



REVISTA DE L'ASSOCIACIÓ DE MESTRES ROSA SENSAT

in-fàn-cia

educar de 0 a 6 anys

2002

128

SETEMBRE
OCTUBRE

Bons propòsits

Ara que tot just tornem de vacances, ara que ens agrada poder pensar a cor què vols en com viurem aquest curs amb el nostre grup d'infants, ara, una vegada més hem de preveure que caldrà fer quelcom més.

El curs 2002-2003 serà el curs en què el Govern central portarà a les Corts el projecte anomenat de *Ley Orgánica de la Calidad de la Educación*. I, alhora, Catalunya culminarà el procés de recollida de signatures per presentar al Parlament una proposta de llei d'iniciativa popular en favor de l'educació dels infants més petits. Tots dos fets poden afectar, i molt, l'educació infantil i, per tant, hem de començar el curs parlant-ne.

El projecte de la llei que anomenarem LOCE parteix d'un concepte de «*calidad*» molt allunyada, per no dir contrària, del concepte de «*qualitat*» de l'educació, en la qual fa tants anys que mirem de treballar amb els nostres nens i nenes, amb la recerca de models en escoles de dins i fora del país. La «*calidad*» que propugna la LOCE aspira a uns pretesos nivells de superioritat o excel·lència, diu, a partir de «*la cultura del*

esfuerzo» dels alumnes; en realitat, a partir de fer-los proves, separar-los i seleccionar-los. I amb una concepció com aquesta, on queda l'educació dels més petits? Doncs, per començar, al primer cicle d'educació infantil –com des de 1990 s'anomenava el 0-3 en la LOGSE–, aplica uns centres híbrids, d'un nou «*preescolar*», de caràcter «*asistencial y educativo*», i desapareix la menció als mínims necessaris per a una veritable qualitat de l'educació: la formació i les ràtios del personal, i també els requisits d'equipament dels centres. Tot això, sense fer referència a la necessitat de satisfer la demanda ni dir quins poders públics es responsabilitzen de la seva creació, manteniment i orientació, cosa que ens fa sospitar que s'abandona al mercat. D'altra banda, el parvulari es considera escolar, instructiu. Pitjor que el caràcter preparatori del preescolar de la darrera Llei franquista d'educació, de 1970. Un doble salt terriblement enrere.

Quina acollida tindrà a les Corts el projecte de la LOCE? Res no ens permet suposar que canviarà substancialment un text que hauria d'haver estat retirat.

La proposta de llei d'iniciativa popular, per a la qual ara s'estan recollint les últimes signatures, precisament perquè la promou el poble, pretén tot el contrari que

la LOCE per a l'educació infantil. Aquest text recull precisament el desig que tot allò que la LOGSE va definir per a l'educació infantil de primer i segon cicle es compleixi realment, amb la responsabilitat compartida entre les administracions educativa i local, i la confiança i garantia d'uns mestres ben formats que treballin en equip, amb la col·laboració efectiva dels pares.

Quina acollida tindrà al Parlament la proposta d'iniciativa popular? Doncs no ens atrevim a endevinar-ho, perquè, en els avatars preelectorals en què estem embarcats, podria passar qualsevol cosa.

Sí que estem segurs que, de tot això, n'hauré de parlar mentre acollim altra vegada, o de nou, nens i pares a l'escola. Però n'hem de parlar amb una decisió prèvia inequívoca: precisament perquè el panorama es presenta fosc, el nostre treball a l'escola ha de ser més clar i esclatant que mai, com a testimoni que, per moltes lleis retrògrades que es facin, la veritable qualitat de l'educació a les nostres escoles no retrocedirà per res. La reivindicació d'una bona educació per als més petits és profundament arrelada i fortament present en la nostra societat, a través de les accions i mobilitzacions que calguin. Ara ploren, els infants? Nosaltres volem que puguin riure en una escola de qualitat.

Plana oberta	Pàgines per a les opinions i els suggeriments dels lectors	2
Educar de 0 a 6 anys	El vincle mestre-infant	Maria Vidal 6
Escola 0-3	Cada dia és únic	Pepa Òdena 14
Bones pensades	La mirada fa preguntes	Montserrat Nicolàs 21
Escola 3-6	La paraula que ens emociona	Mestres de parvulari de l'escola Antaviana 22
	Els discursos del dir, del fer i del sentir. A la llum d'Eduardo Galeano	M. Carmen Díez i Cristóbal Gómez Mayorga 26
Infant i societat	Una manera de fer de pares	Ester Casals 33
Infant i salut	El nen es fa pipí	Joan Ripoll 38
Llibres a mans dels infants	Dies especials	Rates de biblioteca 41
El conte	Vols que t'expliqui un conte? El conillet coix	Josefina Nofre 42
Informacions		44
Abstracts		46
Cop d'ull a revistes	sumari	47
Biblioteca		48

La natura entra a l'escola

**Moviment de Renovació
Pedagògica de Baix Penedès**

Dintre de la programació de l'escola d'hivern, el Moviment de Renovació Pedagògica del Baix Penedès ha organitzat el curs *La natura entra a l'escola* a càrrec de Carme Cols i Pitu Fernández. El curs tenia una durada de deu hores, que vam repartir entre els dies 2 i 16 de febrer del 2002 de 9 a 14 h. S'adreçava a mestres d'educació infantil, tot i que la seva filosofia es podia aplicar a totes les etapes educatives.

La proposta que ens feren la Carme i en Pitu ens va portar a reflexionar sobre els materials que tenim en el nostre entorn, a trobar recursos amb elements insòlits per organitzar activitats de joc i experimentació. També va poder conèixer un seguit de plantes que podí-

em cultivar i les diferents formes d'utilitzar-les, com transformar l'espai dels nostres patis, i l'ambientació de les nostres escoles a partir d'elements naturals amb poca elaboració, molta sensibilitat i respecte per tot el què ens envolta.

Amb la seva característica manera de transmetre la informació, la Carme va aconseguir crear un clima de comunicació molt interessant entre tots els que li seguïe les explicacions, il·lustrades amb exemples que ha anat acumulant amb anys de treball. A més, tot l'espai era ple d'àlbums de fotografies, treballs amb tota mena d'elements naturals, paneres i cistells plens de coses que donaven idees per treballar amb una altra perspectiva. Les seves propostes ens portaven a canviar el «xip» i desplaçar els materials que acostumem a utilitzar a les escoles per donar pas a altres productes més naturals.

La metodologia del curs era totalment dinàmica, i el que s'exposava partia de la pràctica i es podia aplicar a la vida quotidiana de l'escola. A la vegada, però, al darrere de tot el que anavem explicant, hi havia una profunda reflexió teòri-

ca amb arguments pedagògics i científics perfectament ordenats.

Un altre aspecte interessant del curs era el suport tecnològic, a càrrec d'en Pitu Fernández, que donava relleu a tot el contingut. Els vídeos, les diapositives, les transparències i el projector, van ajudar a donar brillantor i dinamisme a un contingut de molta qualitat. A més, per acabar-ho d'arrodonir, ens van parlar del web www.elsafareig.org, on tenen penjada molta informació interessant per a tots nosaltres. Ens van ensenyar com hi podíem accedir i participar penjant informació, intercanviant idees i projectes enriquidors que, a partir de les noves tecnologies, poden estar a l'abast de tothom.

El curs es va fer a Saifores, petita població del Baix Penedès on hi ha la casa pairal de la família Mata, actualment seu de la Fundació Àngels Garriga, mestra i escriptora, que ofereix la possibilitat d'organitzar activitats molt diverses. El curs es va omplir ràpidament, com era d'esperar. Tots els que hi vam poder assistir en vam sortir molt satisfets, amb moltes idees noves, i ganes de tornar-los a fer venir a la nostra comarca; així, els que es van quedar sense plaça tindran una altra oportunitat de poder assistir-hi. ■



Educació infantil

M. Teresa Codina

Avui, iniciat el segle XXI, atribuir finalitat assistencial a l'etapa 0-3 representa un retrocés greu en relació al guany i al canvi qualitatiu que va suposar, a finals dels anys vuitanta, superar la finalitat purament assistencial de les primeres «guarderies» i, en l'àmbit institucional, prendre la primera infància prioritàriament des de la dimensió educativa.

En els centres destinats a la primera infància, sense descuidar l'aspecte sanitari especialment a l'etapa 0-3 i amb disposició d'atendre, dintre del possible, les necessitats familiars derivades de la vida laboral, l'objectiu educatiu ha de ser el prioritari.

L'etapa 0-3 i l'etapa 3-6, encara

que tinguin trets diferencials, des del punt de vista psicopedagògic es considera que formen part d'una mateixa etapa evolutiva. D'altra banda cal fer constar que cada nivell educatiu té entitat pròpia: si bé des de la primera infància cada adquisició engrana en les properes i les enriqueix, no podem reduir cap període educatiu a la preparació de l'etapa escolar, de manera que es prioritzi l'escolaritat per sobre de l'educació.

La finalitat educativa de la primera infància demana que les condicions que reuneixen els centres i les



Espai per a una creativitat sense límit

Ceres, Pintures de dit, Témpera,
Gouache, Vernís fixador,
Pasta Blanca per enganxar.
AL SERVEI DE L'ENSENYAMENT



institucions dedicats al període 0-6, tant en la fase 0-3 com en la següent 3-6, han de ser les mateixes que regeixen les institucions educatives en general.

Atès que les necessitats educatives dels infants són inversament proporcionals a la seva edat cronològica, cal que els professionals que atenen el nivell 0-3 siguin mestres especialitzats en educació infantil.

S'entén que la inspecció educativa, entre les seves funcions, atén tota l'etapa 0-6, que la futura Llei diferencia entre preescolar i infantil.

Considerem que l'objectiu prioritari del període 3-6 és posar els fonaments de l'estructuració personal (desenvolupament i organització corporal i psicomotriu, de la ment i de l'expressió-comunicació, dels sentiments i de les actituds bàsiques; la descoberta i la relació amb l'entorn social), de manera que constitueixin les bases psicopedagògiques sobre les quals gradualment es podran bastir els diversos aprenentatges formals.

Només una maduresa fruit d'aprenentatges de diversos ordres adaptats a les necessitats de l'infant, i ben assimilats per part d'aquest, entrena en la motivació vers nous coneixements, prevé contra possibles discriminacions i permet la progressiva adquisició de continguts cada cop més complexos.

Recomanem

Que, tot i que l'educació infantil no té caràcter obligatori, el dret a l'educació des de la naixença i la transcendència reconeguda dels primers anys de vida en el desenvolupament de la persona, requereixen l'esforç pressupostari de les corresponents administracions per atendre tot el nivell de 0 a 6 anys



com a institució educativa, i més si la nova Llei pretén augmentar la qualitat en l'educació. ■

L'adaptació a l'escola

Martina Aymerich

Sovint sentim: «Uf! Cap problema, al meu fill li encanten els nens i les nenes; no tindrà cap problema a l'escola!» O bé, «se'n va amb tot-hom! Segur que s'adaptarà la mar de bé.» O també, «si anem al parc se'n va pertot arreu i quan li diem adéu segur que es quedaria.»

Però, els pares moltes vegades obliden que els seus fills o filles es relacionen amb els altres nens sense problemes perquè perceben la proximitat de l'adult que els acompanya i això els dona seguretat per establir noves relacions. Que se'n van amb un altre adult perquè

també tenen la seguretat que el pare o la mare no els abandonarà en mans de la persona desconeguda, és a dir, que no estarà absent més del que ells considerin necessari. O bé perquè quan marxen en un espai obert consideren que aquell mateix adult que l'acompanya romandrà prop seu o el seguirà en les seves incursions.

Quan un infant arriba a l'escola, la novetat de l'espai, dels objectes i dels altres infants està per sobre de la por a l'abandonament durant un temps. Però, passat aquest temps, l'infant necessitarà la presència de l'adult proper i conegut per continuar amb la seva activitat, perquè és aquest qui li dona seguretat.

Per aquesta raó, els infants, el primer i segurament el segon dia, com que són a l'escola una estona breu, no ploren ni demostren cap mena de rebuig pel centre ni per l'educadora. És més tard, quan descobreixen que l'adult proper o conegut desapareix i es queden en mans d'un altre que no coneixen de res, amb qui els costa comunicar-se i han de compartir amb altres, que es produeixen les enrabiaides, tristeses, plors i desconsols.

Durant les vacances, que des del punt de vista de l'infant és molt de temps, els nens i les nenes han estat amb el pare i la mare, amb uns horaris totalment aliens als que utilitzaran ara i amb unes atencions exclusives.

A partir de la seva incorporació al centre, aquests hàbits varien radicalment. S'estableixen uns horaris fixos, les atencions són compartides i, per tant, les seves demandes no són ateses immediatament. Aquests canvis, molt importants i difícils d'assumir ràpidament, els provoquen el plor i el desconsol, alteracions del son o l'alimentació, més dependència dels adults que els tenen al seu càrrec i, a vegades, algun problema lleu de salut (refredats, diarrees, etc.).

El paper de l'adult, em refereixo tant al pare i la mare com a les educadores, durant aquest període, és el d'ajudar-los. Ja que considerem important el nou pas que estan fent, acompanyem-los a fer-lo i a fer-lo bé. Intentarem donar-los la màxima tranquil·litat i aprofitarem el màxim les oportunitats que ens donin per fer que l'acoblament sigui el menys bruscat possible. ■



El vincle mestre-infant

Què és un bon mestre? Respondre aquesta pregunta demana molt més espai, però, si més no, se'n poden aportar algunes pistes que ajudin a reflexionar. Fer de mestre comporta una tasca tan delicada com unificar el cap i el cor, saber trobar l'espai sense suplantar funcions, atendre les diferències de cada infant. I alhora, també, tenir present aquella afirmació d'una mestra de parvulari que diu que, «per fer de mestre s'ha de ser feliç».

Maria Vidal

–Vine a jugar amb mi –li va proposar el petit príncep–. *Estic tan trist...*

–*No puc jugar amb tu* –va dir la guineu–. No estic domesticada. [...]

–Què vol dir «domesticar»? [...]

–És una cosa massa oblidada –va dir la guineu–. Vol dir «crear lligams...»

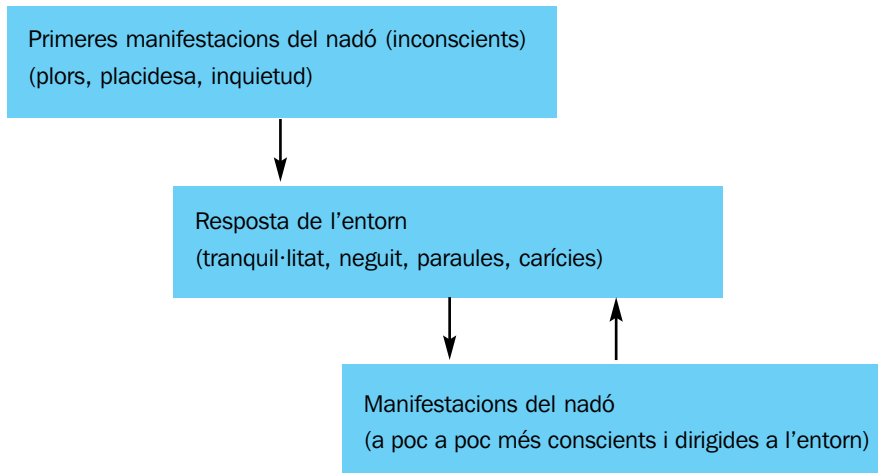
ANTOINE DE SAINT EXUPÉRY, *El Petit Príncep*

El procés de convertir-se en persona és un llarg camí que comença i es va construint a través de la vinculació amb els altres. Vull fer un petit resum de l'origen d'aquest procés per mostrar com els primers lligams constitueixen la base del nostre aprenentatge de viure i de conèixer.

El subjecte humà neix indefens i depèn totalment d'un altre per poder sobreviure. En un principi (excepte en el cas de malaltia) podem imaginar-lo com un remolí de sensacions que procedeixen de dins i de fora del seu cos i que el nadó manifesta també a través de l'expressió corporal amb plors, moviments, funcionament de l'aparell digestiu i respiratori, del son, etc.

Encara que ell no n'és conscient, és un ésser actiu i receptiu als estímuls de l'entorn i, sense saber-ho, té avidesa de rebre amb una receptivitat innata, que si no es malmet, s'anirà convertint en curiositat, en ganes d'experimentar i aprendre. L'entorn que rep el nadó, en primer lloc la mare (o la persona que en té cura) i la família, té unes característiques determinades i unes expectatives pròpies segons el medi socio-cultural i econòmic i la història personal dels seus membres.

La supervivència de l'infant dependrà de les atencions corporals, però la seva evolució estarà marcada per la intensitat i la qualitat dels afectes que l'envolten, en un procés dinàmic d'interacció que podem esquematitzar així:



Alguns autors comparen la relació entre el procés alimentari i la formació dels aprenentatges per mostrar com els primers vincles van crear una modalitat específica de relació que anirà marcant una modalitat de funcionament propi.

Prendre	Rebre coneixements.
Pair	Incorporar-los a la nostra estructura mental.
Absorbir	Retenir-los a dins i lligar-los amb altres coneixements.
Treure fora	Procés de producció i creació pròpies, possibilitat d'expressar-los.

Al meu entendre, aquest esquema és una bona comparació que podem fer extensiva a tots els aspectes de la vinculació de l'infant amb el seu entorn.

En la manera de calmar l'infant quan plora, d'ajudar-lo a dormir si està neguitós, de tolerar les seves mostres d'inquietud, de desgana o d'avidesa, hi ha una implicació personal de l'adult que, sense voler, condiciona la seva resposta:

«El nen no em menja»; «De petit només menjar i dormir, ara s'ha tornat insuportable!»; «Em treu molt bones notes»; «El nen em vomita», etc.

Vull fer servir aquests exemples per parlar de la primera funció que l'adult ha d'exercir per al nen.

Funció de contenció

Consisteix a proporcionar un espai acollidor que permeti expressar sensacions i més endavant sentiments de malestar (ràbia, angoixa, por, agressivitat, gelosia, etc.) retornant-li amb l'actitud i les paraules una sensació de tranquil·litat, consol, que fa que no se senti desbordat per les seves emocions.

Sobre la base d'experiències repetides, l'infant es farà seva aquesta sensació i l'anirà interioritzant, la qual cosa crearà un espai entre el «sentir» i el «fer» que és la base de la capacitat d'espera (possibilitat de pensar i de posar paraules que permeten un espai entre el sentir i l'actuar).

Si hi ha una falla en aquesta funció predominarà en l'infant la invasió dels sentiments de por, ràbia, malestar, inhibició o rebuig, tant del que rep de fora com de les seves pròpies sensacions.

Durant els primers temps, a la llar d'infants, però també al parvulari i a l'escola, si aquesta funció és exercida pel mestre, facilita tant la inserció de l'infant com la seva possibilitat de créixer rebent d'un altre adult molt important per a ell una manera d'entendre (a través de les paraules, la mirada o l'escolta) i entendre's, diferent.

Quan una criatura es va sentint acceptada, està preparada per fer front a les frustracions que el viure comporta. Com sempre, els adults propers han d'anar uns passos per davant d'ell ajudant-lo a tolerar-les a poc a poc. A aquesta funció en direm *funció limitadora* perquè anirà ajudant l'infant a acceptar i posar límits als seus impulsos.

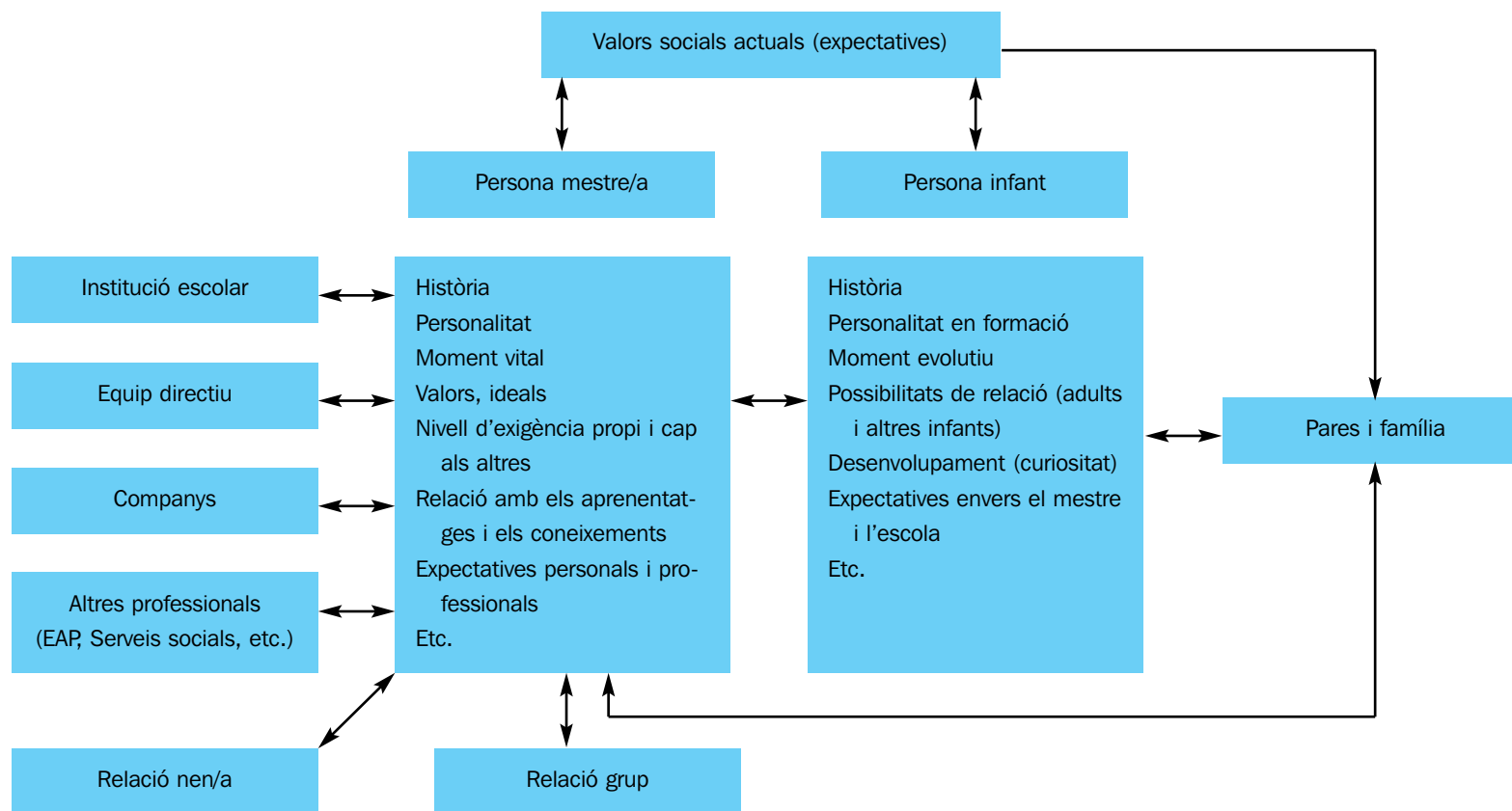
Tant la funció de contenció com la de limitació de l'avidesa primerenca de l'infant són complementàries i constitueixen la base del seu respecte a l'autoritat, entesa com a interiorització de les normes de convivència i de l'ètica que ens fa humans, ben diferent de l'autoritarisme i la imposició que comportaria un estat de submissió.

Quan un infant arriba a l'escola ja ha «apprès una manera d'aprendre». Els primers mestres són els pares. Arribarà amb un bagatge fet d'il·lusi-

ons, temors, fantasies, propis de totes les situacions noves, però també específiques de cada nen.

El mestre també acollirà el grup i cada infant segons els seus propis aprenentatges vitals, però els lligams que s'establiran estaran mediatitzats per una xarxa de relacions molt més complexa.

L'escola funciona com la intermediària entre el món familiar i l'entorn social:



“L’atenció i el respecte a la diversitat, que l’escola educa i promou, no es correspon amb la ideologia que sustenta la política actual.”

La demanda social

Actualment, a causa dels canvis socials, l’escolaritat ocupa un lloc primordial en la vida dels infants i dels joves, tant per l’extensió de la franja d’edat que cobreix, com per les demandes que –implícitament o explícitament– rep de l’entorn.

Els petits sovint «fan vida» a l’escola i els més grans hi han d’assistir encara que, per a alguns, els seus interessos no es corresponguin amb els ensenyaments que s’imparteixen. Això fa que s’adjudiquin als mestres una sèrie d’atribucions que correspondrien a la família o a altres institucions i que van molt més enllà de la funció d’ensenyar:

- Adquisició d’hàbits i normes bàsiques de conducta (alimentaris, d’autonomia, etc.).
- Socialització.
- Detecció i prevenció (i de vegades correcció) de diverses problemàtiques (socials, de salut física o mental, etc.).
- Contenció de l’infant o del jove.
- Transmissió de coneixements necessaris per a la vida.
- Guardià de l’infant/jove.
- Educació dels valors.

Aquest i altres aspectes converteixen la demanda social a l’escola en una pressió que desborda el seu àmbit i adjudica al mestre funcions que correspondrien a altres professionals o als pares.

La sobrevaloració dels coneixements acadèmics, les especialitzacions i els títols més que les aptituds i la disposició dels joves, porten cada cop més a una confusió greu entre:

Fracàs a la vida = Fracàs a l’escola



El fracàs (o el baix rendiment) escolar s'està convertint en una «nova patologia». Moltes de les consultes que rebem els psicòlegs es refereixen a problemes detectats per l'escola, encara que l'origen no tingui relació directa amb els aprenentatges. D'altra banda, els pares, quan busquen atenció per al seu fill prioritzen sovint la «qüestió escolar» com a preocupació fonamental.

Al meu entendre, aquesta pressió tendeix a pervertir la funció de l'ensenyant i de l'escola i afecta negativament tant la persona-nen com la persona-mestre i converteix una funció natural en l'ésser humà (la capacitat de créixer aprenent, d'adquirir i desenvolupar les qualitats individuals i aptituds, i la satisfacció que això comporta) en una carrera d'obstacles per assolir uns nivells que, encara que suposadament individualitzats, en realitat depenen en bona part de la bona voluntat del mestre.

L'atenció i el respecte a la diversitat, que l'escola educa i promou, no es correspon amb la ideologia que sustenta la política actual, i es promouen plans que volen tenir en compte les peculiaritats de cada ètnia i de cada infant, però no preveuen d'una manera seriosa i realista les diferències entre cada subjecte-humà.

La dotació de recursos humans i materials a l'escola és insuficient per cobrir les necessitats de la població infantil que acull. En aquest sentit, per exemple, el nombre d'infants per classe a parvulari (sobretot al grup de 3 anys) és excessiu per poder-los prestar una atenció adequada igual que en el cas dels nens NEE (abans «d'integració») i els objectius queden coberts a costa de l'esforç i la dedicació dels professionals.

Sovint l'actitud dels pares reflecteix l'exigència social a la qual ells mateixos estan sotmesos i esperen de l'escola que supleixi les seves pròpies mancances i les dels seus fills. Disposen de poc temps per dedicar-los i, quan es troben amb dificultats, es poden sentir angoixats i culpables o prenen una actitud defensiva i distant. És difícil, de vegades, poder establir una relació d'aliança amb ells.

Expectatives de l'infant envers el mestre

Els infants, sobretot els més petits, traslladen els seus aprenentatges i vivències a l'àmbit escolar. Vegem algunes de les expectatives que dipositen en la persona del mestre i les possibilitats que això comporta:

Mestra com a representant dels adults familiars «La seña m'estima» o «té cara d'enfadada»	Ofereix un model diferent i una altra manera de relacionar-se i també un punt de referència important que facilita la inserció en el grup classe i a l'escola.
Mestra com a objecte d'admiració. «La meva seña és la més guai»	Com a figura important, la seva actitud funciona com un mirall que retorna a l'infant una imatge d'ell mateix (és important no desvaloritzar, evitar «etiquetar-lo»).
Mestre com un pou de coneixements «En Joan ho sap tot»	Facilitador d'un espai que fomenta la creativitat, el diàleg i la possibilitat de pensar, dubtar, equivocar-se i rectificar, aspectes que fomenten la curiositat i potencien l'entusiasme per descobrir els aprenentatges.
Mestra representant de l'autoritat «Ho ha dit la Glòria, ella ho fa així»	Unió d'una funció contenidora i receptiva amb la transmissió de límits i prohibicions. És important que aquests no siguin arbitraris, així com transmetre a l'infant que l'adult també està sotmès a unes normes.
Mestre com a protector i conseller «L'hi diré al Miquel»	Tant en els aspectes d'aprenentatge com en la relació amb els companys. Parlar amb l'infant quan està trist o té alguna dificultat el fa sentir acceptat i li alleuja el malestar.
Mestre com a «jutge» i crític»	Les criatures que han viscut una relació d'exigència o falta de respecte a les seves característiques individuals traslladen els seus temors al mestre.

“Les persones que treballem amb
persones hem de fer un esforç
important per unificar
el cap i el cor, la raó i les emocions”

Durant força temps he anat preguntant als nens més grans què és per a ells un bon mestre. Les seves respostes m’han sorprès, perquè són molt semblants. A manera d’exemples, en transcripció aquestes:

- V. (8 anys, 3r primària): Que t’expliqui bé les coses, que faci que les entenguis i que t’agradi. També el que t’ajuda quan una cosa et costa.
- D. (10, 5è primària): És el que sap ensenyar i fa que t’agradi el que explica. També el que s’estima els nens i es preocupa per ells.
- G. (16, 1r batx.): Una utopia! No, seriosament, és el que li agrada el que explica i et transmet entusiasme. Potser no cal que sigui un gran expert en el tema, però l’hi ha d’agradar.
- A. (20, universitària): Allà tot els importa un pito! En entrar a la universitat em vaig sentir perduda...; només les classes d’en P. i de la B. valen la pena, se’ls nota que els agrada el que fan.
- G. (78, mestressa de casa): Jo vaig poder anar molt poc a l’escola, me’n recordo de la Srta. E., que em va agafar i es va entestar que arribés a la divisió. Em penso que gràcies a ella sé les quatre coses necessàries.

Quasi sense excepció relacionen els seus interessos escolars amb la manera com l’ensenyant ha pogut transmetre’ls la matèria. També fan al·lusió al desig i l’interès que mostra cap a ells. Crec que realment l’entusiasme i la capacitat d’empatia s’encomanen i es vinculen amb les ganes d’aprendre.

Funció de mestre

L’any 1998, treballant amb un grup de mestres, ens fèiem la mateixa pregunta: «Què es un bon mestre?». En recollir les respostes veiem les expectatives dels professionals-ensenyants sobre la seva funció. Resumeixo les respostes:



«Un bon mestre és aquell que coneix les matèries i sap transmetre-les amb entusiasme, adequant-se a les necessitats individuals de cada nen i als seus interessos. S'ocupa que els infants tinguin una bona formació que els ajudi a ser saludables i feliços, que transmet valors socials, ètics i culturals. Deixa de banda els seus problemes en entrar a l'aula. Es capaç d'unir la funció d'ensenyar i la d'educar...»

Les reflexions que vull fer sorgeixen, en bona part, del treball conjunt amb els assistents en aquests cursos i ens varen ser útils per delimitar la funció de l'ensenyant i diferenciar-la de les pressions de l'entorn.

Fer de mestre - Ésser el mestre

Les persones que treballem amb persones hem de fer un esforç important per unificar el cap i el cor, la raó i les emocions, els nostres desitjos i la funció que exercim.

L'actitud i les emocions dels que ens envolten ens arriben molt a prop i és difícil «posar-nos al nostre lloc» sense prendre una posició rígida i distant que ens fa sentir protegits de l'allau de sentiments que comporta la relació amb els altres, però també sense implicar-nos-hi totalment.

Per això crec que és important, en el cas dels professionals de l'ensenyament, poder diferenciar el fer de mestre, que comporta l'exercici de la professió, i l'ésser el mestre, que implica una identificació amb aquesta professió.

Aquesta confusió, que es produeix sovint de manera inconscient, porta a idealitzar la pròpia tasca i augmenta l'autoexigència de tal manera que, quan els resultats no són els esperats (i en aquest cas mai no poden ser-ho del tot) apareix la sensació d'impotència i fracàs. Crec que cal distingir entre:

L'exercici de la professió.	El voluntarisme.
L'empatia i el sentiment de tendresa.	El sentimentalisme (que es la negació de qualsevol sentiment negatiu).
El desig i l'esforç de transmetre.	Els resultats obtinguts.
El poder prendre certa distància per poder pensar.	La negació de les dificultats de l'infant, el «passotisme», el distanciament.
Poder proporcionar algunes eines que ajudin l'infant.	Esperar grans canvis.
Proporcionar un espai de reflexió als pares.	Intentar «canviar-los» o fer-se càrrec de responsabilitats que son d'ells.
Tenir uns ideals com a mestre.	Idealitzar la funció d'ensenyar/educar.

Qui s'ocupa de l'ensenyant?

«Per fer de mestre s'ha de ser feliç». Aquesta frase, dita per una parvulista del grup de 3 anys ens va sobtar: això seria com dir que un metge no pot tenir malalties o un psicòleg «neures»!, li dèiem.

El sentit de la seva frase no era aquest. Ens va explicar que un mestre havia d'intentar tenir una vida saludable, amb afectes, interessos, etc., però fora de l'escola per tal de no dipositar totes les seves expectatives i energies en el treball. Arran d'això ens plantejàrem de quines eines disposa l'ensenyant per exercir la seva funció. En resumiré algunes:

- *Autoconeixement.* Possibilitat de «mirar cap endins» i fer-se càrrec dels sentiments positius i negatius propis, per tal d'acceptar-los i poder-los diferenciar dels de les persones de l'entorn (infants, pares, companys, etc.).
- *Espais de reflexió* amb altres col·legues de l'escola que permetin compartir les preocupacions, les dificultats inherents a la pròpia feina i els recursos de cadascun per establir una aliança de treball i uns objec-



“Per fer de mestre s’ha de ser feliç.”

tius comuns, intentant evitar les rivalitats i la desconfiança que, de vegades, entorpeixen el benestar i l’eficàcia de la feina.

- *Cursos de formació continuada* que permetin incorporar noves eines, nous aprenentatges, per fer més eficaç la pràctica i adequar-la als canvis socials i a les necessitats dels infants.
- Tenir en compte i fer ús dels *recursos existents* (EAP, serveis socials, CAPIP, i d’altres) per tal de delimitar les funcions de cadascun i els àmbits d’intervenció, i crear espais que facilitin una dinàmica de treball i cooperació eficaç.

Sovint penso que els meus millors mestres són les persones (grans o petites) que atenc cada dia. De la mateixa manera crec que els ensenyants poden aprendre molt dels petits aprenents. Alguna cosa de l’infant que hem estat s’ha de guardar dins nostre per mantenir la il·lusió i els sentits desperts, a la manera dels petits:

- Bona vista per mirar al voltant amb curiositat i els nens amb interès.
- Bona oïda per escoltar-nos i escoltar-los.
- Bon gust per gaudir dels bons moments.
- Bon olfacte per fer servir les nostres intuïcions d’una manera útil.
- Bon tacte per tractar-nos bé i tractar bé els altres, però també per fer intervencions que potenciïn les possibilitats de cadascun. ■

Bibliografia

DOLTÓ, F.: *La causa de los niños*, Barcelona: Paidós, 1990.

FERNÁNDEZ, A.: *La inteligencia atrapada*, Buenos Aires: Nueva Visión, 2000.

GOLSE, B., i E. BUSZTEIN: *Pensar, hablar, representar. El emerger del lenguaje*, Barcelona: Masson, 1992.

SALZEBERGER-WITTEMBERG, I., i col.: *L’experiència emocional d’ensenyar i aprendre*, Barcelona: Rosa Sensat/Edicions 62, 1998.

WINNICOTT, D. W.: *Conversando con los padres*, Barcelona: Paidós, 1993.

– *La familia y el desarrollo del individuo*, Buenos Aires: Hormé, 1995

– *El niño y el mundo externo*, Buenos Aires: Hormé, 1980.

Cada dia és únic

Ens acostem a una manera de fer de mestra amb els més petits que valora i respecta la persona dels infants. Això els permet créixer, individualment i en grup, en un clima harmoniós d'activitat constructiva, i crea un ambient que defuig la uniformitat.

Pepa Òdena

He tingut ocasió de ser espectadora privilegiada d'un grup d'onze infants, d'entre 16 i 22 mesos, amb la seva

mestra, un dia de primavera a l'escola bressol d'una població propera a la gran ciutat, on viu gent senzilla, gent treballadora, que porta els fills a l'escola bressol per necessitat, però també, i sobretot, per convicció de deixar-los en un bon lloc.

El que veig al llarg de les hores que convisc amb el grup és molt interessant i malauradament no és habitual. Tots els qui hem estudiat i contrastat opinions sabem que el grup de segon any de vida és difícil de conduir, i no és freqüent trobar a les escoles el clima que he pogut comprovar que es manté aquí; per això m'agradaria saber-ho explicar i transmetre les impressions que n'he tret. Descric només una part del que he pogut observar, les activitats que tenen relació amb l'ús de l'aigua i que són les que més m'han copsat.

Tots els infants estan actius fent les coses més diverses, i tots altament interessats en el que fan. Es respira un ambient d'extraordinari dinamisme, d'emoció, curiositat i interès, com la de l'investigador que frueix del que està fent i no pot deixar l'acció fins que troba el que busca o fins que troba un resultat, inesperat o

sorprenent. És un ambient d'acció i alhora de serenitat i tranquil·litat, que et captiva.

Enmig d'una taula hi ha una gibrella transparent, amb aigua i un petit peix a dins, acaben de canviar-li l'aigua. La mestra l'ha col·locada sobre un pedestal, un gerro cilíndric també transparent i ple d'aigua, a l'alçada dels ulls dels infants perquè puguin veure el peix des dels costats i des de sota. S'hi acosten dos, tres, quatre nens, observen encuriosits, el peix va voltant, ara es veu, ara no es veu, quan passa el peix a prop alguns toquen la peixera amb gest d'acaronar-lo. El peix fascina amb el seu moviment i el seu color, i els infants i la mestra en parlen. La refracció de la llum amb el vidre i l'aigua fa que de vegades es vegin dos peixos. Aquest punt és motiu de conversa entre la mestra i els infants:

–Quants peixos hi ha? –pregunta la mestra.

–Un!

–No, dos!

–Un!

–Dos! –diuen els infants.

Un nen vol tocar el peix i s'enfila sobre la taula, fica la mà dins la gibrella i intenta agafar-lo. Després d'uns moments de tolerància, la mestra intervé:

–Al racó de l'aigua pots tocar l'aigua, però a la peixera, no; la peixera només la toquem per fora; al peix no li agrada que el toquin. Si vols tocar l'aigua, vés a fer-ho a la pica!

Algun nen se'n va, algun altre s'hi afegeix. Així continuen observant durant una bona estona. Un porta una nina i li ensenya el peix. La peixera ha estat més de dues hores sobre aquesta taula i, un moment o altre, tots s'hi han acostat i s'han aturat a observar.

És una activitat que facilita la conversa, les preguntes i respostes, que permet descobrir aspectes de la natura i les seves lleis, que promou la coherència, el respecte, la imaginació, confrontar la realitat i la fantasia, una situació que ha estat presentada amb una estètica molt acurada: feia bonic veure la taula neta, amb els

recipients d'aigua al mig. L'estètica és un valor que, a l'escola, moltes vegades queda en segon terme; potser oblidem que educa o, dit d'una altra manera, potser oblidem que la seva absència deseduca.

En una altra taula hi ha sis gots de vidre en una safata i, al costat, una gerra amb aigua. Els infants saben que, si volen beure, s'asseuen i ells mateixos es serveixen l'aigua. Saber posar l'aigua dins el got és una tasca molt important i una mica complexa, sobretot les primeres vegades de fer-ho: cal aprendre a agafar bé la gerra, que pesa una mica, cal aprendre a coor-



*Quants peixos hi ha? –Un! –No, dos! (A dalt)
Jocs a la pica. (A l'esq.)*



La peixera, només la toquem per fora.

dinar-la amb el got –una mà al got, l'altra mà a la gerra–, cal donar a la gerra la inclinació suficient segons com estigui de plena i cal fer-ho amb cura perquè, si no, l'aigua cau fora del got; per aquesta mateixa raó cal saber parar a temps, si no, el got vessa. Són molts passos en aquest aprenentatge, i no tots els infants ho saben fer encara, s'han de coordinar, mans, braços i ulls; la mestra, quan cal, orienta verbalment l'acció.

Hi ha un nen que no aconsegueix coordinar la gerra i el got. Té la gerra, que pesa, sobre la taula i el got a la mà. Amb una mà acosta el got a la boca de la gerra, però llavors la gerra... amb l'altra mà... ja sap que l'ha d'inclinar ja, però... pesa, i no ho pot fer!

–El got, deixa'l sobre la taula i aguanta'l amb la mà –li diu la mestra.

L'infant no es mou, sembla que escolta i pensa, li repeteix més d'una vegada i al final ho entén i ho fa:

–Ara pots posar l'aigua, li diu.

L'infant ho intenta, però li costa, una i altra vegada torna a la primera acció: acostar el got a la gerra. Finalment, després d'uns quants intents i de repetir-li que deixi el got sobre la taula, aconsegueix ficar l'aigua dins. Ha entrat poca aigua, però la mestra n'hi posa més i el felicita per l'èxit.

Els altres beuen uns glopets i repeteixen, perquè els encanta sobretot l'acció d'abocar l'aigua. No cal dir que la mestra ha hagut d'omplir la gerra diverses vegades. Mentrestant s'hi ha afegit algun nen dels que estaven amb el peix. Quan ja han acabat de beure, una nena comença a empilar els gots a la safata, encai-

xant-los cap per avall l'un sobre l'altre, i hi ha una altra nena que no els vol encaixats, que els vol l'un al costat de l'altre, l'una els posa i l'altra els treu. És un joc i és alhora un aprenentatge, d'encaix, de mides, d'equilibri, de relació social amb els diferents desigs que es resolen en l'espera alternativa, «ara tu! ara, jo!». La mestra observa sense intervenir fins que tem per la integritat dels gots de vidre i suggereix anar a desar els gots al seu lloc, cosa que fan les mateixes nenes, de gust i amb responsabilitat.

És una activitat que no sols satisfà la necessitat de beure aigua, tan oblidada sovint a les escoles bressol, sinó que facilita alhora molts aprenentatges: de coordinació motriu, d'autonomia personal, de convivència, de lògica, de física, de descoberta de proporcions i quantitats, d'equilibri.

Jocs a la pica

Mentrestant una altra activitat atrau la meua atenció: a la pica de rentar mans hi ha un nen, després s'hi afegeix una nena, jugant amb pots, gobelets, culleres i una joguina amb un embut que, en passar-hi l'aigua, fa moure una roda. Quan han manifestat el desig de jugar-hi, la mestra els ha arremangat les mànigues i els ha posat un davantal de plàstic, especial per a aquestes activitats que mullen o embruten. Els dos infants omplen i buiden els recipients, volen agafar el rajolí que cau de l'aixeta, transvasen l'aigua. Els meravella veure com es mou la roda dentada si fan baixar l'aigua per l'embut. Aprenen una clara relació causa efecte: sense aigua la roda para, amb l'aigua es mou. La mestra s'acosta alguna vegada i, en el moment oportú, pregunta:



Aprenem a proveir-nos d'aigua.

—On és l'aigua? Què has fet amb l'aigua?

I la pregunta fa pensar, tot i que la resposta només l'endevinem amb la mirada, que busca l'aigua que s'ha escolat.

Hi ha altres espais amb ofertes diverses: una prestatgeria plena de contes; unes cadires i sillonetes a prop permeten que alguns infants vagin a mirar imatges i s'asseuen buscant la calma o la intimitat; uns prestatges amb elements de joc per arrossegar, enfilars-hi o ficar-s'hi a dins. Alguns infants es posen a córrer al voltant d'una taula, perseguint-se i rient.

Moltes activitats a un mateix temps, perquè l'oferta és variada i atractiva, cada u és allà on li interessa més i, en el grup, es respira una fluïdesa de vida que dibuixa un ambient gens encarcerat, gens uniformat, al contrari, un ambient de llibertat i d'activitat constructiva.

És cert que aquestes i moltes altres són activitats pròpies de l'edat, activitats que fan els infants sense que se'ls digui què han de fer. Però no podrien fer-les sense la persona adulta, la mestra en aquest cas, una mestra que sap fer de mestra, que no interfereix sinó que faci-

lita l'acció, la descoberta, l'aprenentatge, i que ha fet un gran treball de preparació. Res no ha sorgit per generació espontània. Els materials havien estat pensats, buscats i col·locats estratègicament a l'abast dels petits per a la seva utilització. A més de les altres propostes hi havia una intenció clara d'afavorir el coneixement i l'ús de l'aigua.

Perquè... qui, sinó, ha posat dins la pica una gibrella seductora, plena d'aigua i d'objectes que suren? Qui ha procurat que no faltessin els davantals de plàstic per jugar amb l'aigua? Qui ha controlat el rajolí d'aigua que permetés experimentar sense desbordar-se? Qui va procurar tenir un peix? Qui ha entès que netejar i alimentar el peix pot ser una activitat compartida amb els infants? Qui ha baixat la peixera del prestatge on habitualment es guarda i l'ha posada a tir de la vista i de les mans dels infants, en el moment oportú? Qui ha convertit una gibrella en peixera? Qui ha distribuït l'espai de la sala de manera que abasti suficients focus d'interès per als infants sense que uns destorbin l'acció dels altres?

Algú profà en la professió podria pensar: Però la mestra què fa? Que bé que s'ho passa aquesta noia! Quina feina més relaxada! Perquè l'ambient era netament de calma dins el bullici de l'acció. Podia semblar que no feia res: no dirigeix cap activitat, fins i tot hi ha moments que està asseguda en una cadira, mirant què fan els nens! Té temps per enregistrar en vídeo les activitats dels infants o per fer fotografies. Els infants van sols, gairebé sembla que n'oblidin la presència. Però, qui pensés així vol dir que no coneix el què passa entre bastidors. La



Amb aigua, la roda dentada es mou.

mestra ha pensat i ha preparat moltes coses abans d'estar amb el grup, i quan hi és vol que els infants actuïn i descobreixin lliurement.

Ningú no negarà que aquesta mestra, i altres com ella, és una entusiasta de la feina, que li agrada que els infants creixin plens de vida i que desenvolupin totes les seves capacitats. Mentre és amb els infants, té ulls davant, darrera i als costats, i orelles per tot arreu. Diríem que porta sempre les antenes ben enlairades i connectades. Per aquesta raó, potser, intervé poc en l'activitat d'un o altre infant de manera

directa. No perd detall, sap tot el que fa cada un dels nens i, sobretot, sap que tots estan ocupats, perquè té molt clar que l'activitat autònoma positiva de cada un dels infants és el que compta per a ell, i és el que ella busca. Amb la seva preparació i supervisió no hi ha cap infant inactiu, ni cap infant que s'avoreixi. Sap molt bé que l'acció és l'aliment de l'intel·lecte i que en la convivència pacífica s'està posant el fonament de la relació social. I tot això ho ha pensat i ho ha preparat abans. Ara, quan és amb el grup, procura que es dugui a terme.

Les activitats adreçades a tot el grup i dirigides per la mestra no són les més habituals, perquè ella vol que cada u vagi al seu ritme i interès, i això en una activitat col·lectiva és impossible. Vol fomentar en els infants la capacitat de triar i de decidir la pròpia acció, sabent que l'activitat és de l'infant i que no cal interferir-la. Juguen i aprenen en les activitats i a més hi troben plaer. Aquesta és la vida que la mestra els està preservant i facilitant.

Però no és sols la preparació, sinó també l'actitud de la mestra la que voldria ressaltar. Una actitud que sorgeix d'un convenciment, el de la persona que confia profundament en els infants, creu en les seves possibilitats, sap que són molt més capaços del que els adults els atribuïm normalment. Se'n fia i els dóna un marge de confiança en les seves iniciatives que els permet sempre anar més enllà i, per tant, avançar amb seguretat, ser creatius i forts personalment. Els sap responsables i els dóna les responsabilitats de què són capaços. Dialoga amb ells i el diàleg genera creixement, tant de



Cada u explora al seu ritme i interès.

la mestra com dels infants. Estima i busca la llibertat, una llibertat constructiva.

Però també els marca molt bé els límits: hi ha coses que no es poden fer o que es poden fer d'una altra manera, i en això no cedeix perquè tenir clar el camí dona seguretat a l'acció.

En tot cas, quan cal, intenta negociar perquè amb el raonament l'infant entengui i s'avingui a cedir en el que sigui necessari. Utilitza preferentment les frases positives; en lloc de prohibir, suggereix una acció positiva a fer, tot explicant per què no convé fer l'altra.

La seva professionalitat fa que es mantingui l'atmosfera de calma en un col·lectiu que bull d'activitat.

Parla molt amb cada un dels infants perquè sap que, en aquestes edats, cal parlar-los individualment, de tu a tu; llenguatge i acció es complementen i reforcen el procés de creixement.

No aixeca la veu, s'acosta a aquell infant a qui vol dir alguna cosa i s'adreça personalment a ell. Parla amb tots procurant fer-ho especialment amb aquells que sempre passen desapercebuts, perquè no vol que quedi cap infant 'oblidat'. Gairebé mai no sent la seva veu planant per sobre dels infants i omplint molestosament l'espai sonor de tot el grup.

No improvisa les activitats, prepara i preveu, i, amb el que ella ha preparat, els infants creen.

Cada dia els sorprèn amb alguna novetat, un material nou, un canvi en el mobiliari...

Té paciència per esperar que sigui l'infant qui descobreixi, qui aconsegueixi allò que pretén. En tot cas, sempre procura estar disponible quan l'infant li demana ajut.

Té molt clares les normes de convivència i fa que els petits les vagin coneixent i les respectin.

Riu de tant en tant, sempre que pot i la situació ho permet, i si cal provoca situacions divertides perquè sap que l'alegria és font de salut i, massa sovint, a l'escola bressol trobem infants amb cara seria o trista.

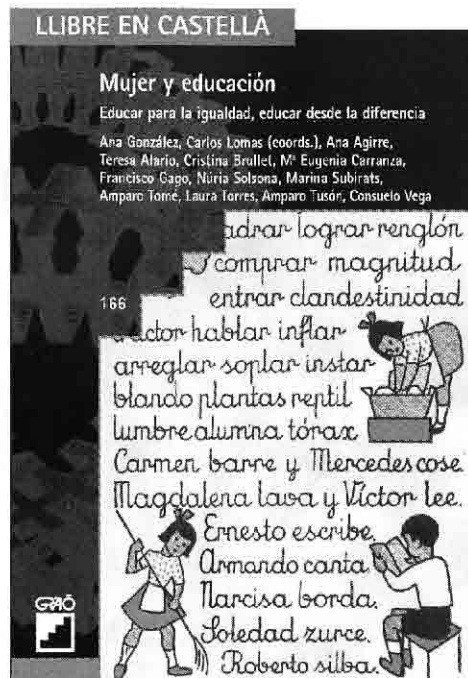
La concepció d'infant i de l'educació, la preparació, remota i diària de la feina, les actituds en el seu quefer quotidià, conformen una manera de fer de mestra que he intentat descriure i que seria important poder veure més sovint a l'escola bressol. ■

MUJER Y EDUCACIÓN.

232 pàgines 16,80 €

Educar para la igualdad, educar desde la diferencia

A. GONZALEZ, C. LOMAS (COORDS.)



En els darrers temps les lluites a favor dels drets de la dona han obert l'horitzó d'expectatives de les nenes, de les adolescents i de les dones en aquest canvi de segle i de mil·lenni. En l'àmbit de l'educació aquestes lluites es tradueixen en l'afany per la igualtat de deures i drets dels nois i les noies des de la idea que uns i altres tenen dret a ser diferents sense que d'això se'n derivi menyspreu, discriminació o opressió. En els diferents apartats d'aquest llibre s'indaga sobre l'ocultació i el menyspreu de les dones en la història, en l'antropologia, en la filosofia i en la ciència, també s'analitza el paper que desenvolupen el llenguatge verbal i els missatges de la cultura de masses en la construcció de les identitats sexuals i socioculturals de les persones i, per últim, es descriu com es transmet i es manifesta el sexisme en l'àmbit escolar i s'avalua el passat i el present de l'escola coeducativa.

LAS MUJERES EN LOS ESCENARIOS DEL SABER Y DEL PODER. LA MUJER EN LA HISTORIA Y LA HISTORIA DE LAS MUJERES • LENGUAJE, INTERACCION Y DIFERENCIA SEXUAL. EL APRENDIZAJE DE LAS IDENTIDADES FEMENINAS Y MASCULINAS EN LA CULTURA DE MASAS: IGUALDAD Y DIFERENCIA, APRENDER A SER MUJERES, APRENDER A SER HOMBRES, COMO HABLAN LAS MUJERES (Y COMO SE HABLA A LAS MUJERES) EN LAS REVISTAS "FEMENINAS", LOS ARQUETIPOS SEXUALES EN LA TELEVISION Y EN LA PUBLICIDAD, EL DESEO Y LA UTOPIA. MUJER Y CINE • LAS MUJERES EN LOS ESCENARIOS ESCOLARES. ROSA Y AZUL: LA TRANSMISION DE LOS GÉNEROS EN LA ESCUELA • LUCES Y SOMBRAS EN EL CAMINO HACIA UNA ESCUELA COEDUCATIVA: LAS LUCHAS POR LA IGUALDAD Y SUS EFECTOS EN LA ESCUELA. ORIENTAR PARA LA IGUALDAD, ORIENTAR DESDE LA DIFERENCIA. EL SEXISMO EN LOS LIBROS DE TEXTO •

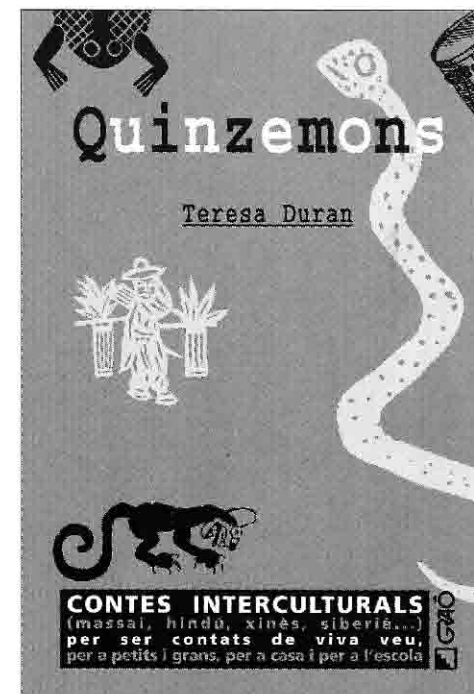
98 pàgines 8,20 €

QUINZEMONS

Recull de contes interculturals per a l'escola

TERESA DURAN

Quinzemons és un recull de narracions per a petits i grans. Històries de quinze comunitats llunyanes i fins i tot desconegudes triades per ser contades aquí, de viva veu. Hi trobareu insinuacions sobre la manera d'explicar-les i d'utilitzar-les a l'escola, però són només això, insinuacions. Confiam que vosaltres ja sabreu què n'heu de fer d'aquest recull, i com ho heu de fer. Sobretot si, con nosaltres, teniu moltes ganes d'integrar al nostre patrimoni oral aquelles paraules que ens vénen de molt lluny, perquè la paraula és una eina senzilla, que fa de pont entre el tu i el jo, entre els altres i els nosaltres. Comencem a contar!



EL CUC I ELS ANIMALS SALVATGES (CONTE MASSAI) • LES GRALLES I EL SERPENT (CONTE HINDU) • EL GAT I ELS RATOLINS (CONTE TIBETÀ) • ONCLE JAGUAR, ONCLE BRAU I ONCLE CONILL (CONTE MISQUITO) • L'ÀLIGA I EL CAÇADOR (CONTE HURON) • SARSOR (CONTE MARROQUI) • ELS TRES CONSELLS (CONTE SUFI) • L'HOME INVISIBLE (CONTE XINÈS) • LA SETMANA DE NASREDDIN HODJA (CONTE TURC) • EN CLOSCABUIDA (CONTE SIBERIÀ) • L'ORIGEN DEL VIOLI (CONTE ROMI) • NITYI I EL PITO DE SEBA (O PITO AFRICÀ) (CONTE AFRICÀ) • L'OSSA GEGANTINA I L'OSSA MAJOR (CONTE IROQUES) • L'ESPASA DE BANZO (CONTE JAPONÈS) • EL VELL REGIRAMUNTANYES (CONTE XINÈS) •

La mirada fa preguntes



Pel que fa a rebre diferents estímuls visuals per tal d'afavorir, l'hàbit de la mirada activa en els infants, hi ha aquells materials que jo anomeno «finestretes visuals», amb els quals, quan s'hi mira a través, poden percebre com canvien de fesomia l'entorn o els objectes. Em refereixo a tots aquells materials translúcids compostos a partir de trames entrellaçades i encreuades de diferents gruixos, mides i materials com ara xarxes, tuls, puntes de coixí, fibres de mosquitera, teles metàl·liques, etc.

Tot i que preferentment aquest tipus de materials els podem posar sobre les finestres, també es poden seleccionar i agrupar en altres formats més manejables per als infants i, per exemple, posar-los en una capsa que contingui altres materials destinats a enriquir la mirada, com els següents:

- Papers luminescents de diferents colors
- Potets de purpurina de diferents colors
- Lupes
- Joguines d'aigua –proposats en la recerca feta per la Carme Cols

Montserrat Nicolàs

- Calidoscopis
- Objectes de metacrilat
- Baldufes
- Esferes de vidre
- Filtres de colors
- Acetats de colors
- Jocs de cartes de colors
- Esferes de mirallet
- Calidoscopis tridimensionals
- Ulleres de sol
- Miralls
- Objectes de vidre
- Objectes fosforescents
- Llanternes
- Espelmes

Aquest tipus de propostes, quan s'ofereixen al grup d'infants més grans de l'escola bressol, afavoreixen, a més de l'experiència visual, el coneixement, l'aprenentatge i l'enriquiment del llenguatge referit als conceptes visuals com ara els colors, la transparència, l'opacitat, l'ombra, la llum, la foscor, i també l'hàbit de l'atenció activa, la concentració, l'agudesa visual i el coneixement del vocabulari relatiu als materials i objectes que van coneixent i de les accions que poden fer amb ells. ■



La paraula que ens emociona

El conte és un element enriquidor que forma part de la vida dels infants i dels adults, a casa i a l'escola.

A través del conte tenim l'oportunitat de transmetre informacions, coneixements, valors i cultura. A la vegada l'utilitzem per manifestar i expressar emocions, sentiments i estats d'ànim.

És evident que al parvulari esdevé un instrument essencial per gaudir, per treballar i per viure.

A la nostra escola, l'equip de mestres de parvulari, conscients de la importància del conte per al desenvolupament posterior dels nostres infants i, amb la voluntat d'optimitzar encara més el treball que ja es feia habi-

Els contes són font de gaudi, vida i cultura. Per la seva importància, a l'escola Antaviana els han escollit com a eix vertebrador de tot el parvulari. La proposta inclou un taller de contes, en el qual s'agrupen de manera flexible els infants.

tualment, vam decidir

vam decidir utilitzar aquest element com a eix vertebrador de tot el parvulari (dels tres als cinc anys). Vam elaborar una proposta en forma de taller de contes amb diverses alternatives pel que fa al tractament de l'espai, el temps i l'agrupament dels infants.

Tanmateix les sessions i les activitats que es deriven del conte mateix també tenien una intenció clarament engrescadora; tant per als infants com per als mestres.

Provocàvem, d'aquesta manera, noves interaccions entre els infants, i entre els infants i els mestres (els quals no eren les persones de referència afectiva habitual al seu grup).

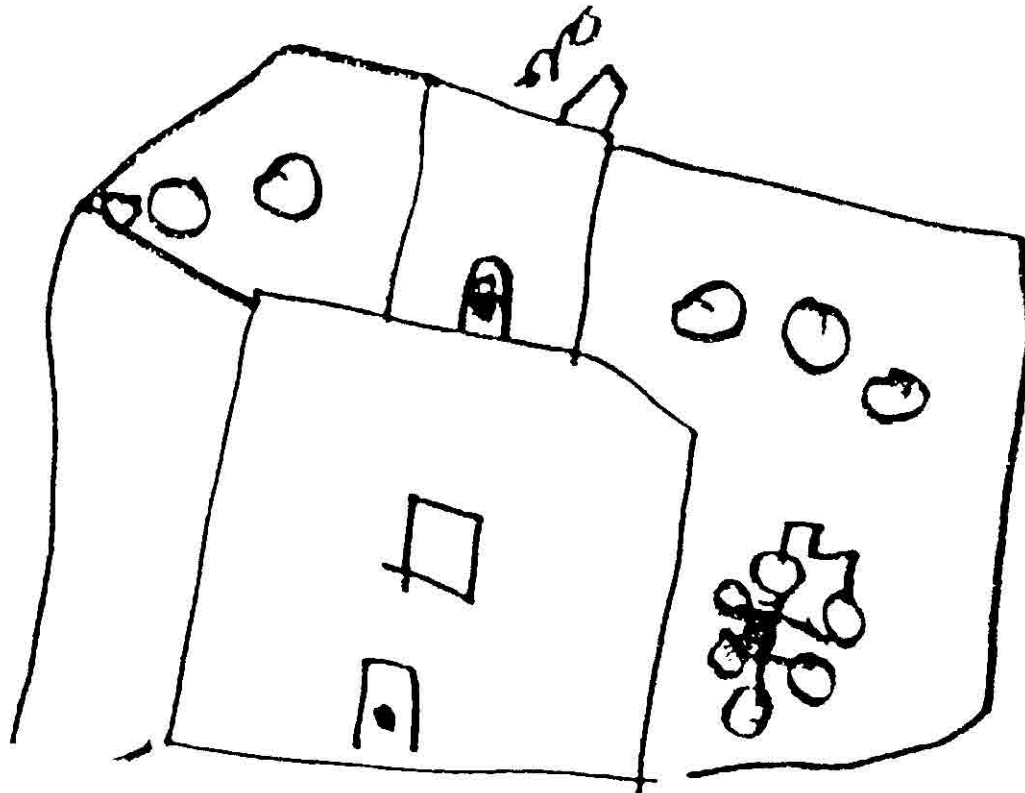
tualment, vam decidir utilitzar aquest element com a eix vertebrador de tot el par-

Equip de mestres de parvulari de l'escola pública Antaviana

La tria dels contes

Al curs 2000-2001, l'equip de mestres de parvulari, partint d'aquesta proposta, vam cercar diferents contes per tirar endavant: vuit contes al llarg de vuit setmanes, durant el segon i el tercer trimestre. Aquesta és la relació dels contes seleccionats:

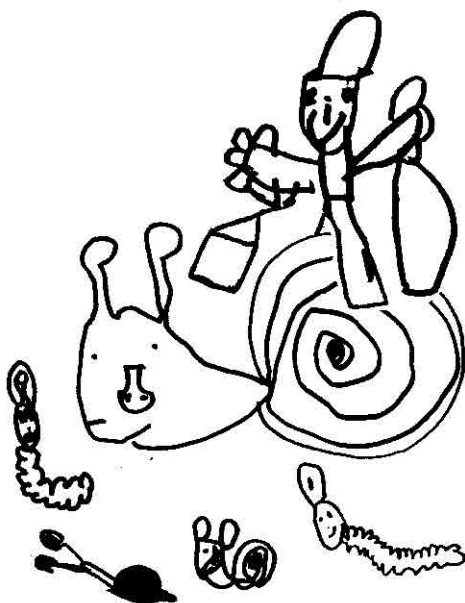
- *La rateta que escombrava l'escaleta*, popular català.
- *La Ditona*, d'H. C. Andersen.
- *La casa gran*, d'Enric Larreula.
- *Ton i Guida*, de J. i W. Grimm.
- *El drac pastisser*, de Emilio Sanjuán.
- *El conillet*, popular català.
- *La princesa ratolina*, popular de la Xina.
- *En Patufet i els cargols*, popular català.



Ton i Guida van veure el llum d'una caseta de xocolata i dolços (a l'esq.).

En Patufet i els cargols (a baix).

EN PATUFET



Per arribar a la selecció dels contes proposats vam acordar els criteris següents:

1. La durada del conte (màxim de vuit seqüències temporals).
2. La qualitat de la il·lustració (formes, figures, colors, paisatge, etc.).
3. La qualitat literària i lingüística (fórmules d'inici, finals, cantarelles, recursos estilístics, versions dels clàssics, etc.).
4. La diversitat dels personatges (del món real i del món imaginari).
5. La intencionalitat educativa, creativa i lúdica.

Cada mestre preparava un dels contes seleccionats i els grups d'infants anaven passant cada setmana per un espai, conte i mestre

diferents fins a arribar al total de vuit contes del taller.

El conte comporta gaudir i treballar alhora aspectes lúdics, creatius, màgics, imaginatius, de representació de la pròpia vida —entre d'altres—, aspectes que utilitzem per «enganxar» els infants.

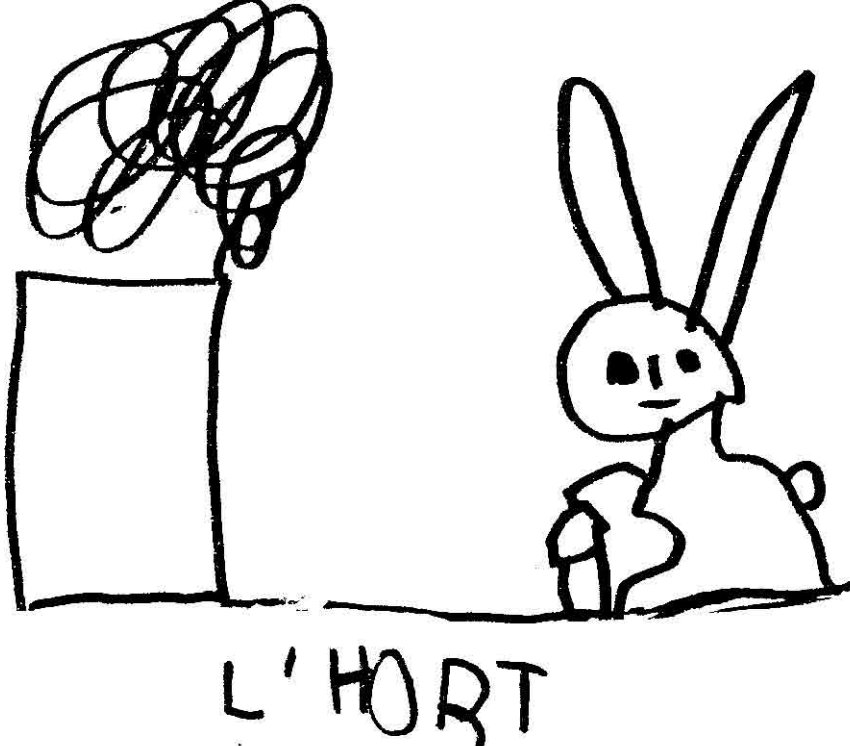
És necessari, però, creure i veure que el conte té aquestes possibilitats i que són els infants qui les descobreixen millor que nosaltres —els adults.

Només cal que llegim, que ens entusiasmem, que ens impregnem de la història del conte i que en fem partícips als nostres infants.

Què ens proposem?

- Afavorir l'agrupament dels infants de manera

El conillet.



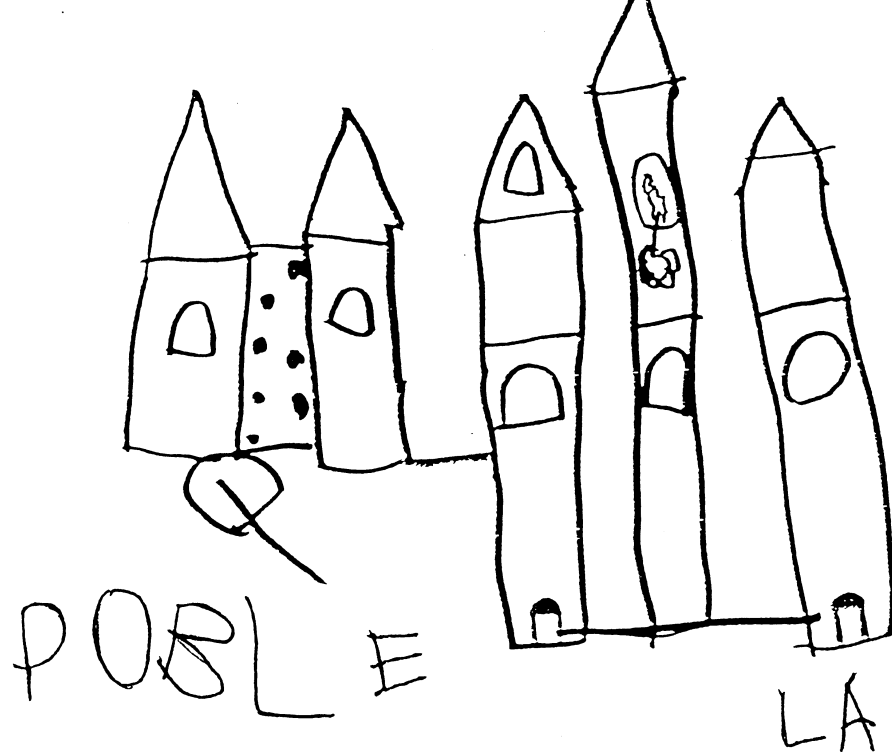
L'HORT

més flexible que la classe, on el criteri només és l'edat.

- Promoure el coneixement, la interacció i el treball cooperatiu entre tots els infants del parvulari.
- Oferir les eines necessàries per tal que la mobilitat i els desplaçaments al parvulari i a l'escola es facin amb llibertat, responsabilitat, respecte i autonomia.
- Fomentar la comprensió i l'expressió oral en català.
- Garantir l'ús dels diferents espais del parvulari d'acord amb les activitats proposades.
- Estimular la relació i l'adequació dels infants a les estratègies i maneres de fer dels diferents mestres del cicle.
- Acceptar i valorar la diversitat d'infants, de famílies i cultures que ens trobem a l'escola com a font d'enriquiment.

Com ho fem?

- Repartint els infants en tants grups com mestres hi ha al parvulari, garantint que tots els grups tinguin nens i nenes de les edats del cicle (de tres a sis anys).
- Identificant aquests grups d'edats amb distintius per a cada infant amb el nom i el color corresponent.
- Possibilitant l'intercanvi entre els infants de diferents edats, generant així un marc de relació social molt enriquidor i útil per a l'escola i per a la vida.
- Afavorint la interacció i la consolidació dels vincles afectius entre els nens i els adults adultes amb qui comparteixen la vida a l'escola.
- Establint un calendari setmanal, on la rotació dels grups pels diferents espais i mestres pugui assegurar que tots els infants gaudeixin dels contes proposats.
- Adaptant els espais destinats, flexibilitzant-ne la utilització i adequant l'estructura del temps pel que fa a l'explicació (posada en escena) i al desenvolupament d'activitats posteriors.
- Fent servir estratègies i recursos específics per atendre les necessitats i els interessos dels infants segons les possibilitats de cada conte.
- Estimulant el treball de tots els aspectes del conte vinculats a les àrees del currículum propi de l'etapa educativa. Caldrà fer una anàlisi prèvia del conte; mirant d'extreure'n el «màxim» (aspectes lingüístics, literaris, plàstics, d'expressió corporal, de dramatització, musicals, de relació amb l'entorn social i natural, etc.).



La princesa ratolina (a l'esq.).

La rateta que escombrava l'escaleta (a baix).

LA PRINCESA

A tall de conclusió

Segons diu l'escriptor i especialista Fernando Savater, si hem de fer una síntesi del missatge dels contes, aquesta seria: generositat, confiança, autoestima, vocació d'independència, esperit crític, interès per avançar, etc.

D'aquest insubstituïble aprenentatge que fa l'infant en seguir tants contes depèn en gran mesura l'opció que determinarà la seva vida entre una servitud resignada i submissa o l'esdevenir un veritable adult; o sigui, aquell que tria l'autèntica i enèrgica llibertat.

Aquest és l'aprenentatge que nosaltres, com a mestres desitgem per als nostres infants.

Els infants ens sorprenen, dia rere dia, amb la seva visió del món, amb la seva il·lusió per descobrir. Nosaltres, els adults, des de casa i des de l'escola tenim el privilegi de ser-hi, en aquest procés, de compartir la seva educació.

Els contes són una part important d'aquest procés per als nostres infants i la seva construcció individual i col·lectiva. Pensem que cal aprofitar aquest vent a favor, des de les nostres accions educatives.

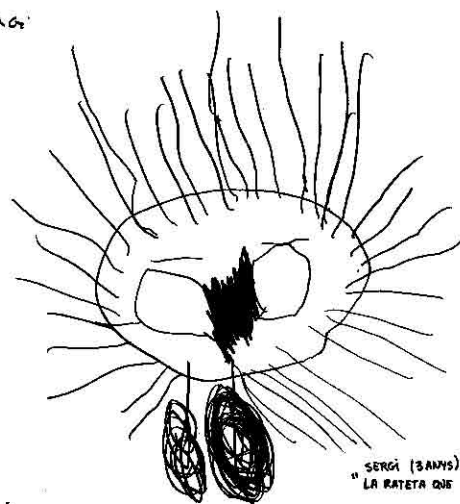
Les mestres i els mestres només ens hem de deixar portar per la mateixa il·lusió que manifesten els infants. Cal que aprenguem de les nostres nenes i dels nostres nens!

Us volem expressar, per acabar, un desig i una proposta: emocioneu-vos amb el relat d'un conte de la mà dels infants. ■

Bibliografia

- CONE BRYANT, Sara: *Com explicar contes als infants*, Barcelona: Nova Terra, 1967 (col·lecció Nadal)
- SAVATER, Fernando: «Aventura y paisaje en los cuentos», *Literatura Infantil y Juvenil*, febrer del 2001.

SERGÍ



SERGÍ (3 ANYS)
"LA RATETA QUE ESCOMBRÀ L'ESCALETA"

Reflexió a dues veus, a la llum d'Eduardo Galeano

Els discursos del **dir**, del **fer** i del **sentir**

Aquest article sorgeix de la comunicació epistolar, via correu electrònic, entre un mestre i una mestra d'infantil, els quals, a la llum de lectures compartides i de les seves respectives pràctiques, reflexionen sobre les contradiccions entre allò que els mestres diem i allò que fem habitualment en el nostre quefer educatiu diari.

M. Carmen Díez i Cristóbal Gómez Mayorga

Et vull demanar una cosa, Cristóbal. Un article per a la revista *Infància*. La proposta que vaig fer al Consell de Redacció era que es parlés de la contradicció que hi ha entre el que diem els mestres i les mestres a les reunions, als cursets, fins i tot en les programacions, i allò que fem realment. Se'ns omple la boca dient que s'ha de jugar a l'escola, però després no hi dediquem el temps ni l'espai, ni donem el permís per fer-ho. Diem que s'ha de permetre el moviment, però quan, com i on? Diem que s'ha de donar pas al cos, a la sexualitat, a les emocions, però... es

fa? Vaig posar com a exemple aquell gimnàs que tu em vas explicar que tenies, en el qual els infants es podien moure. Em va agradar tant aquella manera tan natural d'incloure el seu gust i la seva necessitat de moviment! O sigui que aquest seria el tema: moure's o estar quiet? I l'enquadrament, el que et deia abans, les contradiccions.

Espero la teva resposta. Una abraçada molt forta,

M. Carmen Díez



Hola, M. Carmen,
Tinc alguna cosa escrita sobre la teva proposta d'allò que fem i d'allò que diem. Per ara ho he titulat: «Els discursos del dir, del fer i del sentir». Perquè es converteixi en article necessita molt més temps de reflexió. Des que m'ho vas demanar, em vaig plantejar l'esquema de veure la realitat a través d'aquest títol i són moltes les idees que van sorgint, com molta la complexitat que es va embolicant en el discurs. T'envio el que tinc escrit i contesta'm explicant-me la teva visió:

Savis doctors d'ètica i moral han de ser els pescadors de la costa colombiana, que van inventar la paraula *sentipensante* per definir el llenguatge que diu la veritat.

EDUARDO GALEANO, *El libro de los abrazos*.

Hem vist, sovint, com un cert professorat d'infantil treballava el contingut del cos parapetat darrere d'una gran taula i d'una vestimenta poc apropiada, mentre els infants, asseguts i quietes als seus llocs, acolorien el dibuix del cos d'un nen o d'una nena. No és gens estrany, si considerem que la nostra formació s'ha basat a agafar apunts a gran velocitat sobre continguts de creativitat, motivació o participació. I és que els discursos es ritualitzen i perden el seu significat.

És l'eterna contradicció entre el discurs del fer i el discurs del dir, però que en l'educació adquireix unes dimensions singulars i molt determinants.

La incoherència entre allò que diem i allò que fem expressa un discurs propi que és captat clarament pels infants: el que fem i no diem, el que diem i no fem, el que diem que no fem i sí que fem, el que no sabem que fem, etc. Tot això produeix, com a conseqüència, o una gran culpa que amaguem amb vergonya o una racionalització justificadora, de pretensions pedagògiques, que intenta disculpar-nos i que sempre ens delata.

Hi ha experiències pedagògiques basades en el joc, la llibertat o el moviment, però ens han arribat com una cosa excepcional. Hem estudiat Freinet, Tonucci o Freire com a grans déus que havíem d'adorar, però mai no podíem gosar d'assemblar-nos-hi. En les escoles de magisteri ha mancat el discurs de la possibilitat, mentre que se'ns ha ofert l'adoració dels apòstols pedagògics que han produït una certa desautorització en el futur professorat. I és que a les escoles de professors hem continuat aprenent a ser bons alumnes en lloc d'educadors acceptables.

La nostra estabilitat depèn en bona mesura de la confluència del nostre discurs racional amb la nostra actuació. Però som més allò que fem que no pas allò que pensem. I actuem d'acord amb les narracions que conscientment o inconscientment hem construït en el decurs de la nostra vida. Per aquesta raó inventem un discurs que sigui congruent amb els nostres actes. O més ben dit, assumim discursos que ja existeixen en la nostra cultura que conflueixin amb la nostra acció.

La contradicció entre el fer i el dir ens produeix «esquizofrènia». Hi ha diverses possibilitats d'evitar aquesta incongruència que ens crea desassossec: no sentir cap discurs nou que posi en entredit l'acció (hi ha una majoria d'educadors que eviten qualsevol curs, lectura o conversa que els qüestionï), buscar una sèrie d'arguments per refusar els qui diuen alguna cosa diferent d'allò que fem (sovint se sol menysprear la persona que té idees noves per jove, roig, insatisfet, inestable, excessivament emocional, etc.), o, per l'única via que produeix un creixement personal, canviar les nostres actuacions en consonància amb el nostre nou pensament i posant-les en entredit davant de qualsevol nou raonament.

La raó és un instrument que utilitzem per justificar la nostra situació, sentiment, actitud, necessitat o desitjos; és una taula de salvació; el paraigua d'un equilibrista que fem servir quan ens desestabilitzem. Davant de qualsevol desajustament emocional la raó imposa la seva lògica i ens torna a fer tocar de peus a terra. En canviar la nostra actuació ens desestabilitzem i la por de perdre aquest equilibri ens fa refusar qualsevol transformació.

Les persones canviem en adaptar les nostres accions a les noves idees. Això requereix un gran esforç, una actitud positiva vers el canvi, capacitat de frustració i una gran estabilitat personal.

Acostumem a refusar l'acceptació d'una opinió o una actuació educativa que no som

capaços de dur a terme amb un sèrie il·limitada de justificacions per evitar entrar en crisi.

Entre els tòpics que fem servir per impedir qualsevol canvi en la nostra actuació en el camp educatiu sobresurten els següents.

- Això ja ho vam intentar i no va servir per a res.
- Les coses són així i no es poden canviar. Sempre n'hi ha hagut de llestos i de beneïts; ara no arreglarem el món.
- Quan jo era jove també pensava així; ja te n'adonaràs quan siguis més gran.
- Jo ensenyo bé; si no volen aprendre...
- La teoria és molt maca, però el que compta és la pràctica.
- El problema són els nens d'ara, els pares, l'administració, etc.

Això no obstant, la majoria de vegades, sobretot en educació, ni tan sols busquem arguments que justifiquin allò que fem, perquè hi ha un discurs pedagògic amb una acceptació inapel·lable pels poders científics i polítics que ens impedeix argumentar en contra. En aquests casos acostumem a tancar la porta de la nostra classe, fer allò que podem, volem o sabem i, a fora, repetir les dites políticament correctes. Això explica la gran quantitat de professionals de l'ensenyament que en poc temps s'han unit al discurs de la contrareforma educativa. El poder que van tenir els Moviments de Renovació Pedagògica en dècades passades i la seva concreció en la LOGSE

va produir un emmudiment del professorat que no va canviar la seva pràctica educativa. Aquest professorat és el que s'ha aferrat al nou discurs de la contrareforma, el qual redueix les dificultats educatives actuals a temes de disciplina.

D'altra banda, preferim que siguin normes exteriors les que s'imposin per no haver d'assumir nosaltres el conflicte que ens genera la incertesa de la nostra actuació.

Potser allò que fem està més relacionat amb allò que sentim. Els nostres sentiments d'ira davant dels desencerts, de por d'allò que és desconegut, de vergonya a reconèixer les nostres llacunes, etc., ens fan actuar d'una manera discreta per evitar de patir i, a posteriori, busquem arguments que els justifiquin.

Només l'acceptació dels sentiments, la consciència de les nostres dificultats i la comprensió de la complexitat de la tasca educativa ens posa en el camí de canviar les nostres actuacions, acceptant aquests sentiments i qüestionant els nostres pensaments. Ja ho va dir Nietzsche a *La Gaia Ciència*:

Els pensaments són l'ombra dels nostres sentiments, sempre són més obscurs, més buits, més simples que aquests.

Espero la teva resposta.

Una abraçada,

Cristóbal Gómez



Cristóbal,
Veig que Galeano ens il·lumina tots dos amb les seves paraules càlides. Cada vegada el citem més persones. Pel que es veu, necessitem algun guia. Quan vaig llegir el teu escrit, em van venir unes quantes idees que ara t'exposo.

Motivació?

Un home del poble de Neguá, a la costa de Colòmbia, va poder pujar dalt del cel.

De retorn, ho va explicar. Va dir que havia contemplat, des d'allà dalt, la vida humana. I va dir que som un mar de foquets.

—El món és això —va revelar—. Un munt de gent, un mar de foquets.

Cada persona brilla amb llum pròpia entre totes les altres. No hi ha dos focs iguals. Hi ha focs grans, focs petits i focs de tots els colors. Hi ha gent de foc serè, que ni s'adona del vent, i gent de foc boig, que omple l'aire de guspires. Alguns focs, focs folls, ni il·luminen ni cremen; però d'altres abusen la vida amb tantes ganes que no es poden mirar sense parpellejar, i qui s'hi acostava s'encén.

EDUARDO GALEANO, *El libro de los abrazos*.

Fa poc, en un curs al qual vaig participar a Palència, va sortir el tema del paper de la «motivació» en el nostre ofici de mestres. Jo vaig donar la meua versió, la qual venia a ser la següent:

Motivació ve de motiu, motor, moure's: moure's, és a dir, moure's un mateix, perquè el motor és a dins, en el centre i en la pell de cada u (en el fons-fons, i en la forma-forma). Però, pel que es veu, el que ens creiem els mestres és que podem passar als infants «el nostre» motor. I això que ni tan sols parlem del nostre motor «veritable», el que ens envaeix, ens inflama, ens porta a actuar, a somiar, a viure! Més aviat parlem d'aquests motorets de joguina, d'aquestes «motivacions», que tenen molt poc de motor «movedor». Parlem de la tardor, dels vehicles, del «senyor quadrat», i de coses per l'estil.

Els infants, en canvi, parlen de les seves pors de créixer «perquè els vells es moren», dels dubtes sobre si es poden o no casar amb els seus pares, germans o amics, de les ganes d'obrir-ho tot per esbrinar què hi ha a dins d'un pal d'aigua, d'una pilota, d'una panxa, d'una mantis religiosa. Parlen d'allò que els fa sortir d'ells mateixos i llançar-se activament cap a la realitat, externa i interna, per aprehendre-la, agafar-la i quedar-se amb ella.

I nosaltres, els mestres, continuem entestats a aconseguir treure'ls dels seus «motius-motors» i portar-los als nostres currículums tan pobres, secs i uniformats. Contradiccions!

Una vegada vaig llegir en un preciós llibre de Laura Esquivel, *Como agua para chocolate*:



Tots tenim en el nostre interior els elements necessaris per produir fòsfor. Però, encara que tots naixem amb una caixa de llumins en el nostre interior, no podem encendre'ls tots sols, necessitem, com en l'experiment, oxigen i l'ajuda d'una espelma. Només que en aquest cas l'oxigen ha de procedir, per exemple, de l'alè de la persona estimada; l'espelma pot ser qualsevol mena d'aliment, música, carícia, paraula o so que faci disparar el detonador i així encendre un dels llumins. Durant un moment ens sentirem enlluernats per una emoció intensa. Es produirà en el nostre interior una calor agradable que desapareixerà a poc a poc a mesura que passi el temps, fins que vingui una altra explosió per atiar-la. Cada persona ha de descobrir quins són els seus detonadors per poder viure, ja que la combustió que es produeix quan s'encén un d'ells és el que nodreix d'energia l'ànima. En altres paraules, aquesta combustió és el seu aliment. Si no descobreixes a temps quins són els teus propis detonadors, la caixa de llumins s'humiteja i ja mai més no podrem encendre un sol llumí.

D'una altra manera ho escriu Galeano amb allò dels «foquets». I és que tant els llumins com els focs parlen d'incendi, de claror, de cremar-se. Pensem en la paraula «incentivar», que tan relacionada està amb «motivar». Un incentiu seria un motiu afegit a un altre motiu, un motor sobre un altre motor. Doncs bé, incentivar, o incendiar, seria aquí deixar-se encendre per aquesta flama interna que s'ha de buscar i trobar d'una manera personal i intransferible.

Acompanyem, doncs, els infants a buscar els seus motors, els seus motius, els seus incendis... i apuntem-nos amb ells a intentar satisfer i tornar a encoratjar una i mil vegades els seus desitjos.

Participació?

Participar: part...

Formar part d'alguna cosa quan un vulgui i pugui, i no quan ho diguin, exigeixin o pretenguin els altres. Fa uns anys vaig tenir un alumne que es deia Manuel. Algunes estones anava tot sol pel pati o per la classe i altres participava en els jocs dels companys. Uns dies ens parlava i ens explicava les seves coses. D'altres, es mantenia taciturn, callat o parlant entre dents. Unes vegades acceptava anar als aniversaris dels seus companys i, d'altres, s'estimava més quedar-se amb la seva mare i el seu germà gran a jugar al parxís o a bàsquet.

A mi, m'estranyaven aquests contrastos tan marcats i així ho vaig manifestar als seus pares, els quals, amb molt bon criteri, em van dir que veien que el seu fill estava escollint el seu ritme per entrar en relació amb els altres i que no trobaven que fos problemàtica en cap sentit aquesta diferència que jo notava respecte a la seva evolució i la dels altres infants. De manera que ells esperarien pacientment perquè els semblava que havien de respectar el seu procés.

Vaig aprendre molt d'aquella família. Vaig veure com en algunes ocasions em poso d'insistent i pesada volent que els infants vagin en el sentit que jo veig «bo» encara que ells mateixos no l'hi vegin. Vaig veure com anteposava el meu ritme i els meus desitjos als seus. Vaig poder veure la perplexitat amb què encaro algunes de les diferències entre els infants. Vaig poder fer conscients les meves projeccions i la meva curtedat de vista davant el desenvolupament original de cada infant...

Així, quan un dia el Manuel es va escriure una carta a ell mateix i després se la va guardar ben tancada a la butxaca de la camisa, vaig comprendre que hauria de fer callar la meva curiositat, perquè possiblement no pensava deixar-nos-la llegir. I així va ser realment. Però, per sort, davant la petició d'un amic, va procedir a obrir la carta, en la qual hi havia molt poques paraules: «APA, MANUEL», etc.

Aquestes eren les seves formes, particularíssimes, noves, diferents, seves. I, per descomptat, jo no era ningú per forçar-lo a la sagrada, pedagògica i molt valorable participació, per molt ben vista que sigui i per molts valors solidaris que contingui.

Contradiccions!

Creativitat?

Creativitat, en la seva pura realitat, només és una paraula inventada per a caprici de l'argot pedagògic. La seva arrel és crear, que significa «produir del no-res, fer que comenci a existir una cosa». O criar, que ve del llatí *creare*, i significa «crear, engendrar, procrear, donar a llum».

Ajuntant i separant significats, veiem que crear, si es repeteix, és recrear: re crear, crear, creure, criar. I si ho veiem com a substantiu, recreació té que veure amb plaer, esbarjo, joc. Creació amb: invenció. Creença amb: fe en les pròpies capacitats. Criança amb: alè, nutrició.

Crear va unit a imaginar, sortejar, inventar o reinventar. I somni, imatge, joc, invent, són unes idees tan alegres!

A més a més, recorden també, per associació d'idees, allò que és nou, original, diferent, arris-

cat, fantàstic, artístic, sorprenent, genuí, autèntic, únic, etc. Cosa que ve a ser: produir, elaborar, libar des d'un mateix (amb totes les aportacions de la realitat, dels altres i del propi ésser), alguna cosa abans no vista, ni sabuda, ni oïda, alguna cosa que no existia amb anterioritat.

Jo he vist, de fet, en la meua classe reinventar paraules, moviments, barreges de pintures, sentiments...

I és que no es tracta de pretendre ser un geni, sinó de viure la realitat amb sorpresa, valentia i actitud de cerca, perquè un neix curiós, però tot pot quedar-se en no-res si no es dóna pas al desig de l'infant, si no s'encoratja, protegeix, provoca i espera el producte nou o reinventat, sortit de la seva motivació, de la seva capacitat de creació, sortit de la seva «mismidad»*... I no de la nostra. Compte amb les nostres contradiccions!

M. Carmen Díez

N. del T.: Mantenim la paraula «mismidad» de la versió original, que significa «identitat personal».



Hola, M. Carmen,
Potser ens hem centrat massa en el microcosmos de l'escola i en el professorat i sigui necessari analitzar la doble moral de la cultura en la qual vivim, sense eludir, per això, la nostra responsabilitat. Un cop més Eduardo Galeano ens il·lumina:

L'expulsió dels infants pobres pel sistema educatiu es coneix amb el nom de deserció escolar; el dret del patró a acomiadar l'obrer sense indemnització ni explicació s'anomena flexibilització del mercat laboral; el llenguatge oficial reconeix els drets de les dones entre els drets de les minories, com si la meitat masculina de la humanitat fos majoria [...]

EDUARDO GALEANO, *Patas arriba*.

La escuela del mundo al revés.

La presa de consciència sobre aquest món que accepta i promou el doble discurs ens ha de posar en guàrdia als educadors que volem il·luminar un futur amb més autenticitat. Per això, hem de partir de nosaltres mateixos, de la nostra tasca, de l'anàlisi de les nostres contradiccions. És el discurs de la pràctica allò que produeix el veritable canvi, si acceptem la incertesa de la vida, les contradiccions de les nostres actuacions, la complexitat de la realitat i la impossibilitat de controlar-la. Sovint, hem comparat la nostra actuació amb un discurs racional perfectament articulat en el qual la nostra actuació sempre en sortiria perjudicada. Més aviat crec que l'anàlisi del nostre quefer i la cons-

ciència dels sentiments que ens produeix és el que ens ha de fer canviar.

A l'escola ens equivoquem quan treballem des dels objectius finals i pretenem que, mitjançant la repetició d'hàbits rutinaris, es produeixi educació. Continuem treballant amb la metàfora del laberint de rates, les quals a força de repetició aprenen a accionar una palanca, o amb la metàfora del vas buit que s'ha d'omplir. Hem d'interioritzar la metàfora del focuet, perquè hi ha calor i afecte; el foc abrusa de la mateixa manera que les persones abraquem. Més que *homo sapiens* som *homo amorosus* com diu Maturana en la seva *Biología del amor y el origen de lo humano*:

Les mans humanes són més que instruments de manipulació, són òrgans de carícies.

En la pràctica, hem de treballar des de l'acceptació de la identitat incipient de la infància, amb les seves característiques d'egocentrisme, gelosia, pors i dependència. El cos és un objecte transicional entre l'interior i l'exterior. Els infants desordenats tenen una ment amb desordres. No acceptant-los els estem negant la identitat. A partir d'aquesta realitat podrem estirar. El constructivisme no solament és cognitiu, sinó també afectiu. No podem negar l'agressivitat, sinó treballar-la amb el grup afegint-hi la necessitat de no fer-nos mal. Ara estic treballant amb els meus infants el llibre dels jocs en què diàriament lluitem i descarreguem agressivitat i després ho plasmem en un full de

paper per anar confeccionant un llibre en el qual no solament dibuixem els nostres cossos sinó que hi queden plasmats els nostres sentiments. Diàriament, els nens i les nenes del meu grup poden jugar a gossos, a cavalls i a tots els jocs de força i lluita que fan servir el contacte com a eina de socialització amorosa.

L'intent de construir una educació conforme als fins sagradament establerts ens ha fet organitzar unes classes asèptiques: sanes, netes, sense violència, però d'una manera artificial mitjançant prohibicions i normes clarament establertes. Evitar el conflicte i l'entrada a la classe dels autèntics sentiments i realitats és la millor manera de no solucionar els autèntics problemes del nostre món. Que bé que ho profetitza Eduardo Galeano:

En la ciutat del futur, que ja comença a ser ciutat del present, els teleinfants, vigilats per mainaderes electròniques, contemplaran el carrer des d'alguna finestra de les seves telecases: el carrer prohibit per la violència o pel pànic a la violència, el carrer on ocorre l'espectacle de la vida, sempre perillós, i de vegades prodigiós.

EDUARDO GALEANO, *Patas arriba*.

La escuela del mundo al revés.

Un «abraçador» focuet,

Cristóbal Gómez

Traducció: Jordi Tomàs

Il·lustracions de José Guadalupe Posada del llibre d'Eduardo Galeano, *Patas arriba*. *La escuela del mundo al revés*, Madrid: Siglo XXI, 1999.



Una manera de fer de pares

Vaig llegir en una ocasió, no vull recordar ni el nom del llibre ni el de l'autor, que educar era molt fàcil, era molt senzill i que qui no ho sentís i ho visqués així és que estava equivocat. Personalment, jo crec que l'equivocat era ell, l'autor. Educar no és fàcil; pot ser un acte bonic i agradable en certs moments, pesat i angoixós en altres, però no dubto que és quelcom força complex. A més a més, podem afegir que ningú no ens ensenya a educar. Recordo les paraules de Dolors Canals, metgessa i pedagoga, en una entrevista que li van fer en la contraportada d'un diari, on expressava: «Se'ns demana un mínim per conduir un cotxe, però no per educar un nen.» Suposo que tots estem

Tenir un infant comporta canvis de tot tipus. Es deixa de ser el centre de la vida pròpia per començar una vida compartida, que genera molts interrogants. Els pares sovint es pregunten si ho fan bé, tenen dubtes, reben consells de tota la família. Com en tota bona història, no hi ha solucions màgiques, sinó un teixit complex, de dibuix imprevisible.

que com que és quelcom que s'ha fet sempre ja n'hem de saber, com si educar fos innat.

Però educar no és innat, a educar se n'aprèn. Com? Llegint, reflexionant, actuant, parlant amb professionals, comentant les angoixes que puguem tenir, escoltant experiències d'altres pares i mares, etc.

I quan comencem a ser educadors? Doncs en el mateix moment en què ens assabentem que serem pares. Ser pare o mare va íntimament relacionat amb educar. I ser pare o mare també vol dir que tenim una responsabilitat

d'acord amb aquestes paraules; normalment als pares i a les mares no ens preparen ni ens preparem per educar. A vegades pot donar la sensació, errònia,

davant el nostre fill. Però parlem primer sobre què significa ser pares i després parlarem de la responsabilitat i tot el que se'n deriva.

La maternitat i la paternitat

El fet de tenir un infant comporta canvis diversos en la nostra vida. Canvis que poden ser físics, com les molèsties durant l'embaràs, o la depressió postpart o la son que tenim perquè ens hem de llevar molt a la nit per alleitar. Els canvis també afecten les nostres activitats: en lloc d'anar sovint al cinema o sortir a les nits ara sortim a passejar o al parc. Pot implicar canvis laborals, amb renúncia a la feina o reducció d'hores per tal de poder estar més amb el fill, i també una prolongació de la jornada laboral, que s'incrementa amb tota la feina que porta el nadó. Però tots aquests canvis hem d'intentar no viure'ls com una

Ester Casals

gran renúncia i sacrifici. Tot al contrari. Hem d'acceptar que la nostra vida ha fet un gir important i cal que visquem els canvis en positiu, sense angoixa. Ser pare o mare és una etapa de la nostra vida que hem de viure amb alegria i joia. I aquesta actitud positiva ens ajudarà a fer bé el nostre paper d'educadors. I m'agradaria afegir una altra qüestió. L'educació i l'optimisme haurien d'anar junts. Per educar hem de deixar de banda el nostre exponent negatiu.

Retornant a la idea que la nostra vida canvia, és una realitat que la cura del nostre infant ens «robarà» moltes hores (els menjars, els jocs, la neteja, etc.) i que no podem fer la mateixa vida que abans de tenir-lo, però hem de tenir clar, també, que els fills no poden ser tot el centre de la nostra vida. Per descomptat que hem de dedicar-los el temps que necessiten, però també és necessari, m'atreuria a dir que és sa per a nosaltres, que tinguem en compte que la família no la constitueix només el fill. Hem d'intentar no descuidar la nostra parella, les nostres amistats, les nostres aficions, ni nosaltres mateixos. No hem de sentir-nos culpables si, per exemple, un dia a la setmana, o cada quinze dies, o cada mes, deixem els fills amb els avis o amb una cangur i anem al cinema o a sopar. Nosaltres necessitem moments i petites estones en què no estiguem amb els nostres fills. A la vegada, a ells, també els va bé i els enriqueix estar amb altres persones. Per exemple, si estan amb els avis coneixeran maneres de fer diferents de les de casa i els avis segur que els aportaran l'experiència que han anat acumulant al



llarg dels anys. Segur que els explicaran històries, contes i cançons que són diferents de les nostres. En el cas dels cangurs, aquests habitualment són més joves que nosaltres i segurament els aportaran una vitalitat que nosaltres ja hem anat perdent. És a dir, amb aquestes estonetes en què fem activitats diferents hi guanyem tots.

Ser pare o mare també requereix una entesa amb la parella. És important que els dos reflexionin conjuntament sobre l'educació dels fills i com serà la seva actuació en temes importants: quins límits marcaran, quins valors volen transmetre, quines activitats lúdiques volen fer, etc. És molt habitual que parelles que funcionen bé comencin a tenir problemes o petites discussions quan arriba el bebè. Segurament us heu trobat discutint en més d'una ocasió per si



l'aigua de la banyera era massa freda o massa calenta, per si s'havia d'abrigar més o menys la criatura un dia de primavera, per si havíem d'insistir que mengés més quantitat o no. Penseu que aquestes petites discussions són «normals» i habituals. Hem d'acceptar el fet que no pensem igual i que un dia una cosa la farem més a gust de l'un i un altre dia més a gust de l'altre. Però sí que és necessari que anem alhora en aquells temes que, com a parella, considerem importants per a l'educació dels nostres fills.

A més a més, hem de tenir present que com a pares hem d'anar canviant al llarg dels anys. L'infant passa per etapes diferents i nosaltres hem d'anar variant la nostra actuació i la nostra manera de fer. Segurament davant d'una

mateixa conducta no reaccionarem igual si l'infant té un any que si en té quatre. Per exemple, si un nen o una nena d'un any vol una joguina i per aconseguir-la dóna una empenta a un altre infant de la seva edat és possible que amb posat seriós li diguem que no s'empenyi i que no es pot fer mal a l'altre. En canvi, si això ho fa un de quatre anys la nostra actitud serà diferent: posarem cara de molt enfadats, li direm que no es fa, li demanarem si a ell o a ella li agrada que l'empenyin, etc. Però, això sí, malgrat que canviï la nostra manera de fer és important estar sempre al seu costat, estar a l'aguait i anar marcant aquells límits que considerem clau. I això el pare i la mare, tots dos, de manera conjunta, ajudaran el fill a créixer.

Però, per estar al seu costat i acompanyar-lo i guiar-lo en el seu desenvolupament és indispensable conèixer el fill i acceptar-lo. Sembla mentida les comparacions absurdes i, fins i tot, competicions, que arriben a fer alguns pares. Hem d'acceptar el ritme del nostre fill i l'hem d'estimar tal com és. Coneixent-lo i acceptant-lo l'ajudarem a créixer d'una manera sana i donant-li tot allò que necessita.

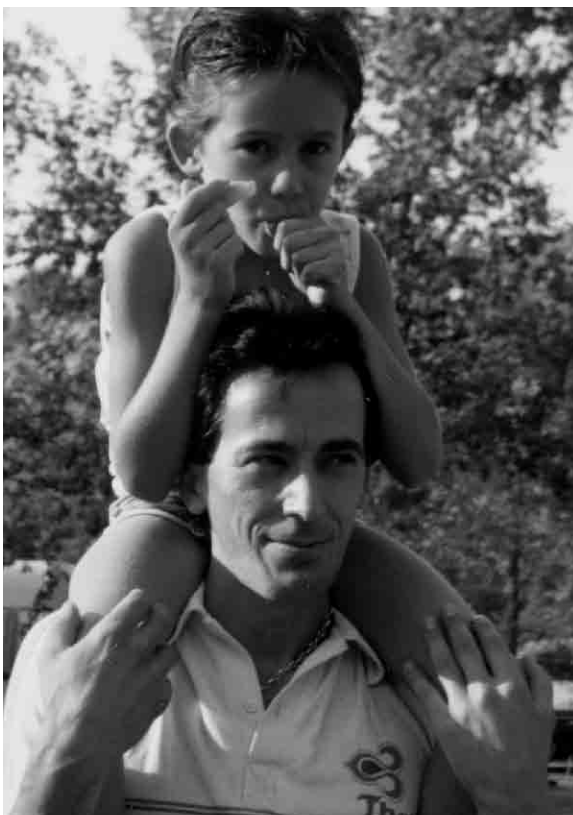
Però la maternitat i la paternitat també comporten grans interrogants. Segur que més d'una vegada us heu preguntat: «Ho fem bé? Som bons pares? Ho podríem fer millor?» Hem de pensar que som persones i que com a tals no som perfectes. En l'educació dels nostres fills segurament hi ha coses que fem molt bé i d'altres en les quals potser ens equivoquem. L'important, però, és voler fer-ho bé, esforçar-nos per fer-ho bé, intentar ser coherents i respon-

sables amb el nostre paper de pare o mare. Si ens plantejem oferir una bona educació als nostres fills ja és un primer pas, ja anem per bon camí. Mal senyal aquella parella que no hi reflexiona i que no viu l'educació del seu fill com a quelcom important.

També és veritat que, juntament amb aquests interrogants sobre si ho estem fent bé, en més d'una ocasió hi ha pressions externes. Em refereixo, per exemple, a familiars o amics que ens qüestionen com donem el biberó, si aixequem massa el nadó, si està constipat i pensen que no l'hem de treure al carrer, etc. Tothom que ha estat pare o mare es veu en cor de qüestionar-nos la nostra tasca i de criticar-nos tot el que fem. Tothom es veu en cor de donar-nos consells. No dubto pas que ho fan de bona fe i amb l'esperit d'ajudar-nos. També és veritat que en moltes ocasions els comentaris ens solucionen petits problemes. Però m'atreveria a afirmar que hem d'escoltar tothom, evidentment, hem de reflexionar sobre el que ens diuen, però hem de decidir nosaltres com ho volem fer i, si tenim dubtes, preguntar i deixar-nos assessorar pels professionals d'aquestes edats.

La responsabilitat

Abans hem afirmat que ser pare o mare també vol dir que tenim una responsabilitat davant el nostre fill. Som responsables d'alimentar-los, de vestir-los, i d'educar-los. Els hem d'ajudar a créixer, no sols físicament sinó també com a persones. I aquest ajudar-los a créixer comença des del primer dia de vida. I per aconseguir-ho ens hem de plantejar diversos



aspectes i no descuidar qüestions com les que segueixen a continuació.

Hem de pensar i crear l'ambient, el clima, en el qual creixerà l'infant. Cal tenir en compte que l'espai en el qual el nen viu i es mou, i l'ambient que impregna aquest espai, són quelcom important que l'ajudarà a créixer, a desenvolupar-se i a aprendre. És necessari que aquest ambient respiri confiança, afecte i estigui ple d'estímul positius. Un ambient en el qual se senti estimat i respectat pels altres. Cal també que sigui un ambient que li fomenti l'autonomia, la creativitat, la imaginació, les emocions, que l'ajudi a madurar, i que el faci sentir important, necessari tant davant d'ell mateix com davant dels altres. En aquest ambient, evidentment, també hi haurà conflictes ja que des de ben petit el nen o la nena ha d'acostumar-se a les petites frustracions que anirà trobant al llarg de la seva vida. Aquestes petites frustracions poden ser adonar-se que no pot fer tot allò que vol, que no se li atenen tots els capricis, etc. També hem de tenir cura de l'ambient en un sentit més material. Em refereixo, per exemple, a les joguines que comprarem, als contes, a allò que veritablement necessita i l'ajudarà a desenvolupar-se. No cal que li comprem de tot. Hem de comprar tan sols allò que considerem imprescindible i l'hem d'ajudar a utilitzar-ho i a tenir-ne cura.

Hem de tenir en compte i reflexionar sobre la nostra actuació, la nostra manera de fer, és a dir, com ens mostrarem als altres, com tractarem els infants, com serà la nostra relació amb la parella, etc. Cal tenir present que nosaltres som un

model i alhora un mirall per als més petits. Segurament heu sentit a dir moltes vegades que els infants et retornen el que els dones, i qui ho diu té tota la raó. Per exemple, no podem pretendre que un infant ens digui bon dia si nosaltres no ho diem mai. O que no cridi si nosaltres ens hi dirigim cridant gairebé sempre.

També és important que aprenguem a explicar algunes de les nostres conductes, tot i que no ens hem d'excedir en els nostres raonaments. Per exemple, no hem de renyar un infant sense donar-li cap explicació. Al contrari, hem de dir per què no ens ha agradat la seva conducta i quina és la conducta esperada. Els infants ja entenen ràpidament i des de ben petits si els renyes amb justificació o no, però és important que els diguem i els recordem com s'han de comportar en certs moments.

Una altra actitud que hem de tenir envers l'infant és parlar-li com una persona gran. No em refereixo tant a les argumentacions i al grau de conversa, però sí al llenguatge. És important que no li parlem amb diminutius o paraules que ens inventem: el seu germà no es diu «tete», el gos fa bup bup, però no és un «bupbup», el rellotge fa tic-tac però no és un «tic-tac», etc. Imagineu-vos la feina i l'atabalament que els fem passar: els ensenym a parlar de manera incorrecta i quan han fet l'esforç d'aprendre-ho els diem «Molt bé, molt bé, però és que no es diu així, es diu aixàs». Quin embolic! Sort que els infants són espavilats i llestos i saben adaptar-se a gairebé tot. Ells sí que quan comencin a parlar s'equivocaran i faran construccions errònies. Això no ens ha de preocupar; de mica en mica aniran



adquirint la correcció en el llenguatge, alhora que augmentarà el seu vocabulari.

La seguretat

Un altre aspecte important és la nostra seguretat i la nostra constància. Hem de saber i tenir clar el que volem i el que demanem a l'infant. I el que li demanem li hem de demanar sempre. I l'infant ha de notar aquesta actitud nostra de ferma. Penso que com a pares no podem ser excessivament sobreprotectors, o ser d'aquells que ho disculpen tot del fill, o extremadament rígids o autoritaris, o fins i tot contradictoris. Hem de ser uns pares segurs del que fem i constants en allò que considerem necessari i important per a l'educació dels nostres infants. Quan parlo de la nostra seguretat i la nostra constància no vull dir que haguem de tenir una actitud de suficiència exagerada. Igual que penso que no hem de tenir una actitud conformista i resignada. Em refereixo que una vegada haguem decidit, per exemple, aquells límits que posarem al nostre fill o a la nostra filla hem de fer-los complir en tot moment. No cal dir, però, que la seguretat i la constància no van renyides amb una actitud afectuosa o, si s'escau, amb un elogi. Quan hem de ser segurs i constants hem de ser rígids per tal d'aconseguir el nostre propòsit, però després podem ser tan afectuosos com vulguem.

El fet que els dos membres de la parella treballin i vegin poc el fill massa sovint fa que aquesta seguretat i aquesta constància es debiliti. Erròniament es pot tenir un sentiment de culpa per poder estar poc amb el fill. Fins i tot a vegades es pensa que per una hora que el veig

diàriament no l'he d'educar. Hi ha pares i mares que et diuen: només el veig una hora i, a sobre, el renyaré? Doncs, sí. Si cal, sí que s'ha de renyar. Penseu que és pel seu bé. Necessita que, encara que sigui durant poca estona, nosaltres siguem constants i li marquem els límits. Hi ha pares i mares que aquest sentiment de culpa per poder estar poc amb el fill el «solucionen» comprant: com que aquesta tarda no he pogut estar amb ell li compro no sé quina joguina. Quan no eduquem estem malcriant els fills i quan els comprem coses només per tranquil·litzar la nostra consciència estem portant els nostres fills a un consumisme innecessari.

Els fills necessiten que els dediquem temps i que el temps que els dediquem estiguem per ells. Estar per ells significa jugar amb ells, compartir alegries i angoixes, i també vol dir educar.

Hi ha moltes altres coses que podríem comentar ja que l'educació dins la família dona per molt. Per exemple, quantes hores veuen la televisió, si la veuen sols o acompanyats. Per exemple, si hi ha comunicació entre la família i l'escola. És important que hi hagi una continuïtat entre la família i l'escola en aquells aspectes bàsics com l'educació, amb l'adquisició de certs hàbits com el control d'esfínters o els referents a l'alimentació.

Un dia parlàvem amb una companya sobre com ha canviat la relació entre la família i l'escola al llarg dels anys. Aquesta companya és una mica més gran que jo. Ella recorda que quan era petita i feia alguna cosa que no era correcta li deien: «Què t'ensenyen a casa?», com si la família fos l'única que marqués les directrius i l'educació dels infants. El que vam constatar sorpre-

ses és que si ara un infant fa alguna entremaliadura se li diu: «Què t'ensenyen a l'escola?», com si la família s'hagués de desentendre de l'educació dels fills. Pensem que l'educació dels fills està repartida entre diversos agents educatius, però sobretot en les primeres edats és fonamental l'educació a casa, l'educació dins la família. ■

Bibliografia

- BÁRCENA, F.: *La práctica reflexiva en educación*, Madrid: Complutense, 1994.
- BUXARRAIS, M. R., i M. MARTÍNEZ (coord.): *Educación en valores y desarrollo moral. (Jornadas celebradas en Barcelona, mayo 1995)*, Barcelona: ICE/OEI, 1996.
- *La formación del profesorado en educación en valores. Propuesta y materiales*, Bilbao: Desclée De Brouwer, 1997.
- CAMPS, V.: *Los valores de la educación*, Madrid: Alauda, 1993.
- CASALS, E., i O. DEFIS (coord.): *Educación infantil y valores*, Bilbao: Desclée De Brouwer, 2000, 2ª ed.
- CASALS, E., i C. TRAVÉ: «L'educació en valors. Educar per a la vida», a *Infància*, núm. 117, novembre-desembre de 2000.
- DEL CARMEN M., i altres: *Programa de educación en valores para la etapa infantil*, Málaga: Aljibe, 1995.
- DOMÍNGUEZ, G.: *Los valores en la educación infantil*, Madrid: La Muralla, 1996.
- GARCÍA MORIYÓN, F. (ed.): *Crecimiento moral y filosofía para niños*, Bilbao: Desclée De Brouwer, 1998.
- LAW NOLTE, D., i R. HARRIS: *Cómo inculcar valores a sus hijos*, Barcelona: Plaza i Janés, 1999.
- LEIGHTON, C. J.: *El desarrollo social en los niños pequeños. Egocentrismo y altruismo*, Barcelona: Gedisa, 1992.
- PUIG, J. M., i M. MARTÍNEZ: *Educación moral y democracia*, Barcelona: Laertes, 1989.
- ROSEMOND, J.: *Cómo tener hijos felices y adaptados*, Barcelona: Medici, 1999.
- SAVATER, F.: *El valor de educar*, Barcelona: Ariel, 1997; 2ª ed.
- VILA, I.: *Familia, escuela y comunidad*, Barcelona: ICE/Horsori, 1998.

Heus aquí un problema que ha preocupat els pares almenys des de fa trenta-cinc segles. 1500 anys abans de Crist ja es descriu el fenomen. I encara no hi hem trobat un bon remei. De moment, en sabem alguna cosa: el trastorn es podria definir com una «micció involuntària que es produeix durant el son, després d'haver complert els cinc anys d'edat», i tècnicament se'n diu «enuresi nocturna».

Hi ha un factor hereditari evident: als 3 anys, el 15 % de nens són enurètics si no tenen antecedents en els pares, mentre que aquesta xifra s'eleva al 77 % quan el pare i la mare han patit el trastorn de petits. També està comprovat que l'enuresi és més freqüent en els nens que en les nenes, i que aquestes, per regla general, aconsegueixen el control de la seva micció en

L'enuresi és un trastorn lleu, però gairebé mai no és ben acceptat per cap de les persones que s'hi veuen implicades. Tot i el seu caràcter benigne, pot portar l'infant que ho pateix de forma involuntària a rebre renys. Les famílies involucrades ho poden transformar en un problema greu i viure-ho amb angoixa, en comptes d'atorgar-li el seu veritable valor. A casa, malgrat la molèstia que representa, ningú se n'ha de culpabilitzar, sinó que s'ha d'intentar col·laborar.

- Del mig any fins a l'any comença a aparèixer una inhibició produïda pel sistema nerviós central, que fa que s'orini amb menys freqüència.
- D'1 als 2 anys, el nen va percebent cada vegada més les necessitats de micció i la sensació del buidatge de la bufeta.
- Cap als 2 anys, el nen és capaç, en certa mesura, d'inhibir voluntàriament i per poca estona les seves ganes d'orinar.
- Entre els 2 i els 6 anys, el nen s'ha anat fent conscient de la sensació de bufeta plena, de

Joan Ripoll

edats més petites que els nens.

L'evolució espontània de la micció, habitualment, segueix aquesta seqüència:

- Des del naixement fins als 6 mesos, la

la necessitat d'orinar i de la seva capacitat d'inhibir la micció, tan voluntàriament com d'una manera inconscient: orina a voluntat.

Aquesta evolució es pot alterar si existeixen anomalies de diversa índole (neurològiques o urinàries), però també si la mare vol accelerar el procés i aconseguir que el seu fill vagi sec abans d'hora i substitueix el procés d'educació pel de domesticació. Aquesta manera d'actual interferirà posteriorment en el mecanisme neurològic normal de mielinització i probablement apareixerà una enuresi quan ja es creia tenir superat aquest problema.

Sigui com sigui, la veritat és que l'enuresi gairebé mai no és ben acceptada per cap de les persones que en pateixen les conseqüències. El nen, en principi innocent ja que per definició es tracta d'una micció «involuntària», és objecte de renys, d'amenaçes i de promeses per part dels seus familiars, i de burles i mofes dels companys si se n'assabenten, mofes que s'es-



tenen a l'actitud d'alguns pares que se senten absurdament vexats pel comportament del fill. La mare moltes vegades oscil·la entre la preocupació, la tolerància i l'enuig per les molèsties que ocasionen els llençols bruts del fill. És curiós que una disfunció de caràcter benigne i que té guariment espontani en la majoria dels casos, sigui tan impactant en l'àmbit familiar. Es pot assegurar que el 95 % de famílies involucrades consideren un problema greu el trastorn del seu fill, i que almenys la meitat d'aquestes ho viuen d'una manera angoixada, de tal manera que la seva autoestima augmenta espontàniament en el moment de quedar resolta la seva enuresi. La major part de nens enurètics se senten d'alguna manera rebutjats i sovint castigats emocionalment mentre dura el trastorn.

I bé, ¿per on hem de començar la nostra actuació? Doncs, primer de tot, és clar, per eliminar la possibilitat que es tracti d'una enuresi de les que se'n diuen «complicades», és a dir,

que es presenten com a símptoma secundari d'altres malalties. Per això, cal anar a cal metge i, si cal, fer les anàlisis, radiografies o ecografies que aquest indiqui.

Una vegada eliminada l'existència de complicacions, cal que immediatament recomponguem la relació familiar. En primer lloc, és necessari donar el veritable valor que té el trastorn i fer-se càrrec de la benignitat del seu caràcter, tot i reconèixer la molèstia que representa. És indispensable que tothom es desculpabilitzi i tracti de fer més suportable la situació. Per això, el nen ha de saber que el seu problema tindrà solució, però que caldrà que hi col·labori, tant en el tractament com a facilitar la relació i la feina de la casa. El simple fer de comprometre's a rentar els seus llençols i el seu pijama cada matí, sense que això constitueixi un càstig sinó un afany d'ajuda a resoldre el seu problema personal i familiar, podrà millorar la relació. També pot contribuir a augmentar l'autoestima i la seguretat del nen en si mateix si els pares deixen de ser intolerants i de posar cares de fàstic, i es mostren agraïts a l'aportació del fill.

A partir d'aquí, el consell del metge es pot inclinar per no fer res més o per indicar alguna de les vies terapèutiques actualment més emprades.

1. Ús de dispositius d'alarma, que consisteixen en un sensor d'humitat, connectat amb timbre d'alarma, que desperta el nen així que surt la primera gota d'orina.
2. Medicaments «alertants», a base generalment d'antidepressius i que tenen per objec-



te de fer que el nen no dormi tan profundament i, en conseqüència, que la sensació de bufeta plena el desperti; són medicaments que, a més, augmenten la capacitat de retenció fins al matí.

3. Medicaments derivats de l'hormona anti-dürètica, que fan que a la nit la bufeta de l'orina s'ompli menys i que no arribi a buidar-se involuntàriament.

Sigui com sigui el medicament que el metge recepti, em sembla molt important que també el nen participi tranquil·lament, però també d'una manera confiada i entusiasta, en el tractament. Per això, a part de la col·laboració sol·licitada abans, serà profitós recomanar les mesures següents:

1. No beure cap líquid a partir de mitja tarda, és a dir, de l'hora de berenar.
2. Buidar la bufeta abans de ficar-se al llit.
3. Cada matí apuntar l'èxit o el fracàs en un calendari destinat expressament a aquesta finalitat.
4. Procurar, durant el dia, de fer exercicis de retenció de l'orina, ja sigui demorant prudentment el moment d'anar al lavabo, o interrompent la micció quan s'està a la meitat, durant uns segons, mirant d'arribar fins a un minut.
5. No perdre l'esperança, encara que de moment no hi hagi èxit. De vegades caldrà deixar-ho córrer per tornar a intentar-ho més endavant.

Noi, bona sort! ■

Dies especials

Rates de Biblioteca



ABEYÀ, Elisabet (adaptació), i Cristina LOSANTOS (il·lustracions): *Ton i Guida*, Barcelona: La Galera, 1995.

«Però va resultar que la bruixa era dolenta i es volia menjar els nens.»

SEDAK, Maurice: *La cocina de noche*, Madrid: Alfaguara, 1988.

«¿Os ha contado alguien la historia de Miguel, que oye de noche un ruido detrás de la pared...?»

BALLESTEROS, Xosé (adaptació), i Roger OLMOS (il·lustracions): *L'oncle Llop*, Barcelona: Kalandraka, 2001.

«I la Carmeta, que era molt llaminera, se'n va anar plorant cap a casa.»



BALLESTEROS, Xosé (adaptació), i Joao CAETANO (il·lustracions): *El vestit nou del rei*, Barcelona: Kalandraka, 2001.

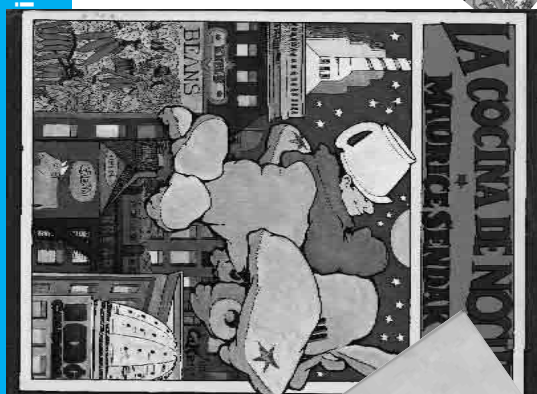
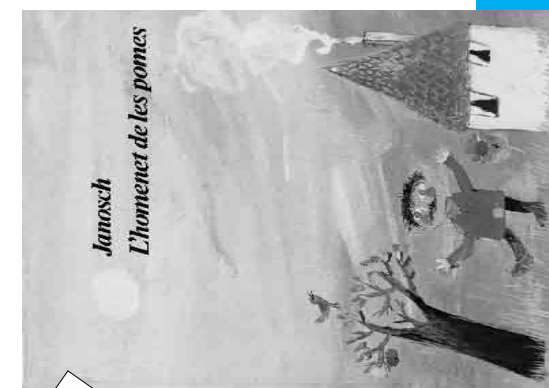
«Era invisible per a tots aquells que fossin curts de gambals, incompetents o lladres.»

JANOSCH: *L'homenet de les pomes*, Barcelona: Lumen, 1987.

«La insaciable bèstia començà tot seguit a menjar. I menja que menjaràs, menja que menjaràs.»

ROSS, Tony: *Vull un gat*, Barcelona: Destino, 1989.

«El pare i la mare sempre li deien: NO!»



Vols que t'expliqui un conte?

El conillet coix

Josefina Nofre

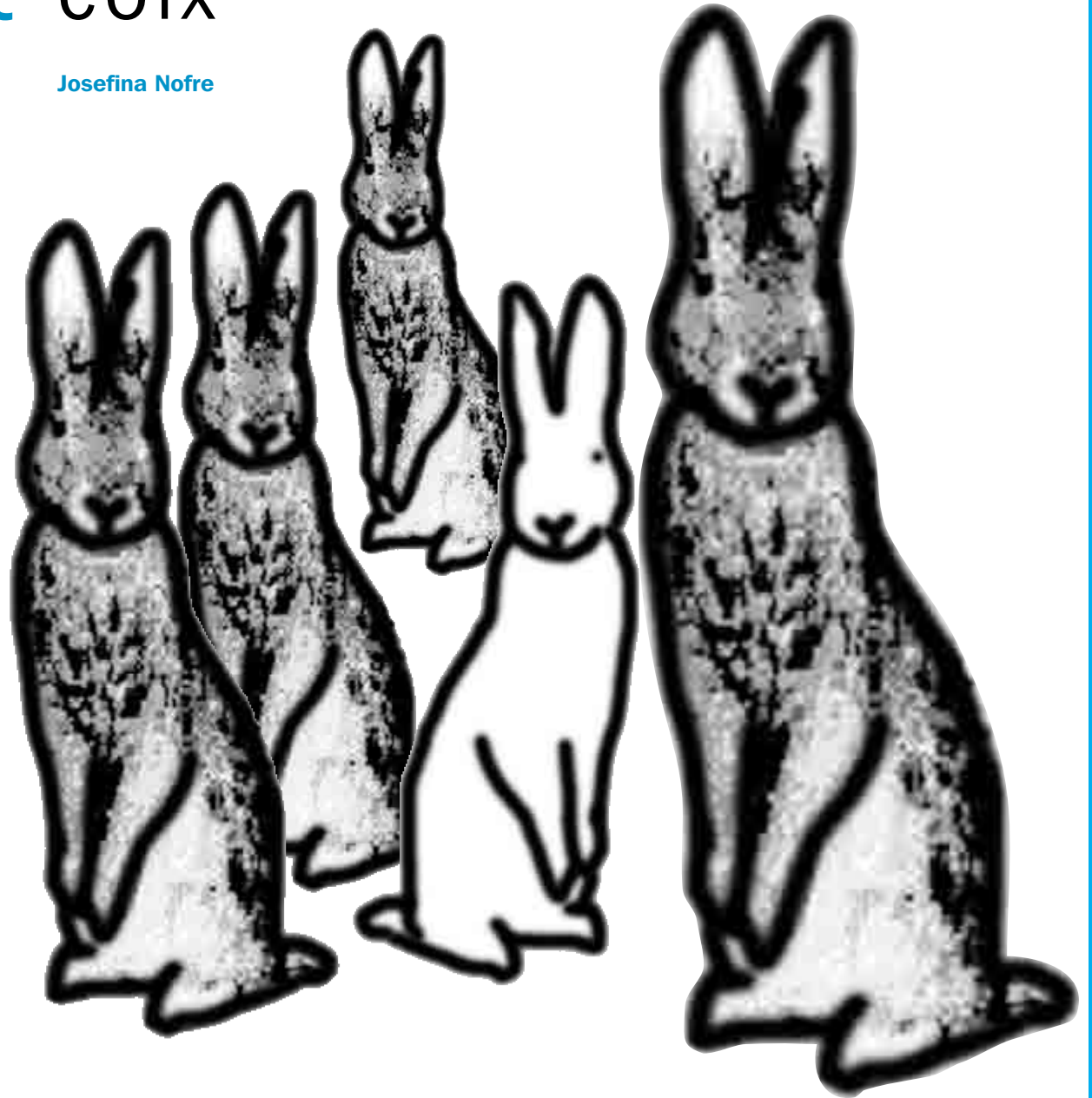
Això que segueix ara és un conte que, quan era petita, m'explicava el pare mentre em donava un plat de sopes.

El conte només durava cinc minuts, el temps que em costava menjar-me el plat.

Com que era molt petita i golafre, i m'agradaven molt els contes, encara avui recordo petites pinzellades dels personatges principals: el conillet i el llop. Ara fa un temps vaig reconstruir la història per fer-la més llarga i explicar-la tal com realment m'hagués agradat escoltar-la.

Abans de començar aquest conte dono a cada nen una pedreta per poder fer entre tots una muntanyeta i ajudar, així, el conillet coix.

Al final cantem una cançó per festejar que hem vençut el llop amb l'ajut de tots. ■



UNA VEGADA HI HAVIA un poblet petit i costerut que es deia Conillera. En aquest poble, hi vivien molts conillets de diferents colors: blancs, grisos, negres, etc. Però entre ells n'hi havia un de blanc que tots estimaven i apreciaven molt, especialment perquè era petit i coix. Li deien Conillet Coix.

En arribar el bon temps, cada dia després de dinar, els conillets anaven a jugar a prop del bosc. Els conillets mai no entraven al bosc perquè era perillós. Hi havia animals molt grossos i dolents que se'ls podien menjar.

Un diumenge, uns quants conillets, entre ells el coix, van voler fer una excursió per anar a veure la font de Santallet; per arribar-hi havien de passar pel mig del bosc.

Quan van sortir, l'avi Conill els va dir:

–Quan arribeu al bosc, aneu amb compte amb el llop, perquè és un animal molt perillós. Si el sentiu a prop, salteu i correu sense parar i amagueu-vos dins de soques d'arbres morts o bé amagueu-vos enmig de les flors.

–D'acord, avi Conill, així ho farem—van dir els conillets.

Els conillets, molt a poc a poc, van entrar a dins del bosc i, per caminets, van travessar rierols, van pujar muntanyes.

De sobte, un conillet va sentir un soroll. Al darrere d'un arbre, va veure un llop amagat.

–Correu i salteu conillets, el llop ja està aquí! —va cridar.

Tots els conillets saltaven d'un costat a l'altre buscant llocs per poder-se amagar. Tots, menys el conillet coix, ja que el pobre no podia córrer ni saltar. Després de molts esforços es va quedar l'últim i sense saber què fer anava cridant:

–Ui, Ui, que ve el llop!

El llop el va atrapar molt aviat, el va agafar i, d'una mossegada, se'l va menjar.

Mentrestant, els altres conillets, perduts dins del

bosc, van adonar-se que el conillet coix no hi era. El van cridar i buscar per tot arreu:

–Conillet coix! On ets, petitet? —anaven cridant tots el conills alhora.

Ningú no responia.

Els conillets van tornar al poble molt tristos i van explicar a l'avi Conill què els havia passat.

Llavors l'avi els va dir:

–Sabeu que podem fer? Anar a la muntanya que hi ha a l'entrada del bosc i al cim farem una paret plena de pedres i esperarem que passi el llop per sota. Quan el llop hi passi per anar a casa seva, li llençarem totes les pedres al damunt i el llop quedarà estirat de panxa enlaire.

Els conillets van treballar molt per fer la paret de pedretes (*uns quants nens s'aixe-*

quen per fer la paret) i, just quan ja havien acabat, van sentir el udols del llop, que s'acostava a poc a poc.

L'avi Conill va dir:

–No feu soroll, que el llop s'apropal!

Llavors quan el llop passava per sota de la muntanya, i tot estava en absolut silenci, l'avi va cridar:

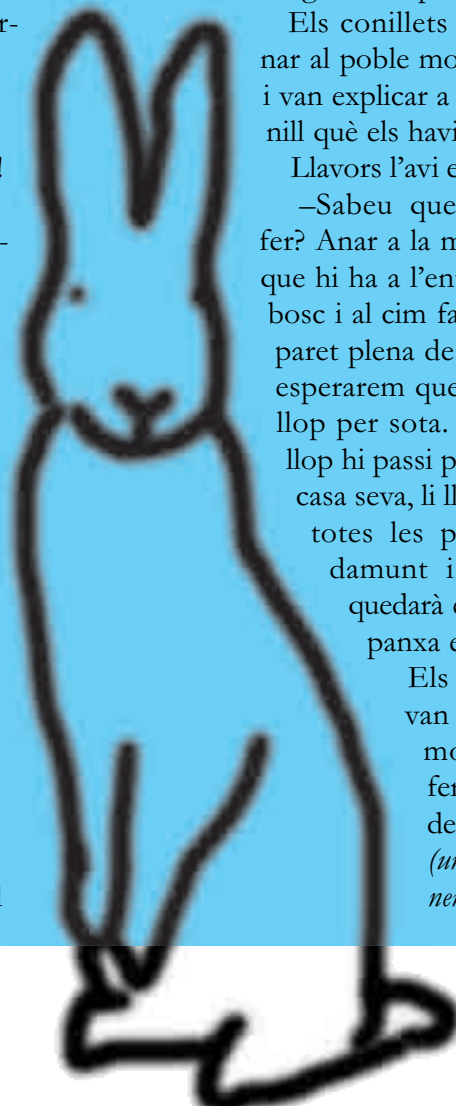
–Preparats? Ara! I totes les pedretes van començar a rodolar i rodolar muntanyeta avall.

Com que el llop tenia la panxa molt plena, no va poder córrer i totes les pedretes li van caure al damunt. Va quedar estirat a terra, amb la llengua a fora.

Tot seguit, l'avi Conill li va fer una petita operació a la panxa i... Sabeu què en va sortir? El Conillet Coix!

Tots els conillets van tornar al poble, molt contents i cantant:

Saltim, saltim, saltim,
Al llop hem guanyat.
Saltim, saltim, saltim,
Al conillet hem salvat.
Saltim, saltim, saltim,
Aquest conte s'ha acabat. ■



Conclusions del Tema General de la 37a Escola d'Estiu

[...]L'escola que volem

L'escola que volem ha de potenciar la formació de l'infant i el jove, i afavorir la cohesió social.

Ha de fer front a l'onada mercantilista que propugna l'ètica del tot s'hi val, per posar l'èmfasi en els interessos de totes les persones.

L'escola del present i del futur ha d'afavorir que els infants i els joves construeixin el seu propi pensament, la seva identitat. Les afirmacions taxatives han de desaparèixer per donar pas a un coneixement obert que pugui avançar en moltes direccions.

L'escola ha de fer realitat una educació democràtica i optimista pel que fa a les capacitats i potencialitats dels infants i dels joves. Ha de generar el seu interès a tenir una bona informació i a ser capaços d'interpretar-la críticament.

L'escola ha d'explicitar la necessitat de la corresponsabilització de la societat, perquè ja no és, ni pot ser, l'únic agent educatiu.

L'escola ha d'evitar academicismes absurds, perquè la cultura només té valor si serveix per a la vida. Ha de generar la possibilitat de pensar i debatre les qüestions que avui ens afecten.

L'escola ha de crear ments obertes, capaces de créixer i madurar, i

promoure la voluntat de compromís, individual i col·lectiu, dels infants i dels joves. Ha d'ajudar a recuperar la confiança en la política com a eina de transformació de la realitat.

L'escola ha de ser l'indret per aprendre a veure el món amb una mirada renovada, per aprendre a comprendre i a conèixer amb les realitats emergents. Unes realitats que mostren que canviar és una necessitat vital per a les persones, per a la societat, per al planeta.

L'escola ha d'educar en el canvi.

Què volem fer els mestres

El futur es construeix en el present. Educar és fer de mestre, mirar el futur, un futur que es construeix ara i aquí.

Ara i aquí, mestres i professors hem de treballar per fer realitat el diàleg, un diàleg entre persones i entre cultures. Amb disponibilitat d'escoltar les crítiques, de qüestionar les veritats absolutes.

Els mestres i professors hem de comprendre i potenciar que els infants i els joves també puguin comprendre que allò desconegut no és mai amenaçador, sinó interessant. Que el risc i la incertesa són una oportunitat.

Els mestres i professors hem de ser capaços de donar temps al silenci, al no fer, a l'escoltar. Hem de recuperar el temps: deixar temps per a cada cosa, donar temps. Ens cal retrobar uns ritmes que ens permetin gaudir del que fem.

Els mestres i professors hem de ser conscients que s'aprèn amb l'acció, amb els sentiments, amb les emocions i les idees.

Els mestres i professors hem d'aconseguir que l'aprenentatge esdevingui un instrument de vida. Hem de propiciar que els infants i joves construeixin maneres de viure i conèixer democràticament.

La nostra petició a la consellera

Ara com poques vegades ens és possible celebrar la nostra coincidència amb el Departament, amb les seves declaracions en relació la *Ley de la Calidad de la Educación*. Però sentim la necessitat que aquestes anàlisis es converteixin en canvis importants en la política del Departament.

Per a fer realitat l'escola que volem, cal que el Departament d'Ensenyament contribueixi a donar a conèixer la realitat, comproment-se a difondre el missatge de tot allò positiu que hi ha en els diferents estudis i avaluacions, i que articuli els mitjans materials i humans per generalitzar-ho.

Per fer realitat l'escola que volem, cal que el Departament d'Ensenyament actuï a favor de la descentralització i l'autonomia de centre, proporcionant tots els recursos necessaris, en front de l'homogeneïtat que la *Ley* pretén.

Per fer realitat l'escola que volem, cal que el Departament d'Ensenyament, promogui i enforteixi el treball

en equip, la recerca i la participació, en front de la jerarquizació promoguda per la nova *Ley*.

Per a fer realitat l'escola que volem, cal que el Departament d'Ensenyament garanteixi l'acolliment de la diversitat en front de currículums prefixats i avaluacions segregadores.

Per a fer realitat l'escola que volem cal que el Departament d'Ensenyament es responsabilitzi de l'Escola Pública, des dels zero fins als divuit anys, com a veritable garantia d'equitat.

Per fer realitat l'escola que volem, cal que el Departament disposi dels recursos que s'ajustin a aquesta voluntat. Es fa imprescindible que el 6 % del PIB defensat i argumentat en l'informe Delors sigui el de l'escola de Catalunya.

El nostre compromís

Com a moviment de renovació pedagògica, ens comprometem a endegar estratègies per canviar la situació actual.

A donar arguments per al debat: a denunciar l'esperit antidemocràtic i antisocial de la *Ley de Calidad*. A informar la societat sobre què significa i a qui perjudica aquesta *Ley*.

Ens comprometem, també, a proposar models alternatius. A crear complicitats per promoure la desobediència civil i continuar fent el que sabem fer, més enllà del que digui la *Ley*.

Barcelona, 12 de juliol de 2002

Cursos de tardor 2002 d'escola bressol i parvulari

52101 Curs-seminari. Coneguem Joan Miró a l'escola bressol (2-3 anys)

Aquest curs-seminari pretén ser una eina d'elaboració, reflexió, seguiment i debat entre persones que, al llarg del curs 2002-2003, desitgen treballar l'obra de Joan Miró amb els infants de 2-3 anys de l'escola bressol.

Professora: Montserrat Nicolàs
Durada: 30 hores

52102 Música i psicomotricitat a 0-3

El curs pretén donar recursos musicals que permetin fer créixer l'infant en totes les seves potencialitats: psicològiques, psicomotrius, afectives, etc., en definitiva, augmentar la plasticitat del cervell.

Professora: Montserrat Dulcet
Durada: 15 hores

52103 Créixer junts a parvulari (3-6)

Els infants de parvulari tenen uns drets, unes capacitats i unes necessi-

tats. Tenint en compte això, com organitzarem l'espai i el temps? Quines activitats proposarem? Com? Quins criteris metodològics ens seran vàlids: els racons, els projectes, etc.? Com fomentarem el joc? Com ens comunicarem amb les famílies?

Professora: Sílvia Majoral
Durada: 15 hores

52104 Com motivar els infants en el seu desenvolupament sensorial i plàstic (0-6)

Es planteja en dos apartats: un de caràcter sensorial (materials didàctics per desenvolupar la cognició) i un altre de caràcter plàstic. Es treballarà el desenvolupament sensorial, la línia, el color, la llum i l'ombra, la textura, el ritme, el moviment, el volum, la figura i fons, etc.

Professora: Montserrat Cosidó
Durada: 30 hores

52105 Moure's en llibertat

A partir de l'observació i les experiències sensorials i motores, coneixerem millor el nostre funcionament i intentarem comprendre millor el que viuen els infants. Aquest curs és fruit del treball d'Elsa Gindler i Emmy Pikler (Institut Loczy). Té com a objectius:

aprendre a valorar les habilitats del nen, des del començament de la vida, per a un desenvolupament autònom; obtenir informació del nostre funcionament corporal en el moments d'oferir atencions als infants; permetre a les articulacions i músculs un to més just i tornar la seva amplitud a la respiració; reflexionar sobre la nostra pràctica diària i enriquir-nos.

Professora: Marta Graugés
Durada: 15 hores

52106 Organització d'escoles bressol

Reflexionarem sobre els aspectes psicopedagògics dels infants 0-3. L'organització i gestió de l'escola. Presentació dels diferents tipus de serveis i de professionals. Coneixem diferents experiències d'organització d'escoles.

Professor: Sílvia Morón
Durada: 30 hores

Informació i matrícula

A. M. Rosa Sensat
Av. de les Drassanes, 3
08001 Barcelona
Tel. 934 817 372 - 934 817 374
Fax.: 933017550
cursos@rosasensat.org
Per Internet: <http://www.rosasensat.org>

La nostra portada



Primers freds i, esperem-ho, les primeres pluges. Entra la tardor i canvia el paisatge. Els arbres es dauren, es torren, i el terra dels boscos s'abriga sota una manta de fulles. En terra de vi, és temps de verema. Els boletaires observen el cel. Els pintors, les millors postes de sol de l'any. Cal canviar els pots de pintura i afegir vermell i groc, potser amb un punt de verd o blau, per aconseguir tots aquests tons càlids. A l'aire, suren olors intenses. A l'abast de la mà, sempre hi ha noves textures i un munt de materials amb geometries màgiques. Cada dia, i cada passa, pels que tenen la sort de tenir la natura a prop, aporten una nova sorpresa. Qui ho dubti, que surti a passejar amb un infant. Els seus ulls nous hi desvetllaran milers de regals.

Education 0 - 6 years old

The Child - Teacher Bond

MARIA VIDAL

What is a good teacher? Answering this question would take up a lot of space, but, at least, one can contribute a few clues to help us reflect. Being a teacher involves performing the delicate task of uniting heart and mind, knowing how to find space without suppressing function, paying attention to the differences of each child, as well as bearing in mind that saying from a pre-school teacher that goes «to be a teacher one must be happy».

School for ages 0 - 3

Every Day is Unique

PEPA ÒDENA

This is an approach to being a teacher of our youngest that values

and respects their person. In this way we let them grow, individually and as a group, in a harmonious atmosphere of constructive activity, and create an environment that flees from uniformity.

School for ages 3 - 6

The Word that Moves Us

TEAM OF TEACHERS OF THE
ANTAVIANA PRE-SCHOOL

Stories are a source of enjoyment, life and culture. Because of their importance, the Antaviana school has chosen them as the backbone of the pre-school. The proposal includes a storytelling workshop, in which the children are grouped in a flexible way.

The Discourses of Saying, Doing and Feeling. Reflection for Two Voices, in the light of Eduardo Galeano

M. CARMEN DíEZ AND

CRISTÓBAL GÓMEZ MAYORGA

This article has arisen from the correspondence via e-mail between a teacher and a day care worker, who, in the light of their shared readings and respective practices, reflect on the contractions between what teachers say and what they normally do in day to day educational work.

Children and Society

A Way of Being Father and Mother

ESTER CASALS

Having a child brings with it all types of changes. One stops being the centre of one's own life in order to begin a shared life, which generates many questions. Parents

often ask themselves if they are doing the right things. They have doubts; they receive advice from the family as a whole. As in all good stories, there are no magical solutions, but a complicated fabric, and unexpected situations.

Children and Health

The Child Pees His Bed

JOAN RIPOLL

Bed wetting is a minor disorder, but it is almost never well accepted by anyone involved. In spite of its benign nature, the child can sometimes involuntarily be scolded. The families involved can turn it into something serious and go through the experience with anxiety instead of actually giving it its due. In spite of the bother it creates at home, no one should feel guilty about it, but try to help instead.

Traducció de Michael Tregobov



CARBÓ, Liliana, i GRÀCIA, Vicent: **Mirant el món a través dels números**, Lleida: Pagès, 2002.

Premi Bateca la recerca i innovació educatives de l'any 2001, aquest llibre sorgeix del grup de treball Xucurruc, del País Valencià, que té per objectiu la recerca de vies alternatives al treball tradicional a classe. A partir d'una forma d'entendre la matemàtica amb els sentiments i les emocions com a motor d'aprenentatge, el llibre recull la investigació sobre com construeixen i evolucionen els infants en aquest àmbit. Els infants empenen els números en la seva relació amb l'espai de l'escola, en els seus jocs i en la comprensió del món que els envolta. I van descobrir matemàtiques en llocs on mai no s'havien fixat.

BERNAL, M. Carme, i Carme RUBIO: **Jacint Verdaguer, l'home que creava mons**, Vic: EUMO, 2002.

En any verdeguerià, els mestres han rebuscat entre els llibres del poeta a la recerca de material per poder portar-lo a l'escola i fer-lo conèixer als infants. En aquest sentit, us presentem un llibre ideal. Està dividit en tres apartats. El primer inclou una breu biografia de Verdaguer; el segon està dedicat a la vessant viatgera del poeta, la que generà els seus dos grans cants èpics, *Canigó* i *L'Atlàntida*; i el tercer, a una extensa selecció de poemes, agrupats per temes. Una bona introducció a un poeta essencial.



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 Fabrès, 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: Jaume Sobrerroca

Impremta:

Gráficas y Encuademaciones Reunidas, SA
Tambor del Bruc, 6

08970 Sant Joan Despí

Dipòsit legal: B-21091-83

ISSN: 0212-4599

Distribució i subscripcions:

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

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

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

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

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