

REVISTA DE L'ASSOCIACIÓ DE MESTRES ROSA SENSAT

in-fàn-ci-a 130

educar de 0 a 6 anys

2003

GENER
FEBRER



La resistència

Quan es va començar a conèixer el contingut de la mal anomenada *Ley de la calidad de la educación*, algú va tenir l'encert de dir que, en ella, hi havia una cosa positiva: la cohesió de tots els que no comparteixen les seves tesis, que són la majoria.

Aquest anar novament tots alhora ha comportat mobilitzacions, declaracions i manifestacions a tot el país, i això ha contribuït a fer sentir la veu dels que s'han esforçat en el dia a dia per a fer real la qualitat de l'educació. S'ha fet evident la força de la participació com una qüestió clau per a l'educació, l'escola i el sistema educatiu.

Tot i que aquestes actuacions estan donant força a l'oposició a la *Ley*, cal anar més enllà i articular la resistència pedagògica, per tal que els postulats de la *Ley* no entrin a l'escola. Cal enfortir la insubmissió del conjunt de la societat contra la *Ley*, una insubmissió que, recordem-ho, s'ha iniciat amb els joves. Cal aprofundir i articular sobre cada realitat, la resistència i la desobediència a aquesta Llei.

En aquesta línia d'oposició, de barrar el pas perquè no es pugui fer realitat un pas enrere de tal magnitud, proposem treballar amb una doble orientació, cap endins i cap enfora. Perquè la Llei podria afectar no sols el dia a dia dins de cada escola, sinó l'evolució a curt i mig termini de la societat.

Així doncs, pensant en l'escola i els infants, cal un treball d'aprofundiment, una exigència per fer visible la nova educació, l'educació de tots, l'educació del nostre temps, la del diàleg en tots els àmbits, la de la valoració de totes les qualitats dels infants.

I, per articular l'oposició en la societat, caldrà també creuar fronteres físiques i mentals, per enfortir les complicitats que ja existeixen, per constatar que professionals i ciutadans, d'aquí i de molts països, estem units en la defensa i la realització d'una educació de qualitat per a tots els infants.

Plana oberta	Pàgines per a les opinions i els suggeriments dels lectors		2
Educar de 0 a 6 anys	Maria Montessori i el seu concepte d'educació Entrevista a Paola Strozzi	M. Antònia Canals Mònica García	5 11
Escola 0-3	La relació amb els pares Espais a l'escola bressol municipal Capped de Lleida	Dolors Casalé i Empar Rus Josepa Gòdia, Aurora Roma i Àngels Rosell	16 20
Bones pensades	El temps a les butxaques	Dolors Todolí	25
Escola 3-6	Un ensenyament multicultural. Sis mesos en una escola de Londres	Berta Salvador	27
Infant i societat	Educació infantil, equitat i justícia social. Des de la Llei de qualitat	Jurjo Torres	31
Infant i salut	Cures de la pell	Carne García Parra	38
Llibres a mans dels infants	Quins pares de paper!	Rates de biblioteca	41
El conte	Els contes i el temps. La bella dorment	Elisabet Abeyà	42
Informacions			44
Abstracts			46
Cop d'ull a revistes	sumari		47
Biblioteca			48

Serveis especials?

Sílvia Morón Divendres, 3 de maig de 2002, 13 h 30 min. Visita a l'últim centre de l'estada a Finlàndia. Uf! Ja estem molt cansats.

Hem visitat, conegut i intercanviat en diferents tipus de ciutats, amb diferents professionals, als matins i a les tardes... Ja sabem com funcionen els serveis per als nens i les nenes més petits de set anys, quins professionals hi treballen, els horaris que fan, el nombre d'adults per grups, la mena d'edificis; portem fent visites des

del dilluns i avui és divendres i al nostre grup li toca conèixer el centre Lappi.

El nostre guia acompanyant Pasi ens porta amb una paciència infinita. «Seguiu tots?», pregunta girant el cap de tant en tant.

Som a Hèlsinki, en un barri com qualsevol altre, i arribem a un primer pis organitzat en forma d'ela. Es repeteixen els materials càlids –no ho oblidem– de disseny nòrdic, els colors lila i taronja conjuntats fins i tot en les tovalloles, l'ambient de casa, els sofàs intercalats a les «aules» que no ho semblen, la cuina on estan menjant cinc nenes acompanyades de tres adults, algunes produccions (pintures, lletres, missatges) a les parets, les joguines, els racons, els lavabos, les habitacions per dormir amb les lliteres de tres mides ja conegudes (com els tres óssos, comenta la granadina); no hi ha gaire diferència respecte als serveis que hem vist fins ara, potser hi falten algunes plantes o materials del natural, potser no hi ha tanta producció exhibida a les parets.

Però, no! Ull! Quines són les famílies que poden accedir a Lappi?

Només aquelles famílies que tenen horaris laborals poc habituals.

Evidentment no ho entenem.

–Pasi, Explica't? –exigim.

–Pepa! Tradueix! –reclamem.

I Pasi, amb la seva infinita paciència, ho intenta. Es tracta d'un servei específic per a les famílies que fan horaris laborals poc habituals, treballs nocturns, sobretot vinculats a la gran indústria dels vaixells, creuers, ferris, etc. En tot Hèlsinki hi ha nou centres iguals. Cada centre acull aproximadament uns cinquanta infants. No tots els que tenen treballs nocturns o poc habituals utilitzen aquests serveis, però si la parella fa la mateixa feina o la família és només de pare o mare i no té una altra opció és quan aquests serveis tenen sentit.

Estan oberts les 24 hores del dia, tots els dies de l'any.

Durant el dia funcionen com un altre servei dels que hem vist.

Algunes famílies els utilitzen fins a les 9 del vespre, coincidint amb els seus torns de treball. D'altres hi





porten els infants a la tarda (abans de les 9) i les criatures s'hi queden a dormir.

Quan les famílies tenen dies lliures, s'emporten els fills. No totes les situacions són iguals. Com que és un servei per a horaris de treball inusuals, s'adapten a totes les variacions.

Intenten avisar una setmana abans dels canvis de torn.

El seu cost és idèntic als altres serveis pel que fa a la col·laboració de les famílies. Pel que fa al manteniment real del municipi, el cost és molt alt pel fet que hi ha torns de 24 hores. A les nits, els professionals són les *nurses*. Durant l'ho-

rari «escolar» són els mateixos que en els altres centres, o sigui, educadors infantils, pedagogs i pedagogues socials i *nurses*.

–I si l'infant es posa malalt?
–pregunta algú amb ansietat.

Pasi ens mira i recorda:

–A Finlàndia el pare o la mare tenen tres dies, si l'infant està malalt.

–I l'organització?

–És molt ajustada; s'adapta setmana a setmana als torns inusuals de treball dels pares.

Pasi i la Pepa Alcrudo, quan tradueixen, insisteixen a recordar-nos que aquest no és un servei social, sinó que és un servei educatiu, que té en compte la realitat social d'un sector laboral que sembla que augmenta, vinculat a les persones amb horaris poc habituals. Que no tot el sector utilitza aquest servei, però que algunes famílies sí que el necessiten (uns 500 infants en una població de 890.000 habitants aproximadament) i que, per tant, aquests nens i nenes tenen els seus drets.

Que fàcil i que difícil!



Evidentment, sortim pensatius. Tot i que ja coneixíem algunes propostes daneses i sueques en aquesta línia, no deixa de sorprendre quan es coneix en viu i en directe.

És aquest l'estat del benestar?

És això la flexibilitat, el respecte i els drets dels infants?

Com a final de la visita, han resultat unes postres excel·lents. ■

Una nova escola

Fa unes quantes setmanes que els nens i les nenes de menys de tres anys ja han estrenat la nova Llar d'Infants Municipal Els Eixerits de Castellvell del Camp.

Nosaltres, com a personal del centre, estem molt agraïdes a totes les persones que han fet possible aquest nou projecte, en especial a l'alcalde, al regidor d'Ensenyament, al secretari, als constructors, als fusters, a l'arquitecte, en definitiva a tot el personal de l'Ajuntament. Moltes gràcies per creure en la qualitat de l'educació dels més menuts, per considerar-nos com un cicle dins l'etapa d'educació infantil i no com un centre assistencial ni com una guarderia.

També volem donar les gràcies a tots els pares i mares, que ens ofereixen l'oportunitat de desenvolupar-nos professionalment i

comparteixen amb nosaltres la tasca educativa dels seus petits.

Anar a la llar d'infants és molt important per aprendre a plorar, riure, enfadar-se, compartir, experimentar, valorar, estimar i ser estimat, ser feliç amb els iguals i, sobretot, és fonamental per al desenvolupament integral dels infants.

Com a professionals, ens agrada impulsar la creació de noves places d'escola bressol, ja que molts infants, famílies, mestres i educadors de tot Catalunya ho estant desitjant.

Des de Castellvell del Camp esperem tenir, com el nom de la nostra Llar ens indica, una vida escolar eixerida. ■

**Violeta Jiménez,
Sònia Alcantarilla, Magda
Mariné i Eva Gilabert**



Maria Montessori

i el seu concepte d'educació

M. Antònia Canals

Avui encara trobem vigents alguns principis que estan lluny del que, fa un segle, plantejava Maria Montessori. La seva és una veu que reivindica la llibertat dels nens, persones actives, diverses, interessades a progressar, sorprenents i, per tant, apassionants. També, el dret de tots els infants a la millor educació.

Maria Montessori va néixer el 31 d'agost de 1870 a Chiaravalle (Itàlia). Va ser la primera dona del seu país a obtenir el títol de doctora en medicina, el 10 de juliol del 1896. Seguidament va cursar les llicenciatures de ciències naturals i de filosofia. Va exercir durant alguns anys ocupant-se de la recuperació d'infants discapacitats des del camp de la medicina, i seguint les passes dels metges francesos Itard i Seguin.

En aquest període va desplegar una intensa activitat: l'any 1898 va ser directora de l'Institut Ortofònic de Roma i després va dirigir la *Scuola Magistrale* d'aquest Institut; va intervenir en el Congrés de Torí, que preparava la conferència per la Llei nacional de protecció de la infància. Va defensar els drets dels nens i nenes i de la dona en diverses ocasions.

[...] ahir vaig portar salutacions del proletariat d'Itàlia a la Societat Socialista; avui us parlo de les dones capitalistes, perquè allò que en mi preval és la injustícia envers les dones, i no la política partidista.

Carta als seus pares des de Berlín, 29 de setembre de 1896

En la seva feina, va anar descobrint cada dia la importància de «la manera» de tractar els infants per obtenir-ne resultats, fins al punt que en

l'esmentat congrés de Torí va declarar que «el mètode pedagògic és superior al mèdic per als nens deficients». Així va anar trobant maneres pròpies de fer, les va anar aplicant i va obtenir grans resultats. Anava naixent la seva vocació en el camp de la pedagogia. El 29 de desembre del 1904 va obtenir del *Ministero della Pubblica Istruzione* l'habilitació per treballar en la docència, que va exercir en la càtedra d'antropologia de la Universitat de Roma.

Mentrestant continuava en la creació de nous mètodes d'ensenyament, no ja per als nens deficients sinó per a tots, i finalment va decidir dedicar la seva vida a l'educació de les nenes i els nens petits. El 6 de gener del 1907 va obrir la primera escola al barri de San Lorenzo de Roma.

Des de llavors, el seu mètode va tenir un èxit insospitat i es va escampar per tot el món (Europa, Àsia, Amèrica). El seu llibre *Il metodo della Pedagogia Scientifica* ja llavors va ser traduït a 15 idiomes. També va organitzar cursos i congressos per formar mestres. Ben aviat un bon grup de mestres de Barcelona anaren a Roma a estudiar el nou mètode, i en tornar van aplicar-lo en noves escoles fundades amb aquest fi, i van explicar la seva experiència en els cursos de les primeres Escoles d'Estiu. Van aconseguir que la mateixa Maria Montessori vingués a Barcelona, s'hi quedés llargues temporades i continués la seva obra a la ciutat, a l'empara de l'Ajuntament i de la Mancomunitat, arribant a fer-ne la seva segona ciutat durant algun

temps. El fet que el III *Congrés Internacional* tingués lloc aquí l'any 1933 ens dona una idea de la repercussió que van tenir el seu sistema i les seves idees a casa nostra.

Molt aviat va fundar i presidir associacions, entre les quals destaquen el Centre Internacional d'Estudis Pedagògics a Peruggia (1950) i l'Associació Internacional Montessori a Amsterdam, tots dos encara vigents.

Maria Montessori va portar el seu missatge de comprensió i d'amor a la mainada arreu del món. Va morir el 6 de maig del 1952 a Holanda, als 81 anys.

Per intentar resumir i honorar la seva gran personalitat citaré encara unes paraules seves de la carta citada abans:

Veig que molts diaris parlen de mi... coses bones i no tan bones –això no té importància– caldrà oblidar-ho tot! La meva figura no correrà més pels diaris, i ningú no gosarà més cantar les meves suposades bellesaes. Jo treballaré seriosament!

Més que un mètode, una filosofia de l'educació

Les idees de Maria Montessori respecte de l'educació, massa sovint s'identifiquen amb el seu sistema, és a dir, amb una manera concreta de treballar a les classes. És cert que ella va crear un mètode d'ensenyament, per cert molt ric en innovacions pedagògiques, però va fer molt més que això.

Tots els mètodes estan sotmesos a errors i sobretot necessiten una constant actualització. I tots els mètodes, precisament si han fet algun impacte en la societat, és perquè són el resultat d'una filosofia, és a dir, d'una manera d'entendre l'educació.

Ara bé, algunes d'aquestes visions del fet educatiu es troben molt lligades a situacions conjunturals, però potser no van prou al fons de l'educació, i això les fa molt vàlides en el seu moment, però al mateix temps fàcilment caducables. En canvi, en el transcurs de la història de l'art d'educar, sortosament ens trobem de tant en tant amb una figura de gran talla humana, que té una concepció del fet educatiu tan profunda, que no únicament en resulta un nou mètode, sinó que ens deixa quelcom molt més important: un esclat d'idees cabdals sobre l'educació, que van molt més enllà del mètode i que no poden



“Els infants són els primers interessats a progressar i són feliços en constatar que ho fan.”

passar de moda per a aquells que han tingut la sort de comprendre-les a fons i fer-les seves.

És en aquest sentit que m'atreveixo a dir que la millor part de la gran aportació de Maria Montessori al món de l'educació ha estat la seva manera d'entendre els infants, tant pel que fa a llur personalitat com al seu creixement i maduració fins a arribar a esdevenir persones completes i, com a conseqüència d'això, la seva manera d'entendre punts tan claus com el de l'aprenentatge i el fet educatiu, el paper social de l'escola, les seves característiques generals i la tasca dels educadors i educadores.

Crec que la manera que té Montessori d'enfocar tots aquests punts és molt més interessant que qualsevol de les seves innovacions en el camp d'unes metodologies concretes, les quals avui poden resultar-nos més o menys discutibles. Efectivament, aquests aspectes bàsics són més interessants i van molt més enllà del mètode, tot i que aquest sigui més conegut, perquè es refereixen a l'essència de l'educació, la qual avui continua essent per a nosaltres un problema urgent.

Per això és sobre les característiques fonamentals de la mentalitat pedagògica de Maria Montessori, i no sobre el seu mètode, que avui em proposo reflexionar en aquestes línies, intentant que aquesta reflexió ens serveixi per apropar-nos al pensament d'aquella gran mestra.

Una nova manera d'entendre els nens i les nenes petits

Abans de tot, cal adonar-se que Maria Montessori és una dona apassionada per la primera infància, és a dir, una dona apassionada pels nens i les nenes, i sobretot pels més petits, i adolorida perquè veu que, en l'escola del seu món, aquests nens i nenes no són ben considerats com a persones completes, no són reconeguts amb tota la seva dignitat. I així podem veure com les primeres característiques dels infants que ella es complau a destacar es formulen en forma de reivindicació d'uns drets, i són com un clam a la llibertat dels nens. La llibertat és una conseqüència immediata del fet que l'infant és un ser viu, i és condició indispensable perquè visqui i creixi com a persona.

La llibertat no pot existir en cap lloc on s'ofegui alguna cosa, sinó només allí on es consenti una expressió infinita de la vida.

Maria Montessori, *Citoyenne du monde*

Ella veu els infants no pas com a éssers disminuïts, o com a projectes de futurs adults (cosa que fins i tot ara a vegades pensem, sense adonar-nos-en), sinó com a persones completes, amb plenes facultats, i portadores d'un enorme potencial a desenvolupar.

Per això contempla els nens i les nenes no com uns éssers passius, sinó plenament actius i caminant sempre vers la seva autonomia, fins al punt que podríem dir que tota la seva concepció de l'escola gira a l'entorn d'aquest eix. Ella creu que els infants són els primers interessats a progressar i són feliços en constatar que ho fan.

No es tractarà, doncs, d'ensenyar-los coses que les persones grans sabem i ells no, sinó de proporcionar-los situacions, mitjans i activitats concrets perquè desenvolupin les seves capacitats i així aprenguin tot allò del seu entorn que els interessi i els convingui.

És a la llum d'aquesta idea de desenvolupar totes les capacitats pròpies dels petits, que en la metodologia montessoriana agafen un paper primordial tant la motricitat com l'educació sensorial. I precisament la relació d'aquestes habilitats amb el desenvolupament mental dels infants ha de considerar-se com una de les intuïcions fonamentals de Montessori o, més ben dit, com una de les seves descobertes pedagògiques més revolucionàries al seu temps, i al mateix temps més actuals encara. Per això, hem de considerar-la com una de les precursoras del principi de la necessitat del material manipulable per a la construcció dels primers conceptes. Ella ho expressa d'una manera senzilla (diu sovint «el material crida el nen, l'estimula, el guia»), però al mateix temps hi creu profundament. Avui, desgraciadament, malgrat la insistència dels nostres dissenys curriculars i de la psicologia més elemental, encara costa massa d'introduir aquest convenciment a les nostres escoles d'infantil i primària.

Una altra idea clau de la nostra pedagoga és aquella que tots els nens i les nenes passen pel que ella anomena períodes sensitius, és a dir, passen per uns moments vitals en els quals són més sensibles a unes coses que a unes altres. És un fenomen que també ens passa a nosaltres, però que en els petits és encara més acusat. En conseqüència, els educadors faríem molt bé si ens hi fixéssim amb més atenció i si aprenguéssim de no deixar passar aquests moments sense aprofitar-los. I com que totes les persones som diferents, la cosa més natural és que cada infant de la nostra classe, i de la nostra escola passi pels diferents períodes sensitius

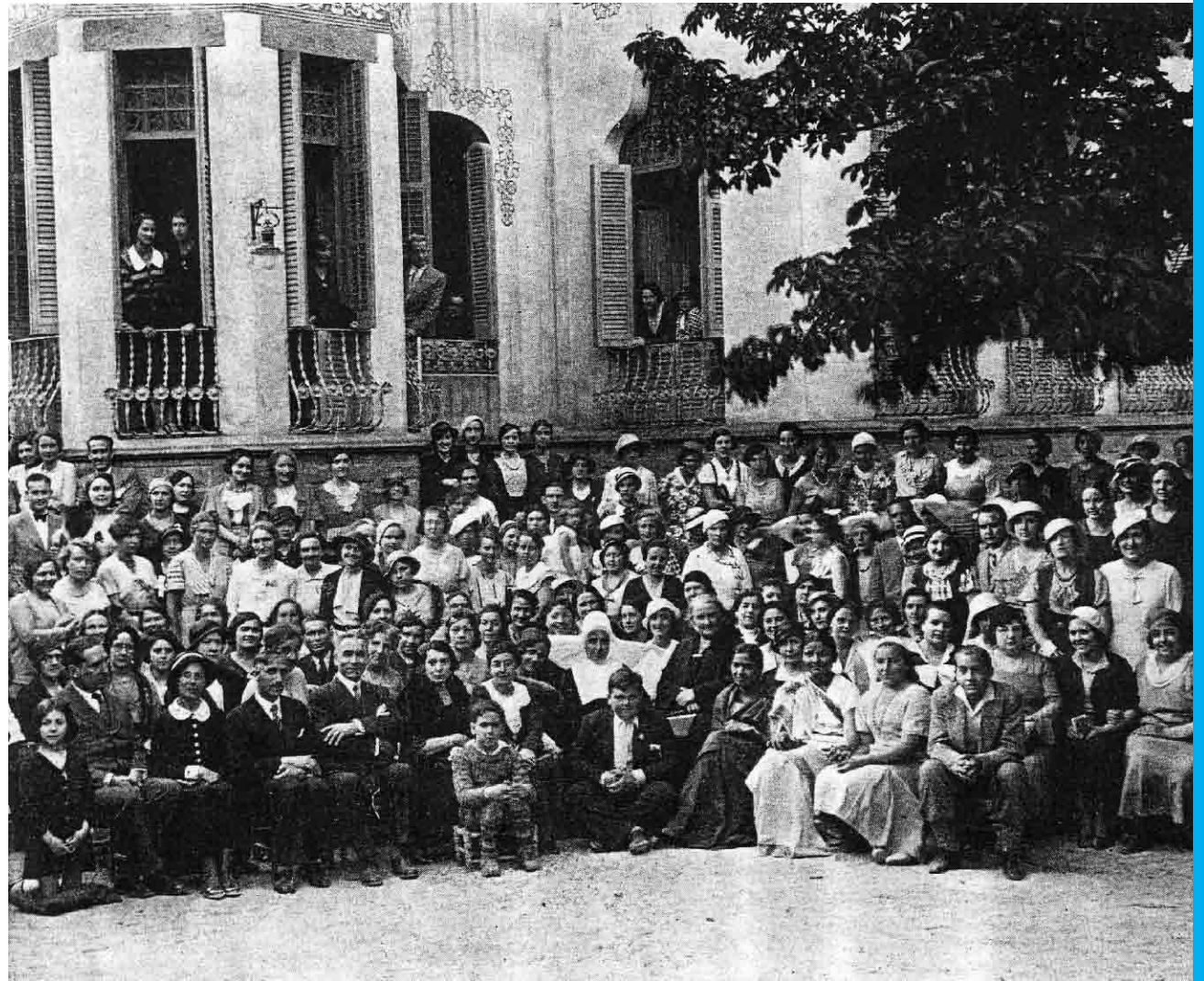
en diferents moments. I com que cadascun mereix que li proposem allò que més li convé per al seu progrés personal, resulta que això que avui en diem «atenció a la diversitat», com si fos alguna cosa nova, per a la Montessori és una premissa elemental. Penso que en cadascun d'aquests dos aspectes que acabem de citar, tenim encara molt per aprendre!

Finalment no puc deixar de citar un aspecte de la manera montessoriana de veure els infants que, a mi personalment, m'agrada moltíssim, i és el fet de saber que els nens i les nenes sempre són inesperats, i com més petits més ens sorprendran (naturalment, a condició que ens hi fixem). Sovint van a parar on nosaltres no esperàvem, i són capaços d'arribar molt més lluny d'allò que podíem haver previst. Sempre els hem d'anar descobrint. Per això són ells els qui ens ensenyen constantment la nostra tasca d'educadors. I probablement per això aquesta és tan apassionant.

Una nova manera d'entendre l'escola

Des del primer moment de la seva decisió d'iniciar una escola, Maria Montessori va optar per un barri obrer i dels menys afavorits de Roma, i així va demostrar amb els fets allò que tant proclamava amb les paraules, és a dir el dret a la millor educació, que tenen tots els infants per igual.

La seva concepció sobre els infants i sobre l'educació va portar-la a entendre l'escola com una part important de la vida dels nens, i com un marc que ha de tenir tots els elements favorables perquè aquesta vida pugui desenvolupar-se plenament. Es curiós observar com, en una època en què això no era tingut gaire en compte, Maria Montessori consi-



“Això que avui en diem «atenció a la diversitat», com si fos alguna cosa nova, per a la Montessori és una premissa essencial.”

dera allò que ella mateixa anomena «l'ambient» de l'escola com un element clau en l'educació de la mainada, i en els seus llibres en parla donant-li moltíssima importància.

En primer lloc, l'escola ha de ser agradable, plena d'elements bonics, per tal que els infants s'hi trobin com a casa. Per això va anomenar les seves escoles *casa dei bambini* (casa dels nens). Aquesta idea crec que podem considerar que en el nostre món occidental avui dia ja ha passat a formar part dels esquemes mentals col·lectius.

Però Maria Montessori va més enllà: creu que tot allò que el nen farà a l'escola és educatiu, perquè tot és vida (tant entrar i descordar-se l'abric, com menjar, obrir la porta, tocar les lletres o collir un paper de terra). No hi ha moments que són per educar i altres que no. Tota activitat fa créixer, tot ens servirà per educar l'infant. Per això cal que l'escola tingui tots els seus elements a l'abast i a la mida dels nens, cosa que en realitat és molt exigent! A la seva època això sol ja va representar tota una revolució en el món escolar. I així, alguns testimonis directes d'aquella aventura han explicat que la batalla més gran que ella va haver de lluitar en el moment d'obrir la primera escola, i per a la qual va haver de treure tot el seu geni, va ser amb els fabricants per aconseguir que li fessin vàters petits a la mida dels nens de dos i tres anys, ja que al mercat no existien. Perquè absolutament tot (des de les taules i cadires, fins al material didàctic) havia de ser pensat i realitzat a la mida dels nens petits, de la mateixa manera que les persones grans tenim totes les coses a la nostra mida.

I no solament és qüestió de mida, sinó de posar totes les coses a l'abast dels nens, perquè ells han d'aprendre de fer-les servir i aquest aprenentatge els fa créixer. I això val des del material de treball fins als poms de les portes, que havien de ser suficientment baixos perquè els nens i les nenes poguessin obrir-les i tancar-les ells mateixos sense haver de dependre de la intervenció dels grans. Jo d'això en dic creure en l'autonomia dels infants i voler-la de veritat.

Una nova manera d'entendre el paper de l'educador o educadora

La filosofia de l'educació de Maria Montessori té conseqüències molt directes sobre quin ha de ser el paper dels educadors, i quines les seves actituds. Podríem resumir-les en aquests punts:

- Ens cal treure fora molts prejudicis que tenim sobre els nens i sobre l'escola, per alliberar-nos dels nostres errors en l'educació.
- Cal un coneixement atent i profund dels nens en general i de cadascun. Això requereix, per part del mestre, una actitud constant de callar, de no atabalar els nens i aprendre a observar-los, conscients que d'ells hem d'aprendre molt. Hem de saber posar-nos a segon lloc; el centre no som nosaltres, són ells.
- Una altra actitud bàsica del mestre ha de ser la de total respecte per a la dignitat dels infants. En aquest sentit, es descarten els càstigs i, sobretot, els premis. Aquests, no fan altra cosa que desviar la voluntat de l'infant, que en lloc de guiar-se pel desig d'avançar, és conduït pel desig de tenir alguna cosa.
- Els mestres hem de tenir les coses previstes i preparades, però al mateix temps hem de tenir una gran flexibilitat. Per educar hem de seguir en primer lloc les necessitats i els interessos dels nens i no hem de ser víctimes del nostre programa.
- Per aconseguir tot això ens cal una formació constant i progressiva.

Com aprofitar avui el seu missatge

Després del rapidíssim recorregut que hem fet pel món de les idees de Maria Montessori, és inevitable plantejar-nos algunes preguntes sobre quines d'aquestes idees ens són vàlides avui. No intentaré pas donar-hi jo sola una resposta tancada, ja que som cadascun dels educadors i educadores els qui anem fent la resposta a preguntes com aquesta al llarg de la nostra vida, la qual inclou la nostra experiència i també la nostra reflexió. Només intentaré ajudar aquest darrer aspecte amb algunes pistes i suggeriments:

- Estem prou convençuts que són els nens qui ens ensenyaran més?
- Estem prou convençuts del gran potencial d'aprenentatge i de vida que tenen els infants? Som capaços de promoure el seu desenvolupament i autonomia més que no pas el nostre èxit i el nostre propi projecte educatiu?
- Desvetllem en els nens i les nenes el desig de fer-se grans, d'esforçar-se per aconseguir-ho, i el goig legítim de superar-se, descobrir i avançar?

- Rebutgem els mitjans (que sempre n'hi haurà) que estan més d'acord amb la nostra societat, però no responen a allò que pensem en el nostre fur intern?

Crec que si a tot això poguéssim respondre afirmativament, tindríem una educació molt propera a la que necessitem per al nostre món d'avui i de demà.

No eduquem els nostres fills per al món d'avui. Aquest ja no existirà quan ells seran grans. Per això prioritàriament hem d'ajudar-los a cultivar les seves facultats de creació i d'adaptació.

Maria Montessori, *La ment absorbent de l'infant*

Però, sincerament, també he de dir que crec que encara n'estem molt lluny. A vegades, sembla com si penséssim que aquest discurs educatiu ja no és actual ni tan urgent. Però em temo que el que passa és que en el fons continuem convençuts que nosaltres ho sabem tot, que als nens el que els toca només és «aprendre», i que a nosaltres ens interessa obtenir resultats ràpids i prou visibles per acontentar els pares.

Voldria analitzar, per exemple, quin sentit té proclamar que volem fer coses properes als nens, agradables i adequades, i al mateix temps ressentir una gran dificultat per emprar material manipulable als primers nivells de l'ensenyament. Ho justifiquem dient que s'ha passat de moda, però la conseqüència immediata és acabar tre-



ballant a partir de fitxes escrites, la qual cosa, de passada, és molt més còmode.

Ens dol molt constatar que, actualment en el món de l'educació a casa nostra, trobem realment vigents alguns principis que, tot i que procuren de recolzar-se en un discurs pedagògic suposadament modern, encara estan molt lluny d'arribar als plantejaments que van moure Maria Montessori fa gairebé un segle.

Envers el mètode pedagògic de Maria Montessori i les seves maneres concretes d'ensenyar, avui podem escoltar i també formular diverses crítiques prou vàlides. Jo mateixa n'he fet sovint, però ara no és el moment de tornar-hi. Crec que avui dia, al mateix temps que anem descobrint noves idees i incorporant noves tècniques, continua essent molt important per a tots nosaltres recordar l'obra dels grans pedagogs, no solament com a història, sinó com a lliçó viva i actual.

Reflexionant en els seus trets fonamentals, aprendrem moltes coses que encara ens falten. Perquè encara a tots ens cal aprofundir en què signifiquen per a nosaltres els nens i les nenes, en què vol dir l'educació i en quines exigències té tot això per a les nostres escoles.

La societat ha construït murs i barreres. La nova educació ha de destruir-los i mostrar un horitzó lliure. La nova educació és una revolució. Una revolució no violenta. Si triomfa les revolucions violentes esdevindran impossibles.

Maria Montessori, *La ment absorbent de l'infant* ■

“Tot allò que el nen farà a l'escola és educatiu, perquè tot és vida.”

Entrevista a Paola Strozzi

Qualitat, formació dels mestres, educació dels infants tres vèrtex d'un mateix triangle

Mònica García

Infància: *Normalment des de Catalunya tenim una idea de Reggio centrada en Loris Malaguzzi i en d'altres pensadors que no fan feina quotidiana a l'escola, sinó que més aviat fan –o han fet– recerca. Però coneixem menys la feina que fan les mestres a*

les escoles, la tasca de les persones que cada dia es troben amb un grup de 26 infants al davant. Ens podries explicar com vas començar a treballar a Reggio?

Paola Strozzi: Jo vaig començar a treballar l'any 1976, quan encara estudiava a la Universitat. Vaig anar a una espècie d'escola especial de serveis socials i, entre un examen i el següent, vaig demanar de treballar en una escola per a infants. En realitat, jo no sabia que l'Ajuntament de Reggio gestionava les escoles per als infants més petits. La meua idea d'escola era la que jo havia viscut: una escola parroquial, un model privat, una escola per als infants més petits, però inserida dins una escola

Treballar a l'escola més bella del món és un privilegi, però per tenir-la cal treballar el dia a dia, amb un compromís personal decidit i una concepció de l'educació molt determinada. Paola Strozzi, mestra a l'escola Diana de Reggio Emilia, que sovint ha rebut aquest qualificatiu, ens explica en què consisteix la seva feina, quants anys fa que s'hi dedica i quines són, segons la seva opinió, les qüestions més importants per generar –i mantenir– aquesta bellesa que proporciona la veritable qualitat.

elemental i dirigida a aquesta. Una escola on hi havia unes aules per als infants més petits, però on la mestra com a molt els feia dibuixar les coses més simples: un home, el sol, la casa. Jo no coneixia l'existència d'escoles municipals. I aleshores em vaig trobar que em van enviar a treballar en una escola que es deia Pablo Neruda, i això ja va ser la primera sorpresa: una escola que, l'any 1976, duia el nom d'un poeta com Pablo Neruda, que a més m'agradava molt.

I.: *Per què et va sorprendre tant?*

P. S.: Doncs bé, jo era molt jove, i sense conèixer res de l'escola, dels infants, del mètode pedagògic, vaig arribar a aquesta escola que era als afores de Reggio Emilia, en una antiga casa reestructurada. I recordo que el que més em va colpir va ser entrar a l'atri d'aquesta escola i veure, penjat per les parets, una mena de recull de les coses que els infants havien fet. Però eren coses, per mi, molt extraordinàries, perquè eren hipòtesis dels infants sobre un joc fantàstic de Gianni Rodari, que –com vaig descobrir més tard– entre 1972 i 1974 havia estat a Reggio fent un cicle de conferències sobre la creativitat i la fantasia. Els infants havien parlat i havien dissenyat sobre la hipòtesi improbable de com s'organitza una ciutat.



Així que de cop vaig començar a treballar en aquesta escola amb una companya una mica més gran. I això, per a una mestra com jo, que encara ni tan sols havia acabat els estudis, va ser molt important, perquè tot i que jo ja havia fet algunes suplències, estava molt preocupada, perquè m'imaginava trobar-me sola a classe davant dels infants i haver d'ensenyar-los alguna cosa. Així que trobar-me amb una col·lega que era una de les primeres educadores que van treballar amb Malaguzzi en aquest projecte va ser molt important per a la meua seguretat, perquè m'anava explicant les coses. D'aquí que jo crec que és bàsic per a una mestra que comença poder comptar amb algú amb més experiència que l'ajudi al començament.

I.: *Cap més sorpresa?*

P. S.: Encara hi va haver una altra cosa que em va colpir. Era l'estructuració de l'espai en zones de joc. El que em va sobtar va ser l'organització extraordinària, on sempre hi havia un toc de diversitat. Per exemple, teníem un racó dels «cantants», amb només una tarima de fusta on els infants podien pujar per explicar alguna història o, per exemple, disfressar-se. Recordo que aquell primer any havien portat vestits per penjar en aquell racó de les disfresses, i que molts els portaven els pares. Feia venir ganes de participar-hi.

El «tallerista» era una altre component important de l'escola. Tenia el taller a l'últim pis. Era la primera vegada que jo veia un taller com aquell, ple de cavallets i pintura, i amb molts infants que pintaven. Recordo que estaven organitzant la festa de fi de curs, perquè era maig o juny, però tampoc no era una festa d'escola com jo la imaginava. No era un petit berenar ni un refresc. Allà estaven preparant una gran activitat amb pares i mares, divulgada en un manifest que anaven fent entre tots. Era un ambient molt viu, i bell, un ambient en què els infants podien sentir-se en una atmosfera de diversió, llibertat i, sobretot, diversitat.

L'escola també tenia una biblioteca dedicada a Pablo Neruda amb tota una sala per als infants, amb llibres diversos per a infants i adults alhora. Era molt bella.

I.: *Suposo que et devies integrar fàcilment...*

P. S.: També em va semblar important el fet que tots els mestres i el personal treballassin junts, amb una gran col·laboració, posant en comú diferents aspectes i, alhora, posant-se al dia els uns als altres. Es donava

el menjar als infants, però després, mentre una de les dues mestres es quedava amb ells, l'altra anava a dinar amb altres col·legues. Era una oportunitat perquè les joves sentissin tot aquest discurs sobre com anava l'escola, sobre les reunions amb els pares, sobre quins eren els objectius de l'educació i com s'hi anava avançant. Tot i que de cop no entenes tots els elements de l'organització de l'escola, també era una manera de sentir-te part d'un tot i d'una comunitat.

Tot això em va encuriosir molt, i hi vaig seguir fent pràctiques durant dos mesos. I després, a final d'agost, un dia em van cridar per veure si estava interessada a obrir un nou *asilo nido* (escola bressol), perquè aquell any de 1976 se n'estaven obrint els primers quatre o cinc a Reggio Emilia (d'acord amb una llei aprovada a Itàlia el 1970). Així que vaig anar a para a l'*asilo nido* Arco Baleno, amb una estructura bastant nova, amb infants de 9 a 15 mesos. Però jo no sabia res d'aquestes edats. Aleshores, dins de l'*asilo nido* vaig trobar Loris Malaguzzi, que en aquell moment estava preparant els jocs, l'espai, l'organització de la cuina, i que em va enviar una altra companya que havia treballat en un *asilo nido* dels que s'acabaven d'obrir i que havien començat a tractar infants d'aquestes edats.

I.: *Tens algun record especial de Malaguzzi o de la nova escola?*

P. S.: De Malaguzzi recordo que tenia aquesta minuciositat amb tot: s'ocupava de les grans coses, del pensament pedagògic i la formació dels mestres, però també, per exemple, que la cuinera hagués fet un bon dinar.

Recordo que, mitjançant la formació, cercava establir un marc teòric que tots, fins a cert punt, poguéssim comprendre. Recordo, per exemple, totes les propostes d'exploració, per als infants més petits, d'Elinor Goldschmied, com preparàvem la panera dels tresors, amb les bosses plenes de materials de diferent tacte, tot això.

Tot i això, obrir una escola nova no va ser fàcil, fins i tot fent-ho amb col·legues, perquè totes en sabíem molt poc. Malgrat tot, he de dir que ens va ajudar molt comptar amb persones com Loris o, més tard, la seva col·laboradora Carla Rinaldi, o alguna altra. He de dir que a Reggio jo sempre he vist el rol del pedagog dins de l'escola, encara que de maneres diferents segons la personalitat de cada pedagog. Aquesta presència del pedagog dins de l'escola ha ajudat molt els mestres, perquè els ha donat una gran credibilitat, en el sentit que s'ha pro-

“Un bon projecte no acaba mai en el llibre. Un bon projecte genera sempre un canvi en la quotidianitat.”

duït una gran col·laboració, no solament en el moment de la formació dels educadors, sinó també a l'hora de treballar, pensar i comentar les diverses situacions de la feina. Aquesta col·laboració, aquesta posada en comú, ha ajudat a crear un sentiment de cohesió i credibilitat col·lectiva entre les mestres.

I.: *Aquest és el teu punt de partida en la feina com a mestra a Reggio Emilia. Però aquest creixement que tu menciones en els anys setanta, amb l'obertura de nous serveis, continua avui, perquè la demanda creix. Com més oferta hi ha d'escoles bressol i de parvularis, més demanda teniu. Fins i tot amb una oferta tan àmplia a Itàlia, encara hi ha moltes famílies sense plaça.*

P. S.: Jo crec que hi ha una estreta dependència entre aquest augment de la demanda i el fet que Reggio és una zona on hi ha possibilitats de feina per a dones i homes. Aquesta possibilitat de treballar ha fet que les famílies tinguessin més fills, perquè veuen opcions de futur. A aquest creixement de les famílies, s'hi afegeix una gran immigració del sud d'Itàlia. Els primers que vénen són els joves i, un cop han trobat feina i han superat el problema de trobar un habitatge —que no és fàcil, perquè no hi ha gaires llocs ni són gaire econòmics—, porten les dones i els fills, les seves famílies. De fet, tal com va dir Jerome Bruner en una recent visita de tres setmanes a Reggio, un 40 % dels infants de Reggio tenen com a mínim un progenitor que no és de la regió. Però és cert que la «reggianitat» és una situació social de benestar generada per les possibilitats econòmiques que dona disposar d'una feina. Així, davant d'aquestes famílies joves amb fills ha crescut la demanda de serveis.

I a la ciutat s'estan proposant serveis alternatius, que són cooperatius, que són privats, però crec que és una experiència de qualitat, que es proposa com una zona de col·laboració cultural, perquè nosaltres, com a mestres de l'escola infantil, farem activitats de formació amb les col·legues de la privada, de les escoles cooperatives i d'escoles estatals, i això generarà una qualitat en certa manera difusa.



I.: Però hi ha una altre element, que és la formació per a la feina dins la feina, que suposem que és fonamental per al creixement del projecte.

P. S.: Absolutament. Ho ha estat des del començament. Quan deia que en arribar al nou centre et preocupaves de tot, fins i tot de construir materials que possessin en sintonia la pràctica amb la teoria educativa, immediatament sorgia la necessitat de preparar la documentació, que en aquella època eren uns panells que recollien el nom de l'infant, la seva foto i els seus costums –si usava el xumet o no, per exemple. Aquests panells eren, alhora, una manera de conèixer i controlar cadascun dels infants, però també un primer testimoni de l'atenció a l'infant, del seguiment individualitzat i l'observació que caracteritzen Reggio. Crec que aquesta documentació ha estat una de les més grans idees de Loris Malaguzzi, probablement junt amb la participació a l'escola d'un «tallerista», que és una persona formada per estimular l'expressivitat i la comunicació visual.

El tema de la documentació, de qualsevol manera, amb el pas dels anys s'ha anat perfeccionant, i s'ha intentat aprofundir-la no solament en l'aspecte quantitatiu sinó sobretot en el qualitatiu. Hem passat d'una documentació que era sobretot un testimoni dels actes quotidians a una documentació que és un testimoni de la reflexió teòrica sobre el projecte entre els mestres i amb la família, i en la meua opinió és una de les formes més important de creixement professional.

Aquesta possibilitat també és, alhora, una obligació. Com que el procés de documentació es du a terme en la pròpia feina, els mestres adquireixen una mena de compromís per interpretar, observar, documentar-se, donar una visibilitat a allò que s'observa, informar-se de més i més aspectes, i d'establir més lligams entre el que tu fas i allò que diu la psicologia i la recerca. Aquest és el lligam amb la pedagogia.

I.: La imatge que tenim de la feina de l'escola reggiana són sobretot els projectes, però a vegades, per alguna gent, aquests projectes poden amagar la quotidianitat. Però l'atenció que es posa en els actes més quotidians és la mateixa que es posa en els projectes. En canvi, aquí ens trobem que els conceptes de quotidianitat estan en una certa crisi: les tasques quotidianes les pot fer tothom, no és necessari que hi hagi una mestra per canviar bolquers, etc. Pots parlar-nos una mica de com s'articula aquesta qüestió a Reggio?

P. S.: És cert que la cura en la quotidianitat és la mateixa que la cura en els projectes. Però és normal que ho sigui, perquè estem parlant d'un

cercle virtuós. Un bon projecte no acaba mai en el producte llibre, ni en el panell, ni en el document. Un bon projecte genera sempre un canvi en la quotidianitat. En aquest sentit, no existeix projecte sense quotidianitat. Per exemple, un projecte sobre el «missatge» ha generat un canvi en els instruments de l'escola, perquè ha permès incorporar elements que abans no existien.

Ara bé, si de bon començament no haguéssim observat com els infants s'intercanvien missatges, aquest projecte no hauria nascut mai. Igualment, doncs, el projecte no neix mai fora de l'observació de la tasca del mestre i de la vida quotidiana a l'escola. Un bon projecte no existeix si no hi ha abans la qualitat que permet a la mestra escoltar els infants d'una manera tal que puguin sorgir suggeriments i idees per a un projecte.

En aquest sentit, i respecte del que dius que passa aquí, a Reggio hem entès que un infant creix amb tot –amb el canvi, amb el menjar, etc. En aquestes edats, la construcció de l'infant és la seva maduració. Les dues coses no es poden separar i, per tant, les mestres han de participar en totes les activitats. L'única excepció és, potser, la cuina, perquè una cuina centralitzada garanteix la qualitat. Però fins i tot el temps i l'espai del menjar són indestriables de la resta d'activitats diàries que ajuden l'infant a créixer; no és només el fet físic de l'alimentació de l'infant, de la seva supervivència física.

I.: *Ara mateix treballes a l'escola Diana, i des d'aquí tenim la sensació que treballar a Diana significa treballar en l'escola més bella del món. Què significa per a tu?*

P. S.: És una gran responsabilitat. D'una banda, aquesta imatge d'escola més bella del món és una mica estreta, perquè d'alguna manera oculta la feina, el coneixement i la perseverança de les meves col·legues. Però, alhora, és una imatge certa en el sentit que em sento immersa dins d'una xarxa on hem donat molt, però on també hem rebut molt. Per als qui no ho sàpiguen, l'escola Diana és una xarxa de trenta-tres escoles que pretenen ser de qualitat, i que s'han construït amb la feina de moltes persones, amb el seu compromís i la profunditat que genera poder comptar amb un col·lectiu estable de treballadors. Hem establert el que considerem «zones d'excel·lència de recerca», l'objectiu de les quals és avançar amb determinació per fer més visibles els pensaments dels infants.

“El paper dels mestres és fonamental. Cal que estigui ben formats.”

I.: *Quins objectius teniu per al futur?*

P. S.: Volem obrir un centre Malaguzzi que sigui un museu dels cent llenguatges de l'infant. Una escola que es caracteritzi per ser un indret de recerca i d'aprofundiment, i on es mostrin alguns projectes avançats de recerca que podrien, alhora, servir per avançar en el pensament sobre les potencialitats dels infants. És, de nou, una voluntat de mostrar a tothom –col·legues, infants, ciutadans– les enormes possibilitats dels nens i les nenes mitjançant l'extensió dels processos de documentació. I aquesta és una idea molt important. Aquest és el nostre projecte de futur més immediat.

I.: *Un futur que passa, com insisties abans, per la formació permanent dels mestres.*

P. S.: Tota l'estona m'he referit a un discurs de documentació, d'articulació de la teoria i la pràctica. Aquest discurs l'han de sustentar diverses institucions: en primer lloc, els infants, com a persones potents, competents, però també desconegudes. En segon lloc, els col·legues professionals, que han de conèixer la realitat amb la qual treballen i donar-la a conèixer. En tercer lloc, les famílies, la participació de les quals és bàsica en tots els processos i, per últim, les administracions, que són les que poden definir i construir el futur.

En aquest procés a quatre bandes, el paper dels mestres és fonamental. Cal, en aquest sentit, que estiguin ben preparats. Hi ha una necessitat d'aprofundir en els seus estudis. Només així es garantirà la possibilitat de posar en pràctica la recerca i, alhora, de fer recerca a partir de la seva pràctica diària.

És clar, però, que un sistema professional basat en un model antic impedeix la formació, perquè simplement no hi ha prou temps per fer-la. Per tant, per aconseguir una millor formació les hores de feina dels mestres haurien de disminuir per tal que els mestres poguessin seguir formant-se. Perquè *qualitat, formació* del mestre i *educació* dels infants són tres paraules que han d'estar lligades. Són vèrtexs d'un mateix triangle. ■

La relació amb els pares a l'escola bressol

Dolors Casalé i Empar Rus

Si des de qualsevol àmbit educatiu és fonamental la relació família-escola, quan tractem d'edats tan primerenques com les de l'escola bressol es fa imprescindible la relació continuada amb la família, per tal d'aconseguir la coherència necessària per atendre l'infant.

Avui ens trobem que difícilment es transmet de pares a fills la cultura de la criança. La creença que tot queda obsolet, i per tant que l'opinió dels pares no serveix, el que s'anomena aprimament de les famílies (famílies amb pocs membres), el descens de la natalitat, la mobilitat geogràfica, els horaris laborals, etc., fan que les famílies amb nadons o nens petits se sentin soles i amb pocs recursos per entomar la criança dels infants, malgrat estimar-los i ser bons mares i pares. La professionalització de les funcions familiars, d'atenció als infants, als malalts, als vells, etc., fa que cada vegada es perdi més el que anomenem el sentit comú per complir aquestes funcions. És com si també s'haguessin de professionalitzar com a pares. Persones vàlides i capaces en la seva feina, que poden estar prenent decisions importants contínuament, perden l'autoconfiança i seguretat davant del nadó i dels fills petits, per la qual cosa la fun-

ció de contenció que aquests necessiten es veu greument interferida i sovint es tradueix en trastorns disfuncionals en els àmbits del menjar, el dormir o en somatitzacions de diferents intensitats.

Com dèiem, el poc coneixement de les pautes de criança sovint deixen els pares primerencs amb molta inseguretat davant de les necessitats del seu nadó. Comprendre el plor de l'infant, si és de gana, fred, son, de la panxa, o si senzillament vol que la seva mare o el seu pare el calmi amb afecte, és un aprenentatge que només es pot fer bé quan els pares senten que tenen suports emocionals suficients a l'entorn, quan l'ajut benivolent et tranquil·litza i no el sentís crític.

El coneixement actual sobre el nadó ens parla de la seva vulnerabilitat, però també de les seves competències. Aquests coneixements ens confirmen i amplien que la interacció mare o pare-fill és fonamental des del primer moment

de la vida –per no parlar d'abans– per tal que es produeixi un bon desenvolupament emocional, cognitiu i físic. En aquesta interrelació, el nadó també aporta la seva comprensió del que està passant i, des del primer moment, es col·loca, lliurant-se a un bon vincle o defensant-se d'allò que el fa patir, i ho fa amb diversitat de conductes que no sempre són comprensibles per a aquesta mare o aquest pare que també està patint, tancant un cercle d'incomprensió que dificulta la relació.

El nadó i la mare necessiten que entre ells es produeixi un bon encontre per establir un bon vincle afectiu; es necessita perquè quan es produeix és generador de confiança mútua i, per tant, potencia el millor de cada part de la parella mare-fill.

Malgrat que parlem de la parella mare-fill, per dur a terme aquesta «feina» delicada i amorosa que és atendre un nadó i ajudar-lo a créixer confiat i segur, és molt necessària la presència acollidora i afectuosa del pare; i, encara, hauríem de pensar-ho com un embol-



call que va protegint amb diferents capes –mare-fill la primera, pare-mare-fill per sobre, i finalment família extensa, escola bressol, amics, etc.

Entre els diferents professionals que han de tenir aquest rol comprensiu i benvolent en relació amb la família, pel que representen de vincle permanent i curós, hi ha les educadores de l'escola bressol, que són les que estan més a prop i amb continuïtat durant la criança dels infants.

Per tant, des de l'escola bressol s'hauria de poder afavorir que els pares:



- Trobin el suport i atenció que els permeti compartir les angoixes i preocupacions que els pot produir la criança dels seus fills.
- Que prenguin consciència de les necessitats del seu fill, sense que ho sentin com una persecució o desqualificació.

Malgrat que no s'aconsegueixin els dos punts anteriors, s'ha de tenir molt en compte que el treball directe a través del vincle afectiu que estableix l'educadora amb l'infant afavoreix una bona evolució. Per dur a terme aquesta tasca les educadores també necessiten un suport que els permeti sentir-se segures i poder compartir les seves preocupacions. El treball en equip pot complir part d'aquesta funció i, d'altra banda, les pot ajudar a rebre la formació i l'assessorament necessari.

Per exemplificar aquestes premisses, volem parlar d'una situació que es va presentar a l'escola i que creiem que és representativa de moltes altres amb què ens trobem.

Es tracta d'uns pares joves amb el seu primer fill, de quatre mesos en aquell moment. A la primera entrevista on es recullen dades de l'infant, ens fan saber que cada hora i mitja reclamava aliment perquè no semblava que s'alimentés suficientment amb el biberó, menjava poc, sempre se'n deixava. També havia patit els còlics del primer trimestre. Preocupava el fet que no guanyés pes. Se'l veia com acabat de néixer. El nen plorava molt i, per calmar-lo, l'havien de bressolar als braços. Quan ens va ensenyar com ho feia, es podia apreciar que la mare estava tan neguitosa que no podia calmar el nadó, el bressolava tan enèrgicament que era impossible que el petit es tranquil·litzés.

Com es calmava més era posant-lo recolzat a l'espatlla de la mare, mirant enrera. Ens vàrem adonar que, en les postures que explicava la mare, el nen no podia veure-li la cara. S'apreciava que la mare s'estimava molt el seu fill, però se sentia molt insegura, no sabia què fer ni com calmar-lo. Els pares van estar d'acord a fer una entrada gradual a l'escola.

Quan el nen arribà a l'escola, l'educadora li va oferir els seus braços i ell va acceptar-los bé. L'educadora explicava que s'ho mirava tot menys a ella. No va plorar; potser la tranquil·litat de l'educadora va permetre-li estar pendent de l'entorn sense neguit. En canvi, quan el va posar a dormir va protestar molt enfadat i es bellugava molt; finalment va adormir-se, però molt intranquil i despertant-se sovint. Quan es despertava es quedava tranquil, però continuava sense mirar l'educadora. En tot el temps no va somriure ni una vegada.

L'endemà va tornar molt seriós; era el moment del biberó i l'anava prenent amb ganes, fins que la seva mirada va topar amb la cara de l'educadora i es va posar a plorar, quan el posava en una posició en què no la veia directament continuava prenent el biberó, però, igual que feia amb la mare, no se l'acabava.

Quan portava sis dies ja es prenia el biberó sencer, la major part de vegades, i dormia tranquil. En canvi, l'educadora havia observat que, quan es dirigia al nen, la seva veu no el tranquil·litzava, i veure-la tampoc. Havia de tocar-lo. D'altra banda, ja havia començat a fer rialles en algun moment. També reclamava l'educadora quan veia que donava de menjar a algun altre nen; aleshores, si el posava al seu costat de manera que la podia tocar es tranquil·litzava. Podia estar petites estones al matalàs bocaterrosa i començava a tocar les joguines al seu abast.

Cada dia l'educadora explicava al pare, que el venia a buscar, com havia passat l'estona i com havia menjat i dormit. El pare va començar a expressar dubtes quan se li explicava que es prenia tot el biberó gairebé cada vegada i que, si se'n deixava, se'n deixava poc. La mare no havia tornat des del dia de l'entrevista.

Podem pensar que, a aquests pares que s'estimen el seu nadó, els resulta molt difícil fer-hi un «bon encontre»; les funcions bàsiques, com són el menjar i el dormir, es converteixen en moments conflictius, per la qual cosa els patien més que gaudir-ne.

Al cap de deu dies, el nen —a qui anomenarem Marc— ja s'adormia solet: només calia que la seva educadora li cantés una cançó, i des-

cansava tranquil més temps. Quan estava despert, la buscava amb la mirada, li somreia sovint, es quedava mirant fascinat els nens que hi havia al seu voltant, alguns ja gatejaven, d'altres estaven asseguts a terra manipulant joguines. Se'l veia tranquil. Havia canviat d'aspecte, s'havia engreixat i no es veia tan menudet.

Havia començat a quedar-se tota la jornada i la mare va començar a venir-lo a buscar a la tarda, moment en què també expressava els seus dubtes sobre el que li explicava l'educadora, perquè en Marc a casa continua igual. Sí que el veia diferent, però continuava amb dificultats per menjar i dormir.

L'educadora, amb molt bon criteri, no es va sentir posada en qüestió per l'expressió d'aquests dubtes, va acollir el malestar de la mare i li va proposar que l'endemà a la tarda, quan vingués, donarien el biberó al nen. La idea era que quan l'educadora li donés el biberó la mare hi fos present i que acabés de donar-li la mare. La mare va acceptar i a partir d'aquell dia, la mare va arribar a temps de donar-li el biberó a l'escola.

En aquell moment del procés l'educadora, molt observadora, va comentar: «la mare ja pot tenir el nen assegut sense sacsejar-lo. En Marc la mira a la cara i somriu. A la mare, se la veu tranquil·la i contenta, i a mi em pregunta coses per saber com fer-les ella i ens sentim bé totes dues.»

Durant l'entrevista, d'entrada ens vàrem quedar molt preocupades per la situació que teníem al davant: una mare i un fill que no s'havien «trobat», el nen no podia estar tranquil, la mare angoixada no podia calmar-lo i el



pare, tot i estar a prop de la dona, tampoc no li donava el suport suficient pel fet de no entendre què passava.

Ens vàrem plantejar com ajudar aquesta família perquè pogués desenvolupar les seves funcions de pares i, per tant, potenciar el creixement emocional del seu fill i d'ells com a pares. Vàrem descartar, de moment, fer entrevistes amb aquests pares, ja que se'ls veia amb ganes de tenir cura d'aquest nen i no trobaven com fer-ho; tenien família extensa amb la qual es relacionaven bé i, per tant, tot feia pensar que podien estar rebent molts «consells»



que no podien posar en pràctica. Mirant-los es tenia la impressió que la mare vivia aquest nen com a incompreensible i la feia sentir nena a ella també.

Vàrem decidir fer un seguiment molt proper a través de l'educadora perquè aquesta pogués convertir-se en un referent per a aquesta família. Que els facilités demanar ajuda, però que no els substituís. L'educadora, quan suggeria alguna cosa a la mare, sempre ho feia amb molta cura i incloent-la.

El fet que la mare no pogués acostar-se a l'escola els primers vint dies ens feia pensar que, per a ella, podia ser molt difícil sentir que el nen millorava sense que ella pogués canviar la situació a casa; d'altra banda, en part també estava contenta de veure que el nen anava més bé. Respectar-li aquest temps va permetre que vingués i pogués relacionar-se bé amb l'educadora del seu fill i comencés a comptar amb ella per compartir els dubtes que tenia. A cada nova situació, introducció de farinetes, fruita, etc., buscava el suport de l'educadora i no li resultava tan difícil. Cada dia es quedava una bona estona parlant amb l'educadora quan venia a buscar en Marc. L'educadora no va entrar mai en rivalitat amb ella i, per tant, la va poder acollir i ajudar.

La mare i el fill es van poder «trobar» i gaudir de la seva relació; molt aviat en Marc reia mirant la cara de la mare i, a ella, se la veia feliç, i el pare s'ho podia mirar somrient. Havíem aconseguit refer «l'emboïllat» del que parlàvem al començament; quan van arribar existia, però «desfet i desembolicat» i ara estava curós i útil. ■

Espais a l'escola bressol municipal Cappont de Lleida

La manca d'espai va portar a provar una nova manera d'organitzar l'escola. S'hi ha flexibilitzat l'agrupació per edats i s'ha entès l'escola com un tot, amb diversos espais temàtics per on els infants es mouen lliurement. Els infants, igualment, conserven la persona de referència. El resultat, una major autonomia dels infants.

L'experiència que presentem parteix de dos eixos bàsics:

- Els grups d'infants interedats (tres grups de 14 infants: 4 infants d'un any i 10 de dos anys) amb la intenció que siguin el més heterogenis possibles.
- La utilització de l'espai de l'escola com un tot.

Allunyant-nos de la concepció d'espai tancat amb tots els elements necessaris (cuineta, racó dels contes, de música, etc., a cada classe), anem cap a la imatge d'una escola on cadascun dels espais té uns elements definitoris diferents, amb la intenció que els infants els visquin com un tot, on cada cosa té un lloc i alhora es mantenen uns espais de referència clars on saber què i qui poden trobar-hi.

L'escola està situada dins els jardins Camps Elisis de Lleida. És una edificació independent, de planta baixa, que va començar fa una vintena d'anys amb una sola classe, que, en aquest moment, són tres, amb les seves zones

de neteja, més un espai polivalent, un distribuïdor gran que fa la funció de menjador, el lavabo d'adults, un despatx i el pati.

Hi treballem tres mestres i, des de ja fa temps, el treball amb els infants es fa interedats. En un principi, això es va fer per motius d'espai i, més tard, es va adoptar aquest sistema quan nosaltres vam considerar que hi havia més avantatges que inconvenients.

Cada mestra és tutora d'un grup d'infants i, al mateix temps, és responsable d'un dels espais pel qual passaran tots els nens i les nenes de l'escola. Aquests espais estan diferenciats per les propostes que s'hi ofereixen, les quals són variades i estudiades per tot l'equip segons les necessitats i interessos de cada moment.

El fet que cadascuna de les mestres tingui un espai de referència facilita, tant als infants com a les famílies, la sensació de seguretat que proporciona saber on és.

Les fotografies ajudaran a explicar una mica més cada un dels espais de la nostra escola.

Josepa Gòdia, Aurora Roma i Àngels Rosell





Entrada: La sala polivalent s'usa, en les entrades i sortides, com a espai potenciador de les capacitats psicomotrius dels infants, al mateix temps que serveix de zona d'esbarjo quan no es pot sortir al pati. Hi ha diferents elements de joc a més de les escales. És l'espai de reunió de tota l'escola i ens facilita la tasca de distribuir els grups d'infants. És també l'espai que usem per a la celebració de les festes, quan no es poden fer al pati, i per a les reunions generals.

Penjadors: Cada infant té els estris personals a la seva sala de referència (els penjadors, les capses dels objectes individuals...); és una zona a la qual les famílies i els infants acudeixen sempre a primera hora per deixar-hi les coses i intenta facilitar i potenciar l'autonomia i la responsabilitat envers els objectes propis.



amb la vida quotidiana.

- El racó dels titelles, amb titelles de diferents tipus, mides i característiques, que són una gran eina de relació, comunicació i creixement del llenguatge.
- La zona dels contes, situada al costat de la finestra per aprofitar la llum natural i que, pel fet de disposar de més espai, ha quedat convertida gairebé en una biblioteca-sala de lectura, on els infants poden «llegir», tant individualment com en petits grups.
- El matalàs de les imatges: racó tranquil on anem introduint fotografies de diferents activitats i experiències que vivim a l'escola.

Els llenguatges: Espai amb les propostes relacionades amb els llenguatges (excepció feta del plàstic): música, matemàtica, titelles, contes i imatges. Aquest espai és usat també a l'hora de la migdiada, cosa que ens ha condicionat en muntar-lo per tal d'haver de bellugar el mínim de coses i que hi hagi prou lloc.

- El racó de música, que va oferint al llarg del curs diferents tipus d'instruments i d'altres materials amb possibilitats sonores.
- El de la matemàtica, en el qual es combinen elements de compra amb d'altres relacionats



La plàstica i l'experimentació: Donar un espai ampli a la plàstica ens va semblar molt important per les possibilitats de treball que s'hi ofereixen, individual i col·lectiu, a la taula o al cavallet, tant pel que fa a la producció com a l'apreciació de les obres realitzades per un mateix, per una companya o company, per artistes reconeguts.

L'experimentació causa-efecte serveix per descongestionar les activitats de plàstica i fer un creixement personal en veure què passa si varies l'actuació. Ara, en aquest espai, hi tenim també les construccions.

Com els altres espais, també aquest és utilitzat per a d'altres funcions: a l'hora de dinar s'hi col·loca una de les taules.



El joc simbòlic i la natura:

• El fet de tenir un espai ampli, destinat preferentment al joc simbòlic, permet ampliar l'oferta d'aquestes activitats i fer que els diferents racons gaudeixin de diverses possibilitats d'interacció. Les construccions i els cotxes amb el seu pàrquing, el joc de miniatures, etc., la cuineta que, per exemple, ha quedat convertida en una cuina-menjador prou àmplia perquè s'hi desenvolupin diverses accions simultàniament.

• La natura entra a l'escola des de tots els àmbits, però és en aquesta zona on de manera privilegiada s'ofereixen propostes més concretes: els animals (la tortuga, la guatlla, els caragols), els objectes naturals (la fruita, les fulles, escorça, petxines), les plantes, amb les quals els infants poden interactuar (sempre partint del respecte i la cura).

Aquest espai ens serveix també per treballar amb els pares i les mares en les trobades de l'AMPA.

Lavabos: Adossat a cada una de les classes hi ha un lavabo per als infants on hi ha, a més del canviador, els vàters i la pica, els estris d'higiene personal, els gots i les tovalloles dels infants.



Menjador i espai per dormir:

El menjador és, durant la major part de la jornada, un espai de pas; per tant, les taules es muntan cada dia abans de dinar i, quan s'acaba, es tornen a bellugar. Per relaxar més aquesta situació, com que aquest espai és petit i estret, una de les taules es munta a l'espai de plàstica de manera que quedi més ampli i al mateix temps comunicat (junt). La migdiada es fa dins l'espai de llenguatges i també cal preparar-lo cada dia, treure les hamaques de l'armari, posar-les al seu lloc, plegar-les quan els infants es desperten...

El pati:

Projectat per l'Alfredo Larraz fa anys, és un espai ampli i molt ric que ofereix moltes possibilitats de potenciació de les capacitats dels infants: manipulació (sorrall, pedres, fulles, branques), psicomotrius (bicicletes, curses, equilibris al mur), sociabilitat a través del joc i dels diferents racons que potencien el joc en petits grups, de conversa (bancs, teatrí, grades), joc simbòlic (a la caseta, al sorral), de descoberta de la natura i de l'entorn que envolta l'escola.

El fet de distribuir l'escola per espais no pretén de cap manera fer-ne compartiments aïllats. És evident (i per a nosaltres molt important) que el fet de tenir els contes o el racó de música en un espai concret no vol dir, de cap manera, que sols s'expliquin contes o es cantin cançons en aquest espai; és clar que també a l'espai de plàstica, al de joc simbòlic i al pati cantem cançons i expliquem contes quan convé, i a la inversa.

Durant la primera estona de la jornada, els infants tenen la possibilitat de moure's per l'escola, decidint i triant els espais, les activitats i propostes que més els interessin i, si bé inicialment allò que més els atrau sol ser dins la seva classe de referència, ben aviat se senten en condicions de moure's per tota l'escola sense cap problema. L'escola esdevé així un tot –primer per als infants, però també per a les famílies–, que procura oferir el màxim de possibilitats, tot rendibilitzant els espais, materials i recursos humans.

Trobem que aquesta forma d'organitzar-nos (com segurament qualsevol altra que haguéssim acordat entre tot l'equip després de moltes hores de reflexió i treballs), té molts avantatges, tant per les nostres característiques personals com per les característiques de l'escola: avantatges per als infants, les famílies i l'equip educatiu.

Treballant d'aquesta manera hem observat que, per als infants, l'escola esdevé un tot global i de seguida es mouen autònomament per tot l'espai i saben on trobar els diversos materials i cadascuna de les mestres. Agafen confiança molt aviat a totes les mestres de l'escola, no sols a la seva tutora, i en coneixen les

seves peculiaritats; per tant, s'amplia l'univers de relació amb adults a l'escola.

Constatem que, en haver-hi en un mateix grup nivells més diversos, unes vegades els uns s'enriqueixen ja que fan de models «conscients» dels companys (amb la qual cosa consoliden els aprenentatges adquirits) a la vegada que descobriren, en la gran diferència, molta riquesa; i altres vegades s'estimulen a partir de models molt més pròxims i relacionats amb la pròpia realitat.

Per a les famílies, l'escola també s'ha «ampliada», i forma un tot indissoluble en què cada espai té personalitat pròpia; s'hi mouen cada cop de manera més lliure (a mesura que els infants ho van fent), en coneixen tots els espais i hi entren sense problema de la mà dels fills i, igual que les filles i els fills, també ells agafen confiança en totes les mestres, sense perdre la figura tutorial. És molt ric i satisfactori, per a les famílies, veure com els nens i les nenes (de diferents «edats») dominen tot l'espai escolar de manera senzilla i relaxada, demostrant-nos als adults les seves competències.

Organitzant l'escola d'aquesta forma s'ha racionalitzat el nombre d'infants de cada grup, s'han optimitzat els materials i mobles; i els espais destinats a cada ús són molt més amplis, i s'enriqueixen successivament pel pas de les diferents mestres per cada un dels espais i racons, que hi aporten noves propostes d'organització.

És clar que hem guanyat també en penetració i hores de

conversa entre tot l'equip; hem hagut de buscar un temps per parlar entre nosaltres de tot el que va passant en els diferents espais, per tal d'estar informades sobre els infants dels quals som tutores. Cal també anar resolent de manera conjunta els problemes i dubtes que sorgeixen, donar una major cohesió a l'equip i compartir uns mateixos objectius i model d'infant on cadascuna aporta el seu gra de sorra, sense oblidar que la part més important la fan les nenes i els nens.

El fet de conèixer tots els infants i que ells ens coneguin a totes ens dona tranquil·litat a l'hora d'haver de faltar a l'escola perquè ja no representem l'únic punt de referència adult en l'espai escolar.

Encara que haguem fet aquesta classificació dels avantatges, ens hem adonat que els uns influeixen en els altres. Si una cosa fa que les mestres estiguem més relaxades, de retruc ajuda el fet que famílies i també infants també ho estiguin també, i a l'inrevés.

Treballar d'aquesta manera fa imprescindible la cooperació molt estreta entre les mestres. Això es viu a l'ambient i fa que els infants –i també les famílies– estiguin immersos en un context on els adults responsables col·laboren per assolir els mateixos objectius, amb els aspectes positius que això pot comportar. ■



El temps a les butxaques

Dolors Todolí



Els nens i les nenes porten sempre les seues butxaques plenes: de pedretes, fulles, paperets de colors, un poc de terra, bestioles (com el dia que Rafael plorava perquè s'havia escapat l'escarabat rinoceront que duia a la butxaca; els companys li deien que no es pot portar un escarabat viu a la butxaca perquè fuig, que hauria de portar un pot amb foradets, si volia agafar bestioles) i altres coses importants per a ells. Els adults, oblidant moltes vegades les nostres butxaques, el primer que ens acudeix a la boca abans de preguntar és:

–Una altra vegada amb les butxaques plenes? On vas amb tot això? Vés i tira-ho de seguida.

Però l'any passat va venir un nen i em va dir molt seriós:

–Dolors, tens una caixeta per guardar aquesta pedreta? És que la meua mare vol que tire tot el que porte i a mi m'agrada. Mira com brilla si la poses al sol. I potser tinc ganes de mirar-la un altre dia i si la tire ja no podré.

Li vaig dir que podria guardar-la i li vaig donar una caixeta.

Així va sorgir el racó de les butxaques, on els xiquets i les xiquetes de la classe tenen tot tipus de recipients per guardar el que hi porten. No es tira res i moltes vegades ens ve d'allò més bé tenir tantes coses interessants per

mirar amb la lupa, tocar, parlar amb els companys de les coses que hem trobat, imaginar, inventar històries. Cada dia hi ha novetats i el racó s'ompli dels tresors dels nens.

Tenim diversos tipus de recipients per guardar les coses:

- Caixes classificadores.
- Safates per a les fulles, palets, etc.
- Capses de cartró.
- Pots transparents de plàstic de diverses mides.
- Caixetes menudes, amb el nom de cadascú: on guarden el que consideren més important per a ells; així poden dur a casa les coses, ensenyar-les, parlar amb els pares de les petites coses i ja no se les tiren, perquè tornen a la classe, on tenen el seu lloc.

De tant en tant, quan ja no caben més coses, buidem les caixes i fem alguna activitat amb els materials.

L'altre dia amb els materials i un tros de cartró amb forma de lluna, que va sobrar en fer un barret gegant, van fer un collage. Cadascú posava a la lluna el que havia trobat, també van afegir paper de seda que guardem dels entrepans, fulles seques, etc. Ha quedat una lluna tan bonica, que hem decidit fer un conte: «La lluna que guardava les coses dels nens». ■

Espai per a una creativitat sense límit

febrer 2003

26

gener

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

MANLEY®

JORNADES D'EDUCACIÓ INFANTIL

Jo i les ombres

28 i 29 de març de 2003



- L'ombra i l'home
- L'ombra i l'infant
- L'ombra i l'escola

A càrrec de: Mariano Dolci,
titellaire de Reggio Emilia

Horari: divendres, de 18.30 a 20.30 h
dissabte de 9 a 14 h i de 16 a 17 h

Lloc: A. M. Rosa Sensat,
av. Drassanes, 3 - Barcelona (tel. 93 481 73 81)

Matrícula del 3 de febrer al 7 de març

Sis mesos en una escola infantil de Londres

Un ensenyament multicultural

L'experiència d'una escola amb un 85 % d'infants de procedència diferent a la del país que els acull, en aporta una rica experiència sobre la multiculturalitat. Una escola, cal dir-ho, on els infants són els protagonistes.

Berta Salvador

En aquest article vull exposar la meva experiència multicultural viscuda en una *nursery*

també hi ha una diversitat d'infants, tant pel país d'origen com per la cultura.

Una escola inspirada en Reggio Emilia

Aquesta escola –inspirada en els principis i les pràctiques de les escoles com les situades a Reggio Emilia– es fonamenta en l'objectiu de fer dels infants els veritables protagonistes del centre. Són ells els que juguen, observen, van amb bicicleta, dibuixen, escolten música, modelen, llegeixen llibres, juguen amb aigua o sorra, treballen, i tot en un mateix moment i dins d'un gran ordre (tot i que pugui no ser la primera impressió). Tot això es fa dins d'un ambient molt agradable, ja que l'escola està totalment decorada en els diferents ambients (biblioteca, construcció, escriptura, plàstica, etc.) amb treballs dels nens i les nenes, fotografies, pòsters i, sobretot, a l'alçada dels infants, per tal d'aconseguir així un espai a la seva mida i no a la dels adults. Així doncs, els nens poden continuar fent hipòtesis, contrastar idees, després de l'activitat duta a terme.

Els mestres actuen com a facilitadors dels seus aprenentatges, els donen l'oportunitat de contrastar idees i hipòtesis, els ajuden en una construcció, i tot a través d'una escolta activa

(escola infantil per a nens i nenes de tres a quatre anys i mig) de Londres, on dels 75 infants pràcticament un 47 % provenen de Bangladesh, un 24 % d'africans, només un 15 % dels que podríem considerar anglesos (aquells que tenen l'anglès com a llengua materna i cultura anglesa) i la resta de diverses nacionalitats: marroquins, europeus, colombians, filipins, xinesos o brasilers. El fet de tenir infants de diferents nacionalitats és causat, evidentment, per la localització del barri, situat al centre-est de Londres, una zona bàsicament poblada per famílies d'immigrants de classe baixa, de primera o segona generació de l'Índia i, com ja sabem, l'escola no és res més que el reflex de la societat i, en aquest cas, de Londres, una ciutat amb una forta presència de ciutadans que provenen de les antigues colònies britàniques. Em proposo, doncs, recollir i exposar certes maneres de treballar que es fan servir a l'escola i que –potser– poden aportar aspectes d'interès als mestres catalans que treballen en escoles infantils on



(entesa com la disponibilitat envers l'altre i el que ha de dir, escoltar els mil i un llenguatges amb tots els sentits): tenen en compte el que saben, com aprenen, què els interessa i què necessiten.

Un altre aspecte fonamental d'aquesta escola, com en les de Reggio Emilia, és l'observació i la documentació constant que es fa dels infants en diferents situacions, activitats, jocs, de grups o individualment, i en diferents formats: fotografies, vídeos, anotacions escrites. És així com s'aconsegueix conèixer millor: com aprenen, què els interessa, quin tipus de relació tenen amb els altres infants, etc., i d'aquesta manera es facilita el procés d'aprenentatge. Aquestes observacions són contrastades entre els mestres diàriament en el moment de la programació. És a un quart de quatre, quan els nens ja no hi són, quan els mestres, ajudants, practicants i coordinador o director es reuneixen per explicar com han anat les activitats, què s'ha fet en el moment de grup, com ha anat, contrastar idees, etc., i planificar les activitats que es faran al dia següent (com, amb quins infants, quins objectius, amb quin material). Aquesta programació diària està emmarcada dins dels objectius de la programació setmanal, la qual està emmarcada dins la trimestral, que alhora està emmarcada dins de la programació general del curs. Finalment, un altre aspecte que vull destacar d'aquesta escola és el treball i activitats en grup, un grup realment variable, tant pel que fa al nombre, les edats, el sexe (homogeni o heterogeni) o la disposició espacial. El treball en petit grup i l'experiència entre iguals afavoreix l'intercanvi



d'idees, coneixements, conflictes, i constitueix un sistema molt adient per al desenvolupament dels infants.

El ritme d'experimentar i jugar lliurement es trenca, però, dues vegades al dia: una al matí abans de dinar; i una altra a la tarda abans d'anar cap a casa. És en aquestes dues estones, de 30 i 20 minuts respectivament, quan el mestre proposa una activitat en gran grup (15 nens per tutor), en la qual explicarà un conte, cantaran cançons, es parlarà del cap de setmana, etc. Aquest és el moment anomenat *story time*, on es treballa en gran grup i és el que correspondria en el nostre sistema educatiu com a moment de grup-classe. És en aquest moment que els nens aprenen a respectar el torn de paraula, seure correctament, escoltar malgrat que el que s'estigui explicant no és exactament

el que més els interessa i, en definitiva, aprenen que no sempre poden fer el que ells volen.

Els grups no estan separats ni per edats ni per nivells, sinó que estan formats segons el trimestre en què els nens arriben a l'escola, les necessitats especials que puguin tenir, el nivell d'anglès o si vénen a jornada completa o només al matí o a la tarda. En un mateix grup, doncs, poden haver-hi tant infants de quatre anys i mig i que el trimestre següent aniran a l'escola primària, com nens que fa uns mesos o un any que són a l'escola o d'altres que tot just acaben d'arribar. Aquest tipus de funcionament és causat pel fet que cada tutor té assignats uns 15 infants, dels quals se'n farà responsable quan comencin, farà les entrevistes amb les famílies i un seguiment general força profund i l'assignament dels infants és

independent de l'edat o del desenvolupament cognitiu. Es procura, però, que els nens que no entenen o parlen l'anglès, però sí el bengalí, tinguin un tutor que parli les dues llengües, per facilitar així tant la relació amb l'infant com amb la família.

La llengua «oficial» del centre es l'anglès. Així, doncs, la majoria d'activitats, contes, jocs i estones de grup es fan amb aquesta llengua, però el que s'intenta, per sobre de tot, és que l'infant entengui el que se li explica i es pugui comunicar. Així, la seva llengua mare es valora tant com la llengua de l'escola, la qual, de mica en mica, anirà adquirint. En altres ocasions es treballa en petit grup, on els infants parlen la mateixa llengua (bengalí, francès, espanyol, etc.) i es treballa amb la seva llengua per saber així si l'estat evolutiu de l'infant quan utilitza la seva llengua materna és el mateix que quan utilitza l'anglès o no. Així es pot descobrir que sovint els coneixements generals que els infants tenen utilitzant la seva llengua són més elevats que si utilitzen l'anglès; d'altres vegades, però, és el mateix.



Cal dir, també, que sempre s'intenta que en un mateix grup no hi hagi més de dos nens amb necessitats especials, no acumular en un grup una sola ètnia i que en cada grup hi hagi sempre un nombre similar d'infants (no acumular en un grup tots els nens o les nenes de mitja jornada).

Totes les activitats es fan amb respecte a cada cultura, llengua, raça o religió i, per damunt de tot, amb respecte a cada infant, per donar l'oportunitat de gaudir d'aprendre a aprendre i tractar, en definitiva, de potenciar l'infant com a individu, com a persona en desenvolupament, des del seu naixement, a la qual es respecta, estima i s'intenta educar.

El treball concret: exemple d'una activitat

Abans de descriure aquesta activitat, haig de dir que triar-la no ha estat gens fàcil, perquè com aquesta se'n fan constantment, però crec que aquest és un exemple molt clar de com es treballa al centre.

Treballem els animals del nostre pati. Hem trobat caragols, aranyes, cucs de terra, formigues, llimacs, marietes. Els posem en un terrari amb terra, troncs, pedres, testos i els alimentem. Observem els animals amb lupes, els toquem, en fem dibuixos, mirem com es mouen, quin aspecte tenen, i comencem a buscar més informació en llibres, fotografies, fem hipòtesis de què passarà, si sobreviuran o no, què necessiten per viure, si es menjaran els uns als altres, si es barallaran, i les refem. Amb tot això surt el tema que en altres països hi ha gent que menja formigues, cucs o caragols. Nosaltres, però, no ens hem atrevit a menjar-ne. Busquem les paraules:

terrari, menjar, aigua, cuc, caragol, aranya, formiga, etc., en bengalí i anglès (les dues llengües principals al centre) i les escrivim en un mural que hem fet sobre aquest tema.

Tot això ha sortit com a activitat espontània, no programada (són els nens i les nenes, que han trobat els animals i han començat a experimentar, fer hipòtesis), però en veure l'interès que hi mostren programem diferents activitats per arribar als objectius següents:

1. Conèixer els animals del terrari i com viuen (coneixement del medi natural).
2. Emfasitzar l'aprenentatge per tal de descobrir que al món no tothom té els mateixos costums ni viu en ciutats com les nostres (coneixement del medi social igual i diferent).
3. Reconèixer els noms dels animals en diferents llengües (lectoescriptura bilingüe).

Tots aquests aprenentatges faciliten la identificació de la pròpia cultura i de diferents cultures i orígens. Gràcies a l'observació que han fet i, sobretot, gràcies a la motivació que els adults mostren per guiar els infants en allò que els interessa, es pot veure així a quins nens i nenes els agraden aquests animals, a quins no i quines són les seves reaccions o quin coneixement en tenen.

Mestres dels països diferents

Al centre, hi treballen mestres de diferents nacionalitats: anglesa, bengalí i pakistanesa, es parla també francès i una mica d'espanyol. Això facilita la integració dels nens d'aquestes cultu-

res tant pel que fa a la llengua com als costums o les relacions amb les famílies. S'intenta sempre parlar anglès, però, quan el nen no l'entén, se li parla en la seva llengua materna, tant en situacions de joc com de grup, ja que no es considera un dèficit que el nen parli la seva llengua, sinó que es considera un avantatge. A més a més, pren una gran importància el llenguatge corporal, que és utilitzat com a vehicle per millorar la comunicació amb els infants, ja que sovint no entenen l'anglès. Aquest llenguatge és, doncs, una eina imprescindible per treballar en centres multiculturals on la comunicació només lingüística és insuficient.

Així, el fet de tenir infants i adults procedents de diferents orígens facilita, com a cosa «natural», la celebració de diversos actes religiosos com el Januka jueu, el Nadal i la Setmana Santa cristians o la fi del Ramadà musulmà, ja que la diversitat és el punt inicial del currículum. S'intenta, doncs, formar i salvaguardar la identitat cultural pròpia, a la vegada que es procura afavorir l'intercanvi entre els diferents infants.

Finalment, en aquest apartat vull destacar la utilització de l'anglès i del bengalí en la lectura de contes, materials per a les famílies, cançons, danses o també la importància de les altres llengües i maneres d'escriure en diferents ambients de l'escola, com pot ser al racó (taula) de la llet, on hi ha un mural amb la paraula «llet» escrita amb més de 15 llengües diferents.

Relació família-escola

Per poder entendre aquest punt, primer vull aclarir un concepte: els infants entren i deixen

l'escola segons el trimestre que fan tres o quatre anys i mig. No entren ni marxen tots alhora. Aquest fet fa que contínuament hi hagi nens nous a l'escola, acompanyats pels seus familiars, per ajudar-los a fer una integració progressiva al nou ambient. L'adult (pare, tia, avi, cosina) li dóna una seguretat i estabilitat en el seu primer període perquè no sigui un xoc el canvi d'àmbit. Aquesta situació finalitza quan es creu que l'infant ja està «còmode» a l'escola i ja no necessita el seu suport. Aquest fet fa, doncs, que la relació família-escola estigui molt present des dels inicis de l'escolarització de cada infant. Aquesta relació es manté de manera continuada, ja que, a part de les entrevistes formals que es fan (una al principi i després una cada trimestre amb el tutor), l'infant cada matí o tarda, en arribar a l'escola amb el seu acompanyant, va a saludar el mestre corresponent i pot explicar-li com es troba, què ha fet el cap de setmana o simplement desitjar-li un bon dia.

Un altre tipus de contacte a destacar és aquell promogut pels esdeveniments comunitaris i individuals. Em refereixo a les celebracions com el Nadal, o l'Any Nou Xinès, l'EAT (celebració musulmana) o els 50 anys de regnat de la reina, com també els aniversaris dels nens, als quals els pares poden participar portant el pastís, etc.

Finalment, hi ha un altre tipus de relació, que jo anomeno «espontània». Del tracte diari amb les famílies poden sorgir iniciatives com, per exemple, portar a l'escola animals salvatges o ensenyar com es fa un drac xinès per celebrar la *Dansa del drac*, especial per al

nou any o, simplement, passar una estona amb el fill, perquè li ensenyi què està fent o el faci participar en les activitats de l'escola. Així poden tenir l'oportunitat de gaudir d'una experiència compartida.

Relació família-escola-barri: Toy Library

Aquesta és una activitat realment interessant per fomentar la utilització dels jocs a casa i no haver-los de comprar, ja que moltes famílies no tenen suficients recursos per comprar joguines als seus fills. La *Toy Library* és, doncs, una biblioteca de joguines, on els nens poden venir un cop per setmana amb els familiars i compartir una bona estona jugant i experimentant. Si els agrada una joguina, la poden demanar en préstec per un preu mòdic, durant un termini de dues setmanes. És una proposta molt interessant, tant per als infants i per a les famílies, com per al barri, al qual també està oberta.

Aquest servei està promogut pel barri. La persona que hi treballa ho fa en diferents escoles i visita les famílies que tenen infants que aniran a l'escola aviat o que tenen dificultats econòmiques, socials, etc. Serveix, doncs, per donar informació de les escoles del barri, de com funcionen, com es treballa, quins requisits necessiten per inscriure-s'hi i, sobretot, per donar l'oportunitat a l'infant de jugar amb materials que no té a casa i col·laborar així en la seva educació. Semblant a aquesta proposta, és la dels llibres: les famílies en poden gaudir i demanar préstecs per una setmana, per fomentar així, entre els més petits, el gust per la lectura. ■

Educació infantil, equitat i justícia social

Des de la Llei orgànica de qualitat de l'educació

Comprendre el veritable significat de la Llei orgànica de qualitat de l'educació (LOCE) exigeix prendre en consideració les dues grans línies de força que orienten la política del Govern del Partit Popular: d'una banda, la seva orientació neoliberal i, de l'altra, la seva ideologia conservadora.

La LOCE fa un pas endavant en el camí de la reestructuració neoliberal a què ens està sotmetent el Govern del Partit Popular. Exemples d'aquesta tasca són les modificacions legislatives en temes com la regulació de l'ocupació, que fomenta la precarietat laboral i facilita l'acomiadament dels treballadors i les treballadores, la reducció de cotitzacions empresarials

La Llei orgànica de la qualitat de l'educació (LOCE) té conseqüències socials i educatives greus. Sortida de l'orientació neoliberal i la ideologia conservadora del PP, afecta el sistema educatiu en general i l'educació de 0 a 6 anys en particular. Entre d'altres, l'etapa 0-3 hi adquireix un caràcter assistencial i, al 0-6, s'incideix en l'ajut a les escoles concertades.

pressupostàries de dèficit zero, etc.

En educació, aquesta filosofia es concreta, entre altres mesures, en l'aprovació de la Llei orgànica d'universitats (LOU), la Llei orgànica de les qualificacions i de la formació professional i, ara, en la LOCE.

L'opció neoliberal que fa el Partit Popular és el que ens explica l'orientació mercantilista d'aquesta Llei, que justifica aquesta clara defensa de l'ensenyament privat i, en conseqüència, l'abandonament que, des de fa anys,

a la Seguretat Social, les polítiques de privatització de la sanitat, que no fan res per frenar el deteriorament creixent de la sanitat pública, les polítiques

pateix la xarxa pública. La seva finalitat és convertir el sistema educatiu en un mercat on regeixi només la llei de l'oferta i la demanda, àdhuc sabent que no totes les persones tenen capacitats, informació i recursos econòmics per poder triar en temes d'educació.

La ideologia conservadora del Partit Popular és la que explica, d'altra banda, l'obsessió pel control dels continguts que es treballen a les escoles, tal com es pot comprovar en els discursos que, des del Ministeri d'Educació, Cultura i Esports, es produïen per justificar els reials decrets sobre els continguts mínims de totes les àrees de l'educació secundària obligatòria i del batxillerat. En aquests discursos, l'argument decisiu era el desconeixement de l'alumnat en les àrees de les humanitats, especialment en història. Òbviament el control de

Jurjo Torres



la memòria col·lectiva a què volen sotmetre la població les ideologies conservadores els du a vigilar l'ortodòxia dels continguts escolars, veure en quina mesura contribueixen o no a justificar l'explicació del passat i del present de la societat. Una vegada tramitada la LOCE, la ministra Pilar del Castillo ja va anunciar que la pròxima línia de treball del seu gabinet és la reforma dels continguts obligatoris a la resta dels nivells educatius, especialment a l'educació primària.

Estem enfront d'un Govern que pretén un major control del currículum, és a dir, dels continguts i valors que s'han de promoure. Control que, al seu torn, es reforça amb la vigilància que, sobre els centres escolars, mantindran l'Alta Inspecció de l'Estat i l'Institut Nacional d'Avaluació i Qualitat del Sistema Educatiu, a través de la imposició d'estàndards per a cadascuna de les àrees i assignatures; estàndards que són conseqüència del futur sistema estatal d'indicadors de l'educació que la LOCE imposa.

Per tirar endavant aquest projecte neoliberal i conservador, el Ministeri no dubta a realitzar

“Treure valor a les pedagogies actives és un atac tremendament injust a una de les etapes educatives pioneres en la innovació pedagògica: l'educació infantil.”

valoracions de l'actual sistema educatiu una miqueta catastrofistes, sense el pertinent acompanyament de dades que serveixin per confirmar-les. No obstant això, aquest tipus d'estratègia contribueix a crear un clima de pànic moral i espanta la població amb mals una miqueta imaginaris o, si més no, magnificats.

Es declara, una vegada i una altra, que el sistema educatiu no funciona per culpa que la Llei d'educació vigent, la LOGSE, és molt poc exigent i promou una cultura pedagògica de tipus hedonista al mateix temps que converteix en irrespectuosos els estudiants.

En la història recent, poques vegades com ara s'han llançat sobre els estudiants tants retrets des de l'Administració. Se'ls presenta com a únics responsable dels dèficits del sistema educatiu i, de rebot, les seves famílies, perquè no són gaire més exigents. Així, tant en els primers esborranys de la Llei com en el projecte que el Govern va enviar al Parlament es torna a insistir que la cultura de l'esforç és un dels principals eixos que organitzen aquesta contrareforma. El Govern declara que té la «convicció que els valors de l'esforç i de l'exigència personal constitueixen condicions bàsiques per a la millora de la qualitat del sistema educatiu, valors els perfils dels quals s'han anat desdibuixant, alhora que s'afeblen els conceptes del deure, de la disciplina i del respecte al professor».

Insistir reiteradament en la «cultura de l'esforç» pot ocasionar més efectes negatius dels desitjats, ja que a partir d'argumentacions basades en aquesta cultura és fàcil pensar que, a les escoles, només valen la pena i són eficaces les

estratègies d'ensenyament i d'aprenentatge de tipus autoritari basades en el tradicional eslògan de «*la letra con sangre entra*». És també una manera de treure valor a les pedagogies actives, més respectuoses amb la idiosincràsia dels nois i les noies, i que pretenen fomentar aprenentatges rellevants i significatius, única manera d'aprendre. Aquesta concepció és un atac tremendament injust a una de les etapes educatives pioneres en la innovació pedagògica, l'educació infantil.

Va ser en aquesta etapa on vam aprendre a veure els éssers humans d'una manera més integral, no sols com a intel·lectes amb cames, sinó també com a persones que tenim sentiments, que estimem, que tenim dificultats per relacionar-nos, per comunicar-nos... Aquesta etapa va ser una de les que més va contribuir a fer realitat l'educació integral, que obligava a prendre en consideració no sols les característiques de cada infant sinó també el clima del grup, les condicions que millor contribuïen a estimular els diferents aprenentatges.

Exigir l'esforç de l'alumne passa, abans de res, per crear un ambient escolar que converteixi en significatiu i rellevant allò que li proposem com a tasca que exigeix el seu esforç. Ja fa molts anys, es va arribar a la conclusió que no podíem equiparar aprenentatge a sofriment. L'esforç demana una motivació prèvia. Aprendre no s'ha d'equiparar mai a sofriment, a infelicitat, sinó que té una clara relació amb el valor del que se'ns proposa com a tasca, amb arribar a veure'n la utilitat i rellevància.

Hem de tenir present també que, si la culpa del fracàs escolar es deu al fet que els escolars

“Es recupera un nom que ja deixa clar el seu valor educatiu marginal: «preescolar». L’etapa 0-3 es converteix en «assistencial», perquè no depengui de l’Administració educativa.”

no s’esforcen, no hi ha manera de sotmetre a anàlisi crítica els comportaments dels mestres, el seu grau de professionalitat i la qualitat de les metodologies i recursos emprats. Mai no podrem saber si la culpa la tenen els alumnes perquè no s’esforcen o els mestres perquè no saben com proposar tasques interessants i apropiades.

No obstant, cal subratllar que el que oblida el Ministeri d’Educació, Cultura i Esports és un rigorós diagnòstic del que està passant a les escoles i, en general, de quin tipus de disfuncions manifesta el sistema educatiu que tenim. Així, si prenem com a referència l’educació infantil, en cap moment des del ministeri s’ofereix ni la més mínima referència al que està passant en aquesta etapa; quins problemes hi ha i a causa de què, però no obstant això es proposa una reforma radical, especialment per al primer cicle.

Solucions proposades pel Govern per a l’educació infantil:

A. L’educació preescolar

Es recupera un nom que ja deixa clar el seu valor educatiu marginal: «preescolar». L’etapa 0-3 es converteix en «assistencial», amb la qual cosa s’obre la via perquè no depengui exclusivament de l’Administració educativa. Tant el nom com les seves funcions situen aquesta etapa fora del sistema educatiu i, fins i tot al marge del Ministeri d’Educació, Cultura i Esports. A Galícia, l’escolarització de nens i nenes de zero a tres anys ja depèn de la Conselleria de Família i Promoció de l’Ocupació, Dona i Joventut, i no de la d’Educació i Ordenació

Universitària. Per aquest motiu fins i tot se segueix parlant de «guarderies» i no d’escoles infantils com estableix la legislació de major rang encara vigent, la LOGSE.

Es produeix, per tant, una forta reculada pel que fa a la situació actual.

El Govern del Partit Popular pretén fer-nos perdre la memòria, o creu que ja l’hem perduda, ja que sinó no tindria valor per tirar endavant un atropellament dels drets de la infància a l’educació d’aquesta magnitud.

Convé no oblidar que no han estat mai els governs els qui han dut la davantera en aquesta temàtica. Recordem que, abans que el Partit Socialista Obrer Espanyol elaborés la LOGSE, ja teníem escoles infantils a tot l’Estat espanyol. La declaració de l’educació infantil com a etapa que devia abastar les edats de zero a sis anys va ser una conquesta social que es començà a forjar a mitjan la dècada dels setanta. Cal tenir present que van ser les lluites reivindicatives de les associacions veïnals, dels col·lectius socials més preocupats per la democratització de la societat i per la justícia social,

juntament amb l’arribada als ajuntaments dels primers governs progressistes el que va permetre l’aparició de projectes tan interessants com els patronats municipals d’escoles infantils en nombroses ciutats de l’Estat espanyol (Granada, València, Barcelona, Madrid, etc.). Eren moments en què un bon nombre d’especialistes en psicologia i pedagogia, amb una bona base en matèries com psicologia del desenvolupament i de l’aprenentatge, de didàctica general i didàctiques específiques, sociologia de l’educació, etc., acabats de sortir de les facultats universitàries, exigien que la societat prestés major atenció als infants més petits.

La pressió de la ciutadania exigint un model d’educació per a aquesta etapa, especialment quan ja es comptava amb nombroses experiències educatives que estaven donant bons fruits, va ser decisiva perquè, quan va arribar el PSOE al govern, se’n plasmés amb claredat en la LOGSE la dimensió educativa i la necessitat de dependre exclusivament del Ministeri d’Educació i no d’altres ministeris, com el de Treball, regits només per filosofies assistencials en les intervencions en relació amb la infància.

Resulta veritablement increïble el menyspreu a l’enorme quantitat de raons que, els qui treballen i investiguen en el món de la infància, ofereixen per cridar l’atenció sobre la necessitat de més i millors iniciatives, per no frustrar el desenvolupament i les possibilitats de molts nens i nenes.

Tot el coneixement especialitzat que fins ara s’ha estat construint sobre el desenvolupament i l’aprenentatge infantil coincideix a

considerar l'enorme importància d'aquests primers anys. És per això que la legislació vigent, la LOGSE, sobre la base del que les neurociències, la psicologia, la pedagogia i la sociologia constaten, proposa, com a mesura política de justícia social, atendre l'educació dels infants des del moment del naixement. Cosa que les famílies més afavorides ja feien. Qualsevol govern mínimament compromès amb polítiques d'igualtat d'oportunitats i justícia social no pot deixar de parar esment a aquesta etapa educativa. Aquest és un dels llistons que serveixen per avaluar les polítiques educatives i socials.

La plasticitat que caracteritza l'ésser humà en els primers anys de vida és l'argument de major pes a l'hora de propugnar la necessitat d'una educació infantil de qualitat. Avui la ciència ens confirma que el desenvolupament del llenguatge, de la cognició, de la regulació de les emocions, el desenvolupament psicomotor, demanen, per a un desenvolupament òptim, un ambient amb els estímuls adequats. Cal un pro-

“Un mínim diagnòstic sobre l'educació infantil hauria de tenir en compte el treball que les mestres i els tècnics especialistes en educació infantil estan desenvolupant en aquesta etapa, un treball clarament educatiu.”

jecte educatiu en el qual estiguin ben planificades la regularitat de determinades rutines, la repetició de determinats exercicis, les variacions graduals de determinades tasques, la durada i la continuïtat de determinats estímuls.

Aquests tipus d'ambients educatius són els que possibilitaran que les nenes i els nens, a través de les interaccions que estableixen i de les experiències en les quals participen, vagin construint les seves capacitats i adquirint els coneixements que condicionaran posteriors adquisicions. Socialitzar-se com a membre d'un grup cultural, d'una comunitat humana, requereix ajuda, no és res que estigui programat en els gens.

Un mínim diagnòstic sobre l'educació infantil hauria de tenir en compte el treball que les mestres i els tècnics especialistes en educació infantil estan desenvolupant en aquesta etapa. El seu treball clarament educatiu fa que, fins i tot les tasques que tradicionalment no tenien aquesta consideració, gràcies al seu esforç i la seva professionalitat, també hagin adquirit aquest matís distintiu. Em refereixo a tasques com la cura corporal, l'alimentació, el descans, el son i el temps d'oci. Tasques que anys endarrere solien desenvolupar-se d'una manera rutinària, mecànica i freda, però que ara es converteixen en moments educatius.

Òbviament també compleixen una tasca assistencial, en el sentit que faciliten que els pares puguin dur a terme la seva carrera laboral i professional. No obstant això, va ser el treball dels qui eduquen en aquesta etapa, el que va contribuir al fet que es donés un gir a aquestes funcions; a tasques que, en èpoques

passades, eren les més idiosincràtiques de les institucions que acollien la infància d'aquestes edats. Ara les necessitats infantils passen a ocupar el centre d'atenció.

Tinguem present, també, que el treball que les escoles infantils desenvolupen no comença ni acaba només amb els infants, sinó que arriba, i cada vegada amb més insistència, a les famílies. Una bona prova d'això és que cada vegada hi ha més escoles de mares i pares promogudes des d'aquests centres escolars. També, d'aquesta manera, les famílies van coneixent millor com són les nenes i els nens, com se'ls pot ajudar en el seu desenvolupament i, per tant, arriben a comprendre la importància de col·laborar i participar en les institucions escolars per millorar-ne la qualitat de l'educació. Aquesta tasca formativa que es fa amb les famílies sorgeix i es consolida com una tasca educativa més, gràcies al fet que el mestre que treballa en aquesta etapa té una formació que no havien tingut mai en altres moments de la nostra història. Les famílies han après, així, a valorar cada vegada més l'educació infantil i, per tant, a ser més exigents amb les institucions a les quals envien els fills.

Però els assoliments d'aquesta etapa no acaben en ella. Recordem que és en l'educació infantil, on sorgeix una de les revolucions més importants del segle XX en les metodologies didàctiques. Els centres d'interès, els mètodes globalitzats, el treball per projectes, les unitats didàctiques, són estratègies per adequar el que es vol ensenyar a les característiques de cada infant. Tenen el seu origen en l'etapa infantil, però molt aviat aquest tipus d'innovacions s'a-

“Una prova de la marxa enrere en la concepció educativa de l’etapa de zero a tres anys, la tenim en la promesa de «guarderies laborals».”

dopta també en altres etapes, principalment a l’educació primària, encara que també a l’educació secundària, especialment quan els professors estan preocupats per estimular aprenentatges rellevants i significatius als joves.

Un mínim diagnòstic del sistema educatiu hauria de valorar sens dubte aquests assoliments i, per tant, promoure i reforçar encara més aquesta etapa educativa; tot el contrari d’allò que es pretén ara amb la LOCE, que comporta una reculada de moltes dècades, gairebé fins al segle XIX, quan sorgeixen les guarderies. En aquells moments eren les necessitats dels processos d’industrialització en curs, les que van dur a la creació de guarderies on es fessin càrrec dels nens i les nenes durant les hores en què els adults estaven treballant. Les indústries naixents necessitaven molta mà d’obra i, per tant, si es pretenia que les dones treballessin fora de la llar, era imprescindible crear alguna institució per atendre els infants.

Una prova de la marxa enrere que s’ha fet en la concepció educativa de l’etapa de zero a tres anys, la tenim en declaracions com les que fa aquests dies el ministre de treball, Eduardo Zaplana, quan anuncia, com a promesa per al pròxim exercici pressupostari, la creació de 400.000 noves places de «guarderies», situades al més a prop possible dels centres de treball i, si és possible, dintre de les mateixes empreses. Un plantejament semblant, utilitzant la denominació de «guarderies», posa de manifest que l’única cosa que es pretén és l’existència d’espais per guardar, custodiar i vigilar. El mercantilisme dominant relega les fun-

cions educatives i es produeix, per tant, un fort atac als drets de l’infant.

Qualsevol govern amb un mínim de preocupacions pels infants hauria de preveure un pla per expandir l’educació en aquesta etapa i, fins i tot, fer-la gratuïta, especialment si pretén que els grups socials més desfavorits es preocupin per l’educació dels seus fills. Recordem com, sempre que s’ha parat esment a aquests grups, una de les mesures que tradicionalment s’aplica són els programes d’educació compensatòria adreçats a les nenes i els nens d’aquestes edats.

L’educació infantil ha de seguir sent una etapa educativa, això no obvia que, al mateix temps, ocupi, encara que de manera secundària, altres funcions socials, com la de facilitar el treball fora de la llar a les dones i els homes. També ha d’oferir una institució que serveixi per contribuir a vertebrar els barris i pobles on es troba. Cada vegada són més les escoles infantils que desenvolupen projectes educatius en els quals estan implicades no sols les famílies, sinó també altres instàncies socials com les associacions veïnals, les botigues i els negocis comercials de l’entorn, les institu-

cions com la policia local, els bombers, etc. La institució escolar, quan treballa d’aquesta manera, es converteix en una instància de vertebració comunitària perquè ens consciencia a tots de la interdependència que tenim i hem de tenir les persones. Alhora contribueix a facilitar la socialització dels infants i afavoreix que les persones adultes siguin conscients dels llaços que ens uneixen els uns amb els altres.

Proposar aquesta etapa principalment com a assistencial comporta tirar per la borda tot el treball fet fins ara per les escoles infantils que estan compromeses amb una filosofia i política clarament educativa.

No convé tampoc menystenir que la divisió d’aquesta etapa en dues implica trencar amb la filosofia de l’educació infantil de zero a sis anys; contribueix a la pèrdua de la identitat d’una etapa que cada dia està més clara.

B. L’educació infantil

L’etapa tres-sis continua sent voluntària (art. 10.1), però tampoc apareix un compromís exprés de l’Administració per garantir una plaça en un centre públic a cada infant, perquè no podem passar per alt que, en el document previ «*Documento de bases para una ley de calidad de la educación*» es deixava clar el matís que «en la mesura de les seves possibilitats pressupostàries» (de les administracions educatives) es «promourà la creació d’un nombre suficient de places». Per contra, ara l’Administració anuncia que afavorirà la concertació de places amb els centres privats. És a dir, l’escàs pressupost públic existent es dedicarà

a la xarxa privada, desatenent, una vegada més, la xarxa pública.

En el currículum d'aquest segon cicle s'obren possibilitats, però no es garanteixen, per a la iniciació d'una llengua estrangera i per a la tecnologia de la informació i de la comunicació. En la mesura que aquest cicle no és obligatori, s'assenten les bases per a una major desigualtat d'oportunitats, ja que hi haurà uns infants que se'n beneficiaran i uns altres que no. En el moment en el qual s'inicia l'escolarització obligatòria, ens trobarem a l'escola amb nenes i nens que ja van molt avançats, si els comparem amb els que van per primera vegada a classe en l'inici de l'educació primària.

Si existeix un compromís polític de finançar la xarxa privada en l'escolarització dels infants de tres a sis anys, no fer obligatòria aquesta etapa és posar les bases d'una societat en la qual la desigualtat d'oportunitats és la norma. Una vegada més, els qui pertanyen als grups socials més desfavorits duen totes les de perdre, ja que són els qui menys informació rebran sobre la importància de l'educació en aquesta fase del desenvolupament infantil.

“Rebaixar el grau de formació dels professionals en aquesta etapa educativa serveix perquè el Govern pugui justificar-hi la seva falta d'inversió.”

Els mestres d'educació preescolar i infantil

Si s'aprova la LOCE tal com està, per treballar en educació preescolar s'obren les portes a un personal docent amb menor capacitat i titulació que la que establia la LOGSE, ja que només s'especifica que, en aquesta etapa, es requeriran «professionals amb la qualificació adequada» (art. 9.3). A més del que suposa de pèrdua de qualitat en els serveis destinats a les nenes i els nens de zero a tres anys, també es desaprofita un gran nombre de mestres d'educació infantil 0-6, que han estat i continuen sent formats en les escoles de magisteri i facultats d'educació.

Rebaixar el grau de formació dels professionals en aquesta etapa educativa serveix exclusivament perquè el Govern pugui justificar-hi la seva falta d'inversió, com també perquè la majoria de les «guarderies» privades puguin abaratir els salaris de les persones que contracten i, per tant, obtenir majors beneficis econòmics, ja que no és previsible que s'abarateixi el que han de pagar les famílies. Exigir professionals amb menor qualificació i formació té, com a única raó lògica, retallar els pressupostos dedicats a educació infantil, però sense atrevir-se a dir-ho.

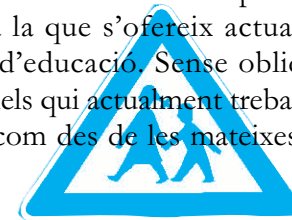
Sent realistes, cal reconèixer que, gràcies a les persones que treballen en educació infantil, ha millorat molt la formació amb la qual s'incorporen en aquest lloc de treball. Tasques que fins fa uns anys es consideraven com a vexatòries i es feien de manera mecànica gairebé sense interacció ni comunicació, ara s'han convertit en educatives, per exemple, el canvi de bolquers i totes les activitats relacionades amb la

higiene i l'alimentació. Els qui treballen en aquesta etapa educativa també paren una atenció especial al desenvolupament afectiu i emocional dels infants, com a conseqüència d'una formació que els ha permès accedir a parcel·les del coneixement que s'han desenvolupat en les últimes dècades i que subratllen la importància d'estimular aquestes dimensions de la personalitat en els primers anys de la vida.

És precisament el gran avanç d'àrees de coneixement, com per exemple les neurociències, la psicologia del desenvolupament i de l'aprenentatge, la pedagogia i la sociologia, el que fa imprescindible posar al capdavant d'aquesta etapa educativa a professionals amb una sòlida formació en aquests àmbits del saber. Alhora, aquesta necessitat d'una professionalitat més gran ens du a posar de manifest la insuficiència d'una atenció als infants d'aquestes edats portada a terme per persones sense una preparació sòlida.

Les escoles infantils amb projectes educatius ben dissenyats, amb una clara preocupació pel desenvolupament de totes les potencialitats dels infants, cognitives, afectives, psíquiques, motores, lingüístiques i socials, són els llocs que exigeix una política coherent amb els drets de la infància.

Si admetem que la immensa majoria de les famílies no estan capacitades per oferir aquest tipus d'ajuda, és obvi que tampoc no ho estaran les persones amb una capacitat de rang inferior a la que s'ofereix actualment en les facultats d'educació. Sense oblidar que, tant per part dels qui actualment treballen a les universitats com des de les mateixes institucions



universitàries, s'està insistint en la necessitat de millorar i incrementar el nivell de formació dels mestres d'aquesta etapa. L'exigència d'una llicenciatura, en comptes de l'actual diplomatura, té com a raó de pes el gran avanç del coneixement que està tenint lloc en totes les disciplines que es dediquen a investigar sobre la infància. És obvi que una formació universitària de només tres anys és totalment insuficient.

Si no s'assumeixen aquestes exigències d'una professionalitat més gran, es pot entendre que, des del Ministeri d'Educació, Cultura i Esport, es «pressuposa» que educar és un instint amb el qual neixen totes les persones, i més accentuat en el cas de les dones.

En el fons, una de les raons que expliquen aquesta retallada en les exigències formatives dels mestres és conseqüència d'un Estat que està més obsessionat per l'estalvi o la retallada de les seves inversions que en la consolidació d'un estat del benestar. Tot i que tenim un discurs oficial que no es cansa de dir-nos que s'estan incrementant les inversions públiques en educació, una mesura com la que ara es proposa és una bona mostra del discurs real, el de la retallada. Les persones que treballin en aquesta etapa educativa, com que se'ls exigirà una titulació de menor rang, cobraran molt menys. En el fons, sembla que els qui prenen aquest tipus de decisions continuen pensant que en aquestes institucions escolars l'única cosa que es fa és vigilar que els infants no es facin mal en els seus moviments i que no s'embrutin massa.

També crida molt l'atenció que les facultats d'educació i les escoles de magisteri, que estan

“En resum, una mesura més, en l'aposta per dinamitar l'actual, i encara pobrament desenvolupat, estat del benestar.”

formant els mestres d'educació infantil de zero a sis anys, no hagin mostrat una contundència més gran en les seves protestes. Crec que podríem afirmar que és la primera vegada que a un col·lectiu professional se li elimina la meitat de l'oferta laboral (0-3) i no protesta o no se n'assabenta. Vull pensar que la raó rau en què moltes persones no estan al cas d'aquest tipus de mesures legislatives, ja que el bombardeig mediàtic es va centrar més en les altres etapes, especialment sobre l'educació secundària.

Una reforma educativa com la que es pretén amb la LOCE, que assegura, una vegada i una altra, que el seu objectiu és millorar la qualitat de l'educació i combatre el fracàs escolar, és clarament contradictòria amb una rebaixa en la qualitat com la que es vol decretar per al cicle zero-tres. La millor manera de combatre el fracàs és una política de prevenció, és a dir, prestar molta atenció al desenvolupament dels infants des dels primers moments de la vida.

Aquestes exigències es justifiquen encara més si pensem que, a una gran quantitat de famílies, els manca la cultura i els recursos necessaris per preocupar-se de l'educació que

cal als seus fills. És per ajudar a compensar aquests dèficits, que els estats amb major sensibilitat i preocupació per la justícia social van impulsar aquesta etapa educativa.

Cal convèncer la societat de la urgència d'una major oferta pública d'educació per als infants de zero a tres anys, com també la d'un cos d'inspecció que contribueixi a garantir un accés sense discriminacions a aquests centres, alhora que s'encarrega de diagnosticar quines llacunes formatives tenen els professionals que treballen en aquesta etapa i les condicions de treball en les escoles infantils (la seva disponibilitat d'espais, la qualitat i la quantitat dels recursos didàctics, etc.).

En resum, podem dir que, si la LOCE segueix endavant, el Govern del Partit Popular haurà imposat una mesura més, en la seva aposta per dinamitar l'actual, i encara pobrament desenvolupat, estat del benestar. ■

Bibliografia

- CONSEJOS ESCOLARES DE LAS COMUNIDADES AUTÓNOMAS Y DEL ESTADO (2001): *La convivencia en los centros escolares como factor de calidad. Síntesis de las propuestas de mejora*, Santiago de Compostela: XII Encuentros de Consejos Escolares de las Comunidades Autónomas y del Estado, document policopiat.
- TORRES SANTOMÉ, Jurjo (2001): *Educación en tiempos de Neoliberalismo*, Madrid: Morata.
- (2002): «Consecuencias educativas y sociales de la Ley orgánica de calidad de la educación», dins de DIVERSOS AUTORS: *La Llei de Qualitat. Reforma o Contrareforma en el Sistema Educatiu?*. *Fòrum d'Educació*, Barcelona. Universitat Autònoma de Barcelona-Institut de Ciències de l'Educació, pàg. 155-191.

Cures de la pell

La pell és l'òrgan que ens protegeix de l'exterior, controla la temperatura i elimina residus per la sudoració. Per tenir-ne cura haurem d'anar de dins a fora. Cal mantenir l'equilibri físic i mental, cosa que comporta un estat de salut i relaxació que es reflecteix a l'exterior; una alimentació sana i diversa; cures directes com higiene i hidratació; massatge.

Carme García Parra

Per tenir bona cura de la pell cal conèixer i entendre'n el funcionament i com intervé en el complicat equilibri de l'organisme humà. El seu paper és fonamental perquè ens protegeix i ens separa de l'exterior. Més enllà de la pell hi ha el món i, darrere la pell, hi som nosaltres. És, doncs, la nostra primera frontera natural i també la nostra carta de presentació als altres. A més de ser un òrgan important, és el més extens, ja que té una extensió aproximada de 2 m², i pesa al voltant de 3 kg.

Les seves funcions fonamentals són:

- Participar en la regulació de la temperatura corporal, a través de les glàndules sudorípares.
- Impedir que entri l'aigua de l'exterior i, també, evitar la deshidratació, perquè és impermeable.
- Transmetre al cervell sensacions del cos com fred, calor, picor, contusió, pessigolles, etc.
- Facilitar l'eliminació de residus a través de les glàndules sebàcies i sudorípares.
- Protegir els òrgans interns de lesions per traumatismes, de la llum solar, dels gèrmenes, etc.

- Participar en la transmissió al cervell de les sensacions del cos: fred, calor, picor, contusions, pessigolles, etc. S'hi localitza el sentit del tacte.

Constitució de la pell

La pell està formada per tres capes:

EPIDERMIS: És la més superficial i està formada per les cèl·lules mortes que puguen de la part més inferior i que es van transformant en queratina, una proteïna dura i resistent. És una capa de grossor variable segons les zones: més gruixuda a les plantes dels peus i més fina a la cara. Aquí es troben els melanocits, responsables de la qualitat, del color de la pell i de la seva resistència al sol.

DERMIS: És la «veritable pell». S'hi troben les glàndules sudorípares, sebàcies i els fol·licles pilosos. És el teixit fibrós d'aquesta capa compost de col·lagen i elastina, que dona l'aspecte elàstic i saludable a la pell.

HIPODERMIS: És la capa més profunda, formada pel teixit cel·lular subcutani i el dipòsit de recursos energètics. Conté les cèl·lules grasses. S'encarrega de mantenir la temperatura adequada i d'esmoreir els cops que rep el cos.

Com tenir cura de la pell en els primers anys

La cura de la pell, com de tot el cos, és complexa, però no difícil. Això vol dir que, en la





seva salut, intervenen molts factors relacionats entre si. És fàcil perquè, amb pocs recursos i sentit comú, podem aconseguir uns bons resultats.

1. Equilibri intern

La pell és un reflex de l'equilibri intern de l'infant. El més important per a la salut de la pell, com per a la de qualsevol altre òrgan, és que la totalitat de la persona estigui equilibrada: cos, ment i esperit. Som un *tot*, la qual cosa vol dir que davant de qualsevol agressió o conflicte, tant físic com mental, l'organisme perd el seu equilibri i somatitza, o sigui, emmalalteix, i tria com a diana un òrgan determinat on li serà més fàcil expressar la seva alarma. Naturalment, pot ser la pell, i en aquest cas serà un bon símptoma, ja que, en ser l'òrgan més extern, és la via més fàcil i més ràpida per eliminar la patologia i per intentar restablir l'equilibri de dintre a fora, que és com ha de ser.

Per això mai no hauríem de «suprimir-ne» les manifestacions d'una manera taxativa ni agressiva, perquè tornaríem a interioritzar la patologia o el malestar orgànic i podria sortir a través d'un altre òrgan, potser més vital i més amagat que la pell.

En qualsevol problema, cal tenir en compte la resta de l'organisme tal com ho fan els professionals de la salut i els de les medicines holístiques (homeopatia, naturisme, acupuntura).

2. Alimentació

Per tenir una pell sana és fonamental seguir una alimentació sana, equilibrada i variada, amb una aportació suficient d'aigua.

L'aigua és fonamental per viure. Sense aigua ens arruguem com les fruites seques i no podem eliminar tan fàcilment les toxines. És necessari beure com a mínim un litre i mig d'aigua o líquids al dia, i amb més raó si les temperatures són elevades o es pateixen processos que n'augmenten la necessitat, com constipats, sinusitis, restrenyiment, etc.

Els principals nutrients que ajuden a mantenir una pell sana són molts i diversos. És fonamental ingerir aliments rics en *proteïnes*, sobretot proteïnes vegetals, com la soja i les lleguminoses, que ajuden la formació de noves cèl·lules.

Cal introduir productes rics en *vitamines*, elements essencials per a l'organisme i per a les cèl·lules. Destacarem:

- La vitamina A, que augmenta la resistència a les infeccions, evita la formació de capes còrnies, assuaveix la pell i manté l'equilibri hormonal. Es troba en la llet i els seus derivats, en l'oli de fetge de bacallà, en verdures i hortalisses com el julivert, la col, els espínacs, l'enciam, la pastanaga i el tomàquet.
- La vitamina B. N'hi ha diverses classes: B1, B2, B6, B12, etc. Aquestes redueixen el greix facial i els punts negres, prevenen l'èczema. Es troben en tots els cereals i lleguminoses.
- La vitamina C. Reforça els capil·lars i millora la cicatrització. Prevé la degeneració del col·lagen. Es troba en la fruita fresca: taronges, llimones, aranges, tomàquets, i també en el julivert i els pebrots.
- La vitamina I. Millora la circulació capil·lar i la cicatrització; per via local, evita la pèrdua d'aigua i proporciona elasticitat. Actua com un poderós antioxidant i es troba en l'enciam, l'arròs, el rovell d'ou i el fetge.

Minerals: El calci manté la pell suau i llisa; es troba en els lactis, figues seques, mongetes, nous, espinacs, pa integral. El potassi millora la sequedat de la pell; els plàtans i tomàquets el contenen en gran quantitat. El zinc promou la cicatrització, és un potent antioxidant i participa en la formació de les fibres de col·lagen; es troba en les ostres, el peix, la carn i les aus.

A part de la introducció diària d'aquests nutrients, és important una dieta equilibrada, com-

pensada i diversa. També és important regular el trànsit intestinal, ja que el restrenyiment impedeix eliminar toxines. Per evitar-lo, és convenient una dieta rica en fibres: verdures, cereals integrals, llegums, etc., i molta aigua.

3. Higiene personal

Naturalment, i com tothom sap, el més important per a la higiene és l'aigua. La pell i l'organisme en general necessiten i agraeixen una dutxa diària, sobretot per l'aigua més que pel sabó. Per als nens petits, sobretot abans dels tres anys, no és necessari usar sabó cada dia. El que importa és l'aigua i el massatge sota la dutxa per eliminar les cèl·lules de descamació i la sudoració, per activar la circulació i oxigenar les cèl·lules. Hem de procurar no abusar del sabó perquè lesiona la capa protectora de la pell. Usarem sempre sabons neutres preferentment sense perfum i colorants. Després de la dutxa o el bany, és convenient hidratar la pell diàriament amb olis naturals, com el de germen de blat o el d'ametlles dolces, o si es prefeix una llet o crema de civada al més senzilla possible. El bany, a més de necessari per a la higiene, relaxa la musculatura; així ajuda a dormir. La temperatura de l'aigua ha de ser una mica més alta que la del cos, i a l'aigua li podem afegir essències naturals o infusions de llorer, camamilla, eucaliptus, til·la, que són tranquil·lizants i alhora assuaveixen la pell.

En nens amb èczemes o amb la pell molt seca, es recomana fer-los banys de civada una vegada a la setmana com a mínim. Per prevenir erupcions i èczemes en zones de flexió, hem d'evitar que suïn massa i que duguin robes massa ajustades al cos o de fibres artificials. De vegades, per evitar que emmalalteixin, els abriguem massa, sense tenir en compte que, com que estan en constant moviment, suen i aleshores s'aconsegueix l'efecte contrari.

4. Protecció

Després de la neteja i la hidratació, a l'estiu no hem d'oblidar protegir la pell del sol. Sobretot els primers dies de calor, fins i tot per sortir al carrer. És aconsellable utilitzar cremes amb factor de protecció solar (FPS) del nombre 18 al

30, segons el tipus de pell. Més que usar factors molt alts, que de vegades produeixen reaccions de sensibilitat, és recomanable anar renovant l'aplicació més sovint i evitar exposicions al sol molt llargues i el sol del mig dia.

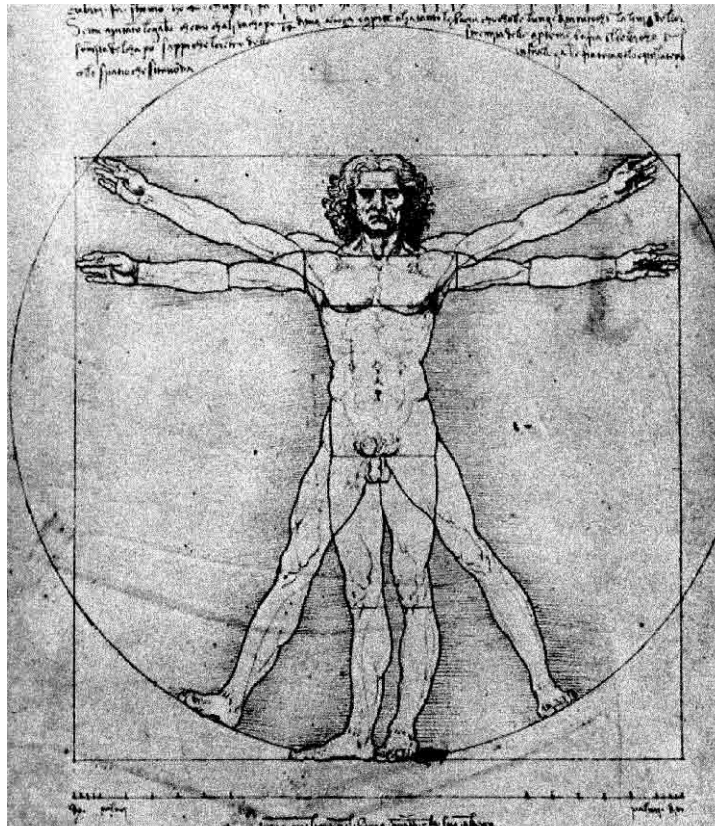
5. Massatge

El massatge tonifica, relaxa la musculatura i afavoreix la circulació sanguínia cutània, alhora que facilita la comunicació amb l'infant, sobretot el primer any de vida. Per fer-lo, usarem oli d'ametlles dolces, i l'aplicarem suaument amb la punta dels dits abans del bany, fent moviments ascendents de les cames al cor, del centre cap als costats i moviments circulars en el sentit de les agulles del rellotge a l'abdomen. Evitarem les zones del cos que tinguin èczemes o erupcions.

Són recomanacions senzilles amb què podem ajudar que la pell dels nostres fills reflecteixi l'equilibri i l'estat de salut interior. Com dèiem abans, de vegades cal tenir paciència perquè hi ha manifestacions que estèticament poden desagradar-nos, però que són necessàries per eliminar i expressar altres patologies, i que, si ajudem amb una alimentació i una higiene adequades, desapareixeran soles en poc temps. ■

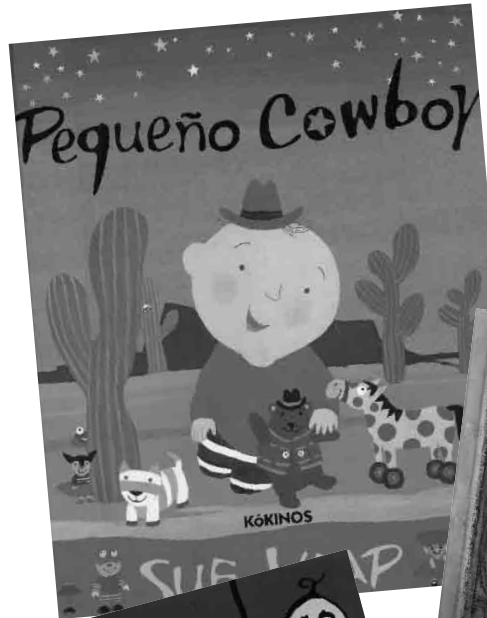
Bibliografia

- CERVERA, P., J. CLAPÉS i R. RIGOLFAS: *Alimentación y dietoterapia*, Madrid: Mc Graw-Hill Interamericana, 2002.
- FERNÁNDEZ, A., i C. LOZANO: *Drenaje linfático manual*, Barcelona: Nueva Estética, 2001.
- OLMO, A.: *El libro blanco de la belleza*, Madrid: Alianza, 1995.
- TREBEN, M.: *Aliviar y curar las enfermedades de la piel*, Tikal, 1995.
- WALJI, H., i A. KINGSTON: *La piel*, Barcelona: Plaza y Janés, 1995.



Quins pares de paper!

Rates de Biblioteca



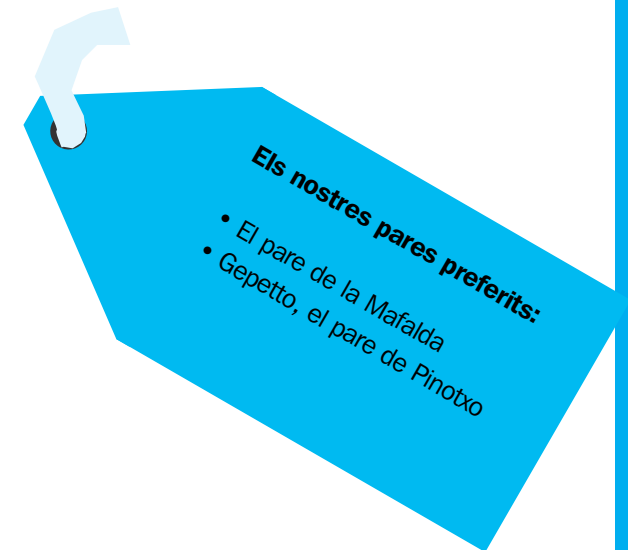
HEAP, Sue: *Pequeño cowboy*, Madrid: Kókinos, 1997.
El pare entranyable...



ROBBERECHT, Thierry, i Philippe GOOSSENS: *El meu pare va ser rei*, Barcelona: Baula, 2002.
O pare o rei.



GUETTIER, Bénédicte: *El papá que tenía 10 hijos*, Casterman, 2001.
Quin papà!



Els contes i el temps

La bella **dorment**

Elisabet Abeyà

Aquest any 2003 la revista INFÀNCIA fa referència al temps des de diferents perspectives. Volem que la secció de contes també ens ajudi a reflexionar sobre el temps.

Els contes, especialment els contes populars, ens ajuden a comprendre'ns i ens donen un suport emocional al llarg de la nostra vida. La manera de viure el temps és un dels aspectes que podem descobrir en els contes i que ens ajuda a prendre'ns amb serenitat el temps propi, el que tenim cadascú de nosaltres.

Pensem en les llargues mil i una nits durant les quals Scherezade enfilava un conte darrere l'altre per salvar la seva vida, en els set dies i set nits que molts de prínceps han de caminar o cavalcar fins a trobar el seu amor, en les tres nits que han de passar fins que en Bernadet descobreix el secret dels gegants que guarden l'amor de les tres taronges, en tot l'any que es

donen de temps els tres germans per aconseguir trobar la flor romanial...

Avui us oferim «La bella dorment», un conte ben conegut de tots vosaltres, i us suggerim que el mireu des de la perspectiva del temps. La protagonista d'aquesta història va haver de dormir cent anys perquè es desféss l'encanteri que havia pronunciat la vuitena fada. El príncep va arribar en el moment precís en què els obstacles del camí havien deixat de ser-ho gràcies al pas del temps. Si el príncep hagués arribat abans no s'hauria produït el desencantament.

Al costat de la pressa que, a vegades, potser convé que tinguem, també hi ha la no-pressa, aquest saber estar aparentment inactius per deixar que a dintre nostre tot es posi al seu lloc, com en el llarg somni de la Bella Dorment.

Tota una reflexió per a la nostra vertiginosa quotidianitat. ■

VET AQUÍ QUE UNA VEGADA hi havia un rei i una reina que estaven molt tristes perquè no tenien fills. Després de molt de temps varen tenir una nineta. N'estaven tan contents que el dia del bateig varen voler fer una gran festa. Convidaren set fades, perquè pensaven que en tot el regne no n'hi havia més. Però s'equivocaren: hi havia una vella fada, la que feia vuit, que des de feia més de cinquanta anys ningú no veia. Tothom pensava que ja era morta o estava encisada.

Feren la festa i cada una de les set fades va voler concedir un do a la princeseta:

—Jo te concedesc el do de ser l'al·lota més bella del món —digué la primera.

—Jo te concedesc el do de ser intel·ligent i enginyosa —féu la segona.

—I jo, el de tenir traça en tot allò que facis —exclamà la tercera.

I seguiren les altres:

—Amb el meu do sabràs ballar meravellosament.

—El meu farà que puguis cantar com un rossinyol.

—Per la meva gràcia podràs tocar qualsevol instrument de música.

Però quan anava a badar boca la setena fada, se sentí un fort cop de vent i amb ell entrà la vella fada tota

enfurismada per no haver estat convidada al bateig. Amb veu agra com la fel i plena de despit, bramà:

—En tenir catorze anys, et feriràs la mà amb un fus i moriràs!

Acabada la maledicció fugí tan de pressa com havia comparegut.

En sentir les terribles paraules tothom quedà esglaiat. Però la fada que feia set s'acostà al bres i va dir:

—No tenc poder per desfer totalment el que ha fet aquesta mala fada. La princesa es ferirà la mà amb un fus, però no morirà. Tan sols s'adormirà en un son profund que durarà cent anys. Després, un príncep la despertarà amb una besada.

El rei, que pensava que es podia enfrontar als poders obscurs de la mala fada, va fer cremar tots els fusos del regne i prohibí que se'n fessin de nous.

Passaren els anys plàcidament. La princeseta, tal com havien dit les fades, va créixer bella, intel·ligent i plena d'habilitats. Cantava, ballava i





sabia tocar qualsevol instrument. Omplia el palau d'alegria amb la seva presència i així la terrible amenaça s'anà oblidant.

Però un dia, mentre passaven els mesos de calor en un palau d'estiu, la princesa –que sempre trespava amunt i avall– pujà per una escala de caragol i arribà a una cambra oblidada, dalt de tot d'una torre. Allà hi havia una velleta que no havia sentit dir res de la prohibició reial i filava amb un fus. Quan la jove ho va veure, se'n va sorprendre molt i volgué provar de filar. Només agafà el fus i zas!, es va fer un tall i caigué en terra acubada.

La velleta cridà demanant ajut i tota la cort comparegué, però ningú no aconseguí fer-la recobrar. El rei, convençut de la inutilitat de voler combatre el poder de les fades, manà que la posassin a una bella cambra, damunt un llit brodat d'or i de plata. La princesa semblava dormir plàcidament.

La fada que havia canviat el malefici de la mort pel fadament de dormir cent anys anà al palau. Pensà que, quan la princesa es despertàs després de tant de temps, es trobaria sola, i per això decidí adormir també tot allò que hi havia a palau, a no ser el rei i la reina que havien de continuar governant el regne. Tocà amb

la vareta màgica cambreres i criades, majordoms i encarregats, cuiners i mossos de cuina, guàrdies i porters, pagtes i lacais. També els cavalls i els cotxers, els cans i els moixos i fins i tot qualche ratolí. La carn que hi havia al foc, les flors dels gerros i els peixos del safareig, tot s'adormí.

El rei dictà ordres que ningú no s'acostàs al palau adormit. Aviat varen créixer arbres i arbrissons, batzers, cards i romaguers, tot tan espès que era totalment impossible acostar-s'hi, perquè formaven una murada impenetrable. Només, des de lluny, es podien veure les puntes de les torres més altes.

S'escolaren els anys un rere l'altre fins que en passaren cent. Un dia un príncep bell i ardit anà de cacera per

aquells indrets. Veié les torres i demanà què eren, però cada persona amb qui parlà li donà una resposta diferent.

–Conten que és un castell on apareixen fantasmes –deia un pagès.

–No, és el lloc on les bruixes fan les seves reunions diabòliques –responia un llenyater.

–De cap manera –exclamava un porqueret–. Allà viu un ogre ferotge que es menja tots els infants que pot arreplegar.

Fins que un vellet, arruadet com una pansa, li va dir:

–Sempre he sentit contar que en aquell castell hi ha una princesa, la més bella del món, que està fadada i per això ha de dormir cent anys. Diuen que només un príncep podrà

desvetllar el seu son.

Quan el jove sentí això, s'omplí de curiositat i de frisança. S'acostà al bosc i quedà tot sorprès en veure que mates i branques es decantaven davant ell i li obrien pas. Amb coratge entrà al castell i, enmig d'un sileci profund, va veure que tot era adormit: homes, animals i coses. Com si un fil misteriós l'estiràs, obrí una porta i trobà una cambra amb un gran llit. A damunt, hi havia una jove bella com un sol. S'hi acostà tremolant i la besà, aleshores ella obrí els ulls i li somrigué dient:

–Sou vós el príncep que ha vingut a despertar-me? Vos havia somniat tantes vegades!

Seguiren conversant i a mesura que ells parlaven el palau s'anava desvetllant lentament del llarg somni: els homes, les dones, els infants, els animals, l'aigua, el foc i fins i tot l'aire, tot tornava a la vida.

I el príncep i aquella princesa que durant cent anys havia estat la Bella Dorment, s'enamoraren tendrament i es casaren.

Darrere la porta hi ha un fus.

Acabat. Amèn. Jesús. ■

A partir de la versió de Perrault, extret del llibre *Per fat i fat. Contes per tornar a contar*, Elisabet ABEYÀ i Caterina VALRIU, il·lustracions d'Irene Bordoy, Mallorca: Moll, 1993.

Premi Rosa Sensat de Pedagogia 2002

El dia 29 de novembre es va lliurar el Premi Rosa Sensat de Pedagogia corresponent a l'any 2002. Van presidir-lo Carme-Laura Gil, consellera d'Ensenyament, Marta Mata, presidenta del jurat del Premi Rosa Sensat de Pedagogia, Manel Vila, director dels Serveis Educatius de l'Institut Municipal d'Educació de l'Ajuntament de Barcelona.

A més, per primera vegada, es va concedir el Guardó Rosa Sensat, per fer públic el reconeixement al treball que, des de d'altres àmbits professionals i socials, contribueix a fer visibles els valors positius de l'educació.

El van rebre Francesc Vila Rufas, Cesc, per la seva trajectòria artística a favor dels infants i dels joves i al servei de l'educació i l'escola pública. També, l'equip de Nous Formats de Televisió de Catalunya, TV3, en reconeixement per la professionalitat i sensibilitat que han demostrat en el capítol *Lurdes i Berta: Amor de mare*, de la sèrie *Amors*. En nom de l'equip de TV3, van recollir el premi Joan Pavia i Fulvia Nicolás.

Rosa Securun, presidenta de l'Associació de Mestres, en la seva intervenció va remarcar que «En el seu conjunt, amb els premis Rosa Sensat i el

Premi de Pedagogia, ens agradaria contribuir a fer sentir la veu de les moltes persones i institucions que cada dia treballen amb convicció i optimisme, perquè les propostes regressives que proposa la nova *Ley de calidad*, no tinguin possibilitat de prosperar en les escoles i instituts, com també contribuir a enfortir la confiança en l'extraordinari potencial de tots els infants i joves.»

El Premi Rosa Sensat de Pedagogia es va instituir fa 22 anys, per promoure i valorar el treball innovador dels mestres i d'altres professionals de l'educació que, individualment o en grup, contribueixen a la millora de la qualitat de l'educació i la renovació pedagògica. Es vol, doncs, un símbol important, especialment en moments en els quals l'educació de qualitat, i per a tothom, està greument amenaçada.

Des de la seva creació, el Premi de

Pedagogia és també un instrument de difusió de la tasca dels professionals que creuen en el que fan, dels mestres i professors que estan convençuts que educar és millorar la societat.

Va obtenir el primer premi l'obra *Aprender ciencias tot aprendiendo a escribir ciencia*, de Neus Sanmartí (coord.) i tretze autors més. El segon premi va correspondre a *Los mejores años. Peripécia vital y profesional de un profesor de BUP en la experimentación de la Reforma*, de Juan Sánchez-Enciso. I el tercer premi *L'aprenentatge significatiu i la seva aplicació exemplificada a la Història de Catalunya*, de Dolors Freixenet i Mas.

Marta Mata, com a presidenta del jurat, va fer un comentari global del conjunt d'obres presentades. Després, en nom dels autors de l'obra guanyadora va parlar Neus Sanmartí i els autors del segon i tercer premi. Va cloure l'acte Carme Laura Gil. ■



Cursos d'hivern d'escola bressol i parvulari a Rosa Sensat

33101 Jugar, descobrir i experimentar a parvulari (3-6)

A partir de l'observació atenta del joc espontani dels nens i nenes, es donen múltiples possibilitats per estimular activitats d'experimentació.

Professora: Sílvia Majoral

Durada: 15 hores

Dijous de 18 a 21 h, del 23 de gener al 20 de febrer

33103 Fem audició: quina emoció!

La música com una activitat de desenvolupament integral tot connectant amb l'art musical a partir de les audicions.

Professora: Reina Capdevila

Durada: 15 hores

Dissabtes de 9 a 14 h, 1, 8 i 15 de febrer

33104 Curs-taller la construcció de materials per a l'educació de la mirada

Essencialment pràctic, té per objectiu proporcionar experiències, coneixements, eines i recursos per a la construcció de materials i propostes d'activitats destinades a afavorir els infants de l'escola bressol l'hàbit de la mirada activa i de la contemplació.

Professora: Montserrat Nicolàs

Durada: 15 hores
Dimarts de 18.30 a 21 h, del 4 de febrer a l'11 de març

33105 **Música a parvulari: fem-ho diferent**

Descobrirem com, a través dels recursos musicals, podem gaudir de veritables experiències relacionades amb la comunicació, l'expressió, la psicomotricitat i, sobretot, desenvolupar al màxim la sensibilitat artística.

Professora: Montserrat Dulcet

Durada: 30 hores
Dimecres de 18 a 21 h, del 5 de febrer al 9 d'abril

33107 **Autonomia dels infants i actituds dels adults a l'escola bressol**
Des de fa anys, s'experimenta la metodologia de Loczy a l'Escola Bressol del Parlament Europeu a Brussel·les. Se'n presentaran les característiques, per treu-

re'n conclusions pràctiques per al treball a les escoles bressol.

Professora: Montserrat Fabrès Valls

Durada: 15 hores
Dissabte de 10 a 14 hores, 1 i 22 de febrer; 1 de març i 5 d'abril

33108 **Informació i documentació per muntar una cooperativa**

Convocatòries municipals, orientació de com donar-hi resposta tant des del punt de vista normatiu com pedagògic, organitzatiu i econòmic, per crear cooperatives.

Professora: Sílvia Morón

Durada: 30 hores
Dijous de 18 a 21 h, del 6 de febrer al 10 d'abril

Exposició sobre la literatura infantil a Catalunya 1866-1933 **Des dels orígens fins a final de la Guerra Civil**

Tota aquesta etapa és molt rica i diversa, ja que, d'una banda, en pocs anys s'aconsegueix passar de modestes i tímides manifestacions a una situació en què la literatura infantil no sols ha aconseguit un estatus propi, sinó que s'ha situat a un alt nivell de qualitat –tant de contingut com d'il·lustració–, similar al de molt països avançats d'Europa.

A càrrec de: M. Carme Bernal

iv Jornades escoles 3-12

Amb el títol de «L'escola com a espai de comunicació d'emocions», s'organitzen aquestes *Jornades escoles 3-12*. Es duran a terme el 21 i 22 de març del 2003. La data màxima d'inscripció és el 15 de febrer del 2003.

Per a més informació:

Secretaria de Coordinació de Centres 3-12
av. Drassanes, 3
08001 Barcelona
Tel.: 93 481 73 88
<http://esc3-12.pangea.org/>

Créixer sense violència

Aquest és el títol del *Simposi internacional en homenatge a Emmi Pikler*, amb motiu del centenari del naixement de la pediatra pedagoga hongaresa Emmi Pikler, fundadora de l'Institut que porta el seu nom i que és conegut arreu com a Lóczy. Es durà a terme a Budapest entre el 20 i el 23 de març del 2003. Hi intervindeu persones especialistes que han estat relacionades directament amb Emmi Pikler.

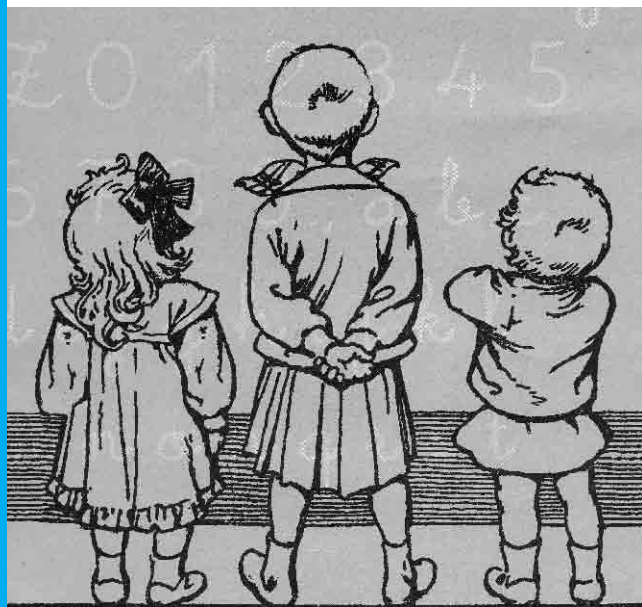
Més informació:

Grup Pikler Lóczy
de l'A. M. Rosa Sensat
Tel.: 93 481 73 93.

La nostra portada



Aquest any girem els ulls cap a l'art plàstic. En concret, cap a una de les manifestacions que tenim més a prop, però que, sovint, per estar tan integrada dins del paisatge, ni la veiem. Ens referim a l'escultura. Endrecen i doten d'una personalitat única a l'entorn on se situen i, fins i tot, li cedeixen el nom. Des de les primeres obres, amb arrels religioses, passant per les que rendien culte a la personalitat com els monuments d'emperadors i generals, s'ha arribat a un art lliure, que sovint suggereix, genera emocions, fa pensar o riure, que, com bé saben els infants, l'art és massa important per perdre-se'l seriosament. Comencem amb la *Font de la granota*, obra de Josep Campeny, a la cantonada de l'avinguda Diagonal i el carrer de Còrsega de Barcelona



Education 0 - 6 years old

Maria Montessori and her concept of education

M. ANTÒNIA CANALS

Nowadays we still find present some of the principles which are far from what, a century ago, Maria Montessori raised. Her voice is one which reclaims children's freedom, active persons, diverse, interested in progressing, surprising and, therefore, passionate. Also, the right of all children for a better education.

Quality, teachers' training, children's education: three vertexes of a single triangle. Interview with Paola Strozzi

MÒNICA GARCÍA

To work at the most beautiful school in the world is a privilege, but to have it, it is necessary to work daily, with a personal, resolute commitment and a very particular concept of education. Paola Strozzi, teacher at the Diana School in Reggio Emilia, that has often been called so, explains us what her job is, how many years she has been doing it and which are, in her view, the most important issues to generate –and main-

tain– the beauty that is obtained from real quality.

School for ages 0 - 3

The relationship with parents

DOLORS CASALÉ, EMPAR RUS
If the relation between families and school is basic in any educative area, when we are dealing with such young ages as the ones involved in nursery school, a continued relationship with the families is absolutely necessary in order to fulfil the coherence needed to take care of the children.

Spaces in the municipal nursery school Cappont, in Lleida

JOSEPA GÒDIA, AURORA ROMA
AND ÀNGELS ROSELL
Lack of space was the reason to try a new way to organize the school. The grouping by ages has been made more flexible, and the school is understood as a whole, with different thematic spaces in which the children move freely. The children, however, keep the reference person. The result is a bigger autonomy of the children.

School for ages 3 - 6

A multicultural education. Six months in a nursery school in London

BERTA SALVADOR

The experience of a school where an 85 % of the children come from different origins from that which hosts them provides a rich experience regarding multiculturalism. A school, it must be said, where children play the leading role.

Children and Society

Children's education, equity and social justice. From the Quality Law for Education

JURJO TORRES

The Organic Law for the Quality of Education (LOCE) has serious social and educative consequences. Born from the neoliberal orientation and the conservative Popular Party's ideology, it affects the educative system in general, and the education from 0 to 6 years old in particular. Amongst others, the stage 0-3 acquires an assistance character and, for 0-6, it focuses in helping the funded schools

Children and Health

The care of the skin

CARMÉ GARCÍA PARRA

The skin is the organ which protects us from the outside, controls our temperature and eliminates residues through sweat. In order to take care of it we will need to proceed from the inside to the outside. It is necessary to keep a physical and mental balance, and this means a health and relaxation state which reflects in our exterior; a healthy and varied food; direct care such as hygiene and hydration; massages.

Traducció de Mònica Garcia

Bambini, novembre del 2002

«Il senso dell'educazione»

Aldo MASULLO

«Prossimità»

Francesco CAGGIO

«L'isola che non c'è»

Laura BETTI, Annalisa BONECHI, Paola NOCENTINI, Chiara TREFOLONI

«Un parco al nido»

Collettivo nido GIROTONDO

«Un viaggio in treno»

Bruna FELLER, Loredana MICHELLINI

Cuadernos de Pedagogía, núm. 318, novembre del 2002

«Una grabadora, puente hacia las familias»

Cristóbal GÓMEZ

«Dos visiones de la educación y de la calidad»

Enrique Javier Díez

Scuola Materna, desembre del 2002

«Imitare, seguire, creare»

Annio PASINETTI, Angelo PENNACCHIO

«Gli animali. 'che cosa c'è dentro la mucca'»

Donata BUFFOLI, Annamaria GARDONI

Vita dell'infanzia, octubre del 2002

«Un censimento tutto nostro»

Anna Maria FUSCA

«Il gioco libero al nido»

Alessandra PERSICHETTI

«Ritagli di poesia»

Francesca BONETTI

«Una scuola per il cittadino del mondo»

Giuseppe FRANZÈ

Subscripció a la revista **Infància**

Cognoms: _____

Nom: _____

Adreça: _____

Codi postal: _____

Població: _____

Província: _____

Telèfon: _____

Correu electrònic: _____

NIF: _____

Se subscriu a INFÀNCIA (6 números l'any)

Preu per al 2003 (IVA inclòs): 36,35 euros

Europa: 44,70 euros

Resta del món: 47 euros

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

Butlleta de domiciliació bancària

Cognoms, nom del titular

Entitat

Oficina

DC

Compte/llibreta

Firma del titular

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

Subscripció per Internet: www.revistainfancia.org



DURAN, Teresa: **Leer antes de leer**, Madrid: Anaya, 2002

Un llibre que parla dels llibres per als infants de 0 a 6 anys. L'autora, especialista en literatura infantil, analitza el període en què els nens encara no descodifiquen el text escrit, però comencen a familiaritzar-se amb els llibres, les imatges, els signes, el llenguatge dels pares quan els expliquen els contes. A més de descriure els processos pels quals els infants es relacionen amb els llibres, aquest text inclou una selecció bibliogràfica amb ressenyes dels llibres més interessants publicats en els últims anys. Llibres que, de vegades, estan exhaurits, però que es poden buscar a les biblioteques o centres de lectura, perquè són joies de les quals gaudiran tant els petits lectors com els seus pares.

DÍEZ, Mari Carmen: **Pitiflores**, Madrid: Ajonjolí-Hiperión, 2002.

Un nou llibre de poemes de Mari Carmen Díez, membre del nostre consell de redacció. Acompanyen els textos il·lustracions dels infants de quatre i cinc anys de l'escola infantil «Aire Libre», d'Alacant. Com ens diu l'autora, el nom *Pitiflores* l'hereta de Federico García Lorca. El títol porta connotacions de música, alegria i bellesa. Ella en recull l'essència i en fa el ram que us presentem. Consta de poemes curts en extensió i senzills d'estructura, però llargs a l'hora de gaudir quan es llegeixen, suggerents, carregats de simbolisme, de sinestèsia, d'emoció, joc i humor. Són poemes que canten sols, que flueixen com un doll d'aigua fresca, que obren portes i ens omplen de llum.



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 Fabrés, Pepa Fos, Fidel Garcia Berlanga, Carme Garriga, Esteve Ignasi Gay, Xavier Gimeno, Josepa Gòdia, Josepa Gómez, Roser Gó-

mez, Marta Graugés, Teresa Huguet, Sol Indurain, Montserrat Jubete, Teresa Majem, Marta Mata, 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: Gabriel Serra

Impremta:

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

Dipòsit legal: B-21091-83

ISSN: 0212-4599

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

Distribució i subscripcions:

Associació de Mestres Rosa Sensat
Av. de les Drassanes, 3 - 08001 Barcelona
Tel.: 93 481 73 79. Fax: 93 301 75 50
Distribució a llibreries: Prólogo, SA
Mascaró, 35, bxos., 08032 Barcelona
Tel. 670 59 71 31

Preu subscripció 36,35 euros l'any
Exemplar 6,25 euros, IVA inclòs

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.