

REVISTA DE L'

ASSOCIACIÓ DE MESTRES ROSA SENSAT

in-fàn-ci-a

educar de 0 a 6 anys

2000

114

MAIG
JUNY



EDITORIAL MEDITERRÀNIA / A. DE M. ROSA SENSAT



Col·lecció: *Els meus drets*

Traducció i adaptació: **Jordi Cots i Associació de Mestres Rosa Sensat**

Text original: **Andersson i Andersson**

Il·lustracions: **Gerd Andersson**

Editat per **Barnkonventionsgruppen** (Suècia)

Us presentem uns materials amb orientacions per treballar amb infants i joves els seus drets; unes orientacions que són obertes i generals, ja que correspon als educadors comentar-les segons les edats i l'entorn educatiu de referència.

Aquests quaderns han estat publicats per **Editorial Mediterrània** en col·laboració amb l'**Associació de Mestres Rosa Sensat** i la **Comissió de la Infància de Justícia i Pau**, en commemoració del **10è Aniversari de la Convenció dels Drets de l'Infant** (1989-1999).

- *Els seus drets* (de 0 a 6 anys) 450 PTA/u
- *Els meus drets* (de 6 a 8 anys) 300 PTA/u
- *Els meus drets* (de 8 a 12 anys) 300 PTA/u
- *Els meus drets* (de 12 a 18 anys) 300 PTA/u

Podeu trobar aquests materials a la Cooperativa Abacus.

R
S
S
E
N
S
A
T

**Associació de Mestres
Rosa Sensat**

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



EDITORIAL MEDITERRÀNIA

COMISSIÓ DE
LA INFÀNCIA
DE JUSTÍCIA I PAU

Parlem del pressupost

El pressupost del Departament d'Ensenyament per a l'any 2000 en educació infantil quasi el podríem anomenar el dels vuits i nous i les carres que no lliguen, si el comparem amb el programa de Govern i el compromís de la conselleria per a aquesta legislatura.

La premsa, com és lògic, en la mesura que és un tema de gran preocupació social, s'ha fet ressò, amb grans titulars, de l'aportació que està prevista en els pressupostos per promoure la creació de 6.000 noves places d'escola bressol aquest any. Ha aparegut la xifra de 1.267 milions, i al seu entorn s'ha especulat sobre si era insuficient, sobre si corresponia al terç del cost, sobre qui hauria d'aportar els altres dos terços, etc.

També es constata, en els comentaris de la premsa, l'increment de la subvenció als parvularis i llars d'infants privades, la congelació pres-

supostària tant per a les llars d'infants del Departament, com en la partida d'ajuts a les escoles bressol municipals, i dels parvularis públics ningú no n'ha parlat.

Però la sorpresa arriba quan tenim l'oportunitat d'estudiar directament els pressupostos i ens adonem que els tant comentats 1.267 milions estan destinats a inversions. Un bon planteig si hom considera que serà imprescindible remodelar espais o potser, en algun cas, fer alguna nova construcció, per poder acollir els 6.000 infants de 0 a 3 anys que estan esperant una nova plaça en una escola en aquest 2000.

Però se'ns plantegen alguns interrogants molt simples: qui es farà càrrec del manteniment d'aquests nous centres?, qui en pagarà el personal?, qui en determinarà la quota?, quan es podrà fer la sol·licitud d'ingrés? Són qüestions que s'hau-

rien de poder respondre en les disposicions que acompanyen els pressupostos, perquè, sense ser impacients, cal pensar que el setembre haurien d'existir les noves places i, de moment, la seva concreció sembla que encara trigarà.

Tot aquest procés ens planteja dues qüestions de caràcter global: primera, no és possible aprovar un pressupost per al 2000 sense la corresponent partida per fer realitat el compromís contractat per la societat amb els infants de 0 a 3 anys; segona, és imprescindible poder identificar dintre del pressupost del Departament la partida corresponent al parvulari públic.

En definitiva, cal un gir coperniquià en la manera de fer pressupostos. Cal transparència i també cal rigor en la política per a la primera infància, perquè, encara que els nens i les nenes d'aquestes edats no tenen veu per reclamar, ens correspon a tots nosaltres donar veu a les seves demandes, en la mesura que de la resposta que se'ls doni en depèn el futur.

Plana oberta	Pàgines per a les opinions i els suggeriments dels lectors		2
Educar de 0 a 6 anys	Digues de què rius	Gabriel Janer Manila	9
Escola 0-3	De Tris-Tras a Diakha Madina Entre la «relació» i el «fer»	Àfrica Guerrero Aldo Fortunati i Groria Tognetti	14 17
Bones pensades	Titelles amb material recuperat	INFÀNCIA	25
Escola 3-6	Els infants i la lectura Necessitem realment un conte per a cada cosa?	Isabel Solé Elisabet Abeyà	26 30
Infant i societat	Jugant tots junts en un mateix espai	Equip d'educadors de la Ludoteca Olzinelles	33
Infant i salut	La son de l'infant (...el nen no ens deixa dormir!)	Pau Carranza	38
El conte	El ratolí que no podia dormir. Adaptació d'un conte popular rus	Roser Ros	42
Informacions			44
Abstracts			46
Cop d'ull a revistes			47
Biblioteca			48

sumari

La sèrie de projectes de treball sobre els artistes i el seu entorn que ara expliquem va sorgir durant el curs 1994-1995, quan l'equip de mestres d'educació infantil de l'escola Àngels Garriga de Barcelona ens vam interrogar sobre la necessitat i la conveniència d'acostar els infants petits als museus o exposicions d'art.

A partir d'aquí vam mirar quin tipus de museu o d'exposició seria la més adequada per als infants, i vam arribar a la conclusió que ens seria més fàcil d'introduir un lloc

les coses, hi vam veure el costat positiu i vam decidir d'anar a la xerrada formadora que ens proporcionava la Fundació per després cada una de nosaltres organitzar la visita segons els interessos del curs.

Cada una de nosaltres va decidir quines coses, quines obres, destacaríem més amb cada grup, ja que no és el mateix fer una visita amb nens de tres, quatre i cinc anys, ni pel que fa als continguts ni a la durada. La durada de la visita per als més petits hauria de ser més

Finalment es va fer la visita. Hi vam anar amb tots els infants d'educació infantil, però vam entrar-hi de grup en grup. Allà, en un lloc que els era tan familiar, perquè altres vegades s'hi havia anat a veure titelles o altres espectacles, van veure que hi podíem mirar i gaudir d'altres coses, del color, les taques, els tapissos, les escultures.

Va ser una experiència molt bona, en la qual els nens i les nenes no van demostrar desgana o cansament en cap moment, sinó que vam haver d'allargar una mica

Potser sempre havíem pensat que els nens petits no entenen aquestes coses, no hi estan interessats, però la veritat és que ens han demostrat una gran curiositat i interès: per saber com vivia Joan Miró, què feia, com era de petit. Fins i tot, hem tingut la gran sort de comptar amb artistes de veritat que ens han vingut a explicar com es pinta, per què, etc., en la persona d'una mare i d'un avi entranyable.

L'interès demostrat per tots aquests infants de l'escola, la gran ajuda que hem rebut de les famílies, ha anat donant un gran bagatge per fer cada any un nou projecte sobre un artista català o molt relacionat amb Catalunya.

Després d'aquest projecte sobre Joan Miró, que es va treballar paral·lelament a les classes de parvulari de l'escola i amb treballs de taller de plàstica conjunts entre els tres cursos (còpia del mural de l'aeroport amb mosaic de paper xarol, reconeixement de tapissos i pintures més o menys populars de l'esmentat artista, etc.), de cara a l'any següent ens vam plantejar de fer una visita al Museu Picasso.

Així, durant el curs 1995-1996, durant el tercer trimestre es va treballar el projecte de Pablo Ruiz Picasso.

Mira, la Sagrada Família!

Pepa Tomàs

ja conegut pels nens i les nenes. Al mateix temps, ja ens havien arribat notícies que a la Fundació Miró feien visites comentades.

Així, doncs, ens vam posar en contacte amb la Fundació Miró per mirar de concertar una d'aquestes visites. La nostra sorpresa va ser gran quan ens van dir que ja no en feien, que el que feien era preparar una mica la visita amb els mestres interessats i que després cada un demanava dia per anar-hi amb el seu grup.

En lloc de fer-nos replantejar

curta i a mesura que l'edat augmentés la visita seria més llarga.

Prèviament, a la classe ja havíem començat a parlar de Joan Miró i vam llençar la pregunta als nens i nenes, de si sabien alguna cosa d'aquest senyor. A partir d'aquí, es va recollir informació: llibres, postals, revistes, treballs fets pels pares i les mares, etc.

Els infants van començar a conèixer coses de Miró i a veure'n pintures, tapissos, etc. en els llibres. Els anava interessant cada vegada més.

la visita, per la quantitat de coses que ens preguntaven i que volien saber. Els visitants (aliens a l'escola) de la Fundació es quedaven bocabadats en veure nens i nenes tan petits fent preguntes i escoltant amb veritable interès les explicacions de les mestres i mirant-se molt bé les coses.

Quan vam arribar a l'escola, totes les mestres estàvem satisfetes i això ens va donar peu a instaurar la visita a un museu, una galeria d'art, una església, monuments, i a parlar dels artistes.

I vinga: entre tots, nens, pares, mestres, companys més grans de l'escola, es va recollir un munt d'informació, fotografies, objectes, guies, etc., que ens van servir per treballar la vida i l'obra de l'arquitecte de la natura, com així es va titular el projecte del grup de tres i quatre anys.

Treballàvem amb coses «normals», de les que trobàvem pel carrer, o teníem a casa, perquè Gaudí treballava a partir de les fulles dels arbres, de la tortuga o de l'ocell que volava davant seu. A part de tot això, els nens i les nenes també els va motivar saber que a Barcelona hi ha moltes construccions de Gaudí o de seguidors seus i convencien els pares perquè els portessin a veure la Pedrera i la Sagrada Família.

Com a cloenda del projecte, vam anar a fer una visita al Parc Güell, que també havíem treballat. Allà vam constatar que les coses que els nens havien mirat en el llibre, que havíem explicat o havíem vist en fotografies, ho reconeixien i en donaven tota una sèrie d'explicacions: de què tenia forma aquella porta de ferro, què hi ha a dalt de les construccions, per què servien les arcades de l'entrada, etc. Aquesta visita va tenir una primera part de treball, perquè hi

anàvem a constatar una sèrie de coses, i una part de lleure, quan vam pujar cap a la muntanya del Calvari i des d'allà tots van poder veure la panoràmica que tenien davant seu. La majoria,



entre edificis, núvols i cridòria, van reconèixer les torres de la Sagrada Família i van dir: «Mira, la Sagrada Família!, que també l'ha fet l'Antoni».

En aquell moment, vam veure que els nens i les nenes havien incorporat Antoni Gaudí com un més d'ells. El tractaven de tu a tu i se l'havien apropiat, a ell i totes les meravelles que ens va deixar.

Enguany, curs 1998-1999, al cicle d'educació infantil, i en realitat a tota l'escola, hem tingut un tema monogràfic: el centenari d'Àngels

Garriga, que es va celebrar durant l'any 1998, però que nosaltres hem aprofitat de celebrar juntament amb els trenta anys d'escola.

Durant aquest curs, a parvulari i sobretot en el darrer trimestre, s'ha treballat la personalitat d'Àngels Garriga, partint del nom de la nostra escola. Per això, el treball dels artistes s'ha reconvertit en el projecte sobre una de les mestres més reconegudes i estimades, la qual també es pot considerar com una artista de l'ensenyament.

Aquests projectes de treball també ens han ensenyat molt, a nosaltres, i hem gaudit d'una colla d'experiències amb els nostres infants molt plaents i gratificants. També tenim la seguretat que en la nostra feina, la feina de mestra, ens hem de creure les coses, viure-les, estimar-les, somiar-les, riure-les. És l'única manera de fer-les creïbles i vives. ■

A totes les companyes i companys, mares i pares, àvies i avis, cangurs i nenes i nens que han passat per l'escola Àngels Garriga de Barcelona. Sense vosaltres tots aquests retalls de vida no haurien estat possibles. Gràcies.



Família i escola bressol

Una relació a vegades complexa

Mercè Busquets

Segons la reforma, l'objectiu de l'educació infantil és estimular el desenvolupament de totes les capacitats físiques, afectives, intel·lectuals i socials dels nens. També reconeix el paper educatiu que té la família en els primers anys de vida i, per tant, dóna suport a la necessitat de compartir-hi la tasca educativa.

L'escola bressol té com a objec-

tiu complementar la família (fet que no s'ha de confondre amb substituir-la). L'escola ha de buscar els canals i recursos necessaris que ens ajudin a conèixer-nos, a aprendre, a millorar i, en definitiva, a establir lligams entre família i escola que donin seguretat a l'infant i li procurin un desenvolupament harmònic i coherent, en un espai adient a les seves

necessitats, amb joguines i elements que li permetin créixer i relacionar-se amb els companys i les educadores.

Quant als pares, hi ha diverses raons que els motiven a portar el fill a l'escola bressol. Els uns ho fan per necessitat de treball, els altres perquè creuen en la importància de la relació amb altres nens de la seva edat i molts també valoren el fet que els infants s'han de començar a acostumar a la separació dels familiars abans d'anar a l'escola primària.

Quan l'infant inicia la seva estada a l'escola entren en joc dues coses essencials: la comunicació i la coordinació entre pares i educadores. L'objectiu bàsic d'aquesta relació és aconseguir un lligam entre aquests dos contextos educatius (entenen per context el

conjunt de condicions ambientals format per espai, temps, objectes i tipus de relacions entre les persones que hi participen).

És evident que família i escola plantejem coses diferents al nen i això li és bo perquè esdevenen mons complementaris, però hem de vetllar perquè no els visqui com a mons oposats i contradictoris, ja que això, més que ajudar-lo a avançar, el confondria.

A l'escola bressol, perquè tot funcioni bé i es pugui establir una relació de confiança, és molt important el contacte diari amb la família. Són relacions informals, però del tot imprescindibles. Dia a dia, amb els plantejaments i les valoracions que fem, anem modificant i ampliant aspectes de la nostra feina. L'experiència i la reflexió ens permeten



d'adaptar-nos a les necessitats del moment.

A la nostra escola no tenim grup de lactants. Això ens va permetre un bon dia plantejar-nos el fet de substituir l'entrevista individual de començament de curs pel dia de visita. Els objectius a aconseguir amb aquest dia són diversos:

1. Iniciar una relació individual que sigui tranquil·la i distesa tant amb els pares com amb els fills i poder transmetre'ls d'entrada una petita dosi de confiança i seguretat.
2. Recollir les dades necessàries dels nens, que els pares ens anoten en el full de costums i després ens comenten d'una manera col·loquial.

El dia de visita ens permet conèixer i dedicar una estona a cada família perquè ens comentin

com és el seu fill i donar-los l'oportunitat d'expressar els dubtes o qui sap si angoixes. A l'infant, li permet descobrir el nou espai, les joguines, quin dibuix té el seu penjador, i tot això ho fa amb la seguretat que li dona la presència dels seus pares. També hi ha l'oportunitat de trobar-se amb altres famílies que estan en la mateixa situació: la de deixar els fills per primera vegada a l'escola.

De mica en mica ens anem adaptant tots junts a les petites coses quotidianes que passen a classe. Les educadores tractem amb moltes persones i les nostres relacions poden esdevenir tan riques i variades com pares i mares tenim al grup. Però les interaccions amb les famílies no són tan senzilles com semblen aparentment i comporten dificultats.

Considerem del tot necessari que els familiars entrin cada dia a classe a deixar el fill. Així poden veure l'espai, conèixer els altres nens del grup i relacionar-se amb els seus pares. Poden accedir de manera tranquil·la i oberta a l'escola, observar com l'educadora està amb els infants, com explica les coses, quines joguines hi ha, com està decorada. És cert que com més informació té la família més seguretat li transmetem. La relació és més oberta, però a la vegada més complexa. En algunes ocasions costa de trobar el punt mitjà de les coses i que cadascú sàpiga fer el seu paper. D'entrada, la confiança que s'estableix és relativa: confiança, perquè l'educadora és la persona que tindrà cura del seu fill mentre aquest estigui a l'escola i relativa, perquè sempre els sorgirà el dubte de si ho farà prou

bé, si s'adonarà que té son, si el sabrà consolar, etc. Entren en joc sentiments contradictoris, de vegades de culpabilitat per part dels pares, de vegades gelosies, perquè sovint costa d'acceptar la separació del fill i que aquest sigui capaç d'establir lligams afectius amb altres nens i amb les educadores sense necessitar la presència física de la mare. Hi ha famílies que es creuen amb el dret d'exigir, de posar en dubte el que es fa a l'escola, et diuen, gosen dir-te, què has de fer i com.

Moltes vegades aquest comportament és fruit de la inseguretat. Per als pares vol dir un aprenentatge nou. Ningú no els ha ensenyat aquest rol i sovint es troben en situacions davant les quals no tenen prou recursos.

Si fem una mica d'història podem veure com ha anat evolucio-



nant el tarannà de la família. En altres èpoques, els infants petits es quedaven a casa amb la mare o fins i tot amb els avis o parents propers. No anaven a l'escola fins que no eren més grans. Abans, però, es vivia en un món diferent, amb una família d'estructura diferent i en una societat on, d'entrada, no calia treballar com ara, fer tanta activitat com ara i anar amb les presses i el neguit d'ara.

D'un temps ençà, les educadores d'escola bressol hem observat que moltes famílies tendeixen a tenir dificultats per establir unes normes en la relació diària amb els seus fills. Hem notat que cada vegada hi ha més nens i nenes que mostren irregularitat en les hores de dormir, en el menjar o, fins i tot, en el joc. Infants als quals s'ha acostumat a dormir amb la mare o el pare, o que es desperten di-

verses vegades al llarg de la nit. Infants que pateixen una manca de criteris per part dels adults responsables, una manca d'hàbits alimentaris correctes. I així podríem seguir explicant altres casos semblants.

Però fins a quin punt els pares i les mares protagonistes d'aquestes situacions les viuen com a conflictives?

Creiem que la majoria de famílies no arriben a ser conscients de l'abast del seu tarannà. Algunes s'adonen que, en l'educació dels seus fills, hi ha quelcom que no acaba d'anar prou bé. Si més no, sobretot algunes mares, ens mostren sovint la seva preocupació perquè se senten insegures en la relació amb el seu infant. Algunes, a l'escola, intenten justificar-nos actituds variables o poc coherents. D'altres se'ns confessen desorien-

tades o desbordades. I, d'aquestes, alguna s'aferra a la institució escolar i espera que li donem una recepta màgica «per fer de mare correctament».

Davant d'aquesta realitat, cal que l'educadora estigui atenta per poder canalitzar la informació necessària, que en algunes ocasions costa d'acceptar per part de les famílies. Sobretot si la nostra aportació no s'adapta a les seves expectatives o els costa massa esforç dur a la pràctica les nostres orientacions. Aleshores no els és vàlid el que els diem i el problema persisteix. En situacions extremes, hi ha famílies que arriben a culpabilitzar l'escola del que els passa als seus fills.

De vegades els pares viuen suggeriments de l'escola com una intromissió en la seva vida privada, i intenten escudar-se mostrant

molta seguretat i dient que ells ho tenen tot controlat. L'escola té el deure d'analitzar totes les dificultats en la relació pares-educadores i plantejar-se la manera com les famílies veuen i viuen l'escola.

Però les professionals de l'educació podem caure en el perill de pensar-nos que tenim sempre raó, que nosaltres podem qüestionar moltes coses als pares i que, com a contrapartida, no els hem d'acceptar gaires crítiques.

Si analitzem una mica les situacions que es produeixen actualment, observem que el primer contacte que la família té amb l'escola és el llibret de normes. Aquest és necessari perquè hi hagi un ordre de funcionament, però cal tenir molta cura de com es diuen les coses, ja que el que és vàlid per a un cas, per a l'altre no funciona. És per això que cal



saber escoltar molt, deixar un marge de tolerància que ens establirà molts judicis precipitats i injustos, i ser capaços sempre de rectificar. De vegades també dóna la sensació que uns i altres no parlem el mateix llenguatge, ja que partim d'uns valors i una manera de veure les coses molt diferents. Quan a l'escola fèiem la reunió de pares per explicar quin seria el programa pedagògic que es duria a terme durant el curs i les diferents activitats, sempre teníem la sensació de donar molta informació i, en conseqüència, no hi havia temps de parlar de les qüestions que als pares els interessaven de veritat.

Per això, l'equip d'educadores de l'escola amb l'ajut de la junta de pares ens vam plantejar de fer unes xerrades per tal de poder establir una relació més franca i directa. Vam voler crear un espai on poguéssim tots junts expressar els nostres neguits i les nostres angoixes i on trobéssim les solucions possibles entre tots. Així van néixer les Tertúlies a Tabalet.

Periòdicament ens trobem uns quants pares, mares i educadores per fer petar la xerrada al voltant d'un tema que proposen les famílies o les educadores. Les xer-

rades s'organitzen de diferents maneres i hi participen diverses persones: especialistes, mestres, pares o mares, educadores de l'escola, etc.

A partir d'aquí, els pares es mostren més oberts a l'hora d'explicar-nos coses, ens adonem que els comentaris diaris són més rics, surten més coses que els preocupen sobre l'educació dels fills. Aquest espai ha permès que famílies que es mostraven més tancades trobessin el canal per establir relació amb altres pares o amb l'educadora. Persones que es desangoixen quan veuen que altres també tenen els mateixos problemes amb els fills a l'hora de menjar, de dormir, i aleshores són capaços de reflexionar i plantejar-se un canvi d'actitud.

Però sempre queda un sector al qual, per raons diverses (com pot ser l'horari laboral) no acabem de trobar la manera d'arribar-hi. Aleshores, buscant maneres d'arribar a totes les famílies, el curs passat vàrem encetar el que anomenem «l'article del mes». És un espai concret de la cartellera on es troben articles que tria l'educadora a partir dels comentaris dels pares i de les coses que els preocupen. Aquest article se'l poden emportar a casa per llegir-lo tran-

quil·lament i després tenen l'oportunitat de comentar-lo a l'escola. En aquest espai, els pares també s'hi poden expressar, suggerir, penjar articles que ells consideren interessants.

Cal trobar en cada moment i per a cada família una proposta que l'ajudi a entrar en la vida de l'escola: organitzar activitats col·lectives com les celebracions de les festes populars o participar a la colla de geganters del gegant de l'escola en Tabalot, col·laborar en la plantada d'arbres al pati, organitzar festes, portar grups teatrals, participar en les activitats del barri i així establir el lligam barri-escola a través dels pares.

Un altre aspecte al qual dediquem l'atenció a l'escola són les entrevistes individuals que fem a cada família. L'objectiu de l'entrevista es poder explicar als pares com s'adapta el seu fill a l'escola, com està, com juga, com es relaciona amb els altres i a la vegada establir-hi un intercanvi d'informacions.

Creiem que és essencial explicar-los com veiem el seu fill sense fer judicis de valor, explicant primer tot el que el nen té de positiu i després, amb tacte, plantejant els aspectes que potser caldria modificar. Sempre tenint en compte

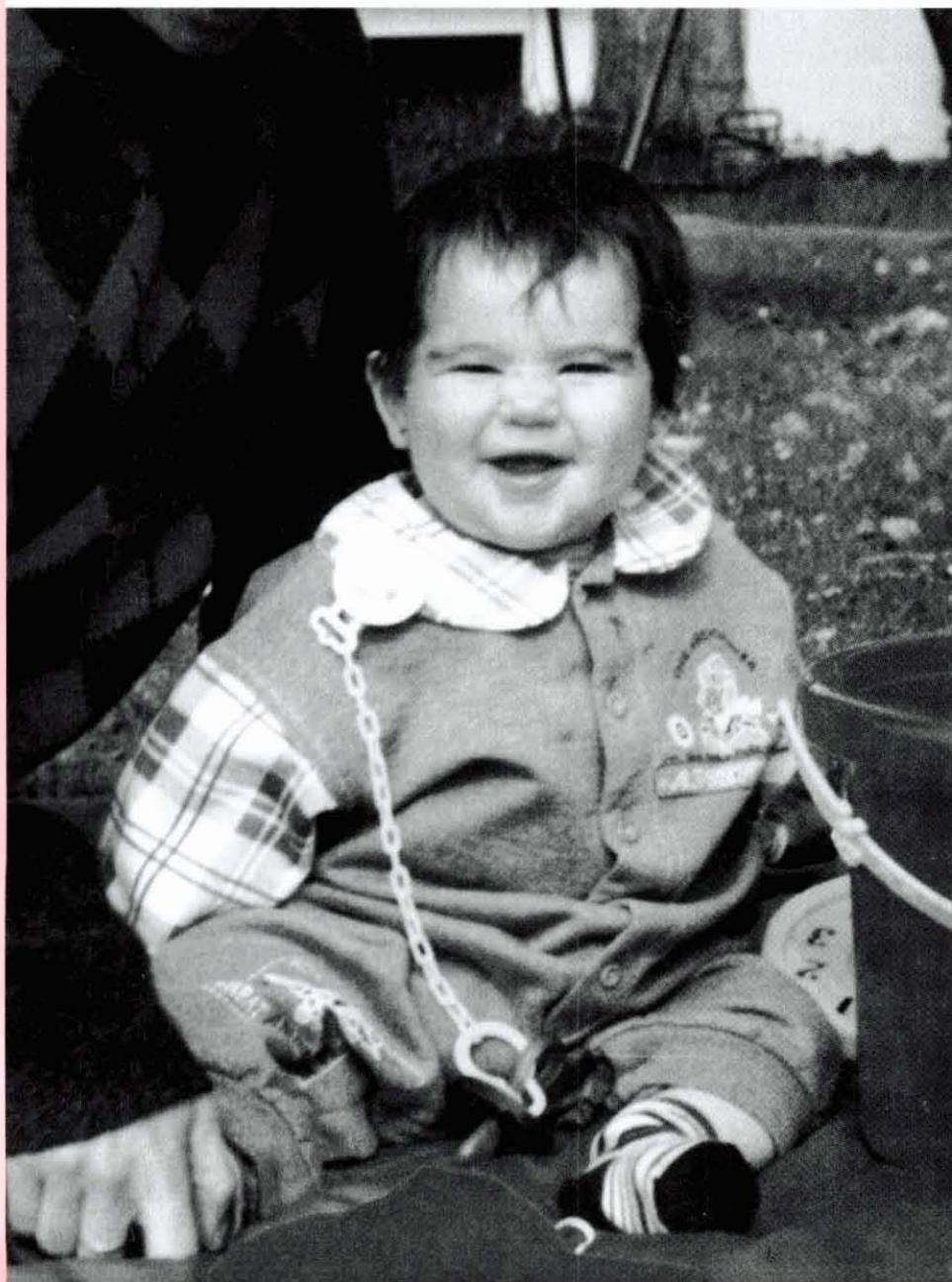
que la família ha d'entendre el perquè i el com i s'hi ha d'impli-car del tot.

Però les entrevistes són un pur tràmit; si no som capaços d'arribar-hi després d'establir un clima de relacions com les que hem descrit es poden convertir en un punt de trobada ple de prejudicis mutus on mancarà l'element essencial: la sinceritat.

Potser algú ens preguntarà si és feina nostra establir canals de participació i si és lícit fer servir tots els recursos a l'abast per provar d'arribar a cada família. Des de la nostra experiència els podem contestar que val la pena intentar-ho i no parar de proposar coses, perquè a la llarga en sortim tots beneficiats, en especial els infants.

El nostre objectiu final és, doncs, aconseguir un lligam escola-família equilibrat i harmoniós, tranquil i sense malentesos on tot-hom estigui informat de què fem i què passa. En definitiva, volem construir una relació de coneixement i de mútua comprensió, confiança i acceptació mútues per tal que l'escola bressol esdevingui una experiència positiva i una aportació valuosa al creixement i a la salut integrals de cada nen i de cada nena. ■

Digues de què riuis



Riure és el resultat d'un procés de socialització, de relació humana. Per això és un acte de comunicació, un camí de coneixement de la realitat i una forma d'expressar aquest coneixement. Riure és una capacitat exercida des de la intel·ligència, que ha evolucionat amb la humanitat, com també evoluciona en cada infant a mesura que creix.

Gabriel Janer Manila

No hi ha cap animal, excepte l'home, afirmaven els vells escolàstics, capaç de riure: «riure és propi de l'home». És propi de l'home, doncs, riure al

carrer, a la plaça pública, al teatre, al cinema, a les tavernes i al mercat: on hi ha altres homes i dones, a l'aire lliure i a llocs coberts. Riure és el resultat d'un procés de socialització, de relació humana, per això és un acte de comunicació, i un camí de coneixement de la realitat i una forma d'expressar aquest coneixement.

També és propi de l'home riure en solitari. Hi ha una forma de riure silenciosa: el riure interior; l'home riu, a vegades, per dintre, com qui medita. És un riure inquietant per a aquell que riu, riure sol. Però això indica que, en riure, no ens dirigim necessàriament als altres. És propi de l'home, en tant que s'esforça per humanitzar-se, perquè es tracta d'un element fonamental per comprendre la cultura en la qual ha de viure. Riure, doncs, és una forma de coneixement.

La cultura és el resultat de la capacitat humana de reinventar el món. Una capacitat exercida des de la intel·ligència. Riure és un fenomen

“No tots els homes riuen de les mateixes coses. Potser el que ens fa riure ens defineix, diu allò que som.”

humà. Només els homes i els déus són capaços de riure. Una qualitat que els déus ens van donar als homes perquè tinguéssim la possibilitat de consolar-nos d'esser intel·ligents. El savi –afirmava Baudelaire– tremola, quan riu. Perquè sovint la matèria del riure –la vida de l'home– és feta de tristesa.

I, això no obstant, els estudiosos de la conducta animal ens asseguren que els ximpanzés, els goril·les i d'altres primats són capaços d'una certa forma de riure. Darwin, Dian Fossey, Peter Marler afirmen que els ximpanzés produeixen certes vocals molt semblants a les del riure humà. La rialla gravada del riure d'un d'aquests simis fou presentada a un grup d'estudiants sense revelar-ne la procedència. Tots hi varen identificar un home en plena crisi asmàtica. Les vocalitzacions del riure dels simis són limitades per un aparell vocal i neuromuscular rudimentari. També els infants petits –les cries humanes– riuen des dels primers dies: l'infant somriu als àngels, es diu. Però aquest somriure de l'infant de tres o quatre mesos es dirigeix a algú, entra en el joc de la comunicació. L'infant somriu a la cara d'un familiar, al gest o a la veu de qualcú que reconeix. I es tracta d'una reacció alhora afectiva i cognitiva.

L'home que no riu, afirmava Jean Cocteau, no és un home seriós. Però no tots els homes riuen de les mateixes coses. Potser allò que ens fa riure ens defineix, diu allò que som. Àdhuc podríem proposar aquest nou proverbi: «Digues de què rius i et diré qui ets.» La ineptitud de certes persones d'abandonar la seriosa intransigència dels prejudicis particulars, la incapacitat de percebre la comicitat d'una situació, la rigidesa fonètica d'alguns llavis absolutament closos són els signes inequívocs de la intolerància. El fet de riure canvia l'atmosfera d'una discussió, obre noves portes i estableix un pont entre els adversaris.

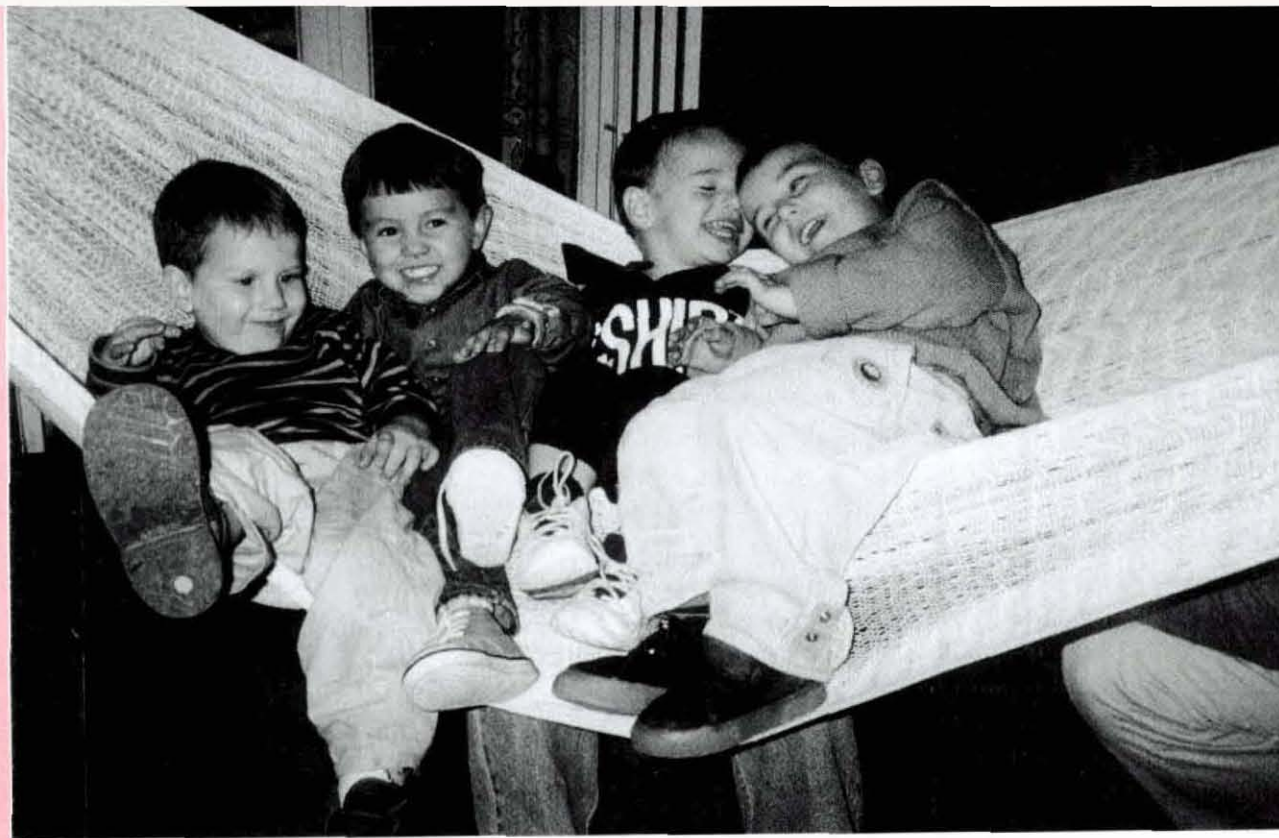
Una conducta emotiva, intencional i espontània alhora, subversiva, lúdica, complexa... Una conducta que parteix de la intel·ligència de l'home. Una resposta intel·lectual de l'home davant la realitat; però una resposta de l'home. El riure és, primerament, en la intel·ligència del que riu

i no en l'objecte del qual hom riu. És una qualitat humana, però no una condició de les coses risibles.

Riure no és un substantiu, és un verb. No és un pur reflex instintiu i automàtic; però això no vol dir que sigui el resultat d'una decisió voluntària o d'una deliberació prèvia. Hi ha, això no obstant, una certa intencionalitat que li dóna sentit, sense la qual perdria el seu caràcter pròpiament humà. Només el simple rictus dels llavis adquireix significació, perquè expressa l'actitud de l'home envers una situació real. Ningú no riu d'un succés en ell mateix còmic, sinó que parteix d'una determinada intencionalitat. Hi ha, doncs, en l'acció de riure una actitud íntima. Però, a més de la intenció pròpia de l'home que riu, riure també és un gest, un moviment del cos, una emoció que es projecta en la cara, en la veu... No crec que existeixi ni una sola forma de riure al marge d'aquella intencionalitat, ni tan sols aquell riure sense sentit, considerat propi d'eixelebrats, el riure insensat, aparentment mancat de contingut, com si aquell que riu no sabés de què riu.

M'atreviria a dir que riure és la manifestació física d'una operació intel·lectual. L'acció de riure comprèn un moviment del cos, alhora que, de manera simètrica, adquireix la seva significació en l'estructura de la intel·ligència. Llavors, caldria preguntar: de quina manera una funció inicialment biològica passa a ésser determinada per una operació intel·lectual? Mitjançant quins procediments la natura física del riure esdevé una acció intel·ligent? En la base d'aquesta activitat intel·lectual trobarem una sèrie de realitats «convencionalment» còmiques, capaces d'estimular l'acció de riure, que serveixen d'entrenament i d'aprenentatge. Aquesta cultura de la comicitat convencionalment provocadora i estimulante exerceix una funció insubstituïble: la necessària activació dels processos mentals que condueixen a l'acció de riure. L'home aprèn de riure en el clos de la pròpia cultura mitjançant els mecanismes que aquesta li aporta: un entrenament, en definitiva, que condueix a l'amplificació de les operacions intel·lectuals que determinen aquella funció originàriament biològica.

Una primera aproximació ens faria distingir entre la hilaritat fisiològica, d'origen nerviós i el riure com a conseqüència d'una operació intel·lectual. Entre ambdós extrems, una diversitat considerable de formes: esclafits de riure, riure sardònic, somriure, riallada, morir-se de riure, riure pels colzes, riure fins a plorar, riure per sota el nas, riure franc,



riure amarg, riure de conill, riure forçat, riure suficient, riure de burla, riure cruel, riure beatífic, riure carnavalesc, riure groller, riure provocador... Hi ha un riure de triomf i un altre de divertiment, un riure alliberador i un riure amarg. Hom es pot riure d'algú o d'alguna cosa: d'un objecte, d'un esdeveniment, d'una paraula, d'una idea... Un riure divertit, un riure de menyspreu; hi ha el riure que segueix una emoció intensa. Hi ha el riure d'escarni contra algun personatge i el riure existencial, autoburlesc.

David Victoroff ha investigat les transformacions del riure en el marc de les cultures i ha formulat una teoria psicosociològica: el riure canvia en el temps i en l'espai. L'home primitiu –l'home de l'horda prehistòrica– reia per indicar l'absència de perill i amb la intenció de desarmar els seus enemics. Aquesta tesi, desenvolupada per Darwin, ha estat bellament il·lustrada en el film de Jean-Jacques Arnaud *La conquesta del foc*. La descoberta laboriosa del riure es tradueix en una enorme alegria que s'estén per tota la tribu. L'homínid esdevé un home quan és capaç de riure. Quan és capaç de fer-ne un ús intel·ligent.

Els antics relats mítics del Mediterrani oriental –històries que descriuen i il·lustren dramàticament certes estructures profundes de la realitat– referits als orígens de la vida expliquen sovint el naixement de les coses ocasionat per la rialla d'un déu. Un relat grecoegipci –citat per V. Propp– diu que Déu va fer set riallades i van néixer els set déus que abracen el món i comanden la mort. Déu riu i el món apareix: la llum i les ombres, les aigües i la terra, els deserts i els boscos. De la rialla d'un déu, en van néixer els homes.

L'Antic Testament ens explica la història de Sara, la muller estèril d'Abraham. L'anunci diví del naixement d'un fill provoca les rialles de Sara. Considera l'edat avançada en què es troba i riu, perquè li sembla absurd que, als seus anys, pugui encara tenir un embaràs. Es tracta d'un riure d'incredulitat; però és, gairebé, un ritual de pas; mitjançant aquest

“El riure és, primerament, en la intel·ligència del que riu i no en l'objecte del qual hom riu.”

“Déu riu i el món apareix: la llum i les ombres, les aigües i la terra, els deserts i els boscos. De la rialla d’un déu, en van néixer els homes.”

riure, Sara s’adona que passa d’esser una dona eixorca a esser una dona fecunda. I aquest riure de Sara és a l’origen del poble jueu; perquè Déu complí la promesa. Isaac arribà així com fou anunciat, amb la rialla escrita sobre el seu nom; *itzhak*, en hebreu, vol dir «el que riu».

Els grecs adoraven els déus que s’agradaven de riure. Demèter, filla de Cronos, és la que no riu mentre cerca Persèfone, la filla que ha perdut. Quan Demèter riu, retorna sobre la terra la primavera. Llavors, la vida resplendeix i el camp torna a fruitar. Demèter representava la terra mare i el seu culte tenia relació amb les cerimònies agràries i amb el canvi de les estacions, perquè Demèter era la deessa de la fertilitat. D’altres –Priap, Pan, Silè– eren divinitats burlesques i tenien la funció de provocar el riure dels déus excessivament solemnes. Homer parla del riure indestructible, etern, dels déus. A la *Iliada* (XIX, 362) es parla del riure en el camp verd. Els déus homèrics no planyien el riure. Afrodita tenia un somriure suau i era un present dels déus.

No convé abandonar la idea del riure creador i fecund, del qual neixen les coses. La natura sorgí de la rialla d’un déu. També una rialla marcà l’inici de la fecunditat de Sara. Als contes antics, la rialla d’una princesa fa que les flors es badin. Un rei va saber que en un lloc remot hi havia una jove que, en riure, feia néixer flors color de rosa i sentí el desig de casar-s’hi.

Va esser la cultura còmica de les classes populars durant l’Edat Mitjana que preparà l’eclosió naturalista del Renaixement. Mai no hauria estat possible –puntualitza Bajtin– que el món es convertís en objecte d’investigació científica basat en l’experiència, mentre es trobava marginat de l’home per causa del misteri i la por. La conquesta del món quotidià per mitjà de la rialla carnavalesca i la festa destruïa els obstacles i escurçava les distàncies entre l’home i la realitat que l’envoltava. Això li permetia tocar la realitat; apropar l’home al món, al propi cos, penetrar el misteri secret de les coses i capgirar-les; mesurar-les amb precisió,

experimentar-les. Percebre’n les qualitats per mitjà dels sentits. D’aquesta manera, la cultura còmica de les classes populars contribuïa al desenvolupament de la nova ciència experimental i pràctica. El riure medieval experimentà una profunda transformació: passà de l’espontaneïtat a la creació artística. Mantingué les seves qualitats: l’universalisme, el radicalisme, l’atreuiment, la lucidesa, el materialisme, i es convertí en l’expressió d’una nova consciència lliure i crítica alhora.

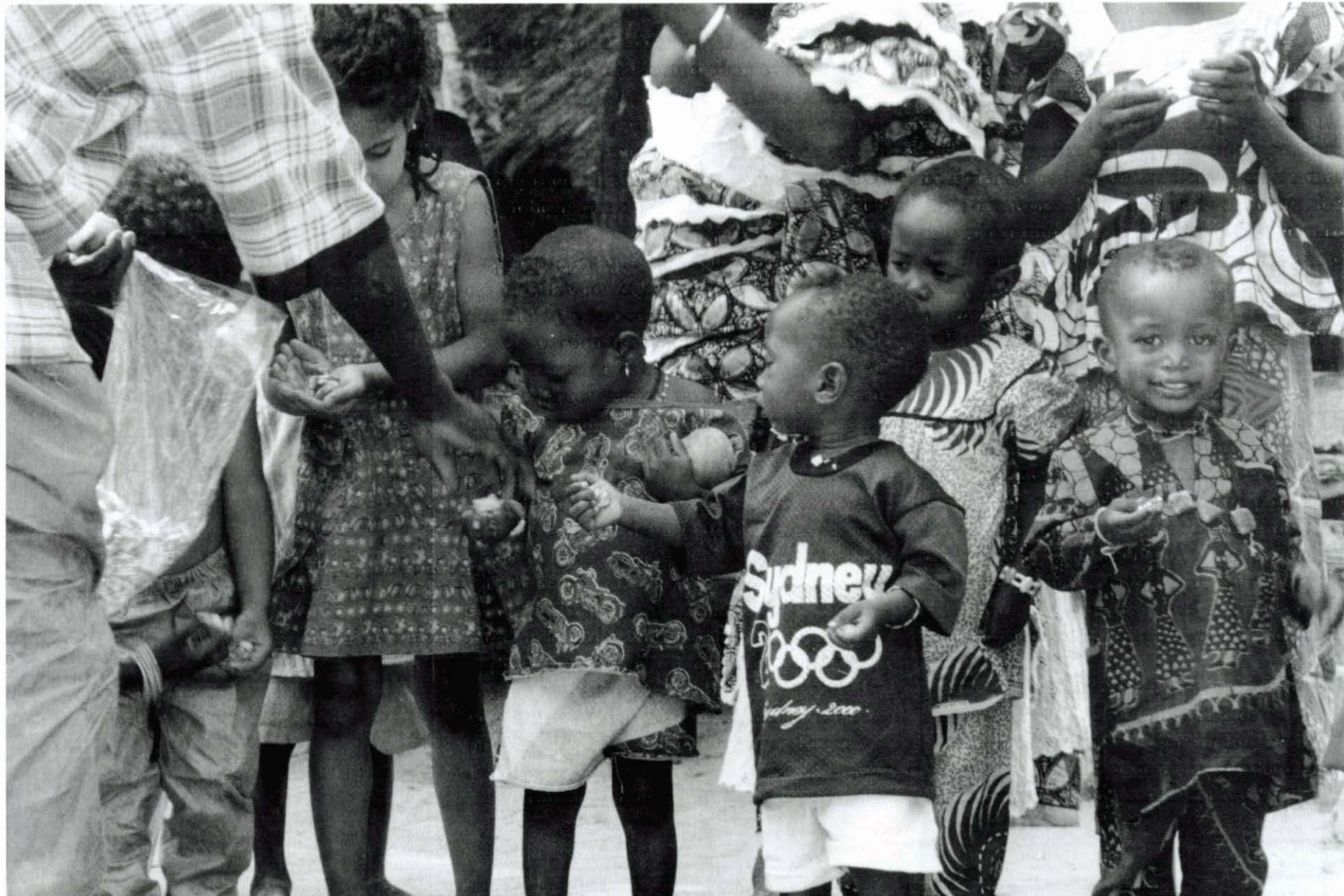
François Rabelais ens proposa una forma de riure inquieta i humanista. Humanista, perquè expressa la confiança d’una època i d’una cultura en les forces i les capacitats de l’home; inquieta, perquè sovint és el testimoni d’una nafra obscura, guardada en secret. Aquells personatges de l’obra de Rabelais que no riuen no són únicament uns personatges tristos, sinó que són els representants de la vella, sinistra veritat. Ells tenen el poder, sospiten, persegueixen, condemnen. I, sobretot, s’oposen amb totes les forces a acceptar que la veritat pugui esser lliure i alegre. El riure rabelaisià és un riure eufòric que convida a la vida, a l’hedonisme, a l’alegria de posseir la realitat.

Llavors, riure destrueix les idees considerades caduques, mentre que afavoreix la higiene mental i l’equilibri. Rehabilita la natura fisiològica i natural de l’home –la saludable franquesa amb què evoca les funcions corporals i la sexualitat–, però també la natura exterior i la vida rústica. Trenca amb el sentiment de culpabilitat, amb l’angoixa de viure i, sense renunciar a la racionalitat, fa entrar en l’experiència dels homes una sèrie de factors equilibradors: la poesia i el joc. A través de la seva obra, la paraula i la màscara del bufó medieval, les manifestacions de la gresca carnavalesca, les paraules burlesques dels còmics de taverna i mercat, s’associaren a la recerca humanista, a la pràctica mèdica, a l’experiència política. Rabelais sap –també ho sabia Erasme– que riure és fonamentalment un humanisme.

Avui sabem –i ho sabem gràcies a les interpretacions cognitives– que l’humor apareix amb el pensament simbòlic, durant el segon any de la vida del nin, vinculat a la capacitat de representar les coses simbòlicament: com si fos un joc intel·lectual. L’humor és una representació simbòlica de la realitat profundament vinculada amb el llenguatge. Llavors es podria elaborar una teoria de l’humor vinculada als estadis de desenvolupament infantil descrits per Piaget. Es tracta d’estudiar en

De Tris-Tras a Diakha Madina

África Guerrero





“Es tracta d’estudiar en quin moment el nin és capaç de percebre una incongruència i com es construeix aquesta percepció.”

quin moment el nin és capaç de percebre una incongruència i com es construeix aquesta percepció. No es poden negligir els factors emocionals ni el context social que intervenen en la percepció de la representació còmica; però la percepció d’aquesta representació és sempre una experiència intel·lectual i, per tant, cognitiva.

Cap als divuit mesos, el nin pren la iniciativa d’algunes incongruències: utilitza els objectes que li són familiars i dels quals coneix l’ús en una funció distinta de l’habitual. El nin agafa un plàtan i s’hi pentina com si fos una pinta, agafa un objecte i l’usa com si fos un telèfon, etc. Posseeix dos esquemes interiors: el del plàtan i el de la pinta. Barreja els dos esquemes –fa que el plàtan sigui una pinta– i produeix la discordança, en fa un ús incongruent. I això el fa riure. Si nosaltres agafam un objecte i el feim servir com si fos un altre, i aquests dos objectes mai no s’havien unit, provoquem l’efecte sorpresa. El ninriu. Estam molt a prop del binomi fantàstic de Rodari.

A partir dels dos anys, el llenguatge s’introdueix plenament en el joc. Llavors el nin juga a posar noms. Mostra un objecte i n’anomena un altre, provoca la incongruència. Iriu.

Devers els tres anys s’inicia la incongruència conceptual. El nin ha adquirit una certa comprensió de la realitat i percep com una incongruència tot allò que divergeix de l’ordre establert i que pot ser causa de riure. Llavors el riure es relaciona amb la transgressió de la realitat. El ninriu d’aquelles coses que tergiversen allò que coneix. S’agrada dels detalls incongruents i se’nriu fàcilment. Juga amb les paraules, repeteix les rimes i n’inventa de noves.

A partir de cinc anys el nin ha començat a adonar-se de l’ambigüitat del significat de les paraules. Iriu de veure que els mots poden servir per dir el contrari d’allò que realment diuen; perquè depèn del to en què són dits, de la forma, del context, etc.

Per als cognitivistes, la capacitat de captar incongruència és al centre de la capacitat de riure. I la percepció de la incongruència es relaciona amb la capacitat de simbolització. I es tracta d’un joc que respon a una aptitud pròpiament humana; la utilització d’una cosa de manera no literal. El joc simbòlic transcendeix la realitat: una cullera serveix de micròfon, una olla pot fer de tambor, una cadira és momentàniament un cotxe, una granera pot ser un cavall... ■

En Bangali va anar a conèixer la seva àvia Cira al Senegal. Aquest esdeveniment es convertí en un treball compartit entre la família i l'escola. Van intercanviar il·lusions, coneixements, regals. Però, sobretot, infants, famílies i mestres es van comprendre millor i es van respectar més a fons.

La família d'en Bangali ens va donar la gran notícia del seu viatge al Senegal.

Des de l'escola bressol Tris-Tras vam apropar als infants la família d'en Bangali i el país del Senegal amb fotografies, mapes, el noms dels avis, oncles i ties, i treballant una mica la diferència respecte a l'aspecte físic: color, cabell, manera de vestir.

Els vam explicar que el Senegal és un país que està molt lluny i que en Bangali i els seus pares havien d'anar-hi en avió. Llavors vam elaborar un mural amb el mapa del Senegal i la fotografia d'en Bangali en un avió amb la seva família. Tot això perquè en Bangali se n'anava de vacances i havia de faltar uns dies, i coneixeria la seva iaia Cira i els seus oncles. I els vam explicar que, en aquell país, hi podíem trobar micos, ocells i elefants molt a prop de la gent.

La família va col·laborar-hi molt. Ens va donar informació sobre els costums, els menjars, la flora i la fauna, el clima, les cases. Aquesta informació no solament la van rebre els nens de la classe, sinó també els pares i les mares de l'escola.

Tot seguit vam voler fer un regal a la iaia Cira i cadascú va fer un dibuix. Vam voler que

la iaia Cira i la seva família ens conegués i vam posar la fotografia personal de cada infant de la classe a la portada de l'àlbum que aplegava tots els dibuixos.

Uns dies abans de marxar vam imprimir la mà de cada infant al mural. Deien adéu a en Bangali i la seva família, i els desitjaven un bon viatge. Vam embolicar l'àlbum amb paper de seda.

També vam comprar caramels perquè en Bangali i la seva germana els poguessin compartir amb els nens de la família i el poblat.

Els nens de la classe eren conscients del viatge d'en Bangali i n'esperaven la tornada.

En Bangali va arribar ple de regals per al grup. La iaia Cira ens va enviar cacauets dins



d'una carabassa i també diferents estris: una cullera de fusta, un bol de carabassa, llavors, fulles, robes tenyides amb tècniques diferents i tints naturals.

De tot aquest material, n'hem fet una petita exposició. Amb la roba, hem fet una cortina. En Bangali ha repartit els caramels a tots els infants de l'escola.

La mare d'en Bangali ens ha portat un àlbum del viatge al Senegal i el vam ensenyar a tots els infants de l'escola.

Aquest viatge ha fet possible que donéssim un contingut, uns valors i una experiència enriquidora a tots els nens i les nenes del grup. ■

Sóc mare de l'escola bressol Tris-Tras. El meu marit és senegalès i tenim dos fills petits: una nena de quatre anys, la Cira, que ha estat alumna de Tris-Tras entre 1995 i 1997, i en Bangali, que té dos anys i és al segon i darrer curs d'escola bressol.

Durant molt de temps he anat comentant que un dia faríem un viatge al Senegal per conèixer l'àvia Cira i la resta de la família. Sovint he expressat les meves pors, les angoixes de fer aquest viatge a un país i una cultura tan dife-

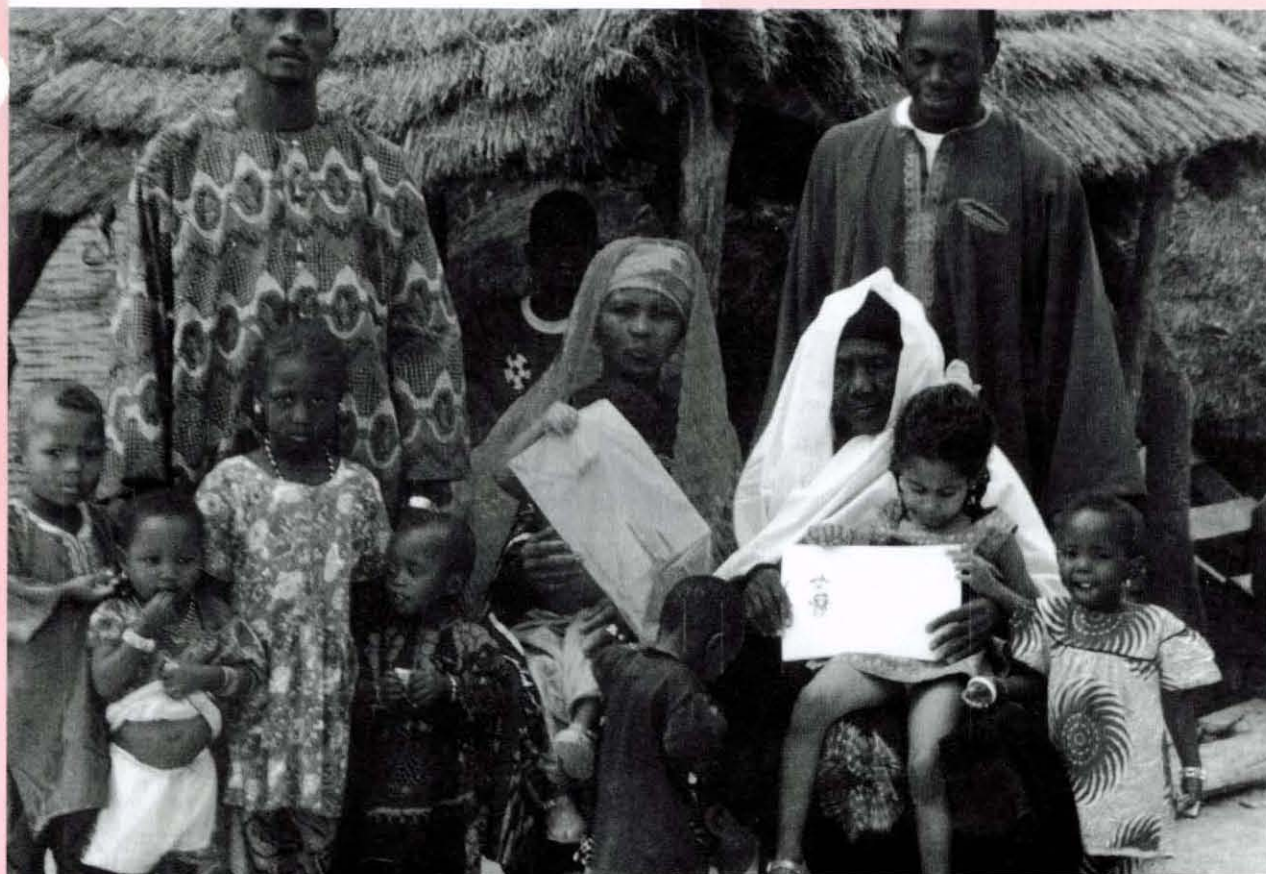
rents (dubtes sobre la higiene, l'alimentació, les malalties) amb nens tan petits. Les educadores sempre m'han escoltat i fins i tot tranquil·litzat. Sempre els n'estaré agraïda, i també de com han participat en el nostre projecte de viatge.

Ens van donar una gran sorpresa quan, en acostar-se el dia de marxar, al diari del grup va sortir reflectit el nostre viatge; van fer un petit pòster on sortia en Bangali dalt d'un avió i tots els seus companys que li deien adéu amb la mà. El darrer dia li van fer un comiat i davant la nostra sorpresa ens van donar un paquet embolicat amb paper de seda de color blau i ens van dir que no ho podíem obrir, que era per a l'àvia Cira, i una bossa amb caramels per als infants del poblat. Ho vam portar fins a Diakha Madina, a 900 km d'on ens va deixar l'avió.

Un cop al nostre destí, vam esperar un dia especial per als musulmans, la Festa del Xai, que és com el Nadal per als catòlics, i finalment vam donar el paquet a l'àvia Cira. Es va emocionar molt quan va veure que eren fotos dels nens i les nenes de l'escola del seu nét i dibuixos que li havien fet.

Em va fer molta gràcia quan al cap d'unes hores vaig entrar a la cabana de l'àvia i vaig veure les fotos dels infants de Tris-Tras penjades entre les de la família i les seves altres pertinences.

Estic segura que durant molt de temps en un petit poblat de l'interior del Senegal hi haurà una foto del grup de Pallassos de l'escola Tris-Tras. ■



Sobre les formes i els modes de l'experiència dels infants i els adults en el context educatiu

Entre la relació i el fer

Aldo Fortunati i Gloria Tognetti

Per afavorir l'autonomia dels infants i el joc, com a context de coneixement i aprenentatge, cal tenir cura de les relacions que estableixen. Això s'aplica en una escola que, gràcies a l'experiència, s'ha pogut desfer de la imatge de l'infant dividit entre intel·lecte i emocions. És una escola on s'ha aconseguit, des del primer moment, el privilegi de mirar els infants amb molta curiositat i pocs prejudicis.

Si la història del pensament occidental és –de manera prototípica– la història del distanciament entre el cap i el cor, en la història dels serveis per a la infància –si

parva licet comparare magnis– també s'hi han declarat, des de l'origen, orientacions que volien destacar els aspectes relacionals i afectius i d'altres dirigits a centrar l'atenció en les potencialitats cognoscitives i d'aprenentatge dels infants.

Afortunadament, l'experiència, abans que no la consciència més atenta dels investigadors i estudiosos, ha fet possible que ens puguem desfer d'aquesta extravagant imatge de l'infant dividit entre intel·lecte i emocions, sobretot en les situacions on es produeix del primer moment el privilegi de mirar els infants amb molta curiositat i pocs prejudicis.

De fet, una altra de les singularitats de la cul-

tura de les escoles bressol ha consistit precisament en la consolidació d'una imatge d'integritat de l'infant, a més de la imatge de l'infant com d'algú de qui s'ha de cultivar el

benestar i el desenvolupament.

En això, la cultura de les escoles bressol ha sabut posar en evidència també:

- La imatge d'un infant que no sols està implicat en una xarxa de relacions afectives, sinó que fomenta també una explicitació major de les funcions educatives de l'adult;
- La imatge d'un nen del qual és possible cultivar el procés d'aprenentatge i de desenvolupament del coneixement, sobretot en un context que s'estructura amb modalitats diferents de les que caracteritzen, normalment, el context institucional de l'escola.

En això consisteix aquella atenció no divergent a la «relació» i el «fer» que constitueix un element descriptiu específic de la pedagogia de la primera infància i a la qual estan dedicades les consideracions que segueixen, en les quals ens esforcem a expressar, d'una banda, la densitat i la complexitat que caracteritzen l'experiència d'un infant en un servei per a la infància i, de l'altra, les actituds que, d'una manera positiva, poden donar suport a l'adult a l'hora d'organitzar i compartir les experiències amb el nen o la nena dins del context educatiu.

La cura de la relació per afavorir l'autonomia

La feina duta a terme a les institucions i les reflexions que l'han acompanyada suggereixen fins a quin punt una bona organització dels diferents moments del dia és un pressupòsit ineludible per garantir als infants la possibilitat de fer experiències significatives en qualsevol situació, i als educadors la capacitat d'obser-

var, reconèixer i donar respostes adequades a les necessitats dels infants en general i de cadascun en particular.

La reflexió més significativa pel que fa a les situacions d'atenció als infants gira al voltant de les possibles estratègies per oferir-los uns punts de referència estables i continuats en el temps. En aquest àmbit, el punt de vista que pretenem defensar és el que parteix de la consideració dels aspectes de complexitat que caracteritzen el sistema de referència que la nena o el nen troba a l'interior de l'experiència d'un servei per a la infància; en la majoria de casos, això pot relacionar-se en primer lloc,

però no exclusivament, amb el grup a què pertany, format per infants, adults i espais.

En grup, l'infant té la possibilitat d'establir relacions significatives i privilegiades amb els diferents interlocutors, el valor de les quals depèn i esdevé explícit en els significats i els papers que assumeixen els protagonistes de la relació.

Dotar l'infant de competències cognoscitives i relacionals precoces comporta, necessàriament, redefinir les teories de referència i aplicar-les després a la programació dels diferents contextos educatius. D'això resulta la possibilitat de canviar la idea d'un adult empès per l'ànsia de controlar la relació amb el nen, sobretot en la fase d'ambientació i en els moments de cura, per la d'un adult que interpreta el seu paper tot transferint la sintonia amb l'infant en la recerca de la «distància justa» que, en cada situació, pugui garantir a l'interlocutor espais i temps personals d'exploració i coneixença.

Això es pot donar en un context organitzat, on es posi l'infant en condicions de confrontament de les diferències i d'interpretar-les com a recursos, més que no pas de patir-les. La idea d'un nen o nena que l'únic que pot fer és patir la complexitat –necessàriament identificada, a més, amb la confusió– i que requereix simplificacions –sinònim quasi sempre de reducció d'oportunitats–, és una imatge pobre, que no té en compte l'experiència, la recerca i les reflexions sobre el significat del comportament observat en els infants.

Certament, són necessàries una sèrie de cauteles organitzatives que considerin la dimensió

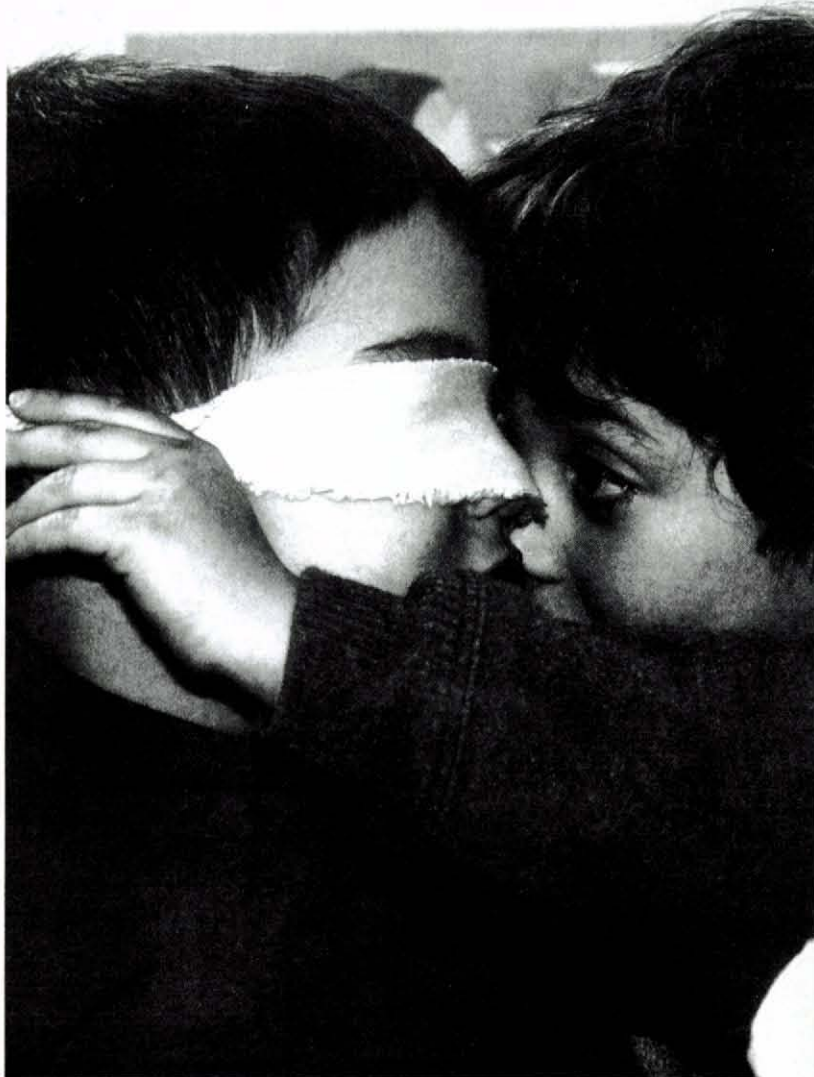
social que un nen o nena, a les diferents edats, pot controlar. La continuïtat dels educadors del grup, un nombre reduït dels infants que el constitueixen, l'oportunitat de viure experiències en aquest petit grup, la possibilitat que l'educador pugui dedicar-se a una relació personalitzada en els moments de cura i quan l'infant ho necessiti, són alguns dels elements que ajuden l'infant i fan possible que sigui el protagonista real dels seus processos de creixement i d'orientació dins la situació proposada.

Explicitar els horaris, les maneres, les regles i els marges de flexibilitat en les situacions de cura, el dinar, el repòs o l'entrada i sortida d'escola, permeten que els infants hi participin de manera activa i amb una comprensió i consciència del seu valor sempre en augment.

Les situacions d'atenció a l'infant van lligades a la satisfacció de les seves necessitats fisiològiques, com ara la nutrició, la neteja, la son i es repeteixen cada dia, d'acord amb una manera de fer i uns horaris força regulars. Això, però, no ens ha de fer pensar ni induir un comportament en unes situacions anònimes i mecàniques; és, més aviat, la regularitat el que les converteix per a la nena o el nen en un autèntic element d'orientació respecte als horaris del dia i a allò que és raonable esperar-ne a de cada moment.

La dimensió social que caracteritza aquests contextos és, d'una banda, el fet de compartir el grup, i de l'altra, la relació personalitzada amb l'educador, més o menys intensa segons l'edat dels infants, tot respectant-ne els diferents nivells d'autonomia i competència. De fet, és important evitar frustracions inútils i





intervenir ajudant l'infant quan demostrï no estar preparat per actuar tot sol, però també fer-li entendre que hi ha temps i disponibilitat per «provar-ho i tornar-ho a provar», i per aprendre de l'error, que és la manera més natural per adquirir noves competències.

En el cas de l'esmorzar, el dinar i el berenar, els espais que s'utilitzen són sovint les tauletes que hi ha a les estances. El paper de l'adult és

organitzar i coordinar la situació, tot participant-hi directament i oferint les formes de suport oportunes als infants que ho necessitin. Un educador seu a cada taula –que ja està parada quan els infants s'hi asseuen– i s'hi queda mentre es menja, de manera que manté l'atenció dels infants en allò que estan fent, tot ajudant el qui encara no sap menjar sol, estimul-lo a guanyar autonomia a diferents nivells (l'ús correcte dels coberts, etc.). Per garantir aquesta presència estable de l'adult, és absolutament necessari que tots els elements de la situació s'hagin pensat i organitzat amb molta atenció: el carretó, els estris de la taula, les safates i recipients amb què s'ofereixen els diferents menjars, etc. Evidentment, els infants molt petits segueixen

dietes i horaris diferents i personalitzats.

Quan se'ls hagi de canviar, l'espai utilitzat serà el lavabo de què disposa cada grup. L'adult ofereix suport a les necessitats dels infants, segons l'edat i el nivell d'autonomia, i presta sempre una extremada atenció a la relació personalitzada (contacte corporal, comentaris verbals sobre les accions, etc.). Cal acompanyar els infants al lavabo en petits grups, de

manera que es limiti el temps d'espera i no hi hagi aglomeracions en l'espai disponible, per tal d'oferir a cada infant el temps necessari per experimentar la pròpia autonomia.

Les zones per al repòs s'han d'organitzar adequadament de manera estable i en espais pròxims. L'educador acompanya la situació de repòs respectant els rituals individuals i amb una presència tranquil·litzadora i contínua; un balanç pot fer que aquest moment sigui confortable fins i tot per a l'adult. Cada nena o nen té un lloc fix, que reconeix amb facilitat (sobre el matalàs o al bressol) i s'endua els objectes que l'ajuden a relaxar-se per agafar el son (xumet, ninots, coixins, etc.). A mesura que els infants es van despertant, se'ls acompanya al lavabo per canviar-los i vestir-los, de manera que no es destorbi el son dels qui encara dormen.

Altres moments on cal especialment una atenció personalitzada són l'entrada i la sortida, és a dir, els moments de transició entre la família i l'escola i a l'inrevés.

L'espai que s'utilitza per a l'entrada pot ser inicialment el rebedor i després l'estança, tan aviat com els infants comencin a ser un «petit grup». En aquesta situació, l'educador es dedica a l'intercanvi d'informació amb la família i assumeix el paper de mediador entre el nen, l'ambient i els altres infants, tot respectant els rituals i les estratègies individuals de separació i ambientació.

La situació de sortida –tant de l'espai propi com dels espais comuns– inclou de nou la relació amb la família i l'intercanvi d'informació sobre la jornada a l'escola bressol; a més, l'e-

ducador acompanya l'infant en els rituals de saludar els pares, quan arriben, i al grup, mentre se'n va.

Si bé els ritmes de feina i la necessitat de compaginar la relació amb els adults que acompanyen o recullen el nen o la nena amb la gestió de tota la situació del grup, poden fer que aquests moments siguin extremament complexos, és important tranquil·litzar els pares i després informar-los sobre les experiències que l'infant ha fet, comunicant a la família el sentit i el valor de la jornada a l'escola. És important, però, deixar per a un altre moment, en què els infants no siguin presents, l'aprofundiment de qualsevol problema, per no córrer el perill de precipitar-se o de no concentrar-se suficientment en donar respostes als pares.

Si l'atenció prestada a les relacions i l'organització i gestió diligent dels diferents moments del dia en què es dona una intensificació particular de la relació individual amb els infants representa, com hem vist, un dels elements fonamentals d'un bon projecte de servei per a la infància, el que fan els infants –sols, en grup, amb adults o sense– representa un altre ingredient de gran rellevància en l'experiència d'un nen o nena a una escola bressol per a la infància. El joc, que en constitueix el motiu central, és el tema al qual estan dedicades les consideracions que segueixen.

El joc, context de coneixement i aprenentatge

Una primera forma de joc –el joc lliure– ocupa una part important del dia del nen o la nena

a l'escola bressol, i normalment té lloc en un context ambiental que sovint coincideix amb l'espai bàsic del grup o amb un altre local del centre. En aquest cas, l'infant té la possibilitat d'escollir entre diferents oportunitats i possibles companys de joc, dins un grup ampli (grup propi o intergrup). En els moments de joc lliure, l'adult és present i disponible a les interaccions amb els infants, però deixa també espai perquè els infants puguin autoorganitzar-se en el joc, utilitzant els diferents racons, on hi ha disponible una àmplia varietat d'objectes i de material, seleccionats acuradament.

El valor d'aquestes situacions rau en el fet que es puguin identificar com a contextos de suport als processos d'exploració, de familiarització i de coneixement de l'espai físic, com també al desenvolupament de les relacions entre els infants.

Precisament pel valor que es reconeix al joc lliure, cal que d'alguna manera els educadors estiguin presents i interessats en allò que passa; això es pot fer, per exemple:

- Observant el joc dels infants i els diferents nivells de competència que mostren espontàniament per tal de distingir les zones pròximes de desenvolupament i projectar contextos adequats al procés evolutiu;
- Introduint els al·licients i novetats necessaris en els diferents racons per aconseguir que siguin interessants i estimulants per a les necessitats cognoscitives que canvien amb el temps, i que «compliquen» tal vegada contextos ja coneguts amb perturbacions transitòries;

- Promovent les interaccions entre els infants fent el paper de mediador en els conflictes, facilitant la determinació d'estratègies resolutives per al repartiment dels espais i els objectes, estimulants l'observació de l'altre, relacions de tipus imitatiu, complementari, cooperatiu o, en tot cas, relacions que els infants es mostrin disposats a experimentar.

Des d'aquest punt de vista, la situació del joc lliure s'ha de considerar com un context privilegiat per a l'observació de les capacitats constructives i d'elaboració que els infants posen en pràctica espontàniament, pel que fa tant a les relacions com al coneixement del món físic, de manera que es pugui entendre quins tipus d'intervencions de l'adult no són intromissions, sinó que estan harmònicament dirigides a acompanyar els processos evolutius individuals i del grup.

Les situacions de joc més organitzat, menys recurrents que les del joc lliure però no menys importants, es diferencien sobretot pel que fa a algunes variables:

- El context ambiental on tenen lloc està més definit, tractant-se normalment d'alguns dels racons organitzats a les estances o dels espais de fora, per a activitats de grups petits, és a dir, els tallers;
- Els materials i els objectes posats a disposició se seleccionen sobre la base del tipus de proposta, i el grup és, normalment, més reduït que en el joc lliure;
- La intervenció de l'adult educador és més



activa, tant a l'hora de proposar i estructurar la situació com en la interacció amb els infants.

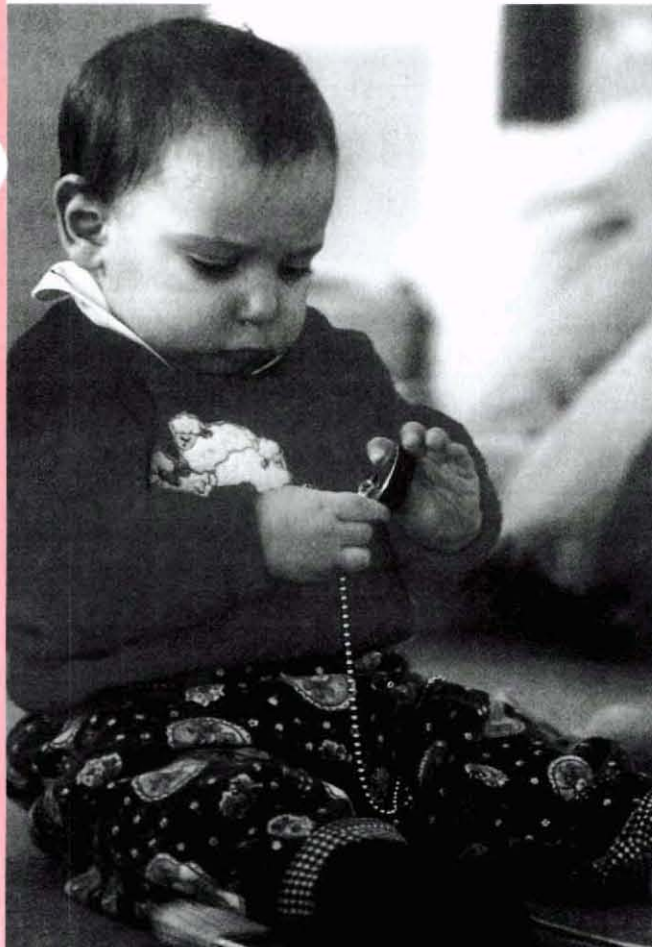
En resum, les tries, les accions i els processos que els infants posen en pràctica, tot i que es caracteritzen per la variabilitat i la imprevisió, tenen lloc dins un context més definit i limitat que el de les situacions de joc lliure.

El que s'ha d'afavorir, fins i tot en el joc estructurat, continua sent la tria de propostes obertes que deixin espai a una aportació individual activa i constructiva, i la confrontació entre els infants d'estratègies, hipòtesis i punts de vista diferents. Les situacions tancades, els processos completament predeterminats i dirigits a una solució única, on es demana a l'infant que s'adapti i es mostri competent respecte a una resposta que l'adult s'espera, resulten menys útils i significatives, sobretot si no s'inclouen en projectes d'experiència més amplis, articulats i relacionats amb una motivació positiva dels infants.

El que és sempre important, durant l'elaboració dels projectes, és la capacitat d'explicitar hipòtesis de treball que donin sentit i continuïtat al procés d'experiència que es proposa als infants, hipòtesis de treball flexibles, que puguin incloure i valorar la contribució de les idees dels infants a la realització del projecte.

En aquest cas, els educadors tenen una doble responsabilitat:

- D'una banda, aconseguir imaginar –fent referència als horitzons culturals propis i a la imatge d'infant i de desenvolupament



construïda per l'entrellaçament continu d'experiència i formació— quins projectes poden estimular el protagonisme dels infants amb descobertes significatives per al seu desenvolupament.

- D'altra banda, acompanyar els infants en el procés, amb una actitud educativa conscient, i considerar si les situacions proposades són adequades per tal de redefinir progressivament les expectatives i hipòtesis de treball congruents i, al final, fer sorgir i valorar els significats que els infants han posat en joc.

La perspectiva que en resulta és la d'una relació circular entre les diferents situacions en què el nen o la nena construeix la seva experiència partint de l'acceptació positiva de la premissa que no és l'adult qui determina directament l'aprenentatge, sinó, més aviat, els estímuls que aquest aconsegueix introduir en els diferents contextos d'experiència que es proposen als infants.

De fet, cal ser conscients de com és d'artificial, des del punt de vista del nen, una diferenciació de les situacions de joc lliure i estructurat —en termes de valor i significació—, i fins a quin punt constitueix un autèntic i fal·laç prejudici dels adults considerar que l'experiència i l'aprenentatge dels infants es pugui afavorir simplificant allò que en ell mateix és complex, construint situacions no interconnectades sinó imaginades per separat, l'una al costat de l'altra.

Al contrari, precisament en la capacitat de

reconèixer les competències, curiositats, actituds exploradores i constructives dels infants en tots els contextos que l'afecte on rau la clau interpretativa que dona lloc a projectes que ajuden a conèixer el nen, oferint significats comprensibles i no contradictoris en els diferents contextos. Una coherència educativa forta pot produir continuïtat i circularitat entre els diferents moments de joc, permetent el mutu intercanvi d'hipòtesis, confirmacions, estímuls al canvi.

En aquesta perspectiva, el joc estructurat s'ha de considerar no tant com un context privilegiat d'experiència i aprenentatge, sinó com un àmbit en el qual el fet que el context sigui més delimitat —grup menys nombrós, espais i materials més definits, hipòtesis de treball més detallades— permet una major complexitat de les intervencions que l'educador introdueix directament o indirecta, i un aprofundiment de l'observació respecte als processos cognoscitius originats pels estímuls que proposa la situació, tant en la seva dimensió individual com a la social.

L'objectiu d'aquestes últimes reflexions és eliminar de soca-rel aquell pernicios i extravagant tall, encara ara base de moltes representacions i pràctiques educatives, entre joc lliure, entès com a situació on es dona espai a les



descàrregues pulsionals –com les situacions de molt moviment realitzades en grups massa nombrosos i en espais anònims i dispersius– i el joc estructurat, entès com a situació encaminada a l'ensenyament, és a dir, a la transferència de coneixements de l'adult al nen.

Al mateix temps, és possible i útil identificar i descriure alguns conceptes clau que poden ajudar, en una visió «des de dins» de

les diferents situacions, a definir-ne millor, a tall de distinció i no d'oposició, el valor respectiu.

El joc lliure té lloc dins un marc estructurat per l'adult, present i disposat, en qualsevol cas, a aplicar estratègies que reforcin l'aprenentatge de l'infant, com ara: copsar, amb una sensibilitat observadora adequada, on se centra el seu interès i intervenir per mantenir-lo durant un temps; acceptar de deixar-se implicat personalment, oferir les pròpies competències indicant possibles direccions per portar el joc cap a nivells evolutivament més comple-

xos, però propers a allò que l'infant ja sap fer; intervenir entre els infants. Aquests són només alguns exemples de com es pot manifestar, en aquests casos, el paper de l'adult. Conceptes com ara *tutoring* (que defineix el comportament de l'adult dirigit a sustentar l'experiència del nen a partir de la lectura del seu punt de vista) i *scaffolding* (menys conegut, referit al comportament de l'adult dirigit a oferir a la nena o el

nen estructures-suports –com ara esquemes d'acció o d'interpretació– per estimular el seu aprenentatge) poden ajudar a entendre el sentit i les potencialitats d'aquestes situacions, sense disminuir el valor de sociabilitat i d'expressió espontània del context del joc, però evidenciant, al mateix temps, aquell component fonamental d'intencionalitat que es demana a l'adult que expressi quan construeix marcs capaços d'estimular i motivar els infants.

En el cas del joc estructurat, es duu a terme exactament com acabem de dir, però les característiques de la situació permeten l'expressió d'un paper més estructurant per part de l'adult, que s'acompleix mitjançant un major «préstec de consciència» als infants; en aquest cas, exercint la funció de «consciència vicària», l'educador, conscient dels límits de la zona pròxima de desenvolupament del nen, esdevé el seu aliat per acompanyar-lo en el procés evolutiu que té lloc a través del joc.

De tota manera, el coneixement de les habilitats que l'infant domina és un element fonamental per poder exercir amb eficàcia l'activitat de la «tutoria», a través de la «restitució de significat», com passa en l'emmirallament, o mitjançant l'estratègia del *modeling*, on l'adult interpreta les intencions del nen o la nena i ofereix després una demostració de com la

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®

intenció es pot realitzar, mostrant «com s'ha de fer», «donant exemples».

Malgrat això, no s'haurà d'oblidar mai que de totes maneres els aprenentatges tenen lloc més enllà del control estricte i directe dels adults en tots els contextos diversos d'experiència. Per això, cada situació requereix cura, observació atenta i participació, i la presència d'un educador que sàpiga distingir els processos que els infants posen en pràctica en el joc, mostrant-se capaç d'introduir-se harmònicament en la situació per tal de promoure'n el desenvolupament.

Més enllà del concepte de direcció educativa

Per acabar, si la presència intencional i conscient dels educadors i la seva capacitat de programar de manera explícita, flexible i oberta la vida de l'escola bressol són els principals responsables de la bona organització i de les experiències viscudes dins una institució educativa, potser hauríem de reflexionar sobre el fet que es puguin atribuir aquestes funcions a un paper de «direcció» pròpiament dita.

Si aquest terme ha estat usat encertadament en la literatura especialitzada per remarcar el caràcter no invasor i abusiu de la figura de l'adult dins el context educatiu, tot i això ens fa l'efecte que conté connotacions que no aconsegueixen reflectir aquell caràcter de més horitzontalitat que voldríem atribuir, dins una escola bressol, a la relació entre adults i infants com a cogeneradors d'experiències conviscudes i compartides. ■

Titelles amb material recuperat



El Golafre és un titella de fil fet per Teia Moner. A primer cop d'ull pot semblar normal, i ho és, si entenem per normal la seva capacitat de generar històries. O potser no és normal del tot, perquè solament de mirar-nos-el ja n'endevinem el caràcter, un to de veu enrogallat, aquest aire rabiüt que segur que ens farà viure i riure.

Però a més té una altra característica per remarcar: és fet amb materials recuperats. Enumerem-los: la cara és un paquet de tabac; els ulls, dues culleres; les mans, forquilles; la guitarra, una altra cullera; i el cos, un tovalló. Ja veieu si són elements difícils de trobar.

INFANCIA

La gràcia, però, es troba en la manera de conjuminar-los. En aquest cas la recuperació no té per finalitat aprofitar materials. Més aviat és una demostració de com la imaginació, la capacitat de mirar l'entorn, permet convertir en art, dotar de vida, coses tan simples com els que componen aquest titella. És la mateixa mirada de Miró, quan posa un ou sobre una cadira, o de Picasso, que converteix un manillar i un selló de bicicleta en un cap de toro.

I per si no fos prou, aquest titella també és una mostra de confiança en l'espectador, que és capaç de veure-hi més que atuellis de cuina i dotar-lo de vida. ■

Els infants i la lectura

L'aproximació dels infants a la lectura en l'escola infantil és un tema que encara planteja nombrosos interrogants i sobre el qual coexisteixen opinions diferents, i sovint discrepants. Amb la finalitat de contribuir a un debat, que ben segur continuarà obert, s'exposaran en aquest article alguns dels criteris que poden orientar la intervenció educativa envers la lectura en la primera etapa de l'escolaritat. Atès que aquests criteris es desprenen d'un conjunt de premisses sobre la lectura i el seu aprenentatge, la seva enunciació permetrà fonamentar els criteris al·ludits i oferirà a les lectores i els lectors la possibilitat de discutir no solament les propostes, sinó també els pressupòsits conceptuals en què reposen.

Sovint, quan es discuteix sobre la lectura en l'educació infantil, o sobre l'aprenentatge dels

El binomi infants-lectura genera polèmica. Se n'ha escrit i se n'escriurà molt. De moment, presentem algunes idees que poden aclarir el debat, coses tan bàsiques com allò que cada infant és diferent, i que també ho són els coneixements, els sentiments i les experiències que porta a l'escola. Aprendre a llegir, des d'aquí, es presenta com una conquesta personal a través d'un llarg viatge que es fa en companyia, on l'educació infantil ha de promoure una aproximació significativa.

Isabel Solé

infants, es posen en relleu opinions discrepants. Amb molta freqüència, aquesta discrepància remet a idees de fons, que es troben latents i no es manifesten, però que impedeixen els acords perquè en realitat els

discrepants no assenyalen aspectes diferents d'una mateixa realitat, sinó que parlen gairebé de realitats diferents. Així pot ser que sota l'etiqueta «lectura» algú estigui pensant en el fet de llegir per als infants, o posar-los en situació que els motivi a llegir, mentre que un altre pot estar pensant que són els nens, els qui «han de llegir», o en l'aprenentatge de les correspondències, o en la relació més general entre l'oral i l'escrit. Per evitar el conflicte i formular amb claredat les posicions que poden ser objecte de controvèrsia constructiva i discussió, pot ser convenient assenyalat alguns

aspectes que han estat posats en relleu per la recerca psicoeducativa.

De manera resumida, s'accepta que el procés que porta a llegir és un procés llarg, que s'inicia amb molta freqüència en les interaccions que els infants mantenen amb els agents educadors que els fan accessible el «medi lletrat», i específicament amb els seus pares al voltant dels contes i les històries que aquests els llegeixen. És un procés que exigeix la comprensió integrada d'un conjunt ampli de coneixements sobre el sistema de la llengua escrita (sobre les seves característiques formals: linealitat, direccionalitat; sobre els diferents suports; sobre les seves funcions; sobre el principi alfabètic, en el nostre cas; sobre els procediments que permeten llegir, i d'altres), així com la reflexió de l'infant sobre les relacions que s'estableixen entre aquest sistema i el de la parla.

Des d'una perspectiva constructivista, podem afirmar que els infants podran assolir gradualment aquesta comprensió en la mesura



en què participin en situacions en què els adults que interactuen amb ells els ajudin a utilitzar el que saben per anar construint significats sobre tots aquests aspectes.

S'accepta també que cada infant és diferent i participa de contextos diversos quant a la seva capacitat per promoure el desenvolupament; els coneixements, les experiències i els sentiments que cadascun aporta a l'escola, com també la seva manera de veure's i de veure la mestra i els companys varien d'un nen a un altre i varien per al nen mateix al llarg de l'etapa i de tota l'escolaritat. Conseqüentment, no existeix un mètode tancat per ensenyar a llegir, sinó un conjunt bastant ampli d'estratègies que els diversos aprenents utilitzen en la seva aproximació a la lectura. A més, un conjunt de treballs que han tingut una àmplia difusió¹ han contribuït a desmitificar-ne l'ensenyament i qüestionar pràctiques assentades sobre afirmacions que no reposen sobre un coneixement contrastat (com l'establiment d'una edat fixa per començar a llegir o esperar

l'assoliment d'una «maduresa», com la discussió dels prerequisits i la seva conseqüent traducció en activitats de «prelectura» i «preescriptura», i d'altres).

En resum, ni la lectura és una única cosa, ni el seu aprenentatge és cosa d'un curs o d'un cicle, sinó de tota l'escolaritat. Aprendre a llegir és una conquesta personal, però el camí que hi condueix és clarament un llarg viatge en companyia. Implica el treball compartit entre el mestre i el principiant, de manera que progressivament l'infant pugui anar provant de manera independent allò que al començament només li és accessible amb l'ajuda de l'altre. Tot plegat requereix l'interès, la seguretat i la confiança en les pròpies possibilitats, i també en el suport que els altres li oferiran per a l'assoliment de la lectura. Aquest suport, al seu torn, guanyarà en qualitat i coherència en la mesura en què els equips docents, en totes les etapes, consensuïn els propòsits que guien la seva acció educativa envers la lectura i els criteris que permeten orientar-la.

La lectura en l'educació infantil

De manera conseqüent amb el que s'ha exposat en l'apartat anterior, és evident que en l'educació infantil es pot promoure una aproximació significativa dels infants a la lectura. Aquesta aproximació depassa l'estricta facilitació del contacte indiferenciat amb el món de l'imprès i, alhora, no es restringeix a l'ensenyament de les correspondències entre els sons i les grafies; abasta diferents dimensions que no poden ser ni tan sols descrites succintament en l'espai d'aquest article,² per la qual cosa les indicacions que es proposen són de caràcter general, referides sobretot a la interacció entre el mestre i els infants per fomentar el gust per la lectura.

Els nens necessiten trobar-se motivats intrínsecament per aprendre, perquè aprendre requereix un esforç. Per aprendre a llegir, els infants han de considerar la lectura com un repte interessant, quelcom que els desafia, però que ells podran abastar amb l'ajuda que els dona el

mestre. Han de veure la utilitat d'allò que aprenen i s'han de percebre com a persones competents per aprendre-ho. En l'àmbit de la lectura, totes les mestres d'educació infantil saben que existeixen diferències molt notables entre l'interès i els coneixements dels nens segons que a casa seva els llegeixin contes o no i, encara, entre aquells a qui se'ls llegeixen contes, hi ha diferències marcades segons la manera com els pares ho fan: si deixen participar més o menys, si l'estona de llegir contes és viscuda pel progenitor com una obligació més envers el fill o com una estona esperada, plena de calidesa afectiva, en que tots dos comparteixen una tasca comuna i frueixen del fet d'estar junts.

És evident que el bagatge que porta cada nen és únic; alguns, als 3 o 4 anys poden haver assistit a unes sis-cents sessions de lectura compartida de contes (un cada vespre, a partir d'un o dos anys), i d'altres tindran menys experiència. Però a l'escola és imprescindible considerar que cal ajudar a llegir tots els alumnes, que tots han de ser bons lectors, que ningú no està predestinat a no ser-ho. L'ensenyament de la lectura ha de proposar-se com a fita inqüestionable el fet que el seu aprenentatge no constitueixi mai una càrrega aclaparadora per a l'infant, que no el faci sentir incompetent per fer-se amb un instrument que li és de tot punt necessari. És impossible que algú pugui trobar satisfacció en quelcom que li representa un esforç insalvable, amb quelcom que li retorna una visió de si mateix com a persona amb pocs recursos i poques possibilitats. Per això, tot i que cal tenir coneixement sobre el que alguns nens ja saben gràcies al seu context familiar i

el que d'altres no saben i difícilment poden aprendre a la seva família, s'ha de depassar aquesta constatació i assumir el que a l'escola es pot fer, tot disposant les condicions adequades perquè els que han tingut condicions més favorables les puguin aprofitar i els que no les han tingudes les trobin en aquest nou context.

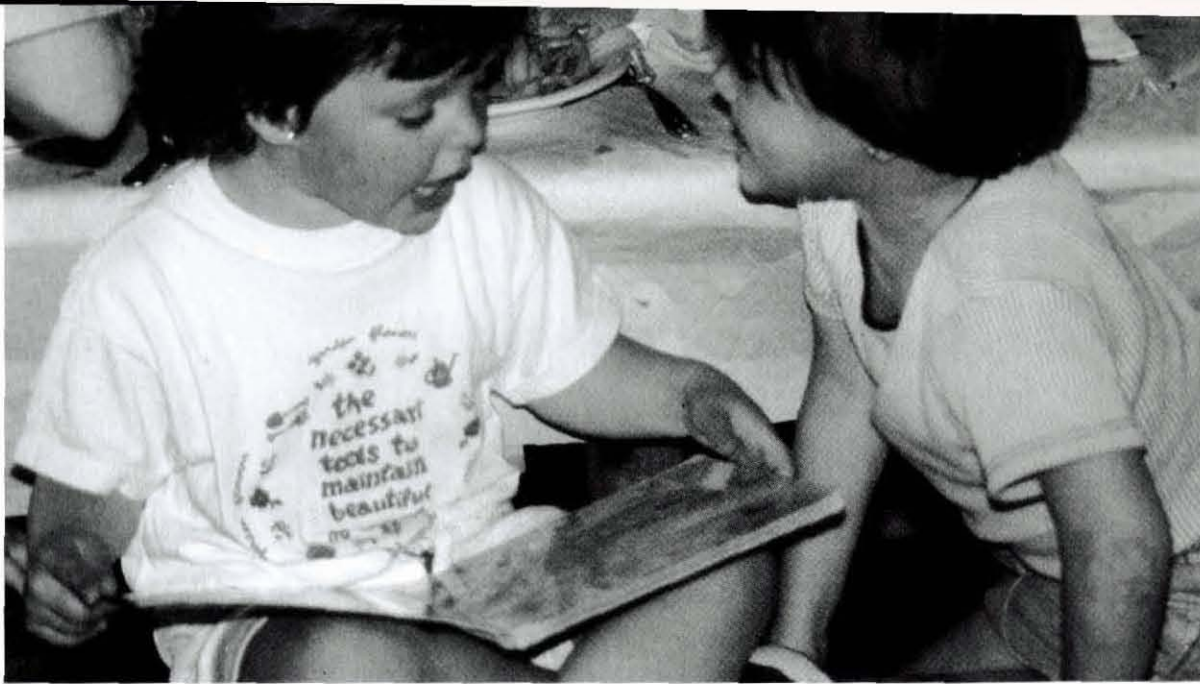
Una bona manera de fer-ho és potenciar el sentit de la lectura des del seu aprenentatge inicial.

A més de ser un dels instruments més poderosos que tenim per accedir a la informació i per apropiari-nos-en, la lectura és una companya per a l'oci i el divertiment, una eina per al desenvolupament personal, que ens permet explorar mons diferents al nostre, reals o imaginats, i una font de plaer inesgotable. L'ensenyament de la lectura ha de reservar un espai per a aquesta dimensió lúdica, personal, independent, sense cap altra finalitat que la de sentir el plaer de llegir (ja sigui que llegeixi un mateix, o que un altre llegeixi per tu). Així els infants es posen en contacte amb la manera més autèntica de llegir, i aprenen a desenvolupar sentiments positius cap a la lectura, que fomenten el desig de saber llegir autònomament.

En aquesta perspectiva, cobren molt de valor totes les situacions en què el mestre fa un recurs funcional a la lectura davant dels infants, és a dir, es dirigeix als textos escrits i els consulta –o els llegeix, com veurem de seguida– sempre que és necessari per obtenir una informació, de manera que per als petits es va fent evident el poder de la lectura com a medi d'accés a la informació i al coneixement. Particularment profitosa és la lectura que els

mestres poden fer per als nens i nenes. L'elecció del text, i la combinació i varietat de textos –relats, històries, contes, descripcions, rondalles, poemes, notícies, etc.–, així com la preparació prèvia per part de l'educador són fonamentals, perquè condueixen a pensar en allò que pot interessar més als petits, i a trobar les maneres de llegir (l'entonació, les pauses que provoquen intriga, les mirades, el recurs a les il·lustracions) que els involucran activament en una escolta atenta, imprescindible per a una bona comprensió. La disposició de les condicions adequades (relaxament, calidesa afectiva, comoditat, etc.) ajudaran a fer de l'estona de la lectura un moment esperat i màgic, que produeix benestar i emocions positives. Per descomptat, també promourà l'adquisició d'un conjunt de coneixements crucials en l'apropiació de la lectura: els aspectes més formals, la familiarització amb el llenguatge escrit i les seves característiques de descontextualització i formalització; la relació que hi ha entre el text i les il·lustracions; el tipus de qüestions que suscita la lectura i que permet respondre, etc. I per sobre de tot, el coneixement que el text escrit porta un missatge, que serveix per saber «què passa», «què posa», «què hi diu», per entrar en un món que eixampla el medi més immediat.

A partir d'aquests coneixements, i amb l'ajuda del mestre, els infants podran plantejar nous interrogants, adonar-se de regularitats, apropiari-se d'altres coneixements, entre ells el de les correspondències entre els elements del llenguatge oral i els del sistema de la llengua escrita, que al seu torn faran intervenir noves capacitats –de segmentació i anàlisi, de reflexió



sobre la llengua, sobre el que està escrit, etc. En l'educació infantil, ensenyar a llegir implica, d'una banda, fomentar l'interès dels infants per la lectura; d'altra banda, saber indagar les hipòtesis dels lectors debutants en relació amb el text, escoltar-los quan «llegeixen» i ensenyar-los a fer ús dels coneixements que van construït per confeir una interpretació. Convé adonar-se que ambdós objectius es troben vinculats en una relació circular: l'interès per la lectura esperona els intents dels infants i l'apropiació de nous coneixements que l'ajudaran en el camí de la lectura, i alhora, els progressos que van fent són un aliment poderós per al seu interès.

La formació adequada dels docents respecte del procés que els infants segueixen fins que arriben a comprendre el que han de fer per llegir, i la reflexió sobre el sistema de la llengua que exigeix l'assoliment d'aquest coneixement, són requisits indispensables per a la comprensió del que els nens saben sobre el sistema i

per poder-los oferir els ajuts necessaris per avançar en aquest coneixement. D'aquesta manera la distinció entre saber i no saber llegir es fa molt més matisada i es poden ubicar adequadament les produccions de cada un, la qual cosa també permet valorar-les i encoratjar els intents dels infants. Les situacions en què el mestre i una nena o un nen s'involucren conjuntament en una tasca de «lectura» (al racó de llibres, o de biblioteca) permeten tant l'observació precisa de l'infant com l'ajuda ajustada i contingent de l'educador.

En aquesta perspectiva, la lectura i, naturalment, també l'escriptura tenen un lloc privilegiat durant l'escolarització inicial; és molt el que es pot fer per ajudar cada infant en el camí vers la comprensió del funcionament del sistema de la llengua escrita en una perspectiva funcional i diversificada. És molt el que es pot fer per motivar-los, per animar-los a «llegir» i «escriure». Per a tots és molt, però aquest «molt» serà

probablement diferent per a cadascú, ja que l'aportació de cada un és diversa. Per aquest motiu, és tan inapropiat mantenir fora de l'escola infantil determinats aprenentatges vinculats a la lectura –amb l'excusa dels prerequisits, de la maduresa o d'altres similars– com establir un llistó igual per a tots, que cal passar inexorablement. El fonamental és que tothom trobi l'ajuda que necessita per tirar endavant, i aquesta serà evidentment diversa: alguns la requeriran per interessar-se pels llibres, d'altres per animar-se ells mateixos a llegir i d'altres ja demanaran «quina és aquesta [lletra]» o com ho han de fer per posar una paraula. L'escola infantil ha d'esdevenir un «contexte lletrat», el lloc on es poden fer aquestes descobertes, on es pot vincular la lectura amb la possibilitat d'accedir al significat del text i al plaer de llegir. ■

Bibliografia

- FERREIRO, E., i A. TEBEROSKY (1979): *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*, Mèxic: Siglo XXI.
- GARTON, A., i C. PRATT (1991): *Aprendizaje y proceso de alfabetización*, Barcelona: Paidós-MEC.
- SOLÉ, I. (1992): *Estrategias de lectura*, Barcelona: Graó.
- «¿Lectura en Educación Infantil? ¡Sí, gracias!», a *Aula de Innovación educativa*, núm. 46, pàg. 15-18.
- TEBEROSKY, A. (1992): *Aprendiendo a escribir*, Barcelona: Horsori.
- TEBEROSKY, A. (coord.), i I. SOLÉ (1999): *Psicopedagogia de la lectura i de l'escriptura*, Barcelona: Edüoc.

Notes

1. Al nostre país, entre els més coneguts es troben: Ferreiro i Teberosky, 1979; Solé, 1992; Solé, 1996; Teberosky, 1992; Teberosky i Solé, 1999.
2. Podeu consultar les obres citades més amunt per a una visió detallada de les diverses dimensions implicades en l'aprenentatge inicial de la lectura. Vegeu també Garton i Pratt, 1991.

Necessitem realment un conte per a cada cosa?

En nom de la filosofia, s'està fent servir el llibre d'*El carter joliu*, com amb visió utilitària se'n fan servir d'altres. D'entrada, cal obrir un interrogant: cal que siguin «útils», els contes? Contes i rondalles tenen un valor ancestral, complexe, que ajuda a créixer. I un altre interrogant: cal un material específic, per treballar la filosofia? No és una de les seves grans aportacions haver après a escoltar els infants?

Elisabet Abeyà

Des de fa alguns anys es veu per les nostres escoles a parvulari i a primer cicle de primària, com es treballa la filosofia a partir d'un llibre per a infants, *El carter joliu*

(de Janet i Allen AHLBERG, Destino, 1991).

Es fa com a ampliació del programa Filosofia per a infants proposat per M. Lipman i A. M. Sharp, destinat a infants d'educació primària. Es va començar a elaborar l'any 1969 i l'Institut de Recerca per l'Ensenyament de la Filosofia (IREF) el va traduir i adaptar per a les escoles catalanes.

Voldria fer unes reflexions que no són una crítica al programa de Filosofia per a infants, però sí a l'ús que s'ha fet del llibre *El carter joliu* en algunes escoles en nom de la filosofia, i en general a la visió utilitària dels contes a l'escola. A vegades només s'hi deixa entrar els que «serveixen per alguna cosa».

sonatges de contes (la bruixa, el gegant, el llop, la Ventafocs, etc.) Les cartes són de diferents tipus, tota la diversitat que podria haver-hi en un sac de correus: invitació, publicitat, postal de vacances, nota d'un editor, felicitació d'aniversari, etc. Però a la vegada que és una història senzilla també és molt complexa, perquè per entendre-la i fruit-ne totalment convé tenir ben interioritzats tots els contes als quals fa referència. Trobes la gràcia del llibre quan, a més a més d'estar molt familiaritzat amb els personatges, el pots manipular lliurement, posar i treure les cartes dels sobres corresponents, mirar-les, doblegar-les. Recordo la meua filla quan era petita mirant-lo amb fruïció

El carter joliu és un llibre molt bonic sobretot per la presentació i l'encant de les il·lustracions. La història és molt senzilla: un carter reparteix cartes a diferents per-

davall una taula, que era segurament un espai que li semblava íntim, propi i acollidor.

Però vet aquí que el carter joliu carregat amb el seu sac de cartes petites ha arribat a l'escola per donar cos a un programa de filosofia per a infants, o més ben dit a l'ampliació per a infants petits d'un programa de filosofia per a infants de 6 a 18 anys. El caràcter íntim s'esfuma: el llibre és de tots. Per tant, fotocòpies grosses per veure'l bé a la vegada, o una fotocòpia per hom, en blanc i negre, és clar, perquè en color és massa cara. En alguna escola benestant tenen un llibre per a cada infant, però alerta, no el pots mirar quan vols, només a «l'hora de filosofia».

Quan el llibre entra a l'escola, automàticament es dona importància al text i, casualment, així com en anglès no està malament (*The Jolly Postman or other people's letters*, Heinemann: Londres, 1985), la traducció catalana és nefasta. A més d'algunes faltes d'ortografia, hi trobem frases tan escruixidores com aquestes:



La reina de na Blancaneu
(dibuix de Marina, 5 anys).

Passi-ho bé!
Se'n va el carter!
Hi ha tanta feina per fer!
S'acosta amb circumspecció
A una casa de torró.

Després el carter joliu,
Sentint-se tot escalfat,
Troba una «àvia» ben curiosa,
Una «àvia» que, ben mirat,
Sembla tota una altra cosa!

I a partir d'aquí, parlem-ne filosòficament, ajudem els infants a parlar, a raonar, a escoltar-se els uns als altres, a dialogar, a donar raons per a les idees pròpies, a estar oberts a canviar d'opinió, a despertar el gust per la lectura.

Tots aquests objectius són molt lloables i segur que molts mestres volem potenciar aquests valors en els nostres grups i que molts ho estàvem fent abans que arribàs el carter joliu a les nostres escoles. Com? Segurament amb tantes i tantes històries i rondalles més pròxi-

mes a nosaltres. Vull dir per exemple que mentre el gegant del carter joliu és el d'un preciós conte anglès que es diu *En Jack i la mongetera*, hi ha altres contes de gegants que són molt més familiars als infants que tenim a prop, per exemple *El gegant del pi* o aquests gegantassos que a les rondalles mallorquines guarden l'amor de les tres taronges o tenen presonera la donzella, o que quan senten l'olor dels nins que estan amagats diuen ben fort: «Sent olor de carn humana, que en menjarem aquesta setmana?» Amb això no vull dir que no hàgim d'explicar contes anglesos. Només faltaria! N'hem d'explicar de tot el món. Però el sentit comú em diu que primer hem de tirar mà dels nostres i després hem d'explicar als infants que a altres contrades veuen aquests personatges de maneres lleugerament diferents i n'han elaborat altres històries, i procurarem també que coneguïn alguna cosa més de l'indret d'on provenen, per exemple quin temps hi fa, com parlen, cançons que canten, a què juguen els infants.

Podem provocar «converses filosòfiques» a partir de molts altres contes populars, els que hàgim triat per explicar i els que interessin més els infants. I d'acord amb què els hem de triar? Doncs amb els nostres gustos, els dels infants, l'època de l'any, l'edat, el lloc on som, el lloc d'origen dels infants, i de tants factors que hi podem afegir, però en cap cas de la moda.

Els contes populars o rondalles tenen un valor ancestral que molts estudiosos del tema han exposat convenientment. Quan som infants, sense que els analitzem ni arribem a entendre'ls del tot, ens ajuden a créixer, a augmentar la confiança en nosaltres mateixos, a

resoldre els conflictes de la vida quotidiana. I quan som grans i els oferim als infants no ho hem de fer d'acord amb la seva suposada utilitat (contes per pensar, dormir, parlar millor, aprendre a comptar, ser ben educats). Els contes poden ser un do del qual podem fruit tots plegats, però sense dosificar com les medicines. Segur que tendran un efecte, però el que a l'un li serveix per a una cosa, a l'altre li servirà per a una altra, i a un tercer potser per a no res, però si s'ho ha passat bé, què més té?

Amb tot això no vull que a ningú li pugui semblar que crec que no s'ha de treballar la filosofia a l'escola amb *El carter joliu*. No, no és això. És que crec que el que se'n diu filosofia a l'escola infantil es pot treballar, i de fet es treballa, a partir de qualsevol conversa que sorgeixi, motivada sigui per un conte qualsevol, o per qualsevol altra situació que s'hagi donat en el grup (una visita, una baralla, un esdeveniment familiar, un joc). L'únic que ens fa falta és saber captar la dimensió filosòfica d'allò que els infants diuen, però de la mateixa manera també ens fa falta saber captar la dimensió científica d'allò que els infants diuen en altres contextos. Per tot això el que cal és una formació que els mestres no sempre tenim, però no ens la dona per art de màgia el fet d'emprar un material determinat, sinó la lectura atenta, l'observació dels infants, l'intercanvi d'experiències amb els companys, etc.

I, per acabar, em demano per què sempre ho hem de compartimentar tot. O sigui, ara fem ciència, ara filosofia, ara llengua. Tenim l'avantatge que a l'escola infantil no tenim el temps fragmentat, per què l'hem de dividir

nosaltres? Hem de saber treure profit d'aquesta situació, de no tenir un repartiment rígid del temps i no hem de calcar els inconvenients de l'escola primària i encara més de la secundària on hi ha un temps exacte per a cada cosa i això té com a conseqüència una separació moltes vegades artificial entre les matèries. Prematurament ensenyem als infants de separar els diversos camps de coneixement i després, perquè en el món d'avui els progressos científics no es fan individualment sinó en equip i no solament des d'una disciplina sinó des de diverses, els haurem d'ensenyar d'ajuntar-los de nou i mirar el mateix fenomen des de diferents angles, però per ventura serà massa tard.

Les activitats realment significatives i profitoses solen ser les que ens són difícils d'encabir en una sola casella de la terminologia de l'administració educativa. Llavors ens demanem si estem fent música, llengua, plàstica, expressió corporal, o treballem un tema transversal, i encongim sincerament les espatlles i pensem que fem una mica de cada cosa. Fer entrar la filosofia a parvulari no hauria de servir per encotillar el temps ni fer-nos creure, a petits i grans, que hi ha unes actituds pròpies de la filosofia, però no de les matemàtiques. El que hem après els mestres amb la proposta de fer filosofia és essencialment a escoltar més els infants, a no ser sempre els protagonistes i centre de totes les converses. Això és una actitud que hem d'interioritzar i posar-la a la pràctica tant quan es parla d'un conte, com de què farem després o com organitzarem un treball, i no és o no ha de ser una «assignatura» que es fa «els dimecres d'11 a 12». ■

Jugant tots **junts** en un mateix espai

A la Ludoteca es relaciona i es treballa amb els diversos contextos educatius: la família, l'escola, el barri, les institucions, etc. Amb l'objectiu de potenciar l'activitat lúdica i defensar el dret de l'infant al joc, es promouen propostes, accions i activitats que responguin a les necessitats lúdiques i de relació.

La Ludoteca Olzinelles és un equipament municipal del Districte III de l'Ajuntament de Barcelona ubicat al barri de la Bordeta, al carrer Olzinelles, 113. La gestiona l'empresa de serveis Progress, SL.

Aquest projecte va néixer l'any 1987 a partir del treball d'un grup de pares, mares, mestres i educadors del barri de Sants interessats en el món de la primera infància. Els primers anys de funcionament s'adreçava exclusivament als infants de 0 a 6 anys i s'anomenava Ludoteca de Petita Infància. Posteriorment, fruit de la bona acollida de les famílies i de les escoles, es varen ampliar les edats i els espais de joc fins als tretze anys i es convertí definitivament en Ludoteca Olzinelles.

El projecte d'intervenció educativa té en compte evidentment els infants de 0 a 13 anys, però també les seves famílies, les escoles,

altres centres educatius i en general tots els membres, institucions i equipaments de la comunitat que estiguin interessats en l'educació infantil mitjançant el joc i la joguina. Això és així perquè la intervenció es planteja a partir d'entendre l'infant com a *ésser social* que forma part activa de la comunitat amb la qual interactua.

Sota aquesta concepció, la Ludoteca es relaciona i treballa amb els diversos contextos educatius de l'entorn (la família, l'escola, el barri, les institucions, etc.) amb l'objectiu de potenciar l'activitat lúdica i defensar el dret de l'infant al joc, promovent propostes, accions i activitats que donin resposta a les necessitats lúdiques i relacionals.

Després d'onze anys de funcionament, el projecte ha anat evolucionant per tal de donar resposta i adequar-se a la pluralitat de situa-

Anna M. Barnés, Glòria Calvo, Gemma Merodio, Yolanda Moliner, José A. Romero

cions i necessitats que han anat sorgint a conseqüència dels canvis produïts en la nostra societat. En aquest sentit, la funció que les ludoteques tenen en la societat actual queda perfectament definida en la descripció que fa Denisse Garon, pedagoga canadenca especialitzada en l'estudi i investigació del joc i la joguina, en un article publicat en la revista *Juegos y juguetes*. Sobre aquesta qüestió, Denisse Garon diu que: «les ludoteques són flexibles i variades, s'adapten alhora a necessitats simples i complexes i poden respondre a una multitud d'objectius segons els entorns que les han originat. Però la seva principal qualitat ve de la seva primera funció: oferir uns espais centrats sobretot en les necessitats lúdiques fonamentals. És difícil imaginar un món que faci desaparèixer completament l'univers del joc, però podem imaginar els límits que podran imposar unes societats centrades, cada vegada més, en la competició i en la pro-

ductivitat. És tan fàcil que de bona fe i en nom de principis lloables es redueixin a poc a poc la llibertat, els espais i el temps, sense permetre als infants el plaer de jugar per jugar! Les ludoteques, en aquest sentit, tenen un paper de guardians per recordar a tothom que l'infant té dret al joc i que quan es converteixi en adult, es trobarà molt millor si pot reservar un temps d'entreteniment, sovint considerat com a inútil i no rendible, un temps de llibertat per jugar potser a no fer res o a fer-ho tot com quan s'és petit. Les ludoteques tenen un paper clau per definir els espais on es podran trobar totes les generacions per jugar-hi plegades [...].»

El treball amb les famílies

Els objectius de la Ludoteca tenen en compte, com s'ha dit abans, els infants i els seus agents socialitzadors. La metodologia de treball és el joc lliure, encara que també es proposen activitats dirigides que sempre són de lliure participació (tallers de jocs, d'experimentació, de plàstica, d'expressió, xerrades per als adults, etc.). Aquesta metodologia de treball parteix de l'essència mateixa del joc, que el defineix com a lliure, espontani i, sobretot, gratuït, alhora que permet incidir favora-

blement en processos evolutius de l'infant tan importants com són els referents a l'establiment del criteri personal i a la presa de decisions quant a l'autogestió del temps lliure, amb la qual cosa es potencia en definitiva l'autonomia personal.

Així, doncs, el projecte d'intervenció educativa s'estructura a partir dels diversos programes d'acció adreçats als diferents contextos educatius. Un d'aquests programes s'anomena Treball amb famílies, i correspon al servei de tardes i de dissabtes al matí. Consisteix a oferir a les famílies usuàries els espais de joc lliure de la Ludoteca i la programació d'activitats puntuals.

Aquest servei està organitzat en dues franques d'edat: de 0 a 6 anys, en la qual és obligatòria la presència d'un adult acompanyant durant tot el temps de joc, i de 6 a 13 anys, en la qual evidentment ja no existeix aquesta obligatorietat, encara que la Ludoteca també resta oberta a les famílies en tot allò que faci referència a l'educació dels fills, ja que el projecte es defineix com un «espai de relació interpersonal mitjançant el joc i la joguina». Cada franja d'edat disposa de diversos espais de joc, anomenats «sales», que estan organitzats segons les tipologies del joc (simbòlic, motriu, de taula, habilitat, etc.). Els infants poden triar

lliurement els espais, les joguines i els materials lúdics, els temps de joc i els companys que volen per jugar-hi, però han de respectar en tot moment les normes de funcionament intern de la Ludoteca, una de les quals incideix en l'ús de les sales que són pròpies a cada franja, i no es permet utilitzar les que no corresponen per edat.

El joc intergeneracional

Per desenvolupar el projecte d'intervenció educativa de la Ludoteca es parteix, com ja s'ha dit abans, d'una línia conceptual bàsica: aglutinar mitjançant l'activitat natural de l'infant, el joc lliure, tots els seus agents educatius. Aquesta línia de partença junt amb els trets identificatius propis marquen tota la filosofia i la metodologia de treball que han anat construint al llarg dels anys el model característic de la Ludoteca Olzinelles.

Un dels trets definitoris més significatius que hem volgut mantenir i fomentar és la *flexibilitat*. Aquesta flexibilitat s'ha d'entendre a dos nivells: d'una banda com la facilitat d'adaptació de les ludoteques al dinamisme de l'entorn, és a dir, als continus canvis socials, i de l'altra, com les possibilitats d'acomodació d'aquests tipus de serveis a l'hora de donar resposta a



Per treballar amb les famílies, se'ls ofereixen espais de joc lliure, alhora que es programen, puntualment, activitats.

les diverses necessitats lúdiques i de relació dels infants.

A partir de les premisses anteriors, des de feia temps a l'equip d'educadors ens preocupava un tema de difícil resolució, atesa l'estructura física de l'edifici (tres plantes amb espais molt compartimentats). La intervenció educativa de la Ludoteca Olzinelles que, com s'ha dit abans, es fonamenta en la flexibilitat, la globalitat i la llibertat d'elecció, ofería

poques possibilitats de joc conjunt entre totes les edats. Si, per definició, la Ludoteca s'adapta amb facilitat al dinamisme i dona resposta a les necessitats emergents, calia trobar la manera d'adequar un espai de trobada on, mitjançant el joc, es pogués facilitar la relació entre totes les generacions, on resultés habitual el fet de veure infants de diferents edats jugant junts i que, a més, oferís la possibilitat d'incloure en aquesta relació l'adult, cosa que no sempre és possible i que no és corrent tro-

bar en altres àmbits educatius, més compartimentats i distribuïts per edats.

Finalment, després d'estudiar atentament la programació, es va veure que l'espai anomenat «multisala», que és on es duen a terme la majoria d'activitats dirigides (tallers, xerrades, exposició de joguines, etc.), podia ser el lloc ideal per desenvolupar una nova experiència, que vàrem anomenar «joc intergeneracional».

A més de potenciar la relació mitjançant un espai comú de joc, també s'ha pretès afavorir la resolució d'altres qüestions plantejades en el funcionament de la Ludoteca.

Una és facilitar l'adaptació dels infants que canvien la dinàmica en la seva visita a la Ludoteca en fer sis anys i que han de jugar en nous espais, amb nous companys, i que ja no vénen acompanyats d'un adult. En aquesta etapa, els educadors vetllem perquè els nens i les nenes es familiaritzin amb els nous espais, les noves joguines, les diverses normes, els nous companys i, també, amb els nous educadors. La intervenció educativa passa, en aquests moments, per ajudar l'infant a triar els jocs adequats a la seva edat i preferències, per facilitar-li la relació amb els altres nens i nenes, i se li donen facilitats per a la seva integració en les noves dinàmiques, fins que adquireix l'autonomia suficient per usar la Ludoteca lliu-

rement, desenvolupant la seva capacitat d'elecció tant de jocs com de companys de joc. Quan l'infant que està passant aquest període d'adaptació té algun germà més petit que encara és a la franja de 0 a 6 anys (i, per tant, ve acompanyat del pare o la mare o d'altres adults) sovint els primers dies necessita anar a veure'ls de tant en tant per sentir-se més segur i acompanyat, cosa que se li permet excepcionalment fins que l'infant s'adapta i ja no ho necessita.

Així, doncs, es considerava molt interessant facilitar aquest nou espai de trobada de totes les edats, on d'una manera relaxada, i com una opció més entre totes les altres de la Ludoteca, es pogués treballar, a més dels aspectes ja esmentats, aquesta etapa d'adaptació.

També ha permès rendibilitzar tota una sèrie de joguines donades per les famílies, entitats, etc., que formen part del fons lúdic i que no estaven prou aprofitades.

Aquesta nova experiència s'està duent a terme des del mes de novembre de l'any 1998. Els aspectes més destacables són els següents:

- Horari: dilluns i dimarts de 17.15 a 19 h.
- Espai: la multisala.
- Tipologia de jocs: quatre tipus de joc que es presenten d'una manera rotativa cada setma-

na: construccions; casetes de nines i ninots, granges d'animals, etc.; cotxes, pistes i garages i nines i els seus complements. Les joguines són adaptables a totes les edats, és a dir, hi ha diverses versions i models segons les edats a les quals s'adrecen.

- Cal destacar que per a aquesta activitat no s'utilitzen ni taules ni cadires. És un tipus de joc que sempre es fa a terra, condicionat prèviament amb una gran moqueta que cobreix tot l'espai. El joc al terra és una constant en tots els espais de la Ludoteca; a cada sala hi ha racons expressament preparats per acollir aquesta tendència natural dels infants, alhora que hem comprovat que afavoreix la desinhibició dels pares i les mares, ja que el fet de seure a terra fa que els adults ens mostrem més disposats a deixar-nos engrescar pel joc.

Aquests tipus de joguines, de les quals hi ha una gran varietat per poder diversificar l'oferta, estan classificats en contenidors de plàstic transparent convenientment etiquetats i col·locats en prestatges al llarg d'una de les parets de la multisala. D'aquesta manera s'aconsegueix que el muntatge, la recollida i l'emmagatzematge es faci amb facilitat i rapidesa.

Com totes les altres activitats, el joc intergeneracional és una oferta més que els infants i les seves famílies troben a la Ludoteca, de manera que infants i adults poden gaudir-ne si ho desitgen, com ho fan a la resta dels espais.

L'avaluació

S'ha dissenyat un sistema de seguiment, control i avaluació que ens permet, en tot moment, extreure resultats del procés.

Quantitativament s'han establert diversos ítems de registre per obtenir informació sobre l'ús i l'acceptació de l'equipament. Qualitativament, l'educador és qui, a través d'un salt enrere continu fruit de l'observació, la relació i la participació quotidiana amb els infants i els adults, recull les opinions, les dinàmiques i les preferències de joc, les interrelacions, etc.

En el període comprès entre els mesos de novembre i juny s'han dut a terme un total de 47 sessions de joc intergeneracional.

El total de participants en aquestes sessions ha estat de 1.386 persones, de les quals 999 són infants i 387 adults. La mitjana d'assistència per sessió és de 29 persones i el percentatge de participants sobre el total d'assistents els dies d'aquesta activitat és del 25,3 %.

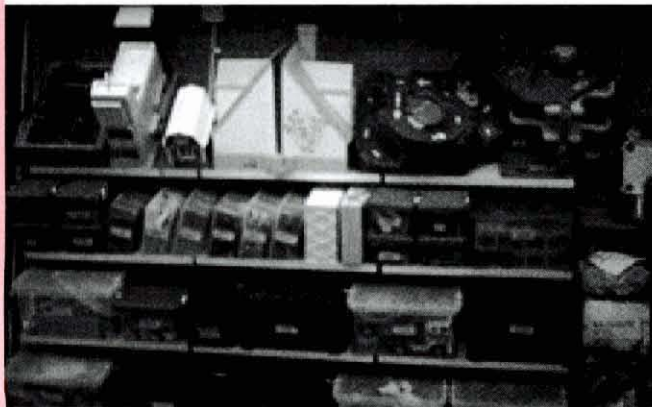


El clima a la multisala és tranquil i relaxat. L'infant més petit s'emmiralla en el gran, i el gran s'avé a incloure el petit. La tria d'aquest espai el determina el tipus de jocs que hi ha.

aquesta sala amb un ritme similar als altres espais. Acostumen a entrar-hi i jugar una estona més o menys llarga segons el tipus de joc que hi troben. Les seves preferències són les construccions, les casetes, les nines i els cotxes, per aquest ordre.

- El clima que es crea en la multisala és tranquil i relaxat, permet que les interrelacions siguin fàcils i agradables. L'infant més petit s'emmiralla en el més gran, i el té com a model a imitar per aprendre, alhora que el més gran s'avé de bon grat a incloure-hi el més petit, i adequa el joc al ritme de tots mentre que els pares i les mares els observen, es relacionen entre ells o gaudeixen desinhibitament d'una estona de joc amb els infants.

Per tant, constatem que al llarg dels mesos d'aquesta experiència, s'ha produït la relació que preteníem entre infants de diferents edats, entre adults i també entre infants i adults ja que no necessàriament els pares i les mares juguen exclusivament amb els seus fills, sinó que és habitual veure'ls jugant amb altres infants que no són els seus. Aquest fet ens anima a continuar amb aquesta experiència ja que veiem que és vàlida, innovadora en el nostre projecte i que és ben acollida per les famílies. ■



Conclusions

D'acord amb el recull de dades anterior i de les observacions efectuades pels educadors,

podem extreure les conclusions que us presentem a continuació:

- La tria d'aquest espai per part dels infants de la franja de 6 a 13 anys ve molt determinada pel tipus de joc que s'hi faci aquella setmana. Per ordre de preferència els més acceptats són les nines i els seus complements (cal destacar l'èxit de les *barbies* en entre els nens més grans; entre les nenes, també), els cotxes i els garatges, les casetes i les construccions (aquestes últimes estan presents a la sala de jocs de taula i segurament per això són menys utilitzades a la multisala).
- Els petits (de 0 a 6 anys), en canvi, utilitzen

El son de l'infant

(...el nen no ens deixa dormir!)

El coneixement del son ajuda a solucionar molts dels problemes abans que arribin a la consulta del pediatre. En els infants hi ha un procés d'aprenentatge, cosa que vol paciència, però també saber què cal considerar normal i què pot ser una alteració. Heus ací uns quants apunts que ajudaran a aclarir l'estructura del son, les hores que cal dormir, els ritmes biològics per edats i l'insomni infantil, font de preocupació dels pares.

Els trastorns del son infantil són sovint motiu de preocupació per als pares. Constitueixen situacions que no sabem com enfrontar i generen

un elevat grau d'angoixa, ja que no són situacions d'una sola nit, sinó que tendeixen a establir-se i perllongar-se en el temps amb la conseqüent alteració del son de tota la família.

Hi ha diferències molt clares entre els trastorns del son infantil i el dels adults, i no es pot tractar el tema ni de lluny de manera similar. L'infant és un ens evolutiu que es caracteritza pel seu continu aprenentatge, i com veurem més endavant fins i tot aprèn el seu hàbit de dormir.

De la mateixa manera, es tendeix a considerar normals determinades situacions pel fet que són força freqüents, com ara el fet que un infant no deixi dormir els pares pels plors continus o en reclamar constantment la seva atenció durant la nit. Els nens més petits no tenen manera d'expressar-se i els més grandets no saben com manifestar les pors a l'hora d'adormir-se, els malsons o la sensació d'abandonament que poden sentir quan se'ls fa anar a dormir.

Pau Carranza

Tot plegat pot generar una sèrie de patologies diferents segons l'edat del nen en què apareixen (somnambulisme, terrors nocturns, malsons, etc.) que seria massa llarg de tractar. Ens referirem ara a la més freqüent de totes, l'insomni infantil primari per mala adquisició d'hàbits, tot esperant una altra ocasió per tractar la resta de trastorns.

Abans d'entrar a considerar les alteracions del son, és important conèixer la fisiologia del son normal d'un infant, la seva estructura, els seus ritmes biològics i la relació que té amb l'aprenentatge de dormir correctament.

El son normal

Estructura del son

El nounat es pot considerar que dorm des del moment en què tanca els ulls. A partir d'aleshores s'inicia una primera fase, anomenada de son actiu, en la qual es produeixen moviments corporals i de les extremitats amb subtils moviments de la barbata que generen expressions facials semblants a somriures. També es poden apreciar els típics moviments oculars i una respiració irregular. Aquesta fase dura entre 30 i 40 minuts a partir del moment en què el nounat s'adorm. Després segueix una segona fase, anomenada de son tranquil, en què l'infant



roman en repòs, amb una sensació externa de son profund i respiració regular.

Aquestes dues fases es repeteixen en forma de cicles, amb una durada total de 90 a 120 minuts per cicle, i amb l'aparició de tres a cinc cicles cada nit. Entre cicle i cicle és quan es produeixen els despertars espontanis que corresponen als moments en què el nen plora, si no és que ha après a tornar a adormir-se tot sol.

A mesura que passen les setmanes, la composició dels cicles varia i disminueix la quantitat de son actiu per augmentar la de son profund. Així el nadó en néixer presenta uns cicles a parts iguals entre les dues fases, i als sis mesos passa a ser aproximadament d'un 30 % de son actiu i un 70 % de son tranquil. La correcta estructuració d'aquestes fases serà la que determinarà la correcta estructura del son del nen quan sigui gran, com també la de l'adult.

Un noutat dorm de 18 a 20 h. Als tres mesos el nadó dorm de 16 a 17 h. En aquesta edat la majoria d'especialistes indiquen que es pot començar a ensenyar uns hàbits que portaran a fer que el nen aprengui a adormir-se sol quan es desperta.

Quantes hores ha de dormir un infant

Un noutat dorm de 18 a 20 h al dia, però no és capaç de fer-les seguides. Per regla general fa uns cinc o sis períodes de vigília/son cada dia.

Als tres mesos, el nadó dorm de 16 a 17 h, distribuïdes en quatre o cinc períodes. Com veurem, a aquesta edat és quan la majoria d'especialistes indiquen que es pot començar a ensenyar uns hàbits que portaran a fer que el nen aprengui a adormir-se sol quan es desperta. Serà, doncs, a aquesta edat quan poden iniciar-se algunes de les alteracions típiques del son.

Als sis mesos, dorm de 14 a 16 h, dotze de les quals seguides en un sol període nocturn. La resta es distribueixen en una o dues dormides durant el dia.

A l'any, ja dorm una sola migdiada i un total d'unes 14 h.

Cap als tres o quatre anys, segons els infants, ja no necessiten migdiada, encara que per motius escolars força vegades se'ls suprimeix en començar l'escolarització. Cal que aquesta supressió es faci de manera correcta, ja que aquesta és l'edat en què els nens, en començar uns horaris escolars, típicament van «curts de son» i arriben molt cansats al vespre i amb gran necessitat de dormir, fet que genera en el seu descans llargs períodes de son molt profund que poden propiciar l'aparició d'alguns fenòmens típics d'aquesta edat com ara el somnambulisme i els terrors nocturns. A aquesta edat, les seves necessitats de son oscil·len entre 11 i 12 h.

Els ritmes biològics de l'infant

Els adults seguim un esquema regular en les nostres activitats diàries, incloent-hi el dormir. És imprescindible que a mesura que el nen creix vagi adquirint també un ordre i uns hàbits determinats que li permetin adaptar-se a uns horaris que concordin tant amb les seves activitats com amb els seus propis ritmes biològics.

En aquest aspecte, el nen pot tardar fins a cinc o sis mesos a aconseguir un ritme regular en les seves activitats (menjar i dormir sobretot), temps que coincideix amb la maduració de determinades estructures del seu sistema nerviós central. És per això que hi ha nens que, abans que els altres, aprenen a adaptar-se als ritmes del son/vigília i a alguns pares els és més fàcil poder dormir algunes hores seguides durant la nit, sense haver d'aixecar-se a alimentar el nadó. Altres pares, però, no tenen tanta sort, perquè els seus fills tarden més a regularitzar els seus cicles biològics i dormen més durant el dia i estan més actius durant la nit.

Un dels punts fonamentals que determinarà els patrons de son del nen és el que es refereix al seu esquema d'alimentació. Clàssicament hi ha dos corrents d'opinió en pediatria pel que fa a pautes d'alimentació infantil. Molt per sobre (ja que no és aquest el tema), direm que hi ha qui recomana uns horaris d'alimentació flexibles, però pautats en intervals regulars, normalment cada dues o tres hores al començament, per anar espaiant-se progressivament fins a poder suprimir la presa nocturna cap als sis mesos. L'altra pauta aconsella una lactància més «a demanda», o sigui, cada cop que el nen ho demana. És aquí i en la interpretació que fan els pares d'aquest consell pediàtric, d'altra banda prou coherent, que la lactància pot constituir una font de conflictes en el son de l'infant si s'administra a la nit com a calmant cada cop que el nen emet un gemec o un petit plor. No hi ha cap indici més o menys científic que permeti afirmar que cada cop que el nen plora o xucla el pit és perquè té gana.

Fisiològicament, és a partir del tercer mes, que el nen comença a tenir els mecanismes d'emmagatzemament prou madurs per poder espaiar les preses nocturnes i aguantar més sense necessitat de ser alimentat cada dues o tres hores, i cap als sis mesos el nen ja pot estar preparat per

poder suprimir del tot la presa nocturna, des d'un punt de vista estrictament fisiològic.

És per això que els infants acostumen a dormir a l'habitació dels pares els tres o quatre primers mesos, edat en què alguns especialistes aconsellen que comencin a dormir a la seva pròpia habitació. En tot cas, es desaconsella que els nens dormin al llit dels pares.

L'insomni infantil

Constitueix de molt el trastorn del son més freqüent. S'explica com una dificultat del nen per iniciar el son tot sol, unit a despertars freqüents durant tota la nit. És el típic cas dels pares que expliquen que el fill no els deixa dormir de nit. Els nens poden interrompre el son cinc, deu i fins a quinze vegades a la nit, i els és impossible tornar a adormir-se d'una manera espontània i sense ajut, amb la conseqüent desesperació dels pares.

A mesura que el nen creix i aprèn a expressar-se, farà demandes abans d'adormir-se, com ara que li cantin, que vol aigua, que vol dormir amb els pares o amb la tele engegada, etc., que no afavoreixen la resolució del problema.

La deficient adquisició de l'hàbit del son origina el conflicte. És una desestructuració per associacions inadequades que el nen fa amb el dormir, sobretot pels nombrosos canvis que fan els pares per intentar que el nen s'adormi.

Els fàrmacs inductors de la son rarament solucionen el problema.

Quan el conflicte comença a presentar-se, els pares intenten utilitzar les tècniques més lògiques: donar-li aigua, el balanceig, cantar, acaronar. El nen es queda adormit, però al cap de poc temps torna a despertar-se. A poc a poc les coses es compliquen i les demandes del nen augmenten a mesura que es fa gran. Els despertars nocturns persisteixen i l'hora d'anar a dormir es retarda en un intent que l'infant estigui més cansat, cosa que no soluciona el problema ja que com molts hem pogut comprovar sempre resisteix més i no pel fet d'anar a dormir més tard s'adorm més ràpidament.

Caldria afegir-hi, en aquesta situació, els nombrosos consells d'avis, amics i veïns, que sovint hi tenen alguna cosa a dir.

Si el problema persisteix, el conflicte es genera en els pares, que tenen la sensació que els nens dels altres dormen millor que el seu i desitgen que el nen creixi ràpid perquè dormi millor. Això no obstant, el problema pot persistir fins als cinc anys de mitjana.

El tractament considerat com a més idoni és bàsicament preventiu. És a dir, començar a tractar el problema abans que aparegui. Ensenyar el nen l'hàbit de dormir.

Adquirir aquest hàbit comporta un seguit d'estratègies de conducta regulars i normatives que tendeixen a la repetició diària i que ensenyen a l'infant quan és l'hora de dormir. Com ja hem dit, a partir dels tres mesos (si els hàbits alimentaris no ens ho esguerren), el nen pot començar a aprendre una determinada conducta i a dormir a la seva habitació.

De la mateixa manera que per adquirir l'hàbit de menjar el nen s'acostuma a una sèrie de petits rituals que els adults practiquem d'una manera inconscient (posar el pitet, seure en un lloc determinat, etc.), però que el nen capta com a preludi, igualment ha d'aprendre a iniciar el son associant-lo a un mecanisme i una situació, que hem de procurar que sigui el més plaent possible. El nen associa el biberó o el pitet a l'acte de menjar perquè així l'hi hem mostrat; igualment associarà uns minuts de contacte amb els pares, una llum adequada i potser un peluix agradable al posterior acte de conciliar el son, establint-se a poc a poc i amb paciència com un hàbit més de la seva vida quotidiana. Els pares, quan asseuen el nen per primer cop a taula no esperen que sàpiga utilitzar

correctament tots els estris i pensen que ha d'aprendre a menjar. No s'angoixen i al dia següent tornen a intentar-ho de la mateixa forma, sense canviar de cadira, plat o posició a taula. Aquesta actitud de confiança dels pares dóna seguretat al nen. Amb el dormir passa el mateix.

Un problema en que es troben els especialistes consisteix a redreçar l'hàbit de dormir d'un infant un cop s'ha entrat en una dinàmica errònia. En aquests casos, la dinàmica d'aprenentatge és la mateixa, però és l'especialista qui estableix les pautes i les fites progressives a aconseguir, d'acord amb la situació de cada infant. Igualment en aquests casos caldrà una bona dosi de paciència per als pares que, de bon començament, hauran de suportar alguns plors no desitjats. Malgrat tot, alguns se sorprendran de la rapidesa amb què es pot instaurar el nou hàbit, ja que en definitiva aquesta és la gran tasca que tenen els infants: aprendre. ■



Bibliografia

- PERAITA, R.: *Transtornos del sueño en la infancia*, Madrid: CEPE, 1992.
- ESTIVILL, E.: *El sueño, ese desconocido*, Madrid: EMISA, 1992.
- «Trastornos del sueño», a F. Prandi (coord.): *Programa de formación continuada en pediatría práctica*, Barcelona: Prous Science, 1997, pàg. 33-58.
- ESTIVILL, E., i S. DE BEJAR: *Duérmete niño*, Barcelona: Plaza y Janés, 1996.
- FEBRER, R. A.: «Sleeplessness in the child», a M. H. Kryger, T. Roth i W. C. Dement (ed.): *Principles and practice of Sleep Medicine*, Filadèlfia: W. B. Saunders, 1989.
- *Solve your child's sleep problems*, Nova York: Simon & Shuster, 1985.

El noutat es pot considerar que dorm des del moment en què tanca els ulls. Durant el son actiu, es produeixen moviments subtils.

El ratolí que no podia dormir

Adaptació d'un conte popular rus

Roser Ros i Vilanova

Es tracta d'un conte encadenat d'acció ben senzilla: comare Ratolina no pot fer agafar el son al seu fillet ratolí i per aconseguir-ho fa desfilar una bona colla d'animals femelles. Però no trobant ningú prou bo, arriba el gat i es cruspeix el ratolí amb un tres i no res.

Tant pels fets que hi tenen lloc com per la forma d'organitzar les seqüències, hom diria que aquest conte és un parent llunyà (tant, que ens ve de Rússia) de la nostra *Rateta que escombria l'escaleta*, només que aquest conte rus encantarà de ben segur els més menuts perquè els parla de quelcom que els és força conegut: les peripècies d'algú que no es pot adormir. Bona raó perquè l'espectador s'identifiqui amb el protagonista!

Pel que fa a la versió que teniu entre mans, cal destacar-ne el to poètic que s'ha fet, així com l'absència de narrador. També cal dir que les diferents cantarelles per adormir el ratolí són sovint cançons de bressol a les quals se'ls ha variat una mica la lletra per tal d'adaptar-la millor a cada circumstància. ■



Personatges

COMARE RATOLINA
 RATOLÍ
 COMARE ÀNEGA
 COMARE GRANOTA
 COMARE EUGA
 COMARE TRUJA
 COMARE GALLINA
 COMARE GATA

Es veu un ratolí dins d'un llitet i comare Ratolina que el bressa.

COMARE RATOLINA:

Son soneta vine aquí
 a la voreta del coixí.

Quan la soneta vindrà
 el ratolí s'adormirà.

Quan s'haurà despertadet
 li donaré formatget.

RATOLÍ: Si em cantes així de fort
 la son son no vindrà pas.

Busca algú que amb veu més clara
 m'adormi d'una vegada!

COMARE RATOLINA: Ai, el refistolat ron-
 dinare! Comare Ànega! Comare Ànega!

COMARE ÀNEGA: Qui m'ha cridat?! Qui
 m'ha cridat?!

COMARE RATOLINA:

És aquí, comare.

El meu ratolí no pot fer nones.

Potser vós amb veu ben clara
 l'adormireu d'una vegada?

COMARE ÀNEGA: *(s'aclareix la veu.)*

Ratolí de ta mare

fes noneta non;

al qui es vulgui adormir

li darem avellanetes;

al qui no vulgui callar

surretes a les anquetes.

RATOLÍ: Si em cantes així de mal
 la son son no em vindrà mai.

Busca algú que amb veu més fina
 m'adormi una micarrina.

COMARE RATOLINA: Comare Granota!
 Comare granota!

COMARE GRANOTA: Qui rauca? Qui?

COMARE RATOLINA: Aquí, comare, aquí!

El meu ratolí no pot fer nones.

Potser vós amb veu ben fina

l'adormireu una micarrina?

COMARE GRANOTA: *(s'aclareix la veu.)*

El capgròs té una son

el ratolí també en té;

la granota et raucarà,

la granota et raucaria.

RATOLÍ: Si em cantes així de ronc
 la son son no em vindrà gens.

Buscaria algú que amb veu bufona
 m'adormi un xicarrona.

COMARE RATOLINA: Comare euga!

COMARE EUGA: Qui em crida aixíiii? Qui
 em crida aixíiii?

COMARE RATOLINA: És aquí, comare.

El meu ratolí no pot fer nones.

Potser vós amb veu bufona

l'adormireu una micarrona?

COMARE EUGA: *(s'aclareix la veu.)*

Sant Magíii, feu-me'l dormiir!

Sant Joaaan, feu-me'l ben graaan!

RATOLÍ: Si cantes amb aquests renills

no s'adormen ni els conills.

Busca algú que amb veu suau

m'adormi com un babau.

COMARE RATOLINA: Comare Truja! Co-
 mare Truja!

COMARE TRUJA: Ronys! Ronys! Què vols?

COMARE RATOLINA:

El meu ratolí no pot fer nones.

Potser vós amb veu suau
 l'adormireu com un babau?

COMARE TRUJA: *(s'aclareix la veu.)*

El ratolí és molt guapet

sa mare l'estima molt

i quan ell serà grandet

es convertirà en un fuet.

RATOLÍ: Que et penses que sóc beneit?

No m'adormiré, no i no!

Busca algú que de trasantó

m'adormi com un liró.

COMARE RATOLINA: Comare Gallina!

COMARE GALLINA: Sóooc aquíii!

COMARE RATOLINA:

El meu ratolí no pot fer nones.

Potser vós de trasantó

l'adormireu com un liró?

COMARE GALLINA: *(S'aclareix la veu.)*

No ni no diu la mareta;

no ni no al petitó.

RATOLÍ: Si em cantes una canço tan curta

no m'adormiré pas, no.

Busca algú que amb veu sonora

m'adormi amb una hora.

COMARE RATOLINA: Comare Gata!

COMARE GATA: Recarauu, que em cridauu?

COMARE RATOLINA:

El meu ratolí no pot fer nones.

Potser vós amb veu sonora

l'adormireu en una hora?

COMARE GATA: *(s'aclareix la veu.)*

El meu ratolinet té son.

El duré an el meu llit

i dormirà tota la nit.

Comare Gata agafa el ratolí pel clatell i se l'endú.

COMARE RATOLINA: *(busca el ratolí arreu.)*

Ratolí, ratolinet!

On t'has amagadet?

RATOLÍ: A la panxa del gat!

XXXV Escola d'estiu de Rosa Sensat. Cursos de 0-6

Primera setmana al matí

Del 3 al 7 de juliol, de 9 a 12 h, durada: 15 h

- 12181 *El vincle educatiu*. Anna Aromí
 12182 *Construint l'Educació Infantil (Història de la pedagogia)*. Coord. Josep González-Agàpito
 12183 *De l'adaptació a l'acolliment: l'infant protagonista de la transició de la família a l'escola bressol*. Aldo Fortunati
 22192 *Educàlia com a instrument de dinamització de l'escola*. Manel Aguirre i Neus Palma

Primera setmana a la tarda

Del 3 al 7 de juliol, de 15.30 a 18.30 h, durada: 15 h

- 13101 *La descoberta de la música al parvulari*. Míriam Navarro
 13111 *La parla de l'infant*. Anna Lou
 13131 *Entrem la natura a l'escola*. Carme Cols
 13132 *Jocs d'experimentació (activitat espontània i habilitats manipulatives)*. Encarna Sugrañes
 13151 *L'educació dels sentits a l'escola bressol*. Montse Nicolàs

- 13161 *El joc de la descoberta d'objectes*. Tere Majem i Pepa Òdena
 13171 *Espais de joc a l'escola*. Yolanda I. Moliner
 13172 *L'experiència de San Miniato: un sistema diversificat d'oportunitats per als infants i les famílies*. Aldo Fortunati
 13191 *Els audiovisuals al segon cicle d'educació infantil*. Joaquim Marañón

Segona setmana al matí

Del 10 al 14 de juliol, de 9 a 12 h, durada: 15 h

- 12201 *Contrastem el contrast. Un camí musical per als 0-6*. Reina Capdevila
 12221 *La lògica matemàtica a l'escola bressol*. Judit Cucala
 12261 *Educació física 0-3*. Mercè Bassedes
 12281 *Dificultats emocionals i problemes d'aprenentatge*. Rosa Sellarès
 12282 *La documentació pedagògica*. David Altimir
 22291 *Tractament de la imatge per a l'adaptació d'un conte*. Sílvia Benaiques, Maite Grau i Anna Torner

Segona setmana a la tarda

Del 10 al 14 de juliol, de 15.30 a 18.30 h, durada: 15 h

- 13251 *Infant i color*. David Altimir

- 13271 *Uns projectes de treball no del tot pedagògics*. M. Carmen Díez
 13281 *L'espai familiar i ja tenim un fill: una experiència d'educació per als més petits*. Montserrat Jubete i Tere Majem
 13282 *Relacions família-escola a l'educació infantil*. Carme Vergel i Antonia Mayoral

Curs debat

- 13272 *L'horari escolar compagina amb les necessitats familiars?* Coord. Dolors Ramos i Eulàlia Bota

Les dues setmanes al matí

Del 3 al 14 de juliol, de 9 a 12 h, durada: 30 h

- 12301 *Creixem fent música*. Montserrat Dulcet
 12311 *Construïm la lectura*. Marta Sendra i Maria Farran
 12321 *La matemàtica al parvulari*. M. Antònia Canals
 12331 *Jugar, descobrir i experimentar al parvulari*. Sílvia Majoral
 12341 *Estratègies per treballar l'entorn al segon cicle de parvulari*. Núria Lacasa
 12391 *Com utilitzar l'ordinador com a eina d'aprenentatge en les diferents àrees a parvulari i cicle inicial*. Sílvia Benaiques, Maite Grau i Anna Torner

Les dues setmanes a la tarda

Del 3 al 14 de juliol, de 15.30 a 18.30 h, durada: 30 h

- 13351 *Construcció i manipulació de titelles*. Teia Moner
 13352 *Taller de teatre*. Eva Vilanova
 13353 *Educació visual i plàstica*. Roser Gómez
 13361 *El llenguatge del cos*. Quim Serra i CEIP Bellaterra
 13381 *Com donar resposta a la diversitat d'infants que tenim a la classe?* Margarida Redó

Tema general

Del 3 al 14 de juliol, de 12.30 a 14 h, durada: 15 h

- 41381 *L'educació, servei públic. 25 anys de la declaració «Per una nova escola pública»*

Matrícula i informació

Socis: del 25 d'abril al 23 de juny
 No socis: del 2 de maig al 23 de juny

Drets d'inscripció (inclosa la matrícula al Tema General): 6.000 ptes.
 Preu del material: 2.000 ptes.

Associació de Mestres Rosa Sensat
 Av. Drassanes, 3, 08001 Barcelona
 Tel. 934817373 / 7372 / 7374
 www.pangea.org/rsensat
 rscursos@pangea.org

Espectacles a la seu de l'A. M. Rosa Sensat

El mes de març, a la seu de l'Associació de Mestres Rosa Sensat, vam començar a fer-hi espectacles per a grans, petits i mitjans. Es fan cada diumenge a les 12 del migdia. I n'hi ha, i n'hi haurà, per a tots els gustos:

Us avancem els del mes de maig:

- Diumenge 7, *Contes africans*, amb Esperanza Medehue.
- Diumenge 14, *Contes tel·lúrics*, amb els titelles de Teia Moner.
- Diumenge 21, *Històries del món animal*, contades per Cèlia Millan.
- Diumenge 28, *Contes de l'àvia Pepa*, amb els titelles d'Ester Prim.

Més informació:

A. M. Rosa Sensat
Av. de les Drassanes, 3
08001 Barcelona
Tel.: 93 481 73 73.

III Premi Batec a la recerca i innovació educatives

L'Institut Municipal d'Educació Ramon Barrull, de l'Ajuntament de Lleida, convoca la quarta edició del Premi Batec a la recerca i innovació educa-

tives. Els treballs que hi optin hauran de consistir en recerques aplicades a l'educació o bé donar a conèixer els resultats d'experiències educatives innovadores. Hauran de ser inèdits i tenir una extensió mínima de 100 fulls. El Premi està dotat amb 700.000 ptes.

Més informació:

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

Diumenges infantils al Pati Llimona

- 7 de maig, *El país del silenci*, contes musicats per Pau Tarruell.
- 21 de maig, *L'Ots contacontes i*

Flaps també, contes escenificats per la Cia. Flapiots.

- 28 de maig, *Jardí màgic*, espectacles de pallassos i màgia de Titu Cleques.
- 4 de juny, *Màgiacadabra*, a càrrec de la companyia del mag Lari.

Exposicions i activitats al CCCB

Del 6 d'abril al 23 de juliol d'enguany, es presentarà l'exposició *La fundació de la ciutat. Mesopotàmia, Grècia i Roma*, al CCCB (Mont-alegre, 5, 08001 Barcelona, tel. 933 064 100).

Del 23 de maig al 17 de setembre, a la mateixa seu, s'exposarà *Les cultures del treball*.

La nostra portada



En Max, del grup de quatre anys de l'Escola Infantil Aire Lliure d'Alacant, ens mostra, en aquesta pintura clara, alegre i viva, com la llibertat i el plaer, presents en qualsevol acte creatiu, es poden conjugar amb els límits, a la vegada subjectadors i contenidors, que imposa la realitat.

«Límits» són en aquest cas el tros de roba, la mida del paper, el tipus de pintures, l'espai, el moment. Llibertat és l'associació personalíssima que barreja cada infant arreplegant sentiments, desitjos, sabers, colors, formes, moviments, consistències. Tot això per tal de marcar-hi l'empremta, el segell, fins i tot el seu aroma, a totes les seves obres.



Education 0 - 6 years old

Tell Me What You're Laughing About

GABRIEL JANER MANILA
Laughing is the result of a process of socialisation, of human relationships. That is why it is an act of communication, a way of knowing one's reality and a way of expressing this knowledge. Laughing is a faculty subject to intelligence, which has evolved with humanity, and which also evolves as the child grows up.

School for ages 0 - 3

From Tris-Tras to Diakha Madina

ÀFRICA GUERRERO
Banghali went to meet his grandmother, Cira, in Senegal. This event became an experience shared between the family and the school. Hopes, knowledge and gifts were, of course, exchanged, but, but what was really special was that children, families and teachers came to learn more about each other and respect each other more deeply.

Between the relating and doing

ALDO FORTUNATI AND
GLORIA TOGNETTI

In order to strengthen the autonomy of children and play, as a context of knowledge and learning, care must be taken in the relationships that are established. This is applied in a school which, thanks to the experience, has been able to shake off the image of the child divided between intellect and emotion. This is a school which has achieved, from the very first moment, the privilege of looking at children with a great deal of curiosity and little prejudice.

School for ages 3 - 6

Children and Reading

ISABEL SOLÉ

That twin star in the educational firmament - children-reading - is generating controversy. A lot has been written about it and a lot more will be written about it. For the time being, we set out certain ideas that could clarify the debate, basic things such as the fact that each child is different and so too are different types of knowledge, feelings and experiences which the school contributes. Learning how

to read, from this perspective, is presented as a personal conquest through a long journey made in the company of others, and to which child education must promote a considerable approach.

Children and Society

Do We Really Need a Story for Everything

ELISABET ABEYÀ

In the name of philosophy the book *El Carter Joliu* is being used with a utilitarian purpose in mind. First of all, the question must be posed: must stories be "useful"? Stories and fables have always had a complex, atavistic value which has helped us grow up. And yet another question is raised: is specific material required in order to work on philosophy? Isn't one of philosophy's greatest contributions the idea of learning to listen to what comes out of the mouths of babes.

Playing Together in the Same Place

ANNA M. BARNÈS, GLÒRIA CALVO, GEMMA MERODIO, YOLANDA MOLINER, JOSÉ A. ROMERO

The Recreation Centre plays host to relationships and activities wit-

hin different educational contexts: the family, the school, the neighbourhood, institutions, etc. With the aim of strengthening recreational activity and defending the rights of the child to play, proposals, action and activities are being fostered that respond to the recreational and relationship needs of children.

Children and Health

Children's Sleep (... the kid won't let us sleep!)

PAU CARRANZA

Knowledge of sleep helps to solve a lot of problems before taking the step of seeing the paediatrician. Children go through a sleep learning process, which is something that requires patience, although we also have to consider what is normal and what could be considered a sleep-disturbance. Here we have several points that can help clarify the structure of sleep, the hours one should sleep, the biological rhythms by age, and, of course, child insomnia, the source of a greater deal of worry for some parents.

Traducció de Michael Tregobov

Bambini, núm. 3, març del 2000

«Il pesce Jonni... e altri pesciolini»

Fabiana GELMINI, Giorgia RUFFO, Francesca UGOLA,

«Il collage per raccontare»

Mariella CATTARUZA

«La Creta a 5 anni»

Fausta BENASSI, Marta BAISTRACCI, Stefania PEZZANI

Éducation Enfantine, núm. 1016, gener del 2000

«Quels outils pour enseigner en l'an 2000?»

Gisèle MÉTÉNIER

Scuola Materna, núm. 13, març del 2000

«L'azione educativa e lo sviluppo del pensiero morale nel bambino»

Piergiorgio GUIZZI

«Il risveglio della natura»

Ivana M. DELLA LIBERA

«Differenziazione e riciclaggio»

Arianna GARLATI

«Ambienti a misura di bambino»

Ombretta MINO

«La differenza è un valore, una risorsa, un diritto!»

Raffaella GIOMI



Butlleta de subscripció

Cognoms Nom

Adreça

CP Població Província

Telèfon (amb prefix)

Se subscriu a INFÀNCIA (6 números l'any)

Preu per a 1999: 4.975 ptes. (IVA inclòs) / 29,96 euros

Subscripció per a Europa 6.200 ptes. / 37,34 euros

resta del món 6.550 ptes. o 42 \$ / 39,45 euros

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

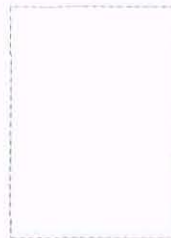
CP Població Província

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, F., i J. RAMOS (coord.): **¿Enseñar o aprender a escribir y leer?**, Sevilla, MCEP, 1999.



El conjunt de treballs d'aquest volum posen l'accent en el paper actiu del lector i l'escriptor, i també a tornar a la lectura i l'escriptura el seu paper funcional, com a mitjà per aconseguir una finalitat, com a eina de comunicació o estudi, com a mitjà per treballar, per aprendre. Totes les diverses experiències que es presenten coincideixen en la concepció de l'ensenyament i l'aprenentatge com a processos actius, per mitjà dels quals el que aprèn construeix els coneixements sobre el codi escrit en interacció contínua amb els diversos contextos socioculturals.

Edició i administració:
 Associació de Mestres Rosa Sensat

Direcció: Irene Balaguer.
Cap de Redacció: Raimon Portell.
Secretaria: Mercè Marlés.
Consell de Redacció: Elisabet Abeyà, Enric Batiste, Nany Bello, Teresa Boronat, Anna Carbajosa, Ferran Casas, Carme Cols, Mercè Comas, M. Carme Díez, Pepa Fos, Fidel Garcia-Berlanga, Carme Garriga, Esteve I. Gay, Xavier Gimeno, Josepa Gòdia, Josepa Gómez, Roser Gómez, Pilar

Projecte gràfic i disseny de les cobertes:
 Enric Satué
Composició: Addenda, Pau Claris, 92, 08010 Barcelona
Impremta: Gráficas y Encuademaciones Reunidas, SA Tambor del Bruc, 6 - 08970 Sant Joan Despí
Dipòsit legal: B-21091-83

PAZ, M. S., i C. M. ARMESTO (coord.): **Preescolar na casa. Unha utopía realizable**, Lugo: Preescolar na Casa-Cáritas, 1999.

Ja fa vint-i-tres anys, que va començar el programa educatiu *Preescolar na casa*. Aquest llibre en recull la història, les fites aconseguides i les incidències, una ja llarga trajectòria dedicada al treball educatiu amb les famílies en el medi rural gallec. El programa ha fet realitat el seu principal objectiu: col·laborar amb les famílies en el desenvolupament d'infants sans, equilibrat i competents, perquè siguin capaços de comprendre la realitat, intervenir-hi i viure en harmonia amb ells mateixos, amb els altres i amb la naturalesa.



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

Gorgorio, Marta Graugés, Teresa Huguet, Sol Indurain, Núria Jiménez, Montserrat Jubete, Teresa Majem, Marta Mata, Àgueda Miralles, Pepita Molló, Pepa Odena, Misericòrdia Olesti, Àngels Ollé, Joana Pavia, Montserrat Perramon, Núria Regincós, M. Dolors Ribot, Joan Ripoll, Montserrat Riu, Tina Roig, Roser Ros, Montserrat Sanjuan, Rosa M. Securín, Dolors Todolí, Marta Torras, Dolors Traveset.

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: 4.975 ptes. l'any/29,96 euros
VVP: 895 ptes. exemplar/5,39 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, fotogràfic, electrònic, magnètic, electroòptic, per fotocòpia o qualsevol altre, sense el permís previ per escrit de l'editorial.

•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 DIEZ DE ULZURRUN PAUSAS (COORDINADORA)

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

ASCEN DIEZ DE ULZURRUN PAUSAS (COORDINADORA)



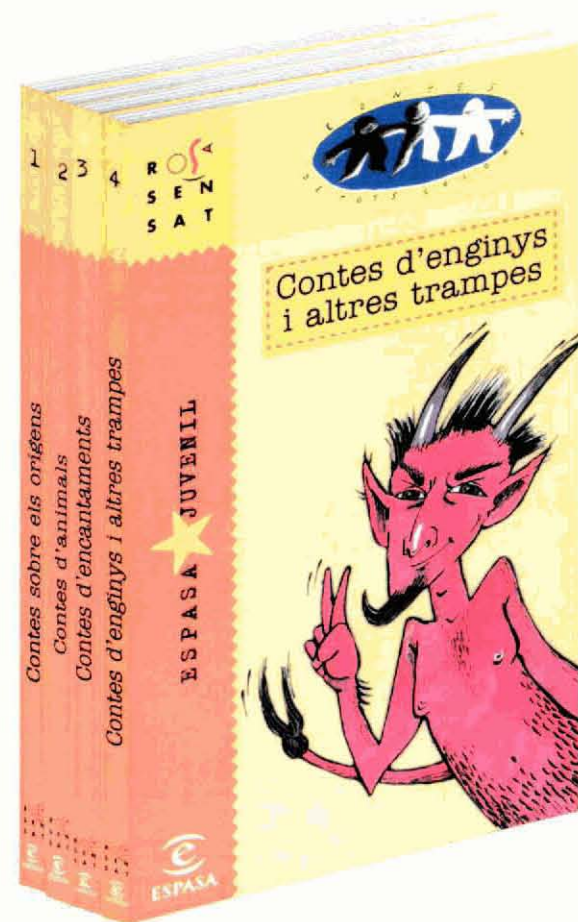
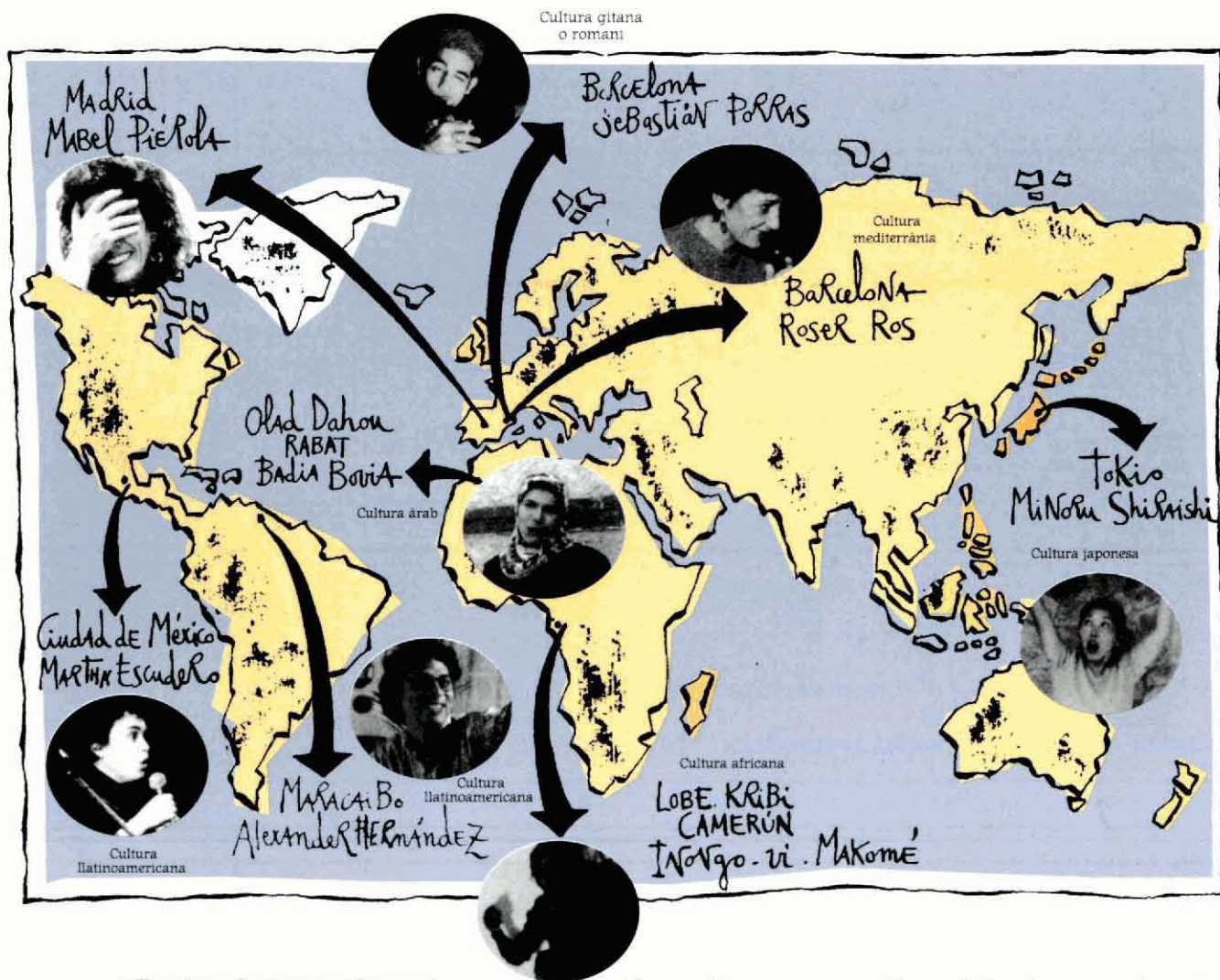
124 pàg. 1.935 PTA

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.



126 pàg. 1.935 PTA

Contes de tots colors



Contes de tots colors és una col·lecció escrita per narradors dels cinc continents que, amb un llenguatge senzill i fàcil d'entendre, ens apropen a altres cultures. Una magnífica forma per iniciar-se en la manera de pensar d'altres pobles de la mà d'Espasa i Rosa Sensat. Els quatre primers títols de la col·lecció són: *Contes sobre els orígens*, *Contes d'animals*, *Contes d'encantaments* i *Contes d'enginys i altres trampes*. Des de la cultura gitana a l'africana, passant per l'àrab, l'europea, la llatinoamericana o la japonesa.

Totes les cultures s'uneixen en Contes de tots colors.