



REVISTA DE L' ASSOCIACIÓ DE MESTRES ROSA SENSAT

in-fàn-ci-a

educar de 0 a 6 anys

1999

110

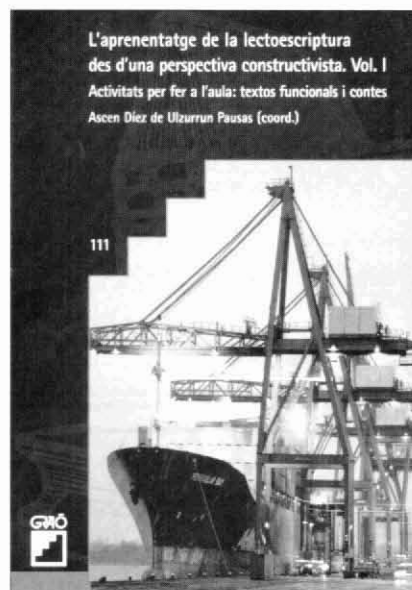
SETEMBRE
OCTUBRE

•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)

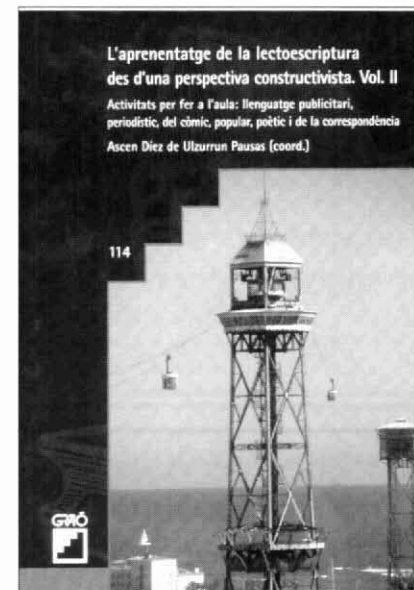


124 pàg. 1.935 PTA

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

El futur és el diàleg

Encara no iniciades les vacances, just quan molts dels nostres lectors es trobaven reunits en les diverses escoles d'estiu escampades pel territori, van aparèixer amb virulència i van saltar als mitjans de comunicació amb cruesa, brots de racisme a diverses poblacions.

Ara, en iniciar el curs, aquest curs que finalitzarà en el gairebé mític 2000, no podem deixar de pensar en aquests fets, en els mites amb què es formulen i en les causes profundes que tenen, en les migracions que cada vegada més caracteritzaran cada racó del «logarret global» en què segons diuen s'està convertint el món, i en com ens les podem plantejar a l'escola, també a l'escola dels més petits.

La qüestió és complexa. Aquests i altres anys s'han tractat aspectes culturals, religiosos, econòmics, socials. Pel que fa a l'educació dels petits immigrants, s'hi han dedicat sessions a les escoles d'estiu i jornades d'abast divers durant el curs. Conferències i reportatges han aclarit idees i donat visions, però pel que fa a la metodologia de treball a l'escola val la pena que hi posem la màxima atenció, imaginació i cura, i assumim els riscos que el tema comporta. Vegem-ne un exemple.

En un recent simpòsium celebrat a Reggio Emilia, aquest mateix final de curs, es presentava el resultat d'una interessant recerca amb el títol de *La demanda de l'educació, avui*. Un treball realitzat per infants, pares i mestres.

El punt de partida de la reflexió era el de la típica assemblea d'un grup d'infants de quatre anys que parlaven de com sentien les diferències entre ells, les diferències de sexe, color de pell i tot el que ells consideraven important. Es tractava de formular com se sentien ells, entre ells, en la vida de classe, aquestes diferències, i de com els semblava que les sentien els grans al seu voltant. Quatre anys és un moment dolç per veure com els nens conjuminen sense dificultat, amb il·lusió, els valors de la diferència en el pla d'igualtat. I és un moment dolç per veure com ja s'adonen que això no és el mateix entre els grans: que ells, petits, són amics blancs i negres, però que els grans es casen poc, negres i blancs, que nenes i nens fan el mateix a l'escola, però no homes i dones grans a casa.

L'assemblea de classe era després repassada en reunió entre pares i mestres, que es veien així reflectits en el mirall net dels infants i, seguint el camí de la reflexió, redescobrien allò que dins d'ells mateixos hi havia de força original, i el pòsit de pre i post judicis que la vida va sedimentant al damunt.

No són il·lusos els amics de Reggio. Saben que ben aviat les opinions dels infants tindran també els pòsits que pares, tele, veïnatge, els deixen al damunt. Però per això és important l'art del mestre d'aconseguir que formulin les vivències pròpies, i la netedat de pares i mestres de valorar-les en el que són realment, expressió d'humanitat, amb la fe que ens recordava Alexandre Galí que *L'infant és l'home*.

És entorn d'aquest escoltar els infants que pares i mestres conjuntament descobreixen els valors i els sentiments que entorn dels valors tenen els infants, i així poden plantejar-se què ens demanen avui per a la seva educació. Un mètode de treball que proposaríem a les escoles on el tema de la immigració és important, per tal d'arribar a formular l'enriquiment que proporciona, el valor que constitueix, la diferència.

I potser més enllà de l'escola, veïns, mitjans de comunicació, administracions, el podrien adoptar i adaptar, per arribar més enllà de la tolerància de la qual parteixen, el valor del diàleg efectiu, de la participació, que és assumció de responsabilitat i riscos. El diàleg de la valoració de les arrels en cultures, llengües, religions, costums, el diàleg de la previsió, la provisió de recursos, la riquesa dels diversos nivells i formes de mestissatge a la societat, com a l'escola que es planteja les demandes reals d'educació dels infants.

Plana oberta	Pàgines per a les opinions i suggeriments dels lectors		2
Educar de 0 a 6 anys	La realitat a l'escola. Conversa amb Maria Arcà	Carme Tomàs	6
Escola 0-3	La panera dels tresors	Elinor Goldschmied	11
	Grup, equip, professionalitat... Reflexions	Montserrat Perramon	16
Bones pensades	Privacitat i observació	Montserrat Jubete	20
Escola 3-6	Quina por!	Montserrat Soldevila i Anna Fdez.-Peña	22
	Del plàstic al natural	Sílvia Majoral	27
Pensar amb les mans	Treball col·lectiu	Soledat Sans i David Altimir	30
Infant i societat	El silenci de les mares	M. Àngels Ollé	32
Infant i salut	Agressió-contenció	Joan Carles Alba	35
El conte	Cirereta, cireró	M. Àngels Ollé i Roser Ros	40
Informacions			42
Abstracts			46
Cop d'ull a revistes			47
Biblioteca	sumari		48

Un espectacle de mans vist des de Dinamarca

Rikke Horup Andersen i Nanna Max Christensen

Durant tres mesos hem estat a Espanya. L'objectiu de la nostra estada era tenir una visió sobre com treballa un mestre espanyol comparat amb el treball d'un «pedagog» danès i com treballen les diferents institucions a l'Estat espanyol.

Nosaltres som de Dinamarca i ara estem al quart trimestre dels nostres estudis de pedagogues. La nostra formació dura tres anys i mig i no té lloc a la universitat, com passa a Espanya.

Durant la nostra estada vam estar adscrites a la universitat, on vam assistir a diferents cursos. El curs més important era un seminari organitzat especialment per a nosaltres. Tractava sobre el sistema educatiu espanyol i se'ns va oferir l'oportunitat de visitar diverses institucions.

D'entrada, ens va estranyar descobrir que hi ha un currículum per a infants de tres a sis anys.

Al seminari, vam sentir, parlant del currículum, la paraula «ensenyament» en relació amb infants de tres a sis anys. D'altra banda, poques vegades vam sentir paraules com «joc lliure» i «participació en les decisions». La raó de la nostra sorpresa rau en el fet que a Dinamarca ho considerem molt important per als infants.

D'altra banda, a Dinamarca no tenim currículum per als infants de tres a sis anys; només n'hi ha per a la primària obligatòria i l'escola secundària de primer grau. És a dir, per a nois i noies de sis a setze anys. Per a l'educació infantil, cada institució es marca els objectius. En aquests, l'autonomia té un paper important per al treball pedagògic.

La primera visita va ser a una escola tres a setze anys. Vam passar un dia amb els de tres anys i un altre amb els de quatre.

A les 9 del matí ens vam trobar amb tots els infants. Tot es feia de manera molt silenciosa i tranquil·la, tot i que hi havia uns vint-

i-cinc infants al grup i un sol mestre. A Dinamarca som quatre mestres per a vint-i-cinc infants.

Sorpreses, miràvem com els infants seguien les instruccions del mestre, sense crits ni sorolls. Durant una hora sencera infants de tres anys restaven asseguts sentint les explicacions sobre Vivaldi i la seva música. Alguns dels infants seien molt inquiets a les seves cadires, mentre d'altres estaven inclinats sobre les taules.

Dues nenes feien broma, però una mirada de la mestra va fer-les parar. Moltes coses eren diferents de Dinamarca. Els infants no podien dirigir-se lliurement al mestre, sinó que havien d'alçar la maneta si els venia alguna cosa al cap. Llavors esperaven pacientment el seu torn.

També ens va sorprendre veure com els mestres escullen què han de fer els infants durant tot el dia. Als nens, no se'ls ofereix l'oportunitat de triar amb qui i a què volen jugar. El mestre els dóna les joguines.

Ens va semblar que el dia dels infants estava molt estructurat. Ara tenim una hora de música, ara

una hora d'art, i després sortim a fora tres quarts d'hora, després mengem, dormim, etc.

Suposem que això deu ser necessari en aquesta mena d'estructura, és a dir, quan hi ha tan pocs adults per fer-se càrrec dels infants.

Vam visitar altres escoles del mateix estil i és per això que n'hem tret aquesta impressió.

Sabem que hem d'anar en compte de no generalitzar a partir del que hem vist en les nostres poques visites a diferents institucions. Segons la nostra opinió i la nostra manera d'entendre les coses, que a més concorda amb el que es diu al currículum, sembla com si tot el que fan els infants hagués de tenir un significat i prendre sentit. Un aprenentatge, que en certa manera és imposat als infants. La major part del temps els mestres escullen per als infants i suposem que d'aquesta manera es perd una bona part de l'experiència de l'autoaprenentatge, com l'infant desenvolupa la seva independència i la confiança en ell mateix i com aprèn la manera d'expressar les inclinacions i les

aversions i s'accepta que tingui aquests sentiments.

Totes aquestes qüestions van acaparar bona part de la nostra atenció durant la nostra estada.

Ens va semblar que el mestre era una autoritat a la qual no havies de discutir. Per més estrany que sembli, el nostre punt de vista va quedar confirmat a la Universitat, on vam assistir en una classe d'estudiants que havien d'obtenir el títol de mestres aquest estiu. La majoria d'estudiants tenien uns vint anys i havien anat a escola tota la seva vida. També a la Universitat es notava un clar respecte pels professors. Però en aquest respecte hi havia també una gran dosi de temor; això era molt obvi.

Els estudiants, durant la classe, feien un gran esforç per respondre correctament les preguntes. Des del començament quedava clar quina resposta havien de donar i, generalment, les preguntes admetien només una resposta.

Un cop més això ens va sorprendre. On era el diàleg entre el professor i els estudiants, el diàleg, que és tan important, en el qual

pots intercanviar punts de vista i, d'aquesta manera, aprendre?

Vam preguntar a alguns estudiants què en pensaven, d'aquesta forma d'ensenyar. La majoria d'ells n'estaven molt descontents, però no tenien el coratge d'expressar-ho als professors. No s'adonaven que ells ho abocaven tot quan eren fora de la classe.

Vam pensar per a nosaltres mateixes sobre com assumir la responsabilitat de la nostra educació.

Com a petit detall, creiem que és una falta de respecte per als estudiants com a persones adultes penjar les seves notes en un taulell d'anuncis a la vista de tothom.

Des del nostre punt de vista, els estudiants no eren estudiants, sinó alumnes, a causa de la seva actitud passiva respecte a la seva formació. Aparentment semblaven acrítics, perquè no expressaven el seu descontentament respecte a la manera d'ensenyar del professor. Vam veure el perill que els estudiants, quan finalment facin de mestres, ensenyin exactament de la mateixa manera com se'ls ha ensenyat a ells tota la seva vida, perquè no en coneixen cap més.

Però com és possible expressar-te clarament tu mateix, quan d'altres han escollit per tu durant tota la teva infantesa i joventut? Des del nostre punt de vista, els infants no són tractats com a individus i no hi ha respecte per a ells i les seves necessitats; sembla com si el currículum fos el més important.

A les nostres classes a la Universitat, vam veure el resultat d'aquesta mena d'ensenyament des de la infantesa.

Comparat amb Dinamarca, sembla que el treball del mestre és més estructurat i organitzat a Espanya. A Dinamarca apareix més fluctuant i de vegades desordenat. Però hi ha molt de temps per jugar, jugar i jugar. Estem treballant amb infants i no amb ordinadors que necessiten programar-se.

Malgrat de les nostres opinions crítiques envers l'ensenyament dels nens petits i el currículum, vam gaudir d'una estada agradable i interessant. I vam conèixer una bona quantitat d'aspectes positius en les institucions que vam visitar. ■

Ja fa uns quants anys que a l'escola Cor de Roure de Santa Coloma de Queralt ens hem proposat de treballar un tema com a eix transversal i, enguany, hem fet un treball dedicat al coneixement i la millora del nostre medi.

L'escola està estretament lligada a l'entorn, i per això no solament no li podem donar l'esquena, sinó que canviant algun dels nostres hàbits el podem millorar. Per aquest motiu hem decidit de treballar el medi i, concretament, les deixalles. Ja fa un quant temps que sentim a parlar de reduir, reutilitzar i reciclar. Les activitats que hem dut a terme ens han ajudat a conèixer millor tot el que ens envolta i a canviar i millorar les nostres actituds. El treball que us presento tot seguit



és el que s'ha dut a terme al grup de pàrvuls de cinc anys.

Reciclar

Durant una setmana vam guardar totes les deixalles a la paperera (el servei de neteja n'estava assabentat i no les buidava). El divendres les vam escampar per terra i tots en rotllana les vam observar; tots vam

lar dels abocadors i les incineradores, i dels problemes que generen. Després de mirar bé les deixalles, les vam classificar en seques (cartró, paper, capsas, etc.) i humides (pells, restes de menjar, etc.).

Les deixalles seques: Ens vam fixar en les deixalles seques. Nosaltres les llençàvem als contenidors de la brossa, però què més en podíem fer? La idea de reciclar no va sortir

A l'escola treballem les deixalles

Núria Civit

coincidir a dir que n'hi havia moltes. En parlar d'on anirien, ells només sabien que als contenidors i després als camions, però a partir d'aquí ja no sabien res més. Aleshores vam par-

d'ells, però és que han vist que pel poble hi ha «altres» contenidors i que s'hi llencen coses. Els vaig explicar què és reciclar i com podem seleccionar les deixalles per afavorir-ho. Així doncs, a la classe tenim tres papereres: blava, verda i



groga i llençarem les deixalles on toca (al cap d'uns dies veiem que la verda no la utilitzem i la treiem; només n'hi haurà una per a tota l'escola). Vam fer una sortida per veure els contenidors del poble.

Les deixalles humides: Vam parlar de les deixalles humides; també en podíem treure profit. Com? Fent-ne compostatge (els vaig explicar què era). I ho vam fer amb dos sistemes diferents: en un compostador i en una caixa de cucs vermells (els grans de l'escola van ser els que ho van preparar). Vam anar a fer-los una visita. Al compostador hi havia uns «animalets» molt petits que no podíem veure i a la caixa, uns cucs vermells. Aquests seran els encarregats de convertir en adob les deixalles humides.

A partir d'aleshores guardem les restes humides a banda i a l'hora del pati les tirem al compostador o a la caixa. Quan ha passat un temps ja tenim el compost per adobar l'hort (al pati en tenim un).

Vam fer una experiència per comprovar que les deixalles orgà-

niques tornen a la terra. Vam colgar una fulla d'enciam i un pot de iogurt en dos forats al terra del pati. Ells van fer hipòtesis de què passaria (de l'enciam en sortiran enciams i del pot –sense tenir-ho gaire clar– un llimoner perquè era de llimona). Al cap d'un mes hi vam anar i només vam trobar el pot, perquè era de plàstic. Ens vam adonar de la necessitat de reciclar-lo.

Entre tots vam pensar en una cosa que a l'escola fem servir molt; donant alguna pista vam arribar a dir que el paper. Cap d'ells no sabia d'on s'obtenia. Els ho vaig explicar i vam reflexionar sobre què passava si seguíem gastant-ne molt. Vam pensar en els papers vells i cartrons que llencem a la paperera blava i què se n'obtenia. Què podrem fer nosaltres per no malmetre la natura? Utilitzar paper reciclat. Vam veure la diferència entre un paper i l'altre i vam decidir utilitzar-lo per a tots els nostres treballs.

Ens vam proposar fer paper reciclat i durant uns quants dies en vam fer diferents fulls. Cadascú



en va tenir un tros per endur-se cap a casa.

Els vaig demanar que portessin envasos de productes de casa. Quan en teníem bastants, tots en rotllana els vam mirar bé fins que algú es va fixar en unes «fletxes». «Què volen dir?», van preguntar. Els vaig explicar els significats que podien tenir i a partir d'aquell moment troben les fletxes en qualsevol envàs per petites que siguin. Les hem anat recollint i n'hem fet un treball.

Reutilitzem

Fins ara hem parlat de reciclar, però una manera d'evitar-ho fóra reutilitzant coses. Hi vam reflexionar i vam veure que a classe ja n'hi havia, d'estris reutilitzats. Els vam buscar, en vam endevinar l'origen i ens vam proposar continuar aquesta tasca.

També vam fer un calaix de sastre on vam guardar tot un munt de coses que normalment llençem. A final de curs vam aprofitar-ho per fer un treball conjunt tota l'escola. Al calaix van anar-hi a parar trossos de llana, retallets de papers de regal, etc.

En una caixa vam guardar el paper que només havia estat utilitzat per una cara i que el vam aprofitar en diferents activitats.

Reduïm

El concepte de reduir és el primer que haurem de posar en pràctica, ja que ens estalviarà reutilitzar i reciclar moltíssimes coses.

L'avaluació

Val a dir que la majoria d'activitats van ser viscudes. Algunes, a més, van passar a ser treballa-



des posteriorment sobre el paper.

En començar a parlar de conceptes que possiblement fossin nous per a ells, els feia preguntes per endevinar el seu grau de coneixement sobre el tema, com a avaluació inicial. Aquesta em va fer adonar que, d'aquests temes, en coneixien ben poc.

A mesura que vam anar treballant, relacionaven coneixements i el camp d'aprenentatge s'ampliava. Les respostes i els treballs sobre paper m'han ajudat en l'avaluació formativa.

Les experiències i converses finals sobre el tema en general han servit per refermar coneixements i alhora prendre dades per a l'avaluació sumativa. Aquesta m'ha fet adonar de com ha estat de profitós el treball. ■

Material

Libres

Projecte descoberta 3-6, Barcelona: Generalitat de Catalunya.

50 coses que els nens poden fer per salvar la Terra, Barcelona: Emec, 1991.

50 coses que els nens poden fer per reciclar, Barcelona: Emec, 1991.

Conversa amb Maria Arcà

La realitat a l'escola

INFÀNCIA: *Com és que una investigadora està tan interessada pels més petits? Quines raons t'hi han portat?*

MARIA ARCÀ: Fent classes a la universitat, vaig començar a interessar-me pels aspectes de formació, no tant per aconseguir que les persones fossin més «sàvies», sinó per fer-les més sensibles a la problemàtica científica del moment; i a poc a poc he anat enre en els anys, i m'he ocupat primer de l'escola primària i de l'educació infantil perquè em semblava que justament a l'inici de la formació és possible construir les actituds de curiositat i coneixement del món que poden no solament motivar sinó també construir pensament, intel·ligència, sensibilitat, tant envers el saber científic com envers el «ser científic», que és bastant diferent.

Aleshores vaig començar a fer treballs de formació per a mestres. Buscava fer-los sortir de la rutina didàctica per activar-los la idea que

Maria Arcà és biòloga. Treballa al Consell Nacional per a la Recerca d'Itàlia. I ja fa molts anys que es preocupa per comprendre el procés d'aprenentatge-ensenyament de les ciències des de les primeres edats. Ha format mestres i ha orientat recerques a l'escola infantil i primària de diversos ajuntaments del Vèneto, el Piemont i l'Emília Romanya. Maria Arcà proposa partir de les ganes de descobrir per qüestionar i analitzar la realitat quotidiana, biològica, física, alhora que reclama desenvolupar el plaer d'ensenyar i l'orgull de fer escola.

Carme Tomàs

també un mestre pot pensar; no solament els infants poden pensar, i si un educador no és capaç de pensar difícilment podrà ensenyar els infants a pensar.

I.: *I, en aquest moment, és quan complementes o deixes de centrar la formació només en aquest diàleg amb el mestre i comences a treballar el triangle mestres-infants-tu.*

M. A.: Exacte; m'importa, per exemple, essent biòloga, que el mestre conegui la realitat biològica, perquè, si no, no saben de què parlar. Però la realitat biològica no és solament la que es troba en les pàgines d'un llibre, com si estigués tancada en un contenidor escrit. La realitat biològica comporta sortir al carrer i observar l'estació de l'any, els arbres, els infants, els animals. Si un mestre s'adonés de quanta biologia hi ha en el funcionament del seu propi cos, en les seves emocions, en les seves malalties, en el seu mal humor, miraria la biologia no sols com un conjunt de nombres que cal aprendre de memòria, sinó com la clau explicativa del que li passa i del que passa al seu voltant.

En els llibres, la potencialitat d'aquesta clau explicativa, en general, es perd. Llavors, el que es necessita per modificar l'actitud del mestre en formació és justament poder fer-li veure una realitat de fets, que pot ser una realitat biològica, una realitat física, una realitat química, però mai una realitat disciplinària, és a dir, tancada en la disciplina, una reali-

“La realitat biològica comporta sortir al carrer i observar l'estació de l'any, els arbres, els infants, els animals.”

tat del desenvolupament del pensament de l'infant i també una realitat personal de l'educador des del moment en què no som màquines. A partir d'aquí s'activa una dinàmica entre aquests tres tipus de realitats diferents: la que es refereix als infants, la que es refereix als fets i la que es refereix al mestre que, òbviament, condueix a solucions innovadores de fer escola.

I.: *A la pràctica, com concretes el teu treball en aquests moments? I quina relació tens amb els mestres dels més petits?*

M. A.: Als ajuntaments, els ens regionals, les escoles, els seminaris didàctics que resulten de la unió de diverses escoles i tenen una certa autonomia, poden demanar a qui vulguin cursos de formació. Per això, he intentat treballar simultàniament amb moltes escoles del Vèneto, del Piemont, de l'Emília Romanya, procurant de no fer un treball aïllat en un sol lloc i prou, sinó buscant l'oportunitat d'estendre aquest tipus de metodologia a tot el territori, perquè una sola escola, un sol ensenyant no es pot permetre de treballar d'una manera molt diferent respecte al seu sistema, perquè se'l mengen. Per tant, amb les persones que pensen com jo, amb diversos col·laboradors, amb els ensenyants que es van formar d'aquesta manera, he intentat establir les connexions i les relacions necessàries entre totes aquestes situacions, de manera que els directors, l'escola, els ensenyants, puguin parlar entre

ells i intercanviar experiències, i reforçar, així, aquest tipus de metodologia.

I.: *Un exemple concret d'aquesta manera de treballar amb les tres realitats? Perquè si no arribem a la concreció de què implica això alguns fan una reinterpretació teòrica de la realitat, que no és precisament el que has volgut dir.*

M. A.: He de dir que he arribat a témer l'elaboració teòrica com la pesca. Tot i que també sóc perfectament conscient que en les meves afirmacions i en la formació que intento donar als altres la teoria té un pes important, enorme, però és una teoria que mira de prendre formes habituals. Tinc la sensació que una de les primeres realitats, la realitat quotidiana, és extremadament interessant, extremadament bella, però hi ha tanta ceguesa que la gent no la sap veure; la gent té la necessitat d'aquests procediments particulars per observar què passa a la cuina, o a les taques d'humitat a la paret. Si no tens un ull atent per intentar



“una sola escola, un sol ensenyant no es pot permetre de treballar d'una manera molt diferent respecte al seu sistema, perquè se'l mengen.”

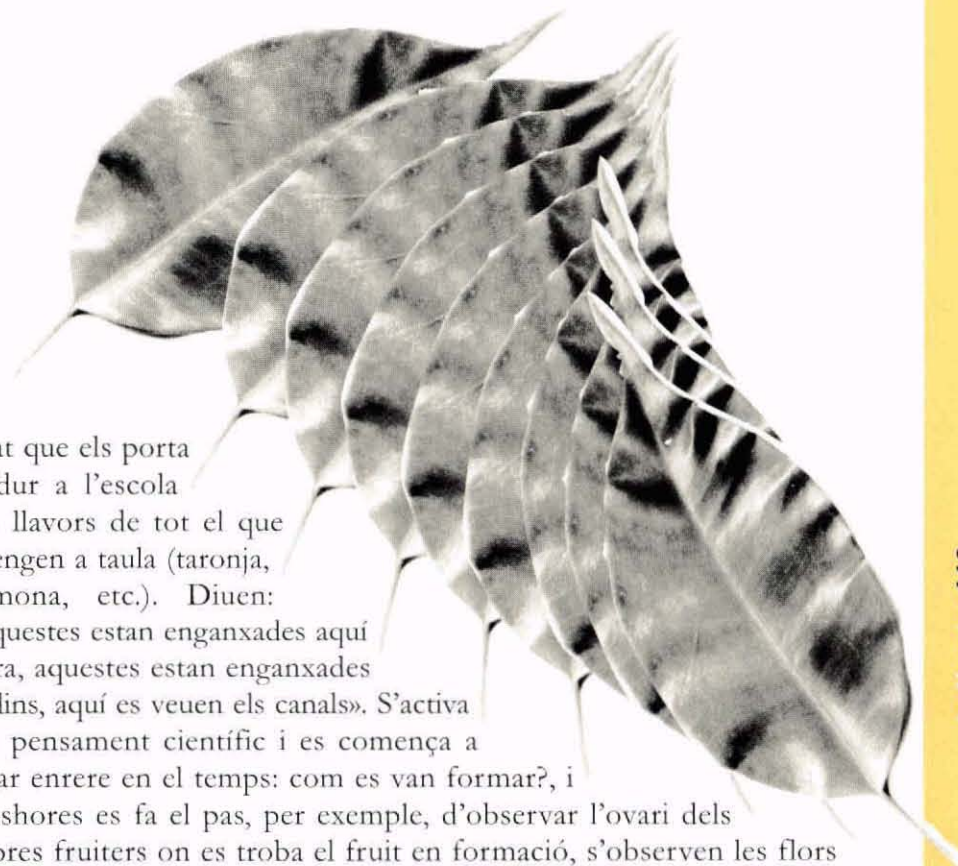
“En el moment en què la realitat entra a l'escola, ha de romandre viva, no s'ha de fossilitzar.”

entendre com són d'importants les coses petites, de cada dia... Per exemple, ara explicaré una experiència concreta que faig amb els mestres: anar al mercat i comprar una certa quantitat de vegetals diferents, com una carbassa, albergínies, tomàquets, etc. Es tracta de triar-los amb una certa atenció, perquè tots tenen una certa estructura. Després es comença a individualitzar una relació entre el que es veu des de fora i què trobem quan les tallem. Dins de la carbassa trobem les llavors disposades formant una simetria de tres. Sembla una cosa insignificant, però així es comença a explicar la història d'aquests fruits. Com és possible que aquestes llavors estiguin aquí i col·locades d'aquesta manera, qui les nodreix? En la carbassa es veuen molt bé totes les fibres, que no són altra cosa que els canals a través dels quals la planta mare porta els nutrients a les llavors; després es pot discutir si això és llenguatge científic o no. Quan dic que aquestes llavors estan enganxades a les fibres com si xumessin d'un biberó, això potser és incorrecte des del punt de vista lingüístic, però és profundament cert des del punt de vista biològic. Per tant, aquesta és una realitat per observar, però amb la pròpia participació personal, perquè tot el treball interpretatiu per trobar semblances i diferències entre aquests vegetals és un treball que es refereix no a allò que s'ha trobat en els llibres, sinó a la manera com es treballa amb les mans, observant a contrallum els talls, fent seccions longitudinals i transversals, observant quines són les parts que es consideren llavors, etc.

És semblant el treball amb els infants, els quals descobreixen una rea-

litat que els porta a dur a l'escola les llavors de tot el que mengen a taula (taronja, llimona, etc.). Diuen: «aquestes estan enganxades aquí fora, aquestes estan enganxades a dins, aquí es veuen els canals». S'activa un pensament científic i es comença a anar enrere en el temps: com es van formar?, i aleshores es fa el pas, per exemple, d'observar l'ovari dels arbres fruiters on es troba el fruit en formació, s'observen les flors com el fruit que encara s'ha de desenvolupar i s'observa la gemma i l'estructura de canals, per exemple, que és la que posa en connexió totes les parts de qualsevol planta, des de les fulles fins a les arrels, un sistema de tubs més o menys funcional que es poden veure amb els ulls. No hi ha necessitat de fer «l'experiment» de l'api que s'acolorix de blau per veure aquesta realitat. Aquesta realitat és una realitat que neix cada vegada que fas una minestra, és una realitat que s'ha de portar a l'escola perquè és objecte d'interès i de reflexió.

I.: *Al començament de la teva intervenció recordava una cosa que deia Angeleta Ferrer: «Cada dia, el camí de casa a l'escola és diferent». En suma, que és important anar per la vida amb els ulls oberts. Per què hem d'inventar quan tenim les coses reals, naturals que són molt més estimulants?*



“com més observem certes coses,
més capaços som de veure'n els detalls.”

M. A.: Jo penso que si l'escola és un lloc privilegiat, és important que aquesta realitat del món extern hi pugui entrar, perquè quan es viuen els fets de cada dia no es té tant de temps per reflexionar i observar les coses. En el moment en què aquestes coses entren a l'escola, aquesta apareix com el context especial per parar atenció als detalls, a l'experiència, a allò que es veu, a allò que es pot fer que passi amb calma. En el moment en què entren a l'escola es transformen en objecte de discurs i reflexió, es transformen en allò de què es pot parlar, que després pots conduir cap allò que és necessari saber; però el primer pas és, justament, disposar de l'escola com un espai atent a la reflexió, a les paraules, la imaginació, l'explicació d'històries (en el sentit de Bruner) sobre les coses que passen, perquè cal saber imaginar què hi havia abans i què s'esdevindrà després, organitzar-se en la realitat observant què canviarà i què, certament, no canviarà. És evident que encara després de milers d'anys una carbassa serà sempre una carbassa o, com a molt, una carbassa pansida. Hi ha transformacions possibles i d'altres que no són possibles. I aquest és el punt important, penso. En el moment en què la realitat entra a l'escola, ha de romandre viva, no s'ha de fossilitzar o esterilitzar, ha d'entrar perquè sigui alentida i pensada.

I.: *Què ens diries de la continuïtat d'aquesta manera d'entendre l'educació científica des de l'educació infantil fins a la universitària?*

M. A.: Sempre hi ha una necessitat de veure aspectes de discontinuïtat i aspectes de continuïtat que s'entrecreuen en un procés complicat. El

que em sembla, i potser es refereix més a l'escola italiana, és que aquesta continuïtat hauria de ser una continuïtat en el procés de comprensió del món. És clar que cada u té les seves fases de més o menys atenció, però el món roman com a objecte fonamental d'anàlisi, estudi, reflexió. Crec que hi hauria d'haver una continuïtat en el procés, perquè, ho sabem tots, com més observem certes coses, més capaços som de veure'n els detalls. Quan vas a veure el Museu Picasso per primer cop, no entens res, tot i saber que Picasso era un gran artista (ho diuen els llibres), però no ho entens perquè era un artista tan gran. Si hi vas dues vegades o tres o cinc, comences a entendre que hi ha alguna cosa seriosa en el que estàs mirant. Amb la realitat passa el mateix; aparentment és banal, aparentment no significa res; el fet és saber-la observar amb atencions diverses. La realitat d'un ancià és certament diferent de la d'un adolescent, però l'atenció amb què l'observem hauria de ser un element de continuïtat. Cada un dels productes que testimonien l'atenció han de ser, necessàriament, discontinus.

I, crec, hi ha una altra ambició de l'educador: l'esperança mítica de començar des de zero. El seu desig, mai no confessat, de començar un tema. Això em sembla que és un punt que cal discutir: els temes no es comencen mai, els temes són part de l'experiència. En aquesta llavor ja hi és present l'embriologia, la genètica, la biologia, la relació ambiental, el desenvolupament. Tot junt i entrecreuat, i és com si haguessis de fer sortir un de l'altre. Un aspecte adequat a l'edat i als coneixements dels infants, però sabent ja que, si vols, podries parlar de genètica amb

“l’educador ha de tenir l’orgull de poder pensar amb el seu cap. Aquest és un punt crític, perquè augmenta el plaer d’ensenyar, però també n’augmenta la responsabilitat.”

infants de cinc anys, en certa manera, per exemple, per fer-los comprendre les semblances i diferències amb els pares o perquè entenguin que una carbassa no es convertirà mai en una tulipa. Això és genètica elemental. I després aquest tema es desenvolupa, se’n pot considerar un altre aspecte i s’avança, augmentant-ne la complexitat, no de manera lineal sinó tridimensional, ocupant un espai de la xarxa (causal) cada vegada més ampli i més detallat.

I.: *Aquestes recomanacions, tant pel que fa a aquestes grans línies com en l’aspecte metodològic, les podries resumir en algunes idees per als nostres mestres?*

M. A.: En aquests discursos de formació, més que els aspectes metodològics i de continguts hem intentat desplegar el plaer d’ensenyar, l’orgull de fer escola. Hi ha una cosa que considero fonamental: un mestre sap que socialment és poc reconegut, però ells són els primers a no valorar-se. Cal un orgull de categoria, un orgull professional que permeti dir: «Jo no sóc el qui transmet el que el senyor tal ha escrit en un llibre de ciències o el que el senyor qual ha escrit en el seu manual de psicopedagogia. Jo sóc una persona, amb una responsabilitat professional forta, amb un coneixement profund del món i dels infants, i organitzo la meva activitat d’acord amb uns objectius que són compartits amb els altres mestres en una dinàmica d’aprenentatge». Aquest orgull professional que fa que el mestre cregui en la seva feina és un treball potent, un treball fort, que funciona. L’ajuda després a trobar la metodologia adequada per tenir intervencions positives amb els infants, l’ajuda a trobar els continguts adaptats al moment, al grup, a la situació de treball. Per què el mestre s’ha de sentir amb una jerarquia infinita de persones sobre el seu cap, cada una de les quals li diu què ha de fer? El

que busco és una mena d’emancipació, l’educador ha de tenir l’orgull de poder pensar amb el seu cap, no solament de repetir els continguts d’un llibre. Aquest és un punt crític, perquè augmenta el plaer d’ensenyar, però també n’augmenta la responsabilitat. No s’entén per què el constructivisme s’ha d’aplicar des dels setze anys en avall (cap als més petits), per què el mestre no pot afrontar la seva formació, la seva professionalitat com a constructor dels seus coneixements i la seva professionalitat de manera autònoma.

La mateixa frase val per a un infant que ha d’aprendre, però també per a un professor que ha d’ensenyar. I penso que cal insistir-hi, perquè no és necessari que sàpiguen tants continguts. Els infants aprenen mil vegades més de la televisió que de qualsevol mestre, però la manera de coordinar aquests continguts necessita l’especificitat d’una persona sàvia i culta que els ajudi a pensar sobre les informacions que tenen. El món està ple d’informació, n’hi ha més de la que es pot concebre, però és una informació parcial, fragmentada, desorganitzada. I també en la cultura del mestre aquesta informació està parcialitzada. Les línies no s’han de trobar solament en els continguts sinó en la capacitat de mirar la realitat, de veure en un mateix nucli de la realitat els aspectes de física, de biologia, d’ambient, i triar cada vegada el que és adequat a la situació, al programa, perquè els programes no són ni tan rígids ni tan desassenyats; generalment són assenyats, no impossibles, i és la professionalitat la que fa possible, la que permet elegir els continguts, el to, l’estil, la part experimental, la responsabilitat. Sempre sembla que hi ha d’haver algú altre que faci el treball de l’ensenyant, o els psicòlegs o els pedagogs o els científics, etc., i això no l’ajuda per a la seva autonomia professional. ■

La panera dels tresors

Quan un bebè ja s'aguantava assegut i té prop seu una panera dels tresors ben assortida, ell mateix tria allò que més li interessa d'entre l'àmplia diversitat d'objectes que se li ofereixen per

manipular. Desenvolupa i perfecciona la coordinació ull-mà-objecte i l'habilitat de manipulació. Selecciona sense dubtar, i actua amb interès: agafa, fa moviments amb la boca, llepa, mastega, sacseja, pica dos objectes i se'ls passa d'una mà a l'altra. Busca i rep estímuls de molt diversos objectes segurs, que, a través del tacte, el gust, l'olor, el so, la vista i el moviment corporal, li ocasionen un creixement ràpid del cervell.

Tot l'organisme s'implica en una activitat de concentració acompanyada de moviments enèrgics dels dits dels peus i del peu sencer, i de vegades babejant amb respiració ràpida i fent sons preverbals, com petits crits, petites

Sovint l'actuació dels adults talla les ganes de tocar, llepar, colpejar, moure's, que tenen els infants. Així s'impedeix que arribin gaires estímuls al cervell. La panera dels tresors va en sentit contrari. S'obre com una font d'experiències que l'infant recull a través dels sentits a iniciativa pròpia. S'hi concentra, escull, experimenta, canvia un objecte per un altre, interactua amb els que l'envolten. Intentem resoldre els dubtes que genera.

Elinor Goldschmied

entonacions i rondinejos.

L'infant pot mantenir concentrada l'atenció en aquest joc durant una hora o més i sovint agafa, una vegada i una altra, el seu objecte preferit. També

pot ocupar-se de la resolució d'un problema, quan un objecte li interessa, per exemple una pedra gran, massa difícil d'agafar i poder aixecar fins a la boca amb una mà, el que fa és primer posar una mà i després agafar-la amb les dues.

La panera dels tresors

És important que la panera que s'ofereix als infants sigui rodona i de base plana, sense nanses, amb un diàmetre de trenta centímetres i una altura de deu a dotze centímetres perquè el colze del nen s'hi recolzi còmodament i no es bolqui. És millor posar-la al costat dels

infants que no pas al davant, per tal de facilitar-los l'acostament als objectes.

La panera dels tresors conté uns setanta o vuitanta objectes. Cap dels objectes és una joguina comprada i no n'hi ha cap de plàstic (sobre el tema de l'ús dels plàstics, Greenpeace va fer una recerca el 1997). Cal vetllar l'estètica; s'ofereixen "tresors" i d'un tresor s'espera que sigui bonic i atractiu. Els objectes que s'ofereixen possibiliten el desenvolupament dels sis sentits: vista, oïda, olfacte, gust, tacte i moviment cinestèsic (l'infant veu o sent, però fins que no es mou per agafar una cosa no la coneix bé).

L'infant no tindrà dificultat per fer la selecció. I aquesta capacitat de triar posa les bases per a la vida moderna, on cal decidir constantment què refusar i amb què quedar-se de la immensitat d'estímuls que tenim a l'abast; pensem en Internet.

La supervivència dels trilions de cèl·lules cerebrals d'un infant depèn en gran manera de la qualitat dels estímuls que els arriben. Tot i saber-ho, les persones adultes actuem moltes



vegades en sentit contrari, prohibint als infants que toquin, que es moguin, en definitiva que rebin estimulació. Volem realment que sobrevisquin aquestes cèl·lules?

Joc compartit

Els bebès, quan es troben en aquesta situació, desenvolupen intercanvis animats els uns amb els altres i deixen entreveure les seves diferents personalitats.

La comunicació entre ells s'expressa de quatre maneres:

1. Intercanvi de mirades i observació prolongada amb atenció expectant per allò que fa l'altre infant.
2. Sons preverbals.
3. Intercanvi d'objectes i forcejament per posseir-los.
4. Contactes mutus.

Són també quatre maneres que cada infant utilitza com a eina de comunicació amb els adults de la seva confiança.

Com a contrast, nens d'aquesta edat, filmats en un orfanat de Trieste el 1954, nens mancats de cura maternal, no desenvolupaven cap contacte amb els altres infants asseguts al seu costat.

El paper de la persona adulta

Quan s'utilitza la panera és important la presència de l'adult i la seva accessibilitat per a l'infant. La persona adulta no ha de tenir, però, una intervenció activa.

Aquesta actitud val tant a casa com també per a un grup de bebès en una escola bressol, en la qual es fa necessària una zona tranquil·la, on no puguin ser disturbats pels infants més grans.

En aquesta situació l'educadora d'escola bressol és responsable de:

- La selecció, manteniment i renovació periòdica dels objectes de la panera dels tresors.
- Donar una presència atenta al grup de nens i no intervenir.
- Crear un espai tranquil i protegit on els infants asseguts puguin mantenir-se atents al joc.
- Observar la qualitat de les exploracions de cada infant i comunicar els seus progressos als pares i les col·legues.

La presència tranquil·la de l'educadora conté el neguit de l'infant quan s'acosta a coses desconegudes i li facilita la seva curiositat per explorar els objectes amb confiança. La persona adulta, amb el seu comportament, posa de manifest el respecte per la pau de l'infant mentre explora el material, fa un mínim

de comentaris i s'absté de fer suggeriments o d'encoratjar i lloar les iniciatives de l'infant si aquesta intervenció ha de resultar supèrflua o disturbar la seva concentració.

Infant i adult

La persona adulta, en veure l'infant absorbt en el joc, pot sentir una mena de tristor ja que en aquests curts períodes, tot i ser necessària la seva presència, ella no és el centre d'atenció del bebè com ho és en altres moments. Això no obstant, aquests sentiments de pèrdua es complementen amb la satisfacció de veure el progrés de les habilitats de l'infant quan explora els objectes de la panera dels tresors que ella li ha proporcionat. S'adona que la seva presència és vital per al sentiment de seguretat de l'infant i que la seva concentració en l'activitat a



ella li dona un petit respir en les seves constants demandes.

Objectes suggerits per a la panera

No hi ha objectes de plàstic, no són joguines comprades sinó coses d'ús comú per part dels adults.

L'objectiu d'aquest recull és oferir el màxim d'interès a través dels sentits:

Tacte: textura, forma, pes.

Olfacte: diverses olors.

Gust: exploracions limitades, però possibles.

So: timbres, campanetes, espetecs, cruiximents.

Vista: color, forma, llargada, brillantor.



Objectes per a la panera

Objectes naturals

Pnyes, palets de riera, petxines, carabasses seques, nous grans, plomes grans, pedra tosca, suro, pinyol d'alvocat, esponja natural, llimona, poma.

Objectes de materials naturals

Cabdell de llana, cistells petits, anell d'os, calçador d'os, estalvis de ràfia, raspall de fusta per a les ungles, raspall per a les dents, brotxa

d'afaitar, raspall per a les sabates, pinzell, nanses de canya.

Objectes de fusta

Caixes petites, caixes folrades amb vellut, flauta de bambú, castanyoles, penjarobes, tambor, cubs, cilindres, anella de tovalló, cullera, espàtula, collaret de grans de colors, bobines, sonalls, bol, copa per a l'ou.

Objectes de metall

Culleres, batedor, manyoc de claus, llaunes petites amb els cantells morts, cendrer petit,

trompeta de juguina, timbre de bicicleta, tap de perfum gran, llaunes tancades (amb arròs, mongetes, sorra, etc.), trossos de cadena de tacte divers, petit mirall de metall, motllos de pastís, espremedor, embut petit, anelles de cortina de coure, petita harmònica, triangle, copa d'ou, triturador d'all, xiulet, netejador d'ampolles, bola per posar el te, pinsa per al paper, manyoc de campanes, tapadores, gerra.

Objectes de pell, roba, goma, cintes

Ós de juguina, cascabell de gos, polsera de pell, bossa de pell, bola de goma, polsera de grans, saquets d'olor (amb farigola, romaní, clau, espígol, etc.), bola de pell, tubs de goma, nina de drap, pilota de golf, estoig d'ulleres de pell, tap de banyera amb cadena, petit ós de peluix, sac de mongetes, pilota de tennis, ou de marbre, bronja (per empolverar).

Paper i cartó

Petita llibreta amb espiral, petites capses per a cartes, paper de plata.



Interrogants i comentaris

Per què l'adult no pren part activa i parla als infants quan juguen per estimular el llenguatge?

Cal recordar la diversitat de sons que fan els infants abans de parlar. L'adult no pren la iniciativa d'estimular els infants perquè ells són ben capaços de començar sols l'aprenentatge i l'exploració. La sessió amb la panera dels tresors només ocupa una petita part del dia, i el contacte de l'infant amb la persona adulta és constant en molts altres moments, sobre tot durant el canvi de bolquers i el bany.

Ben segur que aquest material és antibigiènic.

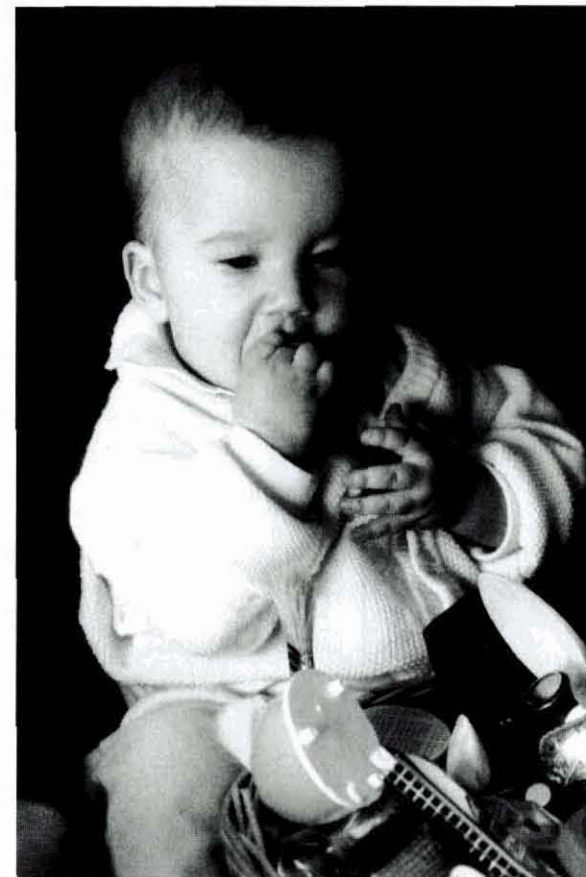
Tots aquests objectes es poden rentar i netejar. La neteja s'ha de fer amb regularitat, excepte per a les pinyes de cedre que els infants no han de llepar. Cal recordar que un grup d'infants pot presentar, pel sol fet del seu contacte, un risc creixent d'infeccions creuades. Els nounats que no tenen material de joc per al seu estímul no són feliços, són rondinetes i exasperen els adults que en tenen cura.

Alguns d'aquests objectes són perillosos, es poden llançar, engolir o ficar dins l'ull dels altres.

Pensem en l'edat d'aquests infants: poden sacsejar, deixar caure però no empassar-se objectes. Si es tem que un objecte pugui ser engolit, cal que ho provi l'adult i faci ús del seu sentit comú. Els infants asseguts al costat de la panera dels tresors s'han de vigilar i no poden estar un sobre l'altre. Si estan massa a prop poden tocar-se amb un objecte que tinguin a la mà, però no tenen la coordinació suficient per punxar-se o fer-se mal. Quan s'observen tres nens es veu que estan molt concentrats en l'objecte que tenen a la mà i el manipulen amb habilitat i criteri.

A casa, els pares han de procurar que l'infant romangui assegut i en un lloc on el puguin veure. Si sembla que no queden tranquils pel fet que el seu fill juga amb aquest tipus d'objectes a l'escola bressol, els caldrà rebre una alenada de seguretat.

Pot ser que un infant davant d'aquest munt d'objectes se senti confús?



Els infants ens demostren amb molta claredat que saben com triar i descartar els objectes i es veu com sovint durant el joc tornen al seu objecte preferit. ■

Bibliografia

GOLDSCHMIED i JACKSON: *People under three*, Londres: Routledge, 1993.
 GOLDSCHMIED, E.: "La panera dels tresors", *Infància*, núm. 3, novembre-desembre de 1981.
 GOLDSCHMIED, E.: *Sei mesi e già al lavoro* Londres: Anarres Video Production, 1987(video).
 MAGEM, T., i P. ÒDNA: *El joc de la descoberta*, Barcelona: Rosa Sensat, 1994, col. Temes d'Infància, núm. 22.

Grup, equip, professionalitat reflexions

–Avui ens reunim!
–Avui ens reunim?
–Avui ens reunim...

Sota cada una d'aquestes expressions s'amaguen tot un seguit de sentiments i necessitats molt diversos que poden anar des de la necessitat humana i professional de tenir un marc formal de reflexió, debat i consens, fins al neguit d'haver de passar unes hores divagant o escoltant les bajanades que pot dir la companya del costat. Però és igual, «mentre duri la reunió aprofitaré per pintar els contorns de la fitxa de mobilitat fina per a l'activitat de la setmana vinent!» Ves per on, pot passar també que la setmana és tan llarga (i ho és!), que «avui almenys tenim reunió i la mainada sortirà més d'hora», o «avui no faig pati (ai! què passa amb els patis que ens alliberen de tantes tasques?, són contextos educatius?; caldrà parlar-ne un altre dia), perquè tinc reunió de nivell!»

La veritat sobre el sentit de les reunions només es troba dins de cadascuna de les professionals i, d'aquest cúmul de pensaments, necessitats i sentiments, en surten situacions determinades, determinants i totalment diferents.

Ara, però, vull fer l'intent d'argumentar, tan objectivament com pugui,

La tasca educativa requereix un treball interpersonal i interdisciplinari per tirar endavant un projecte comú. A l'escola dels petits, això encara és més necessari, per tal que tot i tothom col·labori en la seva maduració. El veritable treball en equip és aquell que se sustenta en la recerca, el diàleg, la reflexió i el consens.

Nontserrat Perramon

què significa el treball amb i en equip. Per aquest motiu em veig obligada a fonamentar la reflexió sobre unes bases teòriques que avalin els interrogants que fa tants anys que em formulo, i sobre els quals cada vegada intuïa més confusió, sobre termes com *equip*, *professionalitat*, *amicisme*, *companyonia*, etc.

Potser pensareu de mi que de cop i volta m'he tornat una teòrica allunyada de la realitat i que ja no visc el dia a dia de l'escola dels més petits. No voldria que us equivoquéssiu, però necessito demostrar-me i demostrar-vos que les bases de reflexió se sustenten sobre teories avalades per persones de més prestigi i coneixements que els que jo posseeixo.

La tasca educativa requereix, en totes les etapes del sistema educatiu, un treball interpersonal i interdisciplinari per tal de tirar endavant un projecte comú.

La tasca educativa que es du a terme a l'escola dels més petits encara fa més imprescindible aquest treball conjunt entre totes les persones que incideixen directament o indirectament sobre el seu desenvolupament, per tal que els punts de referència aportin als infants la seguretat i les pautes de conducta que hauran de col·laborar, entre d'altres elements, a la seva maduració progressiva.

El diàleg, el debat i el consens faran que les actuacions que pretenem tenir i les actuacions que anem aconseguint siguin més conscients. El treball en solitari fàcilment pot portar improvisació i contradiccions



que difícilment ajudaran els infants a créixer amb harmonia, fonamentació i profunditat.

Malgrat això, hi ha diversos factors que en aquesta etapa dificulten, més encara que en les altres, la possibilitat del treball conjunt, conscient i professional:

- La manca de temps destinat de manera periòdica al treball conjunt professional. Sovint ens trobem que una part important dels centres educatius adreçats als infants de 0 a 2 anys disposen de molt poc temps per a aquestes tasques.
- D'altres tenen un calendari laboral que els assigna moltes hores a principi (setembre) i a final (juliol) de curs i poques durant la marxa normal del curs escolar. Aquest fet obstaculitza el plantejament i la revisió de les actuacions en els moments en què es produeixen; i impedeix poder planificar i prendre els acords necessaris a partir del que s'esdevé i es converteix en significatiu, tant per als educadors com per als infants.
- Més greu és encara la situació en aquells centres, en els quals els professionals no disposen d'altre temps per dedicar a la tasca en grup que el que prové del seu voluntarisme professional i laboral.
- L'horari de treball d'una part important dels centres educatius dels més petits és molt llarg (jornada de vuit hores continuades amb el dinar organitzat en torns). Aquesta llarga convivència, juntament amb

els àpats conjunts diaris, comporta un desgast dels professionals tant per cansament, com per les repercussions que pot tenir una convivència llarga i contínua, que facilita i promou la creació de vincles afectius (positius o negatius) entre els components del centre, i pot arribar a confondre la relació professional, que ha de permetre el veritable treball conjunt de planificació, debat i revisió amb una relació que té més a veure amb un clima familiar, en el qual el que es pretén per sobre dels principis educatius que han de postular és que hi hagi harmonia i bona relació entre tots els components "perquè hem de convida tantes hores juntes!".

- La manca de mobilitat laboral que es produeix, com a conseqüència de les poques places destinades a aquesta etapa, fa que els equips es perpetuïn, sense tenir cap possibilitat de rebre aportacions noves i el que per una banda té de positiu l'estabilitat d'un equip pot esdevenir també un factor negatiu pel fet que "fa tant que ens coneixem, que..." els prejudicis positius o negatius condicionen les aportacions que pugui fer cada membre de l'equip en un moment donat quan es duu a terme el treball en grup.

En definitiva caldria reflexionar sobre:

- Què és la professionalitat.
- Què és el proteccionisme entre uns i altres.

- Què comporta aquest afany per conviure bé entre totes abans que res, per tal de ser conscients de si veritablement duem a terme un treball comú, interprofessional i interrelacionat!

Prendre una decisió en grup és una experiència per la qual segur que tots hem passat alguna vegada. Els contextos poden ser molts i variats, i van des dels més lúdics, com ara decidir amb el grup d'amics on anem a sopar, fins als més seriosos, com pot ser decidir una actuació laboral amb els companys de feina.

El fet que les decisions de grup tinguin aquesta repercussió ha portat els psicòlegs socials a mirar d'esbrinar quins són els avantatges i els inconvenients de prendre decisions en grup. Les dades, però, no semblen gaire encoratjadores, ja que el pensament grupal que en resulta porta a situacions en les quals l'estil del liderat, la cohesió de grup i la crisi, combinats, condueixen a la supressió del dissentiment en els grups fins a tal punt que els membres grupals acaben donant suport a polítiques (normes) que són extraordinàriament desconsiderades (Baron, Kerr i Miller, 1992: pàg. 71). Quantes vegades no ens ha passat que el que soles no hem estat capaces de decidir ho hem portat a la reunió d'equip i n'hem pres acords que després novament se'ns han fet difícils de transmetre als interessats i fer-los complir? Hem decidit que la mainada que arribi a partir de les 9 no podrà entrar, i després com ho fem complir i quines conseqüències ens porta executar els acords? Qui surt a dir-ho als familiars de l'infant?

En la seva explicació d'aquest fenomen, Doise i Mosovici (1984) resumeixen les raons que Janis ofereix per explicar aquests fracassos grupals en la presa de decisions:

- Una creença insistent en la moralitat inherent al grup, la qual en porta els membres a no prendre en consideració les conseqüències morals o ètiques de les seves decisions. El grup i les seves decisions queden per sobre de qualsevol raonament. "Si ho hem decidit entre totes ja està bé!" "Jo faré el que digui la majoria... I continuo retallant la cartolina, que demà serà un altre dia, i si tothom hi està d'acord jo també!"
- Una pressió directa sobre qualsevol membre del grup que expressi arguments en contra dels estereotips, il·lusions o compromisos del grup. "Bé, doncs ja ho faràs tu, si ho veus tan clar!"

- L'autocensura d'aquells que es desvien del consens del grup. "És que sempre li agrada fer-se veure." "Ja comença amb els seus rotllos. Avui plegarem tard i no tocarem tots els punts."
- La il·lusió compartida unànimement sobre els judicis conformes a l'opinió de la majoria. "Si totes ho veiem així..."

En definitiva, en generar-se una falsa sensació de consens, els membres del grup, tot procurant que aquest es mantingui, perden la seva capacitat crítica. Aquest interès per evitar el conflicte dins el grup acaba portant a una disminució de la qualitat de la presa de decisió.

Per evitar aquests efectes del pensament grupal, Baron, Kerr i Miller (1992) recullen quatre precaucions que es deriven dels estudis sobre aquest tema:

- Promoure la discussió oberta de totes les alternatives ("Diàleg, senyores, diàleg") per sobre de pors i falsos sentiments de companyonia.
- Considerar escenaris del tipus "en el pitjor dels casos" i crear plans de contingència: "siguem realistes i reflexionem sobre les nostres capacitats individuals!"
- Prevenir els líders de no defensar cap pla en els moments inicials de la discussió: "Si pot ser, espera una mica que les altres expressin el que pensen. Procura deixar que tothom es compromet!"
- Fer revisar les idees del grup per experts "externs" i advocats del diable. "Potser que abans de decidir-ho ens informem de com ho han fet en d'altres llocs amb experiència reconeguda!" "I si demanem a veure que els sembla a..." En definitiva el nostre equip no és ni l'únic ni el millor.

Un altre fenomen que ha estat molt treballat és el que es coneix amb el nom de polarització grupal i consisteix en l'extremització dels judicis com a conseqüència de la discussió grupal. Potser els qui més han contribuït a la difusió i popularització del fenomen de la polarització són Moscovici i Zavalloni. Aquests investigadors dissenyaren un experiment amb tres moments: "preconsens", "consens" i "postconsens". A cadascun d'aquests moments es mesurava l'opinió; per tant, s'obtenia l'opinió prèvia individual, l'opinió grupal i l'opinió de cadascú després de la discussió grupal. Els resultats indiquen que els membres del grup desplaçaven la seva actitud cap a l'extrem de l'escala conservant el signe inicial. D'altres corroboracions foren que; com menys implica la deci-

sió del grup, menys es desviarà de la mitjana de les opinions individuals; que el consens grupal canvia les opinions i preferències individuals, i que la discussió estructura la comunicació i la informació al voltant d'una dimensió normativa (Moscovici).

- Avui ens reunim!
- Avui ens reunim?
- Avui ens reunim...

La professionalitat de les mestres i els mestres de l'escola dels més petits, junt amb la seva dedicació plena, faciliten que es pugui dur a terme el treball en equip que he descrit com a indispensable, malgrat els errors i les mancances que podem tenir.

Hem de reconèixer que malgrat la manca de reconeixement institucional, tant pel que fa a la formació inicial, com a la formació permanent o a les facilitats organitzatives (nul·les algunes vegades), el sector continua esforçant-se per tirar endavant un projecte comú, encara que a voltes sigui de manera intuïtiva.

Només com a cloenda a aquest intent de reflexió a l'inici de curs, vull dir que *equip*, *professionalitat*, *amicalisme*, *companyonia*, són termes que duem cada dia dintre nostre i conformen, i a voltes confonen, els nostres sentiments. Però no podem deixar-nos portar per enganys: la professionalitat, l'ètica, la deontologia, han d'estar per damunt de tot.

El veritable treball en equip és aquell que se sustenta en la investigació, el diàleg, la reflexió i el consens. L'espai físic i temporal de les reunions d'equip no pot ni ha de ser allò que ens allibera de les relacions quotidianes amb els infants i el seu entorn, sinó allò que ens obliga i ens compromet per retornar amb ells! ■

Bibliografia

- BARON, R. S., N. L. KERR i N. MILLER: *Group process, group decision, group actions*, Buck, 1992.
- DOISE, W., i S. MOSCOVICI: "Las decisiones en grupo", a S. Moscovici (comp.), *Psicología social. Influencia y cambio de actitudes. Individuos y grupos*, Barcelona: Paidós, 1986.
- JANIS, I.: *Victims of Groupthink*, Boston: Houghton Mifflin, 1972.
- MORALES, "La polarització grupal", a C. Huici (comp.), *Estructura y procesos de grupo*, Madrid: UNED, 1989.
- IBÁÑEZ, T.: *Dinàmica de grups*, Barcelona: UOC, 1996.

Com cada curs, INFÀNCIA proposa una visita. Enguany anirem a Figueres, on visitarem escoles infantils de 0 a 6, de 0 a 3, i de 3 a 6 anys. També es podrà visitar el Museu del Joguet.

Visita a

Figueres

Dissabte, 27 de novembre

Lloc de trobada: Figueres, Llar d'Infants Municipal Els Pins, pujada del Castell, s/n.

Hora: 10 del matí.

Les persones que estiguen interessades a quedar-vos a dinar cal que truqueu a la secretaria d'INFÀNCIA (93 481 73 80) abans del 10 de novembre. Preu del dinar: 1.200 ptes. Entrada al Museu: 500 ptes.

El dret a la intimitat

Privacitat i observació

Montserrat Jubeto

En el núm. 106 de la nostra revista, iniciàvem un procés de reflexió entorn dels drets de l'infant. Fèiem especial referència a dues qüestions que incideixen sobre l'espai i el grup, tractat després en aquest mateix apartat al núm. 108.

Cal aprofundir en algunes idees de la vida en grup a l'escola, que també ens han de permetre considerar el respecte, o no, del dret dels infants a la intimitat.

La privacitat n'és un exemple. Cal tenir-la present en moltes situacions de la vida quotidiana, perquè pugui escapar de la mirada dels altres allò que és personal i propi de cada infant com són les emocions, els afectes, les aficions i, evidentment, tot el que fa referència al propi cos. Tot plegat ha de permetre a cada infant sentir-se ell, separat, diferenciat i res-

pectat per l'altre. En destacarem dos exemples.

D'una banda, algunes organitzacions espacials i de ritme de vida col·lectiva dificulten la cura que caldria tenir per cada infant. Pot ser que hi hagi criatures que tinguin pudor a l'hora de compartir el vàter. Es detecten i es respecten aquest tipus de diferències?

D'altra banda, tenim present que l'observació és un element fonamental en la descoberta de l'infant, en la vida col·lectiva que l'hi ofereix l'escola i en la construcció sistemàtica de la pedagogia en aquestes primeres edats. Però té límits? Fins on pot arribar?

En l'afany de fer el millor possible la seva tasca, molts mestres s'esforcen per aconseguir i acumular tantes dades de l'infant com sigui possible —moltes de les quals són irrellevants per a la tasca

encomanada—, sense pensar en el dret inalienable que té, com tot ésser humà, a la intimitat. Així es pot caure en un dels errors contra el qual cal lluitar més: la il·lusió d'omnipotència o, el que és el mateix, la fantasia del fet que és possible un coneixement total i absolut de l'infant i la il·lusió que es poden controlar absolutament totes les variables que intervenen en l'acte educatiu. Sortosament, l'essència mateixa de l'educació —el fet que es produeix precisament entre subjectes responsables i de ple dret— impossibilita el control exhaustiu.

A més, la informació recollida en els informes escrits mostra sovint una clara tendència a etiquetar l'infant i remarcar els aspectes negatius més que no pas descriure processos i ressaltar avenços i habilitats dels infants.



La diferència i l'espai per exercir-la, el respecte pels sentiments, quan es mostren o quan es guarden, l'espai de la intimitat... Fins a quin punt ho considerem i ho respectem?



Durant les converses que solíem tenir tots els matins, on parlàvem i compartíem emocions, inquietuds i vivències, sovint apareixien les pors, tema que els infants tractaven amb una barreja de fascinació i preocupació.

El pas de l'etapa d'educació infantil a l'educació primària provoca uns canvis i genera unes novetats que els infants viuen amb satisfacció i inseguretats alhora. També l'entorn social crea unes expectatives molt concretes, quan els infants arriben a primer. La comunitat educativa ha de donar-hi resposta i garantir l'adaptació i el seguiment d'aquest procés.

D'aquesta manera, i atès que la forma d'aprendre era a través de plantejar preguntes, i compartir i reflexionar les respostes des dels

La por és un sentiment que tenim totes les pesones. Però sembla que petits i grans la vivim de manera diferent. Una prova d'això és el resultat d'un projecte de treball elaborat durant el curs 1995-1996, amb un grup de primer de primària de l'escola municipal Arc Iris de Barcelona. L'interès que suscitava el tema va ser l'excusa per treballar i aprendre. En un procés d'enriquiment mutu, van parlar de les seves pors (nits, malsons, fantasmes, soledat, la nova etapa que començaven a l'escola) i van descobrir que eren diferents de les dels pares o les dels altres nens de l'escola.

partir de tres aspectes diferents:

- Per mitjà de diàlegs, compartir idees i punts de vista, recollir i confrontar informació, escriure i llegir.
- Compartint i comunicant-se amb altres grups d'edats diferents.
- I, finalment, per mitjà dels contes, per la identificació que els infants fan amb els personatges, sobretot amb els més petits, que es troben en perill i senten por, però que amb intel·ligència es munten astúcies per

Montserrat Soldevila i Anna Fdez.-Peña

projectes de treball, vam decidir treballar entorn d'aquest sentiment a través de les qüestions inicials següents: «De quines coses teniu por?» i «els nens i nenes de primer, sou els únics que teniu por?».

La manera d'apropar-se al tema es va fer a

Quina por!

vèncer gegants, bruixots i altres personatges malvats.

Com diu Bruno Bettelheim, «els contes de fades proporcionen seguretat, esperances respecte al futur i mantenen la promesa d'un final feliç. Per aquesta raó Lewis Carrol els anomena un regal d'amor».

L'activitat es va repartir en quatre parts:

1. A partir de la qüestió inicial, posada en comú amb el grup dels neguits, les pors, les emocions.
2. Preguntar als pares i les mares quines pors tenien.
3. Apropar-se als nens més grans de l'escola, els d'onze i dotze anys, per poder conèixer les seves pors. Després, visitar també els més petits, de tres anys, amb la mateixa pregunta.
4. Finalment, alguns personatges dels contes populars havien de permetre identificar i caracteritzar les pors pròpies.

El treball, que durà tot el primer trimestre, començà compartint les pors amb els com-



URI TRUÑO	LA NPT LA SERPSI	BUSCAR UNA FEINA FANTASMAS
XAVIER CLAVERIA	DE LA GUERRA DE LAS DROGAS DE UN ASCIDENTO DEL COTXE	DE MORIRSE DE LA GUERRA
ALEIX TO	EL DIENTISTA LES RATES	LA DRUGA LA GUERRA
MANEL ORTEGA	DE LA MORT DE LA FALSE- TAT	DE LA MORT
PEORS ALBORNOZ	DE LES ONADES DELS ESCARABATS	DE CAURE NCADE

panyes. Les nits, els malsons, els fantasmes i monstres, la soledat, com també el neguit per la nova etapa educativa que encetaven, eren motius comuns en tots els infants. Després de parlar, intercanviar i compartir aquests sentiments, els nens van posar les seves pors sobre el paper, escrivint.

A continuació, sota el títol «De quines coses tenen por les nostres mares i els nostres pares?», cadascú va recollir informació sobre aquesta pregunta. Havien d'escriure, amb l'ajut de les famílies, si calia, les dades obtingudes, per després poder-ho llegir a la resta dels companys. Un cop contrastades totes les diferents informacions, es van anotar en quadres esquemàtics, se'n va treure conclusions i tot el grup en va valorar les respostes. És així com van arribar a conclusions tan lúcides com la d'en Joan: «Els petits tenim por de coses que no passen, que no són reals. Els grans tenen por de coses que passen i sí que són reals». O les d'en Francesc: «Nosaltres tenim por dels monstres i d'estar sols i ells dels accidents i les

guerres. Si jo fos gran diria que tinc por dels accidentes i les guerres i si ells fossin petits dirien que tenen por d'estar sols i dels monstres». I continuà dient que «Els pares no tenen por de les mateixes coses que nosaltres. Si els pares tinguessin por de les mateixes coses que nosaltres serien petits».

El següent pas va ser fer una visita a la classe dels Dinus, els nois i les noies més grans de l'escola. Es volien potenciar les relacions entre els diferents grups d'edat de l'escola. Els menuts varen seure a les falces dels de setè i vuitè i junts escrivien les pors dels més grans. Posteriorment van tornar a fer una posada en comú de la informació obtinguda i la van ordenar abans d'escriure-la. Així es van trobar que la Jasmina, d'origen marroquí, tenia por dels *skins*; que una gran majoria tenia por de les guerres i que uns altres sentien por d'una cosa que anomenaven «drogues».

Quan s'aproparen als nens més petits de l'escola, els de tres anys, les respostes els van sorprendre a tots. Cada infant de primer havia



assegut a la seva falda un minut perquè li confiés les coses que li feien por. Una gran majoria de la quitxalla va respondre que no tenien por de res. Evidentment el debat posterior del grup es va centrar en aquesta qüestió. Com podia ser que la mainada de tres anys no tingués por de res? Van arribar a algunes conclusions, com les següents:

Xavier R.: «Potser quan deien que no tenien por de res feien broma i no savien que ho estudiàvem de veritat.»

Marina: «Nosaltres tenim menys por que els petits.»

Eduard, incrèdul: «Els de tres anys han de tenir por d'alguna cosa...»

Francesc: «Això que van dir que no tenien por de res és que potser no ens entenien»

Jordi: «Potser tenien por de nosaltres i ells deien que no, però potser tenien una mica de por.»

Xavier C.: «Potser tenien vergonya.»

Laia: «Potser no saben ni què és la por i que existeix.»

L'últim pas va ser anar a un espectacle on representaven el conte d'en Patufet. L'objectiu era que els nens i les nenes reconeguessin com



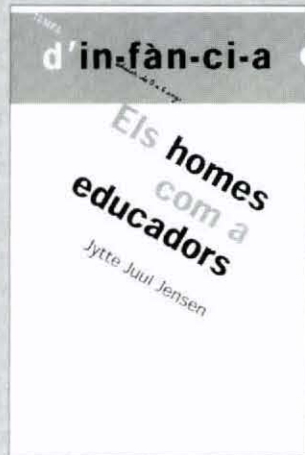
ELS NENS I LES NENES MÉS PETITS DE L'ESCOLA
ENS EXPLIQUEN DE QUINES COSES TENEN POR.

- | | |
|-----------------|-------------------------|
| DE RES | DELS DIMONIS |
| DELS LLEONS | DELS DINOSAURES |
| DE LES MEDUSES | DEL MAL DE CAP |
| DELS TIGRES | QUE LI FACI MAL LA CAMA |
| DE LES SERPS | DE LA MAMA |
| DELS CULS | DE DIBUIXAR |
| D'ESTAR SOLA | |
| DELS MONSTRES | |
| DE LES BRUIXES | |
| DELS LLOPS | |
| DE QUE EM MATIN | |

actuava en Patufet quan tenia por i que, en un procés d'identificació amb aquest personatge, fossin capaços de dir què farien davant d'una situació de por. Uns destacaren els tremolins i com s'espantava en Patufet; uns altres es referiren al fet que el protagonista del conte pega el ratolí quan té por, o bé que arrenca a córrer, o crida. Alguns es fixaren en el fet que, davant la por, feia trampes, enganyava i s'amagava.

Socialitzant un sentiment tan subjectiu i a la vegada tan comú com la por, amb el grup, expressant-la i comunicant-la, es fa un exercici de millora en l'esfera de les relacions humanes. Quan comparteixen les emocions amb persones diverses (familiars, companys de grup i infants més grans i més petits de l'escola), aquests nens i nenes indaguen entorn d'un sentiment que és present en gairebé totes les persones. Això els permet veure els altres tan vulnerables com ells mateixos.

Afrontar la verbalització dels sentiments i les emocions és una pràctica que també requereix un procés d'ensenyament i aprenentatge. ■



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.

Del plàstic al natural

L'observació de com manipulaven diversos aliments va portar a replantejar el racó de la casa i de la botiga. Els nens van portar aliments reals de casa (cigrons, enciam, farina, etc.) i l'emoció va canviar. L'increment de l'activitat, i de la brutícia, va portar a augmentar el compromís de netejar-ho. I aviat es va haver d'engrandir el racó: rentadora, tele, fils per estendre, etc. El replantejament ha enriquit el treball a l'escola: el secret és escoltar-los.

Sílvia Majoral

A la nostra classe hi ha diferents racons de joc on cada matí els infants poden jugar lliurement a mesura que van arribant. Tenim una caseta amb botiga al costat, una catifa per jugar a construccions, una cap-

sa de sorra per jugar amb els vehicles, ninots o animals, un sofà per mirar contes, una capsa amb disfresses, un espai per pintar o dibuixar, un teatre de titelles i un racó a la terrassa per jugar amb l'aigua.

A començament de curs, la nostra caseta tenia una cuina amb fireta i menjar de plàstic, davantals, una tauleta, un sofà, telèfon, nines i els seus estris. A poc a poc l'hem anada canviant i ara n'estem molt satisfets, però el millor és que quan acabi el curs encara haurà evolucionat més.

A la tardor, durant l'estona de treball en petit grup, vam observar i experimentar amb fruites. Veient com els agradava manipular, com es mera-

més jocs d'exploració. Tots recordem com ens divertíem jugant a cuinetes amb pedres, sorra i fulles, o quan els pares ens deixaven trossos reals de menjar per jugar o ajudar a la cuina.

Així va començar la transformació de la nostra caseta. Vaig proposar als nens de retirar tot el menjar de plàstic i portar coses de casa. Amb una nota vam explicar als pares el que volíem fer. Vam començar a recollir cigrons, lleties, arròs, pasta de sopa, patates, pastanagues, fulles d'enciam, farina i envasos d'aliments. Hem afegit estris reals de cuina: ratlladors, embuts, coladors de diferents mides, ganivets de plàstic, plats grans, salers, etc. A mesura que hi anem jugant afegim allò que ens cal:

vellaven descobrint l'interior d'un fruit, fent hipòtesis sobre si tindria suc o no, descobrint les llavors, plantant-les, etc, vaig pensar que calia enriquir el racó de la caseta amb materials que els permetessin fer

paper per fer llistes o tiquets, paper per embolicar, galleda d'escombraries, paper de diari.

Cada matí els nens fan sopa, salses, trinxen verdures o fulles, colen, destrien, expremen, barregen, pelen, ratllen i tallen.

Des que juguen així també es fa més brutícia, però tenim unes normes que anem elaborant entre tots: quina taula fem servir per "cuinar", on posem les pells que no volem, quanta aigua cal posar i on, com podem reutilitzar l'aigua després de jugar, etc. Tenim draps i escombres, i a l'hora de recollir rentem els estris, escombren i netegen la taula. L'endrega també forma part del joc: planxar i plegar la roba, rentar plats i deixar-los assecat, vestir les nines, guardar roba ben plegada a l'armari, tancar la botiga.

La nova casa va tenir tant èxit que la vam haver d'engrandir. Fent una reflexió després del joc, vam plantejar el problema i vam anar discutint la millor manera de transformar l'espai. Tots van tenir idees i vam provar de bellugar els mobles de la classe fins que ens va agradar. Ara, a la taula, hi tenim també un ram de flors que hem assecat i la caseta





ens ha quedat ben gran perquè puguin jugar-hi tants nens com vulguin. A principi de curs només n'hi jugaven uns quants; darrerament tots han passat a jugar a cuinetes en algun moment. Ha estat una forma d'estimular el racó, d'anar-los ajudant a diversificar el seu joc d'una forma natural.

Per Reis van demanar una tele i una rentadora per a la caseta. Els Reis ens van portar una banyera per a les nines i una caixa registradora per a la botiga, però les altres coses no. La banyera ja l'han estrenada i renten les nines amb esponges, aigua i sabó.

En tornar de vacances tots reclamaven la tele i la rentadora, així que vam decidir que ens les fariem nosaltres. Vam agafar dues capsos, taps i les hem pintades amb l'ajuda i les idees d'altres persones de l'escola. Cada matí algú renta la roba (primer decideix quin programa posarà, si l'1 el 2 o el

3, si l'aigua calenta o freda), l'estén i després la planxa. No és fàcil manipular les agulles d'estendre i plegar la roba!

La M. Josep, que va estar un temps fent pràctiques a la nostra classe, els va fer diners i ara juguen a comprar i vendre a la botiga amb la caixa registradora. Tot té un preu indicat i també han descobert els codis de barres, les etiquetes i els logotips dels envasos.

A partir d'aquest joc espontani durant el qual el meu paper és observar-los, estimular-los i ajudar-los a definir unes normes, han sorgit idees per a un treball posterior, més sistemàtic, en les estones de treball col·lectiu o en petit grup.

Així, hem après moltes altres coses embolicant diferents envasos, endreçant capsos, plegant roba, reconeixent les xifres dels codis de barres, pagant amb tantes pessetes com indiquen els preus, pensant si un moble cabrà en un altre lloc tot buscant estratègies per mesurar, reconeixent logotips d'en-

vasos i buscant-hi lletres conegudes, fent llistes d'allò que volem comprar i tiquets per saber quan ha costat.

I, sobretot, experimentem descobrint com són els aliments, què tenen a dins, què els passa quan els posem a l'aigua, quan els fem bullir; o començant a manipular les balances. En rentar nines i roba també es plantegen una infinitat de qüestions: on ho posem a assecar, on s'assecarà abans, rentem amb aigua o amb sabó també, etc.

La nostra caseta és una mostra de com jugant hi ha implícits tants aprenentatges, la manipulació de materials diferents, l'observació, l'experimentació, el comptatge, la geometria, l'agrupació a través de l'endrega, el llenguatge, l'expressió de la seva iniciativa, la col·laboració, el sentiment de formar part d'un grup. Només cal observar aquestes activitats i estimular-les per fer-les evolucionar.

La nostra feina esdevé així més rica, més estimulante, cada dia pot ser diferent: tant els nens com nosaltres podem tenir una nova idea que porti molt a la resta del grup. El secret és escoltar-los, mirar-los atentament i fer cas de les seves propostes. ■

Treball col·lectiu

Soledat Sans i David Altimir

Des del Carrau Blau s'intenta educar totes les sensibilitats que poden ajudar els infants a tenir un domini i un coneixement a l'hora d'expressar i llegir el que els envolta, tant si són productes artístics com simplement objectes, situacions, vivències, etc.

Malgrat o, més ben dit, a més dels esforços dels adults que treballen amb ells, hi ha tot un món que se'ls ofereix com un aparador de temes, modes: quants infants podríem trobar que no hagin estat consumidors de la «dinosauria»?

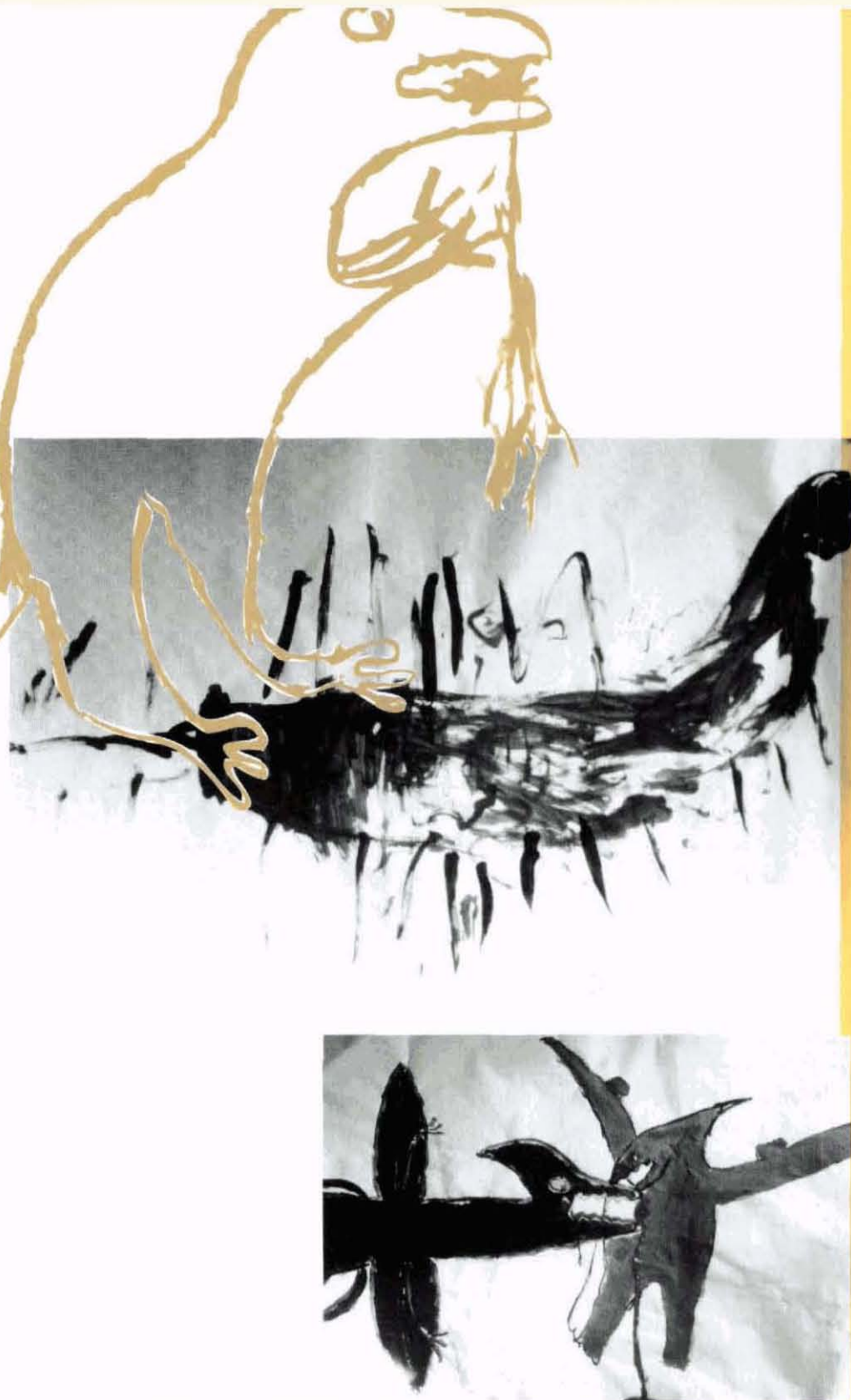
Aquest interès apareixen en forma de dibuixos de tiranosaus sangonants o triceratops agressius, al costat dels treballs que proposàvem al Carrau parlant de Miró i del quadre de la Masia. L'expressivitat que aquells dibuixos tenien va fer que aquesta interferència aparent fos recollida com a motiu per a un nou projecte:

—Farem un dinosaure al taller, i aprendreu, aprendreu moltes coses!

La tècnica utilitzada per fer els retaules medievals (llençols encolats damunt una estructura metàl·lica) els serveix per preparar entre tots un dinosaure que es converteix en escenografia per a les excitacions i les recerques dels infants.

El dinosaure envaeix el taller. Es recolza entre les encavallades de fusta. Els infants hi retroben la dimensió del que vol dir sentir-se petit, tot passant per entre les seves potes.

Aquest dinosaure es convertirà en drac quan arriba Sant Jordi i després de la festa es recupera tot esquarterant-lo per a fer-ne servir diferents parts com a suports per a una decoració amb sanefes i tècniques pròpies dels retaules medievals: el dinosaure pren, així, una altra identitat.





Recollir el tema del moment, els dinosaures, permet un treball col·lectiu de dimensions impressionants. Després, desmuntat, genera noves creacions (a baix a l'esquerra). El futur (a baix a la dreta), nous personatges, l'elixir del món.

De la prehistòria, passem a la ciència ficció o, millor dit, a l'art ficció.

Com serà el món l'any 3997?

Una nova provocació que acumula idees i imaginacions per construir, amb material de rebuig, un paisatge futurista al bell mig del poble. Per construir aquest món del futur imaginat pels infants, els adults es posen al seu servei per manipular els instruments potser massa perillosos per a ells: pistoles de cola calenta, cutter, etc.

Un préstec d'habilitats que comporta, per als infants, tenir la possibilitat d'imaginar un món on els personatges necessiten un líquid blau per a viure: una mena d'elixir de la vida. Una metàfora ben il·lustrativa del que, des del Carrau Blau s'intenta proposar als infants: la possibilitat que cadascú trobi el seu elixir, del color que sigui, com si es tractés d'un filtre per entendre i per inventar el món. ■

El silenci de les mares

Amb aquesta frase tan suggerent, “La feble veu dels dominats”, comença un interessant article Dolors Juliano¹ on exposa com, en una societat dividida en classes, la veu de la classe dominant estructura la visió del món i la cultura social establerta; en canvi, la veu dels dominats solament té el folklore com a únic canal d’expressió.

Seguint aquest plantejament, els contes, les cançons, les llegendes, són el recull de la manera dels pobres, els marginats i especialment les dones de veure el món. Potser és el folklore el testament d’aquests col·lectius? Perquè, ben mirat, què en sabem, de les dones que ens han precedit en el temps?

Com es pot entendre que, del fet més important de l’ésser humà –donar vida–, en tinguem

La veu de les dones, durant segles, s’ha vist relegada al folklore. Hi ha els contes, però sobretot les cançons, on parlen de les seves feines, que els prenien el temps que haguessin dedicat a la cura dels infants. Són dones que canten i que sovint han d’afrontar la maternitat en solitari. Però malauradament aquest no és un tema extingit. Les mares joves d’avui, quan tenen la sort de treballar, sovint se senten culpables per no poder dedicar més temps als fills. La baixa natalitat és la resposta de les dones a les facilitats per tenir infants.

domèstics i les xaferderies més diverses?

Mantenim el costum de les àvies: les dones aconsellem, comentem amb les embarassades joves a partir de les vivències personals. Dins l’ambient proper i casolà parir no ha estat, ni és, una activitat socialment rellevant.

La història de la humanitat està plena de grans i petites batalletes, i ben buida d’embarrassos, parts i alletaments.

Segurament sempre ha estat molt feble la veu dels dominats i potser sí que les hem de

M. Àngels Ollé

tan pocs materials escrits? I que encara avui les dones utilitzem el canal oral –confidències d’amigues– per parlar dels nostres parts? I que moltes vegades aquestes confidències formen part del paquet de les receptes de cuina, dels problemes

llegir entre línies, les històries, les cançons, etc., per poder saber com vivien, què pensaven, les seves autores. Recordeu algunes cançons de bressol? I aquesta?

Sant Jaume patró d’Espanya
 feu aclarir tot lo món
 que tinc la bugada estesa
 i el canteret a la font,
 i els infants els tinc a casa
 que ploreu que tenen son.²

Quina cançó més trista, oi? La cura dels fills es considera una feina en solitari, que s’afegeix a totes les feines de casa.

La tendra tristesa que aquesta cançó traspua és el sentiment remarcable, sentiment que neix de la separació de la mare dels fills imposada per la feina quotidiana, la feina s’interposa entre la mare i el fill, i la mare se’n planya.

La casa, el camp, han col·locat les dones en una situació afectiva molt dura: deixar allò que més estimes, per la mateixa supervivència.

Dormite, m'hijito,
que tengo que hacer:
hilar mucha lana,
ponerme a tejer.
Vos en tu hamaquita,
que yo pál trabajo
me tengo que ir.
tu mansa cabrita
leche te dará;
tómala, m'hijito,
tu madre se va.
El patrón se enoja
se te llevó a vos...
¿Qué hacer? ¡Ay, m'hijito!
¡Llorando me voy!
Xile³

Calla, niño calla,
que tengo que hacer:
lavar los pañales
ponerme a coser
Castella⁴



Duérmete, niño chiquito,
que tu madre está a lavar,
y a la noche, de que venga,
la tetica te dará.
Ea, ea, ea...
Duérmete, niño,
que tengo que dar
la vuelta al puchero
que se va a quemar.
Ea, ea, ea...

Castella⁵

Aquestes mares que canten són dones pageses, dones treballadores, en les quals es troba doblement present la situació de classe dominada i amb el fet que moltes d'aquestes dones han afrontat la seva maternitat en solitari.

Sortosament la situació de la dona i de la seva maternitat ha canviat, és

ben cert, però la pregunta és si ha millorat. L'entrada en el món laboral ha representat unes millores personals importants per a les dones: independència econòmica, autoestima, etc., però moltes mares joves, treballadores, mestres, professionals, etc., encara continuen fent-se certs retrets que repeteixen els sentiments de les mares pageses i treballadores d'abans.

Moltes mares viuen malament la seva maternitat. Fa poc dies em deia una mare jove amb

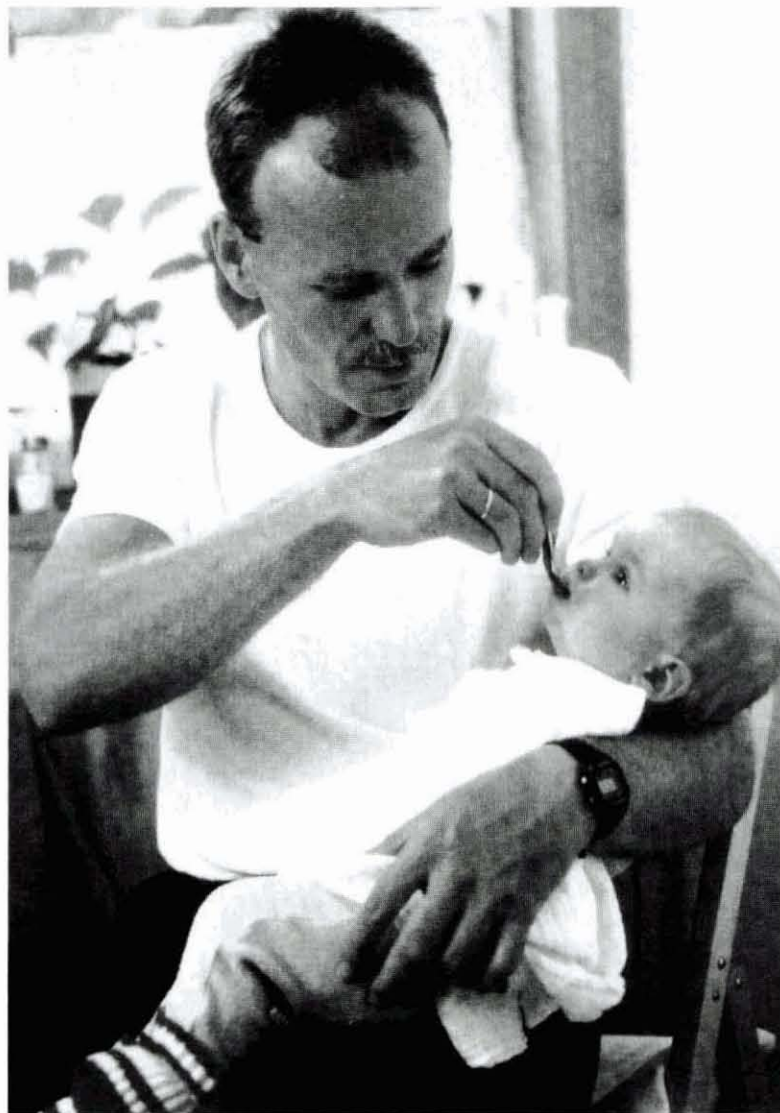
dos fills que no en volia tenir cap més, no pas per problemes econòmics, sinó perquè no volia viure amb el sentiment de culpa; sempre tenia la sensació que mai era allà on havia de ser: “quan sóc a la feina tinc remordiments que el meus fills estan a mans de cangurs, i quan sóc a casa penso amb la feina”.

No sé pas si a aquesta mare li cantaven mai cap d'aquestes cançons de bressol, però la seva queixa s'assembla molt a les d'aquella colla de dones anònimes que les cantaven.

Segurament l'actual situació social de la dona ha permès que aquesta mare raoni la decisió de la seva maternitat i s'atreveixi a dir-la. Les dones d'avui poden cantar, però també poden decidir, i ho estan fent; la baixa natalitat és la seva resposta.

Els canvis socials no solament han ofert a la dona possibilitats d'expressar-se de forma directa, sinó que també li han permès deixar el seu lloc tradicional —cuina, casa i nens.

Però la casa, la cuina i els nens continuen existint, i per tant les joves parelles han reestructurat el seu funcionament; d'aquesta manera es comencen a repartir les feines de la casa i també les responsabilitats que la família va adquirint: pujar els fills.



La nova expressió “paternitat responsable” en moltes parelles s'equipara a maternitat responsable.

La figura del pare va deixant de ser passiva dins la llar. A les nostres ciutats podem veure

parees joves passejant el seus nadons o posant la seva signatura en cartes obertes a les autoritats per demanar noves llars d'infants, etc.

El vell silenci de les mares s'ha anat transformant en una queixa rebel, una demanda social, de la parella. La complexitat de la vida actual necessita la resposta de la societat.

I aquesta intenta compartir la responsabilitat de pujar els fills. El sentit de l'existència de les llars d'infants és aquest, compartir amb els pares joves aquesta tasca.

Aquell antic col·lectiu dominat comença a fer-se sentir. No ens cal avui intpretar velles cançons de bressol; solament ens cal llegir estadístiques de natalitat per comprovar quins països europeus tenen més baixa o més alta la seva taxa de natalitat i buscar quins serveis per a la infància tenen. Després solament cal fer una senzilla comparació i parar compte a tancar la boca: normalment quan la gent del nostre país fem aquesta exercici comparatiu tenim el perill de quedar bocabadats.

L'estabilitat emocional de pares i mares és important per assegurar una llar feliç.

L'estabilitat emocional dels ciutadats ja no depèn, en alguns llocs, del silenci de les mares. ■

Notes

1. JULIANO, D.: “Expressen els contes i rondalles reivindicacions populars?”, *Ciència*, núm. 34-35, gener-febrer de 1984.
2. Cantada per Teresa Domènech Garcia, Ribera d'Ebre, 1974.
- 3-4. RIVES, F.: *Canciones populares*, Madrid: Santillana, 1972.
5. CELAYA, G.: *La voz de los niños*, Barcelona: Laia, 1972.

Agressió-contenció

L'agressivitat és un acte comunicatiu, desesperat, d'expressió d'un estat emocional que reclama ajut. La persona adulta, sovint, recull aquesta demanda i li dona resposta. Si l'infant se sent atès, augmenta la seva vinculació amb allò que l'envolta. A mesura que l'infant creix, la impotència i dependència disminueixen, i també les tendències agressives.

En disposar-nos a parlar sobre l'agressió veiem que hi va lligat també el concepte de contenció. Com si ja des d'un bon començament no poguéssim deixar lliure l'agressió, ni tan sols a l'enunciat de l'article, i calgués, per poder continuar, com per al desenvolupament del bebè i de l'infant després, adoptar mesures o, més ben dit, posar en marxa uns patrons de relació que portin a l'objectiu d'un bon creixement, maduració i desenvolupament. Aquesta és una qüestió que passa per oferir la possibilitat a l'infant que comunicui tot allò que té a dins, incloent-hi per tant aquells aspectes de la personalitat que tenen a veure amb l'agressió, per tal de poder, d'una banda conèixer-los, observar-los i tractar-los; i de l'altra, pel que fa al que abans dèiem en termes de patrons de relació, presentar en el nen l'agressió com una cosa controlable, tractable, contenable, ja que és un element constitutiu i necessari de l'ésser humà. Per tant, si és alguna cosa constitutiva de l'home, vol dir que no podem eludir-la. Això ens porta a pensar que alguna cosa hem de fer i podem fer. Potser és aquí on s'insereix el paper de la contenció que hauria de diferenciar-se d'altres

Joan Carles Alba

mètodes de relació amb l'agressió, pensant potser en la coerció, anul·lació, negació, etc.

En aquest article intentarem, com més o menys ja hem dit, reflexionar sobre què són l'agressió i la contenció, quina relació les vincula i el seu paper en el funcionament i desenvolupament de l'infant.

Estem parlant d'entendre l'agressió i l'agressivitat com un acte comunicatiu, com una forma crítica, desesperada, d'expressió d'un estat emocional, d'un conflicte, que en el fons reclama l'ajut davant d'una situació interna-externa incontenible, desbordant. El nen ens està dient d'una manera no conscient, desconnectada (no pot pensar què li està passant i, per tant, aturar-ho), que no pot, que està vivint una situació que el supera, que no té mitjans per tractar-la, i que l'està desestructurant. Demana que algú aculli tots aquests intensos sentiments que el travessen. Per exemple, la mare d'en Roger, el qual té quatre mesos, davant del plor del seu fill intenta esbrinar què el pot estar provocant. Encara que el nen no entén el significat de les paraules, la mare sí que intenta trobar un significat al llenguatge del plor del nen, força inespecífic. Li diu: «què tens?, què et passa?, tens gana?, et fa mal la panxa?, que està cansat, en Roger, que és molt tard?, vol sopar i anar a dormir?» El nen rep el significat paraverbal de les atencions de la mare, com algú que s'esforça, posa mitjans per calmar-lo. Podríem dir, esquemàticament, que els fonaments de la contenció es troben en

aquesta relació dinàmica entre el nen que no pot amb l'allau de forces que li vénen de dins (gana, son, etc.) i les restriccions del món, de la realitat que l'envolta, i la mare que intenta amortir, calmar, subjectar, contenir.

Amb aquesta experiència, el nen va construint a poc a poc dins seu aquesta dinàmica que originàriament es trobava en la seva relació amb la mare i que el dotarà per a futures situacions i experiències al llarg de la vida. Diguem que els mecanismes de què disposa per tractar amb sentiments dolorosos, «dolents», intolerables, «incontenibles», consisteixen fonamentalment a desfer-se'n, expulsar-los de dins seu, enviar-los cap a aquells que l'envolten. Em ve al cap, per entendre-ho, la imatge dels exorcismes com una forma violenta i agressiva d'expulsió d'allò que està minant des de dins l'individu, i que s'ha de treure per ser destruït. Però caldria aclarir que d'aquesta manera l'individu no aprèn a aturar i contenir, sinó que es limita a expulsar de manera repetitiva i sense poder fer ús d'aquests productes expulsats.

I la mare representa aquella persona que, a través de l'experiència comuna de la relació amb el fill anirà construint alguna cosa diferent per elaborar l'experiència dolorosa incontenible. La mare representa aquella persona que pot recollir aquesta demanda desesperada per tractar de contenir-la, i fer-se ella càrrec de tot aquest món confús, perillós i dolent que ataca l'infant, imaginar-se'l, somiar-lo una mica, digerir-lo, com si ella pogués viure el món i la ment del seu fill, per tractar d'imaginar què passa i fer aquelles funcions de contenció, que el nen anirà construint al llarg del seu desenvolupament, justament a través d'aquesta experiència conjunta amb la mare. Així



com primer li donem aliments líquids, la llet, i després li triturarem perquè pugui pair-los segons les seves capacitats per poder créixer i enfortir-se, la mare filtra i l'ajuda a digerir tot aquest món ple d'experiències que el desborden, que desconeix i no entén, i del qual necessita defensar-se per sobreviure.

De manera molt esquemàtica podríem dir que segons com la mare vagi oferint, digerint, a la manera d'un aparell digestiu mental, aquest món de l'infant, juntament amb aquells aspectes constitucionals, que es poden resumir bàsicament en la seva capacitat de tolerar la frustració, s'anirà configurant una personalitat, que entre d'altres aspectes que no entrarem a exposar ara, es caracteritzarà per un ús més o menys gran de l'agressió per tractar la frustració i tot allò que representa una dificultat en la seva vida. Cal recordar aquí la idea exposada en l'article d'Antònia Grimalt "La gelosia" (*Infància*, núm. 108, maig-juny de 1999), on bàsicament es deia que el nen i la mare configuraven conjuntament una unitat inseparable, és a dir, que on hi havia el nen hi havia d'haver necessàriament la cura materna, sense la qual no existiria. I que el treball evolutiu consistia a poder resoldre progressivament aquesta relació d'absoluta dependència cap a una independència, entesa com una dependència madura, progressiva, cap a l'autonomia. El fracàs en aquest procés portaria a una personalitat on l'agressió tindria un lloc rellevant, per tal de poder allunyar, com hem dit, abocar tot allò que provoca malestar, por, dolor, tot allò dolent, per preservar allò bo.

Quan els pares poden mantenir una conducta ferma però tolerant, de fet no cedeixen a les pressions i les agressions d'un fill enfadat, però estan tolerant el seu empipament, i continuen el contacte amb ell per brindar-li els seus punts de vista, les seves opinions i el seu suport quan aquest estigui en condicions i vulgui escoltar-los.

Quan es parla de tolerar el caràcter i la conducta del fill, molts pares temen que tolerar comporti permetre massa, consentir en excés. És clar que tolerar no significa aprovar-ho tot, ni tan sols permetre-ho tot; significa no tractar de tallar d'arrel la conducta o la manera de ser del nen i imposar-li uns criteris educatius, sinó suportar-la i donar-li temps perquè pugui modificar-la al seu ritme i a la seva manera, ajudat per les opinions i els estímuls dels pares, però no per temor a les amenaces o per la força del rebuig i dels càstigs.

Però hem de tenir en compte que no sempre serem capaços d'aturar la desesperació i d'evitar que l'infant es desconsoli. Podem trobar-nos en situacions d'extrem malestar, patiment i ansietat. En aquestes situacions és quan pot ser necessari un treball pacient per part de la mare per aconseguir reconfortar-lo, calmar-lo. Ens pot venir al cap la imatge

de la mare que, davant del neguit que observa i sent en el fill, s'està una estona parlant-li, acaronent-lo, tranquil·litzant-lo, donant temps perquè la irritació es mitigui, es calmi, per tal de restablir la situació afectuosa, signe de confiança i tranquil·litat. Si, al contrari, la mare no pot fer aquest treball pacient i es frustra i s'irrita (per exemple, davant del rebuig de l'aliment), la situació entre ambdós pot empitjorar i entrar en una dinàmica molt més difícil de superar. Cal no oblidar les diferències constitucionals dels nens; n'hi ha que s'impacienten ràpidament, d'altres que són més pacients, tolerants, i necessiten més temps per desesperar-se i fins i tot es reconforten més ràpidament quan són atesos. El mateix podríem dir també de les mares. Aquestes dues actituds podrien ser bàsicament els prototips de resposta i de relació mare-fill. En el primer cas predominaria el que entenem per contenció, i en el segon cas dominaria la no-contenció, amb conseqüències involutives sobre el desenvolupament del nen si es donen de manera intensa i repetida.

La Laura és una nena de dos anys i mig que juga amb la nina de la seva germana, que té un parell d'anys més que ella. Quan arriba la germana, li pren la nina de les mans amb una estrebada. La Laura es posa a plorar, crida i clava cops amb les mans i els peus. La mare tracta de posar pau entre elles, intentant satisfer-les totes dues. Així, va a buscar una altra nina, que és de la Laura, amb uns quants complements que li agraden especialment, per intentar compensar l'enuig i la desil·lusió que ha sentit. Potser aquesta breu baralla i la conseqüent mediació de la mare ha estat una intensa experiència per a tothom. Hi podem veure com es va configurant la personalitat dels infant a través d'aquestes experiències conjuntes mare-fill, de malestar/contenció.

A mesura que el nen creix, madura i es va capacitant, la dependència i el sentiment profund d'ésser desvalgut i impotent no són tan intensos. Quan experimenta una certa autosuficiència i control, pot tolerar millor aquesta realitat en la qual la mare deixa d'estar sempre present. Si el desenvolupament no ha arribat a aquestes fites de maduresa, el nen, davant de l'absència de la mare, el temor de la pèrdua, la impotència, la confusió, es veu indefens, vulnerable (amb una por profunda, inconscient, d'aniquilació). En aquestes circumstàncies, l'agressió és el mecanisme, l'eina, la resposta quasi exclusiva de què disposa per defensar-se

de la realitat viscuda molt agressivament, envers el que l'atén i se'n cuida i cap a si mateix (aïllament, depressió infantil).

Quan l'infant se sent cuidat, estimat, atès en les seves necessitats, augmenta la seva vinculació amb tot allò que l'envolta, persones i objectes, es desperta el seu interès pel món i es potencien les seves tendències investigadores, de descobrir l'entorn. Al contrari, si la frustració és excessiva, se'l cuida de manera inadequada, aflora, com dèiem abans, la inseguretat i la ràbia, i això comporta el desinterès, el trencament amb el món que l'envolta, es desvincula, amb la conseqüent influència i perjudici en les altres àrees del creixement.

Es podria pensar d'una forma laxa que la capacitat per contenir les tendències agressives en el nen –d'altra banda, com hem dit, normals com a part constitutiva de l'home– seria determinada per la possibilitat d'entendre l'agressió com un missatge tramès críticament i desesperadament per tal que l'adult l'aculli en el seu si, el transformi en una cosa manejable i el desposseeixi de la càrrega destructiva (intractable), que necessita ser descarregada eternament i seria el contrari de la contenció. És un efecte correctiu del pensament (agressió com atac-violació del pensament). En la mesura que l'estructura de la personalitat es torna capaç de simbolitzar i reflexionar sobre les seves experiències emocionals, se subjecta l'impuls.

Podem veure aquesta diferència en nosaltres mateixos. Pensem com resulta de diferent estar irritat, furiós, sense impossibilitat de pensar, dominant l'acció a través del crit, el moviment impulsiu del cos, la hiperactivitat, la incapacitat d'estar-se quiet. I com, quan aquests moments passen, quan podem aturar-nos a pensar i observem que aquella situació tempestuosa es conté, podem intentar comprendre el que ha passat, subjectem l'impuls. Imaginem què passaria si, davant de la nostra irritació o enuig, ens topem amb algú que ens escolta, que tracta d'aproximar-se, que aguanta la nostra ira i el nostre odi sense rebutjar-nos ni descontrolar-se ell tampoc; o bé què passaria si ens topem amb algú altre que no pot funcionar com abans hem dit i, per tant, es desperta en ell més tensió, també s'empipa, ens tracta d'insuportables, o bé adopta una actitud paternalista, distanciadora (d'incomprensió), que no permet expressar-nos i ofega la comunicació d'aquest malestar que ens envaeix.

En Pere i la seva mare estaven disposats a sortir a fer un passeig. En



Pere rebutja tot allò que li proposa la mare amb un «no» taxatiu. Quan intenta posar-li els pantalons, ell tracta d'impedir-li-ho amb posicions que li dificulten la feina. La mare tolera pacientment aquesta conducta d'oposició i li parla del passeig que estan a punt de fer, les coses que veuran, fent èmfasi en allò que la mare sap que més li atrau, per poder

vestir-lo, sense caure en una lluita infructuosa amb ell. La situació s'agreuja, i s'incrementa l'oposició d'en Pere en no voler prendre el berrinquet, que d'altra banda és el que més li agrada. La mare continua parlant-li, tractant d'interessar-lo en l'àpat perquè el tasti. En Pere no cedeix. La mare opta per embolicar-lo i endur-se'l per donar-li més tard, sabent que si no el força (sentint que no ha de ser dura, perquè en Pere podria entendre que li està tornant l'agressió que ell no pot contenir), més tard se'l prendrà amb gust. De totes maneres en Pere és un nen suficientment alimentat com per no patir pel fet de no menjar-se un àpat. La mare creu que és més important preservar la relació amb el fill i ajudar-lo a passar aquests mals moments, ja que ara la necessita. En Pere, sota aquestes circumstàncies, no està en condicions d'entendre i això ho capta la mare i tracta d'aguantar. Al final, mare i fill han pogut gaudir del passeig gràcies als esforços de la mare per fer-se càrrec del fill i tolerar amb paciència la seva conducta.

Poden donar-se diferents destins als impulsos agressius. Poden ser descarregats directament a través de la musculatura en l'acció: seria el cas en què el nen dona un cop amb la mà, la cama, el cap, etc.; també a través de la boca i les dents, mossegant. L'impuls agressiu també es manifesta en aquelles situacions en què no es dispensa ajuda quan és requerida, com el cas del nen que en veu un altre que està a punt de fer-se mal, ja sigui perquè li cau alguna cosa a sobre, o perquè està a punt de caure, punxar-se, etc., i no l'avis. Tot i no voler ser exhaustius, tampoc no voldríem oblidar com l'agressió pot manifestar-se exclusivament en l'àmbit mental o fantasiós del nen, per exemple, en els seus desitjos que algú prengui mal, s'equivoqui, quedi en ridícul, sigui humiliat, etc.

Finalment, podríem dir que es pot fer un ús no eminentment destructiu de l'agressió en la pràctica de l'esport, en la defensa dels drets, etc. ■

Bibliografia

- ISAACS, S.: *Años de infancia*, Buenos Aires: Imán.
 HARRIS, M., et al.: *Su hijo año a año*. Buenos Aires: Paidós, 1973.
 TORRAS DE BEA, E.: *Qué es ser niño*, Barcelona: La Gaya Ciencia, 1977.
 WINNICOTT, D. W.: *El proceso de maduración en el niño*, Barcelona: Paidós, 1965.
 MELTZER, D.: *La aprebençió de la bel·leça*, Buenos Aires: Spatia Editorial.
 GRIMALT, A.: "Algunes idees sobre el desenvolupament psicològic infantil en el pensament de Bion", *Revista Catalana de Psicoanàlisi*, vol. VII, núm. 2, 1990.

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®

El conte més contat a Reus per M. Àngels Ollé

Roser Ros i Vilanova

Més que dir-ne el conte més contat, aquesta vegada hauríem hagut de titular l'apartat «El conte més antic que recorda la M. Àngels Ollé».

La M. Àngels és de Sant Sadurní d'Anoia. Segons diu, la seva infantesa va coincidir amb unes grans glaçades que varen fer infèrtils les terres de l'anomenada Catalunya pobra. A partir de llavors, la vida d'aquella gent es va desenvolupar en condicions molt dures i, davant d'allò, alguns varen fer les maletes i se'n varen anar cap a Sant Sadurní d'Anoia on semblava que hi havia força feina a fer, sobretot a les vinyes, d'on sortia el raïm necessari per fer el cava.

Així va ser com la M. Àngels va conèixer i tenir tractes amb aquelles persones que molts anomenaven "patxanos" perquè s'expressaven en un català diferent del que se solia parlar per aquella comarca. Entre ells hi havia la Maria Jardí, que servia a la casa familiar dels Ollé. Sembla que aquesta Maria explicava contes i no ho feia del tot malament. Bona prova d'això és que la M. Àngels ha estat capaç d'escriure la seva versió d'un dels contes de la seva infantesa (i que en Joan Amades ja va recollir a la seva *Rondallística* sota el títol de «Cirereta, cireró»), que li va fer conèixer per primera vegada la Maria Jardí.

Tant la M. Àngels com jo coincidim a dir que allò que és primordial per mantenir viu el record d'un text (ja sigui conte, ja sigui cançó, ja sigui poema) és que s'hagi pogut escoltar primer i dir després partint d'una estrofeta que no és sinó una forma verbal fixa. Ella mateixa ho ha pogut comprovar: allò que més li ha permès de refer el text és la memòria que conserva d'aquells trossos del conte que es repeteixen sempre de la mateixa manera i que, a més a més, es diuen amb una certa cantarella a la veu. ■



Laia Soler

Cirereta, cireró

M. Àngels Ollé

Vet aquí que una vegada hi havia un nen molt malcreient i molt gormand que sempre s'enfilava als arbres per menjar-se tota la fruita que podia.

La seva mare prou que l'havia avisat, i el re-nyava i castigava, però ell com si sentís ploure.

Un dia quan començaven a vermellejar les cireres es va enfilat dalt d'un cirerer molt alt i gran, i un cop a dalt vinga collir i menjar cireres, cor que vols cor que desitges, però quan va voler baixar, va agafar por i es va posar a plorar.

Quan ja feia una estoneta que plorava va passar per allí un home amb un sac, que el va ajudar baixar, però el va ficar dins del sac.

L'home amb el sac al coll es va posar a caminar fins que va trobar un pagès i li va dir:

–Veieu aquest sarró, té molta virtut, perquè canta.

I aixecant el bastó es va posar a cantar:

–Canta sarró, i si no et vento un cop de bastó.

El nen malcreïnt per por de rebre es va posar a cantar:

Mal haja la cirereta,
mal haja la cireró;
si hagués cregut a la mare
no fóra dintre el sarró.

Aquell pagès en va quedar molt admirat i li va donar quatre xavos. I així l'home del sac anava de poble en poble fent cantar el seu sarró.

Però un matí de diumenge en arribar a un poble va sentir que les campanes tocaven a missa, i la primera casa que va veure va demanar si podia deixar el

sac. La dona de la casa li va dir que sí i el va deixar a l'entrada.

Però el nen que tot ho sentia des de dins del sac va conèixer la veu de la dona, que justament era la seva padrina, i mentre ella passava farina, el nen es va posar a cantar:

Tia Maria,
que passeu la farina,
catric-catrac
traieu-me del sac.

La dona li va fer un sobresalt el cor, va mirar i no va trobar qui li deia allò, però el nen vinga cantar:

Tia Maria,
que passeu farina,
catric-catrac,
traieu-me del sac.

La dona va resseguir tots els racons de l'entrada, fins que va obrir el sac i allí va trobar el nen.

Ell li va explicar tot el que havia passat. Ella que sí, treu el nen del sac i l'omple amb gats i un gossos i dos càntirs d'aigua, que més o menys feien el mateix pes i volum que ell.

Quan l'home va tornar de missa va recollir el sac, però abans de marxar li va dir a la tia Maria:

–No ho sabeu, aquest sarró té una virtut, canta, ja ho veureu!

I amb el bastó enlaire va cantar:

–Canta sarró, sinó et vento un cop de bastó.

Però el sac no cantava, i ell que sí que va tornar a cantar:

–Canta sarró, sinó et vento un cop de bastó.

Però res el sac no cantava. L'home va tornar a cantar, però el sac no cantava. Llavors es va enfadar molt i es va posar a clavar garrotades al sac. Amb les garrotades es van trencar el càntirs, i l'aigua va mullar el gats de dintre el sac que van començar a fer:

–Mau, mau, mau, marramau!

I el gossos en sentir aquells marrameus van començar a fer:

–Bup, bup, bup!

L'home va comprendre que alguna cosa no anava gaire bé i va arrencar a córrer, cames ajudeu-me, però al darrera d'ell van sortir els gats i els gossos, que el van empaitar fins que van perdre l'alè.

I el nen va quedar tant escarmentat que fins que va ser tot un home no es va tornar a enfilat a cap arbre, tot i que les cireres li van agradar mentre va viure.

I així acaba el conte
de la cirereta, cireró,
que me'l va explicar la Maria
quan jo era molt petita,
i ara us l'explico jo,
cirereta, cireró. ■

Explicat per la Maria Jardí, Sant Sadurní d'Anoia, 1940-1945.

Recollit per Joan AMADES: «Les cireretes», a *Folklore de Catalunya. Rondallística*, Barcelona: Selecta, 1974, pàg. 953.
Àngels GARRIGA: «El cireró», a *Estels*, Barcelona: Teide, 1972, pàg. 120.

**Marta Mata,
doctora honoris causa**

La Universitat Autònoma de Barcelona va investir Marta Mata doctora honoris causa el passat 5 de maig.

Fou un acte de reconeixement a la seva trajectòria professional, a la seva lluita tenaç, serena, pacient i pacificadora a favor de l'educació, l'escola pública i la normalització cultural i lingüística a Catalunya.

En nom de la Facultat de Ciències de l'Educació i de l'ICE de la Universitat Autònoma, Pilar Benejam va pronunciar un discurs de presentació, en el qual es combinaren la claredat, la profunda estima i la valoració del treball de pedagoga dut a terme per Marta Mata. Fou impressionant escoltar el fil d'un discurs i d'una trajectòria tan coherents, ara ja bocí de la història de l'educació del nostre país.

Us oferim un tast de la lliçó magistral de Marta Mata:

En el moment d'anunciar-me la sentència del doctorat honoris causa, dictada per la Junta de Govern, les amigues Carme Àngel, Pilar Benejam i Montserrat Casas, que amb els seus cognoms encapçalen l'abecedari doctoral femení de la Facultat de Ciències de l'Educació, em notificaren també que la pena a complir era la lectura d'una lliçó, i m'indicaren que el tema podia ser l'escola pública. Vaig acceptar la condemna de bon grat i encara la vaig augmentar tot decidint parlar-ne dins la concepció d'educació pública.

El binomi educació pública, escola pública, em sembla un tema adequat

per a una lliçó feta el 1999, en la celebració dels quaranta anys de la Declaració dels drets de l'infant –un d'aquests el dret a l'educació–, i també dels deu anys de la Convenció, a Nova York, amb el compromís solemne dels caps d'estat, dels poders públics, en el compliment d'aquests drets per a tots i cada un dels infants.

La tesi

La tesi és que l'acció dels poders públics per complir amb el compromís universal i concret de l'educació, que anomenarem l'educació pública, progressa, històricament i geogràficament, a través de la concepció i la realitat del que anomenem l'escola pública. Escola pública que, per ser-ho realment, ha de tenir uns requisits. Els recordaré agrupant-los en dos conjunts, més de quantitat l'un, més de qualitat l'altre, i amb una condició, una *conditio sine qua non*, de rerafons.

Quantitativament, físicament, l'escola pública ha de ser oferta gratuïtament a tot infant, ha de ser accessible, ben situada en el territori, i ben dotada de recursos humans i materials. Aquests aspectes, que són objecte de discussió cada any en els pressupostos públics, ja tenen també tots, el seu component qualitatiu, des d'una concepció de gratuïtat com a do fet de

grat, i no per beneficència, fins a la ubicació de l'escola, integrada en el medi natural i social, fins a una construcció amb cànons d'educació, de funcional bellesa, fins a un material més valuós, que pel cost i l'aparença, per la seva riquesa suggeridora d'activitat educativa. I no cal dir quan entrem en les xifres i ratios de nens i mestres, impossibles de fixar sense atendre les seves qualitats i nivells, i les possibilitats que donen a tots de desenvolupar-se.

D'aquestes possibilitats parlem quan ens referim als requisits qualitius, pedagògics, de tot allò que fa que una escola eduqui o no eduqui, sigui o no sigui, multiplicant o malbaratant tota aportació quantitativa.

Tenim ara un model qualitatiu d'escola que, superant els clàssics

ensenyament i aprenentatge de continguts, ha apostat decididament per l'educació dels infants, i a partir de la seva pròpia activitat. I en el desenvolupament integral d'aquesta activitat ha centrat el caràcter dels requisits i la creació de processos de nivell de qualitat, i de diversitat de qualitats. Ho veurem quan arribi l'hora.

Veiem finalment la condició que cal, com a rerafons de quantitats i qualitats. Perquè els requisits i processos esmentats només poden servir al compliment del dret universal a l'educació si es donen en una societat organitzada sobre el dret, en la normalitat democràtica, que esdevé la condició necessària d'una bona escola.

Com afecta la pedagogia

És també aquesta política educativa la que pressuposem quan parlem d'escola pública... i de pedagogia. Perquè amb la tesi de la congruència entre educació i escola públiques, la pedagogia queda com una ciència condicionada i reforçada per dues singularitats. Primera, com que la pedagogia està al servei de l'educació, art d'extreure la sorpresa de cada infant, la pedagogia no pot jugar sempre el joc de la hipòtesi prèvia, com diu Philip Meireu, però en canvi la pedagogia entra de ple en el camp de la creativitat. Segona, com que l'educa-



ció és un dret universal, la pedagogia al seu servei no pot quedar residint a l'Olimp de la ciència, ha de «mullar-se» per tal que les polítiques ordenades a la satisfacció del dret afavoreixin aquella creativitat, però mullant-se fa història, història d'humanitat. Reblant el clau, l'educació i l'escola, públiques, són l'objectiu del cultiu de la pedagogia, de les ciències de l'educació; i en la mateixa concepció democràtica de la política en què Rafael Campalans digué que "política vol dir pedagogia", cal dir també, i amb el cap alt, que pedagogia vol dir política... política educativa... a condició que sigui poètica.

Una tesi de política educativa

Avui voldria justificar la tesi de la congruència entre educació i escola públiques, com una tesi de política educativa, amb autors reconeguts com a bàsics en pedagogia. Hauré de referir-me a allò que he viscut i contribuït a fer, però primerament faré l'exercici de cenyir-me a textos pedagògics, traduïts al català o originals catalans. Començo doncs amb una espigolada en la col·lecció de Textos Pedagògics d'Eumo, la gran editorial de la petita Universitat de Vic. Admira trobar en aquests textos, escrits, publicats, traduïts i republicats per estudiar pedagogia, tanta referència, explícita o implícita, a l'educació pública, a l'escola pública, a la política educativa. [...]

Tercer acte: de 1977 fins a...

Immediatament comença el tercer acte, l'actual, el que juguem ara tots

representat ja en una democràcia que ha comportat l'assumpció de les competències d'educació per part d'un govern català, elegit democràticament, tal com havíem reivindicat. Un acte que hauria de culminar feliçment amb la implantació de l'escola pública, amb els seus millors i diversos models, al nostre país, i arreu del món.

Voldria resumir, doncs, per acabar, les orientacions en prò de la construcció de l'escola pública que em semblen necessàries, atesa la situació actual. En els gairebé vint anys de responsabilitat política de la pròpia escola, no hi ha dubte que quantitativament a Catalunya s'ha progressat molt, en termes absoluts i relatius. Però en els elements de qualitat els dubtes planen, dic dubtes, en massa casos. Els dubtes sobre com poden quedar en formulismes o formalismes, en massa casos, l'activitat lliure del nen, dessota els currículum més elaborats, la recuperació de la llengua, en la imposició dels pronoms febles, la renovació pedagògica profunda, en el vernís de noves tecnologies, l'autonomia del centre, amb un projecte educatiu adotzenat, l'equip de mestres, en claustres funcionaris, la col·laboració efectiva, en participació reglamentada, la col·laboració institucional, en discussió de competències no en una política educativa acollidora i impulsora dels gèrmens que hi ha al país. Són dubtes. ¿On trobarem la força i l'orientació per solucionar les mancances reals que hi ha dessota?

La lliçó de política educativa, d'educació i escola públiques, que ens

donen els pedagogs tot al llarg de la història, ens proposa unes orientacions ben clares i justificades, la del diàleg i el somni, la de la tensió per l'educació, la de la ràbia per la justícia i l'acompliment d'un dret, la del treball i la il·lusió, la de l'atenta observació i respecte per cada infant, des dels més petits, la de la imaginació, la de la col·laboració, i la de la bonhomia i el bon humor, la del sentiment del deure en la perspectiva de la realització de la persona, de la comunitat, de la humanitat.

I uns horitzons

Voldria aportar finalment la constatació que he fet des de, i més enllà de, les instàncies polítiques, de legislació i d'administració on he treballat. La consecució de l'educació i l'escola públiques necessita sobretot horitzons conceptuals i geogràfics tan amples com ens sigui possible abastar, i fins de la humilitat i l'esperança que altres arribaran on no arribem nosaltres. Kant ja ho deia. I era catedràtic.

Em sembla clar que no farem bona escola, i per tant no farem bona escola catalana, si només la fem des de Catalunya o només mirant el "nord enllà, on diuen que la gent és neta i noble, culta, rica". Els vents i les veus del món no tenen fronteres avui, i hem de ser aquí, fent de l'escola una dispensadora i acollidora rosa dels vents. Acollint el Sud, i vull deixar constància del rept que han significat i signifiquen per a l'escola pública catalana, els nens d'origen andalus o magrebí. Anant i tornant de l'Ori-

ent més proper o més llunyà, d'Israel a la Xina, passant pel Nepal. I de les velles *Indias Occidentals* de l'Amèrica Llatina, i del Nord, de l'Uruguai al Brasil, Nicaragua o El Salvador, on cada nom ens suscita el record d'un enriquiment mutu. I al nostre Nord d'Europa, els intercanvis de somni i realitat, amb Dinamarca, Anglaterra, França, Suècia, Hongria, i, al mateix paral·lel, els germans d'Itàlia i de Portugal, i a la resta de la pell de brau, on es reuneixen per parlar d'Infància amb els mestres de les altres terres catalanes, i les andereño, mig *bersolari* mig *gudari*, i els de Galícia i els de les Castelles, i la Mediterrània murciana i andalusa, i l'Extremadura, gens dura per als mestres catalans. I els de les illes afortunades.

Avui dia, l'escola pública catalana, gràcies als seus mestres, és també tot això. El poc o molt que hem après i que hem ensenyat ha valgut i val per a uns i altres, en tant que hem compartit una mateix objectiu, universal, el de satisfer "el dret de tots els nens i nenes del món a una educació que atengui i potencii totes les seves capacitats", com deia M. Antònia Canals el 4 de febrer d'aquest any, en l'acte d'obertura de l'Escola de Mestres que porta el seu nom a Katmandú, «en un pont de solidaritat entre dos països, el Nepal i Catalunya».

L'informe Delors per a la UNESCO, *Educació: Hi ha un tresor amagat a dins* –recordem "el secret amagat" de Kant?–, ens dóna el mapa mundial del que celebràvem a Katmandú fa una mesos. Un mapa sense fronteres.

I l'altra frontera a trencar és la frontera de les concepcions. Ja fa més de vint anys que Reimer i Illich troaven amb la profecia de l'esfondrament de l'escola, juntament amb el de la gal·làxia Gutenberg, en la nova societat de la informació. I en fa gairebé deu, que vam voler reconvertir aquell temor en la concepció de la ciutat, educadora. Moltes ciutats del món s'hi han compromès. Plató n'estaria content, penso. I de tot el que es treballa en aquesta línia. La Pilar Figueras ens en pot parlar. Tots n'hem de parlar, de les il·lusions i l'amistat que s'hi generen.

La setmana passada, als Jocs Florals de l'escola Àngels Garriga de Barcelona, sortien premiats aquests versos:

Tot és bonic
Estirat sobre l'herba,
estirat sobre la terra,
tot és bonic!

Max, poeta de 6 anys
(li manquen dos incisius superiors).

La capsa

Tinc una capsa
on guardo tresors.
És plena de coses
que m'estimo molt
Un cotxe de fusta
que els Reis em van dur
i un munt de cartes
que m'ha escrit algú.

Uriel, poeta de 9 anys
(té tots els incisius i bastant
crescuda l'afectivitat).

Queda molt de camp per córrer, aquí i al món, per poblar aquesta nova polis –Arcàdia de l'educació amb velles i noves institucions. Per mi el programa és clar. La integració de l'escola nova o activa a l'escola pública, la integració de l'escola pública en la concepció i la realitat de la ciutat educadora, en el panorama mundial de les comunitats, de la comunitat humana, és la "meva única lliçó transferible", com anomenava la seva, el mestre i polític irlandès John Hume, Premi Nobel de la Pau, fa ben pocs mesos a Barcelona.

La meva és una lliçó feta i apresada amb il·lusió, en companyia, en amistat, a l'escola, a les escoles, en els viatges i els llibres, en el treball polític, una amistat que sento com el més gran goig de què he gaudit, i que em permet acceptar i compartir, *laboris et amoris causa*, aquest honor que m'ha concedit la Universitat Autònoma de Barcelona. La Universitat que vaig veure néixer, i on vaig treballar, en la normalització de la llengua, i en la formació de mestres i d'escoles. A ella, i a vosaltres, que heu volgut venir-hi avui, moltes gràcies!

Després d'unes paraules tan belles i d'una manera tan positiva d'entendre la construcció de l'escola, el rector de la Universitat, Carles Solà, va dir que la UAB comparteix la diagnosi sobre el que ha de ser l'escola i va demanar a Marta Mata que continuï el seu mestratge, com a colofó de l'acte, Montserrat Martorell i Joan Casals van interpretar cançons populars catalanes. ■

Educa, no peguis Campanya per la sensibilització contra el càstig físic a la família

Quatre organitzacions, Save the Children, Comitè Espanyol d'UNICEF, Confederació Espanyola de Pares i Mares d'Alumnes (CEAPA), Confederació Nacional Catòlica de Pares d'Alumnes (CONCAPA), s'han unit per iniciar una campanya en contra del càstig físic. El lema és «Educa, no peguis».

Us en reproduïm el Manifest.

Les institucions i ciutadans que firmen a baix, en el marc del desè aniversari de la Convenció sobre els drets de l'infant de les Nacions Unides, ens dirigim a l'opinió pública per manifestar que:

- Tot càstig físic atempta contra la integritat i dignitat dels infants.
- Tot càstig físic és perjudicial perquè ensenya que la violència és una manera de resoldre els conflictes.
- Tot càstig físic danya l'autoestima dels nens i les nenes, i pot produir a vegades estats de depressió i ansietat.
- L'ús de qualsevol tipus de càstig físic pot causar danys físics seriosos o transformar-se en altres comportaments definits com a abusos i maltractament infantil.

Per tot això, proposem que s'adoptin mesures per prevenir i erradicar el càstig físic de la família, dins d'una política global o d'infància. Entre aquestes mesures, concretem les següents:

- Generar campanyes socials que possibilitin un canvi d'actitud a la nostra

societat respecte al càstig físic.

- Elaborar programes d'intervenció informatius i educatius, en l'àmbit familiar, professional i institucional.
- Establir unes vies ràpides i adequades, proporcionant-ne la informació necessària, per possibilitar la reclamació dels infants i la denúncia institucional dels casos de càstig físic.
- Possibilitar la rehabilitació física, social i psicològica dels infants que han

educa
no pegues

los niños y niñas necesitan:

amor protección
respeto confianza atención
estimulación seguridad

los niños y niñas necesitan educación.
el castigo físico no educa

soferts danys fruit del càstig físic mitjançant la formació dels professionals implicats.

- Realitzar estudis que permetin delimitar la magnitud, característiques, causa i efectes del càstig físic al nostre país.
- Proposar als mitjans de comunicació que possibilitin debats i reflexions sobre el càstig físic, evitant tot tipus de sensacionalisme.
- Introduir en la legislació vigent les disposicions legals oportunes per garantir la integritat física i psíquica i la dignitat dels infants.

Per la nostra banda, ens comprometem a:

- Intensificar la promoció i la defensa dels drets dels infants.
- Donar a conèixer la Convenció dels drets de l'infant de les Nacions Unides.
- Possibilitar des del nostre àmbit vies de denúncia per a totes les situacions que ho requereixin.
- Promoure campanyes informatives tant entre els menors com entre la població en general.
- Desenvolupar els programes educatius i rehabilitadors necessaris.
- Impulsar els estudis necessaris des del nostre coneixement de la realitat social.
- Instar els responsables de les polítiques d'infància a comprometre's en la protecció de la integritat física i la dignitat dels infants, tal com es recull en l'article 19 de la Convenció sobre els drets de l'infant de 1989.

Save the Children, Comitè Espanyol d'UNICEF, CEAPA, CONCAPA

I Jornades escoles 3-12

El 5 i 6 de novembre d'enguany se celebraran a Bellaterra aquestes I Jornades d'escoles 3-12.

S'hi treballaran els cinc àmbits de treball següents: currículum; organització; professorat; relacions amb la comunitat; sistema educatiu.

Més informació:

Secretaria I Jornades d'escoles 3-12
Av. Drassanes, 3, 3r. 08001 Barcelona
Tel.: 93 481 17 88. Fax: 93 301 75 50
mrp@pangea.org

Primeres Jornades escoles 3-12

Evolució del nen des de la perspectiva psicoanalítica

Amb aquest títol es presenta un curs obert a mestres i educadors que vulguin conèixer de les experiències psicoanalítiques aplicades a l'evolució psicològica infantil. El dirigeixen M. V. Oliva i A. Grimalt.

Més informació:

CEPP
Tel.: 93 334 54 58.

El Centre d'Ensenyament Superior de Nutrició i Dietètica

El Centre d'Ensenyament Superior de Nutrició i Dietètica (CESNID) és una fundació privada entre les activitats de



la qual ofereix formació de postgrau (Diploma en nutrició humana i dietètica) i formació continuada, i també servei d'assessoria.

A la nostra redacció ens n'ha arribat una carta, on s'ofereixen per col·laborar en el material educatiu, alhora que també com a centre de consultoria i consell dietètic.

Més informació:

CESNID
Tel.: 93 468 07 21. Fax: 93 468 06 90
z-cesnid-dir@org.ub.es

Exposicions a la Miró

La realitat i el desig. Del 23 de setembre al 7 de novembre de 1999

Quaranta obres de quinze artistes d'arreu, que mostren les noves tendències de la figuració als noranta.

Klee, Tanguy, Miró. Tres visions del paisatge. Del 19 de novembre al 30 de gener del 2000

Un centenar d'obres d'aquests tres artistes, que malgrat les diferències, tenen un interès comú per la poesia. L'expressen en tres visions del món, tres llenguatges imprescindibles.

La nostra portada



Un ocell –un pica-soques?– enfilat dalt d'un pal. Tres peces pintades amb traços sintètics permeten la construcció al gust de l'infant. D'aquesta capacitat de síntesi, cal destacar-ne dos trets, que ja hem apuntat en comentar portades anteriors: d'una banda, la confiança que Torres-García deixa a la imaginació dels infants que hi han de jugar; de l'altra, l'adscripció de l'artista al moment, a les avantguardes i, per extensió, l'oferta que en fa als que s'acostin a les seves joguines. Dos, tres regals? Sigui com sigui, gràcies, senyor Torres-García.

Education 0 - 6 years old

Conversation with Maria Arca

CARME TOMÀS

María Arca is a biologist working at the National Research Council of Italy. For many years she has been concerned with understanding the teaching-learning process in the sciences with respect to children of young ages. She has trained teachers and has provided orientation for pre-schools and primary schools for many local governments in Venice, Piedmont and Emilia Romana. Maria Arca suggests that we proceed from the desire to discover, question and analyse the biology and physics of the real world while giving importance to developing the pleasure in teaching and pride in contributing to one's school.

School for ages 0 - 3

The Treasure Chest

ELINOR GOLDSCHMIED

The action of adults often puts an end to the child's touching, licking, hitting and movements. In this way, the child is cut off from stimuli to the brain. The treasure chest takes a dif-

ferent tack. It is opened as a source of experience that the child can take in through his senses and upon his own initiative. He can concentrate here, choose, experiment, exchange one object for another, interact with the things around him. We try to solve the doubts that arise from it.

Group, Team, Professionalism... Reflections

MONTSERRAT PERRAMON

The educational task requires interpersonal and inter-disciplinary work in order to bring to fruition a common project. In pre-school this is even more necessary so that everyone can work with each other and toward the maturing of the child. True team work is that which gives sustenance to research, dialogue, reflection and consensus.

School for ages 3 - 6

How Scary!MONTSERRAT SOLDEVILA
AND ANNA FDEZ.-PEÑA

First grade children chose fear as a subject to work on. Two questions provided the backbone of the project: what are the things that we are afraid

of and if everyone is afraid of them. In a mutually enriching process, the children talked about their own fears (night time, nightmares, ghosts, loneliness, the new grade at school) and discovered that their fears were different from those of their parents or those of the other children in the school.

From Artifice to Nature

SILVIA MAJORAL

The observation of how different foods are handled led to questioning the arrangement of the kid's corner and store. The children brought real food from home (chick peas, lettuce, flour, etc.) and their feelings changed. The increase of activity and the mess led to an increase in their commitment to clean up. And soon the kid's corner had to be expanded; washing machine, television, clothes lines, etc. This questioning has enriched the work done at school: the secret is listening to them.

Children and Society

The Silence of Mothers

M. ÀNGELS OLLÉ

The voice of women for centuries has been relegated to folklore. There are

stories, true, but, especially, there are songs which speak of the drudgery which took time away from their caring for their children. These are women who sang and who often faced motherhood alone. However, unfortunately, the problem has still not been solved. Young mothers today, when they are lucky enough to work, often feel guilty for not spending more time with their children. The low birth-rate is the response which women are giving to the difficult circumstances in raising their children.

Children and Health

Aggression - Self-control

JOAN CARLES ALBA

Aggression is an act of communication, a desperate act, and the expression of an emotional state pleading for help. The adult, often the mother, answers this call. If the child feels cared for, his feeling of belonging to that around him increases. As he grows up, the feeling of impotence and dependence diminishes along with his aggressive tendencies.

Traducció de Michael Tregelbot

Aula de Innovación Educativa, núm. 82, juny de 1999

«Lo nuestro es puro teatro»

M. C. Díez

«El teatro en las aulas de infantil»

CEIP L'ÀULET

Bambini, maig de 1999

«Il preinserimento nell'asilo nido di Certaldo»

ASILO NIDO ARCOBALENO

«L'orto dell'asilo e la strega Girasole»

ASILO NIDO DI VIA LAGHI

«La Casetta si presenta»

G. TROST

Guix, núm. 255, juny de 1999

«Conflictes d'infants»

M. C. BOQUÉ

Scuola Materna, núm. 17, juny de 1999

«La cultura dell'infanzia, oggi»

G. CATTANEI

«Per una pedagogia dell'infanzia: linee di novità»

C. SCURATI

«Poblemi metodologico-didattici della scuola materna»

P. CALIDONI

«L'organizzazione dell'attività formativa nella scuola del bambino»

A. GROSSI

«Scuola materna. Finalità»

M. FALANGA

«Professionalità educativa e didattica nella scuola materna»

S. SERENELLA

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/llibreta

CP Població Província

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

Firma del titular

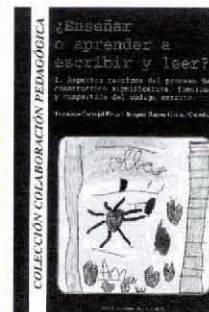
REVISTA DE L'ASSOCIACIÓ DE MESTRES ROSA SENSAT

in-fàn-ci-a

educar de 0 a 6 anys

Av. de les Drassanes, 3
08001 BARCELONA

CARVAJAL, Francisco, i Joaquín RAMOS (coörd.): **¿Enseñar o aprender a escribir y leer?**, Sevilla: MCEP, 1999.



Un del temes cabdals de l'escola, les lletres, han omplert munts de llibres, basats en teories que es revisen periòdicament. El que us presentem és un llibre més?

En primer lloc cal remarcar el nombre i la qualitat de les persones que hi participen. En segon lloc, un enfocament que posa l'èmfasi en dos extrems que es complementen: autonomia i socialització.

A qui està dirigit? A tots aquells que hi estiguin interessats, és clar, però també a tots els que fa temps que no obren nous interrogants sobre com treballen.

EURONET: **Una política de infancia para el siglo XXI: primeros pasos**, Brussel·les: The European Children's Network Secretariat c/o International Save the Children Aliance, 1999.

Euronet és una xarxa europea que protegeix el benestar i els drets dels infants, a partir del seu treball a la Unió Europea.

Durant el 1998 es van celebrar quatre seminaris a diferents països de la Unió Europea. L'objectiu era reunir experts per debatre les necessitats dels infants en l'àmbit europeu. En va sortir un informe, elaborat per Sandy Ruxton, expert en temes d'infància i Unió Europea. Ofereix cent recomanacions per aconseguir una política europea de la infància.



Edició i Administració:
Associació de Mestres Rosa Sensat

Direcció: Irene Balaguer
Cap de Redacció: Raimon Portell
Secretaria: Mercè Marlès
Consell de Redacció: Elisabet Abeyà, Enric Batiste, Ferran Casas, Carme Cols, Mercè Còmas, M. Carme Diez, Fidel Garcia-Berlanga, Esteve I. Gay, Xavier

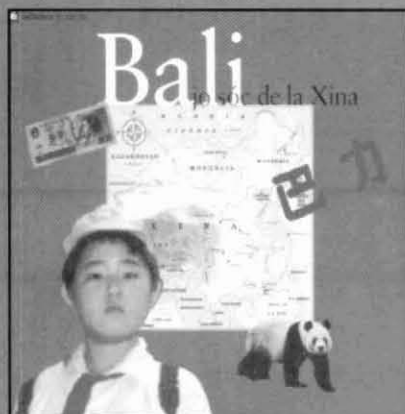
Projecte gràfic i disseny de les cobertes:
Enric Satué
Composició: Addenda, Pau Claris, 92,
08010 Barcelona
Impremta: Romanyà Valls, Verdaguier, 1,
08786 Capellades (Barcelona)
Dipòsit legal: B-21091-83

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

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

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.



Un projecte de llibres per apropar
els infants al coneixement i a la
valoració de la diversitat humana
i la pluralitat cultural

Direcció
i coordinació: **R O S
S E N
S A T**

Edició: **laGalera**

Distribució: Arc de Berà



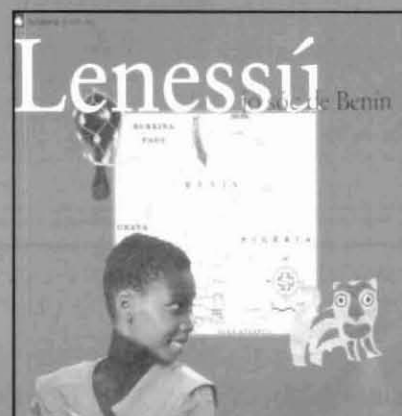
Col·lecció «Jo sóc de...»

Dirigida a nens i nenes a partir de 8 anys

Títols en
Preparació

Títols
Publicats

- **Minu**, de l'Índia
- **Takao**, del Japó
- **Fàtima**, d'El Salvador
- **Dana**, dels EUA
- **Lenessú**, de Benín.
- **Bali**, de la Xina
- **Búxara**, del Marroc
- **Erik**, de Noruega



Col·lecció «Jo vinc de...»

Dirigida a nens i nenes a partir de 10 anys

Títols en
preparació

Títols
publicats

- **Bully**, de Doubirou
- **Ostalinda**, d'arreu
- **Úa**, de Reykjavik
- **Stefan**, de Belgrad
- **Nancy**, de Cochabamba
- **Shafik**, de Jhelum
- **Eneide**, de Guajarà-Mirim
- **Hassan**, de Melilla

STAEDTLER®

NORIS CLUB

LLÁPIS TRIANGULARS TRIPLUS, ergonòmics i pedagògics ideals per a la iniciació a l'escriptura.

PROU DE RETOLADORS SECS! Els retoladors STAEDTLER 326 tenen una nova tinta que no S'ASSECA (DRY SAFE INK) que permet deixar-los destapats fins a 2 setmanes i... continuen escrivint.

STAEDTLER ESPAÑOLA. S.A.
Polígono Industrial Agripina
Comunicacions, 12
08755 CASTELLBISBAL (Barcelona)
Teléfono (93) 772 40 05



NUEVO
destapado hasta 2 semanas ... y sigue escribiendo
DRY SAFE INK

