



REVISTA DE L' ASSOCIACIÓ DE MESTRES ROSA SENSAT

# in-fàn-ci-a

*educar de 0 a 6 anys*

2002

# 124

GENER  
FEBRER



# Rumors

Cada any és diferent, i en certa mesura això fa que per cap d'any sempre resulti interessant especular sobre el futur, sobre el que potser passarà, i poder imaginar i projectar el que de diferent portarà l'any. Ara que tot just s'inicia el 2002, l'únic any cap i cua del segle, una numeració excepcional, serà també excepcional el que passi en educació infantil durant l'any?

És aquest un any que comença amb molts rumors: rumors petits i grans, rumors greus i lleus, rumors forts i febles, rumors sobre la Llei de «qualitat» de l'educació, sobre el «cost» de l'escola bressol, sobre la «modernitat» de nous serveis per a la infància, rumors sobre la

«necessitat» d'oferir uns horaris més extensos.

Es rumoreja també, que es crearan «noves escoles bressol» per als infants de 0 a 3 anys, que algunes es construiran en els edificis de l'escola primària amb una nova possibilitat per al 0-6. Hi ha altres rumors sobre una possible «ampliació del nombre de mestres» al parvulari per poder atendre més correctament els infants, rumors sobre «increments salarials».

Els rumors ens dibuixen uns clars i obscurs per a l'any que comença, que obren interrogants sobre quins esdevindran realitat. En aquesta construcció futura, caldrà considerar les decisions dels governs i les posicions dels partits, i la dels sindicats. Però, també caldrà

contemplar com reaccionaran les associacions de mares i pares, com actuaran els mestres i educadors, els veïns i la societat en el seu conjunt.

Les planes d'Infància estan al servei d'acollir i recollir tota opinió que pugui contribuir a fer que els rumors esdevinguin realitats positives. A l'entorn dels rumors és possible la reacció i l'acció. Sigui com sigui caldrà treballar per fer realitat els rumors que contribueixen a que l'educació infantil sigui cada cop més del nostre temps, més respectuosa amb els infants, més considerada amb els professionals, més atenta amb les famílies, més ajustada a la nostra societat i temps.

<b>Plana oberta</b>	Pàgines per a les opinions i els suggeriments dels lectors		<b>2</b>
<b>Educar de 0 a 6 anys</b>	<b>Sol·licitud d'un pare indígena D'il·lusió també s'ensenya</b>	Robert Lake Montserrat Benlloch	<b>5 7</b>
<b>Escola 0-3</b>	<b>La meva experiència a una llar d'infants rural Materials Plàstics</b>	Àfrica Secka EB Tris-Tras	<b>12 15</b>
<b>Bones pensades</b>	<b>Tot mirant per veure. Passejar</b>	Montserrat Nicolás	<b>19</b>
<b>Escola 3-6</b>	<b>El racó del nas De l'exploració del barri a l'estructuració de l'espai al parvulari</b>	Susana Paredes Nathalie Sayac i François Miranda	<b>20 24</b>
<b>Llibres a mans dels infants</b>	<b>Un món ple de color</b>	Rates de Biblioteca	<b>29</b>
<b>Infant i societat</b>	<b>Conversa amb Claus Jensen. Un nou paper per als sindicats</b>	Mònica García	<b>30</b>
<b>Infant i salut</b>	<b>Els bits d'intel·ligència</b>	Pere Pérez-Olarte	<b>34</b>
<b>El conte</b>	<b>Vols que t'expliqui un conte? Epaminondas</b>	Dolors Todolí	<b>38</b>
<b>Informacions</b>			<b>40</b>
<b>Abstracts</b>			<b>46</b>
<b>Cop d'ull a revistes</b>			<b>47</b>
<b>Biblioteca</b>			<b>48</b>

sumari





# Anem al gra

Aquest projecte es va realitzar en un grup de quinze infants de dos a tres anys. La nostra proposta va sorgir arran de l'assistència a un espectacle de titelles anomenat: *Pica, pica, Gallineta* de la companyia Trama. L'argument del conte era el d'una gallina que busca menjar per als seus tres pollets i, en la recerca, troba una espiga de blat. A partir de l'interès que va suscitar en els nens aquesta història, vam pensar d'oferir-los unes espigues de blat per manipular. L'èxit de la descoberta ens va animar a continuar amb més propostes i vam desgranar el blat separant la llavor de la pellofa.

A mesura que ho treballàvem, l'interès en els infants va anar creixent i va passar a esdevenir un racó més de la classe. Aleshores se'ns va ocórrer que seria bo que desenvolupéssim tot el procés que va seguir la gallineta per arribar a obtenir farina. Vam aconseguir un molinet antic de cafè, un morter i un sedàs, que introduïrem progressivament com a propostes diferents. Va ser una experiència molt enriquidora, tant pel que fa

**E. B. Sol, Solet.**

als infants com a les mestres. Això va engrescar tot l'equip a buscar un projecte que anés més enllà de la simple manipulació i experimentació d'aquests materials i que ens portés a l'elaboració d'un producte. Així va ser com, d'un pas a un altre, vam arribar a proposar de fer galetes. Vam agafar la farina obtinguda en els altres processos de transformació del blat i hi vam afegir sucre, ous i mantega.

A poc a poc, els vam presentar als nens en petits grups i els vam tastar; seguidament ens vam posar a fer la massa, tot introduint els elements un per un sense deixar de remenar. Tots pogueren batre l'ou amb la mantega, el sucre, la farina i, a mesura que hi afegíem un nou ingredient, els anava constant més i ho expressaven verbalment: «No puc», «costa molt», i obtinguérem una massa per treballar-la amb les mans.

La curiositat per saber el resultat final augmentava: «Ja ens les podem menjar?», «seran bones?», les preguntes s'anaven succeint a mesura que s'omplia la safata de galetes sense coure. Quan ja no ens va





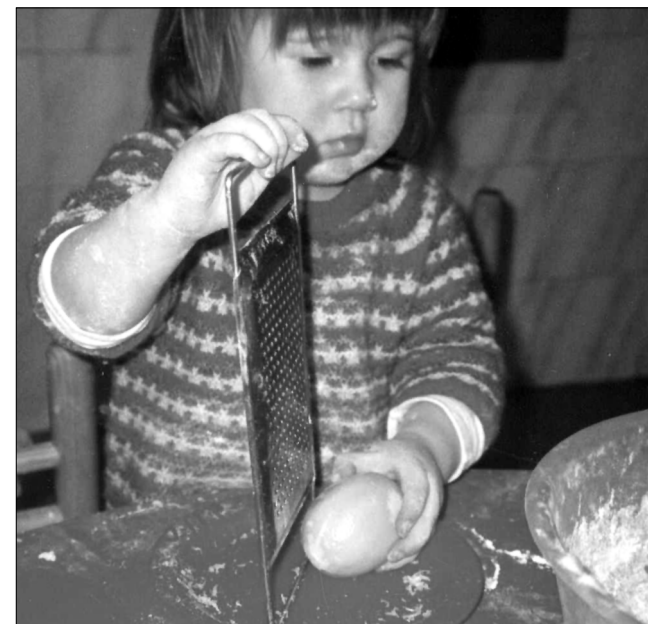
quedar gens de massa, vàrem dur les safates de galetes al forn del barri perquè ens les coguessin. A partir d'aquesta experiència tan interessant, ens vam convertir en pastissers i vam acabar fent pa i una mona per Pasqua.

### Fem de forners

Per a l'elaboració del pa, vam anar a la cuina de l'escola a agafar uns recipients de plàstic i els ingredients següents: farina, oli, sal, aigua i llevat de forn. Només arribar a la classe, els nens van començar a abocar la farina en els recipients i, de mica en mica, hi vam afegir els ingredients que prèviament havíem tastat: la sal, l'oli, el llevat i, finalment, amb l'aigua, vam poder començar a pastar-ho. Els infants estaven repartits en grups de quatre, i cada grup feia un pa, fet que afavoria que tots els nens estiguessin actius alhora. A partir de la manipulació de tots aquests ingredients els nens n'expressaven les qualitats: «és fred», «se m'enganxa als dits», «l'oli rellisca», «se m'embruten les mans». Les seves cares demostraven sor-

presa a mesura que els ingredients aportaven canvis en la massa i donaven mostres de satisfacció o angúnia respecte als canvis soferts, però sempre mostrant interès i una gran impaciència per menjar el producte final.

Per fi va arribar el moment tan esperat: l'hora de menjar-lo. Era boníssim i quasi tots vam repetir! Així, com veieu, tot plegat va ser una experiència molt interessant tant per als infants com per a les mestres, i fins i tot va fomentar la participació dels pares, que ens han dut altres receptes per fer i rodets més petits de fusta, perquè, als nens, els sigui més fàcil treballar la massa. També hem de dir que ens ha encantat l'actitud tan participativa que han tingut els infants i la seva cura, seriositat i concentració a l'hora de fer servir els estris que els anàvem oferint. El projecte es va crear a partir de l'interès dels infants i, a mesura que aquest interès augmentava, el projecte s'anava consolidant i complicant, al mateix temps que tots apreníem i gaudíem del que anàvem fent. ■





# Una nova escola bressol a Montblanc

Isabel Boltà

Els Merlets és el nom d'una nova llar d'infants municipal que ha obert les portes aquest mes de setembre a Montblanc. Està situada al costat del col·legi públic les Muralles.

Muralles i Merlets són noms que ens dibuixen Montblanc. Des de la llar contemplem aquest entorn.

Ens fa molta il·lusió a tots emprendre aquest nou projecte. Per part de l'Ajuntament s'ha fet un esforç per fer les coses ben fetes. Com a professional, puc constatar aquest fet: s'han tingut en compte molts factors com les instal·lacions, els equipaments, l'organització, la selecció del personal, etc., en el camí per oferir una bona qualitat educativa d'aquesta etapa.

Això fa que tots posem ganes en el projecte, pares i educadores, i crec que és un orgull divulgar una notícia com aquesta. Cal anar endavant i millorar les nostres llars i crear-ne de noves.



12 • ACTUALITAT NINA GONZA, 28 de setembre de 2001

L'equip docent del centre està integrat per una educadora per cada grup i una directora de centre

### La llar municipal d'infants Els Merlets ja ha obert les seves portes a Montblanc

Una dels objectius principals de la llar, que encara compta amb planes llures, és el seguiment del creixement del nen en la seva etapa evolutiva, per la qual cosa es valora per sobre de tot el contacte amb la família.

**RECURSOS HUMANS**  
La llar d'infants municipal de Montblanc està integrada per una directora de centre i un equip docent format per una educadora per cada grup i una directora de centre. El centre està integrat per una educadora per cada grup i una directora de centre. El centre està integrat per una educadora per cada grup i una directora de centre.

**El centre està obert a tots els infants de Montblanc**

El centre està obert a tots els infants de Montblanc. El centre està obert a tots els infants de Montblanc.

**El centre està obert a tots els infants de Montblanc**

El centre està obert a tots els infants de Montblanc. El centre està obert a tots els infants de Montblanc.



# Sol·licitud d'un **pare** indígena

**La diversitat com una qüestió positiva és una qüestió que hem anat tractant. Judit Falk, en un article, ja ens va parlar de la diversitat en el desenvolupament. Ara se'ns planteja des de la perspectiva cultural. De forma gairebé poètica, l'autor descriu com el seu fill aprèn, què aprèn, de quina manera i com aquests amplis, profunds i complexos aprenentatges són menystinguts per l'escola i el sistema escolar. Tant en una reflexió com en l'altra, «etiquetatge» sobre l'aprenentatge o desenvolupament «lent» encobreixen o amaguen la dificultat d'acceptar la diversitat.**

**Robert Lake**

*Estimat mestre,*  
M'agradaria presentar-vos el meu fill, Wind-Wolf. És el que vós, probablement, consideràrieu un típic nen indi, nascut i criat a la reserva. Té cabells negres, ulls cafè fosc i rostre oliva. I, com altres nens indis de la seva edat, és tímid i callat

a l'escola. Té cinc anys d'edat, és a la llar d'infants i no puc entendre per què vós ja el teniu catalogat com un nen «d'aprenentatge lent».

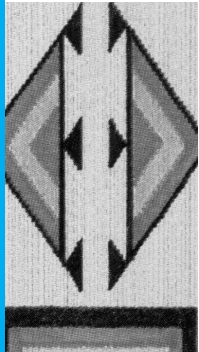
A l'edat de cinc anys, ja ha entrat en contacte amb una vasta educació comparable amb la que reben els seus similars a la societat occidental. Durant la seva primera presentació en aquest món, va ser unit a la seva mare i a la Mare Terra en una cerimònia tradicional indígena que celebra el naixement.

Wind-Wolf era amb la seva mare en cada moment, físicament units, com quan el passava duent-lo als braços o quan l'abraçava mentre mamava. El portava a tot arreu on anés i cada nit dormia amb el pare i la mare.

Així, l'ambient educacional de Wind-Wolf no era solament un ambient «segur», sinó també molt pintoresc, complicat, sensitiu i divers. Ha estat vora del mar amb la seva mare, quan trenca l'alba, mentre ella deia les oracions i recollia algues d'entre les roques. Ha estat assegut a la barca mentre els seus oncles pescaven amb les xarxes i ha mirat i escoltat els ancians explicant històries sobre la creació, llegendes d'animals i cantant al voltant de la foguera.

Ha estat atent a la sagrada i antiga White Deerskin Dance de la seva gent i té bon coneixement de la cultura i de les llengües d'altres tribus. Ha estat amb sa mare quan recol·lectava herbes remeieres i ha observat com les seves ties i àvies es reunien per preparar menes tradicionals com l'aglà, el salmó fumat, l'anguila i la carn de caça.

Ha jugat amb petxines, pinyes dels pins, cordes vegetals i de pell mentre mirava com les dones confeccionaven joies de boles i peces tradicionals. Ha tingut moltes oportunitats d'observar son pare, oncles i líders cerimonials usar diferents tipus de plomes de colors i de cantar cançons diferents mentre es preparaven per a les danses i els ritus tradicionals.





Wind-Wolf va anar amb sa mare a Dakota del Sud quan ballà set dies sota un sol ardent, dejunant i decorant-se el cos amb objectes punxeguts durant la sagrada Sun Dance Ceremony d'una tribu llunyana. Ha presenciat moltes cerimònies de curació realitzades per curadors i curadores de tribus, des d'Alaska i Arizona fins a Nova York i Califòrnia. Des que tenia tres anys ha estat a més de vint rituals sagrats diferents de banys de vapor –utilitzats per les tribus indígenes per purificar la ment, el cos i l'ànima– i ja ha estat en contacte amb moltes religions que professen altres nens: protestants, catòlics, budistes, tibetans.

Porta molt de temps interioritzar i reflexionar sobretot aquest tipus d'experiències i potser és per això que vós penseu que el meu fill és d'aprenentatge lent. Les seves ties i àvies l'ensenyaren a comptar i a conèixer els nombres mentre escollien els complicats materials que usaven per fer els dissenys abstractes que adornen els nostres cistells. Escoltà sa mare quan comptava una a una cada peça i la separava numèricament d'acord amb el color, mentre que, sense protestar, fabricava complicats cinturons i collarets. Aprengué els números bàsics ajudant son pare a comptar i escollir les roques que utilitzarien al bany de vapor –7 roques per a un tractament de suor, diríem, o 13 per a la cerimònia del solstici d'estiu. Se li ensenyaren les matemàtiques comptant les peces de fusta que usem en el nostre joc tradicional. M'adono que pot ser una mica lent per entendre els mètodes i tècniques que vós esteu utilitzant a la classe, però espero que tingueu paciència amb ell. Cal temps per adaptar-se a un nou sistema cultural i aprendre coses diferents.

Wind-Wolf no té «desavantatges» culturals; la seva cultura és «diferent». Si li pregunteu quants mesos té l'any, us contestarà que en té 13. La nostra gent li ha ensenyat que hi ha 13 llunes plenes en un any, d'acord amb el calendari indígena, que hi ha 13 planetes al sistema solar i que l'àliga (la més poderosa de les aus que usem en cerimònies i curacions) té 13 plomes a la cua. Però també sap que algunes àligues poden tenir-ne 12 o 7, i que no totes en tenen la mateixa quantitat. Sap que el pica-soques té exactament 10 plomes a la cua i que són de color vermell i negre (que representen les direccions d'Est i Oest, vida i mort). Probablement pugui comptar més de quaranta tipus d'aus, dir-vos la mena de cadascuna i on viu, la temporada en què apareix i com l'utilitzem en la nostra cerimònia sagrada. Potser li és difícil escriure el seu nom en un full de paper, però sap com dir-lo i pot anomenar coses utilitzant diferents llenguatges indis. Com podeu veure, són totes aquestes influències juntes les que el fan una mica tímid i callat –i potser «lent» d'acord amb els vostres estàndards.

Potser mentre vós intenteu d'ensenyar-li el vostres nous mètodes, ell està mirant per la finestra com si dormís. Per què? Perquè se li ha ensenyat a observar i estudiar els canvis de la natura. Li és difícil fer aquesta transició dins el seu cervell, quan està veient que les fulles s'omplen de colors lluents, que els ànecs volen cap al Sud i els esquiroles estan recollint, atrafegats, nous que els ajudin a passar l'hivern cru.

Al seu cor, a la seva ment jove i gairebé per instint, sap que per aquest temps de l'any hauria d'estar amb la seva gent recollint i pre-

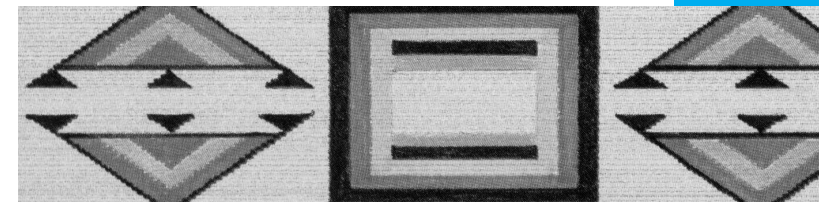
parant el peix, la caça, les herbes i plantes, i aprenent les seves obligacions en aquestes feines. Està atrapat entre dos móns –separats per dos sistemes culturals diferents.

És així, estimat mestre, que vull presentar-vos el meu fill Wind-Wolf, el qual, després de tot, no és realment un «típic» nen indi. Prové d'una línia d'herència de caps, curadors i líders de cerimònies, els èxits i singulars formes de coneixement dels quals continuen sent estudiats i registrats als llibres actuals. A les venes, porta sang de set tribus diferents.

Vull que el meu fill triomfi a l'escola i a la vida. No vull que abandoni l'escola o que sigui un delinqüent juvenil o que acabi prenent drogues o alcohol només perquè se sent inferior o discriminat. Vull que se senti orgullós de la seva herència i cultura, i m'agradaria que desenvolupés les aptituds necessàries per tal d'adaptar-se i tenir èxit en les dues cultures.

Però necessito la vostra ajuda. Allò que vós digueu o feu a l'escola, allò que ensenyeu i la forma com ho feu, allò que no digueu i que no ensenyeu, tindrà un efecte potencial en el triomf o el fracàs del meu nen. Només us demano que treballem amb mi, no contra mi, per tal d'educar el meu fill de la millor manera possible. ■

Extret en part de *Teacher Magazine*. L'autor és membre de les tribus Seneca i Cherokee i professor associat a la Gonzaga University, a Spokane.



# D'il·lusió també s'ensenya

## Els *bits* d'intel·ligència o com aprendre a dir noms

El dilluns, després que tots els pares havien tornat al treball, nosaltres els infants estàvem jugant en un camp. Un dels nois em va dir:

–Veus aquell ocell? A veure, quina mena d'ocell és?

Jo vaig respondre:

–No en tinc ni la més petita idea, de quina mena d'ocell és.

I ell em va dir:

–És un tord de pit marró. El teu pare no t'ensenyà res!

Però era exactament el contrari. Ell ja m'havia ensenyat:

–Veus aquell ocell? –em deia–. És un refilador d'Spencer. (Jo ja sabia que no en coneixia el nom veritable.) Bé –deia–, en italià és un *chutto lapittida*; en portuguès, *un pito da peida*; en xinès és un *chunlotab*, i en japonès és un *katano tekeida*. Pots conèixer el nom d'aquest ocell en totes les llengües del món, però quan acabis d'aprendre-te'ls no sabràs absolutament res de l'ocellet. Només sabràs alguna cosa dels humans de diferents indrets: com anomenen aquell ocell. Així que observem l'ocell i vegem què està fent; això és el que importa.

Vaig aprendre molt aviat la diferència entre saber el nom d'una cosa i saber aquesta cosa.

PEYMAN, Richard P. (Nobel de física 1965): *¿Qué te importa lo que piensan los demás?*, Madrid: Alianza Ed, 1990.

**Hi ha escoles infantils on es treballa amb uns materials anomenats popularment "bits d'intel·ligència". Al seu entorn, s'està generant una certa expectació professional i familiar. Amb aquest tipus de material i amb la manera d'utilitzar-lo, l'autora planteja algunes qüestions clau com si compartir paraules és compartir significats, quins mecanismes d'aprenentatge tenen lloc quan es diu el nom d'imatges en dotze segons, com es poden associar imatges amb les paraules en l'aprenentatge de nous significats i conceptes.**

**Montserrat Benlloch**

Alguns professors de les facultats d'educació fa temps que observem amb una certa inquietud i perplexitat com els nostres estudiants, quan tornen de les seves pràctiques als centres d'educació infantil, mostren el seu entusiasme per un material

de treball anomenat popularment «els *bits* d'intel·ligència». Una de les coses que els crida l'atenció és descobrir que infants molt petits (dos, tres, quatre anys) són molt hàbils en la tasca de repetir el nom d'imatges fotogràfiques que representen objectes de la nostra cultura acadèmica molt allunyats dels seus interessos infantils.

El material de suport d'aquest projecte destinat a infants d'entre zero i cinc anys consisteix en un conjunt de 200 làmines fotogràfiques molt ben fetes, darrere de les quals hi ha el nom de la imatge i una breu descripció. El fet més sorprenent per a estudiants, pares i alguns mestres són les representacions d'aquestes làmines. Hi trobem diferents tipus d'elements: músics, pintors, edificis arquitectònics, animals d'una mateixa espècie, etc.



Imaginem-nos la situació: la mestra s'asseu davant dels infants del seu grup, que poden tenir uns tres anys o menys, i, posant un conjunt de fotos sobre les seves cames, les va passant de cara als nens i les nenes i repeteix, en veu alta, el nom de la foto que llegeix al dors de la làmina; es recomana que la presentació no duri més de dotze segons, de manera que es retingui l'atenció dels infants. Aquest mateix grup de fotos es passa cada dia durant un temps i es canvia al cap de dues setmanes. Trobem que al cap d'uns dies els infants, davant de les fotos, repeteixen sense cap problema: «El Partenooooon!, Mooozart!, Sant Pere del Vaticàaaa!, Sant Marc de Venèeeecia!, L'Alambra de Granaaaada!», entre d'altres.

Aquesta habilitat veritablement notable, precoç i aparentment inescapable que consisteix a associar una imatge a una paraula deixa bocabadats aquells que la descobreixen en viu i en directe, i dona lloc a una sèrie d'especulacions sobre els coneixements adquirits juntament amb ella i sobre els processos cognoscitius que hi estan implicats. Aquestes especulacions es fonamenten, en part, en la literatura publicitària que acompanya alguns d'aquests materials, els missatges dels quals contribueixen a crear una il·lusió gens modesta sobre el seu abast:

- Associar una imatge a una paraula permet estructurar el cervell... (no diuen la ment).
- Entre zero i cinc anys el cervell de l'infant està perfectament preparat per captar sense cansar-se la informació que se li ofereix.
- La informació rebuda es transforma en capacitat mental, la qual afavoreix el desenvolupament cerebral i potencia la intel·ligència.

En aquest breu article, ens proposem, d'una banda, examinar quins mecanismes d'aprenentatge semblen afavorir l'experiència amb els *bits* i, de l'altra, examinar quin és el seu abast psicològic i educatiu.

### Compartir paraules és compartir significats?

Quan observem infants de tres anys vinculant una foto a una paraula tan gran com «Partenon» i observem que la repeteixen cada vegada que ensenyem aquesta foto, inevitablement ens sorprèn el contrast entre la magnitud del significat del terme i l'edat de l'infant que en

diu o en repeteix el nom. No hi ha dubte que aquest contrast pot generar moltes il·lusions entre mestres i pares i mares. Dues d'aquestes il·lusions bastant comunes són:

1. Suposar que l'activitat de dir el nom implica automàticament l'adquisició del concepte.
2. Suposar que infant, mestres i pares compartim el mateix significat perquè tots som capaços de repetir el mateix nom.

Tanmateix, aquestes il·lusions poden naufragar ràpidament si fem una mica d'atenció a les diferents maneres d'aprenentatge que l'infant i nosaltres hem seguit per aprendre i fer servir la mateixa paraula.

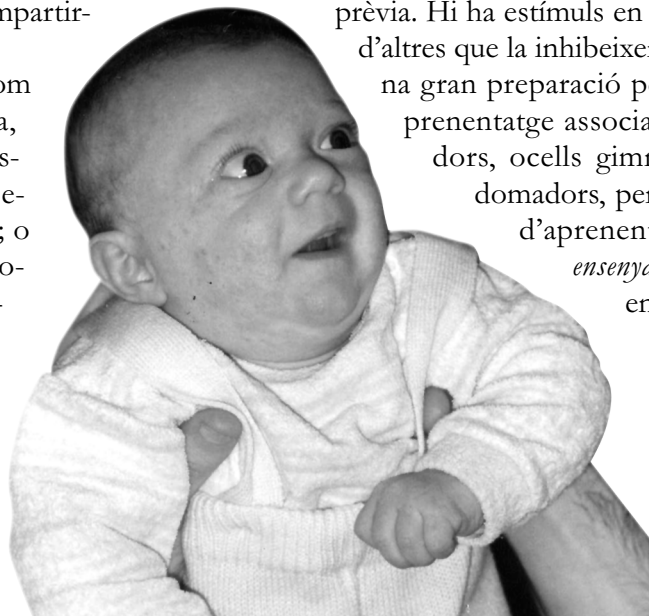
Nosaltres entenem el terme «Partenon» com la representació d'un edifici, més concretament un edifici de caràcter polític en el qual tenien lloc actes i afers relacionats amb la vida dels ciutadans d'Atenes cap allà al s. v aC. Aquest coneixement, òbviament, no està implícit en el terme. Per adquirir-lo no n'hi ha prou d'associar una paraula a una imatge; més aviat és imprescindible establir una xarxa de conceptes que s'encadenen els uns amb els altres: el concepte de temps històric, el concepte de lloc





arquitectònic, el concepte d'ús social dels espais cívics, entre d'altres. Per elaborar una xarxa conceptual d'aquesta naturalesa ens cal adquirir, entre altres coses, nova informació, la procedència de la qual serà, inevitablement, de caràcter social: les altres persones; o cultural: llibres, museus, pel·lícules, TV. Però no n'hi ha prou d'adquirir aquesta informació; a més, és imprescindible poder relacionar aquesta nova informació amb l'anterior de manera coherent, i compartirla en la pràctica social amb els altres.

Aprenem el significat de la paraula «Partenon» si som capaços de fer coses diferents amb aquesta paraula, no solament quan podem associar-la a la foto corresponent. Per exemple, explicar una història de camperols que van al Partenon a resoldre un afer de límits; o justificar els forats que nombroses guerres hi han produït; o destacar el caràcter noble de la seva arquitectura. Més endavant tornarem a tractar aquest punt; de moment acceptem que l'aprenentatge *del significat* dels termes que representen les fotos requereix un aprenentatge complex.



### Quins mecanismes d'aprenentatge tenen lloc quan es diu el nom d'imatges en 12 segons?

Quan la mestra planteja a infants molt petits la tasca d'associar una paraula a una foto, tots hi veuen una tasca molt simple, la intenció de la qual els infants entenen de seguida: es tracta d'encertar el nom i repetir-lo. I això és tot. Si la mestra somriu és que efectivament ho han encertat; si emfatitza i repeteix és que s'han equivocat. L'aprenentatge implícit en aquesta tasca és un *aprenentatge per associació*, el mecanisme bàsic del qual la psicologia coneix prou bé i ha estudiat a fons. En aquest tipus d'aprenentatge se li reconeix la funció d'adaptació al mitjà. Associar endoll amb dolor és útil per no ficar-hi els dits i fer-se mal; associar plat amb menjar permet anticipar una activitat que pot ser plaent; associar soroll de claus a la porta amb «arriba el pare» prepara per al joc i l'emoció.

Seria molt poc oportú adquirir aprenentatges d'aquest tipus utilitzant la comprensió. Ningú no espera que els infants comprenguin les característiques del corrent elèctric perquè no fiquin els dits en els endolls.

En efecte, tots fem servir l'aprenentatge associatiu en la nostra vida quotidiana. La seva aparent simplicitat i el seu automatisme alliberen el sistema cognitiu i permeten ocupar-lo en activitats que requereixen una concentració o presa de consciència més grans.

Una de les característiques d'aquesta mena d'aprenentatge, quan es fa a la vida de cada dia, és que no acostuma a requerir gaire preparació prèvia. Hi ha estímuls en el medi que reforcen la nostra conducta i d'altres que la inhibeixen. És clar que tenim alguns exemples d'una gran preparació per obtenir resultats insòlits utilitzant l'aprenentatge associatiu: hi ha els exemples de gossets balladors, ocells gimnastes i elefants malabaristes. Els seus domadors, per mitjà d'una preparació de les situacions d'aprenentatge, aconseguen *ensinistrar* (però no *ensenyar*) la repetició de moltes conductes que ens resulten sorprenents.

En aquests casos, com en molts d'altres propiciats per habilitats associatives, es requereix l'esforç i la repetició. Si no s'exerciten desapareixen.



Tot i que aquest mecanisme d'aprenentatge no és menspreable (tots ens reforcem amb l'afecte d'una mestra que ens somriu quan encertem de fer allò que ella espera), se li reconeixen enormes limitacions per adquirir coneixements i habilitats culturalment valorats i complexos, com per exemple la reflexió, la capacitat expressiva, el desenvolupament de la lògica i del llenguatge. En aquest cas, utilitzar els procediments associatius que propicia el projecte dels *bits* no pot conduir, òbviament, a un aprenentatge complex i, per tant, no afavoreix un aprenentatge de significats ni de conceptes.

### Com es poden superar els límits d'associar imatges amb paraules en l'aprenentatge de nous significats i conceptes?

La manera d'ensenyar paraules «grans» als infants que proposa el material dels *bits* està molt lluny de la manera d'aprendre conceptes que el mateix infant fa servir en el decurs de la seva socialització i del seu desenvolupament.

L'habilitat d'aprendre paraules és molt precoç, i prolífica. S'ha calculat que entre els dos i els quatre anys l'infant aprèn una paraula per hora mentre està despert. El nen mateix se les compon per fer-ho amb la participació imprescindible de les persones que en tenen cura. Quan assenjala una cosa, fa un gest eloqüent per comunicar un desig, o crida la nostra atenció per compartir un coneixement, automàticament dispara en l'adult la conducta de dir-ne el nom.

El potencial d'aprenentatge que possibilita l'adquisició del llenguatge és una de les claus més importants per accedir al desenvolupament intel·lectual i cultural de l'infant; d'això, no n'hi ha cap dubte. Però sense confondre adquisició del llenguatge amb adquisició del lèxic. Hem vist que saber el nom de les coses no dóna lloc automàticament a un ús dels termes per comunicar-se amb els altres, ni tampoc no permet compartir-ne el significat ni organitzar jerarquies conceptuals que estructurin la nostra ment.

«El coneixement del llenguatge», com deia Angel Rivière, «requereix per part dels infants un procés de fer-se i usar-se.» I en aquest procés el paper dels altres és essencial. Cap disposició biològica humana no es pot desenvolupar sense l'ajuda dels membres de la nostra mateixa espècie. I, curiosament, els membres de la nostra espècie, quan

etiquetem la realitat, quan donem un nom a les coses perquè els nostres fills les aprenguin, no acostumem a actuar com proposa el material dels *bits* als mestres que el fan servir. Cap pare no ensenya a parlar al seu fill fent servir llistes de paraules.

Els pares i els mestres habitualment fem moltes més coses amb el llenguatge quan ens comuniquem amb els infants per ensenyar-los coneixements i habilitats. Aquestes coses *són essencials* per desenvolupar no solament el llenguatge sinó la comprensió del món que aquest llenguatge pugui expressar.

Què fem els educadors no professionals? En primer lloc, interpretem que els nostres infants volen conèixer per compartir amb nosaltres el seu coneixement del món i dels objectes que hi ha.

Per aprendre paraules difícils i noves els infants analitzen activament les relacions entre aquestes i els seus referents i *nosaltres ho propiciem elaborant contextos adequats per a aquests aprenentatges*. Aquests contextos solen contenir objectes, activitats i paraules.

Una de les propietats d'aquests objectes, la més convencional de totes, és el seu nom, però no és l'única. Nosaltres no solament diem el nom de les coses o les anomenem; a més, les explorem físicament





i verbalment davant dels infants. Per mitjà de tons de veu, moviment dels objectes, desplaçaments i canvis de perspectiva, els objectes que interessin l'infant i l'educador reben una pluja de paraules que acompanyen el nom, i tot això produeix una informació rica i variada sobre els diversos objectes.

Els indicis sobre el significat de les paraules no radica solament en els objectes. Més aviat aquests indicis resideixen en l'estructura del llenguatge mateix. L'infant petit és sensible i capta les diferències intralingüístiques que apareixen aplicades quan es fa ús dels diversos termes en els diàlegs, en les narracions, en les estructures lingüístiques més complexes.

Com veiem, pares i mestres organitzem d'alguna manera els contextos en què tindran lloc els aprenentatges i donem tanta importància als materials físics, als objectes reals, com a la dimensió comunicativa que triem i que mereix l'ensenyament d'alguna cosa que l'infant o nosaltres seleccionem com a interessant. No serà anomenant de manera breu uns objectes, que ensenyarem coses complicades.

### **Què es pot fer amb el projecte dels bits**

No és dolent ensenyar a identificar fotos a infants de tres anys, però si només volem que repeteixin el nom de cada foto el nostre propòsit s'assembla bastant al del domador de gossets balladors. Si, al contrari, el nostre propòsit és que facin aprenentatges complexos entorn dels elements de la nostra cultura, és imprescindible modificar substancialment la metodologia proposada en el projecte dels bits. El mestre no pot comportar-se com un autòmata i ha de canviar la seva manera d'ensenyar aquests conceptes.

Hem vist la importància de l'activitat comunicativa en l'aprenentatge de termes nous, i també la importància de l'activitat exploratòria. Sense

aquests desplegaments d'informació, l'aprenentatge de conceptes i significats nous és molt difícil.

Un dels problemes del projecte dels bits és l'escassa activitat que desencadena la seva proposta metodològica: ni activitat social entre els infants, ni activitat de manipulació per part de cada individu, ni activitat simbòlica. A l'infant de tres anys, la presentació de les fotos en dotze segons no li permet imaginar res; una altra cosa seria que el projecte li oferís l'ocasió d'imaginar un ós de peluix passejant per dintre del Partenon. Per què no? Ningú no ens impedeix canviar i adaptar la metodologia dels bits per ensenyar conceptes i significats complexos. Tampoc ningú no ens impedeix guardar el projecte en un armari, de moment ■



Quan acabes la carrera frises per trobar ràpid una feina relacionada amb allò que has estat estudiant, tens ganes de treballar i posar en pràctica tot el que has après i, a més a més, tens un munt d'idees que et volten pel cap i necessites portar-les a la pràctica. Doncs bé, jo sóc una de les afortunades que vaig tenir la sort de trobar una feina tot just després d'acabar els estudis; dic afortunada perquè per a mi ha estat una experiència molt positiva i de la qual he après moltíssim.

Vaig començar a treballar en un petit poble d'uns 700 habitants de la comarca de l'Alt Penedès. En aquesta població ja hi havia una escola rural, però estaven passant una mala època ja que tenien pocs alumnes (una vintena) i les perspectives no eren gaire bones. És per aquest motiu que varen demanar a l'Ajuntament que fes una llar d'infants municipal; d'aquesta manera els infants del poble, de zero a tres anys, no s'haurien de desplaçar a altres localitats i així afavoririen la continuïtat dins de l'escola. D'aquesta manera l'Ajuntament, amb la col·laboració de l'escola i dels pares i mares, va tirar endavant aquest projecte, i jo vaig ser l'encarregada de fer-lo realitat.

L'escola va cedir una aula a l'Ajuntament i aquest la va adaptar per al nou grup d'infants, s'hi va fer una zona de descans, uns lavabos petits i una sala de canvi. Mentre a la nova aula feien obres, ens vàrem instal·lar de manera

temporal a la biblioteca de l'escola; de fet només érem cinc infants i jo, la mestra. En aquesta situació hi vàrem estar més o menys un mes, durant el qual tot el material que necessitàvem ens el cedia l'escola i els pares i mares de la llar i de l'escola. Bé, doncs, un cop ho vam tenir tot més o menys lligat vàrem començar el curs.

## La meva experiència en una llar d'infants rural

**Àfrica Secka**

**Aquest article és el recull de la meva experiència personal en una llar d'infants municipal rural, com hi vaig començar a treballar, la relació que tinc amb l'escola d'educació primària amb la qual compartim el mateix edifici. Faig una valoració del que ha estat per a mi treballar en una llar rural i del que han estat aquests quatre anys, des de l'inici de la llar fins ara. També faig una valoració de la situació general de totes les llars d'infants rurals.**

Haig de dir que el començament va ser una mica dur; em vaig trobar tota sola davant d'un grup d'infants que anava dels divuit mesos als gairebé tres anys, tots junts. La sort era que no eren gaires, però tot i així no sabia per on

començar. Vaig fer memòria de tot allò que m'havien ensenyat mentre estudiava, vaig buscar en els apunts, bibliografies, i res, de fet em vaig adonar que a la universitat me'n van parlar ben poc del 1r cicle d'educació infantil i encara menys de les escoles rurals, escoles que pel fet de ser més petites i amb menys alumnes funcionen diferent. De fet, sabeu on vaig trobar tota la informació i ajuda que necessitava? Doncs, a uns quilòmetres de la llar. Al poble del costat també tenien llar d'infants, i donava la casualitat que la mestra també era nova i feia poc que havia acabat la carrera. Així doncs, ens vàrem posar a treballar plegades; un cop a la setmana ens reuníem i ens explicàvem quines estratègies utilitzàvem, quines ens anaven millor, quins problemes teníem, i així i amb l'ajut de les mestres de l'escola vaig anar aprenent i entenent el funcionament d'una escola rural. Ara, cada any vénen grups d'estudiants de magisteri a visitar l'escola, i nosaltres també els ensenyem la llar. M'alegro molt que aquests nois i noies tinguin la possibilitat de conèixer el món de l'escola rural ja que és molt enriquidor i interessant, i





m'agrada veure que encara que jo no hagués tingut aquesta oportunitat uns altres la tinguin, i jo intento posar el meu granet de sorra explicant la meva experiència i tot el que sé.

Tant l'escola com la llar estan situades en un lloc privilegiat. L'edifici de l'escola està als afores del poble, però no està lluny del nucli urbà; just al costat hi ha la zona esportiva i un parell de cases, així doncs tot el voltant són vinyes. El pati dona la volta a tot l'edifici i és molt gran i verd, té una gran varietat de vegetació, arbres, plantes, flors... Enguany la canalla de l'escola han fet un hort i una estació meteorològica. Una part d'aquest pati és tancada, ja que pertany a la llar d'infants; d'aquesta manera nosaltres tenim accés directe des de la nostra aula a un pati per a nosaltres sols i des del pati tenim un accés directe al carrer (encara no el fem servir). És una meravella: tenim un pati ric i variat, estem amb ple contacte amb la natura, la mainada no sols juga amb el sorral o amb les joguines del pati, sinó que també pot, experi-



mentar i manipular la natura que té al seu voltant. Des de la sorra i les pedretes, als petits animalons i vegetals que ens envolten, durant aquests anys he pogut comprovar que, si conviu amb la natura, és més fàcil que aprenguin a respectar-la i estimar-la.

Amb quatre anys la situació de l'escola i la llar ha millorat molt; a la llar hem passat de ser 5 infants i una mestra a ser 17 infants i dues mestres. L'escola ha passat de tenir 30 alumnes a tenir-ne 40 i amb perspectives que l'escola i la llar creixin; de fet ja hi ha el projecte d'una llar i un menjador nous tot just al costat de l'escola, ja que la demanda de places cada vegada és més elevada i l'espai de què disposa actualment la llar no hi pot respondre. A l'escola ara hi ha tres aules: una classe amb el 2n cicle d'educació infantil, una altra amb el cicle inicial i una altra amb cicle mitjà i superior. De fet, sovint sembla que tots i totes formem part de la mateixa escola, que la llar sigui una aula més, la classe del 1r cicle d'educació infantil. El fet d'estar en el mateix edifici que l'escola fa que haguem de compartir moltes coses; de fet ha estat un avantatge per a la llar, ja que sempre hem pogut disposar del material de l'escola, com ara la màquina de fotocòpies, la televisió i el vídeo, el telèfon, l'ordinador, llibres de consulta, jocs..., materials que pel fet de ser una llar petita no podem tenir. A més a més, també compartim diferents espais, com són l'entrada de l'escola, la sala polivalent i el menjador; aquest fet ens ha portat a treballar plegats, fins i tot hem arribat a compartir algunes de les activitats que es fan al centre (per exemple la revista de l'escola). Totes les festes les fem conjuntament la llar



d'infants i l'escola, com són la castanyada, la festa de Nadal, el carnestoltes on tots plegats fem una carrossa que forma part de la rua que es fa el diumenge de carnaval al poble, la diada de St.Jordi i la festa de final de curs. Fins i tot l'associació de pares i mares de l'escola (l'AMPA) ha obert les seves portes als pares i mares de la llar d'infants; així doncs, no sols compartim les mestres i els infants de la llar i l'escola, sinó que els pares i mares també treballen plegats. Això ha estat molt important per a la continuïtat de la llar a l'escola, ja que totes les parts de la comunitat educativa estem treballant plegats amb un mateix objectiu des que els infants arriben a la llar fins que marxen de l'escola amb dotze anys. Tots els nens i nenes conviuen junts durant tot l'any. Els infants que acaben la llar de fet no marxen a «una escola gran» o a «l'escola del germà o germana»; simplement canvien de classe i de mestra, però continuen venint cada dia a l'escola on han vingut sempre i segueixen veient la mestra i molts dels companys amb qui han compartit més d'una experiència.

Tot i que hi ha molt bona relació de l'escola amb la llar, en realitat hi ha marcades diferències. Totes som mestres, fem les mateixes feines, tenim les mateixes responsabilitats i en el nostre cas fins i tot treballem juntes, però unes depenen del Departament d'Ensenyament i les altres de l'Ajuntament. Així doncs, les condicions de treball no són les mateixes. Per començar els i les mestres de l'escola pública són funcionaris del govern de la Generalitat, tant si treballen en una escola gran com en una rural; de fet tots tenen els mateixos drets i deures. En canvi, nosaltres, les mestres de les llars

d'infants municipals (perquè moltes també som mestres), depenem de l'Administració local; així doncs, les condicions i els tractes varien molt, depenent de l'Ajuntament: si el municipi és gran les condicions seran més bones que si és un municipi petit. Els ajuntaments volen satisfer les demandes dels pares i mares (que moltes vegades van lligades al tema dels horaris), però per afrontar aquestes demandes no es tenen en compte les necessitats dels infants i de les mestres. Sovint, en els pobles petits, la persona que es fa càrrec de la regidoria d'ensenyament no té cap relació amb l'àmbit educatiu. Poden ser mestresses de casa, pagesos, fusters, arquitectes, etc. i, és clar, moltes vegades quan reclamem els nostres drets no saben del que els estem parlant, però ells tenen molt clar que han de mirar per les demandes del poble, i moltes vegades no s'adonen de quines són les necessitats dels infants i encara menys les de les mestres. Cada vegada se'ns exigeix més, amplien el nostre horari d'atenció als infants, no tenim temps per treballar sense canalla, per formar-nos i dels sous, millor no parlar-ne.

En aquest aspecte les petites llars rurals estem una mica desprotegides, ja que cada poble és un món i cada mestra ha de parlar del funcionament de la llar i les condicions de treball amb el seu Ajuntament. Penso que totes les llars en general (no només les rurals) ens hauríem de posar d'acord per establir uns criteris comuns, que serveixin per a totes les llars, tant les de poble com les de ciutat, igual que les escoles de primària. D'aquesta manera serà molt més senzill fer valer els nostres drets i deures com a mestres i vetllar per les necessitats dels infants.



Bé, doncs, aquí teniu la meva experiència, el meu petit gra de sorra a favor de les llars d'infants rurals, aquelles llars que no tenen els recursos que tenen les grans llars d'infants. Però en tenim d'altres, que són tant o més importants. Treballem al bell mig del camp, envoltats de natura, d'una natura que està viva i que va canviant al nostre voltant i nosaltres al mig de tot aquest espectacle, en podem fruit, compartir-ho i fins i tot mirar d'entendre-ho. Vivim la natura amb els cinc sentits: la mirem, la toquem, la sentim, l'olorem i fins i tot la tastem, la natura forma part del nostre dia a dia. A les llars rurals vivim en diversitat, en una mateixa aula conviuen infants de diferents edats, de grans i de petits, uns que tot just comencen a caminar i d'altres que ja corren, uns que xerren pels descosits i els altres que no diuen ni mu. Per a la mainada això també és una experiència molt enriquidora, he pogut veure com els grans ajudaven els petits i com els petits aprenen dels grans. A més a més, si es comparteix l'espai amb l'escola i s'aconsegueix fer un treball en equip, encara pot ser més enriquidor. Jo n'he après molt, de les meves companyes de l'escola, elles m'han ajudat i m'han donat el seu suport. Espero que la seva convivència amb mi també hagi estat enriquidora. ■

# Materials plàstics

**Resulta difícil que un equip de mestres tingui documentació gràfica de treball que, a l'entorn d'una temàtica, ha desenvolupat al llarg dels anys. Però poden sorgir ocasions que serveixen d'excusa per treure la pols dels vells àlbums i d'aquelles capses que fa tant de temps que ningú no mira. I apareix la constatació dels canvis que, amb els anys, s'han produït. I queda a prop muntar una exposició o donar-ho en forma d'article per mostrar uns retalls de vida compartits amb els infants.**

L'escola bressol Tris-Tras celebra 25 anys.

Els primers nens i nenes són a punt de passar a ser els nous pares i mares.

Els primers pares i educadors han arribat al punt dolç de la maduresa. El pas del temps també ha afegit components nous a les circumstàncies de l'escola bressol.

Han passat vint-i-cinc anys però encara és a prop, viu i constant, el record de les primeres cooperatives, de la coordinadora, del pas a l'escola pública. Temps de recerca pedagògica, de formació del professorat, d'un record encadenat d'il·lusions, de propòsits, de la lluita per mantenir una escola de qualitat.

El record dels pares que van confiar en una empresa desconeguda, de companys allunyats, de tanta gent implicada a perseguir un ensenyament de qualitat, a aconseguir la participació activa de la família, a identificar-se amb la societat.

Record que no vol dir pas instal·lar-se en un passat remot i perdut sinó que t'obliga a persistir en el propòsit de futur que ha estat sempre l'objectiu de l'escola.

Dels murals que vam preparar per a la celebració de l'aniversari i que reflectien història –la memòria que volem conservar– i actualitat –l'activitat de l'escola, ara– volem destacar-ne els que recollien el procés de la plàstica, un dels components formals i intencionats de la nostra escola al llarg d'aquests 25 anys.

D'una banda, perquè volien ser un relat d'un dels nostres projectes i, d'una altra, sobretot, un motiu d'autoreflexió sobre la complexitat d'aspectes que abasten els seus propòsits, els seus continguts i la seva incidència en l'infant. ■

**E. B. Tris-Tras**



*Mitjançant experiències del cos en moviment, es viuen un seguit de nocions fonamentals en aquesta etapa.*





*Cal gaudir d'un ambient estèticament agradable, equilibrat i harmònic i tenir interès i constància en les activitats plàstiques.*

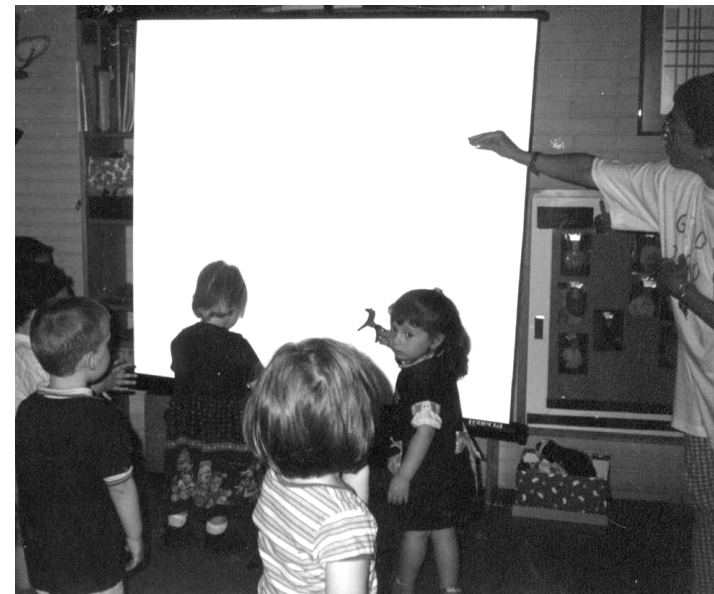


*S'observa, es descobreix, es manipula, s'experimenta amb diversos materials i el propi cos com a primera eina.*



*Amb paper es pot investigar i desxifrar codis de relació.*

*L'adult és el vincle genuí entre el món cultural i el lúdic*







*Els materials i els objectes ens ajuden a entendre millor les situacions i els conceptes.*

*Exercici d'habilitats motrius: coordinació visual i manual, adequació de la postura global del cos.*



*Experimentar diferents materials amb el cos en espais amples sense intencions determinades.*

*Gratificar, il·lusionar, complementar, viure, esplaiar, reafirmar, compondre... el món plàstic.*





# NOVETATS

## EL HARÈN PEDAGÒGIC

### Perspectiva de gènere en la organització escolar

LIBRE EN  
CASTELLÀ

MIGUEL ÀNGEL SANTOS GUERRA (COORD.), GLORIA ARENAS, NIEVES BLANCO, RAFAEL CASTAÑEDA, GRACIELA HERNANDEZ MORALES, CONCEPCION JARAMILLO, EMILIA MORENO, MERCEDES OLIVEIRA, M<sup>a</sup> ELENA SIMON

Tot està impregnat de significats (més o menys explícits, més o menys compartits), en la organització escolar. Tot parla en les organitzacions: l'espai, el temps, l'estructura de participació, la dinàmica de poder, les relacions interpersonals, les tasques, els materials... Res no és assèptic. Res no és casual. Cal afinar l'oïde per escoltar i disposar de teories per interpretar el que sentim. Per comprendre les organitzacions escolars és precís cribar els fets, les paraules i les concepcions amb el sedàs del significat.

Una de les dimensions que subjau a tota la dinàmica organitzativa és la del gènere. La institució escolar està integrada per homes i dones, alumnat, pares i mares que comparteixen cada dia tasques i relacions. Aquesta condició d'homes i dones influeix en les expectatives, les concepcions, el desenvolupament de treballs, l'acompliment de càrrecs, l'envelliment, les relacions interpersonals, la distribució del temps i de l'espai, la utilització del llenguatge...

LA TRANSMISIÓN DE MODELOS SEXISTAS EN LA ESCUELA \* TIEMPOS Y ESPACIOS PARA LA COEDUCACIÓN \* YO TENGO QUE HACER LA CENA. LA MUJER Y EL GOBIERNO DE LOS CENTROS ESCOLARES \* LA EDUCACIÓN SENTIMENTAL. UNA CARENCIA EN EL SISTEMA EDUCATIVO \* VIOLENCIA Y DIFERENCIA SEXUAL EN LA ESCUELA \* LAS MADRES EN LA EDUCACIÓN, UNA VOZ SIEMPRE PRESENTE PERO, ¿RECONOCIDA? \* MUJERES Y HOMBRES PARA EL SIGLO XXI: EL SEXISMO EN LOS LIBROS DE TEXTO \* EL ENVEJECIMIENTO DEL PROFESORADO EN LAS ORGANIZACIONES EDUCATIVAS. Matices a través del gènere



# Tot mirant per veure

## Passejar

Montserrat Nicolás

Passejar amb l'infant, a coll quan és nadó o caminant quan ja és més grandet, és una bona manera de propiciar que aturi la mirada per tal d'entrar en diàleg amb l'entorn i per descobrir el gust de mirar i contemplar.

Mentre passem per casa o per l'escola, podem mostrar a l'infant les coses que hi ha; podem conversar amb ell i parlar de com són els objectes que trobem en la passejada.

A l'aire lliure per mirar el cel, els núvols, els arbres i les seves branques, fruits i fulles. Les fulles dels arbres, en contrast amb el blau del cel, quan fa una mica de vent, són uns magnífics mòbils naturals, on posar la mirada i contemplar.

Passejar pel jardí per observar les plantes, les ombres que fan els arbres; per descobrir la pròpia ombra que produeix la llum sola...

Mirar per observar i contemplar alçant els ulls. Amb els infants més grandets l'observació del cel –en les múltiples possibilitats que ofereix en funció del temps i de les estacions

de l'any– és un bon escenari per animar els infants a aturar la mirada perquè podem fer-los adonar dels canvis que es produeixen en el cel en un dia ple de sol, en un dia que plou, en un dia núvol...

Podem contemplar el cel per conversar al voltant dels elements que hi ha quan és de dia o és de nit, relacionant l'observació i la conversa amb aspectes de la seva vida: Quines coses fem quan és de dia, quines fem quan és de nit...

En la contemplació del cel, els infants descobreixen moltes altres coses: el vol dels avions que passen i l'estela de fum que deixen; el desplaçament dels núvols, el vol dels ocells i, quan l'atzar ho permet, gaudir de la meravella de l'arc de Sant Martí, tot i que aquest fenomen és difícil de gaudir a les grans ciutats.

Mirar i observar i amb la participació i ajuda dels adults, col·laborar a què els infants puguin anar aprenent a valorar i tenir opinió de l'entorn on es mouen. ■





# El racó del nas

**No fa gaire he tingut l'oportunitat, com a alumna en pràctiques de la Facultat d'Educació de la Universitat d'Alacant, de dur a la pràctica un projecte en una classe de cinc anys d'una escola local. El resultat ha estat un treball precisiós en el qual tots els participants hem après i ens ho hem passat molt bé.**

Susana Paredes

Una de les tasques que des de la facultat es demana a un alumne és el disseny i materialització d'una unitat didàctica amb el tema

que s'acordi entre el mestre-tutor i l'alumne en qüestió. La meua mestra em va proposar el tema de les plantes, ja que era el programat per a les dates en què jo havia de dur a terme la meua unitat.

D'entrada el tema realment no em va entusiasmar. Volia fugir de les típiques i tòpiques fitxes dels llibres i programar alguna cosa que estigués més en la línia de satisfer les necessitats infantils i que, alhora, propiciés arribar al coneixement a través del descobriment i l'experimentació.

Finalment ho vaig aconseguir quan se'm va ocórrer treballar el tema de les plantes, però partint d'un dels sentits que em sembla molt poc aprofitat en l'educació infantil: l'olfacte. I és

que, si pensem que el cos és el primer mediador del coneixement, llavors són els sentits, i entre ells l'olfacte, els que ens transmeten

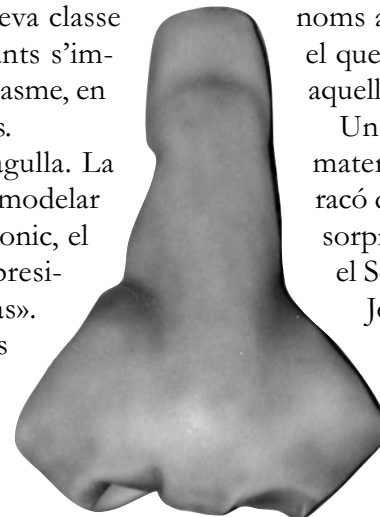
les informacions del món exterior.

Vaig recordar que M. Carmen Díez havia treballat ja, encertadament segons el meu parer, amb les plantes d'olor. En un article seu que vaig tenir l'oportunitat de llegir, *Las plantas de olor*, ens explicava com la seva classe s'inundava d'olors i com els infants s'implicaven, amb grans dosis d'entusiasme, en l'estudi de les plantes aromàtiques.

Així, doncs, vaig posar fil a l'agulla. La primera cosa que vaig fer va ser modelar amb goma escuma un nas molt bonic, el nas Senyor Curiós. Seria el que presidiria a la classe el «racó del nas». Després vaig comprar uns testos aromàtics, de plantes que fàcil-

ment es poden trobar pel país: lavanda, romaní, farigola, menta, sàlvia i alfàbrega. I després vaig fer servir uns potets per ficar-hi orenga, camamilla, espígol, anís estrellat, te i valeriana. Els vaig tapar amb una mica de tul perquè fossin més manipulables per als infants i els poguessin olorar sempre que volguessin sense perill que tot el contingut s'escampés per la classe. Tot aquest material, tant els testos com els potets, portaven una etiqueta amb el nom corresponent; hi vaig escriure els noms amb lletra minúscula perquè era el que els infants estaven aprenent en aquell moment.

Un cop tot preparat, vaig portar el material a la classe i vaig muntar el racó del nas. Encara recordo la cara de sorpresa dels infants quan van veure el Senyor Curiós penjat a la paret. El Jordi va dir: «Oh! Qui és aquest? És de veritat? Té mocs?» És clar, el que ràpidament es va





convertir en tema de conversa eren els mocs del nas. Si el nas era tan gros, els mocs devien ser enormes i ens podríem omplir tots de mocs. Jo els vaig dir que només tenia mocs quan es refredava i això acostumava a passar a l'hivern.

–Quina llàstima! –va dir la Clàudia.

–Nois, obrim les finestres perquè es refredi i estornudi! –va fer el Bru.

Fins al cap d'una bona estona no vaig aconseguir dirigir l'atenció dels infants cap a les plantes (tot i que reconec que els mocs i els refredats també eren un punt molt interessant i aprofitable al qual podríem haver dedicat temps i anàlisis).

Els vaig explicar el que podríem fer gràcies al nostre nas en aquest espai nou i la idea els va

encantar, naturalment. Olorar a la classe? Era una cosa nova i, per tant, estimulante.

Al cap d'un moment ja estàvem llegint el nom de les plantes i els potets d'olor. Molts d'aquests noms ja els eren familiars i alguns recordaven haver collit aquestes plantes en les seves sortides al camp. L'Alexandre, que és l'investigador de la classe, ens va donar molts detalls sobre la farigola i el romaní.

#### **Comencem a olorar**

Tots estaven desitjant fer servir el seu nas i comprovar si realment tot feia olor, tal com jo els havia explicat. Així que no vaig poder retardar més el moment. Tots alhora vam donar l'ordre als nostres nassos d'estar atents i fer el tafaner tant com volguessin, i llavors vam començar a investigar.

Vam començar per la menta. Vam tocar les seves fulles i la vam olorar.

–Uhm, és com els caramels! Quina bona olor! –va dir el Paco.



—Doncs, la meva mare fa un pastís i, al damunt, hi posa fulles de menta —va dir la Liana.

La lavanda, els va agradar molt perquè tenia unes flors moradetes molt gracioses. Un per un la vam anar olorant i els vaig dir que aquesta planta fa tan bona olor que se'n fan sabons i colònies. Algú va comentar que la seva mare posava dins els armaris uns ambientadors de lavanda que deixen una oloreta molt agradable a la roba. Una companya li va respondre que, a ella, li agradava més l'olor de l'ambientador de casa seva perquè era de roses. Després d'una petita discussió vaig haver d'intervenir i explicar-los que no a tothom li agraden les mateixes olors i que, per això, hi ha ambientadors amb aromes diferents.

La següent va ser la farigola. Els vaig dir que es feia servir com a beguda després de les postres, que serveix per condimentar algunes carns i diuen que fa créixer el cabell. De seguida, la Llúcia em va dir que per això jo tenia el cabell tan llarg, perquè segur que bevia farigola. Però després va intervenir el Paco i ens va dir que a la seva germana li'n donaven perquè tenia cucs a la panxa, que feia bona olor, però que després dintre el got era una porqueria i que la seva germana plorava perquè no s'ho volia prendre. Els vaig explicar que, efectivament, també es fa servir la farigola per fer sortir els cucs intestinals.

—Vaja! Quantes coses fa aquesta farigola; li diré a la mare que en compri molta i així tindrè el cabell tan llarg com tu —va dir baixet la Llúcia.

El romaní també va tenir molta acceptació. Vam dir que servia per fer passar el mal de panxa i que era molt fàcil de trobar a la muntanya o al camp d'Alacant.

Després vam continuar amb l'alfàbrega. Els va agradar molt la seva aparença, perquè la que teníem a classe era arrodonida i petita. Els vaig dir que es feia servir a la cuina, però a la majoria no els agradava l'olor. Deien que feia massa olor i que no els agradaria menjar res amb aquesta planta.

—Quin fàstic! Us imagineu un entrepà d'alfàbrega? —va dir el Xavier.

Després d'olorar i tocar amb cura tots els testos volien començar també amb els pots d'olor, però els vaig proposar canviar d'activitat i deixar-ho fins a la tarda, altrament al final no distingirien més les olors, perquè el nas estava una mica cansat. Al final, a contracor, van acceptar la meva proposta.

### Olor de caramel i olor de peus

A la tarda, la primera cosa que em van demanar va ser tornar al racó del nas i així ho vam fer. Vam avisar els nostres nassos i vam començar un altre cop, però ara amb els pots.

La camamilla va ser la primera. La vam olorar i, per a molts, ja era familiar perquè a casa algun cop n'havien pres quan tenien mal de panxa. Els vaig dir que jo la feia servir per netejar-me els ulls; com que no em van creure, vaig anar a la cuina, vaig portar aigua calenta i al seu davant vaig preparar una infusió. Alguns infants en van tastar. Jo, al final de la tarda, quan s'havia refredat, m'hi vaig rentar els ulls.

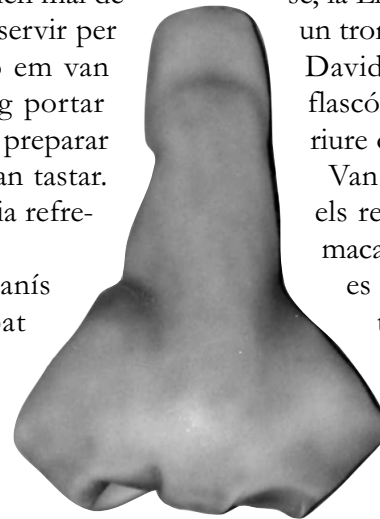
L'anís els va encantar; era anís estrellat i en teníem un pot tapat amb tul, només per olorar-lo, i un altre sense tapar per poder-

lo manipular millor. El vam passar de mà en mà, tenia una forma d'estrella preciosa i tothom se'n volia emportar a casa. L'Henar ens va dir que feia la mateixa olor que els pastissos que la seva àvia li feia al forn. Els vaig comentar que feia l'olor d'alguns caramels, però eren molt pocs els infants que havien tastat els caramels d'anís, de manera que els vaig dir que l'endemà en portaria alguns perquè els tastessin.

La valeriana va ser la principal protagonista. Feia una olor tan dolenta que els encantava fer-ne bromes. Els comentaris van ser d'allò més variats: «fa la mateixa olor que els peus del meu pare»; «la caca del meu germà fa més bona olor que això»; «no crec que sigui una planta, la «semyu» s'ha equivocat i ens ha posat una caca dins d'aquest pot». Es van engrescar tant posant qualificatius a la valeriana que els vaig dir que en faríem una infusió per calmar-los els nervis, perquè justament aquesta és la seva utilitat principal.

Recordo, en relació amb aquesta planta, que al cap d'un parell de tardes, després del descans de deu minuts que fèiem en entrar a classe, la Llúcia es va quedar adormida com un tronc. Doncs bé, el Bruno i el Josep David la van despertar posant-li el flascó de valeriana al nas. Quin fart de riure que es van fer tots!

Van reconèixer de seguida l'orenga; els recordava l'olor de la pizza i dels macarrons. Efectivament, els vaig dir, es fa servir per cuinar la pasta, però també per relaxar-se. Com que l'olor els va agradar tant i la seva cara semblava il·luminar-se





quan deien la paraula pizza, els vaig proposar que un altre dia podríem coure'n algunes per menjar.

Després de conèixer totes les plantes del nostre racó, els infants s'hi acostaven lliurement quan volien. I la veritat és que ho feien molt sovint. Personalment, jo els acompanyava algunes estones, ja que opino que els infants són especialment sensibles al comportament de la persona adulta que tenen al costat; per tant, si el mestre s'interessa

per ell, l'acompanya i se sorprèn amb ell, aquest se sentirà molt més atret pel meravellós i inesgotable món del coneixement.

Quan el racó del nas Senyor Curiós feia ja uns quants dies que era a la classe, vaig invitar els infants a fer una activitat nova. Consistia a tapar-los els ulls amb un mocador i fer-los endevinar, amb l'ajuda només del nas, la planta que els posàvem al davant. En fi, ens vam adonar que teníem moltes menes de nassos: mandrosos, tocatardans, tramposos, infal·libles, etc. Si algun nas tenia seriosos problemes, deixàvem que s'ajudés amb una mà, de vegades fins i tot amb les dues. Però, sens dubte, el joc els va encantar i el vam repetir

en moltes altres ocasions.

El nostre nas va arribar a ser tan conegut a l'escola que vam tenir algunes visites. Recordo amb una satisfacció especial la dels infants de tres anys. Són infants petits pel que fa a l'alçada, però grans pel que fa a la curiositat, a les ganes d'experimentar coses noves, investigar, àvids de conèixer tot el que els envolta. Els seus comentaris van ser també molt diversos. Per exemple, quan van olorar la menta, un nen va dir que feia olor de xiclet i un altre que no li agradava perquè li picava la boca, i llavors em va preguntar si no tenia cap planta de maduixa. Un altre va arribar a preguntar-me si es podia menjar i empassar alguna fulla de menta.

En definitiva, m'he atrevit a contar la meua experiència perquè crec que ha estat molt profitosa i que encara se'n pot treure més partit. Per la meua situació d'alumna en pràctiques, no l'he pogut aprofitar tant com m'hauria agradat, però penso que la idea i els resultats han estat bons i que, després, ja es podria completar segons les circumstàncies.

El que he pretès ha estat convertir un espai petit de la classe en un lloc ric en estímuls, en el qual pugui cabre l'experimentació, amb el nas, principalment, però també tocant, veient, plantant, regant, etc. ■

#### Bibliografia

- DÍEZ, M. Carmen: «Las plantas de olor», a *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 227, pàg. 44, de juliol-agost de 1994.
- FERNÁNDEZ, Margarita, i Ana NIETO: *Plantas medicinales*, Universidad de Navarra, Pamplona, 1982.



# De l'exploració del barri a l'estructuració de l'espai al parvulari

**Per dominar l'espai que ens envolta i orientar-nos-hi, s'ha de posar en consonància una part del cos amb la direcció corresponent. Això demana als infants haver assimilat el vocabulari referent a l'espai i establir els lligams posturals i semàntics de l'orientació. D'acord amb aquestes idees de Lurçat, l'autor exposa l'experiència duta a terme amb els infants del grup i amb la col·laboració d'un pare també interessat per experimentar sobre l'espai real i l'espai representat, tot descobrint el barri.**

Una de les conclusions del treball de Marie-Hélène Salin i René Berthelot presentat a la seva tesi i recollit en el seu article sobre l'ensenyament de l'espai a l'ensenyament primari de la revista *Grand N*, núm. 65, mostrava la

necessitat de fer adquirir als alumnes de l'escola primària «coneixements espacials útils, sobretot pel que fa al macroespai i al domini de les representacions materials dels objectes». D'altra banda, aquests investigadors han preconitzat un treball sobre la congruència entre l'espai real i l'espai representat, és dir, la relació d'aquests dos espais, cosa que es troba explícitament al programa de les instruccions oficials relatives al parvulari («durant les exploracions de l'espai com més va més àmplies i nombroses, l'infant se situa en un espai concret –la classe, el pati, el carrer, el barri– i sap recórrer un itinerari simple»).

alumne que és artista, els quals desitjaven, tots dos, treballar sobre el barri de l'escola, cada un d'ells per raons específiques:

- El pare de l'alumne desitjava posar les seves competències al servei d'un projecte educatiu, participar a la vida de l'escola del seu fill i, alhora, fer descobrir als infants el barri en què viuen.
- El mestre desitjava treballar sobre l'estructuració de l'espai, explorar el barri de l'escola amb l'objectiu d'un intercanvi amb una classe de Barcelona que faria el mateix tre-

Des d'aquesta perspectiva, el projecte que exposem a continuació sembla correspondre completament a aquests objectius.

Aquest projecte sorgeix a partir de la col·laboració d'un mestre i del pare d'un

**Nathalie Sayac i François Miranda**

ball sobre el seu barri, aprofitar les competències i les disponibilitats d'una persona externa que hi intervé. El mestre havia de concebre un procés que permetés enriquir els coneixements espacials dels infants per mitjà d'aquesta exploració del seu barri, amb la hipòtesi que aquestes activitats sortides d'experiències viscudes podrien ajudar els alumnes a començar a «pensar l'espai».

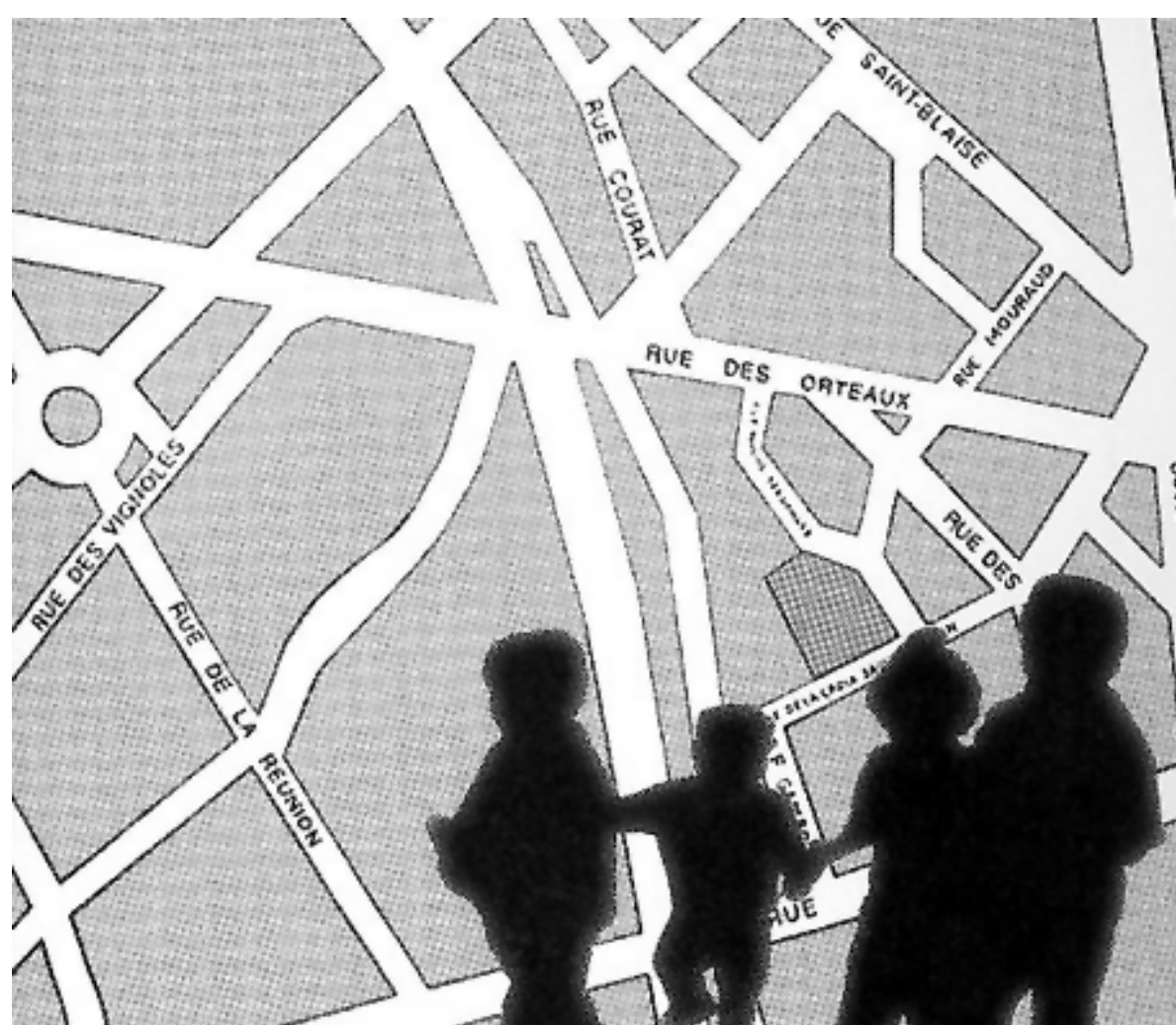
La presentació d'aquest treball tindrà com a eix centrar-se en les activitats relacionades amb l'aprenentatge espacial, i això deixant de banda les múltiples adquisicions en altres camps d'aprenentatge, que, certament, no són menyspreables.

## **Primera etapa: l'exploració de l'escola**

### *1. Plànol del primer pis*

En un primer moment, es va dur a terme una exploració de la planta de l'escola on està situada la classe. Els infants van escollir diferents pictogrames per representar les classes

(amb un número com ja estava establert a l'escola), la biblioteca, el dormitori, la sala dels ordinadors, la sala dels mestres, els lavabos i el menjador. Es va proposar als infants un plànol simplificat de la planta en el qual havien de situar els diferents espais. El mestre va explicar als infants que havien d'intentar representar el pis de l'escola en un full de paper, i que calia respectar, simultàniament, la disposició dels espais (classes, dormitori, lavabos, biblioteca, etc.) i l'espai del pis de l'escola. Es va convenir amb els infants que els diferents rectangles del plànol representarien les diferents peces de què constava el pis. Aquesta presentació sorprengué una mica els infants, alguns formularen observacions del tipus «no podem posar-ho tot en el full» o «com es fa per trobar els llocs correctes?», reflectint el seu malestar i les seves dificultats davant d'una tasca nova i difícil. Els infants podien circular lliurement per la planta, en grups o bé individualment. Els termes «al costat», «entre», «a la dreta», «a l'esquerra», «a dintre», «a fora»,



**A St Blaise,  
des enfants  
de 5-6 ans  
nous montrent  
leur quartier.**

**QUARTIER  
libre**

**Du lundi 28 mai au mercredi 6 juin**



«davant», van aparèixer així d'una manera natural i van adquirir tot el seu sentit en la mesura que els infants van prendre consciència física d'aquestes nocions.

Segons el lloc dels infants en els diferents espais van començar a sorgir dificultats lligades a l'orientació: la classe 5 està a l'esquerra de la classe 6 si et trobes a l'interior i d'esquena a les finestres, mentre que se situa a la dreta si et trobes a l'exterior i de cara a les finestres. Tanmateix, s'ha d'estar alerta i procurar no pertorbar gaire els infants en l'aprenentatge d'un vocabulari específic; es tracta simplement de desvetllar-los pel que fa a un problema real al qual s'hauran d'enfrontar inevitablement en la realitat o en el nivell de la representació mental que podran fer-se d'un espai determinat.

Per orientar-se en l'espai els infants necessiten punts de referència en relació amb el seu propi cos, ja que, com diu Liliane Lurçat, «per dominar l'espai que ens envolta i orientar-s'hi, s'ha de posar en correspondència una part del propi cos amb la direcció corresponent: braç esquerre amb la direcció esquerra, braç dret amb la direcció dreta, part anterior del cos amb la direcció davant. Aquestes operacions pressuposen haver assimilat el vocabulari referent a l'espai i establir els lligams entre els factors posturals i semàntics de l'orientació».

### 2. Plànol de la planta baixa

Per tal que els infants quedessin ben imbuïts d'aquest vocabulari espacial i de familiaritzar-los en l'exploració d'un espai que hauran d'intentar d'organitzar per facilitar els desplaçaments al seu interior, es va fer el mateix treball

a la planta inferior de l'escola. Aquesta vegada, els infants no van fer observacions quant a la tasca demanada fora de «això ja ho hem fet!», que reflecteix el fet que no tenien consciència que els dos pisos no estaven construïts del tot igual. La numeració de les classes va donar lloc a un intercanvi fructífer sobre l'aspecte ordinal d'aquesta numeració. Les aules 1 i 2, que corresponen a les classes dels «petits», se situen a la planta de baix; les aules 3 i 4, que són les dels «mitjans», se situen a la planta de dalt, com també la 5 i la 6, que corresponen a les dels «grans», per tant, com més «gran ets», més elevat és el nombre que correspon a la classe.

### 3. Plànol del pati

En una tercera etapa, seguint la progressió establerta pel mestre, que volia fer una aproximació al projecte inicial d'exploració del barri. Aquesta activitat tenia per objectiu veure com els infants es representaven un espai concret, quins punts de referència prenién o triaven, com els organitzaven en relació els uns amb els altres. El problema de la representació d'aquests punts de referència i de les seves dimensions no es va tenir en compte, però, tanmateix, va ser objecte d'una discussió durant la presentació de les diferents produccions en el moment de fer balanç de l'activitat («els arbres



estan darrere del tobogan»). Aquesta primera aproximació a un espai de l'exterior era important perquè els infants havien d'acostumar-se a considerar un espai no tancat al damunt del seu cap. Aquesta «obertura» donava una dimensió nova (no matemàtica, és clar, sinó més aviat sensitiva) a l'espai que havien d'explorar, però aquest era familiar als infants i, a més, tancat per les reixes de l'escola.

### Segona etapa: exploració del barri

#### 1. Descoberta del barri

Després d'aquestes exploracions a l'interior de l'escola, es va proposar als infants un primer passeig amb la finalitat de localitzar els diferents llocs on vivia cada un; el recorregut escollit va ser el més curt possible que permetés aquesta localització. Es van fotografiar els infants davant de casa seva, intentant que es veiés el número del carrer corresponent quan això era possible. Els infants van prendre consciència, d'aquesta manera, que vivien els uns prop dels altres, a més o menys distància (fet del qual no

eren necessàriament conscients), i van començar, igualment, a representar-se mentalment l'espai que envoltava l'escola, que era l'objectiu que es pretenia en aquesta primera exploració.

### 2. El plànol del barri

De retorn a l'escola, la necessitat de coordinar totes les informacions recollides va servir de pretext per a la presentació d'un mapa confeccionat pel pare d'un alumne que era l'iniciador d'aquest projecte. El mapa, a una escala molt gran (la tela feia més o menys 1,5 m x 1,5 m), respectava la topografia dels llocs i indicava només els noms dels carrers on vivien els infants. Una ratlla negra delimitava els carrers, en blanc; els altres espais del mapa eren de color ocre i l'escola estava representada per un polígon verd.

Es va proposar, doncs, aquest mapa com a suport per a l'exploració del barri, i l'escola, naturalment, es va presentar com el punt de referència central. Es va posar el mapa a terra i els infants s'hi van aplegar al voltant i, per tant, veien l'escola des de diverses perspectives. Aquesta presentació va anar acompanyada de nombroses observacions i preguntes. Els infants tenien dificultats per entendre que el mapa era una representació del seu barri. Després d'haver localitzat el carrer principal respecte a l'escola, alguns carrers molt freqüentats pels nens i una petita placeta coneguda de tots, les seves observacions van permetre suposar que havien comprès la utilitat del mapa.

### 3. Situar-se al mapa del barri

L'etapa següent va consistir a localitzar els habitatges de

cada u amb l'ajuda d'unes fitxes. Com que aquestes fitxes són totes iguals, els infants havien d'elaborar punts de referència personals per identificar la que els corresponia. El mestre, col·laborant amb els infants, va col·locar les fitxes resseguint un carrer rere l'altre, començant per les més senzilles de localitzar (les dels infants que vivien molt a prop de l'escola).

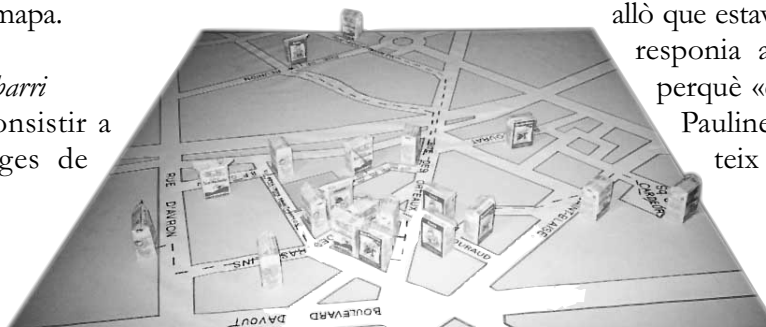
Aleshores van sorgir alguns problemes, sobretot l'orientació dels carrers respecte als números i la numeració parell o senar dels dos costats (la grandària del mapa permetia distingir-les). El mestre, d'entrada, va indicar el sentit de la numeració dels carrers per tal de facilitar la localització dels habitatges. La tarjeta amb el número que hi havia a l'entrada de la classe va ser un instrument indispensable per resoldre aquestes dificultats. Les adreces dels infants hi eren escrites en una fitxa, amb el carrer i el número corresponent. Les fitxes dels infants que vivien al mateix carrer es van agrupar (amb la confirmació dels infants afectats que ja ho sabien). Ordenades per ordre creixent amb l'ajuda del número, després es van col·locar sobre el mapa. Per sort, les adreces dels infants del grup estaven molt concentrades i els números dels carrers no excedien er centenar.

Quan alguns infants vivien al mateix edifici, les seves fitxes es van apilar (sense tenir en compte el pis, la tasca ja era prou carregosa!). Els infants semblaven feliços de constatar que

allò que estaven fent corresponia a la realitat, perquè «és veritat, la Pauline viu al mateix carrer que

l'Aboudou, però més lluny!» Gràcies al passeig que s'havia fet prèviament, els infants sabien en quin costat del carrer vivien. La representació mental que s'havien construït del barri durant el passeig va permetre, doncs, de reforçar les diferents hipòtesis proposades quan es van col·locar les fitxes que indicaven la situació de les cases on vivien. En aquest moment, els infants van utilitzar de nou el vocabulari emprat al moment de l'elaboració del plànol de les plantes de l'escola i es va fer servir un altre cop en relació amb una realitat numèrica: «La Pauline viu entre la Sandrine i la Cindy al carrer de la Croix-Saint-Simon, el 12 està entre el 2 i el 28». Els infants van reconèixer ràpidament la fitxa que els corresponia; això era més o menys fàcil segons el nombre d'infants que vivien al mateix carrer i la proximitat del carrer respecte a l'escola. Amb el pretext que les fitxes s'havien mogut quan es va traslladar el mapa a un racó de la classe, el mestre va poder verificar fins a quin punt estava ben consolidada l'adquisició d'aquesta localització: al voltant del 80 % dels infants sabien on era la seva fitxa i un percentatge més baix era capaç de tornar-la a col·locar sol.

S'ha d'assenyalar encara un altre fet important. Durant la primera exploració del barri els infants ja havien descobert quins vivien a prop dels altres i quins estaven més aviat aïllats («el Victor viu lluny de l'escola, la Lucie i l'Esra viuen just a tocar»). Quan totes les fitxes estaven ja col·locades, alguns infants van recordar aquest fet en veure-les sobre el mapa. Aquesta disposició va aparèixer aleshores com una confirmació d'allò que havien constatat sobre el terreny. L'aspecte interessant, en aquesta pre-





sentació dels diferents habitatges dels infants, és que podien fer anades i vingudes entre la representació mental que tenien del barri i la modelitzada presentada pel mapa.

#### 4. *Utilitzar el mapa del barri*

Vam fer, doncs, una segona sortida al barri amb l'objectiu de fer que aquestes anades i vingudes fossin més tècniques. Aleshores els infants van explorar el barri amb menys extraviaments i més seguretat.

Amb la finalitat de donar al mapa un veritable caràcter d'instrument, gairebé cada tarda vam deixar a un infant una camera fotogràfica amb la consigna de fotografiar el que volguessin durant el recorregut des de l'escola a casa seva (disposaven de 32 fotos). L'endemà, l'infant havia de donar compte del recorregut que havia seguit mirant de resseguir-lo sobre el mapa, ajudat pel mestre. Una figureta refeia sobre el mapa el camí del nen des de l'escola fins a cada seva o a l'inrevés. El mestre muntava un diaporama de les fotografies i el presentava a classe, i l'infant indicava, si ho recordava, els diferents indrets on les havia fet. Aquestes fotografies servien, de fet, de punts de referència del camí seguit. Es podia tractar de carrers, de cotxes, senyals de circulació, botigues (quan n'hi havia), llocs específics (un gimnàs, una església, un jardinet, un camp de tennis). Alguns infants n'havien tret partit fotografiant indicis molt precisos i marcant cronològicament el camí recorregut: la maneta de la porta de casa seva, l'escala, la bústia, i això fins a l'escola. D'altres es van acostumar de no fotografiar simplement l'interior de casa seva.

Com que l'escola es troba al centre d'una ciutat i hi convergeixen uns quants carrers, un infant va recórrer tots els camins possibles des de l'escola fins a casa. Això va donar lloc a una sèrie de localitzacions sobre el mapa força interessant i va permetre de centrar l'activitat en un utilització més funcional del mapa. D'aquesta manera, tots els infants van poder tenir la llibertat de personalitzar el seu recorregut triant de fotografiar el que volien i és inútil de precisar que això els va agradar molt. Aquesta activitat diària, tret que un infant s'oblidés de retornar la màquina de fer fotos, que no va passar quasi mai, es van desenvolupar durant prop de sis setmanes. Es feien a primera hora de la tarda, després de dinar, i tenien una durada variable segons les fotos preses per l'infant. Per tancar aquest treball sobre l'exploració del barri, les fotografies que els infants van fer del davant de casa seva van substituir les fitxes i es van enganxar sobre el mapa en col·laboració amb els infants que en aquell moment havien localitzat la fitxa que els corresponia. Es va penjar el mapa a la paret per deixar lliure l'espai (gens menyspreable) que ocupava. El fet d'estar penjat va desconcertar els infants, però no va comportar un treball suplementari, encara que el mestre contestava sempre les preguntes que els infants li feien a propòsit de la nova situació.

#### **Conclusió**

Tot aquest treball es va fer per ajudar els infants a elaborar unes imatges mentals de l'espai explorat, intentant organitzar-les amb l'ajuda d'un mapa, i afavorir les anades i vingudes entre aquestes imatges, la realitat i la modelització.

Els infants hi ha participat molt i les seves observacions han evolucionat a mesura que entenien millor l'espai que els envoltava i reflectien una certa presa de consciència dels diversos llocs que el constituïen. L'ús quotidià d'un mapa els ha permès de concebre'n la funció fins a fer-se'l familiar. No es pot avaluar l'impacte sobre els aprenentatges dels infants, ja que l'estructuració de l'espai es fa al llarg del temps, però o bé és una coincidència o bé és el fruit d'això el que ha permès que aquest any la classe obtingués set dels vuit primers llocs en el torneig d'escacs que s'organitza a l'escola.

El mestre ha fet un recull multimèdia de tot aquest treball (fotografies numerades dels recorreguts, façanes de les cases recuperades a Internet i retocades pels infants amb el programa «Kid Pix», mapa, etc.) i una exposició molt reeixida en un petit teatre del barri. S'hi van exposar totes les fotografies fetes pels infants, cosa que va satisfer tots els participants.

#### **Bibliografia**

- BOULE, François: *Espace et géométrie pour les enfants de trois à onze*, Cédic, 1979.
- LURÇAT, Liliane: *Espace vécu et espace connu à l'école maternelle*, ESF, 1982.
- Programmes de l'école primaire*, CNDP, 1995.
- SALIN, M.-H.; BERTHELOT, R.: *L'enseignement de l'espace et de la géométrie dans la scolarité obligatoire*, (Tesi), Université de Bordeaux I.
- DUBOIS, C.; FÉNICHEL, M.; PAUVERT, M.: *Se former pour enseigner les mathématiques*, Armand Colin, 1993.
- SALIN, M.-H.; BERTHELOT, R.: «L'enseignement de l'espace à l'école primaire», a *Grand N*, núm. 65, Irem de Grenoble.

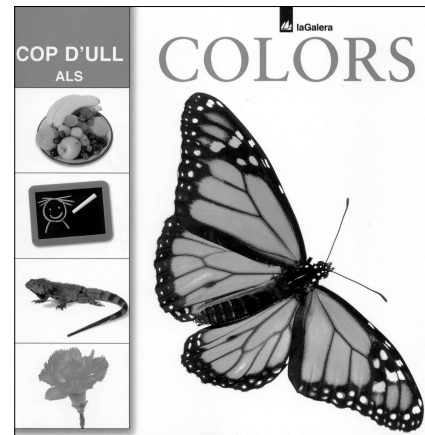
# Un món ple de color

Rates de Biblioteca



## Colors a pinzellades

PELLICER LÓPEZ, Carlos: *Julieta y su caja de colores*, Mèxic: Fondo de Cultura Económica, 1995.

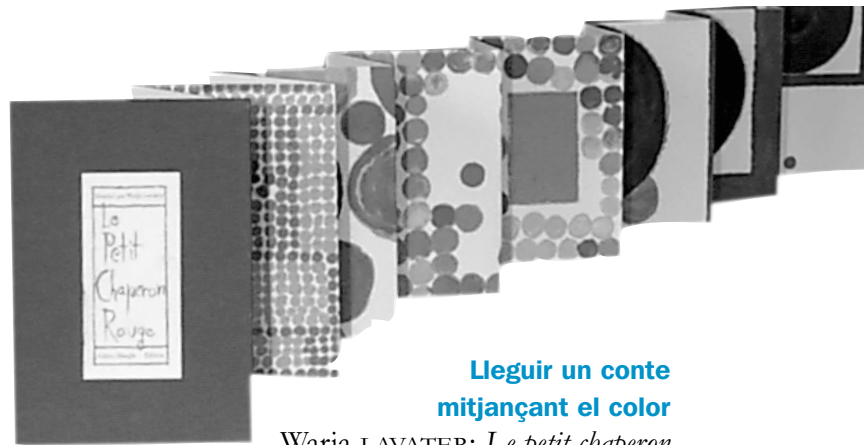


## El color vist a través de la fotografia

TUXWORTH, Nicola: *Cop d'ull als colors*, Barcelona: La Galera, 2001.

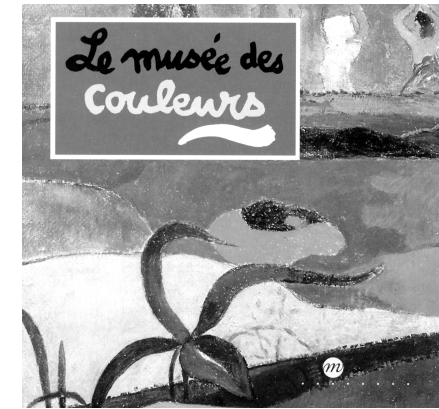
## Quan els colors són els protagonistes de la historia

LIONNI, Leo: *Petit-Bleu et Petit-Jaune*, París: L'École des Loisirs, 1970.



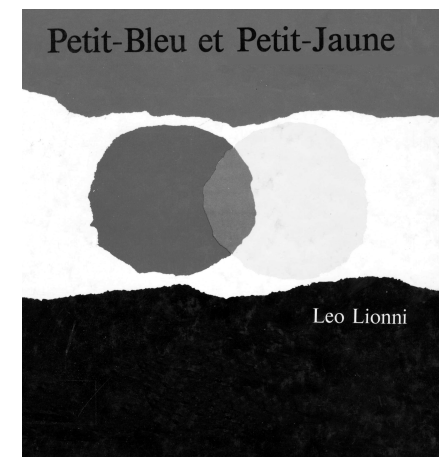
## Llegir un conte mitjançant el color

Warja LAVATER: *Le petit chaperon rouge*, París: Adrian Maeght, 1965.



## Mostrari de colors

DESNOËTTES, Caroline: *Le musée des couleurs*, París: Reunion des Musées Nationaux, 1996.





# Conversa amb Claus Jensen

## Un nou paper per als **sindicats**

Mònica García

**MÒNICA GARCÍA:** *Quins són els orígens de BUPL?*

**CLAUS JENSEN:** A principis dels anys setanta, a Dinamarca es va produir un acostament dels diversos grups que treballaven amb infants de diferents maneres. En aquella època, hi havia diferents sistemes de centres i de serveis per a diferents grups d'edat, i el que es va produir va ser una coincidència de voluntats de diversos grups i sindicats petits a l'entorn d'una educació integrada. Hi havia, per exemple, el sistema escolar, on els infants de set a setze anys hi anaven tres o quatre hores cada dia, fins a les 12 del matí, i després el que s'anomena «centres de temps lliure» o «centres d'oci», on podien anar després. En aquells moments, treballadors del grup 0-3, del grup 3-6 i persones que treballaven amb el grup de set a tretze anys fora de l'escola, van convergir en un moviment que pretenia unificar l'educació, tot i que, a la pràctica, qualsevol professional podia canviar de grup tant com volgués. Malgrat això, BUPL va néixer amb la idea clara d'una educació integrada, prou flexible com per permetre diferents possibilitats als professionals. Per últim, fa una dècada aproximadament, es va unir un últim grup al BUPL, la gent que treballava en «clubs», fora de l'escola.

**M. G.:** *El sindicat va néixer, fins a cert punt, com un moviment aglutinador dels professionals de l'educació en un moment d'intensos canvis socials...*

**C. J.:** Els anys setanta van ser, a Dinamarca, uns anys molt intensos de discussió política. El treball amb infants era una part integrant d'aquest moviment de debat de les idees polítiques imperants, i molts polítics amb voluntat de discutir temes importants, per exemple, van formar part d'aquest nou moviment que era BUPL.

Hi havia altres qüestions que van impulsar la iniciativa: l'entrada de les dones, en xifres molt elevades, al mercat de treball, cosa que va provocar la creació de molts nous centres d'atenció a la infància i que va contribuir a aquesta nova forma de pensar.

Es va intentar, a més, que els nous centres que sorgien fossin molt flexibles. Això ha provocat que, com a pedagogs, no hàgim de convèncer els pares que el millor per als fills és anar a un centre, perquè la flexibilitat dels centres els convenç. És obvi que, per a cada parella, deixar el fill a l'escola des de ben petit, gairebé acabat de néixer, provoca un petit conflicte, però gairebé ningú no discuteix que els centres són el millor per als infants. A Dinamarca, a més, la relació entre els pedagogs i les famílies és absolutament oberta, es pot parlar i discutir de tot.

**Claus Jensen és membre del sindicat danès BUPL, que agrupa la majoria dels pedagogs socials que treballen en l'anomenat «fora escola». En una recent visita a Barcelona, hem pogut parlar amb ell de què representa el sindicat, del seu funcionament i del seu paper en la societat danesa.**

**M. G.:** *Quin és el paper del sindicat en aquest entorn?*

**C. J.:** Des d'aquesta perspectiva, el sindicat és un fòrum per als pedagogs socials, un espai on es desenvolupen les discussions més generals i també les més concretes. És cert que abans de la creació de BUPL existien algunes comunitats on això ja es feia, però BUPL proporciona, d'alguna manera, una infraestructura i un aïxopluc als pedagogs. De fet, jo diria que més del 90 % dels professionals de l'educació danesos hi estan afiliats (en algunes regions, com Arhus, arribem fins al 95 %), fins al punt que jo ho qualificaria com un tret característic de la nostra cultura actual com a pedagogs.

Tots som conscients que necessitem una organització per debatre qüestions pedagògiques i qüestions amb un tarannà polític més ampli. Un bon exemple d'aquest funcionament com a fòrum de trobada i debat és el fet que cadascun dels 50.000 afiliats rep a casa seva, cada divendres, una revista setmanal. La majoria d'articles parlen de qüestions pedagò-

giques, però sempre n'hi ha uns quants sobre altres temàtiques importants per a la societat. La participació en un sindicat és una cosa habitual en els professionals de l'educació danesos: fins i tot quan un està fent una entrevista per anar a treballar en un lloc determinat, aquest és un tema que, si no es parla directament, es dona per suposat. D'altra banda, a Dinamarca hi ha una gran tradició d'afiliació als sindicats; per tant, BUPL no és l'únic exemple d'afiliació elevada en un sindicat sectorial.

**M. G.:** *Amb aquest gran nombre d'afiliats, com es garanteix la participació de tothom?*

**C. J.:** A Dinamarca tenim una divisió en 24 regions locals de sindicats. Totes tenen gran autonomia, de manera que, a més de decidir què volen fer i cap on volen anar, poden arribar molt lluny amb les decisions. Quant a la participació efectiva, posaré com a exemple el funcionament de BUPL a la regió en la qual jo treballa, Arhus. Per començar, tenim la revista setmanal, on incloem temes i aportacions de tipus local, que ens poden fer arribar des de qualsevol dels centres de la nostra regió. Però també tenim una estructura de funcionament que ens permet comptar amb tots els mestres afiliats d'una manera molt efectiva, i garantir la participació de tothom i una representativitat real en el sindicat.

**M.G.:** *Ens podries explicar com s'articula aquesta estructura de funcionament?*

**C. J.:** En primer lloc, cada mes tenim una reunió d'unes dues hores i mitja o tres amb el representant de cadascun dels 400 centres educatius que ara mateix hi ha a la nostra regió. Els representants d'aquests centres ens fan arribar els punts de vista dels centres on treballen, i es discuteixen temes molt concrets –problematiques personals, qüestions laborals– i qüestions molt més àmplies de tipus pedagògic. A més, periòdicament tenim el que anomenem «debats de qualitat» amb aquestes mateixes persones, que duren dues hores i que s'afegeixen a les hores de les reunions anteriors. Aquestes persones que assisteixen a les reunions són, a més dels representants dels centres en el sindicat, els delegats del sindicat en els centres. És, per tant, una doble via de comunicació.

En segon lloc, tenim una altra estructura similar a aquesta, però que reuneix, cada mes, els treballadors del sindicat amb els líders dels centres. Que hi hagi un líder no vol dir que no



existeixi debat intern als centres, sinó més aviat al contrari. Històricament, hi ha una enorme tradició de pensament i de reflexió col·lectiva sobre què passa al centre i quines són les seves vies d'actuació. Aquesta segona estructura s'usa sobretot per discutir les noves problemàtiques que es produeixen als centres.



En tercer lloc, hi ha com a mínim quatre reunions a l'any amb els responsables de qüestions sobre l'entorn dels centres. Aquesta figura és molt important a Dinamarca, i la seva existència i paper es regula per llei. Quan es diu que és la persona encarregada de l'entorn, ens referim a tots els temes ambientals, i no sols a l'espai físic i els mobles. Aquesta persona és responsable, també, de l'ambient psicològic i pedagògic del centre.

### Reunions i debats

**M. G.:** *Has parlat de reunions mensuals i, en l'últim cas, d'una reunió cada tres mesos. Com es preparen aquestes reunions i es dona continuïtat a les qüestions que s'hi tracten?*

**C. J.:** El sindicat compta amb nombrosos grups que treballen temes específics i que en coordinen el desenvolupament: l'agenda de reunions, els temes que s'han de tractar, les novetats quant a aquestes temàtiques, etc. Cada cop que es crea un nou grup s'obre a tots els membres que puguin estar interessats a participar-hi. Això implica que són grups oberts a diferents possibilitats i que tenen un important nombre de persones al darrera, que potser participen només de tant en tant, però a qui sempre es pot recórrer en moments concrets.

Lògicament, com a sindicat fem també moltes altres activitats: cursos, conferències, debats pedagògics i discussions més pròpies de l'organització i del sindicalisme.

**M. G.:** *I quines són els debats més importants dels darrers temps, tant políticament com pedagògicament?*

**C. J.:** En els últims anys, sobretot des de la caiguda del mur de Berlín el 1989, hi ha una

tendència destacable entre els sindicats danesos, i no només a BUPL: discutir sobre l'evolució de l'estat del benestar i sobre el que es considera una única via de desenvolupament. Abans de la caiguda del mur, hi havia com a mínim una alternativa, encara que potser no fos prou bona, però ara tots seguim els mateixos dictats, els d'una societat cada cop més i més orientada cap al pensament en termes de mercat. És, alhora, un moment molt complicat per als partits polítics, els quals han difuminat les seves tendències ideològiques. Ja no existeix aquella divisió tradicional entre dreta i esquerra, tots miren cap a la socialdemocràcia, per la qual cosa es fa necessària una societat civil prou forta com per crear noves idees que orientin la societat. I aquí és on els sindicats tenen moltes coses a dir.

Per això nosaltres ens hem esforçat a establir molts contactes amb altres sindicats —d'infermeres, mestres, professors—, primer del sector públic i, en una segona fase, del sector privat. L'objectiu és crear una dinàmica capaç de generar iniciatives que afectin tota la societat, i no solament sectors concrets.

**M. G.:** *Hi ha una certa voluntat de transformar la societat...*

**C. J.:** A Arhus ens sentim molt satisfets d'haver pogut crear un grup amb més de trenta sindicats, on el debat és constant, i on es prenen iniciatives importants per reafirmar la nostra opció social a favor d'una societat no tan mercantilitzada. Val a dir que el punt de vista de la gent de BUPL a Arhus sobre l'Estat del benestar és una mica més radical, més crític que el d'altres afiliats a la resta de Dinamarca, espe-

cialment a Copenhague. Però en un congrés que vam celebrar l'any passat vam obtenir la majoria dels vots, així que, en un futur, confio que podrem convèncer els nostres col·legues indecisos perquè prenguin aquesta opció a favor d'una reflexió més a fons sobre el que està passant a la nostra societat. Així que aquest conflicte que existeix a la societat s'ha reproduït, en certa manera, a l'interior de BUPL.

Però en tot això hi ha un altre element bàsic, que és fer que tots els afiliats del sindicats participin, també, d'aquestes discussions. I per això hem organitzat diverses iniciatives: per exemple, durant l'any passat vam organitzar reunions, com a mínim un cop al mes, en què convidàvem gent de fora perquè vinguessin a discutir les seves perspectives amb nosaltres, o fins i tot fèiem reunions entre tots nosaltres per parlar d'altres temes, no estrictament pedagògics, que afecten tota la societat. I això és molt positiu perquè hem descobert, tots els grups i tots els sindicats, que els problemes que es tenen, per exemple treballant amb infants, són els mateixos que tenen les infermeres o altres sectors.

**M.G.:** *I quins són aquests problemes?*

**C. J.:** En una societat que cada cop està més orientada cap al mercat i on prima l'acció i l'interès individual per damunt del col·lectiu, es considera que els serveis del sector públic també estan generant béns. Això, òbviament, genera una nova relació entre els pares i els pedagogs.

La discussió actual se centra, sobretot, en la importància que totes les professions trobin la força necessària i la voluntat d'anar contra el pensament mercantil, el qual pot contribuir a

desfer o desdibuixar el sector públic. Cal que tots –individus i sindicats– prenguem consciència d'aquest nou tipus de conflicte, i que trobem noves formes de respondre a aquesta situació.

I aquest és un repte molt apassionant. És curiós, a més, que entre el grup de sindicats units en aquest col·lectiu hi hagi els tres amb el nombre més gran d'afiliats: el de mestres, el d'infermeres i el de pedagogs. Cal veure, també, que en tots tres sectors hi ha un gran nombre de dones que hi treballen, cosa que implica, molts cops, que les coses i les situacions s'observen des de la perspectiva de les dones.

**M.G.:** *Quines reivindicacions i polítiques es plantegen i reclamen?*

**C. J.:** Bé, els sindicats –i BUPL entre ells– es troben immersos en un moment de reformulació. Han de trobar el seu nou rol en aquesta societat, un rol que ha d'anar més enllà de l'Administració de les solucions polítiques que altres dissenyen, que necessita ser més crític. Si els sindicats només serveixen per administrar les decisions dels polítics, per què haurien d'existir?

En aquest sentit, BUPL té un avantatge molt important respecte a d'altres sindicats, i és que mai no hem estat connectats a cap partit polític en concret. És obvi que, com a sindicat, tenim les nostres preferències, i també individualment, però aquesta distància de la política de partits, des de fa més de vint anys, ens dona una independència que ens ajuda a plantejar moviments i reclamacions polítiques més enllà del més bàsic i urgent, més enllà de l'actuació diària, de la «performance» en què s'ha convertit la política de partits actual.

**M.G.:** *Una política, si es pot dir així, més seriosa, menys mediatitzada*

**C. J.:** Els sindicats podrien tenir un rol molt important si els considerem com una forma de retorn a les discussions polítiques, a les temàtiques pròpies de l'agenda política, a allò que realment preocupa socialment i que afecta la vida de les persones, i si des del sindicat som capaços d'articular aquestes noves idees polítiques i d'integrar les persones que creen aquestes idees.

En aquesta perspectiva, crec que l'experiència de grups com ATTAC<sup>1</sup> és molt positiva. ATTAC ha sabut desenvolupar perfectament la *performance* que és comuna als partits polítics, però alhora ha sabut integrar unes idees sobre la societat i respondre força fidelment a les demandes de la societat civil. El seu lema «un altre món és possible» ha arribat a molta gent perquè hi ha un debat de fons molt important, que, a més, s'ha sabut bastir de forma adequada. I això ha generat, d'altra banda, una resposta per part del sistema polític.

**M.G.:** *És a dir: BUPL voldria avançar-se als partits polítics i recollir les noves reivindicacions dels diversos actors de la societat civil...*

**C. J.:** Les accions d'un sindicat han d'anar cada cop més en aquesta direcció, sense oblidar, com és lògic, les demandes del propi sector, les petites coses que dia a dia generen conflictes en els centres i que s'han de resoldre. Però crec que és molt important una discussió de fons sobre el model de la nostra societat i sobre com podem millorar-la.

Un exemple, i tornaré al moment de la caiguda del mur. Quan es va produir la caiguda, el fracàs d'aquesta alternativa, vam veure com

alguns dels sistemes més rígids de l'Est s'integraven en les societats occidentals, i com des de les societats occidentals es deia que nosaltres teníem llibertat, en contraposició a la seva manca de llibertat, a la seva burocràcia. Però, en canvi, des d'aleshores s'estan desenvolupant, massivament, tota una sèrie de sistemes de control, i això forma part d'aquest model mercantil del sistema. Però el fet més interessant ha estat veure com, durant uns anys, no hi havia espai per aquesta discussió, i no hi havia límits als sistemes de control. Ha costat molts i molts esforços iniciar aquesta discussió i posar-la en l'agenda pública, i això és molt dur. I ATTAC ha estat part d'aquesta presa de consciència. Els sindicats també han d'anar, en un futur, per aquí. ■

<sup>1</sup>ATTAC: Associació per una taxa a les transaccions financeres especulatives per ajudar els ciutadans.





# Els bits d'intel·ligència

## Consideracions des de la vessant neurològica i del desenvolupament

**Un col·laborador de la revista *Infància* em va demanar que, com a neuropediatre especialitzat en desenvolupament infantil, fes una valoració dels bits d'intel·ligència. Poc coneixedor d'aquesta "tècnica" vaig acceptar, però amb la petició que em fes arribar el material en què es basava. D'una banda he conegut el llibre *Como multiplicar la inteligencia de su bebé*, del Dr. Glenn Doman i, de l'altra, el material de bits d'intel·ligència que fan servir a algunes escoles bressol.**

**Pere Pérez-Olarte**

El material que fan servir a les escoles bressol, el dono per descrit a l'article de Montserrat Benlloch titulat «D'il·lusió també s'ensenyà: Els bits d'intel·ligència o com aprendre a dir noms», publicat en aquest mateix número de la revista *Infància*.<sup>1</sup>

El llibre del Dr. Doman, publicat l'any 1984, va dirigit a les famílies i és la font dels bits d'intel·ligència que, adaptats i comercialitzats, s'utilitzen a les escoles bressol. Aquest llibre fa una valoració del potencial intel·lectual dels nadons que consisteix a dir que tots els nens tenen en néixer un potencial intel·lectual semblant al de genis com Leonardo da Vinci. Segons aquest autor, si aquest potencial no es desenvolupa és degut al fet que el nen no rep una estimulació adequada. És a dir, que el cervell humà tindria

dels aprenentatges, fa que el nen no desenvolupi tot el seu potencial i no arribi a ser un geni, quedant-se en una situació de «mitjania». El Dr. Doman va arribar a aquestes conclusions després de treballar amb nens amb lesió cerebral.

Va crear l'Institut pel Desenvolupament del Potencial Humà a Filadèlfia (EUA) per posar en pràctica les seves teories, allò que ell anomena la «revolució pacífica». En el llibre es fan repetides referències als conceptes anteriors amb menció a nens concrets que han fet aprenentatges precoços principalment en lectura, coneixement

una capacitat molt gran per aprendre en els sis primers anys de vida, i actualment, segons el Dr. Doman, es desaprofita aquesta capacitat.

El fet d'afavorir altres activitats, com pot ser el joc, en detriment

ments i matemàtiques. Un altre fet destacable és que en el llibre no trobem elements d'autocrítica; tot han estat èxits i en cap moment no comenta els fracassos o dificultats que molt probablement van trobar-se en els seus estudis. A més a més, tampoc no es fa referència a la situació d'aquestes persones a l'edat adulta, i sembla que en el moment d'escriure el llibre alguns dels nens ja podien tenir al voltant dels vint anys.

Podríem qualificar el to general del llibre de «comercial»; ens vol convèncer a tota costa de les bondats del seu sistema, el qual arriba a definir com la base d'una nova revolució humana, pacífica en aquest cas.

En el llibre s'insisteix en les grans capacitats del cervell del nen petit per aprendre, i en el fet que aquestes capacitats minven considerablement a partir dels sis anys. Tanmateix, hi ha poques referències a aspectes neurològics concrets del desenvolupament cerebral.

Hi ha una part del llibre (la 4<sup>a</sup>) dedicada al cervell en la qual es diu que només utilitzem



un percentatge molt petit de neurones. També diu que la funció determina l'estructura, de manera que una manca de funció produeix una mala estructura. Quan parla de l'estructura hem d'entendre-la com a estructura anatòmica i del cervell en aquest cas. Es fa una autovaloració molt positiva de l'evolució dels nens amb lesió neuronal tractats amb la seva tècnica. Segons el Dr. Doman, el cervell creix amb l'ús. Així doncs, per demostrar-ho es basa en el creixement del perímetre cranial durant el tractament i en el parer favorable dels neurofisiòlegs sobre aquesta qüestió. També s'expliquen diversos experiments amb animals fets a l'antiga URSS, en què es van trobar canvis en l'estructura cerebral en relació amb experiències estimulatives. Aquests estudis destacaven, per exemple, que els animals amb més experièn-

cies vestibulars tenien unes neurones més grans en les àrees cerebrals vestibulars. D'altra banda, estudis amb rates als EUA, també van confirmar diferències en les dimensions cerebrals en relació amb mancança o enriquiment de les experiències sensorials.

En aquest capítol es fa l'afirmació: «...la intel·ligència visual i auditiva d'un nen augmenta molt quan aquest té la possibilitat d'aprendre, a una edat molt primerenca, una gran sèrie de fets. Tant si aquests fets es donen en la forma d'informació enciclopèdica, com en la forma de paraules úniques o en forma de nombres, la seva intel·ligència creixerà en proporció al nombre de fets rebuts». Sembla, doncs, que es basa en els experiments animals, però és clar que en l'extrapolació als humans introdueix elements meto-

dològics (informacions enciclopèdiques, paraules, nombres...) de la seva tècnica que no es trobaven en els experiments.

La seva visió del cervell humà és la d'un ordinador que cal omplir amb programes i informació. Fins i tot es parla de la capacitat de *bits* d'informació que té el cervell humà.

En aquest mateix capítol es diu que la intel·ligència és el resultat del pensament. Curiosament no aprofundeix en el procés del pensament del nen. Acabava aquest capítol afirmant que la intel·ligència humana és un producte del còrtex cerebral.

En el capítol dels *bits* («Como darle a su hijo un conocimiento enciclopédico») destaca la importància del coneixement com a font de tota la resta d'aptituds, que inclouen art, música, literatura... I fa ressaltar que el coneixement es basa en la informació. Els *bits* són el seu sistema per donar la informació al nen.

D'aquesta manera, el llibre va repetint crítiques a la institució escolar i traspasa un pes

important als pares com a subministradors d'informació estructurada al nen; parla de «pares professionals».

**Valoració neurològica i des de la perspectiva del desenvolupament infantil**

El cervell humà és encara avui un gran desconegut. Sabem que el seu funcionament és extraordinàriament més complex que el d'un ordinador. La tendència reduccionista a equiparar el cervell a un ordinador pot comportar perills per animar l'intent de fer intervencions externes sobre el nen sense considerar la globalitat de la persona. Penso, doncs, que la teoria i pràctica del Dr. Doman cau en aquest risc i, utilitzades de manera poc flexible o exclusivistes, poden arribar a perjudicar el nen i la seva família. Així doncs, el perill d'esbiaixar les experiències del nen o entendre'l com una espècie de «màquina» per part de la família o dels educadors poden comportar una pèrdua de la seva dimensió afectiva i en la relació pares-nen o educador-nen. També m'ha cridat l'atenció l'oblit en el llibre de les funcions afectives dels pares en el desenvolupament del nen. Aquestes funcions són fonamentals per a l'organització neurològica i mental de l'infant. Tot nadó necessita estímuls o experiències, però cal que es donin integrats amb els seus interessos i dins d'un marc afectiu que l'ajudi a superar les pors i les dificultats que tot creixement comporta. Si això no

és així, hi ha el risc de tancament del nen amb l'aparició i organització de problemes emocionals no resolts.

Sabem que el potencial intel·lectual de cada nen és donat també per les seves característiques genètiques. Això no està recollit en el llibre, on es planteja que tots el nens, en néixer, tenen un potencial igual o superior al de Leonardo da Vinci. Tanmateix, igualar les potencialitats dels nadons afavoreix la seva visió com a «màquines» i dificulta considerar les característiques individuals que cada nen té ja des del naixement. Així doncs, si no es plantegen dificultats pròpies del nen, hi ha el risc de fer recaure injustament en la família el fracàs del seu treball.

És cert que el cervell humà té una capacitat enorme de maduració anatòmica i funcional; només cal que observem els progressos, en tots els sentits, que fan els nens en els primers anys de vida. Aquest procés és òptim quan es desenvolupa d'una manera integrada en el sí d'una família que l'estima i està disposada a donar-li benestar i ajut pel seu creixement físic i mental. Si introduïm, però, elements artificials com els que planteja el

Dr. Doman podem incrementar la maduració de certes zones cerebrals, però correm el risc de trencar l'equilibri i la relació entre funcions neurològiques. La maduració neurològica és

molt delicada, i la prudència en introduir elements artificials és fonamental. En cas contrari pot ser pitjor el remei que la malaltia.

En el llibre es contraposa joc a aprenentatges com si fossin dues coses oposades. Tanmateix, és obvi que una part important dels aprenentges s'adquireix a través del joc, i que un tipus concret de joc com és el simbòlic és de gran valor per a l'organització emocional del nen.

En el llibre es parla contínuament de les grans capacitats que han adquirit diversos nens amb el seu sistema. Trobo a faltar, però, el seguiment d'aquests nens i si realment la precocitat en l'adquisició de certes capacitats s'ha seguit amb l'evolució vers una situació física, intel·lectual i mental superior a la mitjana.

A més a més, penso que seria interessant saber també l'opinió dels pares d'aquests nens.

En la teoria del Dr. Doman, l'eix de la intel·ligència-coneixements-informació és bàsic, i els *bits* tenen un paper central. Però no hi ha en el llibre cap estudi científic que demostrï que els *bits* incrementin la intel·ligència dels nens. D'altra banda, sí que hi ha un crítica negativa de la valoració de la intel·ligència mitjançant els tests.

La intel·ligència és fruit de diversos factors (genètics, integritat cerebral, experiències físiques, sensorials, emocionals...) i la seva comprensió profunda és encara limitada. Des del meu punt de vista, la millor manera per afavorir-ne el desenvolupament és tenir una comprensió global i individual de cada nen per oferir-li allò que necessiti en el procés de creixement. ■

1. Vegeu la pàg. 7-11 d'aquest mateix número.





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**<sup>®</sup>

# in-fàn-ci-a

Viatja a

**Finlàndia**

del 28 d'abril al 5 de maig

**Programa:**

- Informació sobre el sistema educatiu i el sistema social per als infants de 0 a 6 anys.
- Visita a diversos centres a les ciutats de Helsinki, Tampere i Valkeakoski.

**Preu aproximat:** Desplaçament, allotjament i esmorzar, 690 euros.

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

INFÀNCIA

Associació de Mestres Rosa Sensat

Av. de les Drassanes, 3

08003 Barcelona

Fax: 93 301 75 50. [infancia@pangea.org](mailto:infancia@pangea.org)

(Informació actualitzada a [www.revistainfancia.org](http://www.revistainfancia.org))

**Butlleta de preinscripció**

Dades personals

Nom: \_\_\_\_\_ Cognoms: \_\_\_\_\_

Adreça: \_\_\_\_\_

Població: \_\_\_\_\_ Codi postal: \_\_\_\_\_

Lloc de treball: \_\_\_\_\_

Tel.: \_\_\_\_\_ Fax: \_\_\_\_\_ C-e.: \_\_\_\_\_

# Vols que t'expliqui un conte?

## Epaminondas

Des de fa més de vint anys, en les planes d'INFÀNCIA s'han publicat contes. Contes curts i llargs, contes de casa nostra i contes d'arreu del món, contes amb una gran diversitat de temàtiques. Quasi es podria dir que hi ha contes per a tots, o quasi tots, els gustos.

Els sis contes del 2002 seran aquells que agraden més a les nostres amigues que saben tantes i tantes coses sobre les rondalles. Unes persones que tenen un meravellós ofici: explicar contes.

Aquest conte és un dels meus preferits i també dels nens que vénen a escoltar-me. Me'l demanen molt sovint. Potser perquè fa riure, ja que a mesura que Epaminondas va a casa de la seua padrina ja sabem què passarà i imaginem la cara de la seua mare quan arriba a casa...

Aquí teniu la història d'Epaminondas.

**Dolors Todolí**



## Epaminondas

Una vegada a Louisiana, país d'Amèrica, hi havia una bona dona negra que només tenia un fill. Com que era pobra i no podia deixar-li cap fortuna, va voler que almenys tingués un nom ben important, així que li va posar Epaminondas, que és el nom d'un general de la Grècia antiga que va guanyar dues cèlebres batalles.

Epaminondas, doncs, tenia un nom gloriós.

Molt sovint anava a veure la seua padrina, que sempre li donava una cosa o altra.

Un dia, la padrina li va regalar un bescuit.

–No el perdis, Epaminondas –va dir-li. Agafa'l bé.

–No tingueu por, padrina –va respondre Epaminondas.

I va agafar el bescuit amb tanta força que, quan va arribar a casa, no duia més que un grapat d'engrunes.

–Què és això, Epaminondas? –va preguntar-li la mare.

–Un bescuit, mare –diu Epaminondas.

–Un bescuit! Valga'm Deu! Què n'has fet? Quina manera de portar un bescuit! Per portar bé un bescuit s'embolica ben embolicat amb un paper fi, es fica dins del barret, es posa el barret al cap i aleshores tornes tranquil·lament a casa. M'has entès?

–Sí, mare –va respondre Epaminondas.

Uns quants dies després, Epaminondas va tornar a casa de la padrina. I ella li va donar un bon tros de mantega fresca.

Epaminondas la va embolicar en un paper i va posar-la dins del barret.

Era estiu, el sol cremava i la mantega començà a fondre's.

Quan va arribar a casa, la mantega no era pas dins del barret, sino damunt Epaminondas.

La mare, en veure el que havia passat, va dir tot cridant:

–Valga'm Deu! Epaminondas, què portes aquí?

–Mantega, mare –va dir Epaminondas

–Aquesta no és manera de portar mantega. La mantega s'embolica amb fulles fresques i pel camí es va refrescant, ficant-la de tant en tant en la riera fins que s'arriba a casa.

–Sí, mare –va dir Epaminondas.

A l'altra vegada que Epaminondas va anar a casa de la seua padrina, ella li va donar un gosset.

Epaminondas el va embolicar amb fulles fresques i va anar tot el camí ficant el gosset dins la riera.

La seua mare, quan va arribar amb el gosset mig mort, el va mirar i va dir:

–Valga'm Deu! Epaminondas, què portes aquí?

–Un gosset, mare –va dir Epaminondas.

–Un gosset? Per portar bé un gosset se li lliga al coll una corda ben llarga i tu agafes l'altre cap i vas estirant. M'has entès?

–Sí, mare, d'allò més bé –va dir Epaminondas.

Quan va retornar a casa de la padrina, aquesta li va donar un pa.

Epaminondas va agafar una corda llarga, en va lligar un cap al voltant del pa i va retornar a casa seua estirant i estirant.

Quan va arribar a casa, la mare va dir:

–Valga'm Deu! Què portes aquí?

–Un pa, mare. La padrina me l'ha donat.

–Un pa! –va dir la seva mare– Ai, Epaminondas, Epaminondas! Ni tens gens de seny, ni n'has tingut, ni en tindràs mai! No tornaràs a anar mai més a casa de la teua padrina. Ara hi aniré jo.

L'endemà la mare es va preparar per anar a casa de la padrina, i va dir al noi:

–Epaminondas, fixta't amb això que et diré: He fet panellets al forn, els he posat aquí al pas de la porta perquè es refredin. Vigila que no se'ls cruspeixin ni el gat ni el gos. Si has de sortir, mira bé com passes per damunt, eh?

–Sí, mare –va dir Epaminondas.

Quan la mare se'n va anar, Epaminondas va voler sortir i va mirar molt bé com pasava per damunt...

–Un, dos, tres, quatre, cinc, sis! –tot posant el peu exactament al mig de cadascun.

I sabeu què va passar quan va tornar la mare?

Ningú no ha sabut mai explicar-ho, però vosaltres potser ho podeu endevinar.

Ara bé, Epaminondas sí que es va quedar sense saber quin gust tenien aquells panellets. ■

*Conte negre dels Estats Units del Sud*

BRYANT, Sara C.: *Com explicar contes*, Barcelona: La Llar del Llibre (1963).



### Forum Mundial d'Educació, a Porto Alegre, Brasil

Durant quatre dies, del 24 al 27 d'octubre de 2001, Porto Alegre va ser la seu d'aquesta important reunió d'educadors de tot el món. Diem important, en primer lloc, pel nombre de participants, al voltant de 15.000, originaris de més de 40 països de diferents continents; en segon terme, per les ponències que es van presentar, a càrrec d'educadors de prestigi de diferents especialitats, entre ells una nombrosa representació de la nostra Associació, i pels múltiples contactes que es van establir entre els participants, tots convocats per una idea central: *Defensem l'educació pública!*

Els matins, en sessions plenàries, vàrem escoltar conferències d'excel·lent nivell: Steve Stoer,

d'Anglaterra; Ignaci Ramonet i Bernard Charlot, de França, i Rosa Maria Torres, d'Equador. Els ponents varen desenvolupar temes relatius a les grans línies de les polítiques educatives d'avui i de demà. A les tardes, ens vàrem dividir en diferents grups per assistir a 16 taules rodones sobre temes més específics i per participar a més de 700 relats sobre experiències concretes realitzades arreu del món. Varen completar el programa les cerimònies d'inauguració i de cloenda, les presentacions de mostres de molt bona qualitat del folklore brasiler a càrrec d'alumnes d'escoles i instituts locals, una gran fira de llibres relatius a l'educació y una marxa de cinc quilòmetres que va aplegar unes 40.000 persones a favor de l'educació pública, que comprensiblement es convertí en una

manifestació a favor de la pau..

Les autoritats de l'Estat de Río Grande do Sul i de la ciutat de Porto Alegre es van associar a l'esdeveniment, participant activament en l'organització i desenvolupament dels actes. En acabar, vàrem adoptar un projecte de Carta de Porto Alegre que resumeix les nostres conclusions. Les dimensions de la trobada van fer aconsellable que aquest document fos circulés per Internet, de manera que tots els participants poguessin fer-hi contribucions. Ara s'està treballant en la redacció final. De la carta, la nostra revista se'n farà ressò en un proper número.

Miquel Soler i Roca

### Manifest de la Plataforma Escoles Bressol per a tothom

L'educació entesa com a un procés permanent en el temps i present en tots els espais de la vida, és la millor i primera eina per aconseguir la llibertat i igualtat de les dones i homes del món. Per aquesta raó, l'educació ha de ser una qüestió de tota la societat, per això caldrà preservar-la de criteris estrictament econòmics.

L'educació dels infants més petits, de 0 a 3 anys, es configura

com a una etapa clau en el procés de creixement de les nenes i nens, com a persones entre persones, amb les que comencen a practicar pautes i models de convivència. En aquest context, l'escola bressol esdevé un element clau, un dels espais fonamentals a l'hora de vertebrar l'acció educativa per als més petits. Més enllà de la seva dimensió estrictament educativa, l'existència d'una xarxa d'escoles bressol públiques, on tinguin cabuda tots els infants petits, esdevé avui un component bàsic d'un estat del benestar avançat, compromès amb la igualtat, i molt sensible als canvis en els models familiars, i en la distribució dels temps de vida quotidiana i de treball. Per això, aquesta xarxa pública d'escoles bressol ha de garantir que a tota Catalunya la qualitat sigui igual de bona, que els equipaments siguin dignes, i sobre tot, que els infants siguin tractats com a ciutadans de primera.

Malgrat aquesta declaració de principis, les escoles bressol segueixen essent avui a Catalunya una de les grans assignatures pendents del nostre sistema educatiu i, per tant, del nostre model social. A diferència de la resta d'etapes, la gran majoria dels infants de 0 a 3 anys preinscrits no tenen possibilitat de matricular-se.



Segons dades del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya, al curs 1999-2000 més de 6,5 de cada 10 infants no vam poder gaudir del seu dret a l'educació. Les administracions locals i autonòmica, molt especialment la Generalitat de Catalunya, han articulat respostes insuficients, que no han garantit, tampoc, ni les taxes d'accés ni els nivells de qualitat desitjables, predominant una escassa cultura del diàleg, i obviant la recerca de complicitats amb els diferents actors de la comunitat educativa.

Davant d'això, creiem que el conjunt de les institucions públiques de Catalunya han de sumar esforços per tal de concretar, a curt termini, una nova política educativa infantil:

- a. que contempli la plena escolarització de la demanda no atesa abans de tres anys,
- b. elaboració d'una nova política educativa infantil, amb la màxima participació, dins d'un mapa escolar aprovat abans del 31 de maig del 2002,
- c. que estableixi uns paràmetres integrals de qualitat, sense erosions, i sense possibles escenaris de desigualtats entre diferents xarxes d'escoles bressol. Amb aquestes línies s'articula

una Plataforma Única de 0-3 a Catalunya, com a marc obert i flexible, que ens permet renovar i enfortir el nostre compromís per una educació infantil pública, gratuïta, universal i de qualitat per a tothom.

Per tot això us convidem a participar-hi.

### **El futur comença avui Volem Escoles Bressol per a tothom**

*Entitats adherides:*

*Associació de Mares i Pares d'alumnes de l'Escola Bressol Roure de Barcelona, CCOO, CGT, CNT, Col·lectius de Mares i Pares de nenes i nens exclosos, Confederació d'Associacions de Veïns de Catalunya, Consell de la Joventut de Barcelona, Consum Rebel-Associació de Joves Consumidors de Catalunya, Federació d'Associacions de Mares i Pares d'alumnes de Catalunya, Federació d'Associacions de Veïns de Barcelona, Federació d'Associacions de Veïns de Terrassa, Soude Pau, UGT-FETE, Unió de Consumidors de Catalunya, Unión de Consumidores de España.*

*Entitats convidades:*

*Associació de Joves Estudiants de Catalunya, Colectivo Zapatista, Associació de Mestres Rosa Sensat i USTEC.*

### **Les escoles bressol, un pas enrera**

Les Escoles Bressol hem experimentat grans canvis en els darrers vint anys. Moltes de les actuals Escoles Bressol naixem en resposta a una necessitat d'assistència social car aleshores es produeix de forma generalitzada la incorporació de les dones en el món laboral. Al llarg d'aquest temps es dona socialment una major valoració de les primeres edats de la vida tan per part dels professionals de magisteri, psicologia, pedagogia, lingüística, pediatria i neurologia, com per part de la població en general. Al mateix temps, els i les professionals de les Escoles Bressol vivim un moviment de renovació pedagògica molt significatiu que fa variar la manera d'entendre i realitzar la nostra tasca educativa. Progressivament, moltes de les Escoles Bressol anem millorant les nostres condicions en aspectes importants: formació dels i de les professionals, disminució del nombre d'infants a les aules, horaris de les Escoles més adients a les necessitats dels infants, espais i materials adequats a l'edat, etcètera. En algun aspecte, com ara la millora en les nostres condicions

laborals, s'avança molt poc i encara avui estem lluny d'aconseguir les mateixes condicions que els i les nostres col·legues professionals que treballen en la mateixa etapa educativa de 0 a 6 i que ho fan en el segon cicle d'educació infantil de 3 a 6.

La LOGSE (Llei d'Ordenació General del Sistema Educatiu, de 1990) recull els nous plantejaments i, per primer cop, considera l'etapa de 0 a 6 anys com una etapa educativa i, a més, l'Administració es compromet a crear les places escolars que la població demani. El Reial Decret 1004 de 1991 estipula els requisits mínims que han de complir les Escoles Bressol en relació a nombre de personal, titulacions, espais, nombre d'infants a l'aula segons la seva edat i d'altres requisits. El mateix Reial Decret dona un termini de deu anys perquè les Escoles en funcionament s'hi vagin adaptant.

Malgrat tot, la situació actual de les nostres Escoles Bressol és d'una gran diversitat. Hi ha Centres, especialment Escoles Bressol Municipals, que són capdavanters en la innovació pedagògica i en les millores de les condicions escolars. En són un exemple les Escoles Bressol Municipals de Barcelona i altres de la nostra zona.

Però avui ens trobem en un moment de clara involució en el procés de millores del cicle d'educació infantil de 0 a 3 anys. Per una part, el govern de la Generalitat de Catalunya es compromet a crear més places escolars però no concreta de quina manera ho portarà a terme i, al mateix temps, proposa un nou Decret que devalua de manera manifesta l'ideari de la LOGSE. Per una altra part, Ajuntaments que fins ara han destacat pel seu recolzament a les Escoles Bressol, com el de Barcelona i Granollers, fan propostes de reestructuració dels Centres en que hi ha perjudicis importants en el nombre de professionals, nombre d'infants per cada aula, etcètera. Argumenten que les Escoles Bressol, tal com s'han plantejat fins ara, són massa cares. També sorgeixen iniciatives, a proposta de la Generalitat, com les de l'Ajuntament de Sant Feliu de Guíxols que, sota preteses noves necessitats socials, justifica actuacions com les de que unes mares es facin càrrec de quatre infants d'altres famílies, i posa al mateix nivell aquest servei amb el servei educatiu d'una Escola Bressol.

Avui alguns Ajuntaments estan recolzant la creació de nous serveis

a la infància com ara espais d'intercanvi d'experiències entre professionals, familiars i infants, o de ludoteques infantils. Aquests nous serveis, si estan ben planificats, poden ser d'interès social però en cap cas substitueixen o són una alternativa a una plaça d'Escola Bressol. I ens sembla poc vàlid que siguin creats, com vol fer l'Ajuntament de Granollers, a costa de reduir el personal de les Escoles Bressol Municipals.

Per una altra banda, en moltes de les nostres ciutats, cada vegada és més freqüent que famílies que sol·liciten una plaça a Escoles Bressol públiques o privades no puguin ser ateses per manca de suficients places escolars. Aquesta demanda creixent s'explica perquè avui les mares i els pares tenen la necessitat i el dret de fer ambdós una feina remunerada fora de la llar.

A nosaltres, professionals de les Escoles Bressol, ens preocupa el moment actual de retrocés en el procés de millores dels darrers anys que, val a dir, s'ha produït gràcies a l'esforç de moltes persones relacionades amb la primera infància: treballadors i treballadores de les Escoles, professionals de diferents especialitats, famílies, moviments sindicals i de ciutadans, polítics, càrrecs públics i

altres persones i institucions.

Defensem que el cicle de 0 a 3 anys forma part de l'etapa educativa de 0 a 6 i que els infants d'aquestes edats tenen el dret a ser atesos en Escoles Bressol de qualitat.

*Escola Bressol Can Serra de Cardedeu*  
*Escola Bressol Municipal Gegant del Pi de Caldes de Montbui.*

*Escola Bressol Municipal Sant Jordi de Canovelles.*

*Escola Bressol Municipal Cangur de Granollers.*

*Escola Bressol Municipal Puput de Bigues i Riells.*

*Escola Bressol Municipal El Cirerer de Parets del Vallès*

*Escola Bressol Municipal La Cuna de Parets del Vallès*

*Escola Bressol Municipal Els Ninots de Lliçà de Vall*

*Escola Bressol Municipal L'Espurna de Lliçà de Munt.*

*Escola Bressol Municipal El Gafarró de Santmenat.*

*Escola Bressol Municipal Patufet de Palau de Plegamans.*

*Escola Bressol Municipal El Sol de Palau de Plegamans.*

Vallès Oriental i Occidental, novembre de 2001

### Per una reflexió sobre l'infant

L'Associació Pikler Lóczy de França, que reuneix els professionals i els treballs a l'entorn d'Emmi Pikler i de l'Institut Lóczy de Budapest, organitza per a l'any 2002 cursos a París i a Lyon, adreçats als professionals de la petita infància i que enumerem a continuació:

*Le rôle des paroles adressées à l'enfant dans la construction de l'image de soi.* A càrrec d'Eva Kalló. París, 28-29-30 de maig 2002.

*Accueillir au quotidien un enfant qui n'est pas le sien dans un lieu d'accueil.* A càrrec de: Jocelyne Roux-levrat i Miriam Rasse. Lyon, 14-15 de març, 22-23 d'abril i 17-18 de juny 2002.

*Connaître et comprendre Lóczy aujourd'hui.* A càrrec de Geneviève Appell i AnnaTardos. París, 18-19-20 de març 2002.

*Construire une relation avec un enfant qui n'est pas le sien dans un lieu d'accueil.* A càrrec de Janine Beauchef i Miriam Rasse. París, 15-16-17 de maig i 19-20 de juny 2002.

*Observer pour connaître et accompagner le jeun enfant dans sa vie quotidienne.* A càrrec de Jean-Robert Appell i Maryvonne Le Gall. París, 3-4-5 i 24-25 de juny 2002.



*Les relations avec les parents.* A càrrec de Nicole Simon, Janine Beauchef i Isabelle Deligne. París, 11-12-13 de juny 2002.

*Règles, limites et interdits: comment aider le jeune enfant à cheminer du pulsionnel au social.* A càrrec d'Eva Kallo i Julianna Vamos. París, 17-18 d'octubre i 28-29 de novembre 2002.

*Les bébés et les enfants hypersensibles.* A càrrec d'Anna Tardos. París 21-22 d'octubre i 4-5 de desembre 2002.

*Dynamique du développement du bébé de 0 à 6 mois.* A càrrec de Chantal Fleury i Annie Gozlan-Lonchamp

Per a més informació:  
Tel.: 934 817 393.

### La vaca de la mala llet

«Topant de cap en una i altra soca, avançant d'esma pel camí de l'aigua, se'n ve la vaca tota sola. És cega». Els versos del poeta defineixen molt bé l'actitud que molts voldrien per als que defensem una escola bressol pública i de qualitat: cecs, sols i, a poder ser, sords. O aquesta és la línia de fons que es desprèn del Simposi d'educació 0-3 celebrat a Mataró els passats 26 i 27 d'octubre, on es van pre-

sentar diverses experiències i models d'atenció a la infància, tots vestits amb l'oportuna capa de la sostenibilitat - econòmica, que no social. Hi érem tots, o gairebé: ajuntaments, professionals, famílies, ... Això sí, hi havia un gran absent: el Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya. Una absència mal dissimulada per la presència d'una representant de Benestar Social en la taula rodona que va tancar el Simposi. Tot un símbol del que el govern català entén per 0-3: assistencialisme, i no educació.

Però la desídia del Departament no és excusa per a la manca de visió dels ajuntaments. N'estem farts, de que llencin pilotes fora amb l'argument que l'ensenyament no és competència seva, i de que uns i altres malbaratin la LOGSE, amb l'excusa que defineix el 0-3 com una etapa voluntària i no n'assigna un pressupost. Una cosa és clara: la LOGSE parla d'etapa educativa, i en fa responsable al conjunt de les administracions públiques. A totes elles. Bastir aquesta etapa i garantir la possibilitat d'escolaritzar tots els infants d'aquest tram depèn, per tant, de la voluntat política de les nostres administracions: del govern de la Generalitat, dels ajuntaments, de

les Diputacions, dels Consells Comarcals... De la seva voluntat política i de l'assignació de recursos suficients (i no només monetaris). Perquè no ens hem d'enganyar: s'hi ha d'esmerçar recursos. No n'hi ha prou amb una voluntat política intermitent, que apareix un cop cada quatre anys en forma de promesa electoral buida de contingut. És veritat que els uns no poden seguir substituint la manca d'actuació dels altres sense gaudir de prou recursos. És cert que, si hi ha un traspàs de responsabilitats, cal que s'acompanyi d'un traspàs de recursos. I només en aquest cas el Departament d'Ensenyament es podria inhibir de la seva responsabilitat. De la seva obligació d'articular una xarxa 0-3 pública i de qualitat que atengui les necessitats de la població de Catalunya.

I és obvi que les necessitats dels ciutadans han canviat. Ningú amb dos dits de front pot discutir que les famílies ja no són el que eren. Per tant, és clar que també l'oferta haurà de ser més diversa. Però és que encara estem a les beceroles: cal, primer, ampliar l'oferta existent, estendre la xarxa pública d'escoles bressol de forma que es pugui cobrir la demanda real a tot el territori. I cal fer-ho de forma

accessible a tothom. Però no es pot posar els burros davant el carro: després ja vindran, si es volen, altres serveis que siguin de veritat complementaris, i no alternatius. El que cal, de veritat, és definir un sol model d'atenció a l'infant, si convé amb models d'organització escolar variables.

Però han de ser models escolars, no experiments estranys ni provatures sense garanties. Com algú va dir durant el simposi, han de ser escoles bressol que garanteixin la igualtat d'oportunitats i de condicions per a tothom, que no creïn ciutadans de primera i de segona des del seu naixement. Si de la Generalitat o municipals, ja és tota una altra discussió: el que convé que es posin d'acord, d'alguna manera, per satisfer de veritat una demanda que clama al cel.

I tots aquests serveis han de complir una segona condició, que gairebé tothom oblida: han de tenir en compte les necessitats dels infants. Perquè n'estem farts, també, de sentir parlar només de les necessitats dels pares, de les famílies, de la conciliació dels horaris... I els infants de 0-3, què? De fet, tots aquests programes i serveis alternatius –que no complementaris, insistim– estan dirigits als pares, però no es pensa en

els més petits, en les seves necessitats en aquesta etapa. Per això sorgeixen projectes com bolets: són solucions als problemes dels pares, i la qualitat de l'atenció als fills se'n ressent. Al cap i a la fi, l'únic que cal és algú que es faci càrrec dels nens mentre els pares són fora, potser treballant.

Prou, doncs, de «mainaderes» i d'altres proves pilot que només serveixen per retrocedir en tot el que s'ha avançat. Prou de gestió indirecta de les escoles bressol municipals, que potser sí que ajuda a reduir despeses, però ho fa en base a la precarització de la feina dels professionals que hi treballen, desdibuixant la qualitat de les escoles bressol. Les «mainaderes» només són una nova forma de «canguratge», que no té prou qualitat ni sentit, ni tan sols com a política d'inserció laboral d'un col·lectiu amb dificultats. La solució per aquestes dones no és fer un curs de 30 hores per posar-se a tenir cura d'infants a casa seva. I per descomptat que tampoc és solució per als nostres infants o per als seus pares. I pel que fa al model de gestió indirecta en les escoles bressol que semblen voler imposar molts ajuntaments, i que implica fer una concessió del servei a empreses privades o del tercer sector, només respon a una

visió economicista de l'educació, basada en reduir el nombre de mestres per escola, en el desenvolupament de moltes tasques per part de monitors i la precarització de les condicions laborals dels professionals, en l'explotació de les persones que hi treballen. Coses, totes elles, que suposen una pèrdua de qualitat en l'atenció i l'educació dels més petits. Davant d'aquesta involució, són molts els que voldrien que fóssim com aquella vaca cega, sola i topant de cap en una i altra soca. Però nosaltres, els pares, els professionals i la societat civil som molts, i hi veiem i hi sentim. I, lluny de ser aquella desgraciada vaca, nosaltres volem ser com el bòvid d'aquell altre gran poeta: nosaltres volem ser la vaca de la mala llet.

### Cursos d'educació infantil

#### Taller de teatre: expressió corporal i creativitat (3-8)

El taller de teatre pretén ser un espai d'experimentació, on a través del joc es treballarà l'expressió corporal i teatral, així com diferents tècniques i recursos per treballar el teatre. Igual que els nens i les nenes, experimentarem a través del joc i el cos; ens convertirem en personatges màgics, visitarem mercats de molts colors,

viatjarem en globus, descobrirem la selva, el mar, els rius, somiarem, serem músics, pallassos... i moltes coses més. A través de la pràctica s'establiran diàlegs i reflexions.

A càrrec: Eva Vilanova Serichol

Durada: 15 hores

Dissabtes de 10 a 14 h

(del 26 de gener al 16 de febrer)

Preu socis: 54,15 euros

no socis: 77,55 euros

#### Fem audició: quina emoció!

És important saber situar el valor de l'educació musical en l'educació infantil. Cal plantejar la música com una activitat de desenvolupament integral tot connectant amb l'art musical a partir de les audicions.

A càrrec: Reina Capdevila

Durada: 15 hores

Dissabtes 23 de febrer, i 2 i 16 de març de 9 a 14 h

Preu: socis: 54,15 euros

no socis: 77,55 euros

#### Qui no educa en valors a l'etapa d'educació infantil?

Partint d'elements teòrics que ens ajudin a comprendre què és l'educació en valors i la seva necessitat, mostrarem diferents estratègies didàctiques amb la intenció que els participants no només les coneguin sinó que, a més, puguin reflexionar sobre la seva viabilitat en el context

educatiu en què desenvolupen la tasca docent. Així mateix, es pretén que els assistents aportin la seva experiència.

A càrrec: Carme Travé Ferrer

Durada: 30 hores

Dijous de 18 a 21 h

(del 24 de gener al 4 d'abril)

Preu soci: 108,30 euros

no socis: 155,10 euros

#### Informació i documentació per muntar una cooperativa

Quan s'acaben els estudis es desitja treballar. Una de les possibilitats és presentar-se a un concurs per gestionar una escola bressol pública.

Per conèixer diferents convocatòries municipals, per orientar de quina manera donar-hi resposta, tant des del punt de vista normatiu com des del punt de vista pedagògic, organitzatiu i econòmic, es treballarà sobre la creació de cooperatives.

Coordinadora: Sílvia Morón

Durada: 30 hores

Dijous de 18 a 21 h

(del 31 de gener a l'11 d'abril)

Preu socis: 108,30 euros

no socis: 155,10 euros

#### El parvulari avui

Els infants de parvulari tenen uns drets, unes capacitats i unes necessitats. Tenint en compte això, com

organit-zarem l'espai i el temps? Quines activitats proposarem? Com? Quins criteris metodològics ens seran vàlids: els racons, els projectes...? Com fomentarem el joc? Com ens comunicarem amb les famílies?

Per introduir aquests temes hi haurà una exposició inicial –algunes vegades amb suport audiovisual i amb la col·laboració de diferents persones– i després una estona de treball en grups per intercanviar i enriquir punts de vista.

A càrrec: Sílvia Majoral

Durada: 30 hores

Dijous de 18 a 21 h

Calendari: 24, 31 de gener; 7, 14, 21, 28 febrer; 7, 14, 21 de març, i 4 d'abril.

Curs gratuït en conveni amb FETE-UGT destinat exclusivament al professorat d'escola pública.

### El joc heurístic amb objectes

#### Curs-seminari

Activitat del segon any de vida a l'escola bressol.

Seminari adreçat a mestres que actualment treballin amb infants d'entre 12 i 20 mesos, hagin posat en pràctica el joc heurístic durant més de dos anys i vulguin profundir-hi, cal que puguin posar en pràctica les observacions i modificacions que vagin sorgint en el

seminari i que puguin aportar material del treball actual: enregistraments en vídeo, diapositives, descripcions...

Prèviament a la matriculació cal parlar amb les responsables del seminari.

Se'n preveu la continuïtat com a grup de treball.

A càrrec: Tere Majem i Pepa Òdena

Durada: 15 hores

Dijous de 18 a 20 h, quinzenal

Calendari: 17, 31 de gener; 14 i 28 de febrer; 14 i 21 de març i 18 d'abril

Preu socis: 54,15 euros

no socis: 77,55 euros

### La documentació de projectes

#### Curs-seminari:

Aquest curs-seminari pretén reflexionar, discutir i crear instruments i estratègies que ens permetin saber de més a prop com s'aprèn. Descobrir en l'observació i la documentació dues eines per aconseguir-ho.

Identificar, a l'interior del nostre context educatiu, algun aspecte en el fet quotidià o bé en un projecte de recerca, que caldrà observar i documentar, i després presentar i discutir conjuntament.

A càrrec: David Altimir i Montse Riu

Durada: 15 hores

Dissabte de 9.30 a 13 h

Calendari: 19 gener, 16 febrer, 16 de març i 13 d'abril

Preu socis: 54,15 euros

no socis: 77,55 euros

### Grup d'estudi a Reggio Emilia

L'Ajuntament de Reggio Emilia i Reggio Children estan organitzant, per als mesos de gener-febrer, una visita d'estudi a les escoles bressol i parvularis de la ciutat, amb l'objectiu de donar a conèixer la seva pedagogia, afavorint-ne la seva difusió entre grups professionals de parla hispana.

Per a més informació:

evarcalli@reggiochildren.it

Telèfon 00.39.0522.45.54.16

Fax 00.39.0522.45.56.21

### Fe d'errades

Al número 122, corresponent a setembre-octubre de 2001, l'autora de l'article «La Maria descobreix l'entorn» és Pilar Enguita.

Al número 123, corresponent a novembre-desembre de 2001, les autores de l'article «Ambientalitzar l'escola bressol. Un treball col·lectiu sobre deixalles» són Rosa Tarín, Mariona Espinet i l'equip de l'escola bressol Gespa.

### La nostra portada



La natura, un camp obert per a tothom, en contínua transformació, omple les portades d'aquest any de la nostra revista.

Com els infants, la natura guarda sempre una sorpresa, petita potser, arran de terra, immensa quan s'observen les grans configuracions geològiques, que funciona amb períodes que van dels milions d'anys que es necessiten per agrupar i desagrupar continents, fins a les poques hores que pot viure una papallona.

En aquesta portada en concret, hi apareix la Fageda d'en Jordà, un paisatge mític cantat per Maragall (el poeta) i on, malgrat la pressió del turisme, encara és possible perdre's i sentir una emoció única.



## Education 0 - 6 years old

**Request from a native parent**

Robert Lake

Diversity as a positive issue is a question that we have dealt with before. Judit Falk told us of diversity in development in an article. The idea is now raised from a cultural perspective. In a poetic way, the author describes how and what his son learns, and how this broad, deep and complex learning is deprecated by the school. The «label» of slow learning hides the difficulty of accepting diversity.

**Teaching from the point of view of hope: Intelligent bytes or how to learn to say names**

Montserrat Benlloch

The author states that some day care centres work with materials popularly called «intelligence bytes». Around these a certain professional and family expectation is growing. The author poses several key questions related to these materials and work, such as: Does sharing words mean sharing meanings? What learning mechanisms take place when the name of images is pronounced in

twelve seconds? How can images be associated with words in the learning of new meanings and concepts?

## School for ages 0 - 3

**My experience in a rural day care centre**

Àfrica Secka

This article is the compilation of my personal experience in a municipal, rural day-care centre: how I started working there and the relationship we had with the primary school which shared the building with ours. I have evaluated what these four years have meant for me, and, moreover, tried to assess the general situation of rural day care centres.

**Plastic Materials**

E.B. Tris-Tras

It is often difficult for a team of teachers to have graphic documentation of the work developed around a thematic area over the years. However some occasions provide a terrific excuse to dust off the old albums or boxes, unused for many years. By doing so, memories return: the evidence of the changes that have taken place

over the years, or when someone had the idea of setting up an exhibition, or using it for an article, to show the traces of life shared with children.

## School for ages 3 - 6

**The Nose Corner**

Susana Paredes

It was but a short time ago that I had the chance, as a student, to set up a project in a class of five year-olds. The result has been a fantastic work where all the participants learned and had a good time.

**From the exploration of the neighbourhood to the structuring of the space**

Natalie Sayac and François Miranda

To master the space around us, we must put our own body into line with the direction we want to move in. This allows children to assimilate the vocabulary related to space and to establish orienting postural and semantic links. In line with the ideas of Lurçat, the authors present the experience of a group of children and a parent interested in experimenting on real and represented space.

## Children and Society

**A New Role for the Trade Unions**

Mònica García

Claus Jensen is a member of the Danish BUPL trade union, which groups most social pedagogues of the so-called «outside school». During a visit to Barcelona we were able to speak with him about what the union's work and its role in Danish society

## Children and Health

**Intelligence Bytes. Considerations from the neurological and development perspectives**

Pere Pérez-Olarte

Infancia asked me, as a neuropaediatrician specialising in child development, to assess the intelligence bytes. With little knowledge of this «technique», I accepted, but asked to be given the material on which it was based. I have been able to familiarise myself with the book *How to Multiply the Intelligence of your Baby*, by Dr. Glenn Doman, and, with the intelligence bytes material used by some centres.

*Traducció de Michael Tregobov*

**Bambini**, setembre de 2001

«Progetto Bachecca»

Grup de treball del barri Navile, Bologna

«Un teatro precoce: il Progetto Nidevento»

Bruna PELLEGRINI

«L'orto didattico»

Escola 0-3 IL LAGHETTO, Torino

«L'organizzazione degli spazi»

Carla OSSERVANTI

«L'acqua come laboratorio»

Natalia DI MARCO

**Cuadernos de Pedagogía**, núm. 307, novembre de 2001

«Loris Malaguzzi»

Alfredo HOYUELOS

«Atravesar los límites»

Sergio SPAGGIARI

«La construcción de un modelo»

Alfredo HOYUELOS

«La luz: pensamientos, imaginarios y exploraciones»

Vea VECCHI

«Reggio fuera de Reggio»

DIVERSOS AUTORS

**Scuola Materna**, núm. 6, novembre de 2001

«La dimensione del tempo»

Margherita BELLANDI

«Rosa Agazzi e il suo sistema educativo»

Sira Serenella MACCHIETTI

**Vitta dell'Infanzia**, núm. 8, octubre de 2001

«I bambini e la TV»

Anna Maria FUSCA

## Subscripció a la revista **Infància**

Cognoms: \_\_\_\_\_  
 Nom: \_\_\_\_\_  
 Adreça: \_\_\_\_\_  
 Codi postal: \_\_\_\_\_  
 Població: \_\_\_\_\_  
 Província: \_\_\_\_\_  
 Telèfon: \_\_\_\_\_  
 Correu electrònic: \_\_\_\_\_  
 NIF: \_\_\_\_\_

Se subscriu a INFÀNCIA (6 números l'any)

Preu per al 2002 (IVA inclòs): 35 euros

Europa: 43 euros

Resta del món: 46 euros

Pagament: Per xec nominatiu, a favor de l'A. M. Rosa Sensat   
 Per domiciliació bancària

## Butlleta de domiciliació bancària

Cognoms, nom del titular

Entitat

Oficina

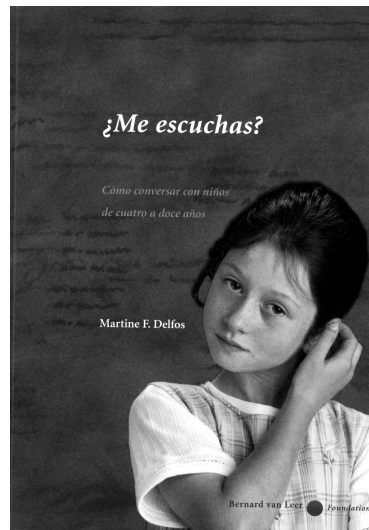
DC

Compte/llibreta

Firma del titular

Envieu-ho a: INFÀNCIA, av. de les Drassanes, 3, 08001 Barcelona

Subscripció per Internet: [www.revistainfancia.org](http://www.revistainfancia.org)

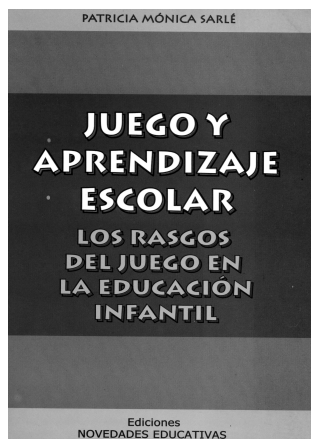


M. F. DELFOS: **¿Me escuchas? Cómo conversar con niños de cuatro a doce años**, Amsterdam: Bernard van Leer Foundation, 2001.

Aquest llibre descriu com es pot preparar i entaular converses amb els nens. Com fer que parlin sobre el que els preocupa? Es deu haver de parlar i jugar al mateix temps? Quines tècniques combinen a quina edat?... S'analitzen profundament i respectuosament la conversa de nens de quatre a dotze anys, incloent tots els últims descobriments i oferint un model de conversació segons l'edat. Es tracta de un veritable manual de consulta per a professionals que treballen amb la infància.

P. M. SARLÉ: **Juegos y aprendizaje escolar: Los rasgos del juego en la educación infantil**, Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas, 2001.

Els vuit capítols del llibre aborden: el joc en la vida quotidiana de l'escola, algunes claus de la perspectiva teòrica per a l'anàlisi de les diverses situacions lúdiques observades, el format del joc, les regles, les formes en què operen els jugadors, les condicions que imposa l'escola al joc, al lloc del mestre, les seves actituds i formes d'intervenció... Finalment, en l'últim capítol, s'obren algunes línies de discussió a l'entorn del joc, la seva relació amb l'aprenentatge escolar i el seu lloc en les practiques d'ensenyança que es desenvolupen a l'escola infantil.



**Edició i administració:**

Associació de Mestres Rosa Sensat  
Av. de les Drassanes, 3 - 08001 Barcelona.  
Tel.: 93 481 73 73. Fax: 93 301 75 50.  
redaccio@revistainfancia.org - www.revistainfancia.org

**Direcció:** Irene Balaguer.

**Cap de Redacció:** Raimon Portell.

**Secretaria:** Mercè Marlès.

**Consell de Redacció:**

Elisabet Abeyà, Mercè Ardiaca, Enric Batiste, Nancy Bello, Teresa Boronat, Anna Carbajosa, Ferran Casas, Carme Cols, Mercè Comas, M. Carme Díez, Pepa Fos, Fidel Garcia-Berlanga, Carme Garriga, Esteve Ignasi Gay, Xavier Gimeno, Josepa Gòdia, Josepa Gómez, Roser Gómez, Marta

Graugés, Teresa Hu-guet, Sol Indurain, Montserrat Jubete, Teresa Majem, Marta Mata, Pepita Molló, Pepa Òdena, Mireia Ricòrdia Olesti, Àngels Ollé, Joana Pavia, Núria Regincós, M. Dolors Ribot, Montserrat Riu, Montserrat Sanjuan, Rosa M. Securún, Dolors Todolí, Marta Torras, Dolors Traveset.

**Projecte gràfic i disseny de les**

**cobertes:** Enric Satué

**Fotografia coberta:** Montserrat Riu

**Impremta:**

Gráficas y Encuademaciones Reunidas, SA  
Tambor del Bruc, 6  
08970 Sant Joan Despí

**Dipòsit legal:** B-21091-83

**ISSN:** 0212-4599

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

**Distribució i subscripcions:**

Associació de Mestres Rosa Sensat  
Av. de les Drassanes, 3 - 08001 Barcelona  
Tel.: 93 481 73 79. Fax: 93 301 75 50

**Distribució a llibreries:** Prólogo, SA  
Mascaró, 35, bxos., 08032 Barcelona  
Tel. 670 59 71 31

**Preu de subscripció: l'any 35 euros  
exemplar 6 euros, IVA inclòs**

per cap mitjà, mecànic, fotoquímico, electrònic, magnètic, electroòptic, per fotocòpia o qualsevol altre, sense el permís previ per escrit de l'editorial.