



REVISTA DE L' ASSOCIACIÓ DE MESTRES ROSA SENSAT

# in-fàn-cia

*educar de 0 a 6 anys*

2002

127

JULIOL  
AGOST

# Una cosa positiva

Una calorosa tarda de juny. L'estiu es feia notar abans d'hora, en l'esplèndid marc del Paranimf de la Universitat Complutense de Madrid ple de gom a gom. Mentre es presentava la nova revista *Infància a Europa*, durant la conferència que esbossava, com a referent pedagògic de la construcció comuna, idees sobre l'educació, sobre com educar entre l'escolta i el respecte, el conferenciant formulà una frase que desconcertà l'auditori atent: «Considero que hi ha una cosa positiva en la Llei de la qualitat de l'educació: el fet que, almenys a la meua Comunitat Autònoma, ens ha tret de l'apatia; ha fet que ens mobilitzéssim i que, amb una velocitat poc habitual, tothom estigués d'acord a manifestar-s'hi en contra».

Algunes vegades els esdeveniments poden omplir de nova significació un acte. Precisa-

ment això es el que va passar aquell dia: en un altre punt de la ciutat, una concentració de mestres d'educació infantil feia pensar que el Paranimf no s'ompliria, i es va omplir. I pocs dies abans, just al costat d'aquella noble sala, en el *Consejo Escolar del Estado*, representants dels més amplis sectors de l'educació van abandonar la sessió i, amb ells, també l'abandonà Marta Mata qui, a més, va presentar la dimissió com a membre del *Consejo*, davant la impossibilitat de poder-hi fer un debat mínimament seriós. Tot plegat contribuï a donar un nou simbolisme, una nova dimensió al que s'havia previst com un acte modest de presentació de la revista.

Més enllà de la qualitat, de la qualitat pròpiament dita, aquella que es fa realitat cada dia a l'escola, i que al llarg dels anys ha esdevingut patrimoni de tants, coneixem el que està passant. Com una gran vaga a Múrcia, una

àmplia tancada a Madrid, recollides de signatures per canviar la realitat de Navarra i Catalunya i, sobretot, petites o grans accions locals i generals amb documents, manifestos i manifestacions arreu, que, d'una banda, aturen el ritme de treball de cada dia, però alhora obliguen a escriure i a formular, a argumentar, en un procés clar per fer visibles els nostres paràmetres de qualitat.

Ara, just quan s'acaba el curs, des d'aquesta plana fem una crida a l'optimisme, fent nostra la irònica visió sobre tot el que està passant, sobre aquesta mar de confusió i de regressió a la qual es proposen abocar l'educació i, molt especialment, l'educació infantil. Fem una invitació al descans, al repòs, a recuperar l'energia que serà necessària per seguir treballant a partir del setembre, per aconseguir que es faci realitat el desig que, del desastre, en surti una cosa positiva.

<b>Plana oberta</b>	Pàgines per a les opinions i els suggeriments dels lectors		<b>2</b>
<b>Educar de 0 a 6 anys</b>	<b>El joc</b>	Tània Ramos	<b>6</b>
<b>Escola 0-3</b>	<b>La Coordinadora, en marxa. Conversa amb Àngels Costa i Rosa Gimeno</b>	Infància	<b>15</b>
<b>Escoltem-los</b>	<b>L'Alegria de l'Edu</b>	Sílvia Majoral	<b>19</b>
<b>Escola 3-6</b>	<b>Diàleg amb la ciutat No et perdis el gegant!</b>	Elisabet Abeyà Eulàlia Bosch	<b>20</b> <b>26</b>
<b>Infant i societat</b>	<b>Sobre els bits i altres històries</b>	Montserrat Pedreira	<b>27</b>
<b>Infant i salut</b>	<b>La salut, de vacances</b>	Òscar Garcia i Algar	<b>30</b>
<b>El conte</b>	<b>Vols que t'expliqui un conte? Quan plou de nit</b>	Mònica Sagner	<b>36</b>
<b>Llibres a mans dels infants</b>	<b>Un dia qualsevol</b>	Rates de biblioteca	<b>39</b>
<b>Informacions</b>			<b>40</b>
<b>Abstracts</b>			<b>46</b>
<b>Cop d'ull a revistes</b>	<b>sumari</b>		<b>47</b>
<b>Biblioteca</b>			<b>48</b>

# Manifest contra la Llei de «qualitat»

Mesa d'Educació Infantil de la Confederació de Moviments de Renovació Pedagògica

Com a Mesa d'Educació Infantil de la Confederació de Moviments de Renovació Pedagògica volem pronunciar-nos sobre la Llei de qualitat, fent-ne una anàlisi global i, de manera més específica, quant al seu plantejament de la primera etapa del sistema educatiu.

Fruit de la reflexió conjunta establerta en les diverses comunitats autònomes, i tenint en compte que la realitat que a cada comunitat s'està configurant en aquest moment, creiem necessari insistir que la situació, si bé és greu per a totes les etapes, es perfila com una cosa alarmant de cara a les primeres edats.

Totes les crítiques que, des de diversos àmbits, s'han fet a la Llei de qualitat, apareixien accentuades quan es llegeix des de la perspectiva de l'educació infantil.

- És una llei que fomenta la discriminació, la segregació. Aquest tret, que es desenvolupa amb una especial claredat quan es refereix a la població immigrada i als infants que mostren necessitats educatives, es manifesta des

dels primers articles, en excloure el cicle 0-3 del sistema educatiu. Les administracions educatives han de liderar la coordinació entre els diversos serveis i han d'assegurar la resposta adequada a les necessitats d'algunes famílies especialment desfavorides i que necessiten suport en les responsabilitats d'educació i criança.

- És una llei que no presenta una reflexió ni un diagnòstic sobre les famílies i la infància actual. Les relacions familiars i socials s'han vist modificades en les últimes dècades, tant en l'àmbit rural com en l'urbà. Aquesta Llei no explicita una concepció de persona, de societat, ni tampoc defineix quin és l'objectiu de l'educació en aquest temps de migracions, de canvis de fronteres, de repartiment injust de la riquesa, de noves formes de comunicació a partir dels recursos tecnològics i de necessitat urgent de solidaritat i reflexió crítica i ètica.
- És una llei que torna a recórrer a una organització jeràrquica dels centres que ja ha demostrat que

no facilita les relacions ni els aprenentatges. Des de les primeres línies, s'observa l'absoluta absència de plantejaments que promouen la participació de les famílies i dels agents socials en la vida escolar. Es pretén tornar a reforçar les direccions, els càrrecs unipersonals, la importància de les càtedres i les inspeccions. Es confon autoritat amb poder i convivència amb disciplina. Les escoles infantils, i també els altres centres escolars, no tindran futur si no s'adapten a les necessitats socials i si no es defineixen com a centres per a la transformació social a partir del treball col·lectiu com a comunitat escolar, com a comunitats d'aprenentatge i d'investigació.

- És una llei que parla d'instruir i de seleccionar, i refusa l'educació i la comprensió. Resulta especialment cridaner el plantejament dels itineraris previstos per als alumnes adolescents d'acord amb els seus coneixements i la seva procedència, però són igual d'inacceptables els plantejaments

per a la primera infància, ja que exclou els menors de tres anys del marc educatiu i supediten l'escolarització fins als dotze anys als objectius d'etapes posteriors.

- És una llei que insisteix a subratllar el caràcter assistencial de la intervenció en les primeres edats. En l'escola actual, a partir de les demandes d'algunes famílies i de la pressió de l'oferta privada, s'ofereixen alguns serveis que no són estrictament escolars (com espais per a l'oci organitzat, temps d'esmorzar, extensió d'horaris, etc.), però això no s'ha de fer de qualsevol manera. L'educació obligatòria i també la no-obligatòria té un caràcter socioeducatiu indiscutible, però tot no val en aquesta oferta. Els equips educatius han de ser conscients del seu important paper cultural i social, però cal que dissenyin la seva oferta de manera coherent amb el seu projecte educatiu. És a dir, resposta a les necessitats socials i familiars sí, però aparcament no.

- És una llei que recorre a terminologia superada i deixa el 0-3 relegat a la segona categoria. Tornar a denominar «preescolar» l'oferta dissenyada per als infants menors de tres anys implica definir a partir d'una negació: el que no és escola. El cycle responsable de la resposta des del naixement fins als tres anys es presenta buit, sense objectius ni continguts, sense sentit que en justifiqui el valor. Tanmateix, aquest buit no comporta que siguin admeses les experiències que han demostrat força, qualitat i coherència, sinó que el buit que s'observa en aquesta Llei serà omplert per les regulacions que està previst publicar en diverses comunitats autònomes. Trencar el plantejament 0-6 implica desposseir l'educació de les primeres edats de la seva pròpia identitat, desmembrar una etapa, no reconèixer les seves característiques singulars. Que l'atenció als menors de tres anys depengui d'administracions no educatives comporta supeditar els objectius d'adequa-

ció de l'oferta a les condicions del finançament.

- És una llei que entra en contradiccions en definir les etapes voluntàries. L'escolarització per als menors de sis anys pot ser voluntària per a les famílies, però l'oferta de places suficients ha de ser obligatòria per a l'Administració. Alhora, l'oferta a partir dels tres anys està tan generalitzada que pràcticament es viu una pressió social que la converteix en obligatòria. Una etapa no pot ser alhora voluntària i fonamental per a l'aprenentatge de la lectura, de la llengua estrangera, per a l'ús de tecnologies. Darrere d'aquesta contradicció s'observa un objectiu descarat de suport econòmic a l'oferta privada.

Per tot això, es fa una crida per replantejar la proposta des del compromís amb una educació completa, que sota cap circumstància ha d'oblidar que tota persona és un subjecte de dret des del moment del naixement i que l'educació s'estableix com un dret fonamental. ■

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®**

# Les caixes d'experimentació

**Helena Bover, M. Rosa Collell,  
Maria Mas, Roser Pujol, Laura  
Rovira i Carme Sánchez**

A la nostra escola, ens vam plantejar deixar de treballar els aprenentatges únicament sobre paper i ampliar les activitats d'experimentació. Calia trobar una solució per portar-les a terme amb uns grups-classe bastant nombrosos. Per partir el grup ens feia falta espai, no sempre podíem utilitzar el pati (únic espai polivalent a la nostra escola). La boira, el fred, la pluja, molt habituals en la nostra comarca, ens ho impedien. I passar alguns nens i nenes a un altre grup ja nombrós no ho

crèiem convenient. Per tant, només podíem fer-ho si trobàvem la solu-

ció dins del mateix grup i amb les seves educadores.

## *Què entenem per experimentació?*

L'infant, quan actua, experimenta, relaciona i atribueix sentit a tot allò que fa.

La representació mental li permet l'evocació d'un objecte o d'un fet que no és present; pot pensar en les coses i en les situacions, representar imatges mentals, imitar models absents, pot començar a pensar en el procés que s'ha de seguir per aconseguir un resultat en allò que farà més endavant, pot observar i representar-se mentalment la continuïtat i l'ordre en tots els fenòmens quotidians.

## *Quins materials i objectes utilitzem?*

En l'experimentació fem servir uns materials que són molt agradables de tocar: el mill, la sorra de platja, la farina, etc.

Diferenciem aquests materials dels objectes: culleres, embuts, coladors, sedassos, cons, tubs de plàstic transparent, pots, ampolles

petites de vidre, diferents envasos que puguin fer de contenidor.

## *El joc comença així*

Prèviament al joc, la mestra prepara la classe, posem una música de fons, (suau i relaxant) i els nens comencen a entrar.

Presentem cada caixa amb un material diferent i amb els objectes que hem escollit perquè experimentin. Els nens es distribueixen lliurement per les caixes i comença l'experimentació.

## *Què aporta aquesta activitat als infants?*

Aquesta activitat d'experimentació aportarà una estona de tranquil·litat al grup. Els infants faran comprovacions, hipòtesis sobre els resultats de les seves accions, verbalitzaran les descobertes, augmentaran el vocabulari matemàtic i gaudiran de la part lúdica de l'experimentació.

## *El paper de l'educadora*

El nostre paper consisteix a preparar l'espai, presentar i oferir el material.

Durant l'activitat, el paper de l'educadora és observar, però tenint en compte que, suggerint, fent preguntes obertes, fomentarà



Possible pauta  
d'observació

Data Grup	Material	Objectes	Hora d'inici Hora d'acabament
Nom de l'infant	Accions que fan	Què verbalitzen	Observacions

l'actitud de recerca i curiositat per les coses del nostre entorn.

*Els objectius*

Àrea 1

- Explorar els objectes i materials en l'aspecte sensorial i perceptiu.

Àrea 2

- Observar característiques que són constants en un objecte.
- Reconèixer característiques dels objectes i materials manipulats.
- Experimentar la percepció d'estímul sensorials partint de la



manipulació de materials.

- Manipular objectes i materials observant com interactuen entre ells.
- Observar les relacions existents entre els resultats i els processos que els han produït.

Àrea 3

- Manipular els objectes i materials mirant, palpant, ensumant, prement, escoltant, per tal de descobrir-hi els aspectes qualitius.
- Verificar amb el tempteig les qualitats d'aquests materials.
- Transvasar els materials omplint i buidant recipients diferents.
- Habituar-se a utilitzar de manera correcta termes matemàtics com a fruit de les seves accions: molt/poc, gran/petit, ple/buit, omplir/buidar.
- Mantenir una actitud de recerca i descobriment per tal de resoldre dificultats superables.

*Conclusió*

La recerca feta sobre el projecte de treballar l'experimentació individual amb els grans grups de l'escola ens ha portat a esbrinar quins aprenentatges fan els infants en aquesta activitat i quins podem proposar.



Hem analitzat l'actitud o el rol de l'educadora i hem vist que cal que l'adult participi en el joc preguntant sobre les accions que fan els infants i, així, suggerir possibles actuacions, comprovacions, etc.

Les sensacions que experimenten, junt amb les verbalitzacions que en puguin fer els més grans, impliquen ja l'aprenentatge. ■

# EL JOC

En general, els educadors infantils reconeixen la importància del joc en el desenvolupament dels infants i s'adonen del seu paper en la construcció del jo i de les relacions interpersonals. Però convèncer-los de la importància que té per a l'aprenentatge és més difícil, ja que durant molt de temps la definició de la seva identitat professional es va basar en l'oposició entre jugar i estudiar: l'escola bressol és un lloc per jugar, mentre que l'escola, en els nivells inicials, és un lloc per estudiar. Si no se'n reconeix la responsabilitat pedagògica, molts educadors infantils simplement «deixen jugar». Uns altres educadors, preocupats per la «servitud» al passat, en l'escola infantil, i per infondre respectabilitat a les seves funcions, es prenen tan seriosament l'associació aprenentatge-joc que acaben per desnaturalitzar aquest últim i el transformen en un ensenyament dirigit, on passa de tot menys jugar. Les activitats proposades es redueixen a les

**Molts adults sembla que s'han oblidat de quan jugaven i, a vegades, fins i tot en les classes d'educació infantil, el joc hi és absent. Es juga al pati o en espais ben definits de la classe. Sembla que els adults se sentin amenaçats pel seu caràcter aleatori, perquè s'escapa de l'omnipresència del mestre. Per incorporar-lo a l'escola, cal reflexionar sobre el joc i començem pel començament: què és?**

instruccions i a la conducció i les joguines es limiten a la seva exploració, inhibint l'acció de jugar.

Aquesta divisió entre el joc i les activitats anomenades «serioses» travessa la nostra cultura occidental contemporània, però no sempre va ser així: hi va haver un temps en què els infants no estaven separats dels adults en la convivència social, en el treball i fins i tot en l'aprenentatge, i tampoc, doncs, en l'oci. Després de la revolució industrial, a causa de la divisió del treball i la consegüent necessitat d'especialització, es van aprofundir aquestes divisions i van generar diverses estratificacions en la nostra vida social i productiva. La infància i les activitats lúdiques no en podien quedar fora: van experimentar d'una manera exagerada els efectes d'aquesta organització social, la qual cosa ha interferit fins i tot en la concepció de l'infant i de l'escola que tenim. Com diu Mrech, «la joguina no és un objecte neutre; condensa la història de l'infant amb altres objectes» (1998, pàg. 163).

Quin és, doncs, el millor lloc que el joc pot ocupar en l'educació infantil? Ni tan ampli que eximeixi l'educador, ni tan dirigit que deixi de ser joc. I com es fa això? Quin és el paper de l'educador en relació amb el joc en l'educació infantil? Per respondre aquestes preguntes

Tània Ramos



*El joc és el fet lúdic  
en acció.*

caldrà fer una ràpida revisió dels conceptes de jugar i de joc i aclarir-ne la funció.

### **Joc, joguina i jugar**

Diu Kishimoto (1994) que jugar és l'acció que l'infant fa quan concreta les regles de joc, en submergir-se en l'acció lúdica; és el fet lúdic en acció. La joguina, per la seva banda, implica una relació íntima amb l'infant i una indeterminació pel que fa a la seva utilització i, per tant, sense regles fixes; com que és un suport del joc es pot entendre segons una dimensió material, cultural o tècnica. Pel que fa al joc, enclou una intenció lúdica de qui juga i es caracteritza per la no-literaltat (per exemple, l'ós no és literalment el fill, però és «com si» ho fos), l'efecte positiu (alegria, plaer), flexibilitat (assaig de noves idees i combinacions més que en les relacions no recreatives), prioritat del procés (més important que no els efectes o resultats del joc és el fet d'estar jugant), lliure elecció (adhesió lliure i espontània a la proposta) i control intern (són els mateixos infants que juguen els qui determinen el desenvolupament dels esdeveniments). En el joc i en la diversió infantil, hi trobem una acció lliure, improductiva, imprevisible, simbòlica, regla-





mentada i ben definida en termes d'espai i temps de realització, tal com Caillois (1957) va caracteritzar l'activitat lúdica.

La forta determinació cultural del joc i la diversió pot ser un cop més comprovada en l'evolució dels termes mateixos per designar aquesta activitat humana, en els diferents pobles i moments dels processos de civilització, com tan bé va mostrar Huizinga (edició original de 1938): algunes llengües no es preocupen de marcar d'una manera definida la diferència entre divertir-se i jugar com altres, i conviuen tranquil·lament amb aquesta indeterminació conceptual i, encara més, se n'aprofiten. Es poden obtenir més elements sobre aquest tema en Fortuna (2000), en el mateix Huizinga (en l'obra citada més amunt) i en Brougère (1998), en el llibre coordinat per Kishimoto sobre el joc i les seves teories.

En qualsevol cas, més important que no diferenciar aquests conceptes és conèixer el que tenen en comú: ens divertim/juguem per dominar angoixes i controlar impulsos, assimilant emocions i sensacions, per passar els mals tràngols del jo, establir contactes socials, comprendre el medi, satisfer desitjos, desenvolupar habilitats, coneixements i creativitat. Experimentem jocs, joguines i diversions tradicionals i antics perquè això ens dóna un sentiment de continuïtat, permanència i pertinença, submergint-nos en la història i posant-nos en relació amb els nostres avantpassats i la seva cultura. Ens divertim/juguem perquè aquestes activitats generen un «espai per pensar» (Gibello segons Brenelli, 1996), on fem avançar el raonament i desenvolupem el pensament, ja que l'activitat lúdica, justament per pressuposar acció, provoca la cooperació i l'articulació de punts de vista, estimula la representació i engendra l'operativitat. Les interaccions que ofereix afavoreixen la superació de l'egocentrisme, desenvolupen la solidaritat i l'empatia i introdueixen, especialment en el fet de compartir jocs i joguines, nous punts de vista sobre la propietat i el consum.

Com es juga? Diversos autors han intentat establir una «tipologia del joc», de la qual extraïem aquí algunes categories, considerant diferents aspectes que ells han destacat:

- Per a Piaget, els jocs es divideixen en jocs d'exercici, simbòlics i amb regles, a més dels jocs de construccions, presents al llarg del desenvolupament. La finalitat dels jocs d'exercici és el plaer mateix del fun-

cionament. Es divideixen en sensomotors i d'exercici del pensament. Encara que són típics dels dotze primers mesos, reapareixen durant tota la infància i es troben presents en moltes activitats lúdiques practicades per les persones adultes. Els jocs simbòlics tenen com a funció la compensació, la realització de desitjos i la liquidació de conflictes, i s'expressen en «el fer com si» i en la ficció. Són característics de la fase que va des de l'aparició del llenguatge fins aproximadament els sis o set anys. Els jocs amb regles són aquells en què el grup imposa el reglament, com a resultat de l'organització col·lectiva de les activitats lúdiques. Les regles poden ser transmeses o espontànies i van des d'una condició inicial motora i individual, passant per l'egocèntrica i després la de cooperació, fins a la codificació (Piaget, edició original 1946).

- Callois, per la seva banda, classifica els jocs en jocs d'atzar (contenen una idea de casualitat), competició (fan intervenir una situació de competició o de desafiament contra l'adversari o envers un mateix, en una situació que comporta igualtat d'oportunitats a l'inici), vertigen (pretenen destruir, encara que per un moment, l'estabilitat de la percepció, i imposar a la consciència una mena de pànic voluptuós) i simulació (o jocs dramàtics o de ficció, en els quals la persona que juga, els objectes o la situació de joc aparenten ser una altra cosa del que són en realitat) (Callois, 1957).
- Maudry i Nekula classifiquen els jocs segons el tipus d'interacció que proporcionen, i diferencien jocs solitaris, paral·lels, de cooperació i de grup. En els jocs solitaris l'infant juga sol, i són típics del primer any. Els contactes entre els infants d'aquesta edat estan penetrats per la curiositat i per explosions agressives. Els jocs paral·lels sorgeixen en general entre el segon any i el tercer, i es caracteritzen pel fet que els infants juguen «un al costat de l'altre». Els jocs de cooperació es manifesten en les activitats lúdiques que impliquen altres infants d'una manera organitzada, amb papers ben definits i, per això, amb reconeixement de lideratge i baralles per aconseguir-lo. Són cooperatius perquè aquests papers, molt sovint, signifiquen una «participació especial» en el joc paral·lel, sense que hi hagi una estabilitat en aquesta participació. Els jocs de grup, en els quals quatre o cinc infants ja aconsegueixen de jugar junts, comporten objectius comuns, són més duradors —es poden allargar durant uns quants dies i repetir-se en



*En els jocs paral·lels els infants juguen un al costat de l'altre.*

diverses ocasions— i no impliquen solament deixar-se les joguines sinó també intercanviar fantasies, és a dir, identificar els elements entre ells (Maudry i Neluka, segons Grünspum, 1985).

- Margoulis destaca l'aspecte material de les joguines i les divideix en joguines completament a punt o llestes per jugar-hi, simples o mecàniques (per exemple, cotxets i nines), joguines per jugar-hi pocs infants (loteria, trencaclosques) i material de joc (per exemple, el fang) (Margoulis, segons Lebovici i Diakine, 1985).
- Erikson (1976) considera l'espai i la interacció a través del joc, a través d'objectes com l'autoesfera (joc amb un mateix, en el domini del propi cos), microesfera (jocs solitaris que contenen objectes) i macroesfera (jocs que impliquen relacions interpersonals).

Ara bé, per a qui juga l'infant? Juga per jugar, juga per plaer, juga perquè, sinó, de quina altra manera es poden fer amics (o enemics)? I per a l'educador, quins són els efectes d'aquesta presa de consciència sobre el joc en el seu treball?

En principi, totes les persones adultes, d'alguna manera i en algun moment de les seves vides, han jugat. Tanmateix, molta gent sembla que se n'ha oblidat i manté divorciats els seus records de jocs infantils de la realitat escolar que protagonitzen dia a dia. Es podrien dir moltes coses d'aquesta «amnèsia» i del destí del joc infantil quan esdevenim «gent gran», però aquí n'hi ha prou de saber que, per ser educadors, cal reconciliar aquests i altres records relatius a la infància com a condició i expressió de la nostra capacitat de comprendre els infants i, d'aquesta manera, poder intervenir pedagògicament —vegeu Fortuna (2000), Freud (ed. original de 1916) i Winnicott (1976)—, i també com una manera de diferenciar els infants reals, de les nostres representacions de la infància. De fet, aquesta confusió entre l'infant i allò que ens imaginem que és sovint és el resultat de l'esforç per comprendre millor el desenvolupament de l'activitat lúdica. Com afirma Mrech, les teories dels estadis de desenvolupament «fan que el professor confii, o esperi, que tots els infants, en determinades etapes, tenen el mateix procés de desenvolupament» (1998, pàg. 160). En lloc d'ampliar la nostra comprensió del fet lúdic, ens empresona en una «camisa de força» de conceptes i estereotips que no deixen lloc per al coneixement d'allò que és

específic i singular de cada infant, tallant tota iniciativa de fer una intervenció creativa i innovadora en la vida diària de l'escola. És clar que reconeixem fins a quin punt les nostres idees sobre la realitat acaben modificant-la, i no estem ara preconitzant l'existència d'una realitat infantil i lúdica «pura», lliure de les nostres experiències anteriors i de les teoritzacions. Tot i això, justament per afermar-nos en la interferència dels nostres sentiments, conceptes i preconceptes, assenyalem la presa de consciència d'aquestes representacions com a primer pas necessari per a la intervenció pedagògica en el joc. Si sabem per què obrem en una direcció o en una altra i allò que influeix en la nostra acció, tindrem una pràctica pedagògica més conseqüent. Però això tampoc no vol dir completament controlada, perquè hem vist més amunt que l'activitat lúdica és lliure, quan hem fet esment de la seva imprevisibilitat i fins i tot de la dificultat de fer-la encaixar en conceptes exactes. Tot això marca profundament l'acció de l'educador sobre el joc i el seu lloc en l'educació infantil.

### El lloc del joc en l'educació infantil

Fent un ràpid cop d'ull a l'escola podem apreciar el paper que hi té el joc. L'ordre mateix de la classe és un indicador no solament de la possibilitat de l'exercici de l'activitat lúdica, sinó de l'activitat que s'hi permet en general: les classes molt ordenades indiquen que els infants no actuen, no juguen; les classes molt desordenades mostren que els infants no se senten responsables d'endregar-les i netejar-les.

D'altra banda, des del punt de vista topològic, la disposició espacial de la classe és favorable o no al desenvolupament de l'activitat lúdica, i les diferents disposicions espacials permeten activitats lúdiques diferents a partir de diverses modalitats d'interacció. Les recerques que han dut a terme Legendre (1983, 1986 i 1987) i, a partir d'aquestes, els estudis de Carvalho i Rubiano (1994) sobre l'organització de l'espai de la classe mostren que les disposicions espacials obertes (sense zones circumscrites, és a dir, sense àrees espacials clarament delimitades almenys per tres costats amb barreres formades pel mobiliari, parets, desnivell del terra, la característica principal de les quals és la circumscripció o tancament), amb un espai central buit, produeixen poques interaccions entre els infants, els quals tendeixen a romandre al voltant de l'adult o a

desplaçar-se contínuament per la classe. Els mobles arrambats a la paret i el centre buit denoten la importància que es dona a les activitats corporals i a la disminució del risc que els infants topin, però revelen també un model d'organització espacial centrat en la persona adulta. L'educador, en aquest espai, ho veu i ho controla tot, i és a ell a qui es dirigeixen, gairebé exclusivament, els infants. Les disposicions espacials tancades es caracteritzen per la presència de barreres físiques –per exemple, un moble alt que impedeix una visió completa de la sala. En aquesta disposició els infants tendeixen també a romandre al voltant de l'adult, i eviten les zones on no és possible veure'l i, un cop més, es donen poques interrelacions entre ells. Finalment, les disposicions semiobertes compten amb la presència de zones circumscrites sense que en surti perjudicada una visió fàcil de tot el camp d'acció, amb la localització de l'adult i també dels altres infants. S'hi percep la formació de subgrups ocupant les zones circumscrites, fins i tot allunyats dels adults. Les aproximacions a l'adult són menys freqüents, encara que també reclamen les seves respostes.

Què ens ensenyen aquestes recerques? Que es produeix una concentració més gran d'infants entorn de l'educador en disposicions amb una estructuració espacial menor o plena, i que en zones circumscrites hi ha més activitat de «fer veure», ja que proporcionen protecció i intimitat i afavoreixen que els infants se centrin en els companys i en l'activitat. Així doncs, si volem afavorir el joc a la classe hem d'organitzar-la de manera que en propiciem les ocasions, amb zones circumscrites en disposicions espacials semiobertes.

El problema és que, fins i tot en les classes d'educació infantil, el joc hi acostuma a ser absent i que, com més grans són els infants, menys juguines, menys espai i temps per jugar hi ha a les escoles. Quan apareix, és al pati o en llocs ben definits de la classe i no «es barregen» amb les activitats anomenades escolars.

En realitat, sembla que els adults se sentin amenaçats pel joc a causa del seu caràcter aleatori i de les noves possibilitats que aquest obre constantment. El seu paper en el joc s'escapa de la seva centralització omnipotent habitual i el professor no sap què fer quan els infants juguen. Alguns, benintencionats, entenen el joc com una activitat espontània que compleix els seus fins per ella mateixa. Això, més la tensió derivada



*La simple oferta de joguines ja és un inici de projecte educatiu. Però no és suficient. El millor joc és el que deixa espai per a l'acció de qui juga, i engendra misteris.*



Franja d'edat	Activitat principal	Joguines suggerides
<b>De 0 a 18 mesos</b>	Manipular objectes (activitat oral o manual)	Esquellots, objectes per picar o apilar, joguines flotants, blocs amb il·lustracions, joguines amb sonall a dins.
	Explorar (prémer botons i moure palanques)	Mòbils, joguines per empenyer i estirar, quadre acolorit i sonor amb engranatges amb botons i manetes.
	Encaixar objectes	Gots i capsetes que s'encaixen unes amb altres, blocs i anelles per apilar.
	Comprendre situacions	Llibres de rima, il·lustracions i tornades, instruments musicals i amb sonall. Telèfon de joguina.
<b>De 18 a 36 mesos</b>	Guiar vehicles	Cavallet de pal, tricicles, carret de mà, cotxet de nina.
	Manipular objectes	Objectes per al dipòsit de sorra (cubells, pales, motlles), blocs de formes i grandàries diferents, pilotes.
	Organitzar ambients per als jocs	Sorral, aigua, mobiliari i estris domèstics proporcionals a la mida de l'infant.

Franja d'edat	Activitat principal	Joguines suggerides
<b>De 18 a 36 mesos</b>	Imitar altres éssers o persones	Disfresses, animals de peluix, titelles.
	Resoldre problemes	Trencaclosques senzills, jocs de construcció amb peces grans.
	Representar objectes	Argila i pasta de modelar, barreta de cera gran, pissarra i guix, pintura per pintar amb els dits, instruments musicals.
	Construir objectes/relacionar objectes semblants	Trens, carrets, jocs de te, blocs.
<b>De 36 mesos a 6 anys</b>	Crear escenaris per jugar i ambients	Disfresses, titelles i teatrets. Telèfon i rellotge de jugar. Caseta de jugar i objectes per jugar-hi. Ninots (soldats, herois). Garatge, gasolinera i cotxets. Petita casa de pagès, carreteres i tren de joguina. Lego.
	Moure's a l'espai	Tricicles grans, equipaments de gimnàstica per a pati, pista poliesportiva.
	Comprendre els mitjans de comunicació	Discos i tocadiscos, llibres per acolorir, quaderns de dibuix, llibres de contes.



*Cal que l'educador incorpori el joc en un projecte educatiu, cosa que pressuposa ser conscient de la seva importància en el desenvolupament infantil.*



de l'activitat lúdica, amb tota l'exuberància de significats que hem vist més amunt, explica potser per què no s'impliquen en el joc i deixen sols els infants quan juguen.

D'altra banda, les joguines i els jocs poden experimentar una existència «perversa» a la classe, és a dir, estan molt a prop i, al mateix temps, molt lluny. És el que es veu en classes on l'aspecte lúdic és excessiu, fins al punt que és invasiu, i distancien els infants del joc. Amb tantes ofertes de joguines i situacions lúdiques els infants no aconsegueixen assimilar les propostes que s'hi contenen i acaben per no interactuar amb aquest material. Qui no recorda la capsa de cartró o l'embalatge de la joguina que va tenir més èxit que el mateix objecte que contenia?

Hi ha també un altre a prop/lluny que és el de les joguines inaccessibles, exposades només perquè facin bonic i mirar-les. Moltes habitacions infantils opten per aquesta visualitat, i atribueixen a les joguines un paper merament decoratiu. No són joguines per jugar-hi, sinó per «mirar». En rigor, són joguines per a les persones grans que s'accontenten de col·leccionar-les i les converteixen en una manera de conservar una dimensió de la infància. Els infants, a causa de la seva capacitat simbòlica i de les característiques de la seva intel·ligència, necessiten interactuar físicament amb els objectes per transformar-los en joguines. Aquesta interacció, a més, implica –com ja hem destacat més amunt– una acció lliure, la qual s'oposa francament a les instruccions restrictives presents en moltes joguines i en molts jocs, com per exemple: només s'hi pot jugar «així» o «aixà», s'hi juga «d'aquesta» manera, etc. Mentrestant, els educadors i les educadores infantils creuen que estan complint el seu paper educatiu amb aquestes interferències en els jocs. Molts senten la crida que els infants els fan perquè hi participin i els responen dirigint el seu joc.

La qüestió formulada a l'inici –quin és el paper de l'educador en relació amb el joc en l'educació infantil– es pot contestar, doncs, tal com apuntem a continuació.

### **L'acció de l'educador sobre el joc infantil**

En línies generals, és necessari que l'educador incorpori el joc en un projecte educatiu, cosa que pressuposa una intencionalitat, o sigui, tenir uns objectius i la consciència de la importància de la seva acció en relació amb

el desenvolupament i l'aprenentatge infantil. Això no obstant, cal renunciar al control, a la centralització i a l'omnisciència del que passa amb els infants a la classe. D'una banda, el professor ha de desitjar –la dimensió més subjectiva de «tenir objectius»– i, alhora, ha de renunciar als seus desitjos –en el sentit de permetre que els infants es comportin tal com són en realitat, reconeixent que són ells mateixos i no allò que ell o ella, educador, desitja que siguin (Kupfer, 1989, i Mrech, 1998). És, doncs, l'acció educativa sobre el joc infantil contradictòria i paradoxal? Sí, com el joc mateix!

En la tria i proposta de jocs, joguines i entreteniments, l'educador hi plasma el seu desig, les seves conviccions i les seves hipòtesis sobre la infància i el joc.

La simple oferta de certes joguines ja és un inici de projecte educatiu. La *Guia dos Brinquedos e do Brincar* (Fundação Abrinq, s. d.) suggereix una sèrie de joguines d'acord amb els aspectes del desenvolupament i de l'aprenentatge estimulats (vegeu-ne una adaptació al quadre adjunt).

Però la disponibilitat de joguines no és suficient. L'educador infantil que duu a terme el treball pedagògic en una perspectiva lúdica observa com juguen els infants i, d'això, en fa una ocasió per reelaborar les seves hipòtesis i definir noves propostes de treball. S'adona que el millor joc és el que deixa espai per a l'acció de qui juga, i instiga i engendra misteris. Intervé en el joc, no per evitar baralles o per decidir com s'acaba o qui comença, sinó per estimular l'activitat mental i psicomotriu dels infants, amb preguntes i suggeriments de possibles camins a seguir. Per fer tot això l'educador no pot fer servir «les hores de joc» per fer altres activitats, conversar amb els companys, berenar, etc. Al contrari, en cap moment de la rutina de l'escola infantil l'educador no hi ha de ser tan en cos i ànima ni ser tan rigorós –en el sentit d'estar atent als infants i als propis coneixements i sentiments– com en aquesta hora. A fi de comptes, quan algú juga, juga per a algú (encara que aquest algú estigui interioritzat). El que mou el fet de jugar i ajuda el desenvolupament infantil, va dir Freud, és el desig, especialment el desig de ser gran i adult, cosa que pressuposa un adult com a parella directa o indirecta del joc (ed. original 1916, pàg. 151).

Però, rigor i alegria de jugar s'avenen? Com va dir Foucault, «la infelicitat no va voler que l'eufòria anés amb el rigor» (1988, pàg. 16). L'educador infantil no pot acceptar la infelicitat! D'aquí ve que ha d'inspirar lúdicament la seva actuació. ■

### Referències bibliogràfiques

- BRENELLI, R. P.: *O jogo como espaço para pensar: a construção de noções lógicas e aritméticas*, Campinas: Papirus, 1996.
- BROUGÈRE, G.: «A croamça e a cultura lúdica», a KISHIMOTO, T. M. (org.), *O brincar e suas teorias*, São Paulo: Pionera.
- CAILLOIS, R.: *Les mythes et les jeux*, París: Gallimard, 1957.
- CARVALHO, M. I. C. i M. B. RUBIANO: «Organização do espaço em Instituições pré-escolares», a MORAES, Z. (org.): *Educação infantil: muitos olhares*, São Paulo: Cortez, 1994.
- ERIKSON, E.: «Juguetes y razones», a *Infancia y sociedad*, Barcelona: Paidós, 1983.
- FORTUNA, T. R.: «Sala de aula é lugar de brincar?», a XAVIER, M. L. F. i M. I. H. DALLA ZEN, *Plaenamento: análises menos convencionais*, Porto Alegre: Mediação, 2000.
- FOUCAULT, M.: *Enfermedad mental y personalidad*, Barcelona: Paidós, 2000.
- FREUD, S.: «Escritores criativos e devaneios», a *Obras Psicológicas Completas*, Rio de Janeiro: Imago, 1976.
- FUNDAÇÃO ABRINQ: *Guia dos brinquedos e do brincar*, Saõ Paolo, s. d.
- HUIZINGA, J.: *Homo ludens*, Madrid: Alianza, 2001.
- LEBOVICI, S., i R. DIATKINE: *Significado e função do brinquedo na criança*, Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.
- LEGENDRE, A.: «Appropriation par les enfants de l'environnement architectural: ses modalités et ses effets sur les activités dans les grandes sections de crèches», *Enfance*, núm. 3, pàg. 389-395, 1983.
- «Effects of spatial arrangement on child/child and child/caregivers interactions: an ecological experiment in day care centre», *Anais da 16. Reunião Anual de Psicologia da Sociedade de Psicologia de Ribeirão Preto*, 1986, pàg. 131-142.
- «Transformation de l'espace d'activités et échanges», *Psychologie française*, núm. 32, pàg. 31-43, juny de 1987.
- KISHIMOTO, T. M. (org.): *Jogo, brinquedo, brincadeira e educação*, São Paulo: Cortez, 1994.
- KUPFER, M. C.: *Freud e a educação: o mestre do impossível*, São Paulo: Scipione, 1989.
- MRECH, L. M.: «Além do sentido e do significado: a concepção psicanalítica da criança e do brincar», a KISHIMOTO, T. M. (org.), *O brincar e suas teorias*, São Paulo: Pionera, 1998.
- PIAGET, J.: *A formação do símbolo: imitação, jogo e sonho, imagem e representação*, Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- GRÜSNPUM, H.: *Distúrbios neuróticos da criança*, Rio de Janeiro: Atheneu, 1985.
- WINNICOTT, D. W.: *Realidad y juego*, Barcelona: Gedisa, 1982.

# Conversa amb Àngels Costa i Rosa Gimeno

## La Coordinadora, en marxa

**INFÀNCIA:** *Quina estructura té, la Coordinadora d'Escoles Bressol de Catalunya?*

**ÀNGELS COSTA:** Funciona amb una junta que es troba un cop al mes i, com que vèiem la necessitat que no se centralitzés, es van crear uns grups territorials. Cada ciutat i cada municipi té necessitats diferents i volíem que la gent de cada comarca se sentís representada. Així, hi ha un responsable per comarca, que es reuneix amb les escoles del seu àmbit i, la veritat, ha donat molt bon resultat. Per exemple, s'ha generat una bona

**Sorgida als anys setanta, la Coordinadora d'Escoles Bressol de Catalunya va aglutinar diverses escoles bressol privades que tenien vocació de servei públic. Després que moltes fossin absorbides per l'Administració local i del reconeixement que, de l'educació 0-3, va fer la LOGSE, la Coordinadora va veure culminades les seves principals aspiracions. Ara, però, el tractament sovint ambigu de les administracions i clarament regressiu del nou projecte de llei que ha presentat el Ministeri, la Coordinadora ha tornat a prendre impuls, en mans de gent jove. Actua, i ha actuat, en tres fronts diferents. D'una banda, els seus membres es troben per fer elaboració i reflexió pedagògica. A més, ho difonen al conjunt de la societat. El tercer front obert incideix en la reivindicació, perquè quan a un infant no se li dona allò al que té dret és culpa dels responsables, dels nostres governants. En parlem amb Rosa Gimeno i Àngels Costa, presidenta i tresorera respectivament de la Coordinadora.**

ments més de seixanta escoles bressol, d'arreu de Catalunya, sobretot de Barcelona, Tarrago-

### Infància

dinàmica per muntar jornades de sensibilització. Es troben cada un o dos mesos. S'expliquen interessos i comparteixen problemes. I després aquesta persona ho transmet a la junta. A més, editem un full informatiu de la Coordinadora, que surt cada tres mesos, on totes les escoles hi poden explicar activitats, conflictes, etc..

**INFÀNCIA:** *Quantes escoles acull, ara la Coordinadora?*

**À. C.:** En aquests moments més de seixanta escoles bressol, d'arreu de Catalunya, sobretot de Barcelona, Tarrago-

na i Girona. Ara, per tornar a iniciar l'activitat de la Coordinadora, cal tot un esforç. Cal fer accions perquè els educadors s'engresquin. Però estem veient que la gent d'escola bressol té un gran interès per mobilitzar-se, perquè s'ha adonat que s'ha perdut molt. Estem fent una regressió.

**ROSA GIMENO:** Els educadors constaten que hi ha una regressió i, d'altra banda, també es qüestiona per què ha servit tot el que s'ha fet. La gent té ganes de tornar a mobilitzar-se perquè estem rebent fort. Com en la pretensió de la Llei de qualitat. Es va treballar i lluitar durant molts anys i es va aconseguir que la LOGSE ens tractés com a etapa educativa i ara es torna a parlar de servei assistencial, fins i tot s'està parlant de guarderies d'empresa i de passar-nos al Ministeri de Treball.

**À. C.:** Es té la sensació que no hi ha una llei que reguli l'educació de les primeres edats, però és que ja n'hi ha una. Simplement es tracta que s'apliqui la Llei que ja hi ha.





**INFÀNCIA:** *Quin paper hi han fet les administracions públiques?*

**À. C.:** Per part de la Generalitat no s'ha assumit la responsabilitat que va adquirir. S'ha anat incrementant el nombre d'infants per grup, entre d'altres. I tot ha incidit en una pèrdua de qualitat, paraula que ja no goses ni dir, amb el nou projecte de llei.

**R. G.:** Les escoles bressol que agrupa la Coordinadora són privades, però tenen voluntat de públiques. Són gent que estan donant resposta a les necessitats de la població perquè l'Administració no actua en aquest camp. Estan omplint un buit sense cap més ànim que fer un servei a la societat. Però veuen com a la seva població emergeixen, un cop ja aprovada la LOGSE, establiments protegits per l'Administració educativa i local. Són establiments que, solament de canviar-los el nom, fugen del dret a què un inspector d'ensenyament pugui anar-hi a fer-los complir les normes. D'altra banda, qui els concedeix el permís d'obertura és l'ajuntament, i aquest té l'obligació de veure

desprestigia el nom i l'extraordinària tasca que han fet les ludoteques, un servei interessant i en procés de construcció quant al contingut i l'espai que ha d'ocupar en la nostra societat. S'hi pot incloure, també, el tema de les mares de dia. Ens ha generat molts interrogants com, per exemple, què farà, una persona sola amb quatre nens. I si un nen es fa mal? Que ja ha passat. No hi estem d'acord, des del punt de vista educatiu, d'higiene, laboral. I no pot ser que l'Administració empari un servei així. Tenim la sort que els pares coneixen, cada cop més, el que volen per als seus fills.

**À. C.:** I ara, amb el nou projecte de llei,

què s'hi fa i si compleixen amb la normativa pertinent. Això és lamentable, perquè hi ha inhibició de responsabilitat. Es maltracten els infants de 0 a 3 anys, perquè no respecten les ràtios, ni les metres quadrats, ni les condicions higièniques. I es desprestigia en les institucions. Es

desapareix la consideració com a etapa educativa i el servei d'atenció als infants més petits esdevenen solament una necessitat que ajuda fer compatibles les necessitats laborals. Això obre la llei del mercat, que funciona com una piconadora. Fins ara es podia al·legar que els que no complien uns mínims de qualitat estaven incomplint la llei, però amb la nova llei això s'acaba un altre cop. És una etapa en la qual l'Administració no ha tingut interès de vetllar-la. Jo de vegades tinc la sensació que s'utilitza els infants com pilotes. Els polítics els fan servir quan els interessen, quan hi ha eleccions, com abans van ser els poliesportius i després els serveis sanitaris. Els sindicats, també, sense reivindicar mai que una parella, en tenir fills, puguin estar amb ells. A l'infant, és al que menys se'l té en compte, quan té dret





a tenir uns serveis adequats. A més, penso que han descobert que l'etapa educativa 0-3 és molt cara, segons ells, quan el que és car és no atendre-la. Ells no ho veuen com una inversió. Encara que l'Administració ha de fer accessible un servei de qualitat.

**INFÀNCIA:** *Què oferiu, vosaltres, enfront dels establiments dels quals parlaves abans?*

**À. C.:** En primer lloc, partim del respecte per l'infant. A partir d'aquí, se li ofereixen uns espais, activitats, tracte adequats. No oferim solament un servei de guardar l'infant mentre els pares van a treballar, sinó que la nostra atenció prioritària se centra en l'educació de l'infant, en l'organització de l'espai i els materials, i en les relacions, per facilitar el desenvolupament de totes les potencialitats dels nens,

que se sap cada cop més que són moltes. I l'Administració ha de fer que tot això sigui possible. A més, tenim un aspecte que ens va una mica en contra. Així com els pares estan molt lliurats a l'escola bressol, perquè són les primeres edats, d'altra banda hi estan molt poc temps. La lluita aquesta, per als pares, dura dos anys, tres com a molt. A més, com que tenen necessitat del servei de veritat, han de fer ús del que tenen a l'abast, encara que moltes vegades no compleixin amb les seves demandes i pateixin.

**R. G.:** Els pares cada cop més tenen ganes de fer-ho bé i, per tant, volen portar els fills a centres educatius amb persones qualificades, a escoles obertes amb qui poder confiar. Però arriba un moment que se'ls acaben les opcions.

Han d'anar a treballar i algú ha d'acollir l'infant. Busquen i, si no hi ha res més, els deixen allà on troben plaça.

**INFÀNCIA:** *Esteu organitzant jornades de sensibilització. En què consisteixen?*

**À. C.:** Els grups territorials, després de parlar-ne molt, vam arribar a la idea que molts pares potser no coneixen el treball que es duu a terme a les escoles bressol. Quan tu parles amb un pare del fet que és molt important com se'ls dóna el menjar, respectar-los el ritme, que descansin bé, que no s'ha d'estar moltes hores a l'escola, llavors el pare comprèn la dimensió educativa de l'atenció. D'aquí la necessitat de sensibilitzar i fer reflexionar la gent, de sortir una mica a fora i explicar què fem.

**INFÀNCIA:** *És a dir, que s'adrecen sobretot als pares.*

**R. G.:** Als pares i a la societat en general. Perquè potser així l'Administració també pot adonar-se que estem treballant i que fa temps que ho fem.

**À. C.:** D'altra banda, també mostrem que entre les escoles hi ha molta diversitat, però amb un punt comú, que és el respecte a l'infant. No perquè no pugui parlar o no surti a manifestar-se el podem col·locar a qualsevol lloc. A més, la *Jornada* que hem fet s'ha obert a totes les escoles, sense tenir en compte si eren o no de la Coordinadora. Hem valorat positivament que les escoles de la comarca s'hagin pogut reunir i hagin trobat un nexa, que som professionals de l'educació, que, independentment del model de gestió, volem defensar l'etapa, que és un desprestigi per al professional de l'educació infantil tota aquesta proliferació de ludoteques, espais rars i mares de dia.

**INFÀNCIA:** *Bé, i en aquestes dates crec que cal parlar de la Llei d'iniciativa popular.*

**À. C.:** La Coordinadora ha fet arribar a totes les seves escoles plec de signatures i dona llibertat perquè cada escola faci segons el seu parer.

**R. G.:** La Coordinadora ha d'estar absolutament a favor del fet que es recullin firmes perquè es creïn places. La creació de places ha de passar necessàriament, també, per incorporar-nos a la xarxa pública, que és el que ha passat a Barcelona, a Sant Feliu de Llobregat, a Martoró i a d'altres llocs. La base del creixement hauria de passar per l'absorció de les llars existents. Cal pensar que es podria produir la paradoxa que, amb aquests recursos, en el cas que arribessin, fessin una convocatòria i s'hi presentés Dragados o una empresa similar i acabessin guanyant. I això no pot ser.

**INFÀNCIA:** *Qui hi estigui interessat, com es pot posar en contacte amb la Coordinadora d'Escoles Bressol de Catalunya?*

**À. C.:** Bé, nosaltres ens reunim cada primer di-lluns de mes (tel. 93 481 73 73). ■



*Manifest de la I Jornada  
de sensibilització 0-3 anys*

### **A la llar d'infants també eduquem**

L'educació dels més petits ens implica a tots. Els nens i les nenes són persones des del moment del seu naixement, per tant tenen dret a viure, créixer i desenvolupar-se amb plenitud, tal i com proclama i defensa la UNICEF: «les decisions que es prenguin i les activitats que es realitzin en nom dels infants durant aquest període fonamental influeixen no solament en la forma que els infants es desenvolupen, sinó en la manera com progressen els països.»

Des de la reflexió pensem que l'educació dels nostres infants dins les escoles s'ha de fer:

- Respectant cada infant, la seva història i la nova realitat que li oferim.
- Essent flexibles i dinàmics en una etapa que es defineix pels canvis evolutius constants.
- Promovent la diversitat, per tal de respectar les necessitats de cada nen i nena.
- Buscant l'estabilitat dels petits espais, dels professionals preparats, afavorint una relació personal de qualitat.

- Valorant la corresponsabilitat, el fet de compartir, el treball en equip i l'equitat.
- Compartint amb la família la tasca d'oferir a tots els nens i les nenes una millor educació.

Les demandes socials cap al nostre col·lectiu amaguen moltes vegades polítics poc clars i és per això que la Coordinadora d'Escoles Bressol de Catalunya, com a grup de professionals de l'educació infantil, en jornades com aquesta pretenem:

- Sensibilitzar la societat de la importància del primer cicle d'educació infantil, de 0 a 3 anys.
- Aconseguir una educació adequada per als infants, tenint en compte els seus drets i les seves necessitats.
- Assegurar el compliment i l'aplicació de la LOGSE, la Llei que regula el 0-3 des de fa molts anys.

**L'alegria**

En aquesta foto l'Edu està content, molt i molt content.

Quan estem contents es veu als ulls, la boca i a les galtes.

A l'Edu se li fa un foradet a la galta.

Estem contents quan la mama ens estima.

Quan és el nostre aniversari.

Quan sóc a la piscina.

Quan ens fan riure els pallasos.

Quan sóc amb la mama.

Quan sóc amb el papa.

A mi em fa il·lusió quan em regalen una cosa.

Quan anem a una festa.

Jo estimo la mama i el papa i ells m'estimen a mi.

Quan estic content m'agrada saltar dalt del llit.

De vegades estem contents però no riem.

Jo estic content quan vaig a Vinaròs.

El Lucas quan està content, fa piu, piu.

Els gossos mouen la cua per dir que estan contents.

I els gats fan rrrrrrrr".

# L'alegria de l'Edu

Sílvia Majoral



**La tristesa**

Avui ha coincidit que tres nens estaven tristos i hem aprofitat per parlar de la tristesa, què és, què ens passa, per què, etc.

–Quan estem tristos plorem.

–Volem la mare, el papa, el bibi, la llet... –Maria.

–Tenim pupa –Júlia.

–Jo avui estic trista perquè la mama se'n va de viatge –Irlanda.

–Té els ulls tristos –els altres.

–A mi em fa molta pena que plori la meva amiga –Maria.

–Jo, quan sóc amb el pare i vull veure la mare em poso trist –Alan.

–Si plorem surten mocs –Edu.

–Però jo tenia mocador –Irlanda.

–Quan estem tristos ens agrada que ens facin riure, que ens facin petonets o truquem a la mare.

–Jo plorava perquè li volia donar un altre petó al pare –Ramon.

–Jo avui estava trist perquè no volia anar a l'escola –Alan.

–Però si tots som els teus amics! –Anna.

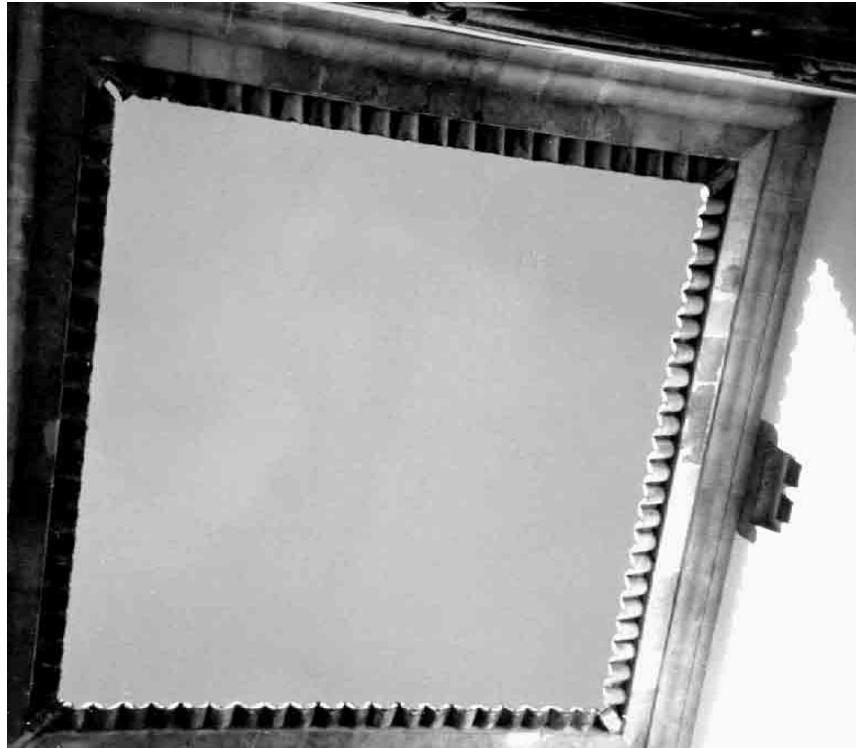
–Hem d'anar a l'escola! –Edu.

–No has d'estar trist perquè sinó tots estarem tristos – Irlanda.

–La meva gossa està una mica malalta. Li hem donat medicines de gossos –Júlia.

Després de parlar-ne ja ningú no estava trist!

# Diàleg amb la ciutat



—És un quadre?  
—No, és el cel!

Hem fet una bona passejada per Palma. Hem partit amb autocar els dos grups de quatre anys i hem fet junts el berenar al començament del matí i el joc al Parc de la Mar al final. Entre-

**Dos grups d'infants de quatre anys de l'Escola Vella de Pòrtol han anat a Palma per veure l'exposició de n'Andreu Terrades. Després han caminat per la ciutat fins a arribar al lloc on havien d'agafar de nou l'autocar. Han passejat, mirat i parlat. Una activitat que sembla senzilla, però que incorpora un ric diàleg amb l'art i l'entorn, tal com ens revelen les notes que ens en fa arribar Elisabet Abeyà.**

mig hem anat els dos grups separats seguint cadascú el seu ritme. Acompanyaven el nostre grup na Queti (estudiant de magisteri en pràctiques) i en Pep, n'Antònia i na Margalida (pare i mares). Tanta de sort! Si no, no gosaria anar

**Elisabet Abeyà** per Palma amb tants d'infants. Així estava ben segura de no perdre'n cap.

Hem anat al Casal Solleric a veure l'exposició de n'Andreu Terrades. En entrar al casal estaven tots molt calladets, impressionats potser un poc per les meves instruccions, però sobretot per l'espai. Hem anat cap a la clastra i des d'allà hem mirat amunt per fixar-nos en l'altre grup, que ja era a la planta de dalt. Llavors na Leandra ha cridat:

—Mira, mira, es mou!

Tots hem mirat ben amunt i hem vist un bocí de cel, ben enquadrat dins un marc pels límits de l'edifici. Hi passaven uns nigulets blancs i els hem contemplat passant al seu ritme suau i esponjós.

—És un quadre?

—No, és el cel!

—Però sembla que és un quadre...

—S'ha romput la teulada!

Abans de continuar el camí hem mirat bé les llambordes d'en terra. N'hi ha moltes. Qualcú

ha recordat allò de «quantas pedres que hi ha, al carrer...».

Hem pujat l'escala moguts pel misteri, a poc a poc. Des de dalt hem mirat bé la clastra, allà on érem fa un moment. I hem entrat. Molts han reconegut les lletres que havien vist al llibre:

–Aquí diu «Andreu Terrades».

Tots ben junts hem entrat a la primera sala. Aquí les emocions començaven a prendre forma de paraules:

–Ànecs, aquí agafen ànecs.

–Mira, una moto, és al camp!

En Josep ens explica tot el que veu en un quadre:

–Hi ha un home, una ovella, arbres, una barca i la mar.

Na Caterina n'explica un altre:

–Hi ha un xotet, i un home damunt.

–I aquí n'hi ha sis, de xotets!

Amb solemnitat, hem entrat a la segona sala. Aquí l'alegria ha estat desbordant. Miraven d'una banda a l'altra i xerraven tots a la vegada intentant posar paraules al que veien. Era difícil recordar que no es podia tocar res. Les mans s'escapaven intentant comprendre. Passada l'explosió inicial hem seguit tots en terra i he demanat als infants que d'un en un ens parlassin d'una de les obres. Aquí ha sortit:

–El gegant. No és tan gran com pareixia al llibre.

–El gegant no hi veu.

–Els ocells miren l'home que està enfadat.



–El gegant està trist perquè no sap qui ha dit piu, piu. (Fan referència al joc del caçador.)

–Una cadira, que no s'hi pot seure! Té arbres.

–Aquí hi ha un pedaç. Bé, no, dos!

(Recordam el joc: Un, dos, tres, pedaç estès!)

–La sabata d'una senyora.

–És dins d'un arbre!

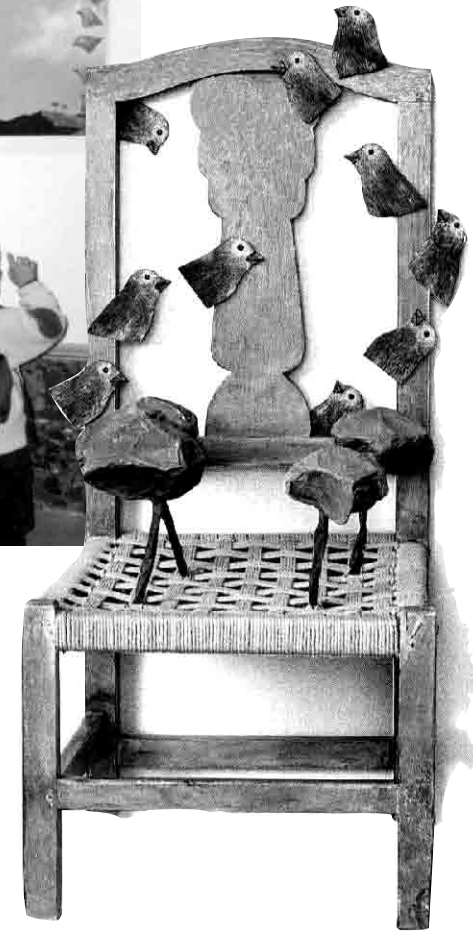
–És de veritat!

–Aquesta jaqueta té un botó! I té peixos!

–Pareix que s'ha banyat!

(Na Laura i na Marta canten: Un peixet en el fons de la mar... I n'Alfons s'inventa una cançó sobre la roba estesa.)

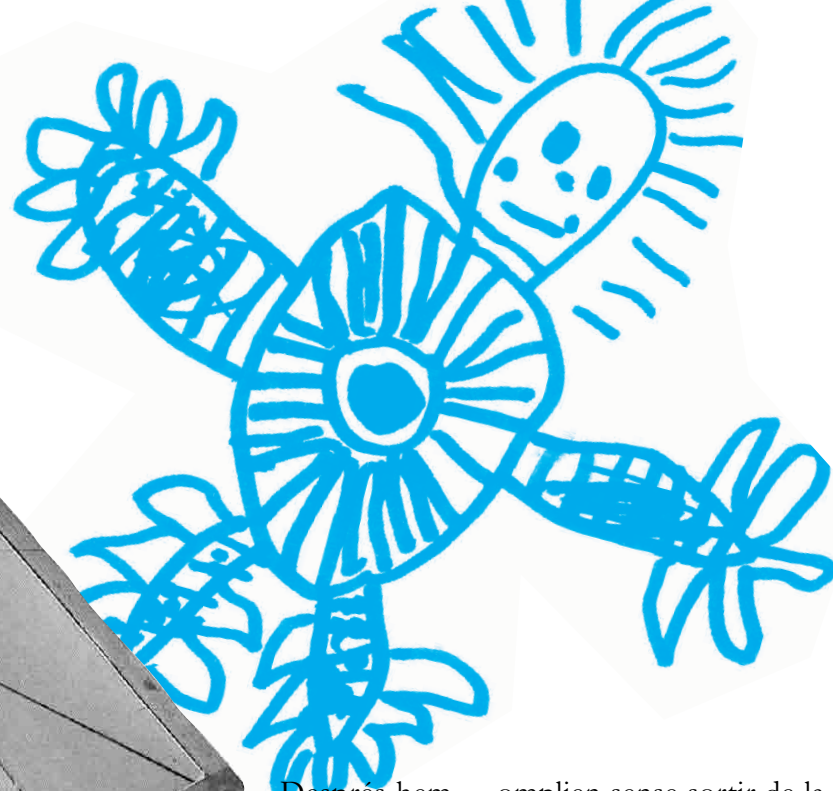
A la sala següent hem cercat el títol d'algunes de les obres. Han proposat: Ocellets, muntanya, arbre, el cel, herba, botes, tren...



–Els ocells miren l'home que està enfadat.

–El gegant està trist perquè no sap qui ha dit piu, piu.

–Una cadira, que no s'hi pot seure! Té arbres.



Després hem vist un home que tenia la lluna pintada a la cara i he sentit molts de nins que en passar deien fluixet la poesia de la lluna que hem après fa uns quants dies.

A la sala on hi ha la sèrie «Setembre» hem tornat a seure i hem parlat del groc, de la platja, de la lluna, dels pescadors.

Una sala sorprenent ha estat la de les capsetes. Hi havia tantes sorpreses per mirar! Allà han dit molts de noms de formes i de colors, pronunciats amb emoció. Llavors jo he pensat en tants de nins i nines que probablement a la mateixa hora eren dins les escoles fent fitxes de triangles i quadrats i els

omplien sense sortir de la retxa del color que els deia la mestra.

Totes les capsetes tenen un tinter dedins. Ho han vist ben clar.

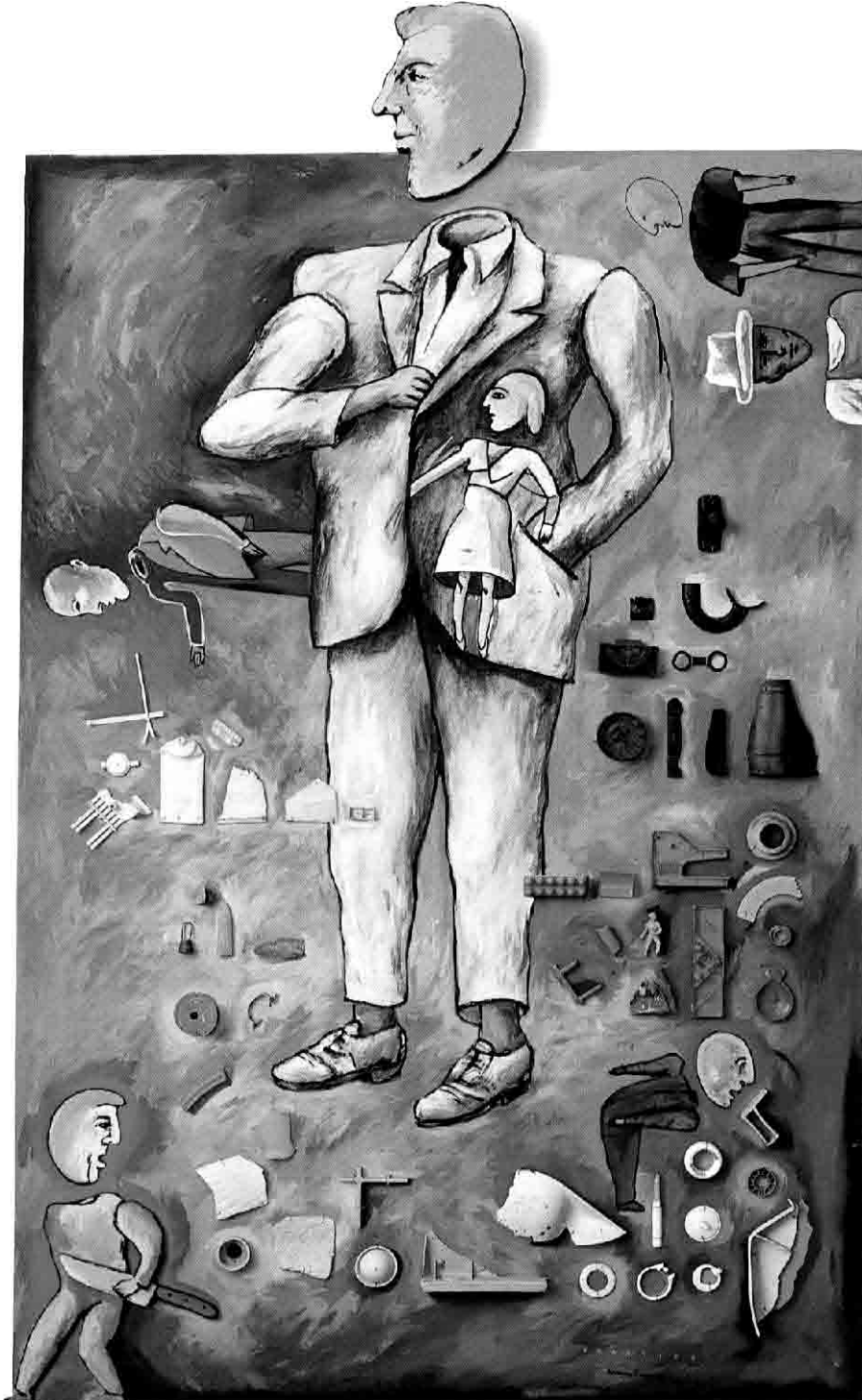
—La tanques? —demana n'Alfons.

—No la podem tancar perquè n'Andreu s'enfadarà! —diu na Caterina.

Els he dit que la tancaria amb molt de compte, perquè no s'espnyàs. Ho he fet i els he demanat que s'imaginassin què hi podia haver dins aquella capseta. El silenci s'ha fet total i tots els ulls estaven clavats a la capsa. Tot era possible! Quan s'ha tornat a obrir la capseta i s'ha tornat a veure el tinter, han respirat alleujats.

També ens hem aturat al «venedor d'ulleres». Ningú no ha pensat que pogués ser un venedor. Deien que les ulleres eren de les persones que es veien al quadre. Els ha sorprès que les ulleres no fossin pintades sinó de veres.

—La tanques? —demana n'Alfons.  
—No la podem tancar perquè n'Andreu s'enfadarà! —diu na Caterina.



–S’ha llevat el cap.  
–Una dona sense cap.

Mirant el quadre de devora (*Plàstics*), fan molts de comentaris:

–S’ha llevat el cap.  
–Una dona sense cap.  
–S’ha tallat el coll amb el ganivet que té a la mà.  
–S’ha tallat el braç.  
–No s’ha tallat el braç, el té amagat!

I hem sortit a poc a poquet, mirant i sorprenent-nos per les peces de les darreres sales de l’exposició.

Hem dit adéu al vigilant i ens ha dit que podem tornar-hi un altre dia. Quan davallàvem l’escala, vèiem la seva silueta al finestral, fent-nos adéu amb la mà.

Ens hem aturat a baix de la part central de l’escala i els he dit que mirassin cap amunt. Era una sensació màgica veure que allò que abans trepitjàvem amb els peus ara ho teníem al cap, inabastable.

Llavors m’he girat i he vist una persona que em mirava. Era n’Eulàlia Bosch. He estat molt contenta de veure-la allà, ben conscient que si jo gosava a dur els nins de quatre anys a una exposició era en molt gran part gràcies a ella. Molts d’infants li han volgut explicar el que acabaven de veure: «Una sabata!», «Un gegant!», «Ànecs!», «Molts colors!» Alguns li deien: «Puja-hi, puja-hi i ho veuràs!»

#### **Passeig amb estàtues**

Hem sortit del casal i hem anat Born avall. Ens hem fixat en les lleones del Born. N’hi ha quatre i seuen allà majestuoses mirant els vianants. Na Caterina diu que tenen cara de «faraones».



A la plaça de la Reina, molts de nins m'avisen que hi ha més estàtues. Són els pagesos de Tomàs Vila. Són petitones i estan molt deteriorades. No ens aturam a mirar-les perquè per aquí passa molta de gent i convé mantenir el grup junt.

Acabam de travessar la plaça i ens dirigim al *Monument a la dona* de Joan Miró. Desperta molt l'interès del grup això de poder tocar, mirar per l'obertura, veure'ns els uns als altres enllà del forat, enrevoltar-la, mirar enlaire i veure un ou. Els faig fixar en la firma: la lletra de Marc, i una i, Mi, oh! Miró. Hi ha una alegria gran! Sabem qui és! No debades el curs passat anàrem a la Fundació Miró de Palma.

Continuem caminant i trobam *Nancy*, de Calder. Es belluga suaument al ritme d'un airet benèvol.

—Qui l'ha feta?

—No, en Miró, no!

—Ah, n'Andreu Terrades!

És clar, si n'Andreu Terrades ha fet una cadira que no és una cadira perquè no s'hi pot seure i una sabata que no és una sabata; potser també ha fet una estàtua que no és una estàtua perquè no s'està quieta i es belluga...

Els he explicat que qui la va fer era un molt bon amic d'en Joan Miró i que potser na *Nancy* quan es belluga està saludant l'estàtua del seu amic. Des de l'una es veu l'altra.

Crec que quan tots aquests infants passen per aquí altres dies, en altres situacions, potser amb els seus pares, aixecaran els ulls cap al cel per veure si na *Nancy* es mou o no es mou.

Passam per s'Hort del Rei, que està ombrívol i humit perquè uns jardiners l'estan regant. Don un poc de pressa al grup perquè és tard i els companys ens esperen al final del trajecte. Però així mateix pel camí s'encuriouseixen pel nom del jardí i parlam del rei que un temps passejava per aquell hort. Quina sorpresa en alçar els ulls, veure la majestuositat de l'Almudaina! Aquí vivia el rei!

Arribam a les escales. Jo procur fer via, però na Leandra em crida:

—Mira, mira, allà hi ha una altra estàtua! (És la *Jònica*, de Josep. M. Subirachs.) Jo l'anava a passar de llarg per l'hora que s'ha fet, però els veig il·lusionats que ens hi aturam.

—Té mametes, diuen.

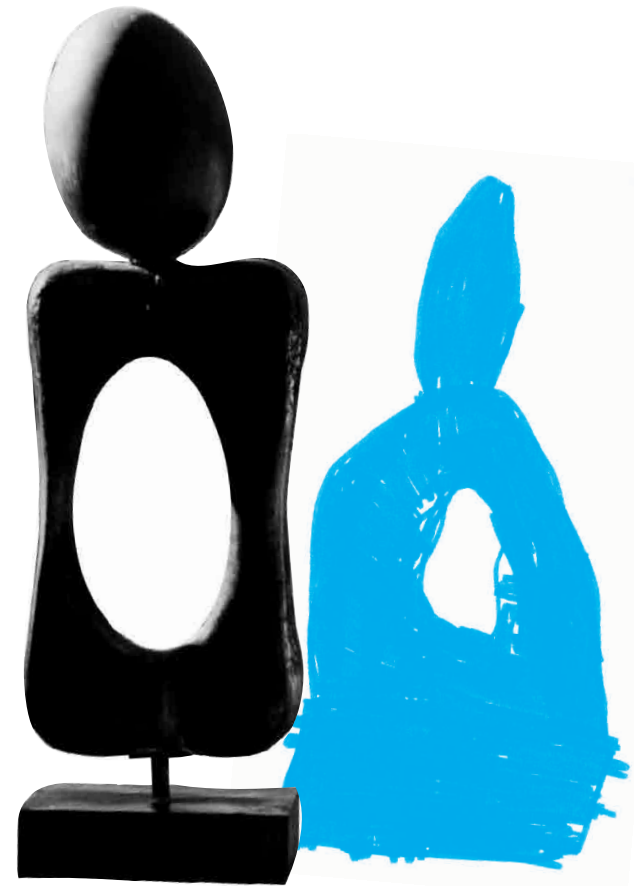
—Sí —dic jo— i també té...

I vaig assenyalant totes les altres parts del cos i ells diuen el nom.

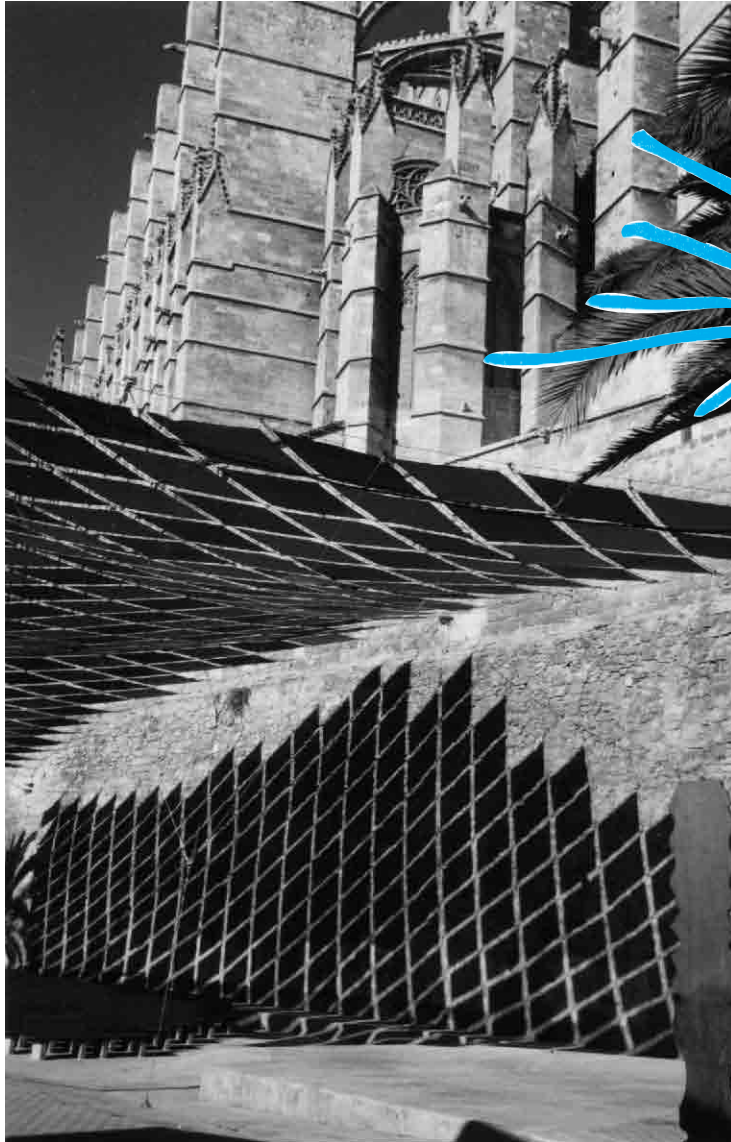
A baix de les escales hi ha una sorpresa molt gran: és una estàtua, però no és una estàtua, és una dona però no és una dona, és una bruixa! És una dona vestida de bruixa grisa. En Pep li tira una moneda al capell i l'estàtua es belluga per donar-li les gràcies. Quin esglai! Els més valents i valentes li donen la mà. Té les ungles molt llargues! Qualcú fins i tot li fa una besada. Estam sorpresos: no és una estàtua perquè es belluga, però na *Nancy* també es belluga i sí que és una estàtua...

Miram el foner molt de passada i ens acostam al llac del parc de la Mar. En veure tant de cel i aigua se sent un «oh!» que surt de molts dels infants.

Anam ràpidament fins a Ses Voltes i allà tenim una de les millors sorpreses del dia. En Jordi diu:



*Al Monument a la dona de Joan Miró, desperta molt l'interès això de poder tocar, mirar per l'obertura, veure'ns els uns als altres enllà del forat, mirar enlaire i veure un ou.*



–Mira, rombes!

–Mira, rombes!

Assenyala la vela de damunt l'escenari. Efectivament està feta de rombes.

Feia poc que havíem après aquesta paraula per anomenar les medalletes que ens férem amb fang amb motlles de crespells. Idò llavors ha sorgit la màgia, mescla de formes i de natura. El sol ha sortit de darrere un nigul, ha il·luminat els rombes i ha projectat les seves ombres damunt la murada. La murada plena de rombes, ben ordenats i alineats! Hem quedat tots muts, sorpresos!

Continuam el passeig. Veim la majestuosa Seu, un túnel per on un temps passava el tren, la mar, els jardins, més formes i colors. I arribam a les engronsadores on ens esperen els companys de l'altre grup. Jugam una estoneta, però breu, perquè s'ha fet l'hora de retrobar l'autocar que ens durà a l'escola.

A l'autocar, n'Aina diu:

–Estic cansada i estic contenta.

Els dies següents, a l'escola, parlam del que recordam de l'exposició i de la passejada per Palma, tornam a mirar el llibre de n'Andreu Terrades, miram fotografies dels llocs per on hem passat i de les estàtues que hem vist i els infants els posen un títol, segons el seu gust i la seva experiència que jo escric acuradament en una cartolina.

La vida a l'escola ha canviat després d'aquesta sortida. Ho podem veure en els dibuixos, en les converses, en els jocs, en les múltiples complexitats. Hem compartit un temps i uns espais singulars. Hem passejat, hem mirat i hem parlat, acompanyats per unes obres d'art que són allà també per a nosaltres. ■

# No et perdis el gegant!

**Heus ací una visió inversa, en aquest cas d'algú que es topa amb els infants a l'exposició. Ells li expliquen què cal veure. Emocionats, transmeten què els ha interessat, com els entra l'art. El dilema que s'havia plantejat, sobre si calia dur els més petits als museus, queda respost amb un sí contundent.**

Havia anat a Palma per una visita particularment emotiva. L'IREF (Institut de Recerca per l'Ensenyament de la Filosofia) celebrava els seus deu anys a les Illes. Jo no tinc tendència a mirar enrere, però reconec que, per a aquells que, a més, tenim mala memòria aquesta mena de celebracions són sorprenentment útils.

Encara era d'hora quan vaig arribar i vaig decidir fer un passeig per la Palma vella, que és la que m'agrada. Com d'esma, vaig trobar-me davant el Palau Sollerich i vaig llegir a les banderoles que hi havia una exposició d'Andreu Terrades. Mai no l'he conegut personalment, però la Maria Fortuny i la Carme Ripoll me n'havien parlat en diverses ocasions.

No tenia gaire temps, però vaig decidir fer-hi un cop d'ull. Vaig entrar a l'edifici des del passeig del Born. No recordava la porta de vidre que divideix la rampa d'entrada i, mentre la mirava, vaig adonar-me que un grup de nens molt petits feia just el camí oposat al meu. Baixant de la sala d'exposicions, creua-ven el pati camí del passeig del Born. Em vaig aturar per mirar-los, mentre ells, curiosament, també s'aturaren per mirar el cel, em va semblar.

Fa uns anys, aquesta imatge hauria resultat insòlita i avui, fins i tot a mi, em sembla la cosa més natural del món, em vaig dir a mi mateixa.

Vaig seguir pujant, mentre ells, fent la fila que la mestra els demanava, van posar-se també en marxa. Ens vàrem creuar just a la porta de vidre i va ser aleshores quan la mestra es va girar i ens vàrem reconèixer.

L'Elisabet Abeyà i jo vàrem començar juntes l'aventura de portar els nens al museu. D'això ja fa molts anys. En aquell moment, a molts mestres se'ls feia estrany pensar que nens petits podien aprendre moltes coses anant a veure una exposició. De fet, al començament d'aquesta història, només els mestres més intrèpids gosaven córrer el risc de sortir de l'escola amb els nens. Prèviament havien de convèncer els altres mestres del claustre i els pares, per caure després a mans dels vigilants de museu, un altre col·lectiu poc avesat als canvis.

Ens vàrem saludar efusivament i els nens, veient que érem amigues, van sentir-se dispensats de tota formalitat i varen començar a preguntar-me el meu parer sobre les obres d'art que ells acabaven de veure. Els vaig dir que tot just arribava i encara no havia entrat a l'exposició. Aleshores va ser quan tots alhora em van començar a recomanar les seves peces preferides: «No et perdis el gegant», em deia un, «No! Aquella cadira que no es pot seure», deia un altre.

De rerefons, sentia moltes paraules soltes: «muntanyes», «cel», «arbres», «tren».

**Eulàlia Bosch**

Jo no deia gairebé res perquè, de cop, m'havia emocionat profundament. Aquell garbuix d'idees eren la confirmació més evident que els nens són un dels públics més agraïts de les sales d'exposicions. Si més no, un dels col·lectius més propers al món de l'imaginari que els artistes proven d'explorar, i un dels grups més disposats a transformar en preguntes totes les sorpreses experimentades.

Finalment, quan ja em disposava a enfilar l'escala, sense fer atenció al poc temps que em quedava, una nena m'assenyalà el cel, atrapat per les quatre parets del pati. Ens vàrem creuar un somriure.

Ja a l'exposició, vaig començar a buscar gegants i sabates i peixos de colors. No tenia temps de veure l'exposició, però no podia marxar sense trobar-hi les mirades dels nens que m'havien forçat a pujar.

Quan una estona després, ja al Centre de Professors, em vaig trobar a la taula amb el micròfon a les mans, vaig saber que el que havia de fer era explicar aquesta trobada imprevista del matí. Si alguna imatge podia il·lustrar els metres que estan avui incorporant-se al programa de Filosofia a l'Escola, el que havia estat l'esforç fet fins ara, era justament la inversió de termes que jo havia viscut al palau Sollerich: fa deu anys, érem alguns mestres els qui intentàvem convèncer els companys de la capacitat educativa de les arts. Avui, deu anys després, són els nens de quatre anys, qui no dubten que a mi, una senyora amiga de la seva mestra, em farà bé veure la retrospectiva de l'Andreu Terrades.

Quin privilegi haver-ho sabut així!

# Sobre els bits i altres històries

Tot, avui, concorda amb el fet que els aprenentatges fonamentals s'han de fer ben aviat, perquè d'altra manera o no es fan o es fan malament. Els infants, a l'escola maternal, en particular en les seccions de petits, són encara molt receptius i és un error no aprofitar-ho.

L'aprenentatge primerenc no vol pas dir, però, exercicis molestos o repetitius com encara es pensa freqüentment en alguns mitjans educatius. Afavorint la motivació, el joc, la recerca, es pot anar molt més lluny en l'adquisició de mètodes/procediments (observació, argumentació, experimentació o modelització) o en l'apropiació de sabers fonamentals, tal com certs conceptes (espai, temps o organització).

COQUIDÉ-CANTOR, M. i G. GIORDAN:  
*L'enseignement scientifique et technique à l'école maternelle*,  
Niza: Z'éditions, 1997.

**L'autora ens exposa, des d'una vessant intuïtiva, tot un seguit de reflexions entorn del món dels bits, aquesta associació nom-imatge que pot deixar bocabadats els pares. Apunta que cal trobar un equilibri en l'estimulació, que no caigui en una sobreestimulació gratuïta, en una repetició que no aporta res.**

Feia falta donar un contrapunt d'anàlisi ben fonamentat teòricament a l'eufòria conseqüent a la constatació d'un fet que impacta, però sobre el qual no teníem referències serioses.

I, d'altra banda, voldria aprofitar aquest espai per introduir nous elements de reflexió, aquest cop des d'una vessant més intuïtiva.

D'una banda, és evident que la proposta dels bits s'ha estès molt més ràpidament entre l'escola privada que entre les públiques. I és que els bits tenen un gran potencial de captació. Els nens i les nenes que han estat practicant l'associació nom-imatge troben situacions en

Voldria felicitar-vos per l'article sobre els bits de Montserrat Benlloch aparegut a la vostra revista de gener-febrer d'aquest any.

la vida quotidiana per deixar els seus pares bocabadats i permetre així aquell legítim sentiment paternal d'orgull infinit davant tot el que sap la meua filla i, de retruc, el sentiment d'autocomplaença derivat de la valoració de la pròpia contribució a l'èxit, per haver-ho encertat amb una escola tan escaient.

Com ja deia l'article, però, tots els pares i les mares quedem bocabadats amb aquesta habilitat dels infants per captar la nostra manera de parlar, els nostres girs d'adult, les nostres paraules complicades, que tanta sorpresa ens produeixen en boca dels nens.

D'altra banda, en la meua experiència personal recordo amb especial afecte la imatge del meu pare, assegut davant una enciclopèdia de ciències naturals al costat del meu germà petit i seguint un per un tots els animals que hi apareixien. Aquell nen de tres anys sorpre-

Montserrat Pedreira



nia quan recitava tots els noms científics en llatí dels animals de l'enciclopèdia. Honestament, he de dir que tanta «sabiduria» no va tenir un gran efecte posteriorment. Amb els anys, va acabar sent un estudiant discret, fet, però, que per altra banda, no li ha impedit de portar una trajectòria vital ben reeixida. Indubtablement, aquelles estones van ser una aportació beneficiosa en el seu desen-

volupament, però no tant pel valor que pogués tenir l'exercitació d'una habilitat mecànica, com per tot el que envoltava la vivència d'una situació tan agradable, compartint una complicitat tranquil·la al costat d'un pare que coneixia i estimava la natura, participant d'uns coneixements vius i viscuts que s'oferien des d'una font tan propera emocionalment.

Tot això em ve al cap al voltant de la necessitat de trobar un punt just d'equilibri entre la conveniència d'estimulació i l'absurd de la sobreestimulació. Al meu entendre, l'estimulació malaltissa, mecànica i repetitiva a què ens porta aquest món tan competitiu no afavoreix el desenvolupament dels infants.

Perquè la història no s'atura en aquests dotze segons per tanda diaris. Els nens i les nenes poden tenir la sort de participar d'un mètode «màgic» d'aprenentatge de les matemàtiques, que als quatre anys els pot escurçar deu minuts el pati a canvi de repeticions que molt poc aporten al coneixement cultural de la matemàtica i els seus usos; i encara poden rendibilitzar (un concepte adult lligat al món de les finances sense cap sentit en la infància) més el temps si participen d'un altre mètode d'aprenentatge de la música que els pot obligar a tocar vuit peces musicals d'un determinat instrument cada dia (i si un dia no les fas, l'endemà has de recuperar); o els exercicis físics de coordinació lligats als bits... I tot amb el convenciment cec dels pares que els nens no hi pateixen pas tant, malgrat que treguin d'amagat la cartilla matemàtica de la cartera per no endur-se el malson cap a casa, o s'hagin de sotmetre a

diferents xantatges per poder complir amb el mètode musical.

Qualsevol que hagi estat al costat de les nenes i els nens petits els associarà al moviment, el joc, la curiositat. La repetició que no aporta res (un nen pot demanar fins al cansament la repetició d'un conte, però cada vegada hi ha unes emocions associades, una nova riquesa de matisos, que realment la fan deliciosa) no és demanada espontàniament, si no és a canvi de l'aprovació de l'adult, un xantatge molt lligat a l'escola i que justifica moltes de les nostres actuacions com a mestres.

I un problema paral·lel és com s'identifica, com s'avalua, com es demostra, que una escola, un parvulari, s'està esforçant a ajudar els nens i les nenes a fer aprenentatges complexos, relacionats. Perquè, paradoxalment, tot allò que és important és difícil de definir i costa d'identificar.

Podem saber si una nena recorda el nom de determinades plantes amb una pregunta ràpida, però com sabrem que és capaç de tenir idees originals, de buscar relacions entre els conceptes, de resoldre amb encert situacions quotidianes, de respectar els seus companys i l'entorn? És molt fàcil fer evidents aprenentatges associatius, enumeratius, simplificats, mentre que és més difícil adonar-se de tot el coneixement adquirit «en amplitud i profunditat».<sup>1</sup>

No és clar que hi hagi solució en educació, ni que n'hi hagi d'haver alguna i menys que sigui única. La simplicitat és impensable. Crec sincerament que avui només des de la ignorància es poden donar solucions dràstiques, ràpi-

des, senzilles, màgiques, a situacions que comporten tanta i tanta complexitat. ■

#### Nota

1. «Com pot ser que anar de pressa no signifiqui anar més lluny? Una metàfora útil podria ser la construcció d'una torre. [...] Construir una torre col·locant un maó sobre un altre és un procés força ràpid. Però aquesta torre aviat arribarà als seus límits si la comparem amb una altra construïda sobre una base àmplia i uns fonaments profunds que, naturalment, necessita més temps per construir-se. Quin és l'equivalent intel·lectual de construir amb amplitud i profunditat? Crec que és una qüestió d'establir connexions. Podria pensar-se en l'amplitud com una gamma variada de diferents esferes d'experiència que poden relacionar-se entre elles; podria pensar-se en la profunditat com els molts tipus diferents de connexions que poden establir-se entre facetes diferents de la nostra experiència. [...] En aquest capítol trac-

taré d'exposar que aprendre amb amplitud i profunditat és diferent d'aprendre amb rapidesa. [...]

»Una mestra que estava tractant d'expressar els seus pensaments [...] s'esforçava per extreure el sentit d'una embull d'observacions i models i tenia una idea que començava a prendre forma. Va dir:

»«Necessito temps per a la meua confusió».[...]

»Els ensenyants solen ser impacients amb els seus alumnes per tal que desenvolupin idees clares i adequades, cosa que és comprensible. Però establir relacions entre idees diferents no és una tasca fàcil. És desconcertant, i aquest desconcert requereix temps. Tots necessitem temps per a la nostra confusió si volem construir l'amplitud i la profunditat que donen significat als nostres coneixements.»

DUCKWORTH, E.: *Como tener ideas maravillosas*, Madrid: Visor, 1994. (Col. Aprendizaje Visor, núm. 44).



# La salut, de vacances

El creixent augment del turisme i de les vacances ha comportat que els infants també viatgin, en ocasions fins i tot a països tropicals. El nen que viatja no corre més perills que l'adult i, de fet, s'adapta bé

al viatge i al clima. No obstant això, cal tenir present algunes peculiaritats del nen que viatja, sobretot si ho fa a països exòtics. Per exemple, cal tenir en compte que els infants tenen una major necessitat de líquids i calories.

Però no sols els viatges a països llunyans, sinó les vacances en qualsevol zona, tant si és propera al mar com a la muntanya, requereixen tenir presents algunes precaucions sobre la salut dels nens. Per exemple, cal ser prudent en l'exposició al sol, procurar que els nens sàpiguen

**L'estiu és una època de lleure per als infants, coincidint amb les vacances escolars. Sovint participen en activitats a l'aire lliure i viatgen. Però no podem pas descuidar-ne la salut. És important preparar bé un viatge al tròpic des del punt de vista sanitari. Finalment, hem de prevenir dos dels problemes més freqüents durant les vacances, les cremades solars i els perills que pot comportar l'aigua: cal aplicar crema de protecció solar sobre la pell dels nens i procurar que aprenguin aviat a nedar.**

**Òscar García i Algar**

nedar, evitar les insolacions a la platja, assegurar-se que, per als viatges al tròpic, els nens estiguin vacunats adequadament, controlar bé l'alimentació i la ingesta de líquids per evitar la deshidratació, prevenir la dia-

rra i evitar petits problemes com les infeccions de l'oïda, que es produeixen en els nens que van molt sovint a la piscina.

## **El nen que viatja al tròpic**

Les facilitats en els mitjans de transport i els canvis socioculturals en els últims anys han portat els nens a viatjar amb més freqüència a països tropicals.

Les possibilitats de contraure malalties en aquests països són similars en tots els viatgers, encara que la forma de ser dels nens, més ago-

sarats, menys prudents, més inquietos i més propers al terra, fa que corrin més riscos. El seu metabolisme és més actiu i té més necessitat de líquids i calories.

A l'hora de valorar els riscos, cal tenir present quina és la situació que genera el viatge. No és el mateix el fill d'immigrants africans que viatja des d'Europa fins al seu país, que el nen que va amb els pares en un viatge turístic programat en hotels de luxe.

La durada del viatge i l'època en què es fa és important a l'hora de tenir en compte el risc de contraure malalties, en la qual cosa també influeix el país de destinació.

## **Possibles problemes en el viatge**

És important disminuir l'ansietat del nen respecte del viatge, preparant les coses amb temps i fent-li perdre la por, per exemple, al seu primer viatge amb avió.

El nen ha de dur una roba còmoda per al viatge, de fibres naturals i ampla. Ha de portar



*L'exposició al sol és inevitable durant l'estiu.  
A la platja i a la muntanya pot ser molt  
intensa i cal prendre precaucions.*

els seus efectes personals, com joguines, roba de recanvi i bolquers.

Els nens més petits de dues setmanes d'edat no haurien de viatjar amb avió perquè la seva adaptació no acaba de ser del tot completa. Les diferències de pressió poden produir mal d'orella i cal fer-los succionar alguna cosa. Durant el viatge, el nen s'ha de

poder moure i cal vigilar-lo per tal d'evitar qualsevol tipus d'accident.

Els viatges llargs amb cotxe també poden ser molt pesats per a un nen. La falta d'espai i la possible aparició de mareig i vòmits, juntament amb la poca atenció que sovint reben per part dels adults, motiva que sigui recomanable fer parades periòdiques.



El tren és un mitjà de locomoció molt adequat per viatjar amb nens.

Els viatges amb vaixell amb nens poden presentar dos tipus de problemes, el risc d'accidents per la seva mobilitat constant i l'aparició més freqüent de vòmits i mareig.

### Atenció sanitària prèvia al viatge

Abans d'un viatge, especialment si és a un país llunyà, el nen ha de ser visitat pel seu pediatre, amb revisió del calendari vacunal habitual i de les vacunes que poden ser obligatòries en el país de destinació. Per exemple:

- En alguns països s'exigeix la vacuna de la febre groga, encara que no s'ha d'administrar a nens menors de sis mesos.
- En altres països és obligatòria la vacuna contra la tuberculosi, denominada BCG, sobretot si els nens han de passar llargs períodes de temps en zones on la tuberculosi és molt freqüent.
- La vacuna del xarampió pot avançar-se si es viatja a països on la malaltia és freqüent entre els nens petits.
- La vacuna de la febre tifoide és recomanable per viatjar a alguns països.

Els nens que presenten algun problema específic, com al·lèrgies, asma o altres malalties, requereixen uns consells precisos per tenir cura de la seva malaltia. Si el nen viatja a països on el paludisme és una malaltia freqüent, hi ha diverses mesures recomanables per prevenir-lo, per exemple, la utilització de repel·lents dels mosquits, que són els insectes que

transmeten la malaltia, i la presa d'algun medicament per prevenir-la. En tot cas, sempre s'ha de consultar amb el pediatre, perquè en algunes zones del món els gèrmens causants del paludisme són resistents a alguns medicaments.

### Problemes mèdics durant el viatge

Les diarrees infeccioses són un problema freqüent entre els nens, especialment els més petits de dos anys. El risc fonamental d'una diarrea és que produeixi una deshidratació, que pot ser greu. Els nens que s'alimenten amb lactància materna estan protegits per la seva alimentació. En canvi, amb els que prenen biberó cal extremar les mesures higièniques, sobretot bullir l'aigua que s'utilitza per preparar-lo i mantenir tot l'equip net.

És molt important en els viatges al tròpic rentar-se molt bé les mans abans de menjar i després d'utilitzar el bany, i rebutjar qualsevol tipus d'aliment que pugui estar contaminat, per exemple, gelats venuts al carrer, aigües no embotellades, suc preparats, verdures sense rentar.

Si finalment la diarrea es presenta, l'acció més important és mantenir una bona hidratació del nen. Habitualment es fan servir aigües i sèrums especials, que es venen a les farmàcies i es preparen amb aigua, preferentment embotellada.

Un altre trastorn freqüent en els viatges a països tropicals són els refredats, causats per dos factors: les diferències de temperatura que hi ha entre el dia i la nit, i l'aire condicionat de molts hotels. El tractament dels refredats sempre ha de ser simptomàtic, perquè la majoria

són produïts per virus i s'autolimiten, és a dir, se solucionen sols. El més important és el rentat del nas amb sèrum fisiològic i, en el cas que hi hagi febre, la utilització d'antitèrmics, però no cal administrar antibiòtics.

Un altre problema freqüent són les lesions a la pell produïdes pel sol. Quan l'exposició solar és important, cal protegir la pell de l'infant amb cremes que tenen un factor de protecció alt, almenys del 15.

Les infeccions de la pell causades pel fet de gratar-se després de picades d'insectes o per ferides pel frec són molt freqüents al tròpic. Cal mantenir una higiene extrema d'aquestes erosions per evitar-ne la infecció.

La calor és intensa a les zones tropicals i hi ha el risc d'insolació. Cal assegurar una bona hidratació del nen i que vesteixi una roba adequada que eviti l'excés de calor. També és aconsellable que es protegeixi el cap amb una gorra o algun mocador i, si és gran, que utilitzi ulleres de sol.

### L'exposició al sol

L'exposició al sol és pràcticament inevitable durant l'estiu. En algunes situacions, aquesta exposició solar és molt més intensa, per exemple, a la platja o la muntanya.

No obstant això, a vegades el sol pot ser perjudicial per a la pell i per a l'estat general de la persona. Això és especialment important en els nens. Per tant, cal prendre diverses precaucions senzilles quan un nen està exposat al sol:

- Els nens molt petits no han d'anar a la platja, perquè el risc de deshidratació és impor-



*És important en els viatges rentar-se molt bé les mans abans de menjar i rebutjar qualsevol aliment dubtós.*

tant. A més, encara no poden gaudir del bany perquè no poden caminar, tot i que els pares els poden banyar amb ells. No obstant

això, és millor retardar el bany en aigua de mar fins als sis mesos d'edat.

- A partir dels sis mesos i, sobretot, quan comença a caminar, el nen s'ho passa molt millor a la platja i el risc de patir una insolació o una deshidratació és molt menor.
- L'exposició solar ha de ser progressiva, és a dir, les dosis de sol recomanades s'han d'anar augmentant molt a poc a poc des del primer dia. Cal evitar estar molta estona exposat al sol i, sobretot, fer-ho en les hores de màxima intensitat. És recomanable començar per cinc minuts el primer dia i anar pujant de cinc en cinc minuts fins arribar a un màxim de 60.
- És important abstenir-se de prendre banys de sol o de desenvolupar una activitat intensa en



- les hores de màxima intensitat del sol, és a dir, entre les 12 del migdia i les 4 de la tarda.
- Abans d'exposar-se al sol és convenient posar-se una crema amb un factor de protecció solar per tota la pell. El recomanat per als nens, especialment els més petits, és el factor 15 com a mínim.
  - Aquesta crema cal utilitzar-la també els dies de boira.
  - L'efecte protector de la crema desapareix al cap de dues o tres hores. És a dir, que si el nen es torna a exposar al sol, és convenient tornar-hi a aplicar crema. Aquesta aplicació s'ha de repetir també després de cada bany o si el nen sua molt.
  - Els nens exposats directament al sol han de dur gorra i samarreta o camisa per protegir-se, especialment si són a prop de l'aigua o a la sorra de la platja, perquè reflecteixen el sol i augmenta el risc de cremades.
  - Els nens petits han d'estar a l'ombra i els gran s'hi han de posar de tant en tant.
  - Sempre que sigui a la platja, el nen necessita beure aigua amb molta freqüència.

### Cremades solars

La cremada solar es produeix com a conseqüència de l'exposició excessiva als raigs ultraviolats de la llum solar, per no haver utilitzat una crema solar amb un filtre de protecció alt (15 o superior) o per haver mantingut l'exposició massa temps.

Sempre es deuen a falta d'atenció per part dels pares i, per tant, la millor solució és la prevenció. L'aclimatació de la pell al sol és molt progressiva, especialment en els nens.

Les cremades solars poden produir en els nens lesions equiparables a les d'altres agents tèrmics, com la flama del foc: la superfície de la pell que ha sofert cremades es valora en percentatge i la profunditat de la lesió en els teixits es valora en tres graus de menys a més profunda.

Les cremades solars són molt doloroses i es veuen potenciades si el nen està prop de l'aigua, la neu o la sorra, perquè els raigs es reflecteixen en les superfícies brillants.

En cas d'una cremada solar, el més important és aplicar aigua freda o una solució calmant, que disminueixin la irritació de la pell. És prudent evitar de nou qualsevol contacte de les zones cremades amb el sol.

Si apareix dolor intens, es poden administrar analgèsics. És obligatori no tocar ni retallar les butllofes que es formen sobre la pell després d'algunes cremades, per evitar el risc de contaminació de la ferida.

### Què cal fer

- Sempre s'ha d'utilitzar una crema amb filtre solar, durant l'exposició. El factor de protecció ha de ser almenys d'un 15 i en les pells fines i sensibles, 30.
- El nen ha de portar robes de cotó, amb mànigues i pantalons llargs.
- Es pot usar un parasol per protegir-lo de l'acció directa del sol.
- El nen pot portar una gorra d'ala ampla, que li protegeixi el clatell i les espatlles.
- Cal mantenir la pell ben hidratada després de prendre el sol, amb qualsevol crema hidratant.

- És aconsellable, durant els mesos d'estiu, evitar l'exposició solar del nen en les hores de màxima insolació (entre les 12 i les 16).

### Aprendre a nedar

Jugar a l'aigua i nedar, a la banyera, la platja, la piscina, un llac o un riu, és una diversió universal i una enorme font de plaer per als infants. Ensenyar-los a nedar forma part important de la seva atenció, no sols perquè inclou un aspecte important de joc i exploració, sinó perquè, a més, els protegeix la vida dins l'aigua.

Els nens petits s'acostumen d'una manera natural a l'aigua. És aconsellable que des d'un principi no perdin la seguretat dins l'aigua i que comptin amb el suport dels pares. Per tant, és molt important banyar-se amb ells a casa. És el primer pas perquè aprenguin a nedar.

Alguns nens poden aprendre a nedar molt aviat, encara que cada un progressa al seu propi ritme.

Nedar no és només una diversió, sinó que és un dels esports més complets i és freqüentment recomanat per molts motius, per exemple, en nens asmàtics, quan hi ha problemes a la columna vertebral, per enfortir la musculatura i per augmentar la coordinació.

La primera oportunitat per familiaritzar l'infant amb l'aigua és el bany. Si el nen o la nena es banya amb els seus pares, anirà adquirint agilitat dins l'aigua, es relaxarà i explorarà els seus moviments i el seu efecte en l'aigua. Començarà a xipollejar i a moure les cames i es mourà sense parar jugant amb qualsevol cosa. Cal subjectar-lo bé perquè el cap no se li

enfonsi, cosa que pot espantar-lo i dificultar l'aprenentatge.

Des de molt petit, el nen pot anar a la piscina, fins i tot a la piscina d'un balneari. És molt important que l'aigua estigui a una temperatura agradable i que, si és freda, s'acostumi a entrar progressivament. Una vegada que estigui dins l'aigua, començarà a jugar i probablement serà

*Aprenere a nedar pot ser una font de diversió i, també, una mesura per evitar riscos.*

fàcil fer-lo surar una mica. Cal tenir-lo sempre subjecte i sortir de l'aigua quan es trobi incòmode.

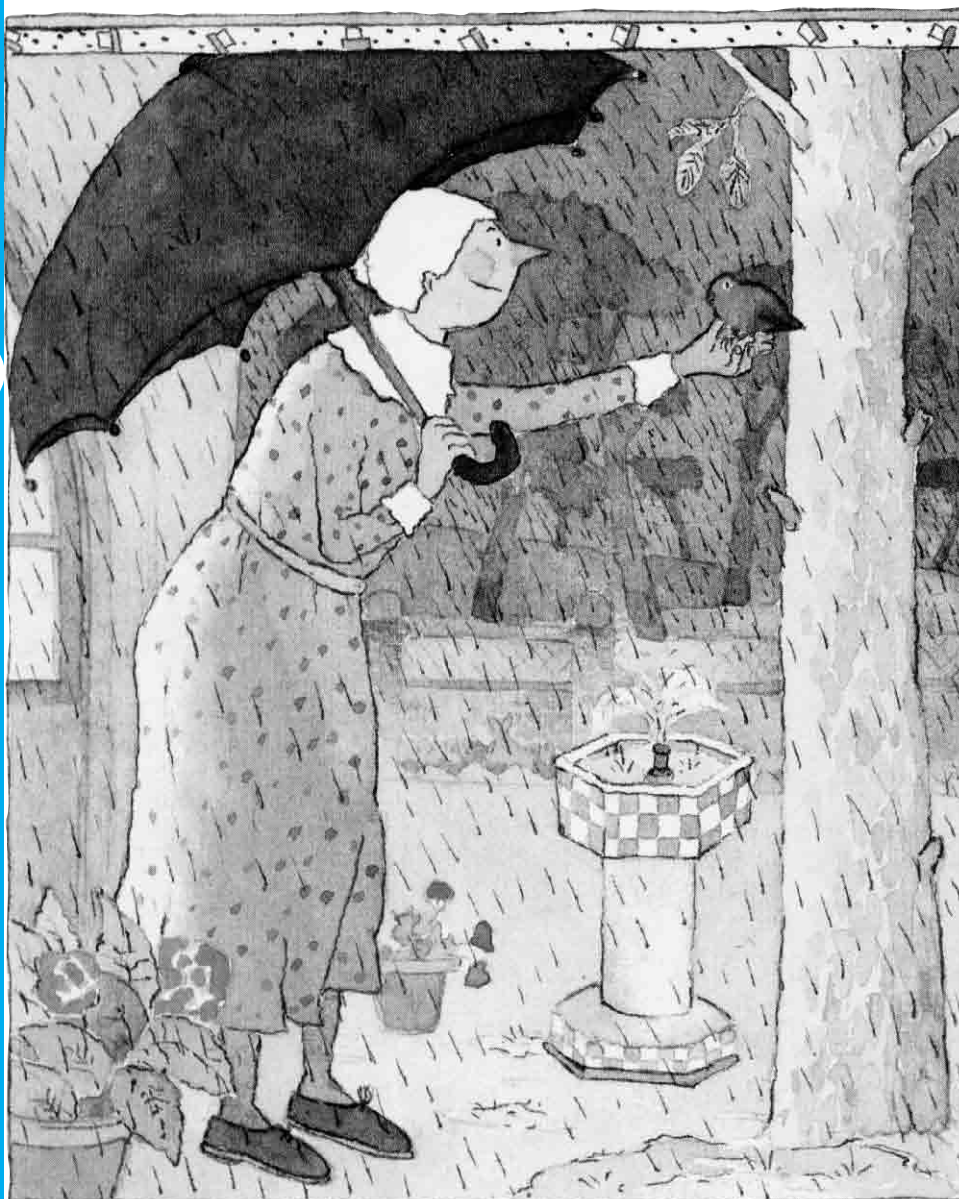
Quan sigui gran, és possible que faci cursos de natació o, simplement, que vagi periòdicament a la piscina. En aquests casos, és aconsellable que el nen utilitzi taps per a les orelles, especialment si hi va molt sovint o el contingut de clor de l'aigua és molt alt. D'aquesta manera es pot evitar la irritació del conducte auditiu i l'aparició d'otitis externa, tan freqüent durant l'estiu.

Hi ha moltes tècniques per introduir la natació i ensenyar els nens a nedar. La majoria es basa en una introducció progressiva del nen en l'aigua, fent que perdi primer la por, ensenyant-li després a surar i a moure els peus, primer subjectant-lo i després agafant-se ell sol a la paret o en un flotador. Progressivament aprenen a mantenir-se a la superfície i, a poc a poc, a desplaçar-s'hi per sobre i per sota. Totes aquestes activitats s'han de supervisar amb molta cura per evitar accidents. ■



# Vols que t'expliqui un conte? Quan plou de nit

Mònica Saguer



agost 2002

36

juliol

**B**ONA TARDA A TOTHOM. Jo em dic Mònica i he vingut a explicar-vos contes. Mireu, el conte que us explicaré avui és aquest. El vaig trobar un dia a la biblioteca. Me'l vaig endur. Bé, primer vaig demanar a la Montse, la bibliotecària, si me'l podia emportar a casa. I les meves germanes també se'l van llegir. Ens va agradar tant que vaig anar a Can Quim, la llibreria, i el vaig comprar. I avui m'agradaria explicar-vos-el. Teniu les orelles ben obertes? Els que tingneu els cabells llargs poseu-los al darrera de les orelles.

—Aquest té els cabells llargs, eh? Però és un nen.

—I jo tinc el cabell curt i sóc una nena —contesto.

—No, tu no ets cap nena!

—Que sí que ho és!

—Que no, és una senyora!

—És una noia!

—No! És la que ha vingut a fer el conte —però abans que no s'animi més la cosa, començo.

El conte es diu «Quan plou de nit» i el va escriure i en va fer els dibuixos una noia que es diu Marta Balaguer.

La senyora Júlia vivia en una casa petita envoltada d'un jardí amb un pi i una font. Cada nit, abans d'anar-se'n a dormir, la senyora Júlia regava les plantes. Aquella nit, però,

no li feia falta regar-les perquè plovia i llavors la senyora Júlia es va posar a mirar com la pluja li regava les plantes.

De cop i volta va sentir un soroll: dalt de la branca del pi hi havia un ocell petit, que estava tot xop. La senyora Júlia li va dir:

—Què hi fas, aquí, ocell? Et constiparàs, entra cap a casa meva!

La senyora Júlia el va agafar i se'l va endur dins de la butxaca, cap a casa.

Quan l'eixugava, i com que el veia tremolós, li va preguntar:

—Vols una tassa de llet?

Després de fer un esternut, l'ocell va dir que sí amb el cap i, molt content, va beure's tota la llet.

La senyora Júlia li va preparar un llit dins d'una capsa de sabates, i no us penseu pas que el va tapar amb un llençol o una manta, no, el va tapar amb un mitjó vell que tenia. I el va deixar a sobre de la tauleta de nit.

Llavors la senyora Júlia es va posar la camisa, les sabatilles i va anar a rentar-se les dents.

Tot d'una, quan s'estava d'allò més bé a dins del llit, va sentir soroll a fora. D'una revolada es va aixecar, es va posar les sabatilles, es va posar el batí, va agafar el paraigua i va

anar cap a fora. I, allà al mig del jardí, va veure dos llums que brillaven. Què hi devia haver, a fora el jardí?

–*Cuques de llum* –*diu un nen.*  
–*Un cotxe* –*diu l'altre.*  
–*Les estrelles* –*diu una nena.*

Mireu enmig del jardí hi havia un gat, un gat ben remullat i la senyora Júlia li va dir:

–Vine amb mi, mixet.  
I també el va fer entrar a casa.  
–Vols una tassa de llet?

I el gat va fer que sí amb el cap, i quan es va acabar la tassa es va llepar la pota i es va netejar els bigotis.

–Veig que t'ha agradat –li va dir la senyora Júlia.

I va preparar un jaç per al gat, en una caixa de fusta, i el va deixar a la cuina.

–Bona nit mixo –li va dir la senyora Júlia mentre tornava cap a l'habitació. I es va treure les sabatilles, el batí, no es va rentar les dents perquè ja se les havia rentades, i es va tapar amb el llençol.

Quan estava endormiscada va tornar a sentir soroll a fora al jardí. La senyora Júlia es va tornar a aixecar i es va posar les sabatilles i el batí i va agafar el paraigua perquè encara plovia

i va anar cap a fora al jardí, i allà fora sabeu què hi va trobar?

–*Un gos!* –*contesta un nen.*  
–*Sí.*

A fora el jardí hi havia un gos, la senyora Júlia també el va fer entrar cap a casa, el va eixugar i el gos es va beure dues tasses de llet.

Llavors va dir al gos:

–Mira, a tu et posarem a dormir al menjador, però només per avui, eh?

I la senyora Júlia li va posar uns coixins vells que tenia i li va dir:

–No entris a la cuina, que hi ha un gat.

–*I amb què el va tapar* –*pregunta una nena.*

–*Doncs, amb una manta vella.*

La senyora Júlia es va tornar a ficar al llit. Ep! Abans es va treure les sabatilles i el batí, i un cop dins del llit va pensar «a la tauleta de nit hi tinc...»

*I deixo que els nens contestin.*

–*Un ocell!*  
–*A la cuina hi tinc...*  
–*Un gat!*  
–*I al menjador hi tinc...*  
–*Un gos!*

«Caram», va pensar la senyora Júlia, «fa uns moments estava tota sola i ara tinc la casa plena d'animals.»

I llavors es va adormir, fins que va sentir un soroll molt fort a fora al jardí.

–*I ara que hi deu haver?* –*pregunto als nens.*

–*Un porc!*  
–*Un ós polar!*

Mireu, a fora del jardí de la senyora Júlia, enmig d'una bassa d'aigua hi havia...

–*Una granota* –*continuen ells.*  
–*Un ànec* –*fa un altre.*

La senyora Júlia no podia creure el que veien els seus ulls, allà fora enmig del seu jardí hi havia un cocodril!

–*Ab* –*criden tots.*

No, no us penseu pas que va tenir por, la senyora Júlia li va dir, com als altres animals...

–Què hi fas aquí fora? Plou molt. Entra cap a casa meva.

La senyora Júlia el va eixugar com als altres animals.



*I, a que no saben quantes tasses de llet es va veure el cocodril?*

–Tres!

–Cinc!

–No, no, més –contesto.

–Deu.

–Onze.

–No, no, més.

–Vuit.

–Cent.

–Més, més.

–Mil.

–Més, més.

–Tres milions d'euros.

–No, més.

–Infinit!

Mireu la senyora Júlia no tenia cent ampolles de llet. Només en tenia dues, però el cocodril se les va acabar totes dues. I la senyora Júlia li va dir:

–Mira, a tu et posarem a dormir a la banyera i, si tens més set, obre l'aixeta i beu aigua de la dutxa.

La senyora Júlia va tornar a la seva habitació i quan era dins el llit va pensar: «a la tauleta hi tinc...»

–*Què hi tenia a la tauleta?* –pregunto.

–Un ocell!

–*A la cuina hi tinc...*

–Un gat!

–*Al menjador hi tinc...*

–Un gos!

–*I al lavabo hi tinc...*

–Un cocodril!

«Ara sí que sembla un zoològic», va pensar la senyora Júlia. I es va posar a dormir, però resulta que llavors ja començava a clarejar i el sol començava a sortir i ja era hora de llevar-se. La senyora Júlia no s'ho va pensar dues vegades: es va vestir, va agafar el cabàs i s'en va anar cap al mercat a comprar, i quan va arribar a la fleca li va dir a la Roser, que era la dependenta:

–Posa'm trenta croissants, quaranta ensaïmades, cinquanta panets i seixanta bosses de magdalenes.

«Ostres! Quina gana que té avui la senyora Júlia», va pensar la Roser.

I de camí cap a casa la senyora Júlia va recordar que...

–*La llet –salta un nen.*

Va recordar que es descuidava la llet i va anar a comprar-ne. De camí cap a casa, la gent que veien passar la senyora Júlia no la coneixien, només li veien sortir el nas enmig dels paquets i el monyo de darrere dels cabells.

Quan va arribar a casa va despetar tots els animals per esmorzar. Però, és clar, havia d'anar vigilant

que el gat no empaités l'ocell, que el gos no molestés el gat i que el cocodril no es begués la llet dels altres.

Quan van haver esmorzat la senyora Júlia els va dir:

–Amics meus, espero que us hagi agradat l'esmorzar i que hàgiu passat una nit ben agradable, però ara heu de marxar i quan sortiu vigileu de no trepitjar les plantes.

I amb aquestes quatre paraules els va obrir la porta i els va acomiadar.

A l'hora de marxar l'ocell es va enfilar sobre l'espatlla de la senyora Júlia i li va fer un petó, el gat li va fer una llepada i el gos li va fer una forta abraçada i, al cocodril, li queien unes llàgrimes..., perquè, on estaria millor que dins de la banyera de casa de la senyora Júlia?

Llavors estava tan cansada que va entrar cap a dins i va dormir, el dilluns, el dimarts, el dimecres, el dijous, (continuen els nens i nenes) el divendres, el dissabte i el diumenge. I quan es va despertar el diumenge i va sortir al jardí se'l va trobar preciós, totes les flors ben regades, i damunt l'estora de la porta hi va trobar un regal.

–*Què hi devia haver allà dins?* –pregunto.

–Els animals!

–Flors!

Mireu en aquell regal hi havia una nota que deia:

–Moltes gràcies per haver-nos acollit a casa teva.

I la senyora Júlia es va posar molt contenta perquè dins d'aquell regal hi havia una caixa de bombons de dos pisos i, tot menjant-se els bombons, va pensar que, a la font del seu jardí, hi escriuria aquest rodolí:

És divertit tenir amics quan plou de nit, encara que et facin llevar cent cops de [dins del llit.

–*Us ha agradat?*

–*Sí! sí. A mi mig, mig.*

–*Saben, aquest conte no l'he escrit jo, eh?*

*Aquest conte l'ha escrit i dibuixat una noia que es diu Marta Balaguer. La coneixeu? No, jo tampoc, però si algun dia la conec li diré que aquest conte m'agrada molt.*

#### Notes

Quan acabo d'explicar aquest conte, parlem de si els animals són amics, de quins animals tenen a casa, de què els donen per menjar, i la conversa es va allargant fins que algú demana insistentment: «N'expliques un altre?»

Conte extret del llibre de Marta Balaguer, *Quan plou de nit*, Barcelona: Abadía de Montserrat, 1988.

# Un dia qualsevol

## Rates de Biblioteca

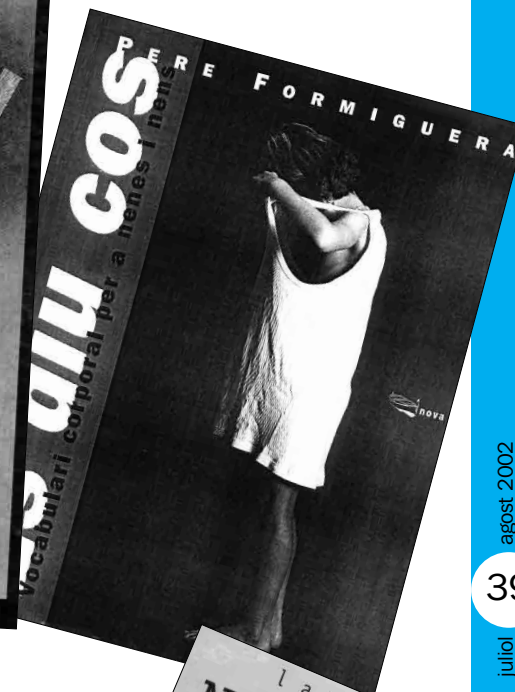
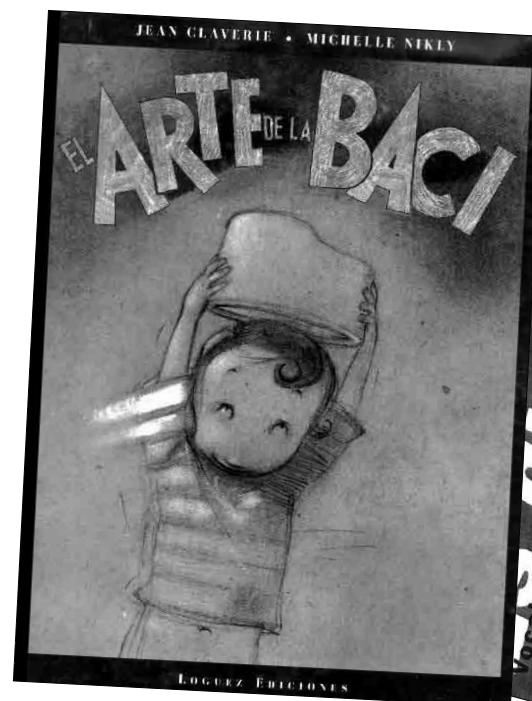
Tres llibres que ens presenten coses quotidianes tal com són.



OXENBURY, Helen: *Jugant*, Barcelona: Joventut, 1981.

CLAVERIE, Jean, i Michelle NICKLY: *El arte de la baci*, Salamanca: Lóguez, 1993.

FORMIGUERA, Pere: *Es diu cos*, Barcelona: Barcanova, 1996.



I tres llibres que parteixen del quotidià per inventar una història.

FALCONER, Ian: *Olivia*, Barcelona: Serres, 2001.

RIUS, Lluís, i Montse GINESTA: *Adormits*, Barcelona: La Galera i Cercle de Lectors, 2000.

CHILD, Lauren: *No tinc son i no aniré a dormir*, Barcelona: Serres, 2001.





### Infància viatja a Finlàndia

«T'has adonat que als jardins de les escoles fineses que hem visitat hi havia pocs arbres?» Ho comentava una mestra en el camí de retorn i podies veure en la seva mirada la satisfacció d'estar fent una lectura de la realitat que tot just s'acabava de visitar, una lectura que alhora iniciava la comprensió i la interpretació d'un context tan diferent del nostre.

Els jardins de grans dimensions, pensats i dissenyats perquè els infants poguessin trobar-hi diferents possibilitats de jocs, de descoberta i amagatalls, com ens feia observar la mestra tenien pocs arbres i tots, de fulla caduca, possiblement per recollir tot el sol i la llum que, en aquells país, són escassos durant massa temps.

Poc després un petit grup de mestres es preguntava per què en els diferents centres que havíem visitat a les ciutats de Tampere i Hèlsinki hi havia tant pocs wàters. I a l'entorn del comentari s'iniciava una nova conversa sobre el que s'havia vist, i així s'encadenaven observacions, reflexions, comparacions, idees, i s'obrien nous interrogants tot començant a construir una idea de conjunt.



Tres wàters i una sola taula de canvi són un equipament més que suficient per als grups heterogenis d'edat, en la mesura que aquesta activitat quotidiana la realitzen els infants de parvulari quan en tenen necessitat, i tenen la possibilitat de triar la seva tassa preferida, com en el conte de rínxols d'or: hi ha la petita, la gran amb un forat petit, la gran amb un tamboret per arribar-hi, totes les tasses de wàter amb separadors i portes. Potser per respectar la intimitat? Potser perquè els infants puguin triar en una qüestió tan personal? Potser





poder decidir en una qüestió aparentment tant poc transcendent, però que els possibilita decidir moltes vegades al dia? Potser el fet de ser considerat i respectat en qüestions tan elementals, tan quotidianes, pot afavorir en els infants el sentiment de competència, d'autoestima. Potser una qüestió tan simple pot contribuir al fet que el país sigui competitiu.

El d'enguany es el 21è viatge d'estudi que s'organitza des d'INFÀNCIA i ha estat el tercer país escandinau visitat, que s'ha tingut l'oportunitat de conèixer directament amb una lectura col·lectiva que

sempre permet anar més enllà, en la mesura que, sobre el que estem veient, escoltant, tocant, sentint i pensant, s'hi intercala el que pensen i diuen els altres sobre aquella realitat.

És un procés polièdric, d'una riquesa i un matís difícils d'explicar, en la mesura que conté una gran diversitat de matisos personals,

històrics i territorials, dels quals cada un n'és portador, des de Castella-La Mancha al País Basc, passant per Madrid, Menorca, Granada i Catalunya, amb una àmplia representació de les terres de ponent, de l'Empordà, el Maresme, Barcelona, el Baix Llobregat i el Vallés, el Camp de Tarragona i el Penedès.

Finlàndia, la terra dels sami, es avui un país modern, amb un alt nivell tecnològic, que apareix continuadament en els mitjans de comunicació com un dels països més competitius del món. Durant la nostra visita, vam poder conèixer un país que pensa i actua cap als seus ciutadans, un país modest, amable, plàcid. Amb placidesa en el paisatge, en el tracte, en la manera de concebre els centres per als infants, tant en la seva estructura i organització, com en la seva arquitectura i la seva pedagogia.

Com en els altres països escandinaus, els centres per als infants de 0 a 7 anys finesos són competència dels ajuntaments, sempre acompanyats dels pressupostos corresponents, pressupostos que coneix tothom.

Tant a Tampere com a Hèlsinki, els centres que vam visitar tenien uns paràmetres comuns que ens permeteren identificar l'harmonia i la coherència d'aquella realitat:



**Les edats que acullen:** Els infants més petits tenien entre 8 i 10 mesos i els més grans 7 anys, edat en la qual s'inicia l'escola obligatòria.

**L'organització dels grups:** Eren heterogenis. Els dels petits eren de 12 infants entre 8 mesos i 3 anys; els dels grans, de 21 infants entre 3 i 7 anys, i cada grup tenia 3 educadors.

**El nombre d'infants per educador:** Cada educador té 4 infants del grup dels petits i 7 infants dels grans.

**Les pautes horàries:** La majoria dels infants hi estava entre 6 i 9 h. Els educadors, tots ells treballaven amb nens 7 h diàries i destinaven 1 h diària a fer reunions de treball. Dels centres, el 90 % tenien obertes de les 6 a les 18 h.

Hi ha un petit percentatge de centres que acullen el que són les necessitats menys comunes. És el cas, per exemple, dels centres a l'aire lliure, uns parcs en els quals, informalment, pares o altres familiars que tenen cura dels infants menors de set anys poden anar-hi a jugar unes estones al dia.

Allí, els més grans de set anys, després de l'horari escolar i en períodes de vacances, també hi poden anar a jugar sense companyia d'un familiar.

Com a exponent de l'altre extrem de l'oferta també hi ha alguns centres que obren 24 h. Atenen les necessitats de famílies amb horaris de treball de torns llargs, com els que han de navegar. L'organització d'aquests centres a Hèlsinki era molt flexible per facilitar a les famílies que poguessin estar amb els infants mentre eren a terra.

Vam conèixer, també, uns centres que acullen als infants de 2 a 7 anys no escolaritzats 4 hores a la setmana.

**L'oferta i la demanda:** Les famílies que desitgen una plaça per al seu infant veuen atesa la demanda en poques setmanes. Els percentatges d'infants escolaritzats en ambdues ciutats se situa entorn del 65 %. Un percentatge que varia segons l'edat dels infants: en els infants de 6 a 7 anys se situa en un 94 %; en els de 3 a 6 anys, en un 81 % i en els més petits de 3 anys, en un 20 %.





**El cost i la quota:** Per als infants de 6 a 7 anys hi ha una oferta de quatre hores diàries d'escola gratuïta, en la qual participa un 94 % dels infants d'aquestes edats. El cost d'un infant fins a 7 anys en els centres finesos es de 7.500 euros a l'any i la quota que paguen les famílies es de 200 euros al mes.

**Els espais i l'equipament:** Tot i que cada centre dels que vàrem visitar era diferent, com a visitants podíem sentir que hi havia una atmosfera comú, potser les corti-

nes, o els colors dels sofàs, o les taules de diferents mides que feien evident un ambient acollidor. El rebedor amb tots els estris per netejar les sabates i eixugar la roba mostraven el pragmatisme, la funcionalitat i alhora la manera de viure amb el dins i el fora com un tot. A més dels espais de vida de cada grup on menjar, dormir i, sobretot, jugar, als centres es podien veure espais per activitats concretes: cuines a l'alçada dels nens –però de veritat–, tallers de fusteria, espais pensats per jugar amb l'aigua i, en alguns, una espais on no hi podíem accedir els adults.

Les mestres de Tampere ens deien sentir-se hereves de Dewey, Macarenko, Pestalozzi, Vigotsky, i que ara s'identificaven amb Malaguzzi. A Hèlsinki ens parlaren de Montessori, Pestalozzi i Hoslainer. A la pregunta de què pensaven que podria definir la seva pedagogia actual, el que ens deien i el que vàiem era coherent: els petits grups, poder escoltar el que els infants diuen, poder descobrir-ne el pensament, el com aprenen els uns dels altres i, per tant, els grups amb nens de diferents edats.

Vam poder veure com el teatre, l'art plàstic, els esports i la música eren importants en la vida dels



centres, on els pianos (dels quals, en la majoria dels centres, n'hi havia dos) compartien espais físics i temporals amb els ordinadors, i uns i altres perfectament equipats i utilitzats. Vam veure com la tradició i la innovació es teixien en una realitat actual i viva, en la qual els infants i els adults se sentien còmodes.

Fins aquí els paràmetres que ens permetien comprendre la seva manera de garantir la qualitat, però, com també hem pogut observar en altres països, l'autonomia de cada centre, cosa que porta a descobrir allò de particular i personal que es pot trobar en cada un d'ells. Una personalitat que facilita la personalització, la diferència, l'apropiació qualitativa d'un espai col·lectiu de tots i no de ningú, aquell en el qual hi pots trobar la vella planta que fa anys que creix a l'escola i que cada any floreix, o el petit retall de diari del dia abans enganxat en un plafó que provoca la conversa a l'hora del cafè.

Un dels centres que vam visitar era nou de trinca. Els infants ens esperaven al porxo tot cantant una cançó. Estava situat en un barri nou i en ple creixement. Molts carrers encara estaven per asfaltar i les cases de prop de l'escola tot just acabaven de ser habi-



tades. L'escola, al bell mig del barri, ja hi donava vida.

En aquest viatge, anàvem preparats per al fred, però vam passar calor. Els dies llargs i calorosos ens van permetre sentir com despertava la primavera. El gris de les fines branques dels bedolls, l'arbre de la seva artesanía i el seu disseny, dia rera dia canviava el groc pel verd.

Tot plegat ha contribuït, en alguns aspectes, a trencar esquemes. En altres, ha donat seguretat i ha plantejat nous interrogants. Cal parlar-ne, comparar, discutir, construir, imaginar de nou. ■



### Jornades d'història de l'educació als Països Catalans

Sota el títol de «la renovació pedagògica», se celebraran aquestes *Jornades* del 13 al 15 de novembre a Figueres. Tenen per objectiu aprofundir en l'estudi i el coneixement dels esforços de renovació pedagògica, entre d'altres, d'Antoni Balmanya que, durant quaranta anys va estar treballant a l'escola d'Espolla. Per a més informació

Fundació Universitat de Girona  
Centre de Formació Universitària  
Joaquim Xirau  
Moreria, 9 - 17600 Figueres  
Tel. 972 510 406  
info.joaquimxirau@udg.es  
www.udg.edu/if

### Cultura i natura a Gallecs

Amb aquest títol s'organitzen visites guiades per a escolars i grups. Gallecs, situat en un entorn metropolità, conserva l'activitat agrària i un patrimoni arquitectònic, que inclou l'església romànica de Santa Maria de Gallecs. Els itineraris surten del Museu Abelló de Mollet del Vallès i de la Biblioteca de Can Butjosa, especial-



litzada en llibre infantil i juvenil. Més informació:

Biblioteca de Can Butjosa  
La salut, 50-52  
08150 Parets del Vallès  
Tel. 93 562 23 53  
bibut@parets.org

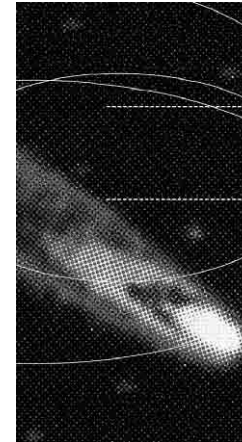
### Exposicions a la Fundació Miró

Dins de l'Any Gaudí, a la Fundació exposen una sèrie d'aigüaforts que Joan Miró va dedicar a l'arquitecte. A més, dediquen una exposició a Joan Gomis, fotògraf que va desenvolupar un llenguatge propi i modern.

Fundació Joan Miró  
Parc de Montjuïc - 08036 Barcelona  
Tel. 934 439 470  
fjmiro@bcn.fjmiro.es  
www.bcn.fjmiro.es

### Caiguts del cel

Amb aquest títol, entre el 22 de juny i el 15 de setembre s'organitza una exposició sobre meteorits al Museu de Zoologia de Barcelona. Entre d'altres, se n'explica la composició, història i llocs on han incidit, amb una proposta que inclou màgia i joc.



Museu de Zoologia  
Pg. Picaso, s/n  
Parc de la Ciutadella  
08003 Barcelona  
Tel. 933 196 912  
www.museuzoologia.bcn.es

### Fe d'errates

Al número 126 de la nostra revista, corresponent als mesos de maig i juny, l'article «Un currículum per a la diversitat» va aparèixer signat solament per Chrissie Meleady, quan hi havia de figurar, també, Pat Broadhead.

### La nostra portada



Estiu, temps de cireres i de nombroses fruites de colors càlids, i textures i gustos diversos. Albercocs, préssecs, raïm, nespres, síndries, melons. El gust amplia el camp d'experimentació. A més, els llargs migdies conviden a asseure's i conversar, intercanviar idees i deixar passar les hores. És el temps de retrobar aquells llibres que havíem guardat, de reflexionar sobre la feina del curs, d'agafar energies per al futur. A fora, s'obren els espais i la natura apareix com un laboratori immens. Petits i grans canvien els horitzons limitats per paisatges sense límits. El mar, la muntanya, altres ciutats i països, aporten noves propostes. Enriqueixen, generen idees amb què omplirem el cabàs per començar, amb la il·lusió de sempre, el curs vinent.

### Education 0 - 6 years old

#### Play

TÀNIA RAMOS

Many adults seems to have forgot the time when they played, and, sometimes, especially in pre-school classes, play is just what's missing. Play is something for the schoolyard or specially defined places in the classroom. It seems that adults feel threatened by the random nature of play, as it escapes the control of the omnipresent teacher. In order to make it part of school, we must reflect on play and begin at the beginning: what is it?

### School for ages 0 - 3

#### The Coordinating Commission, alive and well. Conversation with Àngels Costa and Rosa Gimeno

INFÀNCIA

Born in the seventies, the Coordinating Commissions of Catalan Day Care Centres (Coordinadora d'Escoles Bressol de Catalunya) brought together different private

day care centres that were interested in serving the public. After many of these centres had been absorbed by local administrations, and as result of the recognition that day care received from the new Education Act (the LOGSE), the Coordinating Commission had achieved its main goals. Now, however, the often ambiguous treatment by the public administrations and the evidently regressive new legislation now being proposed by the Ministry of Education, the Coordinating Commission has returned to the scene and is being led by a new generation. It is acting, and has acted, on three different fronts. On the one hand, its members meet to elaborate and discuss pedagogy, which, secondly, it makes known to the society as a whole. Its third front is its involvement in the demand that children be given what it rightfully theirs. If this is not done, it is the fault of the Government. The conversation has been held with Rosa Gimeno and Àngels Costa, president and treasurer, respectively, of the Coordinating Commission.

### School for ages 3 - 6

#### Dialogue with the City

ELISABET ABEYÀ

Two groups of four-year old children from the Escola Vella de Pòrtol went to Palma to see the Andreu Terrades exhibition. Afterwards they walked around the city to the place where they were to catch the bus back to school. They walked, looked about and talked. It seems like a simple activity, but it contains a rich dialogue with art and the environment, as can be seen in the notes taken by Elisabet Abeyà.

### Children and Society

#### On Bits and Other Stories

MONTSERRAT PEDREIRA

The author sets out, from an intuitive perspective, a range of ideas on the world of bits, this association between name and image that can leave parents agape. She points out that we must seek out a balance in stimulation, and not fall into gratuitous ove-

restimation or into a repetition that contributes nothing.

### Children and Health

#### Health and Vacations

ÒSCAR GARCÍA I ALGAR

The summer is a recreational time for children, coinciding with school holidays. They often participate in out door activities and travel. But we cannot forget about their health. It is important to prepare a trip to the tropics well from the health point of view. Finally, we must guard against two of the most important problems during holdings: sunburn and dangers in the water: we must put sunscreen on children and make sure they learn how to swim at an early age.

*Traducció de Michael Tregobov*

**Bambini**, abril del 2002

«La lingua scritta nella documentazione»

Manuela CECOTTI

«La 'cura' al nido»

Manuela NALDI

«Scuola e famiglia: una ricerca di alleanza»

Stefania VALTANCOLI

**Cooperazione Educativa**, núm. 1, gener-febrer del 2002

«La 'cerca'»

Franca GAETA

**Cuadernos de Pedagogía**, núm. 312, abril del 2002

«El Protagonista de la semana»

Trini GUTIÉRREZ

«El hada reina»

Mariló GONZÁLEZ

**Scuola Materna**, núm. 16, maig del 2002

«La valutazione tra due 'culture'»

Italo FIORIN

«L'osservazione dei contesti di vita nella scuola dell'infanzia»

Ezio COMPAGNONI

«La documentazione dei contesti»

Bianca PIAGGESI

«Valutare la qualità dei servizi per l'infanzia»

Mario CASTOLDI

**Vita dell'Infanzia**, núm. 4, abril del 2002

«Esperienze di gruppo a scuola»

Maria Cristina STRADI

«Bambini a 'scuola' di intelligenza emotiva»

Daniela DATO

## Subscripció a la revista **Infància**

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

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

Adreça: \_\_\_\_\_

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

Població: \_\_\_\_\_

Província: \_\_\_\_\_

Telèfon: \_\_\_\_\_

Correu electrònic: \_\_\_\_\_

NIF: \_\_\_\_\_

Se subscriu a INFÀNCIA (6 números l'any)

Preu per al 2002 (IVA inclòs): 35 euros

Europa: 43 euros

Resta del món: 46 euros

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

Per domiciliació bancària

## Butlleta de domiciliació bancària

Cognoms, nom del titular \_\_\_\_\_

Entitat

Oficina

DC

Compte/llibreta

Firma del titular

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

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



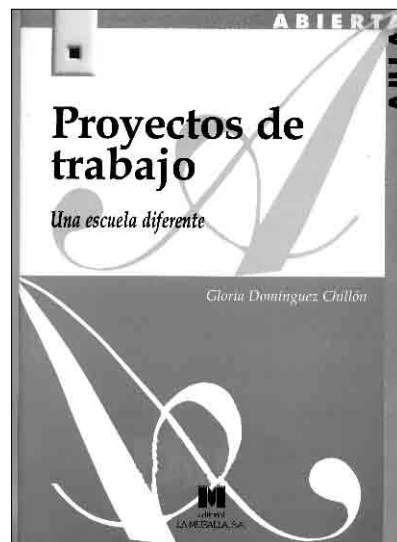


PHILLIPS, Asha: **Saber dir no**, Barcelona: Empúries, 2001.

El llibre porta per subtítol «Per què és important dir no als teus fills» i, com resulta evident, tracta de la importància de la negació en l'educació dels infants. La negació els serveix tant per a l'afirmació personal com per orientar-los en l'adolescència dins d'unes coordenades morals. Tracta, doncs, un dels principals punts de debat de l'educació actual, en què des de l'escola es constata un cert desconcert entre els pares, que ha portat transferir responsabilitats als mestres. Segons l'autora, dir que no als fills, no constitueix un atac, sinó una prova que creiem en la seva força i en la capacitat de madurar.

DOMÍNGUEZ, Gloria: **Proyectos de trabajo. Una escuela diferente**, Madrid: La Muralla, 2001.

La selecció d'experiències que descriu aquest llibre constitueix una bona mostra de les nombroses oportunitats que es poden oferir als infants per treballar en situacions i amb problemes que els ajudin a entendre el món. Ahora, es mostren valuoses estratègies que els permeten buscar, relacionar, analitzar, contrastar i reconstruir críticament la informació que reben. S'hi endevina una escola viva, on els infants interaccionen i participen de manera activa i crítica en la construcció dels aprenentatges.



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

guet, Sol Indurain, Montserrat Jubete, Teresa Majem, Marta Mata, Pepita Molló, Blanca Montaner 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, Isabel Turón.

**Projecte gràfic i disseny de les**

**cobertes:** Enric Satué

**Fotografia coberta:** Montserrat Riu

**Impremta:**

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

**Dipòsit legal:** B-21091-83

**ISSN:** 0212-4599

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

**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**

cap manera ni per cap mitjà, mecànic, fotoquímica, electrònica, magnètica, electroòptica, per fotocòpia o qualsevol altre, sense el permís previ per escrit de l'editorial.