



in-fàn-ci-a

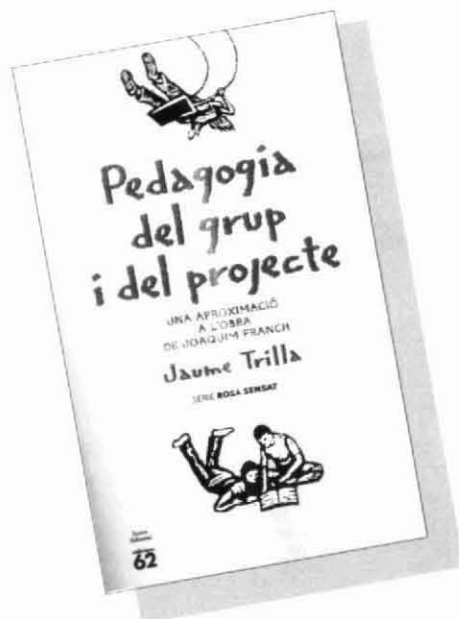
REVISTA DE L'ASSOCIACIÓ DE MESTRES ROSA SENSAT

2001

118

GENER
FEBRER

educar de 0 a 6 anys



• • • **Pedagogia del grup i del projecte**
Una aproximació a l'obra de Joaquim Franch

Jaume Trilla

PREMI ROSA SENSAT DE PEDAGOGIA 1999

Edicions 62 - Eumo Editorial
Llibres a l'abast. Sèrie Rosa Sensat, 356
376 pàg. PVP: 2.625 PTA

- • • Aquest volum és un estudi exhaustiu i rigorós sobre la personalitat i el treball que, com a pedagog, va portar a terme Joaquim M. Franch i Batlle (1994-1987), un dels pedagogs catalans més polifacètics, innovadors i productius de la segona meitat del segle XX.

Aquest llibre vol presentar ordenats, interpretats i valorats els continguts de l'aportació d'aquest gran pedagog. I també pretén mostrar que, en molt bona mesura, resulten encara plenament vigents per anar construint la pedagogia per al segle XXI.

R O S A
S E N
S A T

**Associació de Mestres
Rosa Sensat**

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

edicions
62

Eumo ¹⁹⁷⁹
Editorial ¹⁹⁹⁹
20
ANYS

Distribució:
Distribuciones de Enlace

Avinguda Pau Casals, 76-90
08097 L'Hospitalet de Llobregat
Tel.: 933 381 400
Fax: 933 386 916

Però...

En aquest tombant de segle, en aquest canvi de mil·lenni, en aquesta esperada nova època, el mític 2001 ens ha de començar a mostrar si es faran realitat l'odissea de l'espai, la vida a la galàxia, la vida robotitzada i, alhora, un món feliç i en pau i harmonia entre homes i dones, i entre ells i el planeta que els estatja, com els utopistes més tecnològics o més humanistes fa anys que ens han fet creure, esperar o desitjar.

Però...

Pel que fa a la ciència, a la tècnica, la realitat s'acosta al mite: estem ben a prop de conèixer el genoma humà, Mart està quasi al nostre abast, la tecnologia ha penetrat en les nostres vides i el nostre món és cada dia més i més petit i conegut, en bona part gràcies a elles, ...però el perill de degeneració i destrucció del planeta, i de submissió de la humanitat a la tecnologia plana en aquesta perspectiva.

Pel que fa a la humanitat, a les seves peripècies socials i polítiques, la xarxa mundial d'institucions

internacionals, des de l'ONU, a l'OMS, passant per les més acostades al nostre camp, UNESCO, Ciutats Educadores, UNICEF, ens permeten cada vegada un millor coneixement de la situació, ...però potser precisament per aquest major afinament en la magnitud dels problemes, ens podrien fer caure en el pessimisme respecte a les solucions.

Ara que segons diuen és –i per nosaltres continua essent– l'hora dels més petits, sabem, per exemple, que, dels centenars de milions d'infants de 0 a 6 anys del nostre planeta, només un de cada deu ho fa en un país ric, és a dir, que pugui atendre correctament les seves necessitats de creixement. Sabem que cada any moren de fam prop de deu milions d'infants, i més encara de malalties curables en un país mitjanament desenvolupat, ...però no ens podem quedar coneixent aquestes dades i prou. Seria com si en l'odissea de l'espai fallés el reactor principal i no l'arrangéssim. Cauríem en el buit.

L'economia, que combina les possibilitats de la humanitat i de la tècnica quan es planteja democrà-

ticament, a favor del desenvolupament de tota persona, de tot infant, ha de ser també l'economia del segle XXI i ha de permetre trobar solucions. N'avancem unes amb llenguatge d'INFÀNCIA, que els nous economistes podrien traduir en xifres.

Per als països pobres, caldria combinar la condonació del deute extern amb una forta i delicada inversió de voluntat, de voluntariat, en la dedicació a la infància. En xifres, la primera acció no reclama pas més que el vell 0,07 % a l'any, que, potenciat per la inversió esmentada i fora de càlcul, podria produir un creixement exponencial en pocs anys.

Per al nostre país, ric segons els anuaris d'economia, pobre pel que fa a l'atenció als seus infants més petits, potser la solució dels primers anys del segle XXI seria endeutar-se, no pas més del 0,07%, i sobretot rendibilitzar tot el capital de participació ciutadana, fins ara poc tinguda en compte, de professionals voluntariosos, famílies, municipis, en pro de la infància, ...però en seran capaços els nostres polítics del segle XXI?

Plana oberta	Pàgines per a les opinions i els suggeriments dels lectors		2
Educar de 0 a 6 anys	Els pensaments que sustenten l'acció educativa	Carla Rinaldi	3
Escola 0-3	La por infantil	Enrica Llobet i altres	15
Bones pensades	Amb un titella de pal	Infància	21
Escola 3-6	L'hamaca. Quants cops et vols gronxar?	Teresa Cabrera	23
Infant i societat	El sí i el no en l'educació infantil	Joaquim Jubert	27
	Decret 353/2000	Infància	31
Escoltem-los	Converses d'infants recollides per Elisabet Abeyà a Mallorca		35
Infant i salut	Promoure la salut a l'escola	M.Carmen Davó, Ignasi Camil Carbonell i M. Teresa Ruíz Cantero	36
El conte	Shertat i els nens. Un conte saharauí	Infància	40
Llibres a mans dels infants	Protagonista l'infant. Aquest mes, un tast de llibres d'Europa	Estela Carcereny, Rosa Isern i Roser Ros	41
Informacions			43
Abstracts			46
Cop d'ull a revistes			47
Biblioteca			48

La Cindi, fins ara ha viscut en un medi determinat, en bones condicions, fent una vida en harmonia i tenint bones relacions amb tot-hom. Ara, però, els seus responsables han entès que caldria introduir un canvi en la seva vida per afrontar millor el seu futur vital.

Un cop analitzada la situació actual i les possibilitats del canvi, es determina a quina institució valdrà la pena traslladar-la i com serà la millor manera de fer-ho perquè el canvi no l'afecti negativament.

La institució escollida respon a les expectatives dels responsables de la Cindi: està ben organitzada; la seva història i els seus plantejaments actuals donen garanties que l'operació pugui resultar un èxit.

Primer, es reuneixen els responsables de les dues institucions per establir quina serà la millor manera de realitzar aquest procés. Les persones que en tenen cura a Barcelona es reuneixen amb els que se n'ocuparan a Holanda, que és el país on anirà la Cindi.

Es tracta de conèixer el tarannà, els costums, la seva forma de relacionar-se amb els altres, les estratègies que utilitzen els cuidadors-educadors, l'alimentació que li és més adequada, els hàbits, els estats emocionals, etc. Tot plegat

implica reunir aquesta informació a partir de l'experiència viscuda pels educadors, recollida en observacions escrites.

És un treball no tan sols pràctic sinó, i sobretot, emotiu: la Cindi, se l'estimen i volen el millor per a

L'adaptació de la Cindi

Rosa Vidiella

ella, o sigui que també se l'estimin allí on anirà a parar. No cal dir que, els responsables d'Holanda, també hi posen molt interès i s'esforcen per aconseguir l'èxit, de manera que, d'ací a un temps, la Cindi se senti millor en el seu nou entorn.

Per iniciar el procés de trasllat, s'estableix que, durant un temps, l'educadora-responsable d'Holanda es traslladarà a Barcelona per conviure tant amb la Cindi com amb el seu actual educador, no tan sols per conèixer-la sinó, sobretot, perquè la mateixa Cindi vagi acceptant la nova educadora, ja que, en el futur, serà la seva persona de referència.

Un cop passat un temps determinat, es farà el trasllat a Holanda, però no es donarà per acabada

aquesta operació: l'educador de Barcelona farà algunes visites a Holanda, a fi de fer el seguiment de l'adaptació de la Cindi.

Es tracta, doncs, d'un plantejament molt seriós, que té en compte per damunt de tot els interessos

de la Cindi i un respecte acurat per la seva vida.

Les dificultats que hagi pogut plantejar, entenc que es deuen haver resolt una per una, ja que l'operació ha tirat endavant. L'esforç d'acomodació dels responsables i cuidadors-educadors (formació específica, consultes, observacions, dificultats per la diferència de llengua, etc.) deu haver estat important i no cal dir que un alt cost econòmic (viatges, horaris, dietes, traductors, preparació dels espais, trasllat de la Cindi, etc.).

Des del meu punt de vista, sens dubte, es tracta d'una «feina ben feta».

El que m'ha fet reflexionar, però, és que la Cindi és un goril·la, i, amb tots els meus respectes pels

goril·les i tota altra mena d'èssers vius, no puc evitar sentir una «certa enveja» i un gran desànim quan veig la poca comprensió i sensibilitat davant de propostes semblants per als éssers humans, especialment els infants petits (educació infantil, parvulari annexat a la primària, etc.).

La major part de plantejaments que fan els mestres sobre les necessitats dels infants, tant a les famílies com a les institucions, o bé se'ls dona poca importància o es considera aberrantment car.

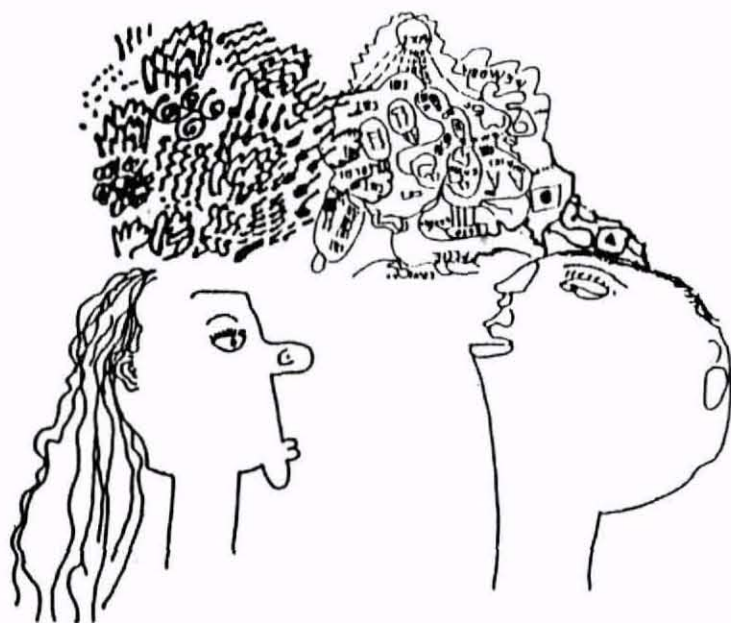
Els drets de les persones, i especialment els dels infants petits, tan bandejats per uns i altres, són sovint poc respectats en els pitjors casos, però també s'atenen poc en les situacions més normals.

Ens cal, a tots plegats, una reflexió més profunda sobre aquests temes, que ens permeti unes pràctiques educatives institucionals i familiars més adequades, encaminades no solament a una millor evolució i creixement dels infants, sinó també cap a una convivència on predominin els valors humans i no supeditats a altres criteris prou importants, però que podem considerar de segon ordre.

(Reflexió feta a partir del programa de TV3 *Veterinària*, emès els mesos de març i abril passats.) ■

Una pedagogia que dóna forma a les coses i no inhibeix la forma de les coses

Els pensaments que sustenten l'acció educativa



En la lectura d'aquestes pàgines trobem la concepció d'una infància capaç i diversa, portadora i constructora de drets; el paper de l'adult a l'escola, l'observació, la documentació, la interpretació i l'impuls dels processos de participació; la importància de les relacions entre iguals en la coconstrucció del coneixement de la realitat... Es dibuixa una escola constructora de la cultura de la participació i l'aprenentatge.

Carla Rinaldi

Per comprendre l'experiència de Reggio Emilia, cal formular-se preguntes de tipus filosòfic, ètic, axiològic, a més de pedagògiques i didàctiques, i tractar contínuament de con-

nectar aquests nivells de pensament i de reflexió. El concepte de connexió és, abans que res, una intenció, un acte que posa en relleu i crea interaccions, interdependències, reciprocitats, entre les coses, els individus, les accions; ens situa a l'interior d'un sistema, d'una xarxa de relacions; és una clau interpretativa fonamental per entendre la nostra experiència. De la mateixa manera, connectar és un verb que ens remet a una lògica del «sentir-se part», de la pertinença, en contraposició a la separació i a la fragmentació que han patit no solament l'escola i l'educació, sinó que també estan sofrint la cultura, la ciència i la política de la nostra època.

Partir d'algunes preguntes fonamentals pot constituir un començament eficaç:

- Qui és l'infant?
- Qui (què) és la infància?
- Com es coneix?
- Com coneix l'infant?
- Què significa educar?
- Quina relació hi ha entre ensenyament i aprenentatge?
- Quina relació hi ha entre teoria i pràctica (descendència i/o circularitat)?
- Quin paper té l'escola al si de la societat?
- Quina relació hi ha entre l'escola i la investigació?
- I entre l'escola dels nens petits i la investigació?
- Quina relació hi ha entre escola i educació?

No trobarem respostes absolutes a aquestes preguntes, tan importants i estimulants; intentarem, més aviat, de convertir-les en una plataforma d'investigació comuna per poder suscitar reflexions importants al seu voltant.

A quina imatge de l'infant ens referim?

Cada un (de vosaltres, de nosaltres, cada pare...) és portador d'una imatge de l'infant i, per tant, d'unes teories educatives pròpies, ben madurades al si de l'experiència personal, o bé elaborades o adquirides com a patrimoni social i cultural al qual fer referència. En realitat, conscientment o inconscientment, no es viu sense teories.

Hi ha nombroses imatges de l'infant, nombroses imatges de la infància. N'hi ha prou de pensar en la psicoanàlisi o en les diverses tendències de la psicologia i de la sociologia, teories molt diferents entre elles, però que, tanmateix, presenten un aspecte comú: identificar, de manera determinista, l'infant com un subjecte dèbil, portador de necessitats més que de drets.

Molt probablement, aquestes posicions han aconseguit un crèdit ampli perquè resulten funcionals per a determinades imatges de la

“Pensar l'infant com a portador de drets significa crear un estat d'acolliment en el context en el qual l'infant viu i viurà.”

maternitat, de la dona, de la família i de la societat, més «còmodes» i acomodaticies –i, sens dubte, menys compromeses– que les relatives a una teoria com la que ens és pròpia, el nucli de la qual el constitueix la idea d'un infant fort, ric i potent des del moment del seu naixement. En aquest sentit, compartim els valors, els significats i els plantejaments propis del constructivisme i del socioconstructivisme.

Un infant animat de l'enorme potencial energètic dels seus 100.000 milions de neurones, de la força de qui vol créixer i en fa el seu ofici, de la riquesa de la curiositat que el porta a buscar el perquè de tot, un infant que sap esperar i que espera molt, que vol mostrar què coneix i què sap fer, amb la força i la riquesa de qui sap sorprendre's i meravellar-se; un infant potent des del seu naixement en tant que dotat de nuclis de disponibilitat i capacitat d'autoconstrucció; un infant que posseeix de manera plena el seu propi sentit, és a dir, l'orientació i el desig del coneixement i de la vida.

Un infant capaç. Capaç de relació i d'interacció (amb un respecte profund per l'altre i per ell mateix, pel conflicte i l'error), capaç de coconstrucció, de construir-se mentre construeix el món i, a la vegada, és construït pel món, capaç de construcció de teories interpretatives de la realitat, i d'hipòtesis i metàfores com a possibilitats cognoscitives.

Un infant portador de valors i constructor de solidaritat, disponible davant d'allò que és nou i d'allò que és divers. Portador i constructor de futurs, no solament pel fet de contenir en ell mateix el futur, sinó, sobretot, per la seva constant interpretació de la realitat, a la qual dota contínuament d'un significat nou.

Un infant portador i constructor de drets, que demana amb força de ser respectat i valorat en la seva pròpia identitat, unitat i diferència. Pensar l'infant com a portador de drets significa no solament reconèixer a cada infant els drets que la societat està en condicions de concedir-li, sinó, sobretot, crear un *estat d'acolliment* en el context social i en el context més global en el qual l'infant viu i viurà. Això, d'una banda, implica acollir la subjectivitat, la unitat i la irrepetibilitat de què cada individu –i, doncs, cada infant– és portador i, de l'altra, evidencia la necessitat de possibilitar *espais autogeneratius*, és a dir, espais on cada infant pugui, d'una manera original, convertir-se en constructor de nous drets.



Una teoria d'aquest tipus ens posa immediatament en condicions de respectar la subjectivitat de qui aprèn; aquesta afirmació té una gran importància pedagògica, però també axiològica, política i cultural i, alhora, pressuposa assumir una gran responsabilitat.

Els resultats de les últimes investigacions de la biologia i de les ciències neurològiques avalen i abonen la nostra filosofia, ja que ens ajuden a orientar-nos en l'intent de respondre a una pregunta per a nosaltres vital: com es construeix el coneixement?, com s'aprèn?

En entrar en contacte amb aquestes disciplines, obtenim algunes informacions segurament importants i estimulants:

- El cervell humà és summament plàstic.
- En els primers 7-8 anys de vida hi ha un excedent neuronal que afavoreix unes possibilitats de desenvolupament pràcticament infinites.
- Les informacions genètiques no són suficients per establir els enllaços entre els mils de milions de neurones que hi ha, raó per la qual molts enllaços tenen lloc per mitjà d'una relació interactiva amb l'ambient extern.

D'aquests pressupòsits es pot deduir:

- La unitat del cervell humà i de cada individu.
- La importància de les oportunitats disponibles (qualitat del context).

I, en conseqüència:

- La reciprocitat i sinèrgia, la solidaritat natural, entre l'individu i l'ambient en què viu.

Això, d'una banda, demostra el gran abast –autènticament i etimològicament ecològic– d'aquest pensament i, de l'altra, mostra clarament els riscos d'«infrautilització del cervell humà», amb el consegüent «malbaratament d'humanitat», que es corren si no s'ofereixen contextos educatius adequats a les enormes potencialitats dels infants.

Si mirem, d'una manera més general, de referir aquestes problemàtiques a l'àmbit educatiu, podem comprendre fàcilment que l'aprenentatge no té lloc mitjançant la transmissió o per reproducció, sinó que més

aviat es configura com un procés de construcció de les raons, dels perquès, dels significats, del sentit de les coses, dels altres, de la naturalesa, dels esdeveniments, de la realitat, de la vida. Es tracta, sens dubte, d'un procés autoconstructiu; però, atès que li són profundament indispensables les raons, els perquès, les interpretacions i els significats dels altres, és també, alhora, relacional, socioconstructiu. Per això, entenem també el coneixement com un procés d'autoconstrucció i socioconstrucció, un acte d'autèntica i veritable coconstrucció.

Els temps i les maneres són individuals, escassament homologables amb els dels altres, però tenen una absoluta necessitat dels altres per realitzar-se.

Això planteja algunes conseqüències fonamentals tant en el pla teòric com en el practicoperatiu. En particular, es produeix un desplaçament total de l'eix, des de l'escola, al tema més general de l'educació i a la societat, la qual cosa pot manifestar-se en algunes preguntes determinants:

- Quina relació hi ha entre el saber social i el saber individual?
- I quina relació hi ha entre adult i infant? (entre un adult que «deté» un saber, entès com a «interpretació de la realitat» en contínua evolució, i un infant que desitja posseir aquest saber, tot i que per vies pròpies, amb temps propis i, sobretot, per recrear-lo i modificar-lo).

En conseqüència:

- Quina relació hi ha entre ensenyament i aprenentatge?

El paper de l'adult

L'adult no se sostreu al seu paper, sinó que el reexamina, mirant de convertir-se de transmissor en cocreador de saber i de cultura, accep-

tant amb una consciència plena la «vulnerabilitat» del seu propi paper juntament amb els dubtes, els errors, les sorpreses i curiositats. És una condició indispensable per dur a terme autèntics actes de coneixement i creació, actes que configuren la condició d'un «mestre potent», l'únic adequat a un infant igualment «potent» identificat en la nostra teoria. L'escola es converteix, així, en un lloc d'investigació i els infants, juntament amb els professors, en els investigadors primaris.

Si l'infant és portador de teories, interpretacions, preguntes, i és coprotagonista dels processos de construcció del coneixement, el verb més important que guia l'acció educativa ja no és parlar, explicar, transmetre, sinó escoltar. L'escolta és disponibilitat envers l'altre i el que ha de dir, és escoltar els mil i un llenguatges, amb tots els sentits. És un verb actiu, ja que és no solament registre, sinó interpretació del missatge: el missatge adquireix sentit i significat en el moment en què qui l'escolta l'acull i el valora. És també un verb recíproc: legitima l'altre, perquè comunicar és un dels modes fonamentals de donar forma als pensaments, i l'acte comunicatiu que es fa a través de l'escolta produeix modificacions significatives i recíproques, sens dubte enriquidores per als participants en aquesta mena d'intercanvi.

S'invita l'ensenyant a crear un context propici en el qual les curiositats, les teories i les investigacions dels infants puguin sentir-se legitimes i escoltades, un context en què els infants s'hi sentin a gust, motivats i valorats en les seves trajectòries i els seus processos existencials i cognoscitius, un context en què el benestar sigui el tret predominant, un context d'escoltes múltiples, però també ple d'emocions i d'estímul. El paper de l'adult –o, millor, dels adults– es caracteritza, a més a més, per la contínua formulació d'hipòtesis sobre la possible orientació del projecte educatiu; aquesta dinàmica es troba en una relació molt estreta amb altres aspectes que caracteritzen l'actuació de l'educador o educadora: l'escolta, l'observació, la documentació i la interpretació.

La metàfora que pot representar millor la nostra imatge de l'escola és la d'un taller, un laboratori permanent en el qual els processos d'investigació dels infants i de les persones adultes s'entrellacen amb gran força, vivint i evolucionant dia a dia de formes riques i importants. Un punt clau és, sens dubte, la coconstrucció de consciències entorn del coneixement i els seus processos constitutius, a través d'una progressi-

“El verb més important que guia l'acció educativa ja no és parlar, explicar, transmetre, sinó escoltar.”

va interiorització de les estructures i de les aptituds en què cada infant –i tot el grup d'infants– està madurant. El problema del «coneixement del coneixement» ens remet a un altre dels significats fonamentals de la nostra filosofia, una de les tasques fonamentals de l'ensenyant –i, per tant, de l'escola– és ajudar l'infant, els infants, tots els infants, a «aprendre a aprendre», afavorint la seva predisposició natural a la relació i a la consegüent coconstructivitat cognoscitiva.

Hem començat aquesta part del discurs preguntant-nos quina és la possible relació entre ensenyament i aprenentatge en una filosofia com la que ens concerneix. L'anàlisi en profunditat d'aquestes problemàtiques ens ha mostrat que ensenyament i aprenentatge són realitats absolutament complementàries; en aquest punt ens sentim molt pròxims a Vigotski, a Bruner i als teòrics del socioconstructivisme. Una frase que a Loris Malaguzzi li agradava de citar sovint plasma, amb gran intel·ligència i eficàcia, aquesta relació de complementarietat: «No ensenyeu mai a un infant res que pugui aprendre per ell mateix.»

La importància de les relacions entre iguals

Atesos aquests pressupòsits, sembla evident el paper i la importància dels iguals i de l'activitat en petits grups: és una relació simètrica que permet una gran solidaritat i afavoreix les dinàmiques organitzatives i autoorganitzatives, en les quals poden sorgir divergències capaces de generar negociacions i intercanvis extremadament significatius.

La relació entre els infants es defineix com el lloc de la coconstrucció de coneixements, d'interpretacions, de teories sobre la realitat... Els objectes i els continguts d'aquestes relacions es converteixen en el lloc de consolidació a través del qual els pensaments prenen forma, s'expressen, es confronten amb interpretacions diferents i en generen de noves, es negocien significats i prenen forma els mil i un llenguatges. És el moment dels préstecs i les adopcions d'idees, en presència o no de l'adult; és el moment dels conflictes cognoscitius, de les imitacions i de les generositats. Els infants aprenen aviat el plaer de veure com els són restituïdes parts del seu saber enriquides o elaborades per la contribució dels altres, a través d'aquest conjunt d'actes comunicatius i d'intercanvis relacionals; i d'aquesta manera creixen i s'aventuren tant el pensament individual com el de grup. Resulta fonamental el paper de la

controvèrsia, del conflicte de les idees, en la mesura que fa sorgir els aspectes significatius del pensament individual i, alhora, confereix un nou significat al procés del coneixement, ja sigui perquè aquella es desenvolupa en la diversitat molt més del que ho pugui fer en l'homogeneïtat, ja sigui perquè en situacions de dissensió, de contrast interpretatiu, la necessitat d'argumentar el propi pensament, el propi punt de vista, constitueix un motor primari d'aquest procés fonamental que és la «metacognició» (coneixement del coneixement), ja que constitueix una oportunitat de reconèixer-lo des d'un aspecte diferent, sota una llum diferent, vivificada per les opinions, noves i diverses, que els altres estan presentant.

Es tracta de qüestions subtils, acompanyades de dinàmiques igualment subtils. La composició del grup –en les seves variables determinades per l'edat, el sexe (grups mixtos o homogenis), el nombre, la disposició espacial, l'interès i la «proximitat» respecte a una problemàtica específica– constitueix un element *estructurant* per produir un intercanvi autènticament eficaç.

Conèixer l'infant és un ofici llarg i difícil que solament es pot aprendre juntament amb l'infant mateix i és, alhora, un conèixer-nos de manera diferent també nosaltres mateixos. Escoltar l'infant és difícil, i saber-lo interpretar en un sentit ampli encara ho és més, de la mateixa manera que no resulta certament simple acceptar de situar-se en una perspectiva relacional i de confrontació perenne amb l'altre, ja que això requereix equilibri i capacitat d'acceptació de l'altre per ell mateix.

El canvi del paper i de la dimensió de la persona adulta ha de prevenir també la possibilitat d'oferir a l'infant imatges d'una vida adulta impregnada d'autenticitat, ja que l'infant necessita veure i sentir en els adults que li tenen confiança, la qual només pot néixer de la confiança en ells mateixos. En essència, l'infant té necessitat d'una mirada que el valori i de viure en un context educatiu, en una escola que és lloc d'investigació en tant que és lloc d'aprenentatges i de creació de coneixement; una escola com a lloc on els infants i els adults junts apliquin, interpretin, creïn i recreïn els sistemes simbòlics i de valors de la cultura i la societat, de les cultures i les societats: una escola que, només d'aquesta manera, es converteix en productora de cultura autèntica: la cultura del coneixement.

Altres conceptes «clau» de la nostra filosofia*Observació/ documentació*

El pressupòsit teòric de referència és que no hi ha un punt de vista «objectiu» que doni lloc a una observació neutra. El punt de vista és sempre «subjectiu», l'observació és sempre «de part», participant. Això constitueix una força; no un límit.

Sovint, com afirmen també Fabbri i Munari, la subjectivitat ens fa por perquè implica assumir una responsabilitat. La recerca de l'«objectivitat» es configura freqüentment com a por davant de la responsabilitat.

No hi ha, doncs, un punt de vista objectiu de l'adult respecte a l'infant, sinó un món en el qual hi ha múltiples subjectes que actuen entre ells i que construeixen la realitat partint de punts de vista diferents, atès que observar no significa tant rebre la realitat com construir-la (de la mateixa manera que educar vol dir compartir significats).

L'observació no és, per tant, solament una acció, sinó també una relació de reciprocitat: una acció, una relació, un procés que ens fa conscients del que està passant.

Observar és, en primer lloc, elegir; per això és indispensable delimitar l'àmbit d'observació. Decidir què es vol observar és responsabilitat, sobretot, de l'observador, i millor si es tracta d'una elecció compartida col·legialment; en qualsevol cas, ha de ser clara la motivació que ha portat a aquella observació. A més d'un procés, observar és ja una interpretació: el que observo és ja un possible indicatiu que confirmarà o desmentirà les meves hipòtesis (i les meves tesis).

Com observar

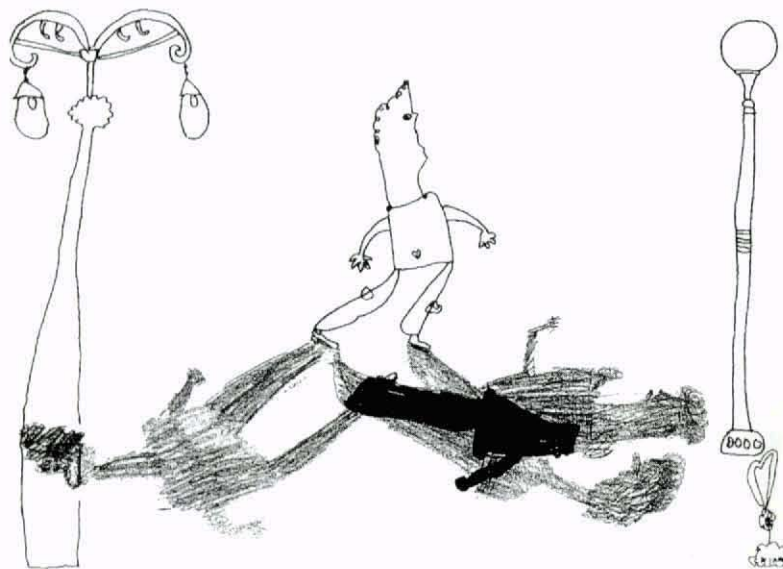
El problema dels instruments ens porta immediatament al tema de la documentació, és a dir, a documentar els esdeveniments per mitjà de fotografies, diapositives, cintes de vídeo, anotacions escrites, enregistraments... Si observar és interpretar, sens dubte el mitjà que es triï per a la

documentació no resultarà indiferent respecte a la futura «qualitat» de l'observació global, en el sentit que una mateixa seqüència d'accions, un mateix procés enregistrat amb una videocàmera, o fotografiat, o enregistrat en casset i posteriorment transcrit, apareixerà com a diferent (encara que hagi estat documentat per la mateixa persona) i donarà un testimoni diferent del fet esdevingut. Això no treu valor a la documentació; al contrari, incita a disposar de tanta documentació com es pugui i del nombre més gran possible de testimonis.

Tots els fragments documentals –vídeos, diapositives, transcripcions d'enregistraments, etc.– es converteixen en pistes fonamentals per mirar d'interpretar els processos dels infants i comprendre els significats que aquests els atribueixen, les seves elaboracions personals dels símbols i dels sistemes simbòlics. Com a detectius metafòrics, d'aquesta manera podrem resseguir les petjades dels infants, les direccions que emprenen i cap a les quals ens inviten a caminar; així, el projecte que s'està vivint (i documentant) podrà avançar contenint en ell la substància dels pensaments, de les teories i dels desitjos dels infants.

Això és possible únicament a través d'una lectura atenta i d'una interpretació, igualment atenta, dels diversos materials documentals; lectura i interpretació que adquireixen un vigor més gran si es fan col·lectivament, en la fèrtil dimensió relacional del diàleg i de l'intercanvi. Com més intèrprets hi hagi, més gran serà la probabilitat de representar una xarxa de possibilitats suficientment rica i variada. D'això, se'n beneficiaran no solament els infants, sinó també els adults mateixos, els quals, pel fet de viure des de dins la trajectòria del projecte, no es limitaran únicament a proporcionar interpretacions i significats, a organitzar contextos d'aprenentatge, sinó que ells mateixos en fruïran. Els moments en què es comenten els materials documentals i es procedeix a la construcció col·lectiva d'hipòtesis interpretatives són molt estimulants: provocar confrontacions, oferir les pròpies idees, beneficiar-se de les dels altres, coconstruir plegats, amb dinàmiques anàlogues a les dels infants, constitueix una oportunitat fonamental també per al pensament adult. L'acció interpretativa que acompanya l'observació i la documentació resulta ser de summa importància no solament per als educadors i educadores, pel que fa a projectar i viure amb els infants, sinó també per als pares. En efecte, la documentació entesa d'aquesta manera pot afa-

“L'infant és capaç, posseeix coneixements i teories de tot allò que se li proposa com a element d'investigació.”



Chiara a. 5
Elisa F.S. a. 5,4

vorir el creixement i la qualitat dels processos participatius fins a arribar a donar-los un significat totalment nou i diferent.

Permet, doncs, a les persones adultes de veure directament, amb exemplificacions reals i tangibles, l'enorme riquesa de les potencialitats dels infants, que ara esdevenen visibles a mesura que esdevenen possibles, és a dir, per dotar de visibilitat les potencialitats dels infants cal, primer, haver-les fet vivibles i expressables.

D'aquesta manera, es comença a dibuixar una realitat en la qual els pares es veuen estimulats a participar no solament per satisfer la curiositat de saber què fa el seu fill o la seva filla, sinó més aviat per arribar a captar com i per què ho fa; en altres paraules, per descobrir els processos cognoscitius dels infants i el sentit que ells mateixos atribueixen al seu propi fer.

Això significa donar a tots la possibilitat de construir i compartir conjuntament les accions, però, sobretot, els sentits i els valors del fet d'educar. La documentació (com l'observació) posseeix, doncs, una forta connotació axiològica i pot oferir autèntiques oportunitats de democràcia, ja que democràcia és també intercanvi; i aquest intercanvi resulta possible per la visibilitat i el reconeixement de les subjectivitats i de les diferències, convertides elles mateixes –precisament pel fet d'estar en situacions de diàleg– en valor educatiu no solament parlat, sinó realitzat.

La documentació en sentit estricte –és a dir, el conjunt dels materials produïts durant les observacions– constitueix un instrument important també per als infants, els quals, amb procediments anàlegs als dels adults, poden reconèixer-se ells mateixos, reveure's i reinterpretar-se, durant els esdeveniments de què són protagonistes directes.

Un procés d'aquesta mena és, en realitat, generador de noves dinàmiques cognoscitives, d'una visió nova i diferent d'un mateix i del propi fer en relació amb els altres, i això és cert tant per als infants com per als adults: viure un procés i veure'l reproduït (veient-se reproduït) en la documentació (per tant, en el pensament) d'un altre crea un distanciament important, que obre a la sorpresa, al dubte i al desig de comprendre i de comprendre's millor.

Reconoció

Es tracta d'un terme fonamental de la nostra filosofia.

El pressupòsit és que l'infant és capaç, posseeix coneixements i teories sobre tot allò que se li proposa com a element d'investigació. Cada infant té la seva «maleta» d'hipòtesis sobre els possibles sentits i significats de les coses, derivades d'experiències existencials personals, i desitja comunicar-les als altres, infants i adults. Li agrada la confrontació i el conflicte, sap escoltar les idees dels altres i, si les comparteix, fer-les pròpies; no ha de defensar posicions preconcebudes, està disposat a entusiasmar-se davant d'allò que és nou per a ell i allò que és desconegut.

Aquestes conviccions imposen un procediment d'escolta. Un procediment que invita els infants a aplegar-se en grup (normalment un grup petit) per compartir els propis pensaments a propòsit del problema que s'està discutint, o formular hipòtesis i interpretacions respecte a les temàtiques del projecte en el qual s'està avançant.

Recognició, doncs, no simplement com a «posada en comú», sinó com a enriquiment dels propis sabers a través dels aliens. Quan comparteixo el meu saber no em limito a transferir-lo als altres, sinó que el reelaboro en el mateix moment en què l'evoco i el reorganitzo per comunicar-lo. Ja no és el saber d'abans: en canviar el context, canvia l'organització del propi pensament, com també el coneixement.

Recognició és el procediment que acompanya pas a pas els processos del coneixement; pren el seu sentit a partir de la confrontació i de la continuïtat temporal amb la qual aquesta es practica. A través d'aquestes recognicions és com els infants i, en particular, els adults atenyen cotes d'enriquiment personal, professional i cultural que d'altra manera no abastarien.

Recognició és, sobretot, intentar reentendre, repensar, el que s'esdevé, mostrant les seves relacions i construint-ne altres de noves que qüestionin i transformin les construïdes prèviament.

Recognició és, doncs, un terme important, tant per als infants com

“L'actualització es dibuixa com un dret de cada docent i, a la vegada, de tot el personal present en una institució escolar.”

per als adults, no solament per les reflexions d'aquests darrers a partir de l'anàlisi i de la confrontació respecte a les teories dels infants, sinó precisament perquè es tracta del procediment metodològic que els adults mateixos han d'adoptar: recognició com a cerca de consciència del nostre propi coneixement i les seves maneres d'estructurar-se, recognició com a modalitat de formació permanent.

Projecte, projecció, estratègia

Per què ens estímem més el terme «projecte» que el de «programa»?

Si considerem que

- a) El coneixement no avança de manera lineal i, per tant, de manera determinada i determinista, per estadis progressius i previsibles, sinó que s'estructura més aviat en avenços, estancaments i retrocessos paral·lels en múltiples direccions;
- b) El coneixement és també un procés que es fa en grup: cada u s'alimenta de les hipòtesis, de les teories dels altres, dels conflictes amb ells, i avança coconstruint els sabers i les identitats d'aquells que participen en el procés a través de dinàmiques de confirmació i de falsació progressives; són, sobretot, el conflicte i la pertorbació els que obliguen a revisar contínuament les teories i els models interpretatius del que és real, i això és cert tant per als infants com per als adults;
- c) L'infant és productor de teories en les quals es pot inspirar, i portador de valors, significats i temps; temps propis que posseeixen i donen sentit, i orienten el propi curs dels seus processos; temps que cal acollir, respectar i mantenir;

de tot això es dedueix que el terme «programa» (com també el seu derivat «programació») resulta inadequat per representar el complex conjunt d'estratègies necessàries per donar suport als processos de coneixement viscuts pels infants.

Precisament, en aquest terme, «estratègia», ens hem de deturar. L'estratègia comporta, com el programa, la previsió i la realització de seqüències d'operacions coordinades, però, a diferència del programa, l'estratègia no es basa únicament en les hipòtesis inicials, a partir de les

quals es prenen les decisions i les opcions posteriors d'acord amb l'evolució de les accions i dels objectius propis. L'estratègia es construeix i es desconstrueix, treu partit de l'adversitat, de l'atzar i de l'error. L'estratègia pressuposa, per part dels protagonistes del procés educatiu, la capacitat de fer l'acció en la incertesa; requereix escoltar, flexibilitat i curiositat; perquè l'estratègia és típica de la manera de procedir de l'infant i de tot veritable acte de coneixement, creativitat i creació.

Heus aquí perquè ens estimem més fer servir els termes «projecte» i «projecció» per comprendre aquesta complexitat, per descriure l'acció múltiple, definida i alhora indefinida, que durem a terme en el diàleg conjunt entre infants i adults.

La paraula «projecte» evoca la idea d'un procés dinàmic, en trànsit, és sensible als ritmes comunicatius i conté el sentit i el temps de la indagació, de la investigació, de l'infant. El temps d'un projecte pot ser, doncs, breu, mitjà, llarg, continu i discontinu, amb pauses, interrupcions i repeses. L'escriptura d'una hipòtesi projectual només es pot donar en la mesura en què aquesta es visqui íntegrament com a hipòtesi –i no com «ha de ser»– per a la qual hi ha múltiples «escriptures» –i no una sola «escriptura». Una hipòtesi, mil hipòtesis, referents a on es podria anar, en la qual es tracen els punts bàsics sobre els quals s'estimula l'atenció de l'infant, per activar les seves estratègies, i no per inhibir-les; sobretot, una manera d'augmentar les expectatives, els estímuls, les possibilitats de ser i d'interactuar, d'acollir allò que és imprevisible com a recurs fonamental.

Una capacitat predictiva més gran ens ajudarà a saber llegir millor el que passa entre els infants; en aquest sentit, els lligams amb els conceptes d'observació, documentació i recognició resulten especialment forts i plens de significat.

Projecció també com a actitud del pensament, com a estratègia per posar en relació i capturar l'atzar, entès com «l'espai dels altres», l'espai no finit d'un mateix, que, d'aquesta manera, resulta completat pel pensament dels altres al si del procés relacional.

Amb la present imatge acabem aquesta llarga presentació. Creiem que resulta adequada per representar la nostra idea d'una escola viva, lloc d'investigacions múltiples, de protagonismes múltiples, una escola de l'escolta, de la solidaritat, de la relació i de la interacció.

Corol·lari: actualització professional

En una escola que fa de la relació i de la interacció professional el seu nucli fonamental, que legitima la investigació com a actitud permanent dels infants i dels adults, quin significat pren el terme actualització?

També aquest terme, com molts altres, s'hauria de reformular i reinventar per allunyar-lo dels vells estereotips derivats d'una pedagogia i d'una pràctica que ens remetien a processos en què el docent era «modelat» («infós», «ensenyat», per utilitzar termes intencionadament paradoxals, però molt eficaços) amb la finalitat que, després, pogués al seu torn «modelar» els infants segons objectius i modalitats preestablerts. Tot era clar, coherent, previsible, confeccionat prèviament. El producte estava garantit, o gairebé.

No té res a veure amb la investigació, la reflexió, l'observació, la documentació, el dubte, la incertesa, l'educació. Res a veure, sobretot, amb l'infant.

Tampoc el terme mateix d'«actualització» o «posada al dia» (ni en italià –*aggiornamento*–, ni en anglès –*bringing up to date*–, ni en francès –*mise à jour*–) aconsegueix expressar totalment el procés complex que caracteritza l'actualització com una «dimensió existencial quotidiana», una actitud que caracteritza profundament la nostra identitat professional i individual. Actualització, en primer lloc, com a investigació, canvi, renovació; com a dimensió indispensable per interactuar amb els infants. L'actualització es dibuixa com un dret de cada docent i, a la vegada, de tot el personal present en una institució escolar: és un dret de l'individu i del grup que actua de conjunt. Al mateix temps, l'actualització correspon també a un dret de l'infant de tenir un mestre competent, és a dir, capaç d'entrar en una relació d'escolta recíproca, capaç de canviar i de renovar-se dinàmicament atenent les transformacions de la realitat en què viuen els infants.

Hem dit que l'actualització és un dret del conjunt dels agents actius a l'escola; així, el grup es caracteritza com un subjecte nou, amb necessitats noves i drets nous, com pensar, projectar, treballar, interpretar conjuntament, en una dimensió de col·legialitat. Per «col·legialitat» entenem no la suma dels pensaments individuals, no un joc de majories i minories, sinó una dimensió interpretativa i projectual, una manera de pensar diferent, una coconstrucció conjunta.

En conseqüència, cada ensenyant té els seus propis drets com a individu, però també com a part d'un grup o, més ben dit, el seu primer dret és el de disposar de les condicions –en el pla concret i organitzatiu– que li permetin treballar en una dimensió col·legial amb els infants, els companys i els pares.

L'actualització com a dret individual i de grup pressuposa:

1. Condicions laborals, a escala quotidiana, que permetin practicar les actituds d'escolta, observació, investigació i documentació, les quals resulten essencials per al desenvolupament de l'infant (i del grup d'infants). Es tracta d'una qüestió no solament organitzativa, sinó –podríem dir– ètica. Això significa un espai «racional», però també agradable, en el qual l'ensenyant pugui moure's, actuar, treballar bé amb els infants. Significa que dos educadors o educadores treballin junts amb el mateix grup d'infants i durant un temps prolongat, prolongat tant pel que fa a la jornada com al període setmanal i anual. Per poder observar, des de més punts de vista, els processos a través dels quals els infants construeixen el seu coneixement, per documentar-los i interpretar-los, per projectar –que són els elements constitutius de la identitat de l'ensenyant–, es planteja com a absolutament necessària una copresència entesa com a projectualitat, compartició i capacitat d'elecció.

Una quotidianitat qualificada i que es requalifica contínuament a través d'observar-se, interpretar-se i valorar-se, i que es modifica gràcies a les accions i reflexions conjuntes dels adults i dels infants: aquesta és la millor garantia que podem donar, no solament als educadors i educadores, sinó també als infants i a les famílies.

2. Temps i espai. No n'hi ha prou, encara que sí que és essencial, d'escoltar, observar, documentar; si no s'interpreta no es poden compartir els sentits i els significats del que succeeix. Es tracta d'un acte fona-

mental per avançar en els projectes i en els processos de creixement. Cal preveure, tant diàriament com setmanalment, un temps i un lloc en què les interpretacions, les hipòtesis, els dubtes madurats pels dos educadors puguin desenvolupar-se i enriquir-se mitjançant la confrontació amb els seus col·legues. Aquesta ampliació dels punts de vista multiplica les possibilitats interpretatives, les convergències i les divergències, admet més hipòtesis i dubtes, conflictes sociocognitius que fan que els procediments de les persones adultes resultin, en molts aspectes, anàlegs als processos que permeten als infants, quan investiguen en grup, avançar en el coneixement.

Cada setmana, tot el personal de l'escola es reuneix en una sessió d'actualització per discutir les hipòtesis sobre els processos en curs en cada sessió, a través de la visió col·lectiva de les documentacions que en donen testimoni. És també el moment en què l'escola, en retrobar-se formalment en la seva globalitat, amplia la gamma dels temes que comporten problemàtiques lligades als temps comuns a la institució, o a les institucions.

D'aquesta manera hi ha un temps preestablert en l'horari de treball del personal (dues hores i mitja setmanals); les reunions tenen lloc a la tarda, a partir de les 4, quan la majoria de les activitats amb els infants s'han acabat, en un espai preparat per a les trobades entre els adults, un espai que afavoreix el diàleg, l'escolta i l'estudi, per mitjà de l'equip adequat (per exemple, instruments i materials audiovisuals). L'únic vincle és el de la interacció: cal viure aquest temps conjuntament, amb els altres educadors i educadores de l'escola, o d'altres escoles, i el seu tret dominant és la comunicació.

3. La participació dels pares. També la trobada amb els pares pot constituir una situació important d'actualització, a condició que, eludint els rituals formals i els llenguatges descriptius o –cosa pitjor– merament avaluadors, es realitzi com un moment, ja no individual, sinó col·lectiu, i mostri –a través de la multiplicitat de documentacions i de processos– les teories i els coneixements dels infants.

Es tracta de trobades en les quals esdevinguin visibles, es comentin i s'interpretin conjuntament els «dots», ja no del propi fill, sinó de l'infant, dels infants. Confrontar-se amb punts de vista diferents, subjectivament

“Els infants necessiten les experimentacions i meditacions que fan ells mateixos, però, sobretot, compartides amb els seu coetanis.”

i culturalment, escoltar diferències i construir elements compartits comuns, tot això forma part d'una professionalitat que es redefineix per realitzar aquestes dinàmiques i que, al seu torn, és redefinida i qualificada per elles.

Les aptituds

Els pressupòsits: en primer lloc, cal pensar en l'educador de l'escola infantil com una persona culta en sentit ampli, una persona que està dins de la cultura de la nostra època, i l'habita de manera crítica i com a interlocutora. Una persona que posseeix el gust per la lectura, i que sap escollir entre les innumerables propostes; que s'interessa per manifestacions com el teatre i el cinema i que frueix d'aquestes «aficions» recordant-les, discutint-les i criticant-les. En resum, una persona intel·lectualment curiosa, rebel enfront d'un plantejament consumista del saber, és a dir, una persona que s'estima més construir el saber conjuntament amb els altres que no consumir-lo.

Es tracta d'una premissa i, a la vegada, d'un objectiu. En aquest sentit es poden organitzar cursos d'actualització, amb homes i dones que, en tots els àmbits del saber humà, dins i fora dels seus límits convencionals, estan buscant i buscant-se. Són trobades interdisciplinàries amb científics, biòlegs, arquitectes, directors de cine, músics, poetes..., que, a més del seu saber, comparteixen amb nosaltres les modalitats d'aquests sabers, els seus processos cognoscitius, els significats i els sentits de la seva trajectòria. A nosaltres, ens toca interpretar-los i traslladar-los al nostre àmbit específic.

Tot això pren sentit i es converteix en aptitud professional si passa per una pràctica operativa.

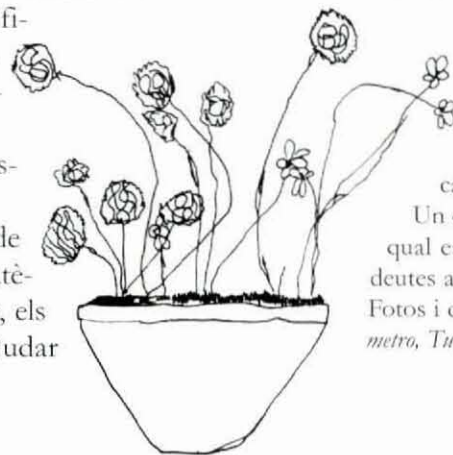
S'ha d'afavorir un pas anàleg de l'infant cap a l'interior de la cultura, respectant tant com sigui possible les seves estratègies personals, les seves modalitats i maneres de procedir, els seus temps. L'infant està capacitat per fer-ho. Hem d'ajudar



aquest procés construint una xarxa que sigui el resultat de l'enllaç continu entre els àmbits del saber i els àmbits de l'experiència.

Els àmbits del saber representen els sistemes simbòlics culturals a través dels quals té lloc en l'infant la primera socialització del coneixement organitzat, i constituït històricament, que representa l'escola. A través de l'aplicació, la interpretació i la revisió dels sistemes simbòlics es pot créixer, comprendre, actuar, en les arts, en la ciència, en la vida en general.

Els diversos sistemes simbòlics defineixen contextos d'experiència, àmbits en els quals l'infant s'aventura amb les seves pròpies estratègies, els seus desigs, temps, demandes, curiositats. Els infants necessiten les experimentacions i meditacions que fan ells mateixos, però, sobretot, compartides amb els seus coetanis; això requereix que els adults abandonin programes que s'han d'executar, prescripcions de currículums, processos obligatoris, i que uneixin els seus propis esforços amb els dels infants. Per això, l'educador ha de tenir clar el mapa dels sistemes simbòlics culturals, en el seu ser actual i en el seu continu esdevenir, però, al mateix temps, sense perdre de vista els procediments, els processos, els modes a través dels quals els infants organitzen la seva conducta, les seves idees, per arribar a apropiarse un «fragment de món i de vida»; gaudint, emocionant-se, actualitzant-se amb els infants. ■



Són múltiples les trobades humanes, culturals i teòriques amb les quals –i a través de les quals– hem trenat i construït la nostra història. Amb moltes, hem intercanviat idees, consells, suggeriments, i així hem fet madurar aquest sentit de la investigació i del canvi que tant caracteritza la nostra experiència. En qualsevol cas, volem expressar la nostra gratitud a totes aquestes persones.

Un «agraïment» és obligat: al professor Malaguzzi, del pensament del qual està impregnat aquest escrit. Tinc, i tots nosaltres tenim, molts deutes amb ell, tot i que en aquest cas tenir deutes és ser afortunat...

Fotos i dibuixos extrets dels llibres de Reggio Children: *Tenerezza*, *Scarpa e metro*, *Tutto ha un'ombra meno le formiche* i de *I cento linguaggi dei bambini*.

ecolleur

4^a EDICIÓ

Tot en activitats educatives, esportives i de lleure
16, 17 i 18 de Març del 2001
a Fira de Cornellà




Ajuntament de Cornellà
de Llobregat


FIRA DE CORNELLÀ

Agència
de colònies


La por infantil

El projecte *Comenius Acció 1* és part del programa europeu Sòcrates i té com a objectiu l'intercanvi d'experiències entre escoles de diferents països i el coneixement d'altres realitats.

La nostra escola ha participat en el projecte «El coneixement del món visual a l'escola infantil» conjuntament amb les escoles Via Assisi de Torí i Manuel da Maia de Lisboa.

A la primera trobada d'escoles que es va realitzar a Lisboa vam consensuar que durant el primer curs treballaríem dins del tema genèric «La por infantil», ja que pensàvem que és un tema que afecta tothom, tant dins com fora del context escolar. Hi ha situacions com la por a estar sol, la por a l'abandonament, la por dels pares a deixar els fills a l'escola, etc., que

L'escola bressol Bip ha realitzat durant tres anys un projecte d'intercanvi europeu Comenius amb les escoles Via Assisi de Torí i Manuel Da Maia de Lisboa. La por infantil ha estat el tema treballat durant el primer any d'intercanvi. Conjuntament, han aprofundit en qüestions com les següents: **què volem que els infants aprenguin sobre la por infantil?, com, a través d'imatges, podem investigar sobre la por dels nens i les nenes?, quines actituds tenim els professionals davant d'aquest fet?**

com, a través d'imatges, podem investigar sobre la por dels nens i les nenes?, quines actituds tenim els professionals davant d'aquest fet?

Pensem que és important posar la por en situació educativa i d'aprenentatge, ja que, si no, no podrem aprofundir sobre el tema, ni aconseguirem el nostre objectiu principal, que és afavorir la confiança i acompanyar els infants en el procés de construcció de la pròpia identitat.

Vam reflexionar sobre què volia dir contex-

es produeixen des dels primers anys de vida.

Feta aquesta valoració ens vam plantejar diferents preguntes: **què volem que aprenguin els infants respecte a la por?,**

Enrica Llobet, Matilde López, Mar Ortega, Imma Ortega, Montserrat Pallerols i Carme Sicart

tualitzar la por i vam arribar a diferents conclusions:

- És important posar paraules a les situacions de por.
- Des de l'escola, cal ajudar els infants a conviure amb la por.
- S'ha de tenir en compte el medi social on viuen els infants.

En investigar com construeixen la por els nens i nenes, ens fem les preguntes següents: **quines pors tenen els infants i quines tenim els adults?, tenim por als objectes i als espais?, hi ha sentiments o sensacions que ens puguin produir por?, quin és l'origen de la por?, la por, es transmet?, hi ha pors culturals, contextuais i biogràfiques?**

Per ajudar-nos a respondre aquestes preguntes i implicar les famílies en el projecte, vam elaborar aquesta enquesta conjuntament amb les altres escoles:



Benvolguts pares i mares,

A la trobada que hem tingut a Torí les diferents escoles que participem en el Comenius, hem decidit realitzar una investigació sobre la por i la seva evolució en les diferents cultures.

Per aquest motiu us demanem la vostra col·laboració responent aquest qüestionari:

- Sexe.
- Edat
 - País
 - Regió.
 - Estudis
 - Professió
 - Nombre de fills
 - Edat

1. Quan eres petit, quines pors tenies? (marqueu amb una creu)

- A la foscor
- Als animals
- A les persones
- Als sorolls
- A les olors
- Al mal físic
- A tenir una malaltia greu
- A la solitud
- Als objectes
- A les pel·lícules
- Quedar-se sense feina
- Separar-se de la parella
- Altres

2. Quines d'aquestes pors et van transmetre els teus pares?.....

3. Quines d'aquestes pors continuen ara?

4. Trobes en els teus fills algunes de les pors que et van transmetre? Quines?

5. Algunes d'aquestes pors et van ser transmèses pels teus avis? Sí, quines?.....
No

6. Les pors poden ser explicades?.....

7. Quan els vostres fills tenen manifestacions de por, quines actituds teniu?

- Ridiculitzeu la situació? Sí..... No.....
- Ignoreu la situació? Sí..... No.....
- Expliqueu la situació? Sí..... No.....
- No la considereu? Sí..... No.....
- Per què?

8. Penseu que l'escola pot ajudar a superar la por?.....
Com?.....

Aquesta enquesta, la vam repartir a totes les famílies (36) i ens en van retornar 26.

Vam utilitzar com a selecció inicial, per fer l'estadística, el sexe, l'edat i el nivell d'estudis. Va respondre el 72 % del total, el 46 % eren homes i el 54 % dones. El 54 % del enquestats tenien entre els 30 i 40 anys, el 23 % entre 20 i 30 anys i només un 4 % entre 40 i 50 anys. La majoria dels pares van néixer a Catalunya, en un percentatge del 77 %, i el 23 % restant correspon a pares o mares que van néixer a d'altres països. Respecte al nivell d'estudis, hem pogut comprovar que el 27 % tenia estudis primaris, el 38 % superiors, el 27 % mitjans i el 8 % no tenen estudis. La major part del enquestats treballen com a empleats.

El nucli familiar està format en un 42 % per famílies d'un fill, un 54 % per famílies de dos fills i un 4 % per famílies de tres fills.

L'obscuritat és el tema que més por fa, amb un 54 %, seguit de la por a les pel·lícules de terror en un 50 % i el dolor físic i els animals en un 35 %. El 31 % de les persones enquestades pensa que algunes de les seves pors els les van transmetre els seus pares; d'aquests, el 75 % són homes i el 25 % dones. El 26 % pensen que els seus pares no els van transmetre cap por; d'aquests, un 33 % eren homes i el 67 % dones. La resta no contesta.

El 88 % del total pensa que els seus avis no van influir en el fet de tenir por; d'aquests, el 45 % eren homes i el 57 % eren dones. I el 12 % que pensa que els seus avis sí que van influir en les seves pors, el 67 % eren homes i el 33 % dones.

La majoria de les famílies responen que la

por es pot explicar, per als homes en un 45 % i per a les dones en un 55 %. A la pregunta sobre l'actitud que han de tenir els pares davant d'una situació de por dels fills, la majoria contesta que parlant i explicant la situació.

A la pregunta sobre si l'escola pot ajudar a superar la por, el 100 % dels enquestats contesten que sí.

Podríem dir que les pors a l'obscuritat, els animals, el dolor i la solitud són comunes a totes les generacions i a les tres cultures, però hi ha d'altres pors, com la por a les pel·lícules de terror o a pel·lícules de televisió, que podríem dir que són relativament noves i posen de manifest la influència dels mitjans de comunicació.

D'aquest treball confirmem que tot el desconegut provoca inseguretat i, per tant, pot provocar por.

Un cop fet el buidatge de l'enquesta vam fer diferents activitats amb els infants:

Sessions de sons i sorolls

Aquestes sessions tenien com a objectiu observar les reaccions dels infants en relació amb situacions conegudes o desconegudes, representades per sons i/o sorolls.

Per poder fer aquestes sessions vam enregistrar en un casset diferents sons i sorolls coneguts i desconeguts pels infants, com, per exemple, el so de campanes d'una església, el soroll de cotxes, ocells cantant, el soroll del mar, d'un nen que plora, etc., i vam buscar imatges que es corresponguessin amb tots els sons i sorolls.

Vam poder comprovar que les reaccions dels tres grups de l'escola van ser diferents. En el grup dels més petits, de 9 a 14 mesos, no van

identificar ni tots els sons ni totes les imatges i van estar molt pendents de les educadores.

En el grup de 15 a 21 mesos, van estar molt expectants durant tota la sessió, van reconèixer diferents sons i imatges, però no ho van verbalitzar. El so que més els va impactar va ser el d'un nen que plorava.

La resposta dels grans va ser molt diferent, pràcticament van reconèixer tots els sons i les imatges corresponents a cada so. A mesura que sonaven, ho verbalitzaven.

Podem dir que és molt diferent la reacció d'un so desconegut, perquè pot provocar inseguretat, que un de conegut, perquè acostuma a estar molt lligat a la pròpia experiència i, per tant, cada nen hi reaccionarà d'una manera diferent d'acord amb la seva història personal.

En les situacions desconegudes que poden estar lligades a situacions de por, la presència de l'adult i el seu acompanyament permet a l'infant sentir-se més segur.

També podem dir que situacions que poden ser molt tranquil·litzadores, en un context diferent, poden arribar a ser angoixants, perquè les persones tendim a fer una relació entre situacions conegudes i els contextos on es poden donar. Quan això no es compleix, la resposta reactiva pot ser d'inseguretat, de por, d'angoixa.

Sessió de llums i ombres

El conte de la caputxeta vermella

En els contes tradicionals podem observar com es reflecteixen situacions relacionades amb pors o desitjos dels infants i, per això, vam escollir representar, amb ombres xineses, el conte de la caputxeta vermella.

Vam escollir aquest conte perquè, d'una banda, hi ha un personatge molt conegut a la nostra cultura, el llop, que representa la por al desconegut i la por a ser devorat, i, d'altra banda, hi ha un personatge com la caputxeta que representa el desig de voler créixer, el canvi de ser nena a ser adolescent.

Abans de fer la representació, es va explicar el conte a cada grup, a fi de que fos una història que ja coneguessin.

Per poder fer la representació, vam confeccionar les siluetes dels personatges i d'alguns objectes relacionats amb el conte. També vam enregistrar la narració en un casset.

Es van fer dues sessions, una per als grups dels petits i una per als grans.

El fet de trobar-se en una situació nova per a ells, com va ser la representació d'ombres xineses, no veure les seves educadores com a punt de referència, ja que elles feien la representació darrere el llençol, la foscor o, sobretot, no haver vist tot el procés de preparació, van ser factors que van fer que els infants visquessin la narració d'aquest conte d'una manera diferent. Pensem que si ells haguessin estat espectadors de tot el procés, a part de la por que podia provocar el personatge del llop, haurien reaccionat d'una altra manera, ja que creiem que el desconegut, per a ells, s'hauria convertit en conegut.

Un llibret

Amb imatges reals o dibuixos de situacions que podien ser properes als infants, com, per exemple, el fet d'estar malalt (imatge d'un metge que cura un nen); d'objectes com, per exemple, caretes, perruques, disfresses (que

utilitzem per transformar-nos), d'animals, (gossos, ocells, etc.), personatges (la bruixa, gegants, etc.). Aquest llibret, el teníem a la classe com un conte més. Quan els infants el miraven, podien expressar els seus sentiments i parlar de les seves por.

Vam enregistrar tot el que deien:

DANI: (*Imatge d'un metge amb un nen.*) No m'agraden el metges perquè són dolents.

EDUCADORA: Per què són dolents?

DANI: Perquè sí.

INÉS: (*Imatge d'un nen amb la pinça del cordó umbilical.*) És una pinça, la Laia la té.

CARLOS: (*Imatge on es representa com tallen les ungles a un nen.*) No m'agrada, això.

EDUCADORA: Per què?

CARLOS: Perquè em fa mal.

JÚLIA: (*Imatge d'uns gegants.*) Els gegants em fan por, els nans no.

Max: (*Imatge d'una bruixa.*) Els gegants no em fan por, la bruixa, sí.

Per poder fer la transcripció d'aquesta activitat, vam crear dos espais a l'entrada de l'escola:

1. *Un mural amb el títol «Tots i totes tenim por», amb diferents preguntes:*

- Com seria el món sense por?
- Si no tinguéssim por tindríem límits?
- Les por petites protegeixen de les por grans?
- Què fem amb les por? Les tapem? Les dissimulem?

En aquest mural, hi vam posar fotos i objectes relacionats amb el tema, tots els comentaris que els infants havien fet en relació amb el llibret d'imatges i els escrits que les famílies i el personal de l'escola havien elaborat.

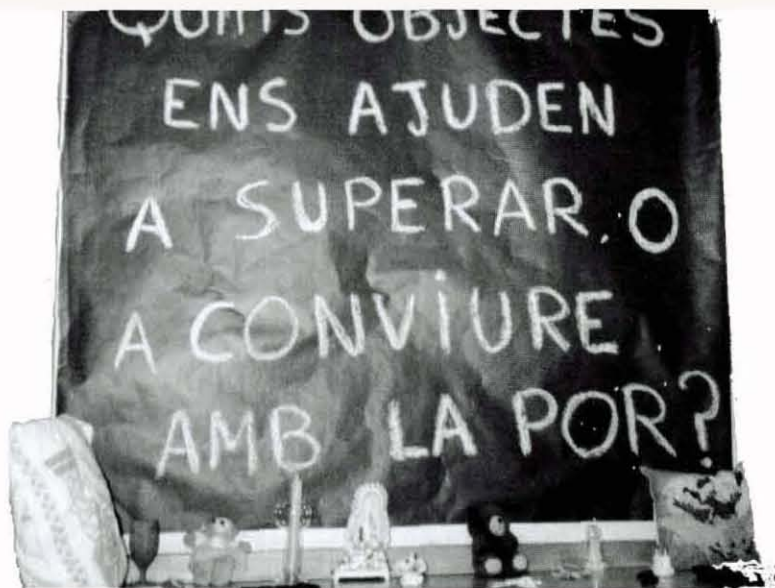
HAMIDA (*mare*): El miedo es una situación que la sufre todo el mundo, creo. Hay personas que no lo manifiestan, pero lo llevan dentro. En la cultura musulmana, cuando nacen los niños, les ponemos un colgante de oro o de plata para protegerlos de cualquier mal.

2. *Exposició d'objectes que ens podien ajudar a superar i a conviure amb la por, com, per exemple, coixins, xumets, ninos, objectes religiosos o amulets.*

Aquests espais van facilitar la participació de les famílies i ens van permetre trobar estratègies quant a les nostres actituds i accions vers els infants.

Reflexions al voltant de la por

- És necessari posar la por en situació educativa i d'aprenentatge.
- Les estratègies s'han de buscar dins i fora de l'escola.
- Conèixer la por és conèixer el propi «fantasma» i els propis límits.
- La cultura de la fantasia ens possibilita i la cultura del «fantasma» no ens deixa fer, tot això va molt lligat a la construcció de l'imaginari.
- La por, alhora que permet crear, també limita. Conèixer-la ajuda a créixer.
- Investigar la por sense contextualitzar-la en



una situació educativa no té sentit.

- S'han de posar paraules a les situacions de por.
- És important que la por deixi de ser una cosa estranya per poder convertir-se en un fet quotidià. Hem de conviure amb la por i no negar-la. ■

Bibliografia

FREUD, Sigmund:

- «Lo siniestro», *Obras completas*, tom VII, pàg 2.483.
- «La angustia», *Obras completas*, tom VIII, pàg 2.367
- «Inhibición, síntoma y angustia», *Obras completas*, tom VIII.

HERNÁNDEZ, Fernando: «La necesidad de repensar el saber escolar (y la función de la escuela) en tiempos de mudanza», *Revista de Innovación Educativa*, núm. 59, pàg. 75-80.

«La globalización como cambio de mirada», *Kikiriki*, núm. 39.

LAPIERRE, A., i B. AUCOUTURIER: *Simbología del movimiento*, Editorial Científico-Médica, 2ª ed., pàg 78.

– *El cuerpo y el Inconsciente en educación y terapia*, Editorial Científico-Médica, pàg. 56.

LYOTARD, J. E. (1984): *La condición posmoderna*, Madrid: Cátedra.

La revista
Infància estrena
 pàgina

www.

org

Et convidem a visitar-la

in-fàn-ci-a

Viatja a

Londres

del 2 al 6 de maig

Programa:

- Introducció a la realitat d'atenció i educació dels infants de 0 a 6 anys al Regne Unit.
- Informació sobre el tractament de la diversitat i la interculturalitat.
- visita a centres i serveis de la ciutat de Londres.

Preu aproximat: Desplaçament, allotjament i esmorzar, 80.500 ptes.

Preinscripció: És imprescindible que els interessats ompliu la butlleta de preinscripció i la feu arribar abans del 15 de març a

INFÀNCIA

Associació de Mestres Rosa Sensat

Av. de les Drassanes, 3

08003 Barcelona

Fax: 93 301 75 50. infancia@pangea.org

Butlleta de preinscripció

Dades personals

Nom: _____ Cognoms: _____

Adreça: _____

Població: _____ Codi postal: _____

Lloc de treball: _____

Tel.: _____ Fax: _____ C-e.: _____

Com cada curs, INFÀNCIA proposa una visita. Enguany anirem un cop més a Lleida, on ens acollirà l'Ajuntament, el Moviment de Renovació Pedagògica i el Consell de Redacció de la revista a Lleida i visitarem escoles bressol i parvularis de la ciutat.

Visita a

Lleida

Dissabte, 27 de febrer

Lloc de trobada: Institut Municipal d'Educació
c/ del Bisbe, 2.

Hora: 10 del matí.

Les persones que estiguen interessades a quedar-vos a dinar cal que ho comuniquen, abans del 5 de febrer, a INFÀNCIA (tel. 93 481 73 80 o infancia@pangea.org) Preu del dinar: 1.500 ptes.

Les persones que desitgin informació sobre com arribar al lloc de trobada, poden sol·licitar-la a la revista INFÀNCIA o consultar la plana www.revistainfancia.org.



Amb titelles de pal

Les bones pensades d'enguany fan una doble proposta: d'una banda, donar a conèixer aquells objectes, materials, joguines, que són presents en la vida dels infants, que els fan feliços, els diverteixen, els ajuden a descobrir i conèixer el món que els envolta; i d'una altra banda, mostrar una manera de documentar aquest meravellós moment de la descoberta, l'entusiasme, la concentració, la complicitat.

Les fotografies ens mostren de manera eloqüent tota la intenció i dimensió d'aquests instants que tant vegades s'esdevenen sense que en quedi memòria.

Companya i company lector, ens agradaria que, a partir d'aquesta doble intenció, ens féssiu arribar material gràfic per poder difondre aquesta manera de treballar.

Podeu enviar-ho per correu electrònic a infancia@pangea.org o a INFÀNCIA, av. de les Drassanes, 3 08001 Barcelona.

Les «bones pensades» del 2000 ens recordaren tres de les moltes possibles maneres de confeccionar titelles. Eren titelles fets amb materials recuperats de la vida quotidiana i els clàssics titelles de pal. Donaven idees i suggerien situacions com les que ha captat l'ull i la càmera de Montserrat Riu.

La seqüència mostra com la Pilar, de dos anys, manipula el titella de pal, li parla i comparteix el seu entusiasme amb els companys. ■



Descobreix
les mil cares del foc
al Palau Robert

Palau Robert
Centre d'Informació Turística
de Catalunya
Pg. de Gràcia 107
Barcelona

Exposició
del 5 de desembre de 2000
al 30 de juny de 2001

Horari
dilluns de 16 a 19h 30 min
de dimarts a dissabte de 10 a 19h 30 min
diumenges i festius de 10 a 14h 30 min

Per concretar visites de grups: Tel.93 292 11 71

 **Generalitat
de Catalunya**

amb el patrocini de:

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®

Nens i nenes a la recerca de numerals que representin quantitats grans

L'hamaca

Quants cops et vols gronxar

Aquesta experiència s'ha dut a terme al CEIP El Pi de Sant Pere de Ribes. És una experiència sobre numerals, és a dir sobre les paraules que serveixen per dir les quantitats. L'ús dels numerals forma part de tot un ampli ventall d'activitats (ús de la numeració escrita, càlcul, comparacions, representacions de la quantitat, etc.) que permeten als nens i nenes construir el sistema de numeració.

Quins numerals podien dir els nostres alumnes de tres, quatre i cinc anys? Podrien expressar quantitats més grans del que habitualment fem a l'escola? Quines estratègies farien servir per poder dir grans quantitats? Quines idees tenien sobre com està organitzada la sèrie numèrica pel que fa a l'expressió oral?

La proposta

A la sala de psicomotricitat vàrem penjar una hamaca i a tots els nens i nenes que volien

Cada cop més es pren consciència que aprendre matemàtiques és part d'una manera rica de viure. Els infants s'hi apropen sistematitzant alguna de les activitats de joc que espontàniament duen a terme. Això és el que ens ofereix l'experiència que recull aquest article, amb la recerca dels infants de numerals que representin quantitats grans.

Teresa Cabrera

pujar els demanàvem quants cops volien que els gronxéssim. Hi havia la possibilitat de pujar dos o tres nens alhora, però, en aquest cas, calia que es

posessin d'acord. Esperaven el seu torn fent filera al costat de l'hamaca, de manera que podien sentir les demandes que s'anaven produint i com comptava la mestra.

El nostre propòsit era esbrinar quines quantitats eren capaços de dir. Pensàvem que el desig d'estar força estona a l'hamaca els motivaria a mobilitzar recursos de tota mena per poder dir quantitats grans, més enllà dels numerals que dominaven amb seguretat.

L'experiència de l'hamaca, la vàrem repetir en diferents ocasions al llarg del curs. Per fer aquest treball hem tingut en compte bàsicament les respostes de la primera vegada, al mes de novembre i de l'última, al mes de maig.

**«Quants cops vols que et gronxi?»
Què fan els infants al mes de novembre?**

Els de tres anys

Als més petits els costa entendre què els pregunto, però de seguida veuen que han de dir una quantitat. La gran majoria diuen «dos», «tres», «quatre». Molts nens m'ensenyen tots els dits d'una mà, alguns els de les dues mans. Jo interpreto: «Vols deu?». Sempre diuen que sí. En realitat, em sembla que estan poc atents als aspectes quantitius de la situació. Els interessa el ritual: Pujar-«tres»-«un, dos, tres»-avall! No es mostren contrariats per estar-hi poca estona, sembla que no se n'adonin. En canvi els interessa molt el fet de ser ells a qui els toca pujar, alguns no poden esperar, a la fila hi ha empentes i discussions.

Els de quatre anys

A les classes de quatre anys l'interès dels nens i nenes se centra ja decididament sobre la quantitat. La majoria comencen demanant

numerals entre quatre i deu, però a mesura que l'activitat va transcorrent intenten dir numerals més alts.

Per poder arribar a aquests numerals segueixen estratègies diferents:

- a) Veure què demanen els altres. Hi ha nens que reconeixen amb facilitat quan els altres demanen un numeral «gran» (més enllà del que ells controlen). De vegades em diuen des de la fila: «Jo també trenta». Jo els dic que ja m'ho diran quan els toqui, però la majoria de vegades ja no ho recorden i tornen a dir un número conegut.
- b) Demanar la quantitat amb els dits: posen els deu dits molts cops.
- c) Recitar la sèrie ordenadament fins on poden.
- d) Dir els numerals més grans que saben. Es nota la poca seguretat que tenen, van augmentant de mica en mica: «jo vull vint..., no, vint-i-dos..., no, no, vint-i-cinc...; no, vint-i-nou, vint-i-nou!»
- e) Combinar numerals coneguts: «trenta-deu», «quaranta-vint». Segurament busquen que les parts siguin grans i així el numeral construït també ho serà.

Els de cinc anys

Aquests alumnes mostraren un coneixement més gran de la sèrie numèrica. La conducta majoritària fou demanar numerals compresos entre vint i cinquanta.

Per primer cop es produeixen discussions entre parelles o trios que puguen junts. Per exemple dues nenes demanen l'una «quaranta-nou» i l'altra «trenta-un». Jo els dic que s'han de posar d'acord si volen gronxar-se juntes i decideixen «quaranta-nou, perquè el quatre és més» (en aquest cas les nenes fan servir els coneixements que tenen sobre numeració escrita).

Alguns nens i nenes demanen quantitats cada cop més grans: «cent», «cent quaranta-nou», «tres-cents»... Si passa de cent, els dic que compto de deu en deu perquè d'un en un ens costaria massa estona arribar.

Una parella em va demanar «quaranta-cinc mil». Jo els dic que d'acord però que comptaré de mil en mil. Quan arribo a quaranta-dos mil em diuen: «Millor compta fins a quaranta-cinc mil quaranta-nou», amb una clara intenció d'allargar el temps i controlar-lo millor.

La gràfica següent resumeix les respostes dels nens i nenes al mes de novembre:

Les caselles ombrejades amb poca intensitat representen respostes minoritàries (una o dues).

Les caselles ombrejades amb més intensitat representen les respostes dites per tres nens o més.

Què fan els nens i les nenes al mes de maig?

Els de tres anys

Tots els nens comprenen que han de demanar una quantitat. Encara és molt freqüent que ho facin amb els dits d'una mà o de totes dues, fins i tot un nen va obrir i tancar els deu dits repetidament per expressar una quantitat molt gran.

La gran majoria demanen nombres entre un i deu. El numeral més sol·licitat és el cinc. Un nen demana quantitats entre deu i setze. Una nena demana quantitats entre deu i mil. Una demanda atípica: «l'u, el vint-i-tres i el tres», com un sol numeral.

Els de quatre anys

Tots verbalitzen una quantitat sense haver de recórrer als dits.

Les quantitats demanades van des de cinc a cinquanta mil. La majoria demana numerals

entre deu i noranta-nou. Una resposta atípica: «quaranta-deu»

Els de cinc anys

Les quantitats demanades van des de tretze a cent mil milions/infinit. Les més sol·licitades van des de vint a seixanta.

Es va donar una demanda atípica: «no sé quantes mil»

El conjunt d'aquestes respostes del mes de maig està reflectit a la gràfica següent:

L'ombrejat intens assenyalava les respostes de tres o més nens. L'ombrejat clar mostra les respostes d'un o dos nens.

Valoració i comparació entre les gràfiques de novembre i maig

Les dues gràfiques mostren la gran diversitat que hi ha entre els alumnes d'un mateix nivell. La del mes de novembre ens va sorprendre, a l'equip de mestres, que mai no havíem parat atenció als numerals que els nens i les nenes sabien per poder demanar quantitats tan grans que nosaltres no ho hauríem sospitat mai.

Podem observar també la gran diferència entre les dues gràfiques.

Aquesta diferència no la podem atribuir al fet que els infants són ara sis mesos més grans,

ja que tant els alumnes de tres anys com els de quatre poden demanar quantitats més grans i mostren més coneixement de la sèrie que els seus companys del curs superior al novembre (i són sis mesos més petits).

Durant tots aquests mesos les mestres tutores havien «obert les portes» de l'escola, per primer cop de manera habitual, a la representació oral i escrita de les quantitats grans, sempre en resposta als interessos dels nens i les necessitats del treball.

És interessant observar com avancen els numerals més «baixos» que diuen els nens d'un determinat nivell. Es veu com queden descartades del tot algunes conductes: cap nen de quatre anys demana una quantitat amb els dits ni cap nen de cinc no en demana una d'inferior a deu.

Les demandes majoritàries de quatre i cinc anys es mantenen dins la mateixa franja. Malgrat el domini més gran de la sèrie numèrica dels nens de cinc anys, aquests tendeixen a fer demandes més realistes, que puguin controlar. Podríem dir que dominen més la relació entre la quantitat i la qualitat. En un altre context, que fes més necessari emprar numerals molt grans, la diferència segurament seria notable.

Els nens de quatre anys normalment mostren en els seus jocs i raonaments un elevat

grau de fantasia i un gran desig d'omnipotència. No és estrany que mostrin més interès per poder dir quantitats grans que per fer demandes més realistes que puguin controlar.

Sèries de numerals (demanats per un nen o nena quan es gronxava unes quantes vegades)

Durant les sessions del mes de maig vàrem registrar les demandes que feia cada infant quan es venia a gronxar més d'un cop. Pensàvem que la lectura d'aquestes sèries par-

ticulars de cadascú ens permetria conèixer més dades del pensament dels nostres alumnes.

Les sèries dels numerals demanats estan escrites amb xifres per facilitar una visualització més ràpida de les relacions dels numerals d'una mateixa cadena. Cal recordar, no obstant això, que ens referim a les paraules que anomenen aquestes quantitats.

Les sèries enregistrades foren les següents:

3 anys	4 anys	5 anys
a) 5, 5, 16, 5.	a) 31, 38.	a) 20, 40, 60.
b) 4, 10, 6 dits.	b) 2000, 1999, 1000.	b) 1000, 60, 60.000.
c) 10, 12, 15, 16.	c) 50, 50.000.	c) 80.000 milions, 100.000
d) 10, 27, 24, 25, 20, 94, 100, 1000.	d) 5, 9.000 (és molt?).	milions, infinit.

Reflexions al voltant d'aquestes sèries

1. Un pensament molt actiu darrera de cada demanda

Quan un nen venia a gronxar-se un sol cop, el numeral que deia ens donava poca informació. Podríem pensar que demanava el primer numeral que li venia al cap i que, aquest, representava només una paraula sense massa significat matemàtic, que el nen no tenia cap idea sobre com era de gran la quantitat demanada ni com es relacionava i situava dins la sèrie numèrica.

Res més lluny de la realitat a la vista de les altres quantitats demanades quan els nens repeten. Una mirada a aquestes sèries ens aproxima molt més al pensament dels infants. Podem veure com cadascú té un domini molt personal de la sèrie numèrica, que tots intenten demanar quantitats diferents cada vegada, però que la relació entre les diferents quantitats demanades per un sol nen sempre té una lògica. Podem constatar la gran activitat mental que el nen ha fet per poder demanar-nos les quantitats.

2. Uns numerals molt especials

El repàs a totes les demandes dels alumnes ens fa adonar que hi ha uns numerals que es demanen més que els altres. Aquest és el cas de «cinc», «deu», «cent», «mil». Es tracta dels numerals «nusus» que ja comencen a mostrar la seva importància per al càlcul i la numeració i que clarament resulten més fàcils als alumnes que els altres intermedis propers en situació dins la sèrie.

Hi ha d'altres numerals que, sense ser nusos, resulten privilegiats pel seu significat personal o cultural com per exemple el del nombre d'anys que els nens tenen, el «1999» i el «2000».

3. Un desplaçament «en xarxa» per la sèrie numèrica

Com passen els nens d'un numeral a l'altre?

Constatem que tots tenen estratègies diferents, que depenen en gran part dels seus coneixements sobre la sèrie numèrica. Curiosament no n'hi ha cap que vagi pujant d'un en un.

Podem veure la poca seguretat reflectida a l'exemple del nen de tres anys «cinc», «cinc», «setze» (igual que el nen que ha pujat abans que ell), «cinc». El coneixement que té de la sèrie no li permet sortir d'aquesta quantitat si no és repetint el que diu un altre nen.

Es van desplaçant per una determinada zona de la sèrie, comencen per allà on estan més segurs i, a partir d'aquí, intenten anar més enllà: «deu», «dotze», «quinze», «setze» (tres anys); «trenta-un», «trenta-vuit» (quatre anys); «vint», «quaranta», «seixanta» (cinc anys).

Alguns desplaçaments són molt espectaculars, com el de la nena de tres anys que després de «deu», «vint-i-set», «vint-i-quatre», «vint-i-cinc», «vint», passa inesperadament a «noranta-quatre», «cent», «mil». Segurament ha necessitat sentir-se ben segura a les seves primeres demandes per poder després fer aquest gran salt.

Podem constatar salts que no corresponen a un desplaçament lineal sinó a coneixements o intuïcions sobre la composició dels números alts: «cinquanta», «cinquanta mil» (quatre anys); «mil», «seixanta», «seixanta mil» (cinc anys).

La demanda atípica d'una nena de cinc anys: «no sé quantes mil» podríem interpretar-la de la mateixa manera.

La sèrie «dos mil», «mil nou-cents norantanou», «mil» (quatre anys) és molt interessant. Sembla que el numeral «mil» li ve suggerit per

la lògica de la relació entre les dues primeres demandes.

Cada nen ens mostra un coneixement particular sobre uns numerals que no sap aïlladament sinó que estan relacionats segons una xarxa amb més o menys connexions, amb unes connexions o altres, segons el moment i la història de cada nen o nena. Cada nova connexió que la seva experiència li permet efectuar va reforçant aquesta xarxa, va omplint buits, i el va preparant per comprendre cada cop més i millor.

Conclusions

Aquesta experiència va posar de manifest que saben dels numerals que representen grans quantitats els infants d'educació infantil. Les seves respostes ens sorprenen i no sols pels numerals que arriben a dir, sinó per les estratègies que són capaços de mobilitzar per arribar ben lluny, cap als milions i l'infinit.

A partir d'ara, a l'escola haurem de comptar amb aquests numerals perquè interessin als nens, perquè els motiven i els donen elements per buscar regularitats, per formular hipòtesis sobre l'organització de la sèrie numèrica, una sèrie que no s'organitza de manera lineal sinó en forma de xarxa personal en constant transformació i s'enriqueix de la pròpia experiència i les interaccions amb els altres companys i la societat en general.

Bibliografia

- BISHOP, Alan J.: *Enculturación matemática*, Paidós, 1999.
 LEMKE, Jay L.: *Aprender a hablar ciencia*, Paidós, 1997.
 PARRA, Cecilia, i INMA Saiz: *Didáctica de matemáticas*, Paidós, 1994.
 ZABALA, Antoni: *Enfocament globalitzador i pensament complex*, Barcelona: Graó, 1999.

El sí i el no en l'educació infantil

Walter Mischel, psicòleg del parvulari del campus de la Universitat de Stanford (EUA), va fer, l'any 1960, un senzill i significatiu experiment: va comparèixer a cada una de les classes on hi havia els 95 infants de quatre anys d'edat –objectiu de la seva recerca– amb una safata plena de lioneses de crema. D'entrada en va oferir una a cada infant, deixant la resta al seu abast visual i manual, alhora que comunicava als petits alumnes que ell havia de sortir un moment per fer una gestió, i que quan tornés podrien menjar una altra lionesa (insistent, repetidament, en aquesta condició i demanant l'aprovació dels infants). Mentre l'experimentador va ser fora (durant uns 15 minuts), el 35 % dels infants va acabar acostant-se a la safata i menjant-se una o més lioneses; el 65 % restant, per contra, va aconseguir esperar-se. Degudament registrats i identificats cada un dels subjectes dels dos grups, Mischel va deixar passar 14 anys fins a localitzar i enquestar la majoria dels subjectes, ara de 18 anys d'edat, que havien participat en l'experiment de les lioneses de crema. Sense gaires desviacions, els dos grups continuaven formant, l'any 1974, dues tipologies diferenciades de persones. El grup format pels subjectes que no van poder resistir de satisfer el seu desig i van menjar-se la lionesa

L'autor assaja de descriure els primers grans o fonaments bàsics d'aquest procés educatiu i desenvolupador de la conducta regida per la interiorització de valor, reduint-lo a la seva expressió més elemental: la pràctica de l'ús del sí i del no en l'educació infantil.

Joaquim Jubert

abans de la tornada del psicòleg eren adolescents majoritàriament «fràgils, tímids, tossuts, indecisos, amb poca tolerància a la frustració, fàcilment contrariats i irritables (colèrics i violents), gelosos i envejosos». El grup del 65 %, que van resistir la temptació i van complir amb el pacte, dibuixaven un perfil caracteritzat per ser «segurs de si mateixos, amb bona tolerància a la frustració i les adversitats, amb iniciativa, amb pocs dubtes (capacitat d'escollir) i amb projectes clars i en curs».

L'aprenentatge dels valors

Fins aquí uns fets, un experiment, que –com la majoria de les recerques bàsiques en el terreny educatiu– està a l'abast de tots els educadors, sense que calgui disposar de cap «ajut per a la recerca» o de costosos laboratoris. És molt probable que avui, any 2001, la proporció s'hagi invertit i la majoria dels infants –com l'autor d'aquest article ha pogut constatar, en grups socials diferents i en edats variades– formin part del grup amb absència de capacitat pel diferiment del plaer. En tot cas, l'experiment i la realitat que palesa, constitueixen una magnífica plataforma per teoritzar entorn d'un dels temes cabdals que té plantejat el sistema educatiu avui i sempre: el desenvolupament axiològic (de valors) i de l'estructura de la personalitat.

No hi ha gaire dubte (vista la conflictivitat creixent que emergeix, per exemple, en els instituts d'ensenyament mitjà) que una bona proporció

dels nostres infants i adolescents (futurs adults) tenen una escassa tolerància a la frustració, amb manifestes dificultats pel diferiment de la satisfacció immediata, una feble consciència moral o ètica, una marcada impossibilitat per posar-se en el lloc de l'altre, una escassa interiorització de valors i una defectuosa disponibilitat per l'acceptació de normes –moltes vegades escassament o poc clarament formulades pels seus progenitors–, llevat de les sorgides del propi grup de congèneres de la mateixa edat i imposades per un líder autoritari, real o virtual. En definitiva, alguns subjectes i grups tenen –fent recurs a una nomenclatura freudiana– «un supra-jo ple de forats».

És molt probable que ara, una vegada més (com altres vegades abans d'ara), hàgim oblidat que, llevat dels reflexos arcaics, tota la resta s'ha d'aprendre i que, en conseqüència, s'ha d'ensenyar. I que aquest ensenyament, del qual deriva el desenvolupament global de l'ésser humà (inclòs l'axiològic), comença en el moment de néixer i passa el seu període òptim dins dels sis primers anys de vida.

En aquest article, s'assajarà de descriure els primers graons o fonaments bàsics d'aquest procés educatiu i desenvolupador de la conducta regida per la interiorització de valor, reduint-lo a la seva expressió més elemental: la pràctica de l'ús del *sí* i el *no* en l'educació infantil.

El *sí* i el *no* en el dia a dia de l'educació infantil

Primera etapa: el primer any de vida

Dir *sí* o *no* al nodrissó, durant aquesta etapa, no té cap valor normatiu sobre la conducta i sobre la configuració del psiquisme de l'infant, ja que, òbviament, no comprèn cap missatge verbal. Això no vol pas dir, però, que el *sí* i el *no* deixin de formar part del procés educatiu en aquesta primera edat. Efectivament: com que durant aquesta etapa, el proïsme parenteral (de l'entorn immediat de l'infant) és absolutament i exclusivament responsable de l'infant, el *no* (implícit) de la mare no va pas adreçat a l'infant, va dirigit al món. El *sí*, al seu torn, va dirigit, incondicionalment, a la sòlida díada que formen la mare i el fill. A causa de la seva immaduresa i com a conseqüència de la resposta de seguiment i conreu quasi permanents de la seva mare, el nodrissó passa a ser protegit i aïllat del món exterior per la *barrera* de la mare, que sistemàticament diu que *no* (i poques vegades que *sí*) a la majoria d'agents exteriors a la

díada. La mare «suficientment bona» diu *no* als sorolls, a la llum intensa, al fred o al calor, *no* als gossos, a les mosques i mosquits, a les rates, als estranys, etc. Tot «succeeix en els seus respectius cossos». En el millor i més habitual dels casos, és per això que «el bebè se sent segur i absorbeix la confiança que té la mare en ella mateixa». Però si la mare (o qui en faci la funció) s'espanta, s'atemoreix, se sent insegura o angoixada, «quelcom travessa la barrera i el nodrissó se sent danyat» (Winnicott).

Quan un nodrissó del primer any de vida entra en l'ambient d'una escola bressol, res absolutament no varia. Canvia, només i provisionalment, el lloc d'instal·lació de la *barrera*. De fet, els pares el porten allà –sigui per la raó que sigui– perquè durant unes hores han d'obrir la barrera instal·lada a la pròpia llar (o allà on la díada mare-fill es traslladi) per tal de barrejar-se amb el món (tenir una activitat, descansar o, simplement, relaxar-se unes hores de la permanent guàrdia o alerta protectora). La funció de l'escola bressol, en aquesta edat, consisteix en ser una barrera tant eficaç (o més) que la materna, un *no* al món i un *sí* a la nova díada.

Segona etapa: el segon any de vida

La barrera que separa mare i fill del món, ara, ha d'obrir-se parcialment. Ha arribat el moment desenvolupador de donar entrada –de forma tutelada– a l'infant en el món i a una part del món a l'infant. És una etapa de presentació: «Aquí l'infant, aquí la realitat.» A partir d'aquí, els pares/educadors comencen a dir que *no* a l'infant (directament adreçat a ell), quan aquest pot relacionar-se amb aspectes perillosos del món: «no pots fer això», «no toquis», «no...». De la mateixa manera que continuen dient que *no* a una gran quantitat (però no pas a tot) dels components del món, potencialment o realment perillosos o inapropiats a l'edat. Es tracta, però, d'un *no* selectiu, molt més dirigit al món que no pas a l'infant. En obrir la *barrera* protectora, el territori de l'infant s'amplia, però la mare li ha acotat prèviament aquelles parcel·les del món que considera perilloses, negatives. El *no*, per tant, és emès sobre l'objecte-acció, i no pas (la majoria de les vegades) sobre l'infant directament. Es tracta d'un «*no* que té com a base el *sí*» («*sí*, t'estimo, per això et dic que *no* facis això»). El *sí*, dirigit tant a l'infant com a aspectes del món («*sí*, pots fer això», «això *sí* que és bo», etc.), caracteritza (hauria de caracteritzar) el sentit i l'orientació de l'acció tutelar dels pares/educadors en



Tret dels reflexos arcaics, tota la resta s'ha d'aprendre i, per tant, d'ensenyar.



aquest inici d'aprenentatge de transacció de l'infant amb el món, passant a ser, junt amb el *no* implícit o explícit, «la versió aplicada de la moral» (Winnicott) en aquest moment evolutiu. El segon any de vida, viscut a casa o (parcialment o compensatòriament) a l'escola bressol, és, doncs –malgrat la manca de planificació conscient que la regula–, una important etapa d'aprenentatge per al compliment de normes (prohibicions) i l'obtenció de permisos (les dues coses necessàriament).

Una mare sobreprotectora (prohibidora) no obre l'infant a la realitat, el manté al marge (continua mantenint, més enllà del temps que li correspon, tancada la *barrera*). Algunes mares (patidores, ansioses, insegures i infelices) creuen que el món està ple de perills i estimen, en conseqüència, que el fill només estarà segur si ella (o els seus representants o substituïts), per mitjà del *no*, el manté aïllat del món. En conseqüència, alguns infants són criats sobre la base del *no*, cosa que constitueix –segons expressió de Winnicott– «un fet desgraciat». Una mare segura, confiada, feliç, podrà criar el fill sobre la base del *sí*, i descobrir (obrint-li controladament la *barrera*) un món positiu, ampli i variat al seu fill. Protegit per la base segura de la vigilància materna, l'infant descobrirà que hi ha normes que cal respectar, terrenys que cal evitar. La joia i la confiança de l'infant, per aquesta experiència tutelada, farà que també mantingui la confiança i credibilitat quan la mare aboqui sobre un objecte concret o sobre ell mateix (acció-objecte) un *no* d'inequívoca prohibició o no permís. L'infant que pugui gaudir d'aquesta modalitat d'aprenentatge de la realitat serà destacadament «afortunat», ja que, aleshores, «el *sí* esdevé el fonament sobre el qual s'assenta el *no*» i és així com una «mare suficientment bona» proporciona al seu fill, sobre la base de molts *sí*s, necessàries i imprescindibles experiències de *no* (Winnicott).

Tercera etapa: la transició entre el segon i el tercer any de vida

En algun moment, dins del segon any de vida, però, tot d'una, un infant pot tornar-se agressiu, destructiu. El mal (el pretès mal) comença a fer la seva aparició necessària. La còmoda confiança amb la mare comença a ser posada en qüestió: apareixen els primers símptomes de rebel·lió. La criança comença a complicar-se, sobretot perquè enfront dels necessaris *nos*, clars i concrets, de la mare (o de qui en faci les funcions) poden aixecar-se divergències ambientals (del pare, dels avis, o dels pares enfront de

les normes de l'escola). Un *no* de la mare, clar i segur, davant de la primera rebel·lió (per exemple, davant d'una rebequeria, dels desafiaments a les normes manifestament necessàries, de la no tolerància a la frustració, etc.) és, segons una feliç expressió de Winnicott, «el primer signe del pare». És a dir: el primer ensenyament per a la interiorització d'un imprescindible «supra-jo» normatiu i que l'acompanyarà, regulant la seva conducta, durant la resta de la seva vida. El primer «pare interior» (o consciència moral) és, precisament, aquest «aspecte dur de la mare» que sap dir que *no* amb convicció i seguretat, i que és coherent (és a dir, constant i mantingut) i que no és desautoritzat, donant lloc a l'ambivalència.

Quarta etapa: el tercer i el quart any de vida

És l'etapa de l'inici de la saviesa (a més a més de l'experiència). És l'etapa de les explicacions (no pas del raonament, no pas de l'endocrina-ment, no pas de les imposicions perquè sí, no pas dels sermons o dels discursos de base ideològica o moralitzant, culpabilitzadors). Ha arribat el moment d'oferir, per mitjà del llenguatge i de l'exemple, una base explicativa (no sols normativa: permís o prohibició) per comprendre el món. És l'edat del petit científic, del petit filòsof. No, encara, però, del petit moralista. L'infant ha de rebre i aprendre el que nosaltres creiem saber (el que sabem per mitjà de la nostra cultura específica, transmesa de generació en generació, i no pas les nostres opinions o conversions més recents i provisionals), abans que pugui (i els hi respectem i permetem de fer) discrepar obertament de les nostres raons. Ara i no pas abans. «La versió materna de la moral», digué Winnicott en el decurs de les seves converses radiofòniques amb pares, l'any 1960, «ha de regir fins que l'infant desenvolupi una moral personal». Però ara ja no es tracta d'un «això és així perquè jo ho dic», és a dir: «no i prou». És que «no, perquè podries prendre mal, fer mal, podria trencar-se, indigestar-se, etc.». I, sobretot, és que «sí, perquè l'avi (o qui sigui) estarà content, així et faràs gran, ens ho passarem bé, ho necessiten, fa més bonic, etc.».

Ara cal dir que *no*, quan cal dir-ho, ni que sigui administrant, episòdicament, «un bon clatellot» o arrambatge. Però, per poder fer-ho, els pares (i els educadors) hauran hagut de guanyar-se el dret de fer-ho: amb la seva coherència (ben diferent del missatge habitual del «pare porc» (Steiner), consistent en «fes el que et dic, però no pas el que faig»)

i amb la seva persistent disponibilitat, tutela i amorositat. No oblidem que un infant d'aquesta edat se sent manifestament segur si sap que pot endinsar-se i explorar un món cada vegada menys tou i més variat, amb els seus potencials petits perills, però amb uns pares-educadors vigilants a una certa distància i disposats a intervenir enèrgicament quan aparegui algun risc inherent. En aquestes condicions, no en tinguem cap dubte, als infants els agrada que, en determinades circumstàncies, els diguem clarament que «No!» (Winnicott).

Cinquena etapa: del quart al cinquè any de vida

Si el decurs de les etapes va desplegant-se normalment, arribarà el moment en què els infants han d'acceptar –sense experimentar-ho com un rebuig– que se'ls digui, «Sí!, ja comença a ser hora que et deixis anar de l'empara protectora, normativa, dels pares i d'altres figures d'autoritat exteriors. Ha arribat el moment d'assumir les teves eleccions i que tu mateix et puguis i sàpigues dir-te *no!*» Si ha pogut créixer en un món fiable, si les paraules de l'autoritat exterior i, en definitiva, si la majoria dels *sí*s i els *no*s emesos fins ara han esdevingut per a ell un mitjà de desenvolupament positiu per a la seva autonomia, serà possible que un infant de quatre anys d'edat pugui ajornar la satisfacció immediata d'un desig (desencadenat per un estímul exterior), gràcies a la interiorització d'una norma. De fet, la pràctica d'aquest control interior de l'acció, base de tota conducta èticament regulada, s'inaugura ara: quan ja no és necessària la presència de l'autoritat normativa per tal de respectar una norma o un compromís. No saltar-se un semàfor en vermell, quan cap agent policial regulador del tràfic no és present (o no saltar-se un stop o no avançar amb ratlla contínua) o no robar en un supermercat o en una biblioteca –per posar només alguns exemples de pràctiques massa habituals– són conductes igualment regulades per un «supra-jo» bàsic, igual que el que necessita tenir un infant de quatre anys d'edat per esperar 15 minuts sense menjar-se una segona lionesa de crema.

Bibliografia

- KORCZAK, Janusz: *Com estimar l'infant*, Vic: EUMO, 1999.
- POSTMAN, Neil: *Fi de l'educació*, Vic: EUMO, 2000 (1995).
- STEINER, Claude: *Los guiones que vivimos*, Barcelona: Kairós, 1998 (1974).
- WINNICOTT, Donald W.: *Conversando con los padres*, Barcelona: Paidós, 1993.

Decret 353/2000

Les planes del DOG d'11 de novembre ens sorprengueren amb un nou decret, pel qual s'establien els requisits mínims de determinats centres d'educació infantil.

Des de fa una bona temporada, l'educació dels petits sembla que ha

entrat en el túnel del temps. És com si s'hagués endinsat en un clar període de recessió, de clara marxa enrere.

Quan hi ha una cada demanada cop més clara d'escola per als més petits, una més alta, generalitzada i legítima exigència de qualitat, un con-

sens en els organismes internacionals a favor de l'educació a les primeríssimes edats, dels infants de parvulari i també dels d'escola bressol, quan sembla que tothom podria haver entès la dimensió del significat i l'abast de l'educació primerenca, el

Departament d'Ensenyament elabora el Decret 353, de 7 de novembre.

En aquestes planes reproduïm cronològicament les diferents ordres i decrets que, des de l'any 1983, han aparegut sobre els requisits mínims en educació infantil.

Infància

Ordres d'11 maig i 1 juny de 1983, i 1d'agost de 1984

Article Segon. Les Llars d'I. estaran situades en edificis destinats exclusivament a centres d'atenció assistencial i educativa en els quals s'ubicaran en la planta baixa i com a màxim en el primer pis. Es podrà admetre amb caràcter excepcional, la utilització de locals comercials o plantes baixes sempre que tinguin entrades independents i reuneixin els requisits assenyalats anteriorment.

Ordre d'1 d'agost. Article primer. Mòduls. **4 m²** per infant (0-12 mesos), **3 m²** (per a 1 a 2 anys), **2,5 m²** (per a 2-3 anys), **2 m²** (per a 3-6 anys)

Reial Decret 1004/1991, de 14 de juny

10 a) Ubicación en locales de uso exclusivamente y con acceso independiente **desde el exterior**

10 b) Una sala por cada unidad con una superficie de **dos metros cuadrados** por puesto escolar y que tendrá, como mínimo, 30 m².

Decret 353/2000, de 7 novembre

5 a) Locals d'ús exclusiu, amb accés propi i independent des d'un espai públic o **comunitari**

5 b) Una aula, de superfície no inferior a 20 m². per cada unitat amb una superfície mínima **d'un metre i mig** quadrat per infant

Condicions materials

Condicions materials 2

Ordres d'11 maig i 1 juny de 1983, i 1d'agost de 1984

Ordre 10-6-83. Art.3 a). En el cas que acullin nens de més de tres anys, una sala d'usos múltiples de **60 m²**, que disposarà de dues piques amb instal·lació d'aigua i desaigües. També disposarà de dos endolls de corrent elèctric situats a cada un dels extrems d'una de les seves diagonals.

1983 *Article quart*. Les Llars d'I. que acullin nens de menys de 2 anys disposaran d'**una sala de canvi** (...) amb una superfície mínima de 10 m². Les unitats destinades a infants de menys d'un any **disposaran, a més, d'una biberoneria**. Les instal·lacions específiques per a unitats de nens de menys de 2 anys estaran al voltant de la corresponent unitat

11-5-83. Article tercer 2) **Tots els dormitoris** i les sales de joc estaran aïllades acústicament. (...) Article tercer 5) Totes les sales i **dormitoris** disposaran d'un eficaç sistema de ventilació (...)

2 b) Un pati d'esbarjo, d'**ús exclusiu per al centre**, que tindrà les següents dimensions mínimes:

- Per a centres que acullin infants fins a sis anys: un mínim de 300 m²
- Per a centres que acullin solament infants fins a 2 anys: un mínim de 75 m²

Reial Decret 1004/1991, de 14 de juny

Art. 10 d). Una sala de usos múltiples de 30 m² que, en su caso, podrà ser usada de comedor.

10 c) **Un espacio adecuado para la preparación de alimentos**, cuando haya niños menores de un año con capacidad para los equipamientos que determine la normativa vigente

10 b) Las salas destinadas a niños menores de dos años dispondrán de **áreas diferenciadas para el descanso e higiene del niño**

10 e) Primer ciclo. Un **patio de juegos por cada nueve unidades o fracción, de uso exclusivo del centro**, con una superficie que, en ningún caso, podrá ser inferior a 75 m².

11 b) Segundo ciclo. Un **patio de juegos, de uso exclusivo del centro**, con una superficie que, en ningún caso, podrá ser inferior a 150 m².

Decret 353/2000, de 7 novembre juny

5 c) Una sala o espai per a usos diversos, de **30 metres quadrats a partir de tres unitats**

5 f) **Un espai diferenciati i suficient per a biberons i sala de canvi de bolquers**

5 g) **Si s'escau**, un espai independent dedicat al descans dels nadons

5 b) Un recinte d'esbarjo a l'**aire lliure**, de dimensions adequades al nombre d'infants autoritzat. Aquest espai podrà trobar-se **fora del recinte escolar** sempre que es garanteixi la seguretat dels infants en els desplaçaments i no sigui necessària la utilització de transport per accedir-hi des del centre.

Grups d'infants

Ordres d'11 maig i 1 juny de 1983, i 1d'agost de 1984*Ordre 1-8-84. Article primer. Mòduls.*

1.- Les unitats existents a les Llars d'Infants s'ajustaran als mòduls següents quant al nombre màxim d'infants per unitat i superfície mínima individual disponible:

- a) Unitats per a infants fins a 12 mesos (lactants): **7 infants**
- b) Unitats per a infants d'1 a 2 anys (maternals): **10 infants**
- c) Unitats per a infants de 2 a 3 anys: **18 infants**
- d) Unitats per a infants de 3 a 4 anys: **25 infants**
- e) Unitats per a infants de 4 a 5 anys: **30 infants**

En cada unitat d'infants de 0 a 3 anys es podrà acollir un terç més d'infants sempre que es compti amb el reforç d'un auxiliar educador

Reial Decret 1004/1991, de 14 de juny

Artículo 13. Los Centros de educación infantil tendrán, como máximo, el siguiente número de alumnos por unidad escolar:

- a) Unidades para niños menores de un año: **1/8**
- b) Unidades para niños de uno a dos años: **1/13**
- c) Unidades para niños de dos a tres años: **1/20**
- d) Unidades para niños de tres a seis años: **1/25**.

Qüestions

Decret 353/2000, de 7 novembre

Article 4.1 En les unitats dels centres als quals fa referència l'article 2 **es podran agrupar els infants de cursos diferents d'un mateix cicle.**

En les unitats dels centres a què fa referència l'article 3, d'un mateix cicle o de diferents cicles, amb una relació màxima educador-infant que serà la següent en cada cas, i que constituirà alhora el nombre màxim d'infants per unitat:

En les unitats que agrupin infants del **primer cicle** d'educació Infantil: **1/15**.

En les unitats que agrupin infants **d'ambdós cicles** de l'educació infantil: **1/20**.

En les unitats que agrupin infants del **segon cicle** d'educació infantil: **1/25**.

Quan no s'agrupin infants de cursos o cicles diferents, la relació màxima per unitat serà en tots els casos la que preveu l'article 13 del Reial decret 1004/1991, de 14 de juny.

Article 6. El Departament d'Ensenyament podrà **autoritzar modificacions** adaptant el que preveu aquest Decret, pel que fa **a la relació màxima educador-infant**, d'acord amb les peculiaritats de la població escolar atesa pel centre.

Personal i titulacions

Ordres d'11 maig i 1 juny de 1983, i 1d'agost de 1984

Ordre 1-8-84. Article segon.
 1.- Les Llars d'Infants (..) seran dirigides per personal titular que tingui alguna de les titulacions següents: professors d'EGB, especialitat de preescolar; llicenciats en Ciències de l'Educació; llicenciats en psicologia; llicenciats en medicina (especialitat pediatria). (...)
 2.- El personal educador poseirà alguna de les titulacions següents:
 . Professor d'EGB, preferentment especialista en preescolar o bé tècnic especialista de Jardineria (FP de 2n grau) en el cas d'atenció a infants de menys de 3 anys.
 . Professor d'EGB, preferentment especialista en preescolar, en el cas d'atenció a infants de 3 a 6 anys.
 . Les titulacions previstes a l'apartat 1 d'aquest mateix article per exercir funcions educatives amb infants de 0 a 6 anys.

Reial Decret 1004/1991, de 14 de juny

Art. 14 La educación infantil será impartida por maestros con la especialidad correspondiente. En el primer ciclo, los centros dispondrán, asimismo, de otros profesionales con la debida cualificación para la atención educativa apropiada a los niños de esta edad.
 Art. 15.1 Los centros de educación infantil en los que se imparta, exclusivamente, el primer ciclo deberán contar con personal cualificado **en número igual al de unidades en funcionamiento, más uno.**
 Por cada seis unidades o fracción deberá haber, al menos, un Maestro especialista en educación infantil o profesor de Educación General Básica especialista en preescolar
 Art. 15.2 El personal cualificado a que se refiere el apartado anterior estará formado por Maestros especialistas en educación infantil o Profesores de Educación General Básica especialistas en preescolar, y por Técnicos Superiores en Educación Infantil o Técnicos especialistas en Jardín de Infancia.
 3. Los niños serán atendidos en todo momento por el personal cualificado a que se refiere este artículo.
 Art. 16 Los centros de educación infantil en los que se imparta, exclusivamente, el segundo ciclo, deberán contar, como mínimo, con un Maestro especialista en educación infantil o un Profesor de educación General Básica especialista en

Decret 353/2000, de 7 novembre

Preescolar, por cada unidad.
 Article 4.2 El nombre de mestres del centre , així com la seva titulació acadèmica seran el que preveuen els articles 14, 15, 16, 17 i 18 del Reial decret 1004/1991. **El nombre d'educadores o educadors i de mestres serà en total, com a mínim, el mateix que el d'unitats en funcionament més un.** Això no obstant, en els centres als quals fa referència l'article 3, el nombre d'educadores o educadors i de mestres **solament haurà d'igualar el d'unitats en funcionament.**
 Article 4.3 Quan una unitat agrupi alumnes d'ambdós cicles la mestra o el mestre d'aquesta unitat haurà de reunir els requisits de titulació que preveu l'article 16 del Reial decret 1004/1991, de 14 de juny.

Escoltem-los

Iniciem una nova secció, on recollirem allò que diuen els infants. En aquest cas, la seva veu ens arriba de Mallorca, recollida per Elisabet Abeyà a Mallorca. N'esperem, també, dels vostres infants.



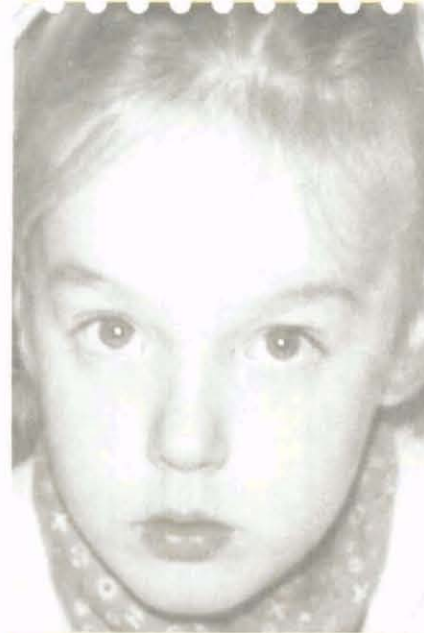
Na Margalida, 3 anys, va a l'escola de les monges del seu poble. A final de curs va amb sa mare a l'escola pública per matricular-se per a l'any que ve. En sortir, diu a sa mare:

- Jo no voldré anar en aquesta escola.
- Per què?
- Perquè té parets.
- I què passa si té parets?
- Que jo no vull que em castiguin de cara a la paret!

Conversa entre dos nins de 5 anys.

-A sa tele vaig veure que una lleona tenia lleonets i llavors venia es lleó, que era son pare i se'ls menjava, perquè tenia gana, i eren es seus fills, eh!

-No t'ho creguis això, són mentides, a sa tele només diuen mentides, perquè l'únic que volen és guanyar doblers.



Conversa entre dos nins de 4 anys.

- Mon pare és a París.
- Idò es meu padrí és al cel!



Na Núria té 5 anys i està ben avesada a no deixar les aixetes obertes. A ca seva sempre li diuen: "Alerta amb l'aigua, que a Mallorca hi ha poca aigua!". Un dia d'estiu ha anat a la platja amb la seva mare. En tornar, s'està rentant les mans i diu:

- Ja ho sé perquè a Mallorca hi ha poca aigua! Perquè han hagut d'omplir totes les platges!

Promoure la salut a l'escola

La introducció de la LOGSE afavoreix la promoció de la salut en l'escola. Explicita continguts de salut en el currículum des de l'etapa d'educació infantil, proposa programes escolars, més oberts i flexibles i insisteix en una major interacció entre escola i comunitat. Ara bé, per dur a la pràctica la promoció de la salut es requereix no sols un marc legal que l'afavorisca, sinó la participació dels docents i de la comunitat mateixa. Convè, doncs, reflexionar sobre el concepte de salut que s'ha de promoure, qui, quan i com pot fer-se.

M. Carmen Davó, Ignasi Camil Carbonell i M. Teresa Ruiz Cantero

És la salut una disciplina reservada exclusivament als metges, infermers i altres professionals sanitaris?

Evidentment, no. Més si atenem el fet que el concepte de salut va més enllà de l'absència de malaltia. Tenir salut és, segons l'OMS (1948), un «Estat complet de benestar físic, mental i social», matisat en el X Congrés de Metges i Biòlegs de Llengua Catalana (1976) com a «Manera de

viure cada cop més autònoma, solidària i joiosa». Per tant, és una tasca que comença al si de la família i que és competència de tota la societat.

Els objectius que es proposen en la definició de salut no coincideixen en gran part en allò que volem que siguin els nostres xiquets i xiquetes mentre i després del seu pas per les nostres escoles?

Els conceptes d'educació i salut estan, doncs, molt relacionats. Els dos tenen entre els seus objectius capacitar els individus per conèixer-se millor, per adonar-se de les seues pròpies possibilitats i limitacions, i, per tant, poder prendre decisions projectant-se cap al món social de manera constructiva.

A més, la institució genuïnament educativa és l'escola, un dels llocs on més temps passen els nostres infants. Els seus objectius formadors són cada vegada més complexos i plurals atenent la gran demanda que li fa la societat.

Podem dir que, junt la família, l'escola és quasi la responsable de l'educació dels homes i dones del present i del futur. Alhora, l'escola és el mirall on es reflecteixen els canvis socials i on tots els estaments preocupats per assolir una millor qualitat de vida tenen l'esguard adreçat.

És, doncs, en aquest entorn escolar, on es poden promoure i oferir opcions saludables des de bon començament. Això és vàlid tant per a l'escola mateixa com per a l'entorn on aquesta està inserida.

Potser siga l'etapa d'educació infantil on l'escola cimente molts dels seus assoliments posteriors. Una etapa caracteritzada socialment amb menys condicionaments acadèmics, on és encara molt important la participació de les famílies i on les necessitats primàries dels infants (cura, hàbits bàsics: alimentació, descans, higiene, etc.) prenen un protagonisme essencial.

Ens situem, doncs, en un marc molt aprofitable per apropar-nos a allò que volem que siga una escola on es visquen valors saludables i, tant infants com adults, recorrem plegats el camí de l'autonomia responsable. Si som capaços d'impregnar d'aquest esperit la vida quotidiana a l'escola i transmetre-lo a l'entorn familiar i social, estarem fent promoció de salut

Com es fa promoció de salut en l'escola?

Alguns autors proposen com a línies d'acció objectius relacionats amb la consideració de totes les dimensions de la salut en tots els aspectes de la vida del centre; les relacions que s'es-



tableixen entre escola i comunitat, i la cura i millora dels aspectes arquitectònics i urbanístics de l'entorn físic del centre. (Vegeu quadre 1.)

Precisament amb l'objectiu de promocionar la salut en totes i cadascuna de les accions educatives de la vida quotidiana de l'escola es va constituir la REEPS (Xarxa Europea d'Escoles Promotores de Salut). En la seua *I Conferència* s'establiren els principis de l'escola promotora de salut, que afecten des de la gestió participativa i democràtica del centre fins a la cura de l'entorn físic i les relacions interpersonals. (Vegeu quadre 2.)

Qui ha de fer promoció de salut en l'escola?

Com bé coneixen els mestres de l'educació infantil, la participació i la col·laboració de les famílies en qualsevol acció educativa és fonamental per tal de reforçar i consolidar els aprenentatges. En promoció de salut a més, és fonamental comptar amb la participació de la resta de la comunitat escolar (conserges, cuiners, administratius, altres professionals, etc.). A més, s'ha de considerar important i necessari col·laborar estretament amb els professionals socio-sanitaris que ja intervenen puntualment en l'escola (personal d'atenció primària: metges, infermers; i

treballadors socials). Un altre recurs per explotar són els mitjans de comunicació per a intercanviar i donar a conèixer experiències sobre salut i defensar quan calga la salut del nostre centre i entorn immediat. Aquest element és indispensable perquè el nostre concepte de salut i el nostre entorn saludable traspasse els límits de l'escola. Cadascú des del seu àmbit d'actuació, integrats en un projecte comú, ha de fer aportacions a la creació d'un ambient saludable.

Què podem fer?

L'Administració pot regular la participació democràtica de tota la comunitat escolar, reconèixer la salut com a un dret i una necessitat i redistribuir equitativament els recursos, facilitar la formació del professorat i l'adaptació del currículum a les necessitats dels infants.

El professorat ha d'integrar els continguts de salut en les programacions i donar continuïtat a les activitats; detectar problemes de salut i ajudar en la recerca de solucions, mediar entre els interessos dels infants, les famílies, l'Administració i la comunitat.

Les famílies han de fer-se conscients del seu paper com a model a seguir i participar de manera activa en la presa de decisions que afecten la salut i el benestar dels infants.

Quadre núm. 1.

1. Considerar totes les dimensions de la salut

- Reconèixer la importància i promoure l'autoestima i l'autonomia per a aconseguir un bon estat de salut.
- Incloure els temes de salut dins del currículum escolar.
- Establir relacions entre les escoles per impulsar programes d'educació per a la salut.
- Promoure la salut i el benestar dels xiquets i de tot el personal del centre.
- Conferir al professorat un paper de referència en l'educació per a la salut.
- Combinar diferents mètodes educatius per a desenvolupar habilitats i conductes saludables.

2. Considerar la importància dels aspectes de la vida del centre educatiu i les seues relacions amb la comunitat

- Afavorir les bones relacions en la vida escolar quotidiana.
- Facilitar la informació i els canals de participació a l'escola.
- Proposar reptes estimulants a tots els xiquets.

3. Tenir en compte i millorar els aspectes arquitectònics i urbanístics de l'entorn físic del centre, així com el seu efecte psicològic sobre professors, xiquets i personal no docent.

- Valorar els professors com a models.
- Centrar-se en la participació activa dels xiquets.
- Fomentar llaços sòlids entre l'escola, el medi familiar i la comunitat:
 1. Comptar amb el suport i la cooperació dels pares.
 2. Aprofitar els serveis de la comunitat com a suport als programes i activitats de promoció i educació per a la salut.
 3. Utilitzar els serveis de salut com un recurs educatiu per a la promoció i el desenvolupament d'activitats de salut.

Altres professionals (personal no docent, professionals socio-sanitaris) han de tenir cura de la seguretat del centre, han de denunciar possibles irregularitats físiques o de conducta dels integrants de la



Quadre núm. 2.

- 1. Democràcia:** L'escola promotora de salut es basa en els principis democràtics que condueixen a la promoció de l'aprenentatge personal, desenvolupament social i salut.
- 2. Equitat:** El principi d'equitat ha d'estar arrelat en l'experiència educativa, evitant opressions i pors dins de l'escola. Ha de proporcionar igualtat d'accés per a totes les oportunitats educatives i tenir com a objectiu fomentar el desenvolupament emocional i social de cada individu, perquè pugui desenvolupar el seu màxim potencial lliure de discriminació.
- 3. Empoderament i competència per a actuar:** L'escola promotora de salut subministra habilitats als joves per a actuar i generar canvis. Aquestes habilitats, junt amb el treball que realitzen amb els seus professors o altres persones, augmenten en ells la sensació de realització personal. Donar poder a la gent jove, a les seues pròpies idees i punts de vista, els facilita influenciar les seues vides i condicions de vida. Tot açò pot fer-se mitjançant polítiques i mètodes educatius que donen oportunitats per a la participació en la presa crítica de decisions.
- 4. Ambient escolar:** L'escola promotora de salut posa especial èmfasi en l'ambient escolar, tant en el físic com en el social. El considera un factor crucial per a la promoció i la sostenibilitat de la salut. L'ambient s'ha convertit en un recurs valuós per a la promoció de la salut efectiva, a través del suport a polítiques que promouen el benestar. Açò inclou tant la formulació de mesures de seguretat i mesures preventives per a la salut com la introducció d'estructures administratives adequades.
- 5. Currículum:** El currículum de les escoles promotores de salut proporciona als joves oportunitats d'adquirir coneixement per a desenvolupar les habilitats essencials per a la vida. El currículum ha de ser rellevant per a les necessitats presents i futures dels joves; ha d'estimular la seua creativitat, animar-los a aprendre i subministrar-los les habilitats necessàries d'aprenentatge. El currículum de l'escola promotora de salut és també una aspiració dels professors i altres persones que treballen a l'escola. Suposa un estimul també per a ells mateixos i per al seu desenvolupament professional.
- 6. La formació del professorat:** La formació del professorat és una inversió tant en salut com en educació. La legislació, junt amb incentius adequats, ha de guiar les estructures de la formació del professor, tant en la seua formació inicial com en la seua pràctica professional, utilitzant un marc conceptual d'escola promotora de la salut.
- 7. Valoració dels èxits:** L'escola promotora de salut valora l'eficàcia de les seues accions sobre l'escola i la comunitat. La valoració dels èxits és considerada o tinguda en compte com un suport i empoderament, i un procés a través del qual els principis de l'escola promotora de salut poden ser aplicats per a fer més efectiva la seua pròpia finalitat.
- 8. Col·laboració:** En les estratègies de planificació per a la promoció de salut a l'escola és un preu essencial que s'assumisquen responsabilitats i es concreten col·laboracions interministerials, particularment entre els ministres de salut i educació. La col·laboració que s'estableix en l'àmbit nacional es reflecteix després en el regional i local. Han de quedar establertes i concretades tant les responsabilitats i línies d'actuació com el paper que juga cada un d'ells.
- 9. Comunitat:** Els pares i la comunitat escolar fan un important paper en el liderat, suport i reforç dels conceptes de l'escola promotora de salut. La col·laboració entre escola, pares, organitzacions no-governamentals i representants locals de la comunitat, representa una força poderosa per a generar un canvi positiu. De la mateixa manera, els joves, amb ells, poden arribar a desenvolupar actuacions ciutadanes en la seua comunitat. La unió entre escola i comunitat tindrà un impacte positiu en la creació d'un ambient físic i social que ajude a millorar la salut.
- 10. Sostenibilitat:** Tots els nivells de govern han de proporcionar recursos per a promoure la salut a les escoles. Aquesta inversió contribuirà, a llarg termini, a sostenir el seu desenvolupament en totes les comunitats. Com a resposta, les comunitats també incrementaran recursos per a les seues escoles.

comunitat escolar, proporcionar alternatives de prevenció dels problemes de salut.

En quin moment podem fer-ho?

L'educació per a la salut es contempla com un tema transversal. En el

currículum de l'etapa d'infantil es troben referències en els objectius generals d'etapa, en les introduccions d'àrea i en els objectius generals. També en els blocs de continguts i en els criteris d'avaluació.

Els aspectes generals referits a la promoció i l'educació per a la salut s'expressen en el PEC (Projecte educatiu de centre) i el PCC (Projecte curricular de centre). És ara quan hem de posar-nos d'acord sobre les necessitats i problemàtica de la pròpia escola i l'entorn, i en la recerca de solucions. Cal explicitar el model d'entorn saludable i el tipus de persona que el centre persegueix.

A més, cal decidir aspectes com:

- Les activitats saludables que mantindran tots els membres de la comunitat educativa.
- Les campanyes de sensibilització que va a fer el centre.
- La relació que s'establirà amb les institucions sanitàries i altres.
- Com s'atendran les necessitats de seguretat i higiene en l'escola.
- De quina manera s'oferiran les instal·lacions del centre per a realitzar activitats de salut promogudes per diferents institucions.

I que passa en l'aula?

Amb el grup de xiquets, atenent tots els condicionants que hem referit abans, hem de dissenyar l'actuació del docent en el marc de la programació d'escola. Potser siga el punt més important per a sistematitzar l'educació per a la salut en l'escola.

Es pot optar:

- Per treballar puntualment algun tema, bé per interès del professorat, bé per necessitat de l'entorn.
- Per introduir sistemàticament els continguts de salut en els projectes de treball.

Però la manera més recomanable és combinar ambdues opcions, és a dir, treballar els continguts de salut de manera sistemàtica, però emfasitzant aquells que poden presentar-se com a més convenients en un moment determinat.

Algunes de les propostes que s'oferixen són:

- Organitzar unitats didàctiques entorn d'un tema de caràcter general incorporant-les la perspectiva de la salut.
- Organitzar unitats didàctiques entorn d'un tema de salut i relacionar-lo amb les diferents àrees.
- Es poden programar tots els continguts d'un àrea en relació amb la salut..

Qualsevol que siga l'opció, el més important és implicar els xiquets perquè puguin adquirir les capacitats necessàries per a prendre decisions i controlar la seua salut.

Els xiquets en conjunt formen part dels grups sense poder dins de la societat. Açò és així perquè, en

part, els adults com a grup, fins i tot els ben intencionats, els consideren poc capacitats per a de-fendre les seues necessitats i interessos.

No obstant, els xiquets saben el que volen, només és necessari escoltar-los i donar-los l'oportunitat de participar, relacionar els temes als seus interessos vitals i contextualitzar-los en el seu entorn. D'aquesta manera, els xiquets podran construir el seu estil de vida de forma autònoma i responsable.

No estaria, doncs, adequat treballar els continguts associats tradicionalment als tòpics o temes relacionats amb la salut de manera aïllada (alimentació i nutrició, higiene, descans i oci, sexualitat, autoestima i salut, prevenció d'accidents, etc.). Aquests continguts han de formar part d'un concepte global de promoció de la salut relacionant tots els aspectes amb la realitat de la vida dels xiquets i considerant els àmbits procedimental i actitudinal, a més de l'exclusivament cognoscitiu.

No és fàcil però...?

- Assegurem la realització d'activitats de salut amb qualitat a l'escola.
- Ajudem a la conscienciació general sobre els avantatges d'incorporar la salut a l'escola.
- Procurem la participació de tots

els sectors de la comunitat escolar.

- Despertem l'interès i fomentem la participació dels xiquets, sobretot els que presenten pitjor adaptació escolar.
- Utilitzem metodologies atractives i adequades.
- Atenguem les peculiaritats ètniques i la diversitat cultural.
- Sol·licitem més formació i assessorament en temes de salut.
- Millorem la salut a l'escola i d'aquesta manera millorarem la nostra.

Açò només serà possible si som capaços de reflexionar sobre el concepte de salut i tots allò que intervé a l'hora de crear un ambient promotor de salut en l'escola. ■

Bibliografia

- COLOMER, C., i C. ÀLVAREZ-DARDET (en procés de publicació): *Promoció de la salut y cambio social*.
- ENHPS (1995): *I Conferència de Red Europea de Escuelas Promotoras de salud*, «La escuela promotora de salud: una inversión en educación. Salud y democracia», Copenhague: ENHPS, 1997
- CONSELLERIA DE SANITAT I CONSUM (1993): *Los equipos de atención primaria y su intervención en la escuela*, València: Conselleria d'Educació i Ciència i Conselleria de Sanitat i Consum.
- MENDOZA, R., i P. LÓPEZ (1993): «Escuelas generadoras de salud», *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 214, pàg. 8-12.



Contes d'arreu

Shertat i els nens
Un conte saharauí

Als sis números d'enguany, hem previst de publicar en aquesta secció alguns contes de diferents llocs del món, contes populars que els avis o els pares expliquen als infants més petits i que tots coneixen, recorden i estimen com una cosa molt pròpia. Davant de la immensa diversitat i riquesa de la contística de totes les cultures, solament us podem oferir una petita mostra, un tastet que aproximí a aquesta realitat multicultural. Comencem amb un conte que s'explica al desert del Sàhara.

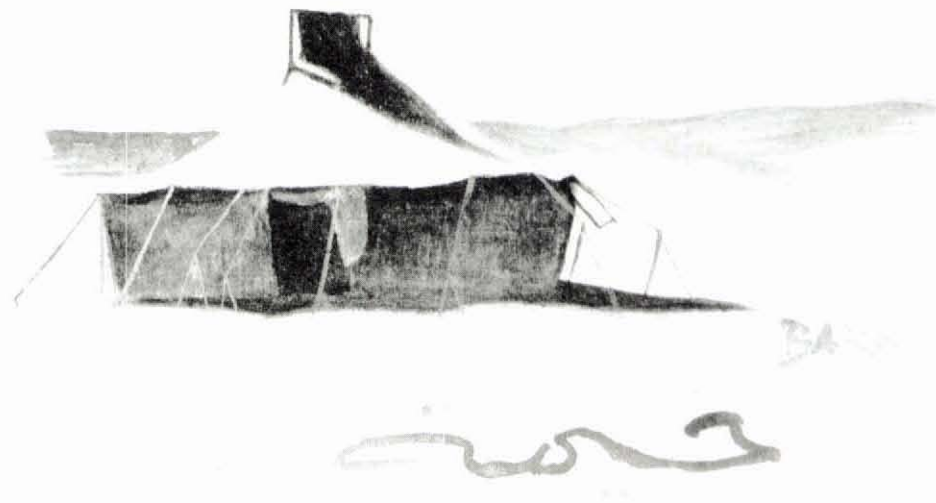
Shertat és un personatge molt especial, graciós, astut, genuí de la cultura saharauí. És el protagonista de tot un conjunt de contes populars molt explicats als infants més petits.

Shertat no presenta una aparença física determinada, encara que reuneix els trets que conformen un retrat conegut: animal salvatge, carnívor, que sempre té molta gana, sempre busca el profit propi, es mofa dels altres i a cops surt escarmentat. Sobretot destaca com a espavilat i mentider, enginyós i golafre.

Hi ha històries protagonitzades per Shertat on les relacions de parentiu són les que corresponen a les persones. També en trobem on la seva astúcia característica està encaminada a riure's dels éssers humans. En canvi, hi ha altres històries on el des-

cobrim clarament com un animal entre animals, que viu i es comporta com ells, sense deixar de presentar els personatges amb els trets de personificació propis de la fàula.

Es tracta d'un personatge molt interessant, capaç de fer-nos somriure, tant per les seves habilitats com per les seves debilitats. El fet de no disposar d'una figura definida atorga, a cada oient, plena llibertat a l'hora d'imaginar-se'l. ■



Un bon dia, Shertat va anar a visitar uns coneguts que havien acampat prop d'on vivia.

Quan ja arribava a la *jaima*, va adonar-se que havia oblidat el *fru terca*, però ja havia fet tard, els nens corrien a saludar-lo fent salts d'alegria.

Després de saludar-los, els va dir:

—Per donar-vos una sorpresa he amagat les llaminadures darrere d'una duna. Vejam qui és el més viu i les troba primer!

Els nens van sortir rebent cap a on els havia indicat Shertat i aquest, en veure'ls tan convençuts, es preguntà:

—I si anés amb ells per veure si hi ha realment alguna cosa? ■

Glossari

Jaima: Tenda feta de pèl de camell, utilitzada pels nòmades del desert.

Fru terca: Expressió usada per designar les llaminadures que porten els visitants als nens d'una família. Literalment significa «alegria dels nens».

Bibliografia

ARIS, Carme, i Lluïsa CLADELLAS: *Cuentos saharauís*, Madrid: Anaya, 1991.

Agraïments

A Daaya Mohamed Salem, que ens ha ajudat a escollir aquest conte saharauí, un dels més contats als seus menuts.

A l'Associació d'Amics del Poble Saharauí d'Albacete pel permís de reproducció de la il·lustració de Barnés.

Protagonista l'infant

Aquest mes, un tast de llibres d'Europa



Allà on viuen els monstres

SENDAK, Maurice (text i il·lustració)
Pontevedra: Kalandraka, 2000.

És un llibre que parla d'allò que et podria passar qualsevol dia o nit quan se t'omple l'olla i estàs enrabiat i trobes que tothom és tonto i ningú no et vol i cap persona no t'escolta. Llavors et converteixes, com li va passar a en Max, en el més terrible dels monstre. És clar que sempre és possible abandonar la naturalesa monstruosa per tornar-te infant, sobretot si quan tornes a casa trobes un plat a taula i un àpat calent. ■

Altres llibres

Pequeño cow-boy

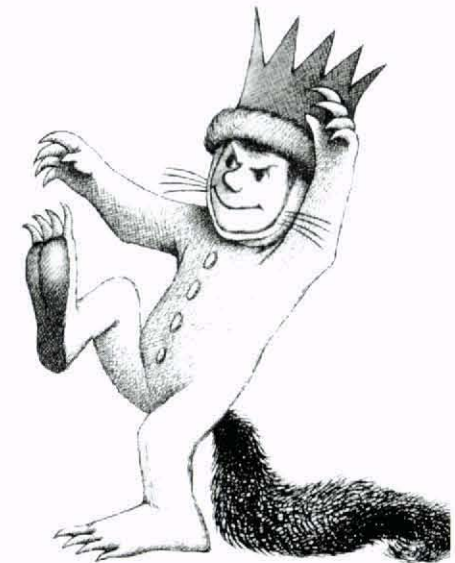
HEAP, Sue (text i il·lustració)
Madrid: Kókinos, 1997.

El regal

KESELMAN, Gabriela (text), i Pep
MONTSERRAT (il·lustració)
Barcelona: La Galera, 1996.

¿Qué hace un cocodrilo de noche?

KISS, Kathrin (text), i Emilio
URBERUAGA (il·lustració)



Madrid: Kókinos, 1998.

Onga Bonga

WHISHISNKY, Frieda (text i il·lustració),
Barcelona: Joventut, 1999.

¡Adiós, pequeño!

AHLBERG, Janet (text i il·lustració)
Madrid: Altea, 1996.

Munia (col·lecció)

BALZONA, Asun (text i il·lustració)
Barcelona: Destino, 1998 i altres.



Oferta de monogràfics per al segon i tercer trimestres del curs 2000 / 2001

Escola de la Dona

Pl. de Pere Corominas, 1
08001 Barcelona
Tel. 934 431 513 - 934 431 5 05
Fax 934 431 312

NOM I DURADA

Estoigs, 30 h.
Els daurats i l'enquadernació, 40 h.
Recuperació i restauració d'enquadernacions d'originals, 30 h.
Decoració del paper per a les guardes, 30 h.
Mosaics, 40 h.
Nusos de relleu, 30 h.
Pirogravat, 30 h.
Disseny de moda infantil, 40 h.
Disseny de moda esportiva, 30 h.
Nocions de fiscalitat
Història del llibre i la il·lustració

DATES

De l' 11 de gener al 15 de març
Del 12 de gener al 16 de març
Del 18 de gener al 22 de març
Del 23 de març al 8 de juny
Del 4 d'abril al 13 de juny
Del 21 de febrer al 6 de juny
Del 22 de gener al 28 de maig
De l'1 de febrer al 28 de maig
Del 5 de febrer al 28 de maig
Inici de curs el 8 de febrer
Inici de cursos 6, 8 i 9 de febrer, matí o tarda

Centre de formació d'adults Can Batlló

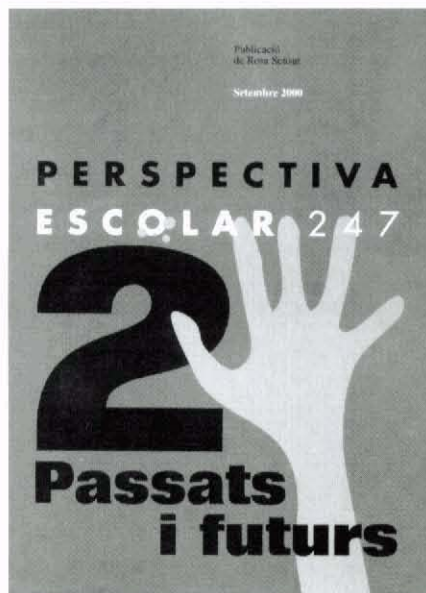
C. Comte d'Urgell, 187
08036 Barcelona
Tel. 934 022 715
Fax 934 022 733

Atenció a la persona gran, 16 h.
Win-Word, 28 h.
Acces, 28 h.
Excel, 28 h.
Internet, 16 h.
Pensar i escriure, 32 h.
Atenció al malalt terminal i acompanyament en la mort, 12 h.
Cures paliatives, 20 h.
Dietètica i nutrició, 20 h.

Del 7 al 28 de febrer
Gener, febrer i març, torns de matí o tarda
De febrer a l'abril, torns de matí o tarda
D'abril a juny, torns de matí o tarda
D'abril a maig, torns de matí o tarda
De gener a maig, de 18 a 20 h.
Del 15 al 31 de gener, de 17 a 19 h.
Febrer, de 16 a 20 h.
Maig de 16 a 20 h.

25 anys de

El novembre passat, a l'Associació de Mestres Rosa Sensat se celebrà el xxv Aniversari de la revista *Perspectiva Escolar*. Una festa important per a l'educació, per a l'escola i per als mestres, tant pel contingut que s'ha recollit i difós al llarg d'aquests anys en les planes de la revista, com perquè és la primera vegada que, en el nostre país, una



revista de pedagogia, pot celebrar el seu primer quart de segle.

Un nombrós grup de mestres amics van participar en l'acte. Hi va prendre la paraula Jordi Tomàs, qui, de manera clara i rigorosa, destacà les línies de fons i les prioritats de la revista a través de les seves editorials. La seva relectura permet conèixer què ha estat el pensament pedagògic i polític de Rosa Sensat durant aquests 25 anys.

Després d'escoltar Jordi Tomàs, que encomanà l'interès per llegir atentament el número de *Perspectiva Escolar* «25 anys, passats i futurs», va parlar la demògrafa Anna Cabré. Va fer una refle-

xió sobre l'escola dels anys que vénen, en la qual es planteja si hi haurà més infants i si aquests seran més diversos. Uns arguments, els seus, en què es combinaven les dades objectives sobre la població amb les hipòtesis sobre possibles tendències i les seves conseqüències a l'escola.

Sembla que, en un futur immediat, cal esperar més naixements i una major demanda d'escola bressol, una demanda a la qual cal donar resposta, tant per la consciència cada cop més generalitzada que els infants hi tenen dret, com pel fet que els pares

treballen i desitgen i necessiten l'escola.

A l'acte, s'hi generà un clima de clara complicitat entre els ponents i els assistents, en sintonia amb aquesta trajectòria de 25 anys d'una revista que ha sabut compartir, amb un ventall molt ampli de persones, idees, inquietuds i propòsits de fons, estant al costat i a prop de l'escola, dels mestres, dels infants i els joves. Una revista que ha sabut treballar per millorar l'educació al nostre país. Fets que ens permeten afrontar el futur amb renovada esperança. ■



D'esq. a dr., Carme Tomàs, Anna Cabré i Jordi Tomàs, en la celebració dels 25 anys de Perspectiva Escolar

L'experiència de l'escola

Divendres 15 de desembre a la tarda, a la sala d'actes de l'Associació de Mestres Rosa Sensat. La sala feia goig per dues raons: per la nombrosa assistència de sòcies, socis, amics de l'Associació i pares i mares, mestres i infants de l'escola Rel i pel marc decoratiu que ofería l'exposició de pintures de Soledat Sans, oberta des de finals de novembre.

La singularitat d'aquest xx Premi de Pedagogia Rosa Sensat, *Par que nasasitu apendra molt*, és que es tracta d'una obra fruit del treball i la reflexió col·lectiva d'un equip docent. Explica les diferents estratègies d'ensenyament i aprenentatge en el marc d'una escola d'educació especial, però aplicables en qualsevol context educatiu, ja que el fonament d'aquestes estratègies és l'observació de les diferents habilitats de cada infant per a l'elaboració de diferents procediments d'aprenentatge.

Les paraules que van adreçar-nos els representants de l'equip docent de l'escola Rel, en agraïment per haver-los concedit el Premi, van posar de manifest que el jurat havia encertat de ple en el

seu veredict. La qualitat humana de l'equip, la il·lusió del projecte educatiu que porten a terme i el grau d'implicació de tots els estaments de l'escola –fins i tot les àvies– van guanyar la voluntat dels assistents. Mentrestant, n'esperem amb interès la publicació.

També hem de citar les dues obres que van quedar finalistes: *La construcció de les competències lingüístiques i la seva relació amb la intel·ligència emocional*, de Josepa Gómez i Bruguera, mestra de l'escola Nabí de Barcelona i *Los niños de Ismail. Imaginario popular, lengua escrita y escuela*, de Mario Aller Vázquez, mestre de la Coruña.

Aquest any, el jurat va decidir fer esment de les obres següents: *Guia de la mediació escolar*, de M. Carme Boqué, de Barcelona, i *Atenció educativa en el lleure infantil: models i propostes*, de Roser Batlle, de Barcelona.

El jurat recomanava l'edició, tant de les obres finalistes com de les mencionades. ■



Més inversió en educació cicle 0-3 anys

La Comissió Obrera Nacional de Catalunya ha editat unes postals per enviar a la consellera d'Ensenyament. Al darrere, se li adreça el text següent:

«Consellera: Us volem dir que l'educació ens importa, que la seva qualitat és garantia de futur per als nostres fills i filles. Creiem que és just que hi hagi places públiques de 0-3 anys per a tothom qui ho demani. Per això us demanem suport a aquesta petició i us reclamem que incrementeu els recursos que el govern de la Generalitat destina a l'ensenyament públic per impulsar la gratuïtat efectiva i la igualtat d'oportunitats.

«Volem places públiques de qualitat pel 0-3.»



Primeres jornades de didàctica del coneixement del

Aquestes *Jornades*, destinades a mestres d'educació infantil i primària, se celebraran a Vic el 23 i 24 de març d'enguany.

Organitzades per la Universitat de Vic, tenen per objectius replantejar el significat del coneixement del medi, proposar línies d'actuació i estratègies didàctiques, i, també, intercanviar reflexions i experiències.

La inscripció inclou l'assistència, el material i el dossier de les *Jornades*. Cal haver fet efectiu el pagament de les jornades abans del 3 de febrer del 2001.

Més informació:
Tel.: 93 881 61 64
dolors.ruiz@uvic.es

XV Jornades d'Història de l'Educació als Països Catalans

Convocades per al 14, 15 i 16 de novembre del 2001, a Badalona, ens ha arribat una primera circular on s'exposen, entre d'altres, el temes i àmbits de treball:

- Polítiques educatives i competències municipals.
- Activitats i propostes educatives de les entitats i institucions locals.
- Innovació educativa en l'àmbit municipal.

Secretaria de les Jornades:
Ajuntament de Badalona
Departament d'Educació
XV Jornades d'Història de l'Educació als Països Catalans
Av. Martí Pujol, 86, 3r.
08911 Badalona
Tel.: 93 483 27 79
jamal@aj-badalona.es

Fe d'errates

Al número anterior de la nostra revista, el 117, corresponent a novembre-desembre del 2000, els dos articles que apareixen a plana oberta no hi constaven les autores. Són XXX per al «Com són els nostres titelles de pal» i XXX per al «De terra només n'hi ha una. Cuidem-la!»

La nostra portada



La seriositat, la concentració i la precisió en el treball que du a terme en Borja, a l'escola bressol municipal la Baldufa de Cornellà de Llobregat, ens és un bon tema de reflexió pedagògica. La imatge serveix d'exemple de la gran quantitat d'habilitats que els infants d'aquestes edats posseeixen, i els adults ens resistim a reconèixer. D'aquí que els limitem les possibilitats de desenvolupament.

Les sis portades d'enguany capten meravelloses situacions com aquesta, que permet fer visible aquest infant capaç i una educació que el reconeix, respecta i potencia.

Childhood Fears

The thought behind educative action. A pedagogy that gives shape to things while not inhibiting the shape of things

CARLA RINALDI

These pages contain the conception of an empowered, diverse childhood that contributes to and builds children's rights; the role of the adult in the school, observation, documentation, interpretation and the dynamism of participatory processes; the importance of relations between equals in the co-construction of knowledge of reality... A sketch of a constructive school based on the culture of participation and learning.

Childhood Fears

Childhood Fears

ENRICA LLOBET, MATILDE LÓPEZ,
MAR ORTEGA, IMMA ORTEGA,
MONTSERRAT PALLEROLS I CARMEN
SICART

The BIP day-care centre has been involved in the European

exchange project known as Comenius for three years in collaboration with other centres, such as Via Assisi in Turin and Manuel Da Maia in Lisbon. Childhood fears have been the topic of the first year of the exchange programme. The centres have together deepened their analysis of questions such as: what do we want children to learn about childhood fears? and how, through images, can we do research into these fears? What attitudes should professionals have in the face of this phenomenon?

L'hamaca. How many times to

L'hamaca. How many times to do you want to swing?

TERESA CABRERA

There is a growing awareness that learning mathematics is part of a rich way of seeing. Children approach it by systematising some of the games that they take part in spontaneously. This is the experience offered us through this article,

with research of children in numerals representing large amounts.

Yes and No in Education for

Children

JOAQUIM JUBERT

The author attempts to describe the building blocks and fundamental basics of this educational and developmental process in behaviour governed by the interiorisation of value, reducing it to its most elementary expression: the use of yes and no in children's education.

Promoting Health in the

Promoting Health in the Schools

M.CARMEN DAVÓ, IGNASI CAMIL
CARBONELL I M. TERESA RUÍZ
CANTERO

The introduction of the new Educational Law favours the

promotion of health in the schools. It outlines contents of health for the curriculum from the early education phase, puts forward school programmes that are more open and flexible and insists on a greater interaction between the school and the community. However, in order to promote health, something greater than a legal framework is needed. Teachers and the community must also participate in this task. We should, therefore, reflect on the concept of health that is to be promoted, as well as on the who, when and how it is to be done.

Traducció de Michael Tregobov

REVISTA DE L'ASSOCIACIÓ DE MESTRES ROSA SENSAT

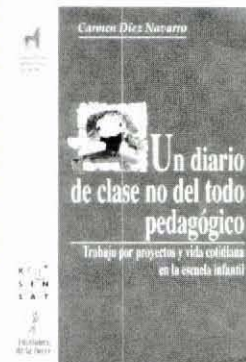
in-fàn-ci-a

educar de 0 a 6 anys

Av. de les Drassanes, 3
08001 BARCELONA



DIEZ, M. Carmen: **Un diario de clase no del todo pedagógico**, Madrid: Ediciones de la Torre i Associació de Mestres Rosa Sensat, 1999.



Aquest *diari pedagògic* segueix la tradició de reflectir l'experiència viscuda per una mestra i el seu grup en el treball diari a l'escola. L'interès de l'autora, però, no se situa tant en els aspectes metodològics de l'aprenentatge com en la reflexió, menys convencional, sobre les particularitats afectives de cada nen i del grup en general. No sols narra el que passa cada dia, sinó també seves raons. L'aprenentatge hi apareix com un procés obert, vital y comunicatiu.

GOLDSCHMIED, E., i S. JACKSON: **La educación infantil de 0 a 3 años**, Madrid: Morata, 2000.

L'aplicació dels últims avenços teòrics sobre desenvolupament infantil al treball quotidià de les escoles infantils és l'aportació més important d'aquest llibre, pràctic tant per als professionals dels centres com per als gestors polítics de serveis d'atenció a la infància. Las autoras hi recullen orientacions i experiències introduïdes en centres infantils de la Gran Bretanya, i descriuen tres innovacions particulars: la persona de referència, la panera dels tresors i el *joie heuristique*. Una proposta completa per a una noma manera de tractar l'educació infantil.



Edició i administració:
Associació de Mestres Rosa Sensat

Direcció: Irene Balaguer.
Cap de Redacció: Raimon Portell.
Secretaria: Mercè Marlès.

Consell de Redacció: Elisabet Abeyà, Mercè Ardiaca, Enric Batiste, Nany Bello, Teresa Boronat, Anna Carbajosa, Ferran Casas, Carme Cols, Mercè Comas, M. Carme Diez, Pepa Fos, Fidel Garcia-Berlanga, Carme Garriga, Esteve I. Gay, Xavier Gimeno, Josepa Gòdia, Josepa Gómez, Roser

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

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

Gómez, Pilar 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. Securin, 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: 5.400 ptes. l'any/32,45 euros
PVP: 940 ptes. exemplar/5,64 euros, IVA inclòs

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

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

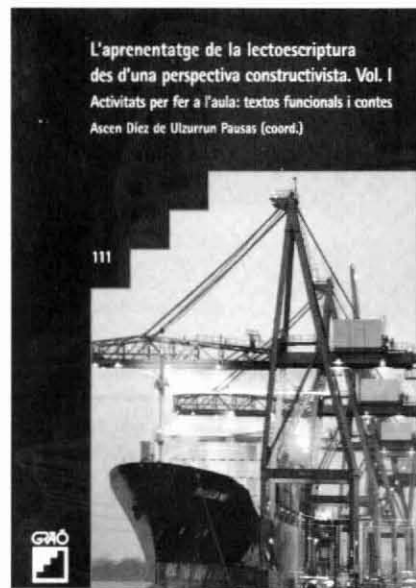
L'APRENTATGE DE LA LECTOESCRITURA DES D'UNA PERSPECTIVA CONSTRUCTIVISTA

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

ASCEN DIEZ DE ULZURRUN PAUSAS (COORDINADORA)

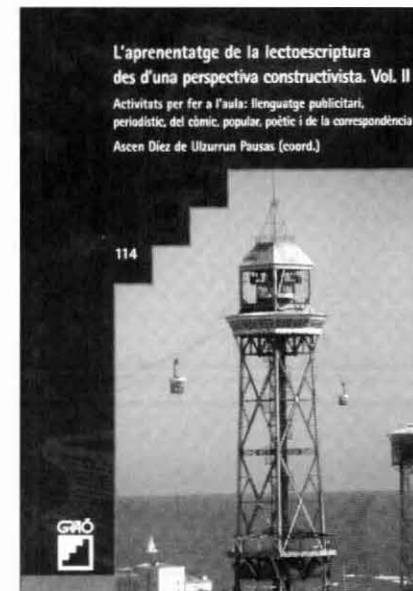
Vol. 2. Activitats per fer a l'aula:
llenguatge publicitari, periodístic, del còmic,
popular, poètic i de la correspondència

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



Els homes com a educadors

Jytte Juul Jensen

Col.I. "Temes d'Infància", **32**
80 pàg. PVP: 990 PTA

Aquest document de treball es proposa obrir un debat. La qüestió és important, tant per a l'educació dels infants com per a la societat: el repartiment de responsabilitats més igualitari entre les dones i els homes. El treball se centra en el paper dels homes com a educadors a les escoles bressol, els parvularis i els centres o serveis d'esplai en horaris extraescolars. Aporta opinions i experiències de diversos països d'Europa, i obre propostes i interrogants per a la reflexió, el debat i l'acció.

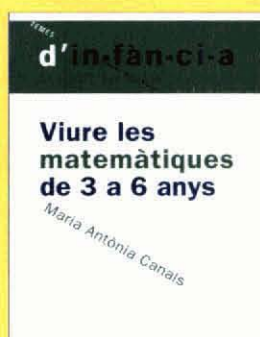


Fer plàstica, un procés de diàlegs i situacions

Eulàlia Bosch, Montserrat Nicolás, Carme Cols, Lluís Vallvé, Georgina Vila i Soledat Sans

Col.I. "Temes d'Infància", **33**
80 pàg. PVP: 1.125 PTA

«L'infant, en el camp tant de les formes com dels grafismes i també dels colors, troba sovint, sense saber què troba, alguns dels procediments que fan de la creació plàstica, i també de tota creació, una acció conjunta del cos, de l'esperit, de la imaginació, de la lucidesa.» És perquè compartim aquestes paraules de George Jean que vam tirar endavant el llibre que ara tens a les mans.
És un llibre pràctic, obert a la reflexió i al debat sobre l'educació artística, estètica o plàstica en les primeres edats.



Viure les matemàtiques de 3 a 6 anys

Perspectives postmodernes
Gunilla Dahlberg, Peter Moss, Alan Pence

Col.I. "Temes d'Infància", **34**
360 pàg. PVP: 2.700 PTA

Pot semblar que el llibre que tens a les mans s'allunya de l'estil habitual de la col·lecció: és un llibre teòric, dens, que, des de perspectives postmodernes, es proposa apropar-nos a la complexitat de la realitat, de la diversitat de realitats i del seu valor. Més enllà d'uns paràmetres definidors de qualitat, aconsegueix que en molts aspectes el sentim molt proper. El seu contingut és polèmic, pren posició respecte a tot el que ha significat la modernitat, planteja un ampli debat sobre l'ètica de la pràctica i de la política.



Viure les matemàtiques de 3 a 6 anys

Maria Antònia Canals

Col.I. "Temes d'Infància", **35**
92 pàg. PVP: 825 PTA

La matemàtica en la vida quotidiana dels infants i els jocs matemàtics en el parvulari són els dos enfocaments del llibre que permeten conèixer, i sobretot descobrir els diversos conceptes matemàtics que els infants d'aquestes edats poden fer seus.
És un llibre profund i planer alhora, com ho és el pensament de l'autora, una mestra de mestres, que, amb absoluta naturalitat, combina de manera excepcional la seva formació en ciències exactes amb una pedagogia capaç de recollir el millor de la tradició per projectar-ho cap al futur.



Ensenyar i aprendre, un diàleg amb el futur: l'aproximació de Vigotski

Bernd Fichtner

Col.I. "Temes d'Infància", **36**
44 pàg. PVP: 775 PTA

Les motivacions que ens impulsen a editar aquest llibre que ara tens a les mans són múltiples, però voldríem referir-nos especialment a tres: el pensament de Vigotski, el tema ensenyar-aprendre i l'autor del text.
L'autor ens apropa amb passió i coneixement les idees fortes del pensament de Vigotski, i ens fa conèixer la seva personalitat, el seu temps i les diverses censurens que ha patit la seva obra alhora que formula els interrogants que són al moll de l'os d'una o altra concepció educativa.