coneixements que tenen d'allò que s'estudia, hi ha una detecció dels coneixements previs i una posterior sistematització de tota aquesta pluja d'idees i aportacions. Posteriorment, hi ha una ampliació de coneixements per mitjà d'una explicació i de la manipulació de diversos materials d'observació directa i d'observació indirecta.

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

A voltes, les aportacions dels infants ens porten a parlar de temàtiques que ultrapassen les programacions que podríem predir i, fins i tot, ens porten a parlar de conceptes que, si no fos per la vivesa, l'interès i la riquesa del



material aportat, podríem qualificar de molt difícils.

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

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

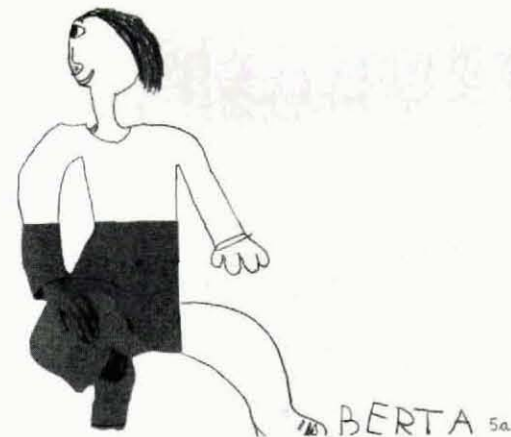
Es treballa amb fotografies sempre que és possible. No es donen models estereotipats de dibuixos als infants per ser copiats o omplerts. Tampoc hi ha dibuixos estereotipats d'ornamentació de les classes o l'escola. Les classes, i l'escola, estan ornamentades amb els dibuixos i els treballs de la mainada i a una alçada correcta que en possibiliti la visió correcta, que puguin ser tocats, que puguin ser respectats.



Conclusió

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

Amb la nostra organització desitgem oferir espais i temps dins del parvulari perquè els nens

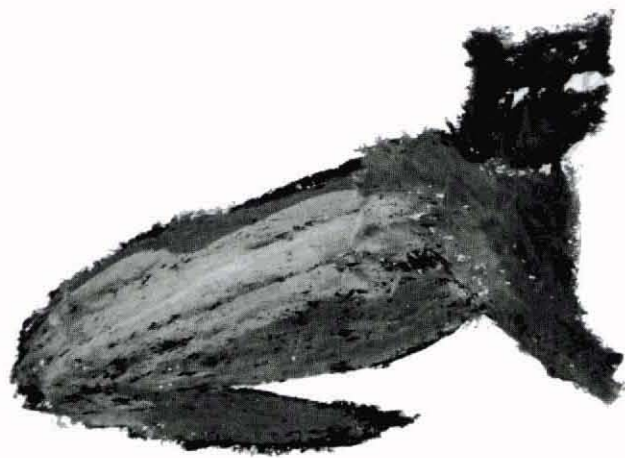


i les nenes se sentin acollits i estimats, sàpiguen viure amb els altres, perquè mantinguin la curiositat natural per la vida i l'afany d'aprendre i de saber, per desenvolupar les seves capacitats i esdevenir infants conversadors, lectors i escriptors, infants científics, infants artistes, infants poetes, infants amb criteri. ■

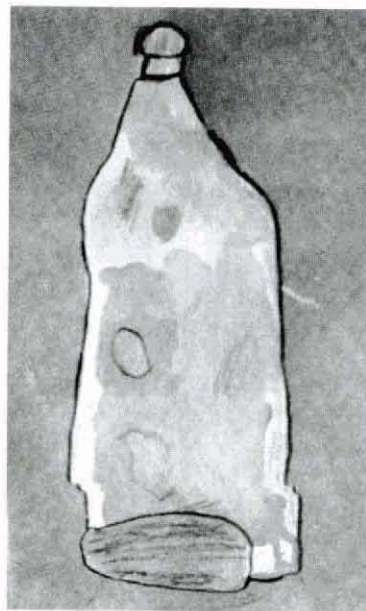
Bibliografia

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

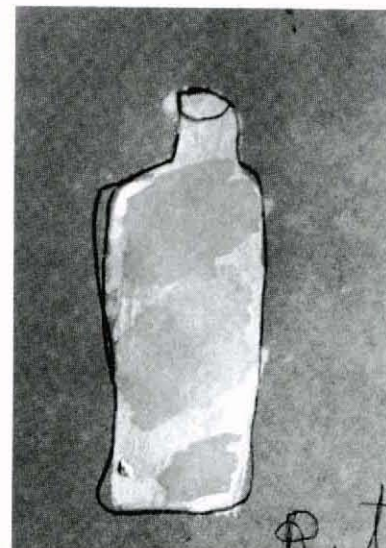
Estudiem els pintors



Els que tenen gat a casa el porten al taller, l'observen i el dibuixen. Els gossos de Bonnard, Ponce, Black, Faehol, d'alguna manera també hi són presents.



Giorgio Morandi ens acompanya en la descoberta de la subtileza, la finesa i l'equilibri de les tonalitats dels objectes quotidians. Els més petits, abans de fer la seva ampolla, amb els ulls tancats fan lliscar les mans per percebre la forma. Després en captaran el color.





Soledat Sans i David Altimir

Si Van Gogh o Cézanne, o Bonnard haguessin viscut a Sant Just, què haurien pintat?

Al Carrau Blau presentem l'obra i la vida de diferents artistes que ens poden ajudar.

Ajudar, com?

Juguem a sortir al carrer i a mirar el món de la mateixa manera que aquests artistes potser se'ls haurien mirat. No ens proposem copiar estils, o únicament crear estratègies per conèixer dades sobre pintors; volem saber fins a quin punt els infants poden veure les teles dels pintors per trobar-hi l'empremta de la mirada que les ha creat. Volem portar els infants a la recerca de l'actitud (en parlàvem en el darrer número d'INFÀNCIA) que els artistes tenien davant del món. Es convida els infants a fer com Cézanne:

a caminar pels turons de la Peña del moro de Sant Just, amb els estris de pintura, l'oli i la tela darrere l'esquena a la recerca del motiu

a mirar amb ulls de pintor, que vol dir saber mirar allò que vols pintar: la forma, la llum, la foscor

a callar, perquè cal silenci per estar atent a tot allò que vius

a sentir i emocionar-se davant del que es veu

a escollir per relacionar el que es veu i el que se sent per fer-ne la pròpia interpretació

a donar forma i pintar el que ell veia i sentia; a pintar amb olis la llum, la geometria dels troncs, els perfils dels horitzons, i realitzar quadres i quadres com si anés retallant les peces d'un puzzle que l'ajudaria a entendre el món.

Els infants, els ulls de Cézanne, de Bonnard, de Matisse, i els materials que es proposen al taller (oli sobre tela, pintura plàstica i ceres sobre cartró, ciment sobre fusta, etc.): tres ingredients sempre iguals, sempre diferents, per descobrir i construir les actituds que ens ajuden a veure i entendre el món i la seva complexitat. ■

Família

noves configuracions

Avui assistim, d'una banda, al declivi de la família nuclear de tall patriarcal que va cristal·litzar cap al segle XIX; de l'altra, a l'emergència de diferents unitats de convivència, algunes de les quals enclouen la funció de pujar els infants.

Aquests canvis produeixen problemàtiques inèdites: proliferació d'habitatges unipersonals, parelles d'adults homosexuals o heterossexuals; pares biològics/adoptius/d'acollida temporal/etc., unitats monoparentals (pares separats, pares assistits per les noves tecnologies reproductives, mares solteres, etc.), famílies reconstituïdes amb infants procedents d'unions anteriors, etc. Aquesta enumeració no pretén donar compte d'una manera exhaustiva de la varietat possible, però sí assenyalar la diversitat socialment admesa i en expansió constant.

Els anys 1997 i 1998 la XIAI (Xarxa d'Iniciatives d'Atenció a la Infància) ha impulsat un seminari sobre un tema suggerent: l'articulació de l'aspecte social i l'educatiu en l'atenció a la infància. Com a resultat del seu treball s'ha elaborat un document de síntesi, el contingut del qual s'agrupa en tres apartats: aproximació a la noció educativa, conceptualització de les realitats emergents (postmodernitat, família, noves tecnologies, polítiques socials) i articulació en xarxa com a alternativa per al futur. De tot aquest treball reproduïm l'apartat on s'analitzen els canvis més importants que, des del punt de vista de les autores, afecten la institució de la família i com a conseqüència el paper de l'escola, el concepte d'educació i el d'infància.

Anna Aromí, Mercedes Delgado, Montserrat Jubete i Violeta Núñez

D'altra banda, per part dels actors socials no hi ha un refús del sistema sinó uns esforços desesperats i intents per ser-ne reconeguts. La generació del 68, per exemple, renegava de la institució familiar, que considerava anacrònica. Avui es busca de modernitzar-la, reparar-la, reescriure-la. Els actors socials reclamen ser reconeguts com a família, no com una altra institució disruptiva, transformadora, nova. Més aviat hi ha un reflux del familiarisme: tots es proclamen família i busquen de ser integrats, digerits, a l'interior mateix del sistema.

En termes generals, podríem assenyalar que la nostra actualitat es caracteritza per la coexistència de diferents models familiars, els quals es construeixen a partir de la fragmentació dels imaginaris socials del preindustrialisme i l'industrialisme. S'ha produït una reducció dràstica de les funcions econòmiques de la institució familiar, ja que avui la producció de béns i serveis té joc, majoritàriament, en grans empreses dirigides a mercats cada vegada més amplis i competitius (Flaquer, 1994, 64). Tot i que la petita empresa familiar no ha desaparegut completament, en aquest moment històric ocupa una posició marginal.

Així, la institució familiar coincideix amb l'espai privat, separada de la producció. Les funcions pròpies de les noves formes familiars modernes són, per a alguns autors, només residuals (vegeu Flaquer, *op. cit.*), en el sentit que la família s'especialitza en tot allò que no està adjudicat a cap altra institució, com proveir de sentit les vides dels seus



“la nostra actualitat es caracteritza per la coexistència de diferents models familiars.”

membres o oferir un temps d'intimitat, no exempt per cert de plets d'índole diversa...

Ara bé, aquestes redefinicions provoquen conseqüències interessants. En primer lloc, el debilitament de la funció del pare, el lloc del qual, com a rector de les tasques productives i iniciador dels seus fills en aquestes, ha quedat qüestionat. També la sortida de les dones de l'espai domèstic al camp social ampli qüestionava el lloc del pare com a proveïdor del sosteniment per mitjà del seu salari.

La privatització de l'espai familiar comporta, a més, una gran variabilitat de maneres de plantejar la convivència. Les noves formes responen a reunions sostingudes en nusos de caràcter més emocional, menys jerarquitzats, més laxes. Debra Goldman, especialista en sociologia familiar, ha arribat a afirmar que les famílies contemporànies es constitueixen a la manera d'un *hobbie*, entès com aquella activitat que es manté més enllà de la seva funció utilitària i que es preserva només pel seu contingut emocional: font d'esforços compensats per satisfaccions de tipus personal.

I una altra de les conseqüències dels canvis ressenyats és la caiguda dràstica de les taxes de natalitat. En efecte, els fills han deixat de tenir un valor econòmic per passar a ocupar un lloc de significació primordialment afectiva per a l'adult.

Així, en els casos de les unitats de convivència amb infants al càrrec propi, observem una paradoxa principal: d'una banda, hi ha una certa

“les famílies contemporànies es constitueixen a la manera d'un hobbie.”

desresponsabilització (o descol·locació) dels adults pel que fa als llocs d'autoritat que han d'ocupar i, de l'altra, un floriment i una expansió inaudits de deures puntuals dels adults envers els infants, impensables fins fa un parell de generacions. Les relacions pares-fills s'inscriuen en un context d'organització d'acord amb allò que es defineix com les *necessitats* dels infants.

Certament, el lloc de la infància no està deslligat de les noves formes d'estructura familiar, en les quals les relacions s'instauren i se sostenen en nusos més flexibles, en eixos horitzontals en lloc dels piramidals. Qüestions que tenen a veure amb la conquesta recent, per part de les dones, de l'espai social ampli. Prefigura això un futur possible de la infància, atès el lligam històric dels infants i els itineraris de les dones?

Un altre punt que apareix lligat a aquest tema és la precarització de les unitats de convivència formades per una o diverses dones que tenen al seu càrrec un infant o més, ja que els salaris de les dones són més baixos que els que perceben els homes per a tasques semblants. Això produeix l'emergència de noves formes de pobresa i de vulnerabilitat social, de les quals la societat no es pot desentendre.

També el context d'organització d'acord amb les anomenades *necessitats* dels infants fa possible que reflexionem sobre les dificultats que les polítiques socials d'atenció a la infància plantegen a les institucions que treballen amb nens en dificultat social. En algunes ocasions es constata un retorn de les institucions a models d'infància de l'imaginari

preindustrial, com a manera de poder articular alguna resposta a les demandes de què són objecte.

El fet cert és que avui la infància promou inversions ingents de tipus divers i a diferents nivells.

Tanmateix, i a desgrat de la gran inversió que es fa, els adults en general, i els pares en particular, hi són menys presents. És com si el pas a models de convivència menys autoritaris hagués comportat també una renúncia a l'exercici de l'autoritat.

La generació nascuda al voltant de les dècades dels cinquanta i seixanta planteja una dificultat per ocupar el lloc de l'autoritat. Això es registra tant en la institució familiar com en les institucions socials de treball amb la infància. En alguns casos s'observa un exercici de *laissez faire*; en d'altres, el recurs a l'autoritarisme. És com si, a manera de revers de l'interès sobre l'infant i els seus drets, en contraposició al lloc valoritzat del nen com a bé escàs, es consolidés una irremeiable distància i un «desinterès» social que alimenta una veritable desprotecció de la infància.

El lloc de l'infant, avui, semblaria estar articulat, en termes generals, al voltant de la concepció de la importància d'ocupar els temps d'infància, paradoxalment, des d'una certa desresponsabilització del nen sobre el seu estatus i de l'adult pel que fa al seu lloc d'autoritat. Això produeix un efecte de desculturalització de les generacions joves.

Afirmem que, més que parlar de la desaparició de la infància, hem de



“més que parlar de la desaparició de la infància, hem de parlar de la desaparició de la concepció moderna de la infància.”

parlar de la desaparició de la concepció moderna de la infància. Ens hem d'endinsar, sense llastos nostàlgics, en la concepció que podríem anomenar de la *infància postmoderna*.

La qüestió semblaria ser com articular els infants amb la cultura a través de l'alfabet i com potenciar relacions múltiples amb objectes d'interès canviants i puntuals. Com construir amb això una oferta nova, gairebé podríem dir una nova definició de l'infant i el seu món. ■

Bibliografia

- ATLAN, H.: *Tra il cristallo e il fumo*, Hopefullmonster, 1989.
 BATESON, G.: *Mente e natura*, Adelphi, 1979.
 CARUGATI, F., i G. MUGNY: *Intelligenza al plurale*, Clueb, 1989.
 CARUGATI, F., i F. EMILIANI: *Il mondo sociale dei bambini*, Il Mulino, 1986.
 CERUTI, M.: *Il vincolo e la possibilità*, Feltrinelli, 1990.
 ENRIQUES, F., citat a B. Sassili: «Struttura e dinamica delle teorie scientifiche nell'epistemologia italiana e francesca», a Giorello, G.: *Introduzione alla filosofia della scienza*, Bompiani, 1994.
 FORNASA, W.: «Costruire pensando», *Ecole*, 21, 3, 1994.
 FORNASA, W., i R. CECI: *Gli stereotipi delle educatrici nella valutazione. Una raccolta di dati* (en premsa).
 MATURANA, F.: «Tutto ciò che è detto, è detto da un osservatore», a Thompson, W. I. (a cura de): *Ecologia e autonomia*, Feltrinelli, 1988.
 MORIN, E.: *Scienza con coscienza*, F. Angeli, 1988.
 MOSCIVICI, S.: *Psicologia sociale*, Borla, 1990.
 RUSSELL, B., i A. WHITEHEAD: *Principia Mathematica*.
 ZUNINO, G.: *La valutazione nella scuola dell'infanzia*, cidi-cgil-Bambibi, Torí, novembre de 1995.

Traducció: Jordi Tomàs.



El belluguet *esvalotat*

Alguns infants tenen un comportament en el qual destaca, com a símptomes més característics, una gran dificultat d'atenció i hiperactivitat. Per a aquests infants, resulta importantíssima, essencial, l'acció coordinada entre la família, el mestre i el pediatre per recuperar-los i integrar-los al ritme habitual de l'escola i de casa.

Ramon Martínez Callén

Aquest títol no és pas, com es podria pensar, el d'un conte per a infants, ingenu i divertit; és el de la història

d'un minyonet més aviat simpàtic i entremaliat, que molts ja coneixeu, si no a ell en concret, a altres que se li assemblen. No és cap vailet d'aspecte estrany ni és cap raresa; n'hi ha molts com ell. Tothom que tracta, poc o molt, amb canalla, concix algun noieta així, i, qui es dedica a l'ensenyament, segur que n'ha tingut algun entre la mainada que ha hagut d'atendre. Es calcula que tres nens de cada cent són així.

Des que era molt menut ja es podia endevinar què esdevindria, però ningú no podia sospitar perquè era com era, ni de què li venia. Era, però, de naixença. Ja al bressol, el feia trontollar de tant com es bellugava i es regirava; mentre era ben petit s'anava fent, tot i que només mantenia la línia, a la moda, neulit i

escarransit. Al metge, ja li havien dut, però deia que no li trobava res, que el nen era així, que potser canviaria i que calia paciència.

La inquietud i el moviment continu persistia dia a dia i tot sovint acabava amb una veritable crisi d'excitació i ira contra qualsevol persona o cosa que se li posés al davant. La tensió nerviosa i l'angoixa dels pares, prou atabalats, anava en augment; renyar-lo i castigar-lo no hauria servit per a res; només per enrarir encara més l'ambient i anar de mal borràs. Fóra pitjor el remei que la malaltia. Quan es calmava i li passava l'enrabiada, que solia ser aviat, el nen es podia quedar emmurriat o bé, una estoneta després, somreia diàfanament, amb cara joiosa. Fins i tot podia esclatar a riure, com si res no hagués passat.

Quan estava de bona lluna, el noieta més aviat era xamós i afalagador i sabia com retornar la

pau als pares afeixugats, mal que fos transitòriament.

Malgrat tot, la criatura creixia, si fa no fa com totes, es feia grandet i va haver d'anar a escola, però continuava com sempre: s'asseia en una cadira, s'alçava i se n'anava a un altre racó o donava voltes a l'entorn de la taula. El moviment era constant, com si sempre «dugués el motor engegat». Parlava força bé, però apressadament i sovint a crits. Es distreia amb tanta facilitat que encetava una explicació i tot de cop la interrompia i es posava a parlar d'una altra cosa que no feia al cas. Començava un joc i deixava la joguina o els companys de joc per fer qualsevol cosa que li hagués cridat l'atenció, però ben aviat el nou objecte deixava d'interessar-lo. De tant en tant, quan alguna cosa l'atreia i li feia gràcia, reia i saltava d'alegria. La veritat és que en aquests moments, que afortunadament eren freqüents, el xicot era francament divertit i simpàtic i es feia estimar.

Un parèntesi: el protagonista d'aquesta histò-



Ningú no en coneix la causa. Com a símptoma més característic destaca la gran incapacitat d'atenció, amb una necessitat incessant de moviment. El nen ha de tocar-ho tot, pequè sí.

ria és un noi perquè és la persona real a qui faig referència, però també podria haver estat una noia, perquè n'hi ha que poden tenir els mateixos trastorns, encara que en menor nombre que els nois. Potser entre les noies la incontinència de la mobilitat no és tan evident com en els xicots, però Déu n'hi do. El nen de qui

us parlo no parava quiet en tot el dia. Només estava tranquil quan dormia i això, per sort, ho feia molt bé, amb gran consol per als pares.

Tot i que el rendiment escolar era més aviat llastimós, al noi, se'l veia intel·ligent i, a més a més, ho era i ho demostrava pel bon sentit de l'humor, cosa que no poden fer els curts de

gambals. Els dèficits escolars no eren pas per manca d'intel·ligència sinó per les dificultats d'aprendre, perquè no podia concentrar-se i mantenir l'atenció. Quan una cosa arribava a interessar-lo de debò, l'aprenia molt de pressa, però no era fàcil que fixés l'atenció en res; de seguida se'n cansava, i això feia que, tot i ser tan intel·ligent o més que els seus companys, el progrés en els coneixements escolars fos més aviat pobre. Sempre li va caldre un ajut individual de suport. La mestra havia de fer esforços de paciència i dedicació per tirar-lo endavant, i feia tot el que podia i encara més, perquè, sembla que no, però se'l va arribar a estimar: més que als altres. I ell també s'estimava la mestra —la senyoreta—, perquè la veritat és que ell s'estima tothom, encara que tot sovint els faci perdre els estreps i els tregui de pollaguera.

A mesura que s'ha anat fent grandet, s'ha adaptat cada cop més a l'escola i als pares i germans (que, pobres, quin calvari!). S'ha tornat molt parlador i és trempat i rialler, sempre,



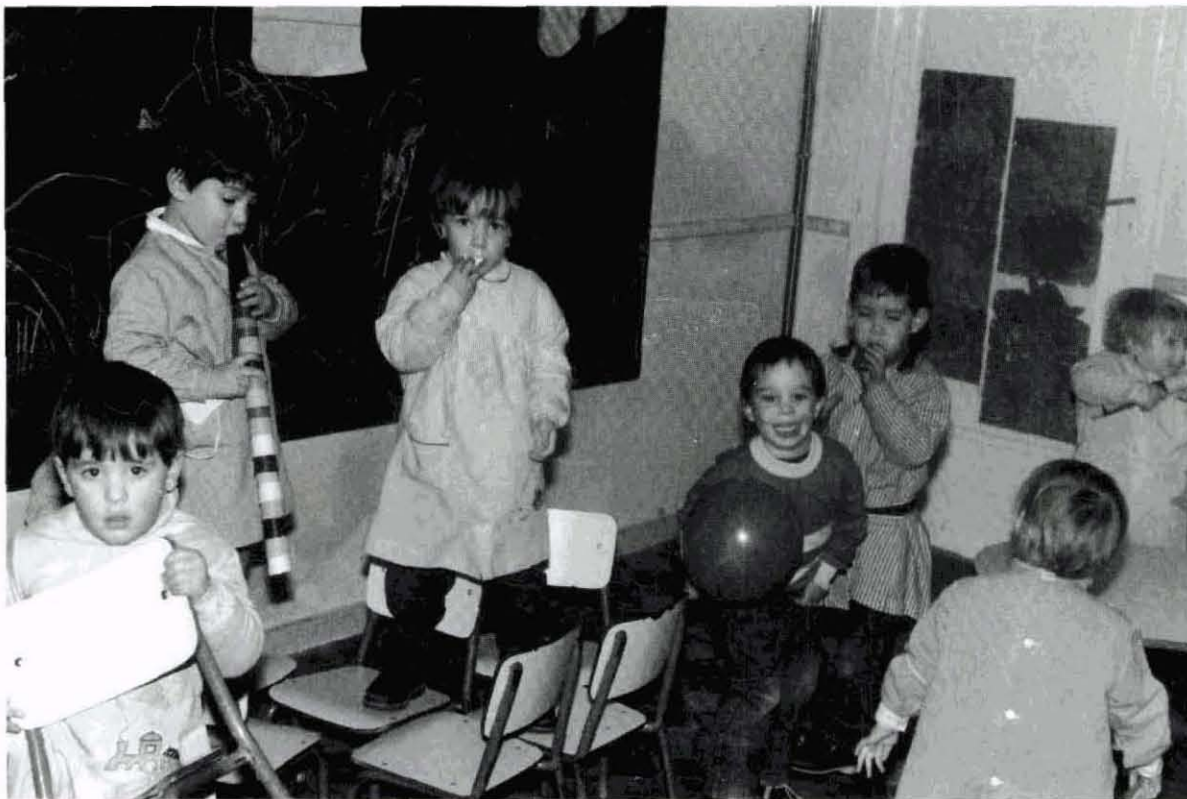
però, que no s'enfurrunyi. Podem dir que s'ha adaptat força bé a l'entrada de l'adolescència i cal esperar que serà una persona com cal, apte per a qualsevol cosa, encara que pot ser que li perdurin rastres d'impulsivitat i hiperquinèsia que poden continuar creant-li problemes, a ell i els que l'envolten.

La importància del paper dels pares

Si s'ha arribat a aquest resultat prou satisfactori ha estat gràcies al fet que l'ambient familiar i escolar van ser molt curiosos en el tractament del problema. Ell, el nen, no ho sap ni ho sabrà mai; val més que no li ho digueu. El primer que calia era tenir coneixement i prou informació idònia de la situació. Si els pares no haguessin pogut o volgut comprendre que el nen era un inestable patològic i l'haguessin tractat com un nen rebec i dolent que només volia fastiguejar i irritar la família, i en comptes d'estar per ell, amb amor i comprensió, li haguessin exigit el que no podia fer, una conducta «modèlica», renyant-lo constantment i retraient-li les mancances, comparant-lo als germans o als amics, no haurien fet res més que agreujar el problema i conduir-lo a situacions molt més difícils de corregir.

Una altra reacció possible dels pares, igualment dolenta, hauria estat pensar que no s'hi podia fer res, perquè el cas era tan greu que no tenia solució i, sense mala voluntat, la mateixa ansietat els podia portar al rebuig del fill, al qual haurien augmentat la inseguretat i angoixa.

Alguns pares poden pensar que el comportament del nen és per falta d'amor, perquè és



dolent i no se'ls estima i tot el que fa és per molestar-los i fastiguejar-los, i poden respondre amb una actitud tirànica, nefasta per a l'infant.

Però si l'actitud dels pares és essencial per a la probable recuperació de l'infant, la de l'escola, i encara més la dels mestres, són fonamentals. És important que els educadors, els mestres i tots els professionals de l'ensenyament coneguin bé l'existència de la síndrome de manca d'atenció amb hiperactivitat i impulsivitat, perquè la puguin reconèixer, comprendre i reconduir-la cap a la màxima adaptació de l'infant a un comportament i una vida normals.

A més a més de l'actitud i el capteniment dels

pares i del suport pedagògic adequat és necessària, i gairebé imprescindible, l'assistència del pediatre, que cal que estigui revestit amb un toc de neuròleg o psiquiatre. Les oportunes orientacions psicològiques als pares i els mestres són



FOTO: A. MIRALLES

molt necessàries, però avui dia el metge disposa de mesures farmacològiques d'una eficàcia evident, les quals necessiten vigilància i control. El bon resultat de la medicació n'ha fet imprescindible l'ús en el tractament d'aquesta síndrome, però no és positiu entrar en aquest tema des d'un punt de vista divulgatiu. El que és important és que, en l'acció coordinada de la família, l'escola i el metge, hi ha moltes possibilitats de recuperar per a una vida normal, o gairebé normal, els infants afectats d'aquesta síndrome relativament freqüent i pertorbadora.

I quina n'és la causa?

Ens queda encara, però, una pregunta de molta transcendència: quina és la causa d'aquest trastorn? Per què el nostre infant, que és intel·ligent i simpàtic és alhora tan difícil? Ara per ara, això encara no ho sap ningú. Els pediatres i especialment els psiquiatres de nens van començar a estudiar científicament aquests temes ara fa un segle. Aleshores es va descriure detalladament un quadre de comportament en el qual destaca la inestabilitat del nen, el desequilibri de l'afectivitat en la qual s'alternen reaccions colèriques amb afany de carícies, malestans dolorosos que es transformen de sobte en joia i alegria, atacs d'indisciplina que acaben gairebé sempre amb penediment i, com a símptoma més característic, la gran incapacitat d'atenció, acompanyada d'una necessitat incessant de moviment i de canvis de l'entorn. El nen ha de tocar-ho tot i, de vegades, fer malbé les coses, però no per perversitat, sinó simplement perquè sí.

Ara fa uns cinquanta anys es continuaven

fent descripcions minucioses de les síndromes i segons els autors se li anaven donant nomenclatures diverses. Les més reeixides foren l'«infant turbulent» o «inestable» o «hiperquinètic». Però ningú no s'aventurava a explicar quina era la causa.

Fa trenta anys va arrelar la teoria que la síndrome era causada per petites lesions cerebrals difuses i més aviat moderades que s'haurien produït en el moment del part, però el punt cert és que en aquests nens no s'hi descobriren signes neurològics que demostrin que hi ha lesions cerebrals: ni paràlisis ni espasticitats, ni retard mental genuí. Tampoc no s'ha pogut demostrar mai res investigant i analitzant els cervells dels nens afectats.

En aquests moments no hi ha tampoc cap estudi que aclareixi la causa d'aquesta síndrome. Els científics, però, s'han posat d'acord a anomenar-la unànimement «síndrome de dèficit d'atenció amb hiperactivitat» i a considerar que el trastorn fonamental és la dificultat de l'atenció que sol anar acompanyada d'hiperactivitat i, de vegades, però no sempre, d'impulsivitat, i que si no es tracta d'una manera adequada porta al fracàs escolar, no per manca d'intel·ligència sinó pel trastorn de la conducta.

Per acabar, i com a resum, cal insistir en la necessitat de conèixer que aquesta síndrome no és cap raresa i que el seu diagnòstic es pot basar (segons Trillo) en l'existència d'almenys vuit signes dels catorze que enumerem en el quadre adjunt.

Coneixent el trastorn i conduint-lo amb paciència i seny hi ha moltes esperances de reeixir-hi. ■

Símptomes per al diagnòstic

1. Inquietud freqüent, que es manifesta per moviments de les mans o dels peus o pel fet de bellugar-se de la cadira i no saber estar-se quiet.
2. Dificultat per mantenir-se assegut, tot i que calgui.
3. Distreure's amb facilitat i sense motiu.
4. Dificultat per esperar el seu torn en els jocs o en altres situacions de grup.
5. Formular respostes precipitades fins i tot abans que s'acabin de fer les preguntes.
6. Dificultat per acomplir les instruccions que se li donen, no per negativisme, sinó simplement perquè no estava atent quan se li donaven.
7. Dificultat per mantenir l'atenció en els jocs.
8. Deixar una activitat a mig fer per fer-ne una altra.
9. No saber jugar amb tranquil·litat.
10. Parlar excessivament; parlar per parlar.
11. Interrompre els jocs o les activitats d'altres nens.
12. No escoltar el que se li diu, quan se li parla.
13. Perdre fàcilment les coses que habitualment necessita: joguines, llibres, etc.
14. Fer activitats perilloses sense adonar-se que tenen risc. Aquests nens són propensos a rebre mal, més perquè no valoren el perill que no pas per dolenteria.

El conte més contat a Girona per Anna Roca

Roser Ros i Vilanova

Quan li hem demanat a l'Anna que vegés d'escriure un dels contes que explica més de gust i amb més freqüència quan ha d'aconterar la gana literària dels més menuts, vet aquí que no ha dubtat ni un moment: *En Pafufet!*

És clar que el que ella ens ha fet arribar és la seva particular versió dels fets que va protagonitzar aquell marrec petit i caparrut com pocs. Per exemple, l'Anna explica (tant si ho fa de viva veu com si ho fa per escrit) que en Patufet va passar tot el que va passar en companyia d'una colla de galifardeus que, com ell, no devien pas aixecar un pam de terra, ja que ell considerava que feia molt més de bon passar una aventura en grup més que no pas tot sol. I no deu pas anar gaire errada, l'Anna, a l'hora d'interpretar els fets d'aquesta manera.

Comptat i debatut, ella sap prou bé (ja que és una narradora molt experimentada) que si bé hi ha coses que es poden fer a mida dels qui les escolten, n'hi ha d'altres que no poden pas canviar ni poc ni gaire ni gens. I quines són, aquestes, us preguntareu. Bé, vaja, segurament allò que no és pas canviable per res del món és que en Patufet (sol o en companyia) vagi a parar a la panxa del bou i que en surti a conseqüència del gran pet que fa el bou per un fart de menjar.

I aquest deu ser, justament, el primer pet simbòlic de què deuen tenir coneixement els més menuts de tots. Fins ara tots els pets eren reals, físics. En canvi, aquest pet és diferent, és el producte directe d'una rondalla i l'expressem en llenguatge verbal i alhora simbòlic, que és el vehicle habitual de la literatura oral.

Només em queda afegir que és una llàstima que no pugueu sentir l'Anna en directe, explicant la seva rondalla amb aquell seu català d'Olot. Haureu d'aconterar-vos amb la lectura de la seva versió. ■



Laia Soler

En Paufet, el bou i la col

Anna Roca

Era i no era un nen, tan petit, petit, petit... com un cigronet i es deia Patufet. A en Paufet, li agradava molt ajudar la seva mare.

–Mare! Mare!, què vols que faci? –li va preguntar a la seva mare.

–Ai, no ho sé, escombra una mica –ella li va respondre.

I en Patufet, tot d’una, agafà l’escombra i a escombrar i cantar s’ha dit.

Però ho va fer tan ràpid que, quan la seva mare se n’adonà, en Patufet ja li preguntava:

–Ja està! I què faig ara?

–Treu la pols –contestà la mare de pressa.

En Patufet no es podia estar sense fer res. “La, la, la-ra-la-la, la-ra-la-ra” anava cantant cantant mentre treia la pols.

–Ja està, mare. I ara què faig?

–Ai, Patufet, vés a jugar –li contestà la mare que ja no sabia què fer-li fer.

Uil, a en Patufet no li va agradar gens aquesta nova feina. A ell, li agradava ajudar la seva mare.

–Ai!, l’heu vist: m’envia a jugar! –va murmurar enfadat-. Llavors els pares i les mares es queixen que no els volen ajudar. I quan els volen ajudar, a jugar!

“Doncs jo me’n vaig a jugar. Però llavors que no es queixi!”, pensà amb to amenaçador.

En Patufet se’n va anar a jugar. Però sempre que anava a jugar ho feia amb unes orelles molt obertes i aquell dia va sentir com la mare deia:

–Ai caram! Ara en Miquelet –el pare d’en Patufet– se m’ha deixat el dinar. I jo no li puc anar

a portar! I com ho faré, ara? –es va preguntar.

–Mare! Mare!, vols que li porti jo, el dinar al pare? –contestà en Patufet d’una revolada.

–No, Patufet, no veus que ets molt petit i et trepitjarien –li replicà la mare.

Però en Paufet contestà de pressa:

–No, mare. Jo agafo la motxilla. Poso el dinar a dins. Me la carrego a l’esquena i a mi no em trepitja ningú.

La mare, ja una mica nerviosa, li digué:

–Mira, Patufet, no em posis nerviosa, he dit que no!

Però en Paufet insistia cada vegada més fins que la mare li va dir:

–Patufet, prou!

Llavors, en Patufet es posà a plorar, ja que no trobava just que, per ser petit, no el deixessin anar a portar el dinar al seu pare. Però tot d’una va tenir una idea. Va anar a trobar els seus amics i els convencé que l’ajudessin a portar el dinar. D’aquesta manera la seva mare no s’hi podria negar: com que eren molts, ja ningú no els trepitjaria.

La seva mare, tot i no estar-ne convençuda, els hi va deixar anar. Tots portaven una motxilla a l’esquena, amb un tros de dinar per al pare d’en Patufet. Tots junts, van marxar cantant i ballant una cançó perquè ningú no els trepitgés.

Patim, patam, patum,
Homes i dones del cap dret,
Patim, patam, patum,
No trepitgeu en Patufet.

De cop en Patufet va tenir ganes de descansar, i es van posar sota una gran col que hi havia al mig del camp. Però estaven tan cansats, que es van quedar ben adormits.

Al cap d’una estona per allà va passar un bou que tenia molta gana. “Ai, quin gana que tinc”, deia el bou, quan de cop va veure el camp de cols. “Mira!, un camp de cols”, exclamà amb força, “me’n menjaré una”.

I es menjà la primera col, llavors la segona, la tercera i, de cop, va veure aquella col tan i tan grossa i va dir: “Caram!, això sí que és una col. Si em menjo aquesta col quedaré tip per tota la setmana”. I el bou va obrir la boca i es menjà la col, en Patufet i els seus amics.

Es va començar a fer fosc i tots els pares estaven esverats. Buscaven els nens per tot arreu, però no hi havia manera de trobar-los i van començar a cridar: “Nens! Nenes!, on sou?”

Els nens i les nenes, que fins aquell moment estaven adormits sota la col, però ara dins de la panxa del bou, es van despertar de cop i van contestar: “A la panxa del bou, on no hi neva ni plou”.

Finalment un pare els va sentir i tots plegats van anar cap al bou a donar-li menjar, menjar i més menjar. Tant, que al final el bou va fer un pet. I del pet van sortir els nens i les nenes i en Patufet, que van abraçar els seus pares.

Tots junts van tornar a casa perquè el conte d’en Patufet, el bou i la col ja s’ha acabat. ■

Espai per a una creativitat sense límit

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

MANLEY[®]

**Sobre la tesi doctoral
de Xavier Gimeno**

Formació permanent i avaluació són dos temes rellevants, amb implicacions polítiques i pedagògiques, del moment actual.

La consciència de la necessitat que el professor es formi de manera permanent per donar resposta a les demandes educatives canviants ha produït un increment extraordinari de l'oferta de formació permanent.

Paral·lelament, la preocupació per la qualitat i l'eficàcia de l'educació i, fins i tot, per l'optimització dels recursos que s'hi destinen, introdueix l'avaluació com un element indispensable de la planificació educativa.

L'avaluació de la formació perma-

nent del professorat se situa en la cruïlla de dos temes bàsics per afrontar els reptes del nou mil·lenni.

L'aportació de Xavier Gimeno, en la seva tesi doctoral *Plans de formació permanent del professorat no universitari: una proposta d'avaluació*, és el fruit d'una trajectòria professional dedicada a la reflexió i l'activitat pràctica en l'àmbit dels dos temes esmentats. La lectura del seu treball ens introdueix en el debat intern de qui vol superar els dilemes que li planteja la pràctica continuada i reflexiva i s'esforça per dissenyar un dispositiu d'avaluació amb un marc teòric que el faci consistent i operatiu.

L'avaluació, per a Xavier Gimeno, ha d'implicar tots els protagonistes en el plantejament de l'avaluació. La presa de decisions sobre el què, el com i

el perquè s'avalua adquireix consistència en el moment en què és fruit de les aportacions i del procés dialògic dels implicats: en el moment en què, des de l'autonomia personal, esdevé una proposta col·lectiva. És precisament a través d'aquests intercanvis, que els implicats aniran adquirint la necessària cultura de l'avaluació, indispensable per l'eficàcia de les diverses accions proposades i per assumir plenament les propostes de millora que se'n derivin.

S'ha insistit a bastament que avaluar no consisteix en l'aplicació d'un instrument, sinó a aclarir què es vol avaluar i trobar el procediment adequat per fer-ho, dotant-se d'uns instruments o adaptant els existents. La proposta de l'autor avança en aquesta línia per tal d'incrementar i orientar la par-

ticipació i implicació de tots els agents. Les conclusions 1 i 3 ho formulen clarament:

«[...] l'avaluació de la formació permanent del professorat emana del contrast dialògic de totes i cadascuna

de les diferents persones protagonistes per arribar a una comprensió i valoració holística d'aquesta.» I «la definició dels objectes a avaluar [...] és la culminació d'un procés d'anàlisi democràtica de les problemàtiques

més significatives i susceptibles de transformació real» (pàg. 465).

En consonància amb aquest plantejament el treball elabora i aporta un catàleg d'indicadors definits com: «[...] segments, elements i components de la Formació Permanent del professorat sobre els quals s'observa per poder obtenir dades i prendre decisions» (pàg. 288).

El catàleg inclou indicadors referits a entitats organitzadores, formadors, professors en formació, activitats i avaluació, que enriqueixen el camp de l'avaluació que es proposa.

La lectura del treball és estimulante per a tots els que s'interessen per l'avaluació i la volen convertir en una activitat eficaç, fruit del compromís personal i col·lectiu.

Pere Darder

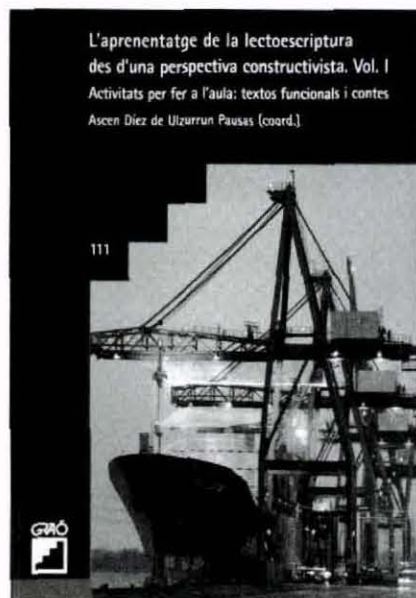


•NOVETAT•NOVETAT•NOVETAT•NOVETAT•NOVETAT•NOVETAT•

L'APRENTATGE DE LA LECTOESCRITURA DES D'UNA PERSPECTIVA CONSTRUCTIVISTA

**Vol. 1. Activitats per fer a l'aula:
textos funcionals i contes**

ASCEN DíEZ DE ULZURRUN PAUSAS (COORDINADORA)

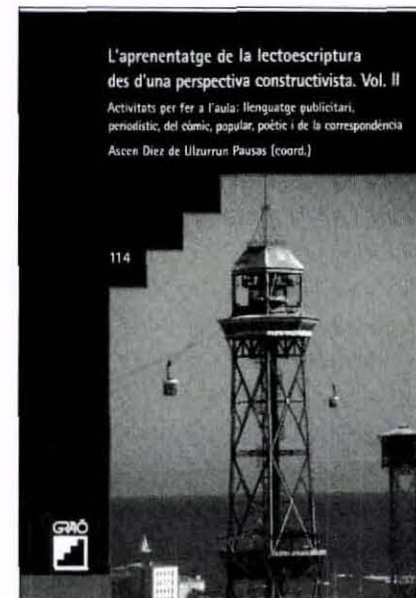


124 pàg. 1.935 PTA

Aquests llibres tenen el propòsit d'afavorir la construcció, per part de l'alumnat, dels coneixements lingüístics de segon cycle d'educació infantil i primer cycle de primària. S'ofereixen un seguit d'activitats seqüenciades per modalitats de text, amb la intenció que siguin suficientment àmplies i diverses per a què tots els alumnes i totes les alumnes hi puguin participar. Pretenen ser funcionals i significatives, i alhora tenen l'objectiu de potenciar el treball cooperatiu i facilitar que l'alumnat se senti protagonista del seu procés d'ensenyament-aprenentatge.

**Vol. 2. Activitats per fer a l'aula:
llenguatge publicitari, periodístic, del còmic,
popular, poètic i de la correspondència**

ASCEN DíEZ DE ULZURRUN PAUSAS (COORDINADORA)



126 pàg. 1.935 PTA

Viure els Nostres Valors: l'Esperit de l'Educació per al segle XXI

Del 22 al 25 de juliol de 1999 es durà a terme a Seva, el Montseny, aquest fòrum europeu. S'inscriu dins del Programa educatiu valors per viure, un treball conjunt d'una xarxa d'educadors de tot el món.

El Fòrum és una proposta europea adreçada a la comunitat educativa europea per avançar en la construcció d'una cultura de pau.

Més informació:
c/ Diputació, 329, entl.
08009 Barcelona
Tel.: 93 487 76 67.
Fax: 93 487 76 38
vpvpe@bcn.servicom.es

VII Jornades Internacionals sobre la Síndrome de Down

Del 21 al 23 d'octubre d'enguany, se celebraran a Barcelona aquestes VII Jornades Internacionals. Si en jornades anteriors s'havia deixat constància del convenciment que les persones amb síndrome de Down poden accedir al món dels adults, en aquestes es plantejarà com es pot possibilitar no solament el seu accés en aquest món sinó la permanència, amb aspectes com tenir un lloc de

treball i viure de forma independent de la família.

Informació i inscripcions:
Fundació Catalana Síndrome de Down
c/ València, 229
08007 Barcelona
Tel.: 93 215 74 23.
Fax: 93 215 76 99
integra@fcsd.org
www.fcsd.org

XIX Jornades d'Ensenyants amb Gitanos

Del 2 al 5 de setembre d'enguany se celebraran a Barcelona aquestes XIX Jornades.

Entre els temes de les conferències hi consten les polítiques de compensació educativa, el moviment evangèlic com a vehicle d'adaptació, l'esquerra i els gitanos, i la formació i la promoció dels gitanos. A més, també s'hi inclouen taules rodones, presentacions d'experiències i d'altres propostes de caràcter més lúdic, com música i passeigs per la Barcelona de Gaudí.

Per a més informació:
Associació d'Ensenyants amb Gitanos
c/ Alfons XII, 588
08918 Badalona
Tel.: 93 460 22 26
Fax: 93 383 57 44
avicante@pie.xtec.es

www.educalia.org

Amb aquesta adreça, la Fundació «La Caixa» ha obert una pàgina destinada a la comunitat educativa virtual de Catalunya.

Està estructurada en diversos apartats: jocs, activitats, revista, eines, serveis, bústia.

L'apartat «Escola» està preparat per elaborar la pàgina de l'escola i fer-ne el manteniment. «Sobre educàlia» és un espai on els mestres exposen les seves propostes per aprofitar millor educàlia i Internet.

Més informació:
Tel.: 93 487 01 01
Rbla. Catalunya, 61
08007 Barcelona

Dos premis

Premi Joan Profitós d'assaig pedagògic. Està dotat amb 400.000 ptes. i el termini de presentació es clou el 15 d'octubre d'enguany.

Fundació Joan Profitós
Tel.: 93 441 00 04.
Fax: 93 441 02 87
escolapia@epcat.net

I Premi Everest d'innovació pedagògica en educació infantil. Dotat amb 1 000 000 ptes. El termini de presentació acaba el 30 de setembre.

Editorial Everest, S. A.
Tel.: 902 10 15 20

La nostra portada



in-fàn-ci-a 109

Torres-García, en un dels seus escrits, diu que «la joguina ha de ser una cosa que estigui en harmonia amb tot allò vivent que envolta l'infant i també amb tot allò actual... i això vol dir amb l'evolució estètica».

El camió de la nostra portada (1917-1919) recull plenament els dos criteris. És una mostra de la tècnica que imperava en aquell moment, la tècnica que va meravellar els avantguardistes, suprematistes, futuristes, dadaistes. Amb la juxtaposició de les peces, Torres-García aconseguí que la mobilitat sigui, a més d'un aspecte pedagògic, un clar exponent de l'estètica del moment.

Education 0 - 6 years old

**Space and Installations:
Thinking about Children**

CLAUS JENSEN

Although today everyone knows that space and installations are not neutral, we seldom stop to think about it. In contrast to the current inertia on the issue, we have to find the tools that can help us to go back to the first day, that day on which everything is new and sensations affects us before preconceived ideas have set in. Fresh eyes are sensitive to questions; they seek out things, receive sensations that day to day practice dilutes. In order to open up a debate, the author has observed school culture through pairs of opposites: masculinity/femininity, safety/challenge, house/school, et cetera. We must balance these things and examine them regularly and critically.

School for ages 0 - 3

**What the playground
has to offer**

E. B. L'ESQUIROL

The school playground often becomes a no-man's land, its possibilities under-utilised. In this case, based on teamwork, the teachers gave themselves the task of looking for and posing solutions. The idea is to facilitate activities for children and adapt the role of the teacher to it, taking advantage of being outside.

The Price of InnocenceJOANA MIRALLES AND
MONTSERRAT PUJOL

We still find that making a complaint is something we seldom do. At times it is fear which hinders us; other times the impossibility of comparing, or not knowing where to turn. But this is not the case with the authors of this article. Based on their own individual, collective, and professional experience, they set out the chain of contradictions that are the result of insufficient conditions that still affect the education of

the youngest age groups in our country.

School for ages 3 - 6

**The Activity of Children
at Kindergarten**

TERESA CANALS ET AL

Far from the idea of the traditional kindergarten, the authors pose activities for children from three to six years old within a framework of relationships, freedom and happiness, based on an organisation of space and time that correspond to the child and group. They have kept in mind the small details that generate a climate in which the child plays, sings, draws, remembers and imagines. Learning in the broadest and deepest sense of the term.

Children and Society

**The Family: New
Configurations**

ANNA AROMÍ ET AL

In 1997 and 1998 XIAI (Network of Childcare Initiatives) sponsored a seminar at which it posed the arti-

culcation of the social and educational features of child care. As a result of its work, a document has been drawn up synthesising three main ideas: an approach to the educative notion, conceptualisation of emerging realities (postmodernity, family, new technologies, social policies) and the articulation of a network as an alternative for the future. From this work we have selected the section analysing the most significant change, from the point of view of the authors, affecting the institution of the family and, consequently, the role of the school, the concept of education and childhood.

Children and Health

Can't Sit Still

RAMÓN MARTÍNEZ CALLÉN

Some children have behaviour problems characterised by a major problems in their attention span and hyperactivity. It is essential for these children that the family, teacher and paediatrician co-ordinate their efforts to make sure that the child can be integrated into the normal rhythm of school and home.

Traducció de Michael Tregebov

Aula de Innovación Educativa, núm. 80, març de 1999

«La simulación en la educación infantil»

M. R. PIÑERO

«Celebramos un cumpleaños. Juegos de simulación para la educación infantil»

M. A. NEIRA

«¿Cómo abordar la lengua extranjera en educación infantil y primer ciclo de educación primaria?»

P. PÉREZ ESTEVE

Bambini, núm. 6, febrer de 1999

«Un Comune "leggero" in uno Stato "leggero"»

E. LUCCHINI

«Cari papà... impariamo a raccontarci»

C. VENTIMIGLIA

«Né "mammi", né "nuovi": solo padri. Intrivista a Fulvio Scaparro»

BAMBINI

«Educazione alle differenze culturali»

G. MANTOVANI

«In punta di piedi in un mondo incantato»

ASILO NIDO DI VIA ISONZO

«Il capodoglio è più che enorme»

R. MANTOVANI, L. TRANCOSSI I F. BANASSI

«Intrecci»

M. PASCIUTI

«Una scuola materna ecologica a misura di bambino»

F. REDONDO

Cadernos de Educação de Infancia, núm. 48, octubre-desembre de 1998

«Do contexto da creche aos contextos pré-escolares. Pensar a educação de infancia.

Evidenciar a continuidade e a articulação»

A. J. G. MARCHAO

«Creche Familiar integrada num equipamento»

M. M. MASCARENHAS

«Amas e Creches Familiares: uma perspectiva educativa»

M. C. CORRÉA

«Musica para os pequeninos. Elementos da perspectiva de Edwin Gordon»

E. RODRIGUES

Cucafera, suplement pares

«Pors i fòbies infantils»

Guix, núm. 253, març de 1999

«El llibret de P-3: "Tu i la teva escola"»

Cicle Infantil de l'Escola Puiberenguer

Preescolar na Casa, núm. 108 any 1998

Butlleta de subscripció

□ □

Cognoms Nom

Adreça

CP Població Província

Telèfon (amb prefix)

Se subscriu a **INFÀNCIA** (6 números l'any)
 Preu per a 1999: 4.850 ptes. (IVA inclòs) / 29,15 euros
 Subscripció per a Europa 6.050 ptes. / 36,36
 resta del món 6.400 ptes. o 45 \$ / 38,46
 Pagament: Per xec nominatiu, a favor de l'A. M. Rosa Sensat,
 adjunt a la butlleta
 Per domiciliació bancària

Butlleta de domiciliació bancària

Nom i cognoms del subscriptor

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

Banc/caixa Entitat Oficina DC

Adreça de l'agència Compte/libreta

CP Població Província

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

Firma del titular

REVISTA DE L'ASSOCIACIÓ DE MESTRES ROSA SENSAT
in-fàn-ci-a
 educar de 0 a 6 anys

Av. de les Drassanes, 3
 08001 BARCELONA



ESCUELA INFANTIL CAEIRO: **Espais per a la primera infància**, Barcelona: PAU, 1999.



Com distribuïm l'espai? Des d'aquesta escola gallega es reflexiona sobre la necessitat de crear ambients adequats que afavoreixin el procés d'aprenentatge.

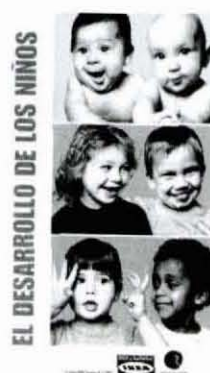
Sense fórmules màgiques. La col·lecció Quaderns Pedagògics Europeus, en la qual es publica aquest treball, té per objectiu donar a conèixer experiències educatives interessants d'arreu d'Europa. Si voleu presentar-hi algun treball, podeu dirigir-vos a PAU Educació

Quaderns Pedagògics Europeus
 Av. Diagonal, 441, 3r
 08036 Barcelona. Tel.: 933 22 21 44.
 paubcn@idgrup.ibernet.com

IKEA: **El desarrollo de los niños**, Finlàndia: IKEA, 1997.

La cadena internacional IKEA ha editat aquest vídeo amb la intenció de donar a conèixer entre el gran públic les immenses capacitats de desenvolupament que tenen els infants. Produït per Birgitta Sohlman, tracta, entre d'altres, el desenvolupament del cervell, la motricitat, el llenguatge i els jocs.

És una bona notícia que IKEA parteixi i difongui una visió d'infant capaç, d'infant com a persona amb necessitats específiques, de seguretat, de reptes, que cal tenir en compte a l'hora de dissenyar qualsevol joguina, servei, equipament.



Edició i Administració:
 Associació de Mestres Rosa Sensat

Av. de les Drassanes, 3 - 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 Induráin, Núria Jiménez, Montserrat Jubete, Teresa Majem, Marta Mata, Pepa Òdena, Àngels Ollé, Montserrat Perramon, Lurdes Reyces, Joan Ripoll, Montserrat Riu, Tina Roig, Roser Ros, Rosa M. Securin

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 - 08001 Barcelona
 Telèfon: 93 481 73 79. Fax: 93 301 75 50
Preu subscripció: 4.850 ptes. l'any / 29,15 euros
PVP: 875 ptes. / 5,26 euros 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, fotoquímic, electrònic, magnètic, electroòptic, per fotocòpia o qualsevol altre, sense el permís previ per escrit de l'editorial.

**La majoria de les Comunitats Autònomes
reben el que els correspon.**



Totes les comunitats autònomes han d'aportar diners al conjunt de l'Estat. Les comunitats més riques n'aporten més que les altres. Els ciutadans de Catalunya aporten un **24% més** de diners que la mitjana de les Comunitats Autònomes per al funcionament de l'Estat i per a la solidaritat amb altres territoris. Ara bé, quan l'Estat retorna a les Comunitats Autònomes una part d'aquests ingressos, unes comunitats reben els que els correspon i Catalunya un **12% menys**. Això suposa un desequilibri global d'uns **36 punts**. Aquest desequilibri fiscal **representa entre 800.000 milions de pessetes i 1,2 bilions de pessetes cada any**, és a dir 500.000 pessetes per cada família. Si tornés a Catalunya una part d'aquests diners millorarien la nostra economia i el benestar i la cohesió social de tots els catalans. **Hi hauria més escoles, més hospitals, més residències.** En definitiva, més infraestructures i millors serveis públics. Aquest tracte fiscal injust que Catalunya pateix limita les seves capacitats de modernització, creixement i benestar, tant dins d'Espanya com dins d'Europa. **Ha arribat el moment d'aconseguir un tracte més just per als ciutadans de Catalunya.**

Hi estem d'acord, oi?

**Els ciutadans de Catalunya
mereixen un tracte fiscal just.**



Generalitat de Catalunya



MONTSERRAT TORRES I TARRÉS
ROSER JUANOLA I ARGEMÍ

Dibuixar: mirar i pensar

Consideracions sobre
educació artística

MONTSERRAT TORRES I TARRÉS
ROSER JUANOLA I ARGEMÍ

Una manera d'ensenyar arts plàstiques a l'escola

140 exercicis per a educació
infantil i primària



- **Dibuixar: mirar i pensar**
Consideracions sobre educació
artística. Vol. I
- **Una manera d'ensenyar arts
plàstiques a l'escola**
140 exercicis per a educació infantil
i primària. Vol. II

Montserrat Torres i Tarrés
Roser Juanola i Argemí

PVP dos volums: 8.900 PTA

«Només pot ensenyar aquell que està
disposat a aprendre».

Heidegger

Aquests llibres ens mostren amb
escreix la voluntat d'aprenentatge
de les autores, la seva curiositat
científica, la seva vocació
d'ensenyants i les àmplies possibilitats
didàctiques de les seves propostes.
Propostes que més que oferir uns
coneixements establerts, ofereixen
els mitjans i les eines perquè cadascú
trobi el llenguatge més adequat
a la seva voluntat d'expressió.

R O S A
S E N
S A T

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>

Distribució:
Triangle S.L.

Santander, 68
08020 Barcelona
Tel.: 93 305 63 55
Fax: 93 305 02 04

Subscripció de la revista a càrrec de:



Diputació
de Barcelona
Àrea d'Educació