



REVISTA DE L' ASSOCIACIÓ DE MESTRES ROSA SENSAT

in-fàn-cl-a

educar de 0 a 6 anys

2002

125

MARÇ
ABRIL

No tenen preu

El passat gener, l'Ajuntament de Barcelona convocà una votació entre els educadors d'escola bressol sobre el «Preacord per a l'extensió de la xarxa pública de l'educació infantil (0-3 anys) a la ciutat de Barcelona» signat per ccoo, ugt i l'Ajuntament. La majoria va dir no.

Diuen que no hi ha mal que per bé no vingui i en aquest cas potser ha estat així a l'entorn d'una proposta tan lamentable. Una proposta que diu que s'estén el servei i es milloren els sous, quan en realitat es rebaixa la qualitat del tracte educatiu perquè es posen més infants per educador, més educadors per a infant i s'empitjoren les condicions de treball.

Afortunadament s'ha generat una reacció entre les escoles bressol del país i més enllà, com feia temps que no es veia. Lluny de l'aïllament, la gent de Barcelona que va dir no, van poder sentir la proximitat, tant dels mestres de les escoles públiques com de les privades d'arreu. Arreu saben el que significa el model d'escola bressol de Barcelona, de Sant Cugat, de Granollers i d'alguns altres municipis i desitgen i necessiten que es mantingui per tenir referents clars, cap on anar, cap on tothom aspira arribar i per poder seguir avançant.

És realment lamentable que les diferents administracions segueixin sense prendre's seriosament l'escolarització dels infants de 0 a 3 anys, de la necessitat objectiva que tenen les famílies modernes de disposar d'escola bressol per poder tenir un infant. Hi ha un compromís electoral continuat

que segueix sense fer-se realitat perquè no es tradueix en unes accions correctes i en uns pressupostos que el facin creïble o viable.

Resulta esfereïdor constatar cada cop més la tendència a fer una gestió de marcat signe neoliberal, en una dinàmica sense capacitat de comprendre que en educació no tot val. Que en educació, com en tot servei a la persona, no és possible analitzar-ne el cost-beneficis, com si es tractes d'un simple producte de consum.

És per tot plegat que, des d'aquesta plana d'Infància, es vol fer arribar l'agraïment a aquelles i aquells mestres d'arreu que han dit no, i han fet evident que hi ha persones que no tenen preu. La seva generositat ha contribuït a aglutinar i a fer sentir la veu d'aquells que pensen i lluiten per fer realitat un altre món possible.

Plana oberta	Pàgines per a les opinions i els suggeriments dels lectors		2
Educar de 0 a 6 anys	Conversa amb Annalia Galardini. Pistoia: una aposta contínua per la qualitat	Mònica García	4
Escola 0-3	L'educació de la mirada	Montserrat Nicolás	9
Escoltem-los	Converses d'infants		15
Escola 3-6	El detectiu privat	Anna Egea i Paqui Escobar	16
	Que hi ha en un nom?		
	L'escriptura com un sistema de signes complex	Gunther Kress	19
Infant i societat	Recepta-li un conte	Pep Molist	24
	Les mestres desconegudes o l'oblit de la memòria històrica	Mariona Fortunet Lorca	29
Infant i salut	Llenguatge i emoció	Joan Carles Alba	31
Llibres a mans dels infants	Tot canvia	Rates de Biblioteca	35
El conte	Vols que t'expliqui un conte? La Júlia ja sap comptar!	Roser Ros i Vilanova	36
Informacions			38
Abstracts			46
Cop d'ull a revistes			47
Biblioteca			48



De la recerca a la plenitud

març 2 abril 2002



La nostra Llar ha fet 25 anys. Evidentment, són molts anys, moltes criatures i moltes famílies que han dipositat la seva confiança en nosaltres i ens han omplert d'experiències, inquietuds i, per què no dir-ho, de saviesa.

Però d'uns anys ençà érem conscients que la nostra tasca diària necessitava un gir, si més no perquè en passar els nens de tres anys a l'escola primària, era més evident que el que oferíem als nostres petits eren continguts massa escolars, segons el parer de l'equip.

Tothom sap com pot ser de complicat transformar un engranatge i una manera de treballar: necessitàvem un revulsiu. I aquest va venir sense adornar-nos-en: la idoneïtzació d'algunes companyes, els viatges formatius d'aquesta revista, els articles innovadors que també trobarem a INFÀNCIA i, per fi, una escola d'estiu durant la qual algunes de nosaltres ens vàrem

Equip d'educadors de la llar d'infants Bonavista

desplaçar fins a Barcelona i portàrem idees fresques per començar. El canvi va ser gradual però immediat, amb l'ajut inestimable de Tere Majem, especialista de l'equip de l'A. M. Rosa Sensat.

En pocs mesos l'escola es va transformar, quasi sense adonar-nos-en, i a més de tenir una nova estètica, l'organització de l'espai feia que els nens passessin d'una activitat a l'altra tots sols, manipulant i contrastant materials bàsicament naturals o de la vida quotidiana amb la fluidesa espontània.

No cal dir que estem molt cofores de la nostra Llar, però sobretot volem aprofitar aquesta finestra oberta tan important que és la revista INFÀNCIA per encoratjar tots aquells professionals que encara no vegin clar donar un pas endavant per l'etapa 0-3, tan rica o més que les que la succeeixen, que necessita espais, diversitat de materials, renovació metodològi-

ca constant i molta imaginació i bon humor. Els nens ajuden moltíssim, ja que et van demanant i guiant en cada moment, volen coses noves i trobar altres possibilitats en els materials.

A poc a poc, ens hem trobat amb classes que comencen mig buides al setembre i que es van omplint de mica en mica al llarg del curs, a mesura que els nens ens ho «demanen».

Estem a Tarragona, al barri de Bonavista, i podeu venir quan vulgueu per explicar-nos la vostra experiència i/o encorajar-vos si voleu canviar algun aspecte de la vostra metodologia.

Hem d'utilitzar més aquesta revista i les seves trobades per caminar plegats i per reivindicar les peculiaritats de l'etapa 0-3; els nostres nens s'ho mereixen i ho necessiten, guiats sempre per una voluntat de renovació pedagògica fluida i constant. ■

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®

Conversa amb Annalia Galardini Pistoia

Una aposta contínua per la qualitat

Mònica García

En aquesta conversa amb Annalia Galardini descobrim algunes de les especials característiques dels serveis educatius per a infants de 0 a 6 anys de Pistoia –i, per extensió, d'Itàlia–. En aquesta ciutat, avui s'hi reconeix un llarg continuat i coherent procés de construcció d'una oferta de qualitat, amb els seus èxits i, també, amb els perills que afronten.

Annalia Galardini treballa com a psicopedagoga a l'Ajuntament de Pistoia, a Itàlia. En els darrers trenta anys, el govern municipal d'aquesta ciutat ha creat una àmplia xarxa de centres i serveis per a infants i joves, que inclou, també, els més petits (de zero a sis anys). Avui Pistoia treballa per ser, en el seu conjunt, una ciutat educadora, articula una sèrie d'activitats i defineix noves modalitats d'atenció educativa que, pel seu caràcter de llocs especials de trobada i relació, faciliten la corresponsabilització de la ciutadania en l'educació dels més petits.

Mònica García: *Com neix, als anys setanta, la xarxa de serveis educatius de Pistoia? Per què i com comença Pistoia a desenvolupar una política i una pedagogia per als infants de 0 a 6 anys?*

Annalia Galardini: El projecte per a infants de 0 a 6 anys s'articula, a Pistoia i a la resta d'Itàlia, d'una manera gradual. L'aspecte positiu és que són serveis per a infants de 0 a 6 anys que sorgeixen paral·lelament al treball de les dones fora de casa. Per tant, tenen com a impuls la voluntat d'ajudar les dones en la cura dels infants.

Però també, des de l'inici, els serveis de Pistoia han posat en el centre del projecte l'infant. Sempre hi ha hagut aquesta sensibilitat per reconèixer

que els serveis s'han creat per acompanyar el creixement de l'infant, i no per fer assistència. Per tant, des d'aquests moments inicials de la configuració del servei hi ha hagut una enorme reflexió sobre les necessitats de l'infant, sobre les coses que li calien per créixer, sobre les oportunitats que un ambient fora de la família pot atorgar-li. Són aquests interrogants, i les seves respostes, el que ha permès generar i enriquir una reflexió constant i, a l'entorn d'aquesta, fer créixer la qualitat de l'oferta educativa per als més petits.

M. G.: *Com s'articula aquesta reflexió?*

A. G.: Un aspecte important per a la realitat italiana i, en particular, per a la realitat de Pistoia, és que hi ha una relació molt intensa amb el món de la recerca. Els serveis educatius, que són, en la seva majoria, escoles bressol i parvularis creats per la ciutat, i que estan molt imbricats en la realitat ciutadana i molt integrats al territori, han rebut molt de suport per part de la reflexió científica sobre el desenvolupament de l'infant. Per exemple, a Pistoia hem mantingut una relació estable amb l'Institut de Psicologia del Centre Nacional de Recerca. Això ha contribuït a mantenir la motivació dels mestres, a través de cursos de formació, i la reflexió ha acompanyat la pràctica educativa al llarg dels anys.

M. G.: *Pel que dius, teoria i pràctica han anat unides...*

A. G.: La recerca i la formació no neixen fora de la pràctica quotidiana, sinó que es desenvolupen en un estret lligam amb aquesta, tant perquè, al llarg dels anys, hem donat una continuïtat a la relació que hem mantingut

amb els experts que l'han desenvolupada com perquè sempre hem cercat de centrar la reflexió en la pràctica educativa. Qualsevol de les reflexions que s'han fet s'han basat en les coses que s'esdevenien en el dia a dia de la realitat dels serveis. Amb aquesta perspectiva, és obvi que les contribucions dels psicòlegs i els teòrics del desenvolupament de la infància són importants, però nosaltres hem buscat d'introduir-hi la realitat quotidiana, i de fer projectes de formació molt i molt ancorats a la pràctica.

Així, doncs, és cert que l'Ajuntament ha sostingut una voluntat continuada de crear llocs i entorns adequats per als infants a la ciutat, lligats, precisament, a les característiques d'aquesta, però hem de reconèixer que no hem estat sols, que hem construït moltes aliances. I una d'aquestes aliances ha estat amb el món de la recerca. No és l'única: les aliances han estat múltiples, i si els serveis han pogut créixer és precisament perquè els polítics no han estat sols.

M. G.: *Dius que no heu estat sols: quin tipus de responsabilitat heu creat amb les famílies, amb altres entitats ciutadanes, o fins i tot amb altres àrees de l'Ajuntament, per exemple?*

A. G.: Reprintem el tema de les aliances, de la responsabilitat del projecte, un dels aspectes més importants ha estat la participació de les famílies, el diàleg que s'ha obert amb aquestes sobre els infants,



sobre la seva educació, sobre la família mateixa. Ha estat importantíssim. Sense aquest diàleg i aquesta participació de les famílies en el projecte educatiu, aquest no hauria existit, no hauria assolit aquesta característica de qualitat.

Els pares no estan aïllats d'aquest procés de reflexió a l'entorn del desenvolupament dels infants. Se'ls han donat moltes possibilitats per entrar dins les escoles i, alhora, les famílies hi han aportat una gran riquesa; la riquesa pròpia del que viuen amb els fills i, fins i tot, també, de vegades, la disponibilitat de col·laborar en un sentit més material, d'enriquir els projectes a través dels seus sabers diversos. Ha estat, veritablement, un creixement comú, compartit que, en primer lloc, juga en benefici de l'infant, perquè aquest se sent el centre d'una xarxa de relació positiva.

M. G.: *Imaginem que aquesta relació ha estat positiva, també, per als mestres i les famílies.*

A. G.: És clar que també ha servit als mestres, perquè han vist com la seva feina es comprèn i es valora, i ha servit a les famílies, que no se senten soles en el procés de creixement dels seus fills en un moment com l'actual, de profunds canvis socials, en què hi ha nous models de reorganització de la família que tendeixen a desembocar en una sensació de solitud. A la realitat italiana actual, les famílies

solen tenir un sol fill, i comencen a trencar-se els lligams amb la família àmplia, tot i que encara és manté, malgrat els canvis, una estructura familiar molt cohesionada, amb la presència de tres generacions i una important aportació familiar al creixement dels infants.

Així que, en efecte, la participació de les famílies i la seva responsabilització en el projecte educatiu és un aspecte fonamental del sistema que han construït les ciutats italianes.

M. G.: *Fins a quin punt ha estat important la continuïtat d'un mateix equip pedagògic i fins i tot polític?*

A. G.: Aquest ha estat un altre dels aspectes importants del projecte educatiu de Pistoia. Jo crec que el creixement i la qualitat dels serveis del municipi de Pistoia ha estat afavorit per la continuïtat dels protago-



nistes del projecte, que es correspon, d'una banda, amb una continuïtat de la línia política, d'administració i de gestió de la ciutat i que es tradueix en una continuïtat de l'equip de coordinació i també de l'equip de mestres. Hem comptat amb un grup molt estable de professionals, d'educadors que, a més, s'han sentit respectats i valorats en la seva feina. I per això han continuat fent la seva feina d'una manera molt satisfactòria. Una cosa que hem comprès des del municipi és que és important tenir cura dels infants, però també dels adults, perquè posar al centre del projecte educatiu l'infant, sense considerar les necessitats de l'adult que està amb ell, és una cosa que no funciona, que no pot funcionar.

I tenir cura de l'adult vol dir, entre altres coses, tenir molt en compte el clima social, prendre consciència de la importància de la formació dels diversos equips de l'escola, facilitar els processos formatius de l'educador i afavorir el creixement personal de l'educador, per exemple.

M. G.: *Com s'aconsegueix, això?*

A. G.: De fet, a Pistoia hem creat diversos laboratoris, espais i serveis on alguns mestres fan projectes i activitats especials, i aquests han nascut perquè són importants per als infants, però també per revaloritzar les competències de les persones que porten molts anys tenint-ne cura, per afavorir la motivació dels educadors. Pretenem encoratjar una rutina en el projecte pedagògic, però volem alhora sostenir certs aspectes d'innovació, que estan sempre lligats a propostes formulades per l'educador. Propostes, això sí, que han d'incorporar-se a un projecte que manté una coherència, però que possibiliten aportacions interessants que permeten valorar determinats recursos i competències personals.

Així, el mestre apassionat per la literatura infantil ha pogut crear una biblioteca a la seva escola, amb un projecte, per exemple, que revaloritza els llibres als ulls dels infants, o un apassionat de l'art ha pogut crear un laboratori on

pot posar en joc els diversos recursos de l'art per als infants. I el mateix ha passat amb altres àrees: l'ordinador, la ciència...

Hi ha tot un projecte molt articulat a la ciutat que neix amb la idea de mantenir en el centre de l'interès els infants, però prenent en consideració els interessos dels adults.

M. G.: *Però, amb tota aquesta diversitat d'espais i serveis, com es pot garantir la coherència que has mencionat?*

A. G.: La coherència interna resta garantida pel fet que el projecte neix d'una discussió compartida, d'una posada en comú dels seus aspectes més importants. També hi ha una homogeneïtat respecte de certes qüestions metodològiques bàsiques. Entre les qüestions de fons hi ha, per exemple, la valorització dels espais, la caracterització de l'espai de joc i del concepte mateix de joc, l'acollida dels infants, les modalitats de documentació de la feina educativa i, també, l'ús d'una sèrie d'estratègies rituals en la realització d'activitats i del treball amb els infants.

Aquesta metodologia és present en tots els laboratoris. Ara bé, en el camp concret dels continguts, l'educador aprecia el fet que aquests laboratoris siguin els espais on tots puguin anar i on tots puguin, veritablement, respondre a aquells estímuls que més els interessin, de maneres molt diverses. Aquesta diferència es viu com una riquesa que cohesiona i dona coherència al projecte, i no com una manca d'homogeneïtat que el perjudica.

M. G.: *Quines han estat, al llarg dels anys, les variacions més importants d'aquest projecte i, en conjunt, de la política educativa de Pistoia i quines són les seves fites de futur?*

A. G.: Ara mateix l'objectiu més important és que el projecte polític i pedagògic de la ciutat no s'empobreixi, ni tan sols en l'aspecte de la quantitat. És molt important que aquest servei sigui apreciable quantitativament, que estigui a l'abast, en formes diverses, de tots

els infants. I aquest és un objectiu de futur molt important: que les escoles bressol i els parvularis creixin.

I després, la nostra voluntat és mantenir aquest diàleg, aquesta relació amb les famílies que ha caracteritzat la nostra política en una societat cada cop més complexa. Perquè els pares cada cop fan més demandes de tipus individual, i nosaltres esperem poder respondre a la complexitat d'una societat que es transforma i, alhora, mantenir a les escoles l'oportunitat de confrontació, de trobada i de corresponsabilitat dels adults.

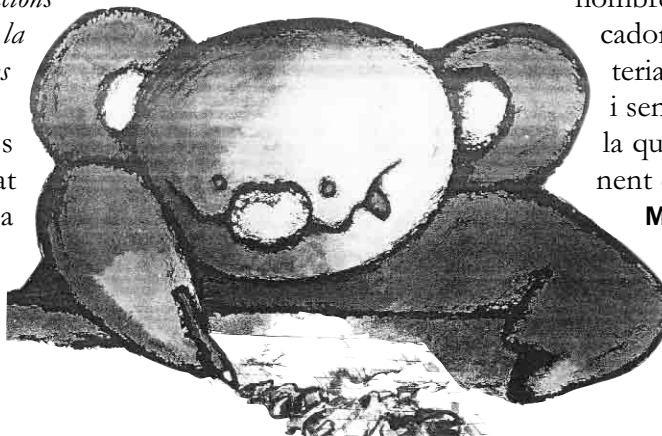
M. G.: *Abans has incidit en la possible dicotomia entre quantitat i qualitat. Com s'estén el servei a tots els infants, com has dit, sense perjudicar la qualitat?*

A. G.: Nosaltres pensem que dins la quantitat hi ha d'haver la qualitat. És perillós no parar prou atenció al fenomen del creixement quantitatiu, perquè aquest fenomen implica no sols el creixement del nombre dels infants que poden i volen accedir als serveis, sinó també la qüestió de l'heterogeneïtat. I, a més, resulta que quan els serveis són insuficients s'acaba perjudicant els infants més desavantatjats, i acaben identificant-se amb serveis d'assistència. És en aquest sentit que nosaltres considerem que l'aspecte quantitatiu dels serveis és molt important; és bàsic que puguin ser utilitzats per un percentatge significatiu dels infants.

Però això sempre tenint en compte que hi ha una sèrie d'indicadors de qualitat —que a Itàlia estan definits per llei—, que han de ser respectats. Indicadors, per exemple, que tenen a veure amb la relació entre el nombre d'adults i d'infants, amb la formació dels educadors, amb les característiques de l'espai i dels materials i amb altres aspectes, i que s'han de complir, i sense els quals no val la pena posar-se a pensar en la quantitat dels serveis. La quantitat és un component de la qualitat.

M. G.: *Ens podries definir una mica més de quins altres indicadors estem parlant?*

A. G.: Bé, per qualitat dels serveis per als infants nosaltres entenem moltes coses. La



componen molts elements. Però el més important és que aquests elements diferents estiguin molt lligats entre ells, i així es pot garantir que una estructura més flexible no perjudiqui la qualitat global del projecte.

Entre els elements importants per garantir la qualitat jo destacaria la formació del mestre respecte del creixement de l'infant i el coneixement de les necessitats d'aquest, i això és especialment important en un cas com el nostre, perquè una nova generació d'educadors s'està incorporant en aquests llocs de treball i, per tant, és bàsic fer un esforç perquè aquesta nova generació s'incorpori també en termes de qualitat. La qualitat dels serveis a la infància de Pistoia és fruit de molts anys de treball, i aquesta nova generació d'educadors ha de tenir l'oportunitat d'entrar dins aquest sistema de qualitat. Hem dissenyat un programa especial de formació, «La memòria del saber», on mestres més grans i amb més anys d'ofici han estructurat un testimoni de la seva feina. I la reacció dels joves ha estat plenament positiva, perquè el sentit d'aquesta feina també ha canviat amb els anys, i els joves no tenen per què conèixer ni compartir la nostra visió i la nostra trajectòria des del 1970. Però això no ha de voler dir malmetre la qualitat aconseguida en tants anys.

En segon lloc, hem observat amb els anys que un altre element bàsic per a la qualitat d'un servei és l'atenció a la qualitat de l'espai. La qualitat d'un servei no es basa en la capacitat individual d'interacció d'un adult amb un infant, sinó que està determinada per la capacitat de l'adult per generar, a l'entorn de l'infant, un ambient de qualitat. I és en aquest àmbit de la qualitat de l'ambient que hem de seguir treballant.

Un tercer element és la participació de les famílies. I un altre element gira a l'entorn de la reflexió sobre les modalitats d'acollida dels infants i de la predisposició de les activitats i dels jocs.

M. G.: *Quina és, per últim, la discussió actual a Pistoia?*

A. G.: A Itàlia hem assistit, sobretot aquest últim any, a un augment de la presència d'infants estrangers, però aquest és un fenomen bastant recent a la nostra ciutat. Actualment, a la resta del país, hi ha molta preocupació a l'entorn de la qüestió de l'acollida dels infants fills d'immi-

grants. I nosaltres ens estem plantejant que cal buscar una forma d'ensenyar als educadors que vol dir acollir un infant d'una altra cultura dins el servei, de manera que es doni valor a la seva cultura, sobretot quan l'infant és petit, perquè no es produeixi una assimilació total. I segurament ho farem a través de les seves mares, tot i que encara és un procés en gestació, perquè es tracta d'un fenomen bastant nou.

Fins ara, la immigració era bàsicament masculina i provenia, majoritàriament, d'Albània, de l'antiga Iugoslàvia; es tractava de nois joves i d'adolescents. En l'últim any, però, ha augmentat el nombre de famílies, de dones joves amb fills petits, i hem de pensar en una forma d'acollida que els proporcionï avantatges per viure a la nostra societat.

M. G.: *Pel que dius sembla, però, que a Pistoia aquest no és un tema tan prioritari...*

A. G.: Tot i aquesta discussió latent a tot Itàlia, a Pistoia —i també a altres llocs—, el debat principal és la modalitat de gestió dels serveis, en relació amb la tradicional divisió entre públic i privat en el sector 0-3. Fins ara, sobretot, la gestió dels serveis per a infants d'aquestes edats era a càrrec d'entitats públiques, però recentment s'està obrint a modalitats de gestió lligades a associacions, al tercer sector i també a societats privades.

L'objectiu a assolir, tal i com ho veiem a Pistoia, és que hi hagi un diàleg entre les entitats privades i les institucions públiques que mantenen la responsabilitat sobre el control de la qualitat dels serveis. Aquest és un debat molt important. Es pretén, d'una banda, valorar les possibilitats que genera l'entrada del sector privat en aquest àmbit: el creixement quantitatiu dels serveis i la seva flexibilitat. Però, d'altra banda, hi ha un cert temor a perdre, amb aquests canvis, la profunditat de la reflexió, que ha nascut en el servei públic, i també hi ha el temor a subestimar el valor i la funció de la continuïtat de l'equip, de l'estabilitat.

No hem de tancar-nos a les noves oportunitats, però no hem de perdre el que han forjat la identitat educativa del servei públic, i no hem d'empobrir la qualitat, ni la relació amb les famílies. És una gran oportunitat per fundar un servei obert a tots els infants, sense discriminacions, garantint la presència d'infants de totes les províncies. ■

L'educació de la mirada

Les persones que acompanyem els infants en l'aventura d'aprendre sabem com els és d'important explorar i descobrir el món mitjançant els sentits i com, a través

de les experiències sensorials que reben, coneixen i interactuen amb l'entorn. Els sentits els donen la informació sobre ells, sobre què veuen, sobre què escolten i senten, sobre què toquen, i també sobre les altres persones, els fets i els fenòmens de la realitat.

En aquestes descobertes, els infants aniran aprenent, i adquirint coneixements, i donaran respostes mitjançant el moviment del cos, el llenguatge, les emocions i el pensament.

Aquest article, però, tractarà només d'un d'aquests sentits: la vista o, més ben dit, com és de primordial la visió en el desenvolupament global dels infants.

Encara que a l'escola bressol els infants arriben a partir dels quatre mesos sabem que, des

Mirar per veure. A l'article se'ns planteja l'educació del sentit de la vista. Mirar, a partir de l'acció espontània de cada infant, se li converteix en un estímul, i també per a l'adult o adults que l'acompanyen, i per als altres infants amb qui pot compartir la curiositat que cada descoberta li planteja. La mirada molt aviat s'orienta cap a la discriminació, el joc, l'art. És una mirada que aprecia la diversitat, el matís i l'estètica.

i diferenciant allò que els és familiar i allò que no i, ja amb pocs mesos de vida, els infants descobren sobretot que, per mitjà de la mirada, poden reclamar i mantenir la nostra atenció.

L'acció visual i el fet de mirar són determinats per una sèrie de funcions òptiques. Aquestes fan possible que, quan l'infant explora i utilitza estratègies per satisfer la seva curiositat, en el plaer de fer vegi i miri com són les coses: la col·locació dels objectes a l'espai, el moviment i la disposició dels objectes, etc., perquè, quan els infants miren, reben la informació visual que els fa descobrir l'existència de l'entorn on viuen i creixen.

Tots els sentits es despleguen junts quan els infants interactuen amb l'entorn.

que neixen, la seva mirada respon activament a tot el que se'ls mou davant dels ulls.

Els objectes i persones conegudes els susciten respostes. A poc a poc, van reconeixent

A través de la seva acció amb l'objecte, van descobrint la forma, la textura, el color, el volum, el pes, la consistència, l'olor, el so, el gust, de les coses que estan i es mouen al seu voltant. Alhora, es va posant de manifest un dels dons més grans que tenen els infants: la curiositat.

La curiositat, juntament amb les habilitats perceptives que progressivament van adquirint, afavoreixen considerablement les seves experiències per conèixer, identificar, diferenciar, reconèixer, discriminar, interpretar, comprendre la realitat del seu entorn afectiu i social.

Podem dir, per tant, que els sentits i les percepcions són les que fan possible que l'infant connecti amb l'objecte, però, en l'acció de fer, és la seva curiositat, la seva mirada activa i l'acte de contemplació que se'n desprèn –en el fer i estar amb l'objecte– el que fa possible que les seves accions esdevinguin experiències de coneixement.

Kieran Egan en el seu llibre *Fantasia i imaginació* diu: «El que és important des del punt de vista educatiu és arribar a contemplar la meravella que s'amaga darrera del que ens sembla evident».

Montserrat Nicolás

Aprendre a contemplar ha d'esdevenir un hàbit, però cal educar aquest aprenentatge des de molt aviat. Els adults també podem recuperar aquest hàbit, però hem de començar per distingir la contemplació de l'acció de veure i de l'acte de mirar.

Mirar, veure o contemplar?

Al meu entendre, mirar és un fet espontani, natural, necessari i obvi en la vida dels humans. Mirar vindria a ser l'acte visual que acostumem a fer quan apliquem la vista durant pocs segons sobre un objecte. Veure seria posar l'atenció sobre aquest mateix objecte perquè té alguna característica rellevant i necessària per a nosaltres, observant-lo en un espai de temps més llarg.

Ara bé, contemplar és diferent perquè requereix d'alguna cosa més que la necessitat i la voluntat.

Contemplar necessita la invitació d'una imatge visual i d'un entorn engrescador i estimulador que animi a apreciar i captar l'objecte per entrar-hi en diàleg, i aturar-hi la mirada prolongadament des d'una actitud perceptiva, més afinada i de qualitat. És a dir, una contemplació activa que connecta amb l'objecte, amb l'acció de fer, però sobretot amb nosaltres mateixos.

La mena de contemplació de la qual parlo és la que fa possible el silenci, la quietud, l'espai i el temps necessaris per a l'observació, l'atenció interessada i l'acció per obtenir una experiència de coneixement.

Acció i contemplació semblen dues actituds oposades, però si contemplem el fer dels infants podem comprovar que són comportaments molt sovint integrats i no qualsevol cosa perquè

tota activitat que fan els infants comporta sempre una actitud d'observació atenta, un diàleg entre el seu fer i estar que fa esdevenir la constància, la insistència per provar i repetir; per adequar, modificar o corregir les seves accions per obtenir l'experiència i els coneixements en allò que estan investigant i descobrint.

Sabem que, als infants, els agrada mirar les coses, una imatge o un objecte repetidament, una vegada i una altra. És important, però, proposar-los una oferta variada pel que fa als estímuls visuals i als objectes decoratius que disposem a l'entorn.

Per això cal que els adults siguem sensibles a l'hora de seleccionar les propostes visuals quan pensem les activitats, quan triem materials, joguines, il·lustracions dels contes i, sobretot, per entendre el fet de mirar com un acte on la mirada es desvetlla i es dirigeix vers la contemplació per poder conèixer les coses, però també poder-les apreciar, sentir, estimar i explicar.

Cal oferir als infants elements estètics i artístics; joguines i elements de la natura que afavoreixin observar i pensar. Objectes i imatges que generin curiositat i que provoquin aturar la mirada per observar formes, moviments, colors; que afavoreixin poder verificar, comparar, seleccionar i establir relacions; que desvetllin l'imaginari i facilitin inventar noves propostes i els ajudin a connectar amb l'espai de la seva realitat immediata, però també d'altres realitats, igualment perceptives.

Repensar els materials i les propostes visuals que apropem als infants més petits ha de tenir com a finalitat l'educació de la mirada i l'hàbit de la contemplació.

Treballar la mirada

Enumero, a continuació, alguns aspectes formulats a mode d'objectius que crec importants quan ens plantejem treballar l'educació de la mirada a l'àrea del llenguatge plàstic i visual amb els infants del grup de tres anys:

1. Proporcionar materials i elements encaminats a la contemplació activa, amb els quals els infants puguin reconèixer i distingir mirant, tocant, seguint amb les mans, amb els ulls i els dits el contorn, el volum i les formes dels objectes i materials que els proposem. Dels volums dels objectes i materials, reconèixer, mitjançant la vista i el tacte —qualitats tàctils com llisa-rugosa, dura-tova, calenta-freda, etc., i també el pes, la consistència i altres— les qualitats perceptives com color, forma, grandària, situació en l'espai, etc.
2. Proporcionar estímuls i imatges visuals presents en la realitat o inventats pels mestres ens els quals els infants, mitjançant l'atenció visual amament, puguin reconèixer i distingir coses petites, diversos tipus de línies, els colors, etc., i també experimentar totes aquelles vivències visuals relacionades amb la llum: foscor, claror, ombres, transparències, fosforescències, etc. També, pel que fa a les propostes visuals, mitjançant les imatges dels contes o les il·lustracions, reconèixer i distingir els personatges centrals i els objectes.
3. Proporcionar jocs i activitats que permetin seguir amb els ulls la trajectòria d'un objecte en moviment, la presència d'un objecte quiet; cercar amb la mirada les formes, els volums i els colors de l'entorn per conèixer-



los, per identificar similituds, diferències, semblances, entre els objectes que veiem.

4. Proporcionar jocs i activitats que facilitin expressar verbalment els objectes vistos o tocats per descriure'n les qualitats externes i perceptives com el color, la forma, la textura i la situació que ocupen en l'espai, i també, a través d'imatges o il·lustracions, poder descriure o imitar corporalment els gestos, positures i moviments dels personatges d'una imatge, escena o representació pictòrica.
5. Proporcionar imatges que facilitin distingir i reconèixer els personatges que es troben a prop i els que es troben lluny; els que es troben a dalt i els que es troben a baix; els que es troben al mig i els que es troben sota i els que es troben sobre de...

Voldria continuar dient que educar l'hàbit de la contemplació i l'acte de la mirada activa ha

de tenir, com a finalitat, sensibilitzar els infants per a la pràctica de l'experiència artística, l'apropament a la bellesa i les arts.

Els infants davant de l'art

Els infants, podem apropar-los a les arts des de molt aviat; no cal esperar que tinguin una determinada edat, però és important, com ja s'ha dit anteriorment, començar aquest apropament afavorint el desenvolupament dels sentits. Encara que pel que fa a l'art plàstic i visual tenen una importància rellevant els sentits de la vista i el tacte, cal facilitar un bon equilibri amb tots els altres sentits.

A l'escola bressol, l'apropament a les arts ha de ser sobretot un espai i un temps on l'infant experimenti i investigui situacions artístiques, amb objectes i materials; amb el moviment i l'expressió del seu cos; amb la seva veu i amb la música; amb les seves idees i els seus pensaments per expressar emocions i sentiments.

Un espai, un temps i un lloc on juga, coneix, relaciona vivències i descobertes a través de l'observació i la contemplació de la realitat i del món; a través del seu fer i estar amb les altres persones per compartir i comunicar les experiències.

Un temps i un espai on es desplega la seva fantasia i imaginació; on aprèn actituds i valors; on aprèn, juntament amb les altres persones, a compartir i respectar.

Aquesta aproximació a les arts ha de ser experimentable, sentida i viscuda, per tal que les descobertes que l'infant obté esdevinguin experiències que es puguin transformar i canviar; que es puguin convertir en vivències representades en forma d'expressió plàstica, de llenguat-

ge verbal, d'expressió del cos, perquè el contacte i la pràctica de les arts ha de convidar i estimular els infants a sentir, actuar, observar i adquirir coneixements, alguns dels quals, moltes vegades, no són traduïbles amb les paraules, sinó en forma de sentiments i emocions.

Des de l'escola bressol, apropar les arts als infants ha de ser també ensenyar-los a ser usuaris dels espais culturals: museus, biblioteques, auditoris musicals; i de les manifestacions artístiques, participant en les festes populars del barri en què, a més d'aturar la mirada, els infants podran escoltar en viu músiques i sons diversos; músiques que formen part del seu folklore i tradició, però també músiques d'altres tradicions culturals, que també formen part de la nostra realitat.

També és molt important contagiar el gust per ser espectadors d'obres de teatre, d'espectacles de titelles, muntatges de circ, recitals de poemes, narracions de contes en viu, espectacles de dansa, etc., on, a més d'aturar la mirada i observar, en aquesta mena d'experiències també es va educant l'hàbit d'escoltar.

El museu

Ensenyem els infants a ser visitants dels espais culturals que tenim a la ciutat, però, sobretot, ensenyem-los a ser visitants de museus.

L'espai del museu és un lloc per rebre coneixements i emocions. Un lloc on viure i exercitar la curiositat, la imaginació i la fantasia a través de la contemplació de les obres d'art: pintures, ceràmiques, escultures, instal·lacions, etc.; objectes del passat, obres d'un art de fa molts anys, de fa ben poc, d'ara mateix, ben a prop nostre.

Ensenyar els infants a ser visitants de museus em sembla cabdal quan parlem d'educar la mirada, perquè és un lloc on s'afavoreix, potser més que en cap altre, l'acte de la contemplació.

El coneixement de l'art a través de ser visitant d'un museu és possible ja des de les primeres edats. L'espai del museu com a arquitectura ja és en ell mateix un motiu per aturar la mirada, per contemplar-ne les proporcions, la matèria amb la qual s'ha construït i els senyals de l'home i el temps que l'han precedit.

El museu, per les seves proporcions, per la disposició dels seus espais, per les llums i les ombres que l'arquitectura proporciona, molt sovint permet experimentar sensacions i percepcions espacials com la direcció, l'orientació, la perspectiva dels objectes en l'espai, etc., i, per tant, des del punt de vista arquitectònic, ja convida la mirada dels infants.

Però el museu no ha de ser només un continent d'obres d'art o un espai de recorregut per on els infants circulen passivament.

Amb el suport i la companyia dels adults, les obres d'art han d'afavorir que els infants visualitzin colors, formes, textures i materials; figures planes o tridimensionals; estableixin relacions, reconeguin coses, elaborin idees o intuïcions a través de la imaginació i la fantasia, en captin la bellesa. Ha d'afavorir la contemplació i l'observació directa, viva i activa de les obres d'art: aturant la mirada, pensant, sentint i escoltant, fent interpretacions i suggeriments i donant opinions del que és possible o impossible, és a dir, entre el que és i el que pot ser allò que contemplem.

Ensenyar els infants a ser visitants de museus



ha de tenir com a principal objectiu apropar-los i sensibilitzar-los per l'art per ensenyar-los a familiaritzar-se en l'hàbit de la contemplació; experimentar i viure sentiments i emocions per anar formant gradualment el propi criteri i judici estètic davant l'apreciació de la bellesa.

Per reforçar més aquesta idea citaré un dels fragments de la meua aportació en el llibre *Fer plàstica, un procés de diàlegs i situacions*, en l'apartat «Cada color una emoció»: «És coneixent com són les coses que hom pot aprendre a apreciar-les i arribar a estimar-les. L'experiència artística aporta un sentit de gratuïtat i aproximació no finalista a la realitat; una mirada interessada a conèixer i distingir qualitats, ritmes i significacions diferents dels habituals, que serviran per

bastir un món de valors més amplis i generosos». «L'experiència artística participa en el creixement global de la persona; ajuda a aprendre a ser i estar en la vida de manera creativa descobrint, investigant i experimentant una pròpia manera de fer, de sentir i de pensar que afavoreix desenvolupar-se en qualsevol situació del viure. Ajuda a ser *tocats* per la bellesa i a ser millors persones».

L'objectiu principal

Voldria finalitzar dient que tot aquest esclat visual que disposem davant els ulls dels infants ha de tenir com a objectiu principal, com ja s'ha dit en altres moments, sensibilitzar els infants per la bellesa i apropar-los a les arts.



Aquest objectiu, però, no tindria cap sentit en la nostra pràctica educativa si no l'inscrivim en el fer de cada dia; si no el traslladem a les petites coses que fem amb els infants, les de cada dia, aquelles que potser no es veuen tant, però que tenen una influència important en el procés d'aprenentatge d'un infant petit.

Educar l'hàbit de la contemplació i l'acte de la mirada activa, dirigida vers l'apropament a les arts, comença per escoltar, atendre i respectar amb sensibilitat les necessitats més senzilles d'un infant. És a dir, totes aquelles coses de la vida quotidiana relacionades amb els hàbits de menjar, higiene, dormir i descansar; d'exploració i descoberta del propi cos, de relació i comunicació amb l'existir amb les altres persones...

Pensem-hi perquè, segons com apropem aquestes petites coses als infants, els poden resultar confuses, contradictòries entre el que fem i el que diem o bé oposades als propòsits educatius que ens proposem de fer a l'escola. ■



Cal Mata

SAIFORES

Casa de colònies

- Espais interiors adequats a les necessitats dels infants.
- Confortable tot l'any amb calefacció i aigua calenta.
- Espais exteriors equipats pensant en les primeres edats.
- Cuina d'estil mediterrani, amb menús equilibrats.
- Gaudeix de tots els requisits que exigeix la normativa.

Per a més informació:

Matí de 10 a 13 hores

Carrer de Dalt, 6 43715 Saifores

Telèfon 977 677 065

E-mail mmata@fangelsgarriga.org

La veu de la Ilona



–Ilona, vigila. Per atravessar el carrer, hem d'estar a l'aguait.

–Sí, a la guait del Paraguai!

–L'elefant té trompa per mullar-se, el lleó dents per mossegar, el tigre potes per caminar i el lloro... *voles* per volar!

L'Anna fa dies que no va a l'escola. Ha anat de vacances. Quan finalment la Ilona i els seus pares també marxen...

–Ilona, anem de vacances.

–Ah! Trobarem l'Anna!

–Ai quina nena més guapa que tenim!

–I trempada! –afegeix sense dubtar ni una mica.

Tot i que en té, no necessita padrí. No hi ha com tenir una bona autoestima.

–Anem als cavallets?

–Hem d'esperar el pare, que és a Olot. Jo no tinc diners.

–El pare ja ha arribat. Ja ha anat a comprar diners a Olot!



El detectiu privat



Anna Egea i Paqui Escobar

«El detectiu privat» és una activitat que permet l'intercanvi d'informacions entre l'escola i la família, i també la possibilitat d'accedir als suggeriments, la creativitat i les propostes dels pares i les mares, i poder-les dur a terme a l'escola. Només cal que els infants detectius guardin el secret sobre quin és l'objecte que hi ha a la maleta i que la resta hi participi formulant preguntes, elaborant hipòtesis i descobreixin l'objecte secret.

Som dues mestres d'educació infantil que hem treballat de paral·leles durant dos cursos als grups de tres anys i quatre anys del parvulari de l'escola Sant Pau de Sant Pol de Mar.

Tot sovint comentem els articles de la vostra revista ja que sempre hem trobat riques i interessants les experiències que s'hi expliquen. De vegades són nous enfocaments, noves idees que ens desperten altres possibilitats i que, sobretot, ens estimulen a la constant recerca de recursos que mou i activa la nostra feina.

Tanmateix, però, mai no ens havíem atrevit a posar el nostre gra de sorra i compartir la nostra experiència.

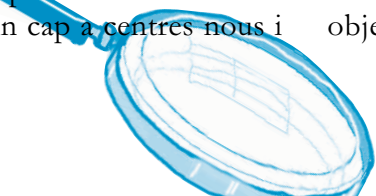
Aquest darrer curs l'atzar administratiu ha fet que les nostres vides professionals es bifurquessin i s'encaminessin cap a centres nous i

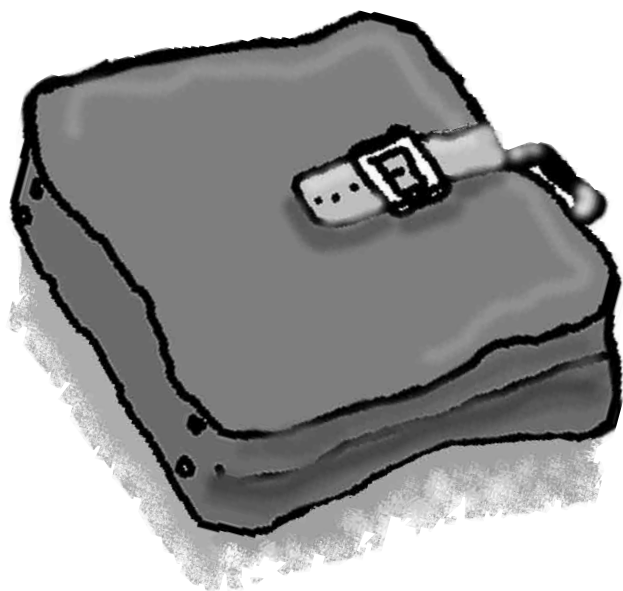
diferents, amb nous nens i nenes, i nous companys i companyes d'equip. Potser per això la nostra valoració del curs ha estat més objectiva i analítica i l'avaluació de certes activitats ha

pres molta més importància. Sigui per la raó que sigui, el cas és que ens hem animat a escriure i explicar-vos l'activitat duta a terme durant el curs 2000-2001 als grups de 4 anys i que tenia l'origen següent: quan eren al grup de 3 anys vam fer l'activitat «El/la protagonista de la setmana». Al començament de curs, quan vam explicar l'activitat als pares i les mares, vam demanar-los l'opinió i així va sorgir el compromís de participació de tots ells. La cooperació, col·laboració i intervenció de les famílies va donar un gran atractiu als objectius que ens proposàvem. En acabar el

curs, vam valorar molt positivament la intervenció i el diàleg que s'havia establert entre pares i escola.

Ens calia, doncs, trobar una altra alternativa al protagonista de la setmana que ens possibilités no perdre aquesta font de riquesa i d'obertura al món, aquest conèixer els petits universos que formen cadascuna de les famílies dels nostres infants. Una activitat que permetés l'intercanvi d'informacions entre l'escola i la família, la possibilitat d'accedir als suggeriments, creativitat i propostes dels pares i de les mares i poder-les dur a terme a l'escola. A més a més, durant l'experiència dels 3 anys, ja havíem tingut ocasió de conèixer les característiques i afinitats de cadascú de nosaltres i de les famílies. (Tots recordàvem, i amb molt de detall, les visites i convits de pares i familiars.) Per tant, un cop tots coneguts vam pensar que potser ja érem prou grans per poder guardar un secret, per ser capaços de participar formulant preguntes i per aconse-





guir elaborar hipòtesis i arribar a descobrir un objecte secret... Va ser amb aquesta inquietud que va sorgir l'activitat del «detectiu privat».

Una maleta viatgera

Per dur-la a terme vam utilitzar únicament una maleta (de cartró i decorada), dins la qual hi havia una lupa. Per triar cada setmana qui dels nens i nenes era el nou detectiu, vam escriure'n els noms en papers i els vam guardar en un pot. Amb l'acompanyament d'una música que obria la cerimònia (la Pantera Rosa i l'inspector Gachet), cada divendres en sortia un a l'atzar. El detectiu privat s'endua la maleta buida a casa durant el cap de setmana i la retornava el dilluns amb un objecte «secret». Amb la complicitat de pares, mares i familiars, la tria de l'objecte estava determinada per la possibilitat de fer una activitat que hi tingués relació. Aquesta activitat es feia el divendres següent, quan l'objecte ja s'havia endevinat. La participació dels familiars a la classe era voluntària.

El mateix dilluns, i així al llarg de tots els dies de la setmana, es dedicava una estona del dia a fer preguntes i formular hipòtesis sobre l'objecte secret. El detectiu només podia contestar sí o no a les preguntes dels companys. A partir del dimarts, el detectiu donava una pista orientativa sobre l'objecte. Ni a ningú, ni sota cap excusa, mai podia donar a conèixer la identitat de l'objecte. El divendres era el darrer dia per aconseguir saber què hi havia dins de la maleta i, normalment a la tarda, els pares venien a l'escola i feien activitats amb l'excusa o propòsit de donar a conèixer o relacionar l'objecte. Es van fer activitats molt diverses, com per exemple l'explicació del conte de la *Ventafocs* a través d'un detectiu que va triar una carbassa com a objecte secret, l'elaboració d'ulleres de paper mitjançant ulleres de veritat, una sessió de màgia a través d'una vareta, un joc d'orientació dels punts cardinals a partir d'una brúixola, la demostració de nusos mariners amb una corda, etc.



Altres activitats relacionades amb l'objecte secret van ser rodolins com «la Maria és massa, ens ha dut una carbassa», dibuixos a partir de l'objecte real, escriptura del nom de l'objecte, etc.

Una activitat que s'enriqueix

A mesura que el curs va anar avançant, vam observar una millora considerable pel que fa a la quantitat i diversitat de preguntes que anaven sorgint. Cada vegada arribaven a categories més riques i interessants. Dia a dia eren més i de manera més fluïda els infants que hi participaven. Van ser ells mateixos qui (a part de recordar-nos l'estona destinada a l'activitat i portar el control de les pistes donades), d'una manera autònoma i amb les seves deduccions, van anar pantant la quantitat de les intervencions i la dinàmica del joc.

D'ells va sorgir la idea de fer llistes de les coses que *sí* que tenia l'objecte i de les coses que *no*. Van acordar la norma que no es podia

repetir la pregunta i que no s'hi valia dir mentides o dir que no ho saps, s'havia de contestar amb certesa amb un *sí* o un *no*.

Heus aquí algunes de les preguntes i respostes que es van donar entre els nens i les nenes:

–Com vols que sigui una nina si no té ni ulls ni cames?

–Si és tot negre no cal que preguntis si és de color blau, és tot negre!

–Quin color, forma geomètrica, grandaria té? Pesa molt o poc? Té botons? Hi ha números? Hi ha lletres? Ho fan servir els pares? Serveix per a les persones? Ens ho podem menjar? T'ho han regalat? Ho tenim tots? Hi és, a l'escola?

–Si no hi ha lletres, per què dius que és de paper?

–Oi que encara que sigui la meva millor amiga no li puc dir què he posat a la maleta? Perquè, sinó, no serà un secret, que ho entens?

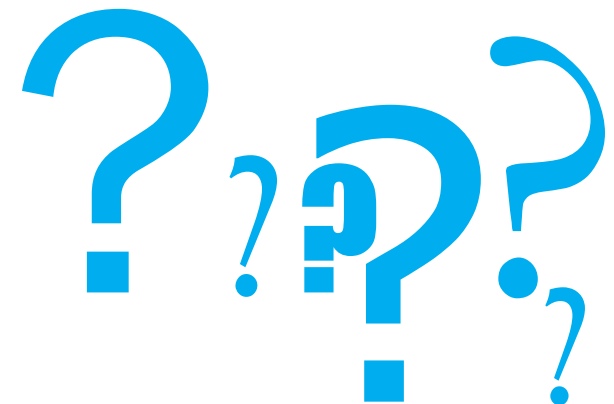
–Oi que aquesta és una pregunta molt bona?

–Quina pista més bona!

–És clar, ens diu una pista difícil perquè ell és molt llest.

–No et preocupis, tots ho serem de detectius privats, si no et toca avui et tocarà un altre dia!

Creiem que l'activitat va despertar un gran interès i expectativa. Ha estat un generador i un important estímul de tot el potencial de curiositat, il·lusió, entusiasme i desig d'aprendre que caracteritzen la naturalesa dels infants. I amb el qual l'escola hauria de mirar-se amb lupa i guardar i vetllar com el més important de tots els secrets. ■



Que hi ha en un nom?

L'escriptura com un sistema de signes complex

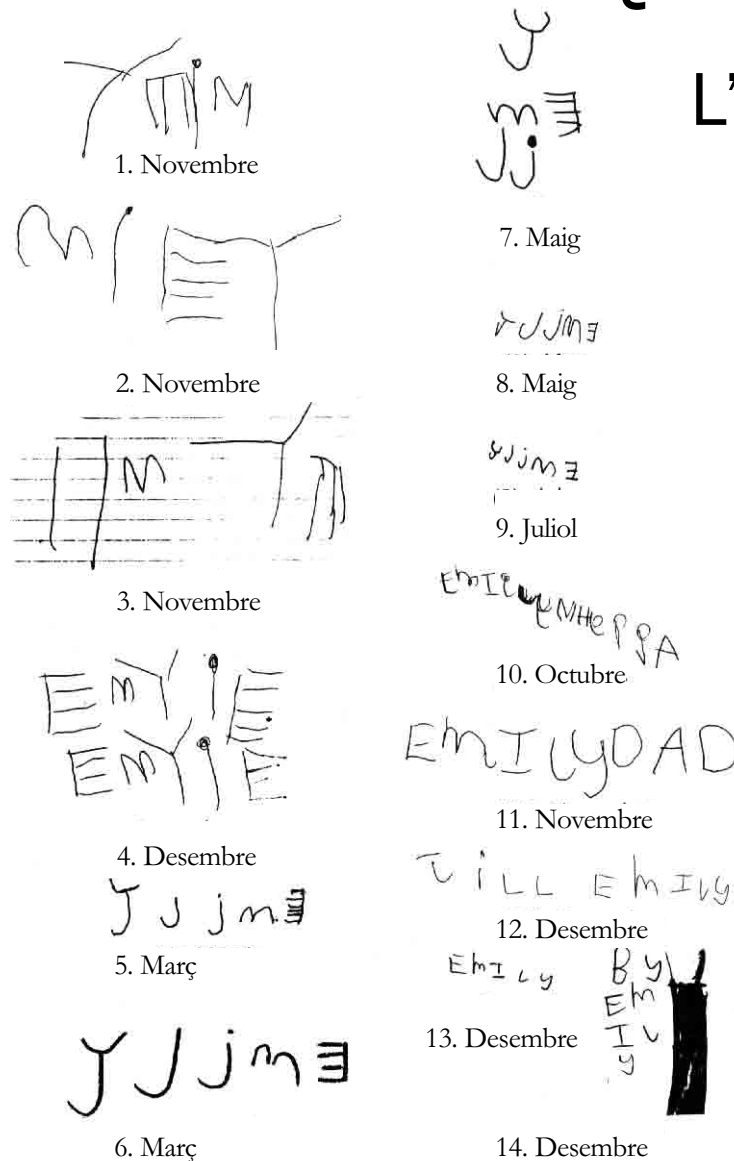


Figura 1

La fascinació per la manera com els infants aprenen a escriure noms és el que l'autor transforma en una observació sistemàtica i un estudi exhaustiu del procés que el seu fill realitza en la descoberta del nom, com un trosset d'escriptura en el qual hi estan particularment interessats. És un procés complex en el qual es posa de manifest la intel·ligència dels infants, que, amb les seves accions i els processos de treball cognitiu i afectiu en aquest terreny, es mostren profundament transformadors i creatius.

Gunther Kress

Com molts pares, jo també estava fascinat per la manera com els nostres infants aprenen a escriure el seu nom. Sembla que el nom ofereix als infants un estímul, una motivació, una mística particular: és un trosset d'escrip-

tura en el qual estan positivament interessats. No hi manca, doncs, l'entusiasme per escriure'l, ni l'energia, sinó que els ofereix oportunitats il·limitades. Ells mateixos poden escriure el seu nom, i això els proporciona una fascinació immensa i, en una societat en la qual la propietat, la possessió, és crucial, el nom sovint s'escriu d'una manera especial en alguna cosa, amb alguna cosa, per mostrar qui ho ha fet, a qui pertany o qui hauria de ser-ne el propietari.

A la figura 1 hi ha una seqüència amb els traços de la pràctica, de l'experimentació

constant d'una nena per escriure el seu nom i les noves formes que hi va donant. Per a mi és clar que això és una activitat, una transformació creativa, i no, decididament no, una còpia. No es tracta d'una mancança, d'una equivocació, ni d'allò que «encara no està del tot bé»; la tasca és comprendre, refent el camí de la nena, quins principis ha seguit i fa servir encara, quins processos d'anàlisi ha aplicat.

Aquesta seqüència comprèn un període d'una mica més d'un any, del novembre de 1993 al desembre de 1994 (des dels quatre anys fins als cinc anys i un mes). L'escriptura que fa l'Emily del seu nom, durant aquest període, representa la seva lectura del seu nom. Els canvis registrats aquí són, per això, els signes sempre nous que ella produeix com a resultat de la seva acció transformadora en la lectura. Cada lectura, sembla, produeix una anàlisi lleugerament diferent, la qual porta a noves maneres d'escriure el seu nom. Cada nova manera d'escriure representa les visions o intuïcions que ella ha tingut des de l'anàlisi precedent i, per tant, representa un canvi en el seu coneixement. Per descomptat, i això és decisiu, aquestes escriptures (com les lectures) són també un producte de caire afectiu o emotiu, i el seu entusiasme i implicació en l'escriptura del seu nom, o de cada una de les seves lletres, s'ha de valorar de la mateixa manera que quan dibuixa *El meu aniversari* (il·lustració 1). I igual que quan dibuixa el camell (il·lustració 2) s'ha de tenir en compte la seva excitació pel que fa al nombre de gupes exuberantment excessiu —«Un camell que té moltes gupes», va dir ensenyant quatre dits, amb el polze doblegat cap endins—, de la



Il·lustració 1
El meu aniversari

mateixa manera s'ha de tenir en compte el seu interès emotiu pel que fa al nombre de ratlletes horitzontals també exuberantment excessiu que caracteritzen les seves primeres formes de la lletra majúscula *E*. Però, i es tracta d'un «però» important, les ratlletes de la lletra *E* són del tot apropiades per apreciar el seu interès per la «nombrositat» pel fet que n'hi «moltes»: un exemple que ens hauria d'indicar que és impossible separar emoció i coneixement.

Les ratlles de la lletra E

Així doncs, deixeu-me començar per això. És un tema que la va preocupar durant sis mesos

pel cap baix. El punt important és: què és el que ella «va llegir»? Va llegir alguna cosa com «hi ha moltes ratlletes a la lletra *E* que surten de la ratlla més llarga», semblant a molts sistemes de comptar encara en ús en el món en què hi ha tres termes numèrics: un, dos, molts? Va quedar satisfeta dibuixant-ne «moltes» com una representació acurada de la realitat, com faria qualsevol que fes servir el sistema de comptar amb tres termes? O simplement no estava prou interessada en aquest punt per ser precisa, reconeixent que n'hi havia moltes, però sense comptar-les amb exactitud, com quan a la policia se li demana de calcular la quantitat de

gent que hi havia en un ral·li o en una manifestació? O es tracta d'una expressió d'exuberància, emotiva, com quan dic: «sí, sí, sí, sí» davant un suggeriment que em resulta particularment agradable?

És impossible saber-ho; però sí que sabem que l'Emily mai no hi posa menys de tres ratlletes, que és precisa quant al fet que no n'hi ha menys de tres, de manera que només hi ha imprecisió en una direcció. Ella té clar un significat ben específic. A manca de certesa, nosaltres podem fer dues coses: insistir que hi ha un significat (sobre «molts»), el qual es basa en el fet que ella mai no n'hi posa menys de tres; i que aquest significat representa el seu interès. Totes dues coses ens empenyen a continuar investigant.

En els tres primers dibuixos del seu nom sembla que la preocupen una sèrie de qüestions:

- a) Quants elements hi ha en el meu nom?
- b) Quina forma tenen?
- c) Quina és la seva orientació espacial?
- d) Quina és la seva grandària?
- e) Quina és la seqüència dels elements, el seu ordre?

La resposta a la primera qüestió *a* és o quatre o cinc. La resposta a *b* tardarà més temps a desenvolupar-se; de fet no té resposta en un sentit real; té una resposta només en un sentit convencional, és a dir, allò que els adults del seu voltant trobaran satisfactori fins a cert punt, no gaire diferent de la forma que ella va produir el desembre de 1994. En un sentit real, ella encara ara no ha deixat d'experimentar, al

cap d'un any, tot i que els adults del seu entorn hagin perdut interès en aquesta forma d'experimentació, la qual podria semblar «merament estilística». La qüestió de l'orientació espacial *c* (de quina manera es presenta en el cas de la *E*, per exemple) està resolta el més següent, tant per a la *E* com també per a les altres lletres.

I aquí se suscita una qüestió: què és el que fa que l'orientació espacial sigui més fàcil de superar per a la nena que la forma de les lletres (Quantes ratlletes horitzontals hi ha a la *E*) o que els altres factors? És un aspecte més simple? Més obvi? Menys obert a l'experimentació, més clar de llegir només en un sol sentit? No tinc respostes, però crec que això planteja qüestions generals molt importants sobre l'escriptura, lectura, percepció, creativitat, les quals apareixen més endavant, igual que ara, tot i que potser no d'una manera tan evident.

La quarta qüestió, la de la grandària *d*, sembla que no resulta gaire problemàtica per a la nena. És interessant, d'una banda, perquè, encara que ella escrigui el seu nom en un paper no pautat, és capaç de mantenir la grandària de les lletres aproximadament en les proporcions correctes unes amb altres. De manera semblant, l'ordre de seqüència dels elements *e* no representa un gran problema a partir de l'evidència d'aquest cas. Queda resolt el març, molt abans que la forma de la lletra, la qual no supera fins al maig. Aquest punt em desconcerta una mica: a primera vista pot resultar molt difícil resoldre una qüestió relativament complexa com aquesta. (Quant tardes a recordar un altre número secret de les teves targetes de crèdit o un de nou; no t'ha passat mai

d'haver-lo oblidat o que et sortís desordenat?). Se'm van acudir dues possibilitats; i totes dues, de fet, poden fer al cas. Una és que ella recorda el seu nom com a Gestalt, com una entitat total. L'altra és que associa les lletres amb els sons i que per tant «aparella» o associa la seqüència de les lletres amb la seqüència dels sons, aparella la Gestalt de la forma de la lletra amb la Gestalt de la forma del so del seu nom. Aquesta conjectura ens pot proporcionar una clau fonamental sobre la manera com un infant pot introduir-se en la connexió entre la forma visual i la forma oral del so. La Gestalt de la forma del so del seu nom, potser, proporciona un recurs mnemotècnic per a la Gestalt de la forma de les lletres del seu nom.

Així doncs, algunes de les qüestions plantejades per l'infant es resolen força de pressa, amb implicacions diferents. Unes altres resten per resoldre, i d'altres de noves s'obren en la següent seqüència, com el nom escrit dues vegades el desembre de (12). (La nena va escriure les dues formes juntes, de la manera que es mostra a la figura.) Les dues qüestions noves obertes ara són, una (*f*) sobre la direccionalitat, i l'altra, que no semblava oferir cap problema al novembre, (*g*) sobre quants elements hi ha exactament en el seu nom. Pel que fa en aquest últim punt, el novembre les cinc lletres del seu nom estaven ja fixades; el desembre, falta la *l*, substituïda per una *E* repetida. No es tracta, doncs, del nombre de lletres, n'hi ha cinc, sinó de quines són. Un cop més podem especular sobre la lletra repetida. Què és el que la porta a aquesta repetició? Són consideracions estètiques o emotives, queda bé acabar d'aquesta manera, li

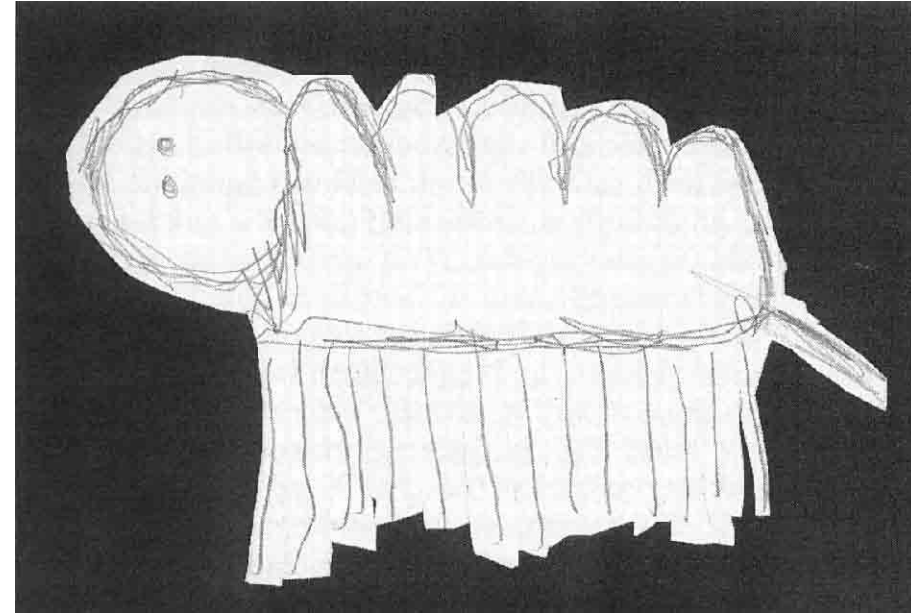
dóna un aspecte de ben acabat, o bé «he posat una *E* dues vegades perquè és la lletra del meu nom»? La seqüència ja està resolta, tot i que de manera «equivocada» en aquest estadi: les dues formes tenen la mateixa seqüència.

L'altra qüestió nova és la de la direccionalitat (*f*). Mentre que la seqüència de les lletres era un problema el novembre —«És Y E I M, M I E Y, o L I M Y E, o quina importància té si ja hi he posat tots els elements?»— ara ja està resolta. La seqüència és E M Y I E, i està escrita d'esquerra a dreta. La direccionalitat es presenta, d'una manera o altra, com un problema per als propers deu o onze mesos. A les seqüències que van des del març fins a l'octubre, ella decideix escriure de dreta a esquerra. Aquesta decisió és, en un sentit, doblement sorprenent; havent pres abans la decisió «correcta» sobre la direccionalitat, després la canvia; i com una escriptora esquerrana (de fet, ho serà després, als sis anys, igual que ara), podria semblar més fàcil, més «natural», escriure d'esquerra a dreta.

La direcció de les lletres

Un cop més, es podria dir que això és «accidental». Però, trobo que aquest plantejament és profundament insatisfactori, perquè no ens diu res; en realitat ens bloqueja el pensament i l'anàlisi i ens impedeix comprendre l'activitat intel·ligent de l'infant i el seu treball cognitiu. D'altra banda, és un «accident» que passa a molts infants de cultures alfabètiques. Naturalment, això es podria relacionar amb el «desenvolupament», bé directament a través de l'explicació piagetiana del «desplegament» dels estadis cognitius, bé a partir d'altres formes del desenvolupa-

Il·lustració 2
Camell



ment mental. Tampoc això no ens diu gran cosa i exclou una investigació posterior. És també el cas que aquests són accidents, o estadis del desenvolupament, no experimentats per tots els infants, fins i tot en cultures alfabètiques.

L'explicació «accidental», i crec que també la del «desenvolupament», resulten poc convinents per diverses raons. Primer, la qüestió de la direccionalitat no solament afecta el bloc total de les lletres, la Gestalt de les lletres, sinó que actua d'una manera més subtil. Segon, la direccionalitat, la seqüència, la linealitat, que són fenòmens estretament relacionats entre ells, la nena els tracta com a aspectes completament separats. Tot plegat ens hauria d'empènyer a pensar que una explicació plausible és que aquí hi ha en joc unes maneres particulars de lògica, maneres de pensar que podem com-

prendre ja en part, però que en queden d'altres dels quals encara no tenim una idea clara.

Tractem primer de la direccionalitat. Quan l'Emily decideix passar de la direcció de l'escriptura esquerra-dreta a dreta-esquerra com en els exemples del març (5 i 6), això afecta no solament la seqüència de les lletres, sinó també la forma de cada lletra. Així, els «ganxets» al peu de la *i* i la *l* «haurien» d'anar cap a la dreta si estiguessin escrits «correctament». Però el principi que ella aplica és aquí clarament un principi «radical», i el seu eslògan deu ser: «una cosa a l'esquerra, tot a l'esquerra», si més no en aquest estadi. Això passa fins i tot quan no fa cas de la linealitat, com en el primer dels exemples del maig (7). La direcció és encara de dreta a esquerra. A l'exemple de l'octubre (10) decideix de canviar la direccionalitat (tot i que continua

escrivint com a esquerrana, pel que fa a la forma de les lletres i a la seva seqüència). Els «ganxets» de la *l* i la *y* ara van cap a la dreta, tot i que això és «equivocat» en el cas de la *y*. El novembre, la direccionalitat comença a estar superada, tant pel que fa a la forma de les lletres com a la seva seqüència (11). Els «ganxets» van cap allà on haurien d'anar i les paraules estan escrites d'esquerra a dreta. Això vol dir, a fi de comptes, que ho ha de resoldre cas per cas i, així, en l'exemple del desembre de 1994 la majúscula *J* encara apunta cap a la dreta (12). El segon exemple del mes de desembre (13) em convenç que ella ara ha resolt plenament aquest problema. Novament, com en l'exemple del maig (7), no fa cas de la linealitat (perquè hi havia el dibuix d'una espelma a la dreta que limitava l'espai, una situació semblant a la del maig, en què hi havia un dibuix a l'esquerra), però la seqüència i la linealitat es mantenen: la seqüència de l'escriptura va d'esquerra a dreta per a *By*, per a les dues primeres lletres d'*Emily Em*, per a les dues lletres següents *il*, a sota *i*, en una imaginada continuació de la seqüència, per a l'última lletra *y*. Tots els «ganxets» van en la direcció correcta.

Podria ser que quan, inicialment, passa de la direccionalitat esquerra-dreta a la de dreta-esquerra això succeís perquè la direcció no és un factor que la preocupi. Si aquest és el cas, sabem que quan torna enrere, a l'ordre «correcte», és perquè és un aspecte en què ara sí que s'ha fixat. En tots dos casos, són punts que s'han de tenir en compte i entendre'ls.

El segon punt es refereix al fet que la nena tracta com a aspectes separats o independents

la linealitat, la seqüència i la direccionalitat. En el primer exemple de març (5), encara que no en el del desembre de 1993 (4), ella va establir l'ordre seqüencial de les lletres. I la seqüència es manté. Els exemples del maig (7) i del desembre (14) poden suggerir que no és així; de fet, demostren que la seqüència està absolutament fixada, i no precisament com un tret concret específic; ara és un fet cognitiu. Tots dos exemples estan escrits d'acord amb la seqüència *E m i l y*. En l'exemple del maig va continuar a sota de la línia per escriure la *i* i la *l*, i després, com que a sota no hi havia més espai, va escriure la *y* sobre la inicial *E* i la *m*. I el mateix va passar en l'exemple del desembre. La «seqüència» existeix ara, per a ella, com una categoria cognitivoconceptual abstracta; la seva execució en un paper és, gairebé, una qüestió accidental.

Les meves raons pel que fa a la direccionalitat són exactament les mateixes. Escriure de dreta a esquerra o d'esquerra a dreta està superat als exemples del maig i el desembre com a categories cognitivoconceptuals abstractes; el fet que ella comenci diverses vegades (tres vegades al maig, quatre vegades el desembre) en la direcció en què vol anar, il·lustra simplement fins a quin punt ho té superat fermament i abstractament.

Altres aspectes sobre l'estil

Queden alguns aspectes sobre l'estil que es podrien discutir: per exemple, per què posa aquest «palet» sobre les seves *ms* de l'octubre (10) en endavant (un tret que mantindrà durant un any). Caldria explicar aquests aspectes en

els mateixos termes amb què he intentat fer-ho aquí: «l'estil», en altres paraules, no és una explicació. És, aquest palet, un tret emocional, una altra manera d'afermar la seva identitat?

Però vull acabar aquest apartat amb dos comentaris més. Un, remarcar la complexitat dels factors implicats, la majoria dels quals generalment es passen per alt, com també les qüestions que se'n segueixen. Per descomptat, els mestres assenyalaran que el ganxo a la *l* o a la *y* va en una direcció o en l'altra; però no es considera que això sigui una qüestió cognitivoconceptual abstracta altament significativa. Aquesta actitud no es planteja ni el problema ni la solució. L'altre punt, dir que qualsevol explicació d'aquest procés que apunti a nocions com copiar, imitar –i les seves múltiples versions, com «adquirir el coneixement de les formes», «exercitar les formes», fins i tot versions com «aprendre les formes de les lletres»– és no entendre d'una manera profunda les accions intel·ligents dels infants. Les accions, els processos, el treball cognitiu i afectiu que els infants fan en aquest terreny són profundament transformadors i creatius. Representen el camí propi de cada individu en el sistema de representació alfabètica, carregat de convencions i, alhora, modelat pel treball de l'individu a partir del material ja organitzat culturalment al seu voltant. Explica per què la realitat pot ser tan diferent per a cada persona fins i tot quan la seva pràctica, vista superficialment, sovint sembla la mateixa. ■

* Extret del llibre: KRESS, G.; *Before writing. Rethinking the paths to literacy*, Londres: Routledge, 1997.

Recepta-li un conte

Els usuaris de les seccions infantils de les biblioteques públiques són principalment els infants, però també ho són els preceptors de la lectura: mestres i especialistes en literatura infantil, i els adults que acompanyen els nens: avis, pares, etc. El nombre d'aquests últims ha augmentat amb l'entrada dels prelectors –infants de zero a cinc anys– a les biblioteques públiques, tendència que ha començat a Catalunya els anys noranta.

Amb aquesta premissa i la promoció de la lectura com un dels principals objectius de la biblioteca pública, tenir cura de l'usuari adult ha esdevingut una prioritat, i això significa involucrar-lo en la vida de la biblioteca i oferir-li els serveis i les eines apropiades per trobar allò que busca i allò que vol fer arribar als infants.

L'Àrea Infantil de la Biblioteca Central de Terrassa publica periòdicament guies de lectura sobre temes diversos. Una de les més ben rebudes pels usuaris fou *Recepta-li un conte*, adreçada als adults que acompanyen els infants. Una tria de contes per respondre les preguntes dels infants sobre temes difícils, per explicar-los aquests temes o bé per fer-los adonar de certes actituds.

tacte amb els més petits:

1. Una secció per a adults a l'Àrea Infantil, anomenada *Lectura i infant*, que aglutina tot aquell material que té a veure amb la lectura, la literatura i l'infant. Inclou documents sobre biblioteques escolars, sobre animació a la lectura, sobre com explicar contes, sobre autors i il·lustradors, reculls de contes, etc.
2. La publicació periòdica de guies de lectura sobre temes diversos que interessin els usuaris de la BCT o bé que els són útils per

A la Biblioteca Central de Terrassa (BCT) hi ha dos aspectes interessants en relació amb aquest objectiu, dues eines que la BCT posa a l'abast dels adults que tenen con-

Pep Molist

taure's en el complex món del llibre i de la novetat. De guies de lectura, la BCT n'elabora dues col·leccions: el Menú del Mes –petita guia sobre un tema, un autor... que apareix mensualment– i Segueix el Fil de la Infantil –guia molt més extensa sobre un tema que apareix tres vegades a l'any. D'aquesta, n'han aparegut títols com *Un llibre a les maleïtes* (estiu del 2001, selecció dels millors títols per a cada edat), *Per tocar el cel amb els dits* (abril del 2001, informació i literatura sobre astronomia) o bé, *Recepta-li un conte* (novembre del 1999) que dona lloc a aquest article.

Recepta-li un conte

Hi ha molts adults que acudeixen a les biblioteques a la recerca d'algun conte que tracti un tema complicat d'explicar a un infant o bé aquell que els permeti fer adonar al nen de certes actituds.

Hi ha molts bibliotecaris que, com si de metges es tractés, els recreen o els recomanen un



conte adequat a la seva demanda. Aquesta esdevé la millor medicina per fer arribar certs coneixements o reflexions al nen de manera indirecta i embolcallada de literatura. Perquè, de fet, la literatura infantil, com a literatura que és, tracta qualsevol tema, des del més concret i insignificant (por a la foscor, complexos d'un infant que ha de portar ulleres, etc.) fins al concepte més universal (amor, mort, guerra, etc.).

Fruit d'aquesta demanda, la BCT es va plantejar l'elaboració d'una guia de lectura, amb una llista dels temes que semblaven més interessants, assignant a cadascun d'ells els contes que millor el tractaven.

Val a dir que és la guia que ha tingut més èxit entre el públic de la Biblioteca. És com un petit catàleg alfabètic de matèries actuals i molt properes al nen.

Aquest article per a la revista INFÀNCIA ha servit a més per actualitzar-la amb títols apareguts aquests darrers temps. La guia de lectu-

ra és consultable a Internet (www.terrassa.org/bct).

Vet aquí un petit tastet, una selecció de temes que apareixen a la guia i que habitualment són els més demanats, amb alguns dels contes actuals que podem llegir o utilitzar:

Adopció

Si aquesta és cada cop més habitual a casa nostra, també ho és a la literatura, que sempre és un reflex d'allò que s'esdevé al seu voltant. Apareguts els darrers anys sobresurten *La meva germana Aixà* (La Galera) de M. Torras i *Kasai, vas arribar per l'aire* (La Galera) de P. Zubizarreta, i més recentment, *Cuéntame otra vez la no-*

che que nació (Serres) de J. L. Curtis i *Gínjol* (Destino) d'A. Wilsdorf.

Autorealització

De contes que ens transmeten un missatge d'acceptació d'un mateix n'hi ha una bona pila, una mena d'autoajuda per a infants. Un títol que ja ho diu tot és *Me gusto como soy* (Espasa Calpe) de N. Carlsson, o bé, més recent, *L'Edu vol ser mico* (Destino) de G. Rubio.

Complexos

El fet de no acceptar-se un mateix porta com a conseqüència molts complexos. Destaca una nova col·lecció, «*I què?*» (La Galera) que treu ferro als complexos i n'anirà tractant de diversos en les seves històries: *Estic grassonet*, *A mi em patina la egga*.



Il·lustració del llibre *A mi em patina la egga*.

Diferència

En un temps en què la immigració és més present que mai al món occidental, el tema de la diferència no deixa en cap moment d'estar d'actualitat. De manera constant, apareixen contes adreçats a totes les edats que la tracten. Dels publicats darrerament, podem aconsellar: *Un cangur a la masia?* (Beascoa) d'A. H. Benjamin, *Quico* (Cruïlla) de G. Van Genechten i *La Mila va a l'escola* (ed. Associats) de T. Duran.

Ecologia

D'aquesta matèria tan àmplia, són molt interessants: *Els gnoms de Gnu* (Destino) d'U. Eco, *Esti-*

mat Greenpeace (Acanto) de S. James o el darrer *Això no és cap problema* (Cruïlla) de D. Morichon.

Enamorament

Un tema que desperta moltes qüestions. Per tal de definir-lo, val la pena destacar un nou títol de Babette Cole, *Amor meu* (Destino), autora especialitzada en els grans temes de la vida (mort, malaltia, reproducció, etc.) i la manera de fer-los arribar als infants. Sempre ho fa d'una manera humorística i esbojarrada.

Il·lustració d'Amormeiu (a la dreta) i Això no és cap problema (a baix).



Gelosia. Arribada d'un germà

Aquest és un dels més demanats pels adults, sobretot per pares que esperen un segon fill o bé per aquells que ja el tenen i lluiten contra la gelosia. I l'oferta editorial aquests darrers anys ha augmentat considerablement.

Dels darrers títols en destaca un de nou de T. Ross, *Vull una germaneta!* (Cruïlla), o bé un d'H. Cooper, especialista també en temes complicats que afecten els infants, *Ha sido el pequeño monstruo* (Juventud) o bé el suggerent títol de G. Keselman *Qui ha robat el meu tron?* (Brúixola).

Guerra

Com la diferència, la guerra també és tema de constant actualitat, i de resultes d'ella, la pau, i són també constants les ganes d'explicar als infants les seves injustícies. Dels darrers, potser podem citar *A en Fabià no li interessa la guerra* (Corimbo) d'A. Vaugelade.





Malaltia

Hi ha força malalties que afecten els nens i els adults que estan a prop seu de les quals hi ha contes, però mereix una cita *Ser quinto* (Lóguez) de N. Junge, que amb molts poques paraules i unes excel·lents imatges descriu la sensació d'estar-se en una sala d'espera d'un consultori.

Maneres

Semblava que les bones maneres havien quedat a l'oblit, però l'edició d'alguns contes vénen a contradir aquesta afirmació. En són exemple: *Mamá fue pequeña antes de ser mayor* (Kó-

kinos) de V. Larrondo o bé *Què s'ha de fer per ser un porquet perfecte* (Timun Mas) de N. Ward.

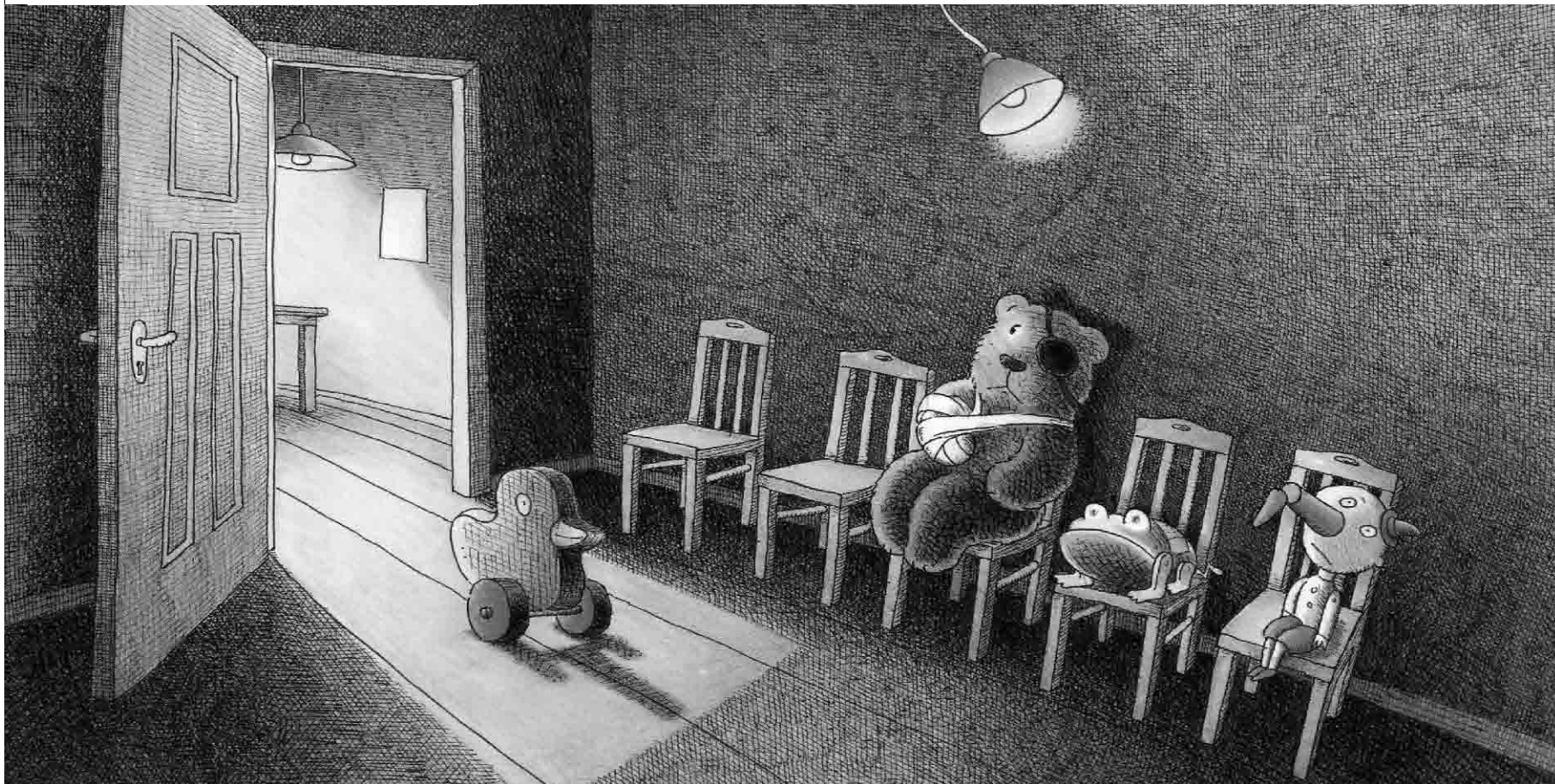
Mort

Si la mort és una qüestió difícil d'entendre per als adults, explicar-la als infants esdevé tasca complicada. Hi ha, però, bons exemplars que ens poden servir d'ajuda: *L'avi de l'osset* (Timun Mas) de N. Gray i *La Júlia té un estel* (La Galera) d'E. José.

No vull (tossuderia)

La tossuderia és una actitud molt habitual entre els més petits. Fruit d'això és la seva aparició

Il·lustració de Ser quintos (a baix).



en alguns contes protagonitzats per nens. Un cas radical i molt divertit és el de la protagonista del llibre *Per què?* (Destino) de L. Camp.

Pors

De contes sobre les pors dels infants i la seva superació, en podem trobar una bona pila, sobretot els que aborden el tema de la por a la foscor. Dels darrers, podem destacar: *Gato Guille y los monstruos* (Kalandraka) de R. Martínez i *La Daisy no té gens de por* (Beascoa) de J. Simmons.

Solitud

Molt relacionada amb les pors, hi ha la solitud. El fet de no tenir ningú a prop provoca moltes pors com les de *Jonás y el frigorífico miedoso* (Everest) de J. Cruz Iguerabide o *Tento i la seva ombra* (Baula) de R. Alcántara.

Val a dir que aquest darrer autor, Ricardo Alcántara, un dels grans mestres del conte per a primers lectors, va ser la persona que va presentar la guia del *Recepta-li un conte* per als BCT. Esperem que sigui tan útil per als lectors de la revista INFÀNCIA com ho ha estat per als usuaris de la Biblioteca Central de Terrassa. ■



*Logotip de la Biblioteca Central de Terrassa (a dalt)
i Il·lustració de La Daisy no té gens de por.*



Les mestres desconegudes o l'oblit de la memòria històrica

Estic pensant en totes les mestres que com jo formen el gran teixit educatiu de les nostres escoles infantils, les mestres del dia a dia, les mestres de la teoria pràctica, les de la quotidianitat.

Moltes de nosaltres ja som mestres del segle passat, mestres que hem viscut tants i tants canvis en la nostra professió que ja hem perdut una mica els propis orígens i a vegades fins i tot tenim por de perdre el nostre horitzó.

Els canvis han anat apareixent al llarg de la nostra vida condicionats per la visió social que es tenia en cada moment del nen. I recordo:

1. Uns nens que eren considerats patrimoni de la família, i llavors les poques escoles infantils que hi havia tenien poc a fer davant de la im-

La reflexió de l'autora apropa al sentiment, que considera compartit amb altres mestres d'educació infantil, en el qual sembla que es perdin d'una banda els orígens i de l'altra l'horitzó. L'experiència col·lectiva com un teixit ric en colors i textures pot servir de base, simplificant el treball de cada dia i posant ordre a tot el que hem après, per tirar endavant i per identificar el que és vertaderament essencial.

portància de les àvies i les mares casolanes.

- 2.** Més endavant, a més de la cura física, de la vigilància i del control davant dels perills, s'introdueix la vessant afectiva, cal estimar-los, acaronar-los, satisfer el seu joc i aconseguir nens emocionalment sans.
- 3.** Amb la divulgació de les noves metodologies (Decroly, Freinet, Montessori) a l'escola dels petits cala la idea del nen actiu, autònom, i la idea d'una escola per a la vida.
- 4.** Més endavant la psicologia passa a convertir-se en ciència i se'n fa bandera a les escoles, propiciant una estimulació precoç per a un millor desenvolupament de la intel·ligència.
- 5.** Cada vegada més els infants abans dels sis anys ja «s'escolaritzen», aprenen a llegir més aviat, fan servir els ordinadors, aprenen llen-

gües estrangeres, treballen conceptes sobre paper –ja que el mercat ofereix molts llibres de fitxes de treball impersonals i homogènies– es posen de moda els racons, els grups flexibles, i les pobres mestres desconegudes i quotidianes ens anem «posant al dia» amb els cursos d'estiu i els altres cursos d'hivern, que ja no sabem si ens formen, reciclen o ens van carregant de més i més varietat d'idees i noves opinions.

- 6.** Amb el redactat a les escoles del Projecte curricular, les unitats de programació, la seqüenciació d'objectius, els projectes, els eixos transversals, la documentació, etc., anem incorporant nous sabers, nous coneixements, noves maneres d'aprendre i ensenyar i mil i una noves experiències.

Vist ara a distància, i amb el pas del temps, jo ho comparo amb filadores que anem fent un teixit amb molts i diferents fils, fils de tots colors,

Mariona Fortunet Lorca

que anem incorporant al nostre teixit personal, i arriba un moment en què ja no sabem on comença un punt i n'acaba un altre, però intentant que tot estigui conjuntament teixit i que el resultat sigui el més harmoniós possible.

Com deia Confuci: «Penses que estudio i apreng moltes coses diverses? No, el que faig és unificar-les en allò que les uneix.»

Amb l'experiència i la pràctica quotidiana, durant tants anys, d'aquestes mestres desconegudes i educadores nates, s'ha escrit bona part del saber i la teoria dels llibres que ara serveixen per «ensenyar» educació infantil a les universitats. Un munt de lliçons que «estudia» la nova generació de mestres que està sortint de les aules, i rebent al mateix temps tanta i tanta informació que no saben per on començar a aplicar-la.

L'esperit revolucionari, somiador, trencador de vells motlles ha estat permanentment actiu en la nostra vida professional, però ara per a nosaltres ha arribat el moment de retrobar el camí de tornada a casa i començar a anar més a poc a poc. Anant ara a poc a poc, potser arribarem a menys llocs, potser explorarem menys territoris, però, en definitiva, començarem a veure més coses pel camí.

Perquè hi ha un temps que només es va d'anada, mirant a l'horitzó, endavant, endavant!, i el que passa pel costat sembla que no formi part del camí, del viatge. Després, de mica en mica, aquesta anada es va convertint en una tornada, i no saps en quin moment has fet cua i has girat, però el cert és que estàs de tornada i, l'horitzó d'abans, el tens ara a l'esquena i al davant vas retrobant tot el que hi havia al llarg del camí i

que potser no havies observat gaire durant el teu llarg i ràpid viatge.

Amb la tornada tot es torna familiar i al mateix temps nou. Es redescobreix tot allò que ens ha anat passant pel costat sense fixar-nos-hi, i es retroba tot el que hem deixat pel camí i que recuperem ara com una càrrega lleugera.

De tornada, ens adonem dels racons que hem anat construït a la nostra escola personal, i ens adonem que ens agrada aquesta vella escola per tot el que hi hem viscut, tota vella i reddecorada amb les nostres vivències personals.

De tornada, l'horitzó és a l'esquena, però de fet descobrim que també tenim un altre horitzó al davant: tornem a casa, però l'horitzó sempre és allà.

Penso que, després de tants anys de caminar, aquest és ara el nostre moment del retorn a casa, i com una casa antiga, a la qual hem anat carregant amb totes les andròmines que hem anat recollint en el nostre llarg viatge, s'hi ha de posar ordre i fer neteja, per poder identificar allò que és veritablement essencial, allò que veritablement necessitem i ens alegra la vista per poder viure amb l'encant de la senzillesa.

Aquesta és ara la nostra tasca, intentar simplificar al màxim la nostra feina, posar ordre a tot el que hem après, identificar el que és veritablement essencial, alliberar-nos de l'excés d'equipatge que hem anat recollint pel camí.

Ens arriben encara tants i tants missatges, tanta informació

i tants coneixements que les nostres energies s'exhaureixen, perquè ja hem emplenat massa i ara cal que comencem a buidar i a recrear a partir del que hem après.

I no ens adonem que, quan ens sentim cansades, acostumem a eliminar el que més necessitem: temps per reflexionar, temps per somiar, temps per pensar, temps per observar el que funciona i el que no, per poder-ho canviar i millorar. I això vol dir disminuir el ritme, fer les pauses adequades. Això també és simplificar.

És, doncs, el moment de tornar sobre les nostres passes. I potser així, al final del nostre viatge, arribarem al punt de partida, que és d'allà on som i d'allà on venim, nosaltres mateixes, i el nostre centre.

A vegades una persona ha de retrocedir fins al punt de partida, a fi de percebre, de comprendre, tot el que ha guanyat i el que ha perdut, abans de seguir endavant.

Però sempre afirmant, com diu Raimon: «Negaré decepcions, continuaré esperances».

Entre totes hem d'ajudar a refer i resituar la memòria del nostre passat, perquè «aquell que aprèn coses noves sense oblidar el que sap del passat, podrà arribar a ser un mestre» (Confuci). ■



Llenguatge i emoció

Transició de la comunicació emocional al llenguatge verbal

L'autor es proposa mostrar la transició d'un llenguatge conegut, dominant, establert, que podríem qualificar com a automàtic, bàsicament indiferenciat entre la díade, mare-fill, cap a un altre desconegut, incipient, amenaçador per moments, diferent, més precís, mediatitzat. El llenguatge verbal.

Joan Carles Alba

Aquest article arrenca d'un d'anterior on intentàvem pensar el que el joc significava per a l'ésser humà. El que aquí es dirà pot i hauria d'emmarcar-se dins del context que defineix el joc. És a dir, el nen experimentarà amb els sons, els tons, les melodies, les paraules, les frases, etc., dins dels límits que el joc li ofereix.

Tractarem de mostrar la transició d'un llenguatge conegut, dominat i establert que podríem qualificar com a automàtic, directe, físic i, per tant, bàsicament indiferenciat en la díade mare-fill (sentint per moments que mare i fill formen part l'un de l'altre) cap a un altre de desconegut, incipient, amenaçador per moments, diferent, més precís, mediatitzat, etc.: el llenguatge verbal.

Per tant, l'objecte d'aquest escrit serà definir com es produeix aquesta transició, i què passa

el nen i els pares. Com transformar allò que ja comunicava amb un altre llenguatge, integrant l'antic codi al de les paraules, per poder seguir dient: tinc por, tinc gana, estic content, em sento espantat, no vull dormir ara, fes-me un petó, necessito que m'ajudis, em fa mal la panxa, estigues al meu costat, etc. Què empenyerà el nen cap al llenguatge verbal o què estirarà d'ell cap a enrere, fugint d'aquest, negant-se al risc d'aventurar-se en aquest nou món de les paraules? Aquest, l'assistirà quan faci falta? L'aproparà a la imprescindible mare o bé el distanciarà? Què són i què fan les emocions, per a l'infant en especial, en aquest procés de transició al món de les paraules? Com con-

amb aquella primera comunicació de les emocions i els sentiments que semblaven circular de manera fluïda i directa entre

viuen ambdós llenguatges? Sembla que ha d'apropar-se al maneig que l'adult fa en la seva vida d'aquesta vivència emocional de la comunicació, al món dels adults que no es focalitza en el to emocional com sí que passa en el dels nens. L'inici de l'adquisició del llenguatge verbal, de les primeres paraules, marca el pas, el canvi tradicional de la primera infància a la segona, de bebè a nen.

Quin canvi ha operat en les mateixes paraules que eren dites abans i són repetides ara? Quan el nen no entenia el significat de les paraules, ni tan sols si eren paraules o un altre tipus d'estímul; el que sí que captava i detectava era l'afecte amb què es comunicava. En Roger, de sis mesos d'edat, sent que la mare diu que ja veu que té gana, que ara mateix li donarà el pit, que està cansat... En Roger no entén el significat precís de «tenir gana, estar cansat», però rep l'afecte, les emocions que acompanyen i són transmeses entre ambdues

parts de la relació. Ell se sent atès sense entendre el que les paraules volen dir, ho pot sentir d'una manera directa, quasi automàtica, encara que de vegades imprecisa, indefinida. Ho sent amb la proximitat de la mare, el contacte, la melodia de les paraules, el repòs en què ha transformat la mare la seva angoixa punyent que la vida diària li porta.

El llenguatge verbal vindrà a superposar-se i, progressivament, a substituir aquell primer no verbal. Les paraules més precises i concretes complicaran en un primer moment la comunicació automàtica primigènia, on sobresortia l'esforç de la mare per poder interpretar i imaginar allò que podia estar vivint i sentint el nen, que demanava ser entès i comprès per aquesta per ajudar-lo a contenir l'experiència emocional diària de viure, créixer i desenvolupar-se. Els pares acompanyaran en aquest període crític del despertar del llenguatge verbal perquè aprengui progressivament a interpretar-se a si mateix, a posar nom a tot allò que sent i que abans la mare imaginava, pensava, elaborava i donava sentit. Aquestes operacions seran a poc a poc funció seva en el camí cap a una dependència progressiva que el capacitarà per a una veritable autonomia interactiva i de mutu creixement i maduració d'ell amb els pares.

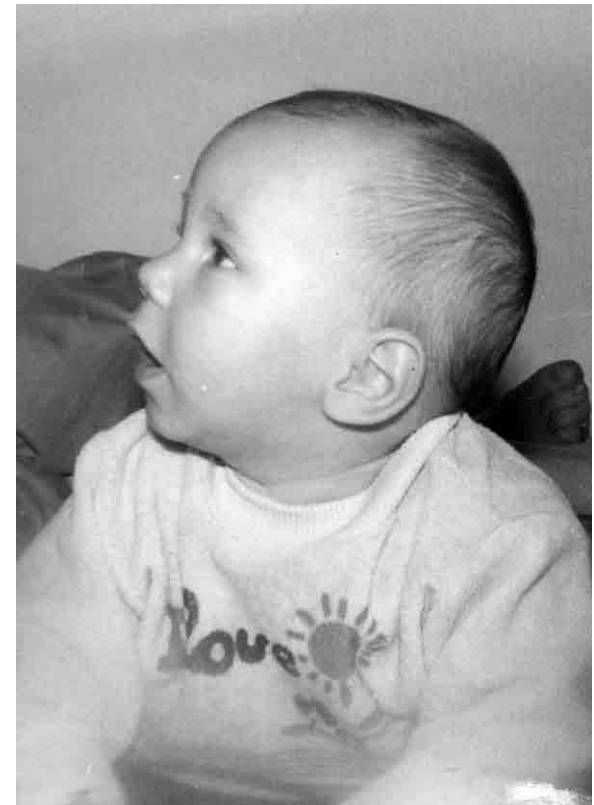
Un animal social

El llenguatge porta el nen a una radical i feridora realitat, aquella que expressa que ell i la mare no formen una única realitat, que són dos éssers separats. Lligat a la descoberta de la pròpia identitat i la diferenciació, apareix un altre aspecte de la realitat que és la vivèn-

cia del temps, la diferència entre abans, ara i després.

Tot allò que fa el bebè és a la vegada joc i treball, no hi ha diferències i la seva experiència és plena del que caracteritza el joc i el treball, combinació que permet la creació d'aquest espai peculiar que és el joc.

El mateix es pot dir pel que fa a les primeres vocalitzacions, els primers sons que constitueixen les proparaulas sobre les quals es construirà el futur llenguatge verbal. La Laia treballava jugant a reproduir repetidament sons, joc que li produïa un indescriptible goig. La mare es farà ressò dels primers sons del bebè i és ella que també els imita i els dona un significat. A poc a poc, va imitant aquells sons que emet la mare i es produeix un intercanvi de caràcter social. Associarà certs sons amb determinats efectes. Podem pensar en la experiència comuna de pronunciar un «no» amb un to determinat que fa que el bebè es vegi impulsat a mirar els pares i aturar allò que anava a fer o estava fent. Aquesta mateixa paraula «no» pot fer un paper diferent en un altre context comunicatiu (jugant amb l'infant), en el qual el sentit, el significat, el sentiment i l'emoció implicats i el seu efecte són ben diferents. En Marc feia l'intent



d'agafar les ulleres al pare; mentrestant aquest llegia el diari i, fent-se el molest, li deia afectuosos: «No! Que si em treus les ulleres, no podré mirar el diari!» En Marc no sols no s'atura ni s'espanta, sinó que repeteix l'acció amb un somriure entremaliat. «No! Les ulleres no. Ai que em sembla que el Marc vol que deixi de llegir el diari perquè jugui amb ell, eh que és veritat?» En Marc s'aixeca nerviós i somrient, repetint «No, no, lleres no» d'una manera ostensiva, feliç per la seva nova habilitat que l'uneix de manera diferent amb el pare, apropant-lo a com ho solen fer els pares.

El desenvolupament del llenguatge es veu determinat entre d'altres factors per quant se li parla al nen i per descomptat per la qualitat afectiva d'aquesta comunicació. El bebè i

la mare sovint aconsegueixen comunicar-se d'una manera molt efectiva sense que intervingui el llenguatge verbal, mirant-se o tocant-se les seves pells. Així que la necessitat de comunicar-se amb la mare amb altres mitjans no dominants, més sofisticats i menys automàtics, el sotmetrà a les necessàries frustracions a les quals la realitat el va confrontant. Pau, de catorze mesos, a l'hora del dinar deixava de menjar els macarrons que tant li agradaven, de braços plegats i amagant la cara, quan veia que la mare es dirigia al pare o al germà. O mesos més tard, quan dominava més el llenguatge, deia amb ràbia quan la mare, el pare o el germà intentaven conversar: «No parleu».

Això fa que puguin aparèixer comportaments

i sentiments de tristesa, irritació, enuig, etc., per aquesta diferenciació i distància que va percebent i de la qual a la vegada, tracta de defensar-se, no volent comprensiblement reconèixer-la.

Són moments crítics, com molts d'altres en el seu desenvolupament, en què la tendència a créixer, conèixer i estimar es veu compromesa; demanant llavors que la mare i el pare puguin fer-se càrrec, comprendre i elaborar aquests sentiments pertorbadors i desestabilitzadors que el sotraguen i fereixen per dins. La funció dels pares en aquests moments crítics vindrà determinada per la capacitat de promoure esperança i generar amor. Esperança i amor que es manifesten en forma de paciència, comprensió i tolerància al dolor que permetran al nen aventurar-se en l'ús de les paraules i tolerar la frustració per la pèrdua de l'idíl·lic estat unitari de la primera relació amb la mare.

El descobriment de la individualitat

El llenguatge permet, com s'ha dit, el descobriment, no exempt de dolor, de la pròpia individualitat. Això significa que el nen s'ha inclòs en el seu món, que progressivament va apropant-se al que podem denominar món de la realitat, a ell mateix. Aquest és un pas d'un relleu essencial i transcendent, que determinarà el camí cap un creixement més o menys harmònic, amb els progressos i retrocessos naturals, que el capacitarà per a una vida autònomament dependent. Si el nen pot incloure's com a part interactuant dins del món de les relacions humanes i dels objectes, això voldrà dir que transita pel camí del retrobament dintre seu d'aquelles relacions i funcions que a



l'albor de la vida estaven dipositades en la mare, quan tractava d'imaginar-se el que podia estar passant per dins del seu fill.

La comunicació verbal multiplicarà i expandirà el seu univers i les possibilitats de comunicació amb el pare, la mare i el seu entorn. Reforçarà les seves tendències pel coneixement del món, pel descobriment del que hi ha fora i del que hi ha per dins; i les seves interrelacions, d'ell en el món i del món i la realitat en ell.

Progressivament les paraules recorren un camí que portarà al seu ús final simbòlic, donant forma i expressió a l'estat afectiu del nen. De la seva forma primitiva i desdibuixada a la pronunciació clara, diferenciada i precisa. En David sent primer les paraules dels pares i, sense entendre'n el significat, cospa l'estimació o l'enuig, les cures que li procuren, reconfortant-lo, esvaint els seus temors i neguits. Ell respon amb síl·labes, grunyits, somriures, moviments.

L'aparició de les primeres paraules deriva dels sons que el nen emetia mentre jugava. La mare els repetia ajudant amb aquest joc a pronunciar amb més claredat les paraules.

A mesura que el llenguatge evoluciona, l'ús de les paraules no vindrà associat a la repetició d'allò que han dit els pares. En molts moments el nen farà ús de tot el seu bagatge comunicatiu, observarà, al mateix temps, com, a les paraules, s'hi sumen els gestos, sons no verbals, moviments; sense que cap d'aquests canals sigui preeminent. Això desembocarà en l'aprenentatge de quina paraula utilitzar i com dir-la en cada situació. Així, les paraules s'integraran en un conjunt de codis que ajudaran

en una comunicació total.

A poc a poc el llenguatge adquirirà un paper preeminent en la comunicació del nen. Oscillarà entre la satisfacció i el plaer per la creixent destresa d'aquesta nova capacitat i la frustració per les limitacions que també li imposa comparat amb la competència mostrada pels pares. Això el porta a irritar-se, empipar-se en veure les fluïdes converses entre els pares, les quals el fan sentir exclòs. Malgrat tot, a mesura que va aprenent l'ús de les paraules i comprovant el domini més gran i el progressiu augment de la seva destresa, tot això es va dissipant.

La definició del món

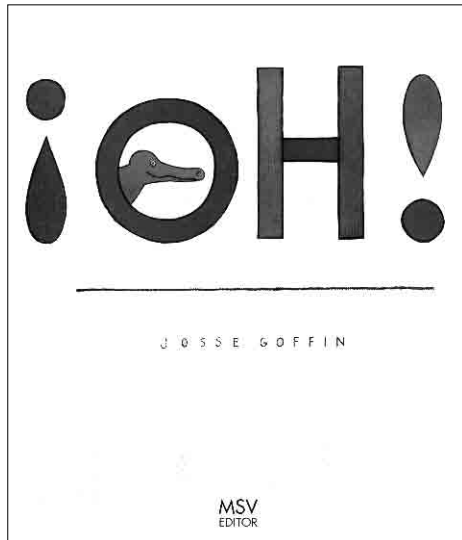
La importància transcendental que té el llenguatge, i que en aquest article hem volgut exposar per pensar-hi i reflexionar-hi, no és només la de ser una altra forma de comunicació humana, sinó que en ell resideix la possibilitat d'estructuració de la personalitat en els termes expressats al llarg d'aquest escrit. És a dir, com un llarg procés d'internalització, generació i recreació de les funcions i els factors que al començament de la vida estaven dipositades en



la mare. El nen podrà anar donant sentit a la seva experiència quan davant dels fets i els esdeveniments pot dir i dir-se «mama tinc gana, m'agrada molt..., em fa mal, vull jugar a...». D'aquesta manera delimita l'espai de la seva experiència, acota i defineix el món dels objectes i de les relacions, engrandint i expandint el bagatge que el va abastint per rebre noves vivències. Aprèn que hi ha coses que li agraden, altres que li disgusten, d'altres que veu que li provoquen desconcert, sentiment de por, desolació, desbordament, per pena o alegria, etc. Tot això evoca la manera en què el nen ha fet seu allò que va sentir i experimentar en la seva relació amb la mare, quan l'alletava, li parlava, cantava, tocava, renyava, o ell l'olorava. ■

Tot canvia

Rates de Biblioteca



GOFFIN, Josse: *¡Oh!*, El Masnou: Manuel Salvat Vilà, 1991.

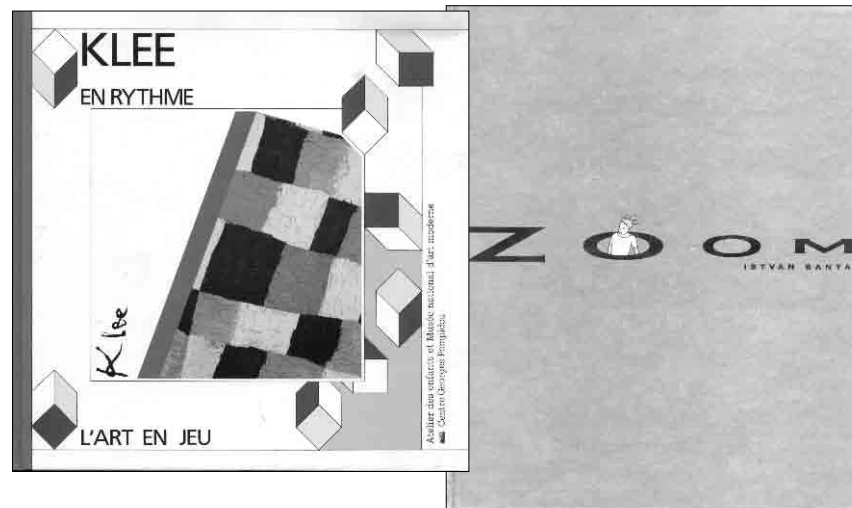
CURTIL, Sophie: *En rythme*
Paul Klee, París: Centre
Pompidou, 1993.



MARI, Iela: *El globito rojo*,
Barcelona: Lumen, 1996.



FELIX, Monique: *La casa*,
Barcelona: Lumen, 1991.



BANYAI, Istvan: *Zoom*,
Mèxic: Fondo de Cultura
Económica, 1996.

Vols que t'expliqui un conte?

La Júlia ja sap **comptar!**



El dilluns, la Júlia s'estava mirant al mirall.
Mentre es rentava la cara i les mans, feia carotes i ganyotes.
Lavors ho va veure ben clar: li estava sortint una dent!
Jo et flic, jo et flac, ja té l'1 a dins del sac!

El dimarts, la Júlia tornava cap a casa.
Aquell dia estava una mica cansada i va trigar una mica a arribar.
Lavors va descobrir per què li costava: havia de pujar dos graons per entrar!
Jo et flic, jo et flac, ja té el 2 a dins del sac!

El dimecres, la Júlia va baixar al jardí.
S'havia d'ocupar de regar totes les plantes.
Lavors es va adonar que de les branques del roser en sortien tres roses.
Jo et flic, jo et flac, ja té el 3 a dins del sac!

El dijous, la Júlia anava a parar la taula.
Havia de dur un munt de gots i no sabia com fer-s'ho per no trencar-ne cap.
Lavors li van ensenyar a empilar-los de quatre en quatre.
Jo et flic, jo et flac, ja té el 4 a dins del sac!

El divendres, la Júlia va passar una bon estona mirant-se les mans. Després va observar amb atenció els dits de cadascuna. Llavors els va començar a comptar i n'hi van sortir cinc, de dits. Jo et flic, jo et flac, ja té el 5 a dins del sac!

El dissabte la Júlia va sentir soroll i corredisses per tota la casa. A poc a poc es va dirigir cap on anava tothom. Llavors va saber que la gata de casa acabava de tenir sis gatets. Jo et flic, jo et flac, ja té el 6 a dins del sac!

El diumenge, la Júlia esperava que en passés alguna, com els altres dies. Però no va veure res, ni tampoc va descobrir res, no es va adonar de res; res no li van ensenyar, no res no va comptar, ni res va saber. Ai, ai, ai que no podria aprendre el 7!

Llavors va agafar una pila de plats i... En trenca un, en trenca dos, en trenca tres i després quatre, en trenca cinc i després sis, i finalment trenca el setè. Jo et flic, jo et flac, ja té el 7 a dins del sac!

Tothom se'n va assabentar: la Júlia ja sabia comptar fins a set! ■

ROSER ROS I VILANOVA

Els drets de la mare i el nadó

A Barcelona, el 24 de setembre del 2001 en el marc del cinquè Congrés de Medicina Perinatal va ser aprovada la Declaració sobre els drets de la mare i el nadó.

L'objectiu de la Declaració és aconseguir que en el segle XXI el procés reproductiu humà tingui lloc en qualsevol part del món en condicions de benestar físic, mental i social tant per a la mare com per el seu fill, superant així els brutals desequilibris actuals.

**Declaració de Barcelona
Drets de la mare**

1. La maternitat ha de ser de lliure elecció.
2. Totes les dones tenen dret a què, en qualsevol país del món, els governs els garanteixin una maternitat sense risc.
3. Tota dona té dret a no patir discriminació, ni penalització social a causa d'una interrupció voluntària del seu embaràs.
4. Tota dona té dret a que l'embaràs no suposi un greu risc per a la seva salut.
5. Tota dona té dret a no ser marginada, durant o com a conseqüència d'un embaràs.
6. Tota dona té dret a un Sistema

de Salut adient i a mesures de protecció al llarg del seu embaràs.

7. Tota dona té dret a rebre una adient educació i informació pel que fa a la salut reproductiva, embaràs, part, lactància materna i atencions neonatals.

8. Tota dona té dret a un nodriment adient al llarg de l'embaràs.

9. El dret a la maternitat no pot ser limitat en base a l'estructura social.

10. Tota dona que treballi per altri té dret no només a una adient assistència sanitària sinó també als preceptius permisos laborals per maternitat sense minva del seu salari, ni risc de perdre el seu treball.

11. Tota mare té dret a compartir la responsabilitat, tant de les decisions com del treball productiu, amb el pare.

12. Tota dona té dret a escollir la forma de lactància.

13. Tota dona té dret a participar en els processos de decisió que l'afecten, tant a ella com al seu fill.

14. Les dones embarassades tenen dret a rebre informació pel que fa als procediments de diagnòstic prenatal disponibles en cada medi.

15. Les dones que donen a llum en una determinada institució tenen dret a decidir pel que fa a la inducció, menjar, destí de la placenta i d'altres pràctiques culturalment importants per a cada persona.

16. Les dones embarassades amb drogoaddicció, SIDA, o altres problemes mèdics o socials tenen dret a programes específics.

17. Tota dona té dret a la seva intimitat.

Drets del nounat

1. La Declaració Universal dels Drets Humans fa referència a totes les etapes de la vida.

2. La dignitat del nounat, com a persona humana que és, és un valor transcendent. Els nounats han de ser protegits d'acord amb la Convenció dels Drets del Nen.

3. Tot nounat té dret a una filiació i a una nacionalitat.

4. Tot nounat té dret a la vida.

5. Tot nounat té dret a rebre les atencions sanitàries, afectives i socials que li permetin un desenvolupament òptim en edats posteriors de la vida.

6. El nounat no podrà ser separat dels seus pares contra la voluntat d'aquests.

7. Tot nounat té dret a que la seva vida no sigui posada en perill per raons culturals, polítiques o religioses.

8. Tot nounat té dret a una correcta nutrició que garanteixi el seu creixement.

9. Tot nounat té dret a ser tractat de manera afectiva.

10. Tot nounat té dret a viure amb els seus progenitors o a mantenir-ne relacions.

11. Tot nounat té dret a no ser sotmès a una adopció il·legal.

12. Tot nounat té dret a una correcta assistència mèdica, tant en països desenvolupats com en els països en vies de desenvolupament.

13. Els pares dels fetus amb malformacions incompatibles amb la vida, tenen dret a seguir endavant amb l'embaràs o bé optar per una interrupció, dins del marc legal de cada país, si així ho desitgen.

14. No s'ha d'intentar fer sobreviure un nounat quan la seva immaduresa és superior al límit inferior de viabilitat.

15. Tot nounat té dret a gaudir de les mesures de seguretat i protecció social existents en cada país.

16. Tot nounat i tota dona embarassada tenen dret a ser protegits en els països en que existeixen conflictes armats.

El nounat és una persona amb uns drets específics que no pot reclamar ni exigir per raons òbvies d'immaduresa física i mental. Aquests drets imposen a la societat un conjunt d'obligacions i responsabilitats que els estaments legislatius i executius de tots els països cal que facin complir.



Premi Ramon Fuster a Marta Mata

El Col·legi Oficial de Doctors i Llicenciats en Filosofia i Lletres i en Ciències de Catalunya ha atorgat el premi Ramon Fuster de l'any 2001 a Marta Mata, en reconeixement de la seva tasca docent i la seva trajectòria humana, professional i política al servei de la millora i la catalanització de l'ensenyament.

Ens congratulem d'aquesta distinció a la persona de la Marta, mereixedora de reconeixement per la seva vàlua personal i per tants i tants fets i realitats pedagògiques i politicoeducatives de què

ha estat impulsora i ànima a Catalunya i arreu.

Com a Associació de Mestres Rosa Sensat ens en sentim doblement honorats per la seva implicació directa en la nostra entitat, de la qual va ser cofundadora l'any 1965 com a Escola de Mestres, promotora després del seu canvi a Associació en període de democràcia al país, i sempre dinamitzadora del nostre treball al llarg dels anys.

XXI Premi Rosa Sensat de Pedagogia

El passat 30 de novembre va tenir lloc l'acte de lliurament del XXI Premi Rosa Sensat de Pedagogia a la sala d'actes de l'Associació.

El premi es va atorgar a l'obra de testimoni historicopedagògic: *L'escola Ton i Guida: quan la pedagogia activa va anar al suburbi (Barcelona 1962-1994)*, de Roser Solà i Montserrat, que havia estat mestra de l'escola Ton i Guida, molt compromesa en l'educació de l'adolescència.

El dia del lliurament del Premi es trobava a Nicaragua, on porta a terme un projecte de cooperació educativa. Per això el Premi el va recollir Maria Antònia Canals, fundadora i artífex de l'escola Ton



i Guida, que va veure relatada i valorada l'empresa pedagògica col·lectiva que ella va contribuir a posar en marxa a principis dels seixanta al barri de Les Roquetes de Barcelona.

Que la fundació i la pervivència de l'escola ha estat un afer col·lectiu i cooperatiu no es pot dubtar: la nodrida representació d'expa-res, exmestres i exalumnes així ho confirma.

El Premi va declarar finalistes dues altres obres: *Kazeta. Nuevas tecnologías y Comunicación*, de Xabier Ballarena Iturbura i Nora Salbotx Alegria, de las Escuelas rurales de Baztán. Navarra. I *Educació, dones i història: una aproximació didàctica*, de Julia Cabaleiro Manzanedo.

Els infants més petits: guardar o educar?

L'escolarització dels infants des dels 4 mesos fins als tres anys constitueix actualment el centre d'un debat obert a la nostra societat. Articles i cartes a la premsa i manifestacions de col·lectius de

mestres i famílies mostren que existeix un problema social important al qual, ara per ara, no s'ha donat una sortida satisfactòria. Si bé a partir dels tres anys, tots els nens i les nenes tenen garantida una plaça en l'educació pública, aquest fet és molt lluny de ser realitat per al primer cicle d'educació infantil.

El Departament d'Ensenyament de la Generalitat, pressionat per la demanda social i per la promesa de creació de places feta per l'anterior titular del Departament, ha redactat un decret per regular l'etapa 0-6, amb l'èmfasi posat en el 0-3. Els professors/es de l'especialitat d'Educació Infantil de la Facultat de Ciències de l'Educació de la UAB, responsables de la formació dels mestres de l'etapa 0-6 van tenir accés al decret citat i, juntament amb els i les alumnes, van analitzar i discutir el document. Encara que en aquests moments el decret ha estat retirat i, de ben segur, serà objecte de modificacions, el grup de professors/es i futurs mestres volen fer arribar algunes reflexions, des de la perspectiva dels diferents professionals que participen en l'especialitat, sobre la importància educativa del cicle 0-3 i sobre les condicions indispensables perquè el procés

educatiu tingui la qualitat exigible.

1. La idea central que hauria de guiar les diferents propostes que es fessin és que tot servei destinat a aquestes edats és educatiu: no hi ha cap modalitat de servei (escoles bressol, ludoteques o altres que es puguin posar en funcionament) que no hagi de tenir aquesta perspectiva educativa, a més de l'atencional.

2. Considerem positiu que hi hagi serveis de diversa mena, però sempre i quan siguin de qualitat, gestionats per professionals amb les titulacions actualment vigents i controlats per la inspecció educativa. Qualsevol proposta nova de creació d'un servei per als infants de 0-3 anys no pot significar rebaixar els nivells educatius assolits fins a l'actualitat.

3. Cada infant ha de tenir dret a una plaça escolar. Els pares han de poder triar amb llibertat entre una oferta àmplia però els serveis nous no han de ser per cobrir el dèficit de places públiques.

4. El procés de socialització dels petits, que fins no fa gaire es realitzava en una família àmplia, intergeneracional, i en un entorn social proper, necessita de nous entorns. La llar d'infants és un d'aquests espais. La relació amb els iguals, i amb adults preparats,

és un factor fonamental per al desenvolupament.

5. El suport i l'orientació que reben les famílies per part de les mestres d'educació infantil a les llars d'infants, té una funció de prevenció i detecció primerenca de possibles trastorns, així com també facilita el procés d'integració de famílies nou vingudes.

6. Creiem que la responsabilitat de l'educació dels més petits ha de ser assumida pel conjunt de la societat: els beneficis són per als infants, però també, a més llarg termini, repercutiran en la consecució d'una societat més justa i igualitària.

7. Si es vol mantenir el nivell de qualitat de les llars d'infants actuals, que tant ha costat d'aconseguir i, a la vegada, estendre el servei a tota la població, potser caldrà fer alguna filigrana imaginativa i intentar acostar les posicions sobre la base de buscar altres alternatives no explorades encara. El procés de recerca d'alternatives ha de comptar amb la col·laboració de tots els col·lectius implicats.

Subratllarem la importància de considerar aquest cicle com un cicle educatiu fonamental per al desenvolupament integral dels infants i la idea que tots els serveis dirigits a aquestes edats tenen

una dimensió educativa. Cal rebutjar la visió simplista que les escoles bressol o altres serveis són necessaris perquè solucionen el problema de la mare que treballa. L'atenció i l'educació dels més petits tenen repercussions que van molt més enllà dels límits familiars: afecten el conjunt de la societat i és responsabilitat de les administracions d'organitzar, promoure, gestionar els serveis, coordinar l'aportació dels diferents agents que hi intervenen i vetllar per la seva qualitat. En definitiva, el dret a l'educació de qualitat per a tots ha de ser garantit per les administracions públiques de manera prioritària ja que tenen les competències i els recursos.

Equip de Docència de la titulació de Mestres d'Educació Infantil Facultat de Ciències de l'Educació de la UAB.

Doncs ja no són rumors...!

Ara tot són certeses. Ja sabem que hi haurà més places públiques per a infants de 0 a 3 anys, així que podem parlar de quantitat, de fet és el que tenim més clar. Com ens ho venen dependrà de cada ajuntament, uns són molt subtils, d'altres, més grollers.

De fet es pretén crear aquestes places a costa de la qualitat, vull dir amb els mínims costos, i això no només en els nous «serveis» (eufemisme utilitzat per no dir «guarderies») sinó afectant també a les escoles que existeixen.

Es parla que els educadors i les educadores ja no han d'ésser mestres (cosa que evidentment encareix les escoles) augmentar ràtios, reduir personal, augmentar horaris...

Es parla d'oferir «serveis» complementaris que vol dir parkings encoberts, en forma de ludoteques, casalets, espais de joc, mares de dia, monitores... hi ha de tot! Ah! i això no en centres nous, sinó utilitzant els espais d'escola.

Quan diuen que no cal ser mestre per «atendre» (i no diuen educar) nens i nenes fins als tres anys, ho diuen referint-se a l'escola bressol. És clar que si un nen o nena entra en un CEIP als dos anys (cosa que passa quan aquests compleixen anys al desembre) llavors sí que cal. Evidentment una cosa és atendre i l'altra és instruir...

Doncs si entenem que els infants s'eduquen des del naixement (ho diu la LOGSE) i l'etapa 0-6 és un tram com qualsevol altre del sistema educatiu, on es posa el límit, on hi ha la diferència?

Potser les paraules clau són «optimitzar», «rendibilitzar» i a mi quan sento o llegeixo aquestes paraules referides a l'educació de nens i nenes... doncs em ve a la imaginació una granja!

Després, i un cop aconseguit això, serà fàcil que les administracions traspassin la gestió dels «serveis» a empreses privades a les quals tant els fa gestionar menjadors, nens i nenes, escombraries o neteges... tots i totes coneixem exemples arreu de l'Estat.

Què hi podem fer?

Totes les persones afectades ens hem de fer responsables d'aquestes situacions:

Els i les que tant hem lluitat per aconseguir el reconeixement de l'educació infantil, no podem renunciar fàcilment als principis que ens han mogut sempre i segons els quals hem treballat, ni acceptar l'estafa que significa la implantació d'aquests models basats només en l'economia i l'electoralisme.

Hem de reclamar que les administracions vetllin realment per la qualitat de l'educació dels infants.

No hem de col·laborar recolzant, ni activament ni des del silenci, el que pretenen portar a terme.

Hem de reclamar més places

públiques, sí, però amb la qualitat que ha mantingut el model educatiu de l'escola bressol.

Això implica un esforç, és cert, però evidentment les administracions tenen l'obligació moral d'assumir-ho i sense escatimar recursos.

El model que defensem és el d'una escola democràtica, oberta i de qualitat, que implica les famílies i la societat en la tasca d'ajudar a créixer integralment els seus ciutadans i ciutadanes més petits.

Àgueda Miralles

I ara què?

Estem segurs/es que l'endemà del referèndum tots/es els educadors i les educadores de les escoles bressol municipals de Barcelona estàvem més propers/es del que creïem i que en la ment de tots/es hi havia una única pregunta: I ara què?

La nostra sorpresa ha estat veure que, des d'un sector del col·lectiu, es vulgui treure importància al resultat i es segueix veient el «no» com a minoritari. Un 54% és una majoria, una majoria no ampla, però una majoria.

El fet que en algunes escoles les persones que no estaven d'acord amb el precord siguin un, o pocs,

no vol dir que estiguin sols, ni que siguin immobilitistes, ni estranys, simplement tenen la seva opinió. De la mateixa manera, en aquelles escoles que un o pocs opinaven que el precord era convenient.

No cal que ningú s'estiri els cabells. La diferència d'opinions és sana, és el que pot donar via a que seiem, a que parlem, a l'intercanvi i a l'apropament. Ens hem d'escoltar, potser ha faltat una mica de sensibilitat per escoltar i molt de mètode per intercanviar opinions. Per què descartem les assemblees com a mètode democràtic i productiu? Per què hem d'impulsar mètodes en què una majoria del nostre col·lectiu no se sent còmode perquè no se sent representat? No volem dir amb això que els/les nostres representants no siguin gent molt capaç, molt pencaire... però humilment hauríem d'acceptar que no voler escoltar les postures diferents, ni asseure's a parlar-ne en un espai on cadascú/una opinió individualment, no és la millor manera.

També és important no coaccionar, no fer xantatge i no carregar a esquenes de ningú res que en realitat no li pertoqui. I no considerem que això ho hagin fet els nostres representants, sinó l'IMEB.

Hauríem de ser capaços/es de tornar a transmetre a les famílies totes les informacions, ja que són part del nostre col·lectiu i la defensa d'ampliar la xarxa 0-3 l'hem fet tots i totes conjuntament durant molts anys. Potser no hem parlat mai de com creiem que ha de ser. Per a uns és important ampliar la xarxa encara que pel camí es perdin moltes coses tant a nivell pedagògic com laboral, per als altres cal asseure's i parlar-ne llargament ja que l'etapa 0-3 mereix una consideració especial a causa de les seves necessitats específiques.

La privatització dels serveis públics, un altre dels punts de divergència, si contempen l'exemple d'altres països, ens espanta, i molts/es de nosaltres considerem que l'IMEB no hauria de vendre les escoles a talls com si fossin un pastís, sinó que hauria de tornar a fer una política social pública amb inversió, i promoure que totes les altres institucions ho fessin també. Ja sabem que ells no parlen de privatització, sinó d'externalització, de gestió indirecta, ... però al cap i a la fi és privatització. Ens ofenen profundament quan ens diuen que la societat ho demana. Nosaltres també som ciutadans/es i coneixem

molts/es altres ciutadans/es que tampoc estan d'acord amb aquest sistema de privatitzacions. El fet de tenir el recolzament dels vots de gran part dels ciutadans/es, no vol dir que es pugui fer el que ens vingui de gust, tal i com està fent en aquests moments l'Ajuntament de la nostra ciutat. Només cal sortir al carrer i voler escoltar l'opinió de la gent.

D'altra banda, i ja per acabar, cada dia ens ofenem quan veiem, tant a l'escola com a casa nostra, la quantitat de diners que inverteix l'Ajuntament en propaganda de molts dels seus serveis. Calendaris, publicacions, troquelats... que ens envien, en ocasions per triplicat, i que considerem que no serien necessaris si l'Ajuntament estigués convençut que els seus serveis funcionen i que són de qualitat. També ens sobra el paternalisme amb què ens volen fer creure que això és una informació didàctica per als ciutadans i ciutadanes. Ciutadans i ciutadanes que interpreten a la perfecció que s'inverteix en propaganda política i partidista en comptes de fer-ho en els serveis que són importants per a ells i elles.

Vendre la ciutat cap a fora està bé quan la ciutat té tot el que li cal, i nosaltres podem assegurar que hi ha mancances i una gestió

moltes vegades equivocada.

Per tot això, creiem que els educadors/es i tot el personal de l'IMEB que treballa a les escoles bressol hem de assegurar-nos, apropiadament, deixar de banda rancúnies que no ens portaran a res i trobar un sistema democràtic on ens sentim tots i totes còmodes i representats per començar a parlar de: *I ara què?*

*Equip de l'escola bressol Xiroi
Barcelona, 5 de febrer de 2002*

Per als infants de 0 a 3 anys

Després de l'anunci del govern de la Generalitat de Catalunya de la creació de 30.000 places escolars de 0 a 3 anys i després de les promeses electorals, s'estan produint una sèrie de mesures que ens preocupen i per les quals hem considerat necessari fer la següent

Declaració

Som conscients de la necessitat d'ampliació de places escolars de 0 a 3 anys i recolzem plenament el propòsit tant del govern de la Generalitat com dels Ajuntaments d'augmentar la xarxa pública d'escoles bressol. *Però, considerem que no es pot fer cap ampliació a costa de la*

qualitat, cal augmentar la dotació econòmica en la mateixa proporció.

Volem manifestar la nostra opinió contrària a la política dels Ajuntaments com el de Barcelona, el de Granollers, el de Sant Cugat del Vallès i altres, per la manera d'estendre la xarxa pública d'escoles bressol *renunciant a un bon servei educatiu públic.*

Entenem que una bona atenció educativa als infants de 0 a 3 anys passa per:

1. Garantir un bon tracte educatiu cap als infants durant tota la jornada. Tractar bé els infants significa que siguin atesos per un nombre mínim de persones i que el nombre d'infants per adult sigui reduït per tal de facilitar la creació de referents afectius. Els canvis que ara es volen implantar, com augmentar el nombre d'infants per grup o que alguns infants siguin atesos per quatre persones al llarg de la jornada, dificulta el bon desenvolupament emocional i cognitiu de l'infant.

2. Un bon tracte educatiu cap als infants demana que l'escola pugui establir una bona relació amb les famílies. Una realitat que es veurà seriosament afectada amb les propostes organitzatives que es volen implantar.

3. Una valoració positiva d'aquestes primeres edats implica el reconeixement als professionals. Es requereixen unes condicions laborals i econòmiques d'acord amb aquesta consideració. Això és contrari al tipus de contractes que ara es proposen impulsar, amb els quals per abaratir costos s'ofereixen unes condicions laborals precàries.

En conseqüència, reclamem: més recursos, més escoles bressol i més garanties educatives.

*Document presentat per treballadors i pares
d'escoles bressol 25 de gener de 2002*

Infància visita la Bressola de Perpinyà

Això és una allau de pedagogia, comentava entre satisfet i admirat Miquel Mayol en veure com anaven arribant mestres i més mestres des de diferents indrets del Principat, per conèixer la realitat d'avui de l'aventura que s'inicià ara fa 25 anys, el fer una escola catalana a Perpinyà.

Certament més d'un cop hem pogut comentar en aquestes places que aquestes visites són una sorpresa de generositat i entusiasme pedagògic, eren mestres de l'Arboç del Penedès, Sant Pol, Santa Perpetua, Mollet, Navas,

Torrelles de Llobregat, Sant Pere de Riudebitlles, Begues, Arenys de Munt, Calella, Barcelona, Figueres, Girona, Llançà, Banyoles, Olot...

A quarts de nou del matí es sortia de Barcelona, el dissabte 9 de febrer. Algunes mestres s'havien posat en marxa abans de les sis, per fer front al camí que es va fer tan curt. Quan encara en la retina hi havia la rosada llum que amarrava Montjuïc, ja veiem el cel blau en el qual s'hi retallava el majestuós Canigó mentre a la sortida «Perpinyà sud» es formava una corrua de cotxes que seguien decidits al de les mestres de la Bressola que allí ens esperaven.

L'acolliment

En una barriada senzilla de la ciutat que durant anys va representar per a molts de nosaltres llibertat i accés a la pròpia cultura, darrera d'una tanca baixa, uns barracons vells i uns de nous ens mostraven una primera realitat de la bressola.

Un cafè amb llet o un te amb galetes ens esperava al bell mig del pati, des del qual les portes obertes de les classes ens convidaven a entrar, a descobrir el que cada grup d'infants fa, a poder llegir en les parets i en les presatgeries quins eren els seus pro-

jectes, quins són els seus interessos, quines les seves prioritats.

La visita

Amb una gran naturalitat el grup inicià el procés d'envair la intimitat de les relacions, dels espais, dels anhels. La impressió inicial de pobresa, de recursos limitats, poc a poc, amb la possibilitat de diàleg amb les mestres de cada grup, es convertia en la descoberta de la riquesa del treball que infants i mestres realitzen, des de les moltes possibilitats de resoldre el dia a dia del seu funcionament, fins a les diverses maneres d'apropar-se a la llengua, o a la descoberta de les possibilitats de les bombolles de sabó.

Les velles idees de la pedagogia activa, aquelles que encara no s'han fet realitat en algunes de les nostres escoles, o que altres les han abandonat en ares de la modernitat, que moltes vegades no és altra cosa que un vocabulari tecnocràtic que disfressa la rànica escola tradicional, es podien veure a ple funcionament i amb tota l'actualitat d'una pedagogia que confia en les capacitats d'organitzar-se, que permet als infants exercir el seu dret a tenir responsabilitats.

Des d'aquesta perspectiva els «vells càrrecs» esdevenien una





manera de racionalitzar el funcionament del grup, d'organitzar la vida, d'acordar i repartir responsabilitats que emergeixen de la pròpia activitat a què junts donaven resposta.

En un dels espais sobre un «palier» recuperat i dignificat, es podia veure la vella idea de Froebel, les construccions, amb una nova manera d'oferir-les que darrerament hem après de Reggio Emilia, en la qual els materials per fer les construccions són quasi tots de recuperació i en lloc d'endregar-los a sobre del «palier» esdevenen una provocació o un estímul constant al procés de creació i recreació dels infants.

L'intercanvi

Un cop la curiositat estava servida es va tenir l'oportunitat de conèi-

xer, amb la mateixa sinceritat i franquesa, el projecte polític i pedagògic que sustenta les bressoles i amb elles o com elles tota la represa de la llengua i la cultura catalana a aquella part de país que durant tants segles ha estat sotmesa.

Però a la Bressola, a més d'aquesta clara voluntat de recuperació lingüística i cultural, cal destacar el que potser avui és un element cabdal, la bona pedagogia, i que d'altra banda ells consideren com dues realitats indissociables.

Joan Pere le Bihan, amb la mateixa o més passió que la que podia tenir ara fa vint-i-cinc anys quan iniciaren aquesta aventura amb petit grup d'infants i una mestra, explicava l'interès que en els darrers cinc anys hi ha per les Bressoles,

que amb les dues de Perpinyà avui són set, a Nyils, Prada, El Soler, Sant Esteve del Monestir i a Càldegues.

A l'entorn d'aquesta realitat creixent és possible fer-se un munt de preguntes que els participants es feien o es podien fer, com: L'ajut econòmic del govern pot influir? O potser és el fet de ser una escola petita? O l'increment podria atribuir-se a la pedagogia que en elles si practica? O potser el que influeix en l'elecció és la suma d'aquests i altres factors? Per poder donar resposta caldria conèixer més la realitat i poder contrastar les opinions, però, el que és segur és que les famílies les valoren.

Política i pedagogia es combinen per descriure el projecte comú, un projecte flexible, obert un pro-

jecte que fa gala d'escriure algunes de les seves realitats en llapis, no per falta de seguretat amb el que es fa, si no per convicció de que la realitat és canviant i perquè el seu procedir està lluny de tot dogmatisme. A la descripció de l'estructura organitzativa dels grups, que en el cas del parvulari és remarcable, tenir-los d'edats barrejades permet que els petits puguin aprendre dels grans, però potser també que els grans aprenguin dels petits o potser el que passa és que els uns aprenen dels altres i es trenquen estereotips com el pensar que t'adrees a nivells i no a persones cada una diferent i amb el seu potencial.

La Bressola de Perpinyà és una escola amb 124 infants i 14 adults en què els projectes i el projecte

es fan en equip, així vam poder sentir totes les veus de l'equip de parvulari. Cada mestre ens explicà amb rigor algun aspecte rellevant de la vida quotidiana dels infants, des del petit hort que tenen, fins a l'organització dels grups, als grans experiments que els infants un bon dia proposen, o la participació a la verema...

Amb la imatge dels infants interessats i actius i les veus amb diverses variants de la nostra llengua, vam donar per finalitzada una visi-

ta d'estudi, amb un profund agraïment de tots els participants.

De tornada, tot fent la digestió del vist, l'escoltat i el menjat, en el bus s'encadenen les converses, els més joves del grup, encara estudiants, però la majoria compaginant-ho amb una forma o altra de treball a l'escola, comentaven l'experiència que ells havien viscut de petits o la seva pràctica actual i així s'iniciava una construcció d'opinions i de coneixements que feia que a alguns se'ls il·luminés la cara.

Uns seients més enllà es parlava sobre l'oportunitat i l'encert dels articles sobre els bits d'intel·ligència apareguts en el darrer número de la revista i podies sentir com un altre grup parlava de la necessitat d'intercanvi.

Tot parlant i escoltant, tot lamentant i rient s'havia retornat a les Drassanes, després d'un dia intens d'estudi i d'intercanvi i com sempre la pregunta: On anirem l'any que ve?

INFÀNCIA

La nostra portada



S'ha arribat a un punt, en què és possible viure tota una vida al marge de l'espectacle que la primavera ens ofereix generosament any darrera any.

Perquè això no passi, entre moltes altres possibles motivacions d'ordre científic, estètic, naturalista, etc., amb les cobertes d'enguany INFÀNCIA proposa que s'apropi la naturalesa als infants. No l'apropem fent mirar les nostres portades als infants, sinó acostant-los a la naturalesa. Pitu Fernandez ha captat aquesta flor de cirerer amb tota la seva exuberant modèstia i així ha estat possible reproduir-la en la portada per convidar-vos a descobrir-la a buscar-la, a possibilitar als infants la descoberta del seu color, de la seva olor, del seu gust, de les seves formes...



Education 0 - 6 years old**Pistoia: choosing quality**

Mònica García

In this conversation with Annalia Galardini we discover some of the special characteristics of the educational services for children from 0 to 6 years old in Pistoia –, and by extension, Italy –, a long, continuous, coherent process of offering quality, which today is recognised in the city along with some of its successes and also the dangers its faces.

School for ages 0 - 3**Education of Looking**

Montserrat Nicolás

Looking in order to see. The education of the sense of sight is the subject of this article. A look, which is based on the spontaneous action of each child becomes a stimulus for the child and the adult or adults in their company, as well as for other children with whom the child wishes to share the curiosity raised by each discovery.

A look which is soon orientated to the power of discrimination,

the ability to play, to do art, a look that values diversity, nuance and aesthetics.

School for ages 3 - 6**The private Detective**

Anna Egea and Paqui Escobar «The Private Detective» is an activity that fosters the exchange of information between the school and the family, and the chance to access the suggestions, creativity and proposals of parents and be able to carry them out in the classroom. We only need the child detective to keep a secret as to what the object in the briefcase is and for the rest to participate by asking questions, making hypotheses and discovering the secret object.

What's in a Name?**Writing as a complex system of signs**

Gunther Kress

The fascination with the way children learn to write names is the subject of the author's systematic observation and exhaustive study of the process of his son's disco-

very of the name, as a part of writing in which children are particularly interested.

The complexity of the process and intelligence of children is evident, as they and their cognitive and affective actions and processes in this area are deeply transforming and creative.

Children and Society**Prescribe a Story**

Pep Molist

The Children's Area of the Terrassa Central Public Library periodically publishes reading guides on various topics. One of the most well received by the users was «Prescribe a Story», addressed to adults who visit with their children. A selection of stories to help answer the questions of children on difficult issues, in order to explain them or to adapt them to foster awareness of certain attitudes.

Teachers Unknown or Forgetting in Historical Memory

Mariona Fortunet

The reflections of the author bring us close to the feeling,

which she considers to be shared by other teachers in early education, in which it seems that we are losing, on the one hand, our origins, and on the other, our horizon. The collective experience as a tapestry rich in colours and textures can be used as a basis, simplifying our daily work and ordering all that we have learned, for moving forward and for identifying what is truly essential.

Children and Health**Language and Emotion**

Joan Carles Alba

The author proposes showing the transition from a known, dominant, established language, which we could classify as automatic and basically indifferent between the dyad mother-child, towards another unknown, incipient, at times threatening, different, more exact, mediated language... verbal language.

Traducció de Michael Tregobov

Bambini, desembre de 2001

«Attraversare i conflitti. Educare alla pace.

Antologia da Cooperazione Educativa»

Giancarlo CAVINATO, Maria MARCONI, Nerina VRETENAR

Cuadernos de Pedagogía, núm. 309, gener de 2002

«Foro mundialde educación»

VARIOS AUTORES (Tema del mes)

«La escuela, un pozo de sorpresas»

Paula SERRA, José Antonio MOLLÀ, Maria TORRES

«Pequeños y grandes artistas»

Anna LEEDS

Scuola Materna, núm. 9, gener de 2002

«La scuola dell'infanzia nella riforma»

Italo FIORIN

«Formazione degli insegnanti: quale percorso?»

Paolo CALIDONI

Vitta dell'Infanzia, núm. 10, desembre de 2001

«La pace e i pacifisti»

Maria MONTESORI

«Educazione musicale ed educazione cosmica in Maria Montessori»

Dominga RICCI

«L'importanza formativa della musica»

Isenarda DE NAPOLI

«L'armonioso ritmo tra bambino e adulto nel nido montessoriano»

Elisabetta BEOLCHINI

«La paura»

Maria Cristina STRADI

«Bianchi, rossi, gialli e neri. Progetto per educare alla pace e alla convivenza rivolto a tutti i bambini e ai loro genitori»

Scuola Materna Statale SAN LINO

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

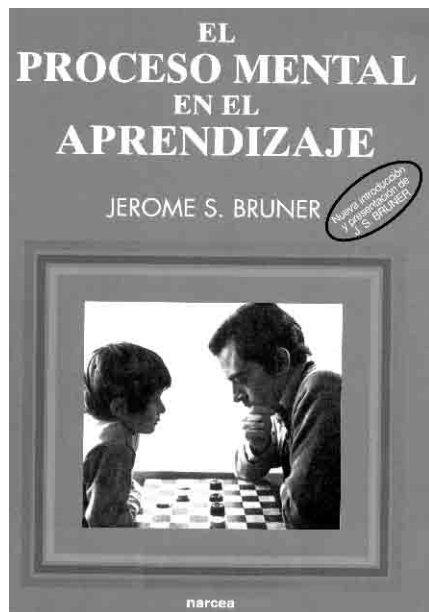
DC

Compte/llibreta

Firma del titular

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

Subscripció per Internet: www.revistainfancia.org

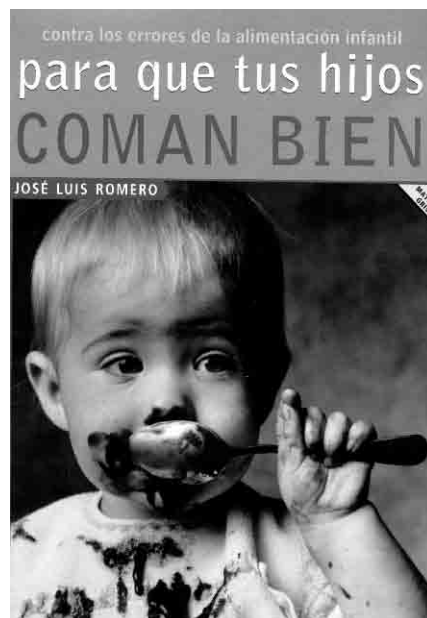


J. S. BRUNER: **El proceso mental en el aprendizaje**, Madrid, Narcea, 2001.

Aquest llibre és un excel·lent punt de partida per a un tractament psicològic de la vida intel·lectual. Aborda, en una aproximació comuna, aspectes del procés de pensar que fins ara havien estat estudiats separatament: formació de conceptes, presa de decisions, inferència... És un llibre que provoca interès per l'estudi del funcionament de la ment i per això molt indicat per a tothom que es dediqui al camp de la psicologia.

J. L. ROMERO: **Para que tus hijos coman bien**, Barcelona, Juventud, 2001.

Els trastorns infantils que motiven més consultes són la febre, la tos i la inapetència. I, malgrat tot, la frase que senten més cops els pediatres no és «el nen té febre», sinó «el nen no menja». Alimentar els petits pot ser una tasca molt gratificant i senzilla, però també pot arribar a convertir-se en una batalla domèstica que implica i afecta tota la família. Cal analitzar les causes i actuar en conseqüència. La veritable solució comença per comprendre el problema i actuar amb convicció i eficàcia.



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 Huguet, Sol Indurain, Montserrat Jubete, Teresa Majem, Marta Mata, Pepita Molló, Pepa Òdena, Misericòrdia 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 Encuadernaciones Reunidas, SA

Tambor del Bruc, 6

08970 Sant Joan Despí

Dipòsit legal: B-21091-83

ISSN: 0212-4599

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**

Tots els drets reservats. Aquesta publicació no pot ser reproduïda, sencera o en part, ni enregistrada o transmesa per un sistema de recuperació d'informació, de cap manera ni

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