

REVISTA DE L'ASSOCIACIÓ DE MESTRES ROSA SENSAT

# in-fàn-ci-a

*educar de 0 a 6 anys*

2003

# 134

SETEMBRE  
OCTUBRE



# Proposem el NO

Un procedir tan impositiu i tan ignorant com el que ha demostrat el Ministeri d'Educació durant tot el procés legislatiu del qual ha sortit la LOCE i que mostra el contingut d'aquesta Llei i el seu desenvolupament, obliquen a dir que no.

No a l'exclusió dels infants de 0 a 3 anys del sistema educatiu, amb tot el que això significa de renúncia a la qualitat, per no valorar la formació com un element clau, per fer un plantejament insignificant dels espais de vida dels infants, per considerar que fer compatibles les responsabilitats familiars i laborals és una qüestió exclusiva d'aquestes edats i una excusa per destruir la qualitat conquerida. No a les polítiques que promouen i faciliten les «guarderies d'empresa» o «mares de dia» o altres fal-

ses modernitats que condueixen al passat més fosc de la nostra història.

No a la prematura exigència curricular dels infants de 3 a 6 anys, una exigència que els roba la infància amb tot potencial que comporta de curiositat cap a la descoberta del món, de necessitat de gaudi, d'experimentació, de descoberta de les relacions entre les persones i les coses, d'interrogació lliure sobre els fenòmens naturals i socials, no a l'exigència curricular que no dona espais i temps per a l'activitat més potent i pròpia de la infància, el joc.

No a la religió a l'escola, per dues raons bàsiques: la primera, perquè la proposta de fer religió a l'escola comporta separar els nens i l'escola en comptes d'afavorir i promoure la convivència; la segona, perquè considerem que a l'escola no s'ha de fer endoctrinament de cap

tipus de creença, a l'escola s'ha d'aprendre a respectar totes les creences.

No a tot allò que signifiqui un retrocés de les conquestes pedagògiques i socials del segle XX i que és una desconsideració cap a la infància i els seus drets, entre ells el de ser reconegut i respectat com a persona i el dret a l'educació des del naixement.

Conseqüentment, aquest curs que ara comença proposem que sigui el curs de no claudicar, de no parar de treballar per aprofundir la nova pedagogia de les primeres edats, una pedagogia optimista perquè sap que respectant el present de cada infant se'n garanteix de la millor manera possible el futur, de no parar en la també necessària coordinació d'accions en defensa de l'educació de les primeres edats.

Bon treball per al nou curs.

<b>Plana oberta</b>	Pàgines per a les opinions i els suggeriments dels lectors		<b>2</b>
<b>Educar de 0 a 6 anys</b>	<b>El futur de la pedagogia de Loris Malaguzzi</b>	Alfredo Hoyuelos	<b>5</b>
<b>Escola 0-3</b>	<b>Educatiu i/o assistencial. Un cop més una contradicció?</b>	Elena Lobo	<b>11</b>
<b>Bones pensades</b>	<b>El temps de l'equip</b>	Xavier Gimeno	<b>17</b>
<b>Escola 3-6</b>	<b>Permís per dubtar</b> <b>El Laboratori de la Biodiversitat</b>	Isabel Olmedo i M. Carmen Díez Eleonora Angelini	<b>18</b> <b>23</b>
<b>Infant i societat</b>	<b>Teatre o el joc de "fer veure que..."</b> <b>Dóna'm temps</b>	Teresa Duran Marta Graugés i equip Girasol	<b>27</b> <b>30</b>
<b>Infant i salut</b>	<b>Cronopsicologia de l'infant i de l'adult</b>	Santiago Estaún	<b>34</b>
<b>Libres a mans dels infants</b>	<b>Sis llibres, sis històries, sis realitats</b>	Rates de Biblioteca	<b>41</b>
<b>El conte</b>	<b>Els contes i el temps. El rellotge que mai no anava a l'hora</b>	Elisabet Abeyà	<b>42</b>
<b>Informacions</b>			<b>44</b>
<b>Abstracts</b>			<b>46</b>
<b>Cop d'ull a revistes</b>	<b>sumari</b>		<b>47</b>
<b>Biblioteca</b>			<b>48</b>



# Postgraus a Rosa Sensat

## Mediació a l'àmbit socioeducatiu



Universitat Autònoma  
de Barcelona  
Facultat de Ciències de l'Educació

## Formació i e-learning Eines i aplicacions informàtiques en l'educació



Universitat  
Oberta  
de Catalunya

## L'educació estètica a 0-6 anys



UNIVERSITAT DE VIC

Per a més informació

**Associació de Mestres Rosa Sensat**

Av. de les Drassanes, 3 • 08001 Barcelona

Tel.: 934 81 73 73 • Fax: 933 01 75 50

associacio@rosasensat.org • www.rosasensat.org

# Bits entre línies

Ivan Febrer Bellostes

Acabem de veure a casa l'*Entre Línies* i hem quedat esparverats de com han tractat el tema dels mal anomenats *bits d'intel·ligència*. Com a mestre d'escola bressol (no guarderia) crec en el poder que tenen els infants. Crec en un infant potent, ric, fort i capaç. Un infant que s'ha d'anar construint el món amb el suport dels adults, en la relació amb ells, amb els sentiments, les emocions, les curiositats, l'estima, elements i interaccions que no es poden produir passant cartronets davant dels seus ulls i dient a corre-cuita noms, dates, xifres, etc. Els infants neixen predisposats a desenvolupar-se al màxim i no els cal una superestimulació. Els cal un adult que els escolti, que hi dialogui, que confii en ells i en les seves capacitats, que tingui la virtut de saber esperar, que els respecti, que es deixi sorprendre...

Glenn Doman va inventar aquesta tècnica per a infants amb necessitats educatives especials i va dir que s'havia de plantejar únicament en interacció pares-fill a casa. Quan se li va plantejar la idea d'exportar el seu treball a les escoles, ell va estar-hi en contra.

Penso que, al reportatge, s'ha donat una visió que en el món de l'educació, i de l'escola bressol més concretament, no es comparteix. Caldria l'opinió dels que fa molt de temps que es dediquen a l'educació dels més petits. En cap moment s'ha demanat l'opinió d'una associació de mestres, d'un moviment de renovació pedagògica, de cap institut de ciències de l'educació, de cap facultat (caldría fer una ullada al núm. 124, pàg. 7-34 i al núm. 127, pàg. 27, de la revista especialitzada en educació infantil *INFÀNCIA*). Cal obrir els ulls, mirar les realitats que ens envolten i veurem que els infants no necessiten superestimulació. L'única cosa que volen és que se'ls miri als ulls, que se'ls escolti amb atenció i que se'ls respecti, que això dels *bits intel·ligents*, i tota la parafernàlia estimulants (piscines, anglès, informàtica, *baby einstein*, etc.) a l'educació infantil és només una estratègia de mercat on la quantitat prima més que la qualitat.

Els infants no necessiten fer gaires coses sofisticades i d'última generació, els infants només necessiten jugar. ■

# Què entenem per **qualitat educativa** a 0-3 anys

Les educadores dels centres municipals d'educació infantil de Figueres Els Pins i Bon Pastor volem manifestar el nostre rebuig a l'aprovació de la nova *Ley orgánica de calidad educativa* (LOCE).

Pensem que amb aquesta Llei fem un pas enrere en l'etapa 0-6, ja que el cicle 0-3 torna a considerar-se assistencial i deixa de dependre de l'Administració educativa.

El Govern elimina els requisits mínims que segons la LOGSE (*Ley de ordenación general del sistema educativo*, 1990) havien de complir les llars d'infants pel que fa a l'espai físic, la qualificació del personal o el número d'infants per educador.

Els professionals i col·lectius implicats en aquest àmbit fa anys que hem superat plantejaments de

guarda i custòdia i ens ha «sorprès» que en ple segle XXI hi hagi algú que pugui qüestionar que l'educació comença a partir del naixement i, fins i tot, abans. L'etapa infantil és pionera en la innovació pedagògica que té les seves arrels a l'inici del segle XX, on es passa a considerar l'infant com a persona.

Els centres municipals d'educació infantil Els Pins i Bon Pastor tenim la voluntat de respondre a les necessitats que tenen, d'una banda, els progenitors amb infants de 0-3 anys en relació amb el món laboral i l'educació dels fills, amb la demanda d'informació, orientació i suport emocional. D'altra banda, també atendre les necessitats que tenen els infants d'un espai de socialització i joc

per tal de potenciar l'infant com a individu, com a persona en desenvolupament des del seu naixement a la qual es respecta, s'estima i s'educa.

Aquests serveis s'han creat per acompanyar el creixement de l'infant i no per fer únicament assistència. Òbviament tenim cura dels nens i les nenes, però sabem que tot adult en contacte amb infants és un agent educatiu i que no solament tenen necessitats físiques, sinó també afectives, socials i intel·lectuals, i, per tant, anem més enllà del simple caràcter assistencial.

Això ens porta a reflexionar sobre les necessitats dels infants, les coses que li calen per créixer i les oportunitats que un ambient fora de la família pot oferir-li.

## Centres municipals d'educació infantil de Figueres Els Pins i Bon Pastor

El infants és mereixen que lluitem per garantir la qualitat educativa a la qual tenen dret.

Els elements que poden garantir aquesta qualitat i amb els quals treballem per millorar i donar un bon servei, són els següents.

### 1. Participació de les famílies

Els progenitors són els principals agents educatius dels infants. Per tant, cal establir un diàleg obert amb les famílies sobre els infants, la seva educació i la família mateixa.

Aquest diàleg el realitzem a través d'una entrevista inicial i les posteriors reunions i trobades amb les famílies. Possibitem que les famílies «entrin» dins les escoles, per exemple, durant el perío-



de d'adaptació de l'infant a l'escola, en el contacte diari d'entrades i sortides amb l'intercanvi d'informació i vivències entre les famílies i les educadores, i en la dinamització d'una associació de mares i pares d'alumnes que organitzen xerrades col·loquis i sortides informals.

Tot això serveix, en definitiva, perquè els progenitors no se sentin aïllats en el procés de reflexió a l'entorn del desenvolupament del seus fills.

És important que els centres d'educació infantil siguin un reflex d'aquells valors que volem transmetre als nostres infants. Per tant, aquesta «obertura» i diàleg amb les famílies ha d'arribar a la participació activa en la gestió democràtica dels centres. Per aquesta raó els dos centres municipals infantils tenen un consell escolar.

## 2. Estabilitat de l'equip pedagògic

Amb l'estabilitat del personal docent garantim:

- Coherència educativa a partir del treball en equip, la reflexió constant, profunda i compartida, com també un bon ambient de treball i relacions personals (en aquestes edats els gestos i les actituds dels adults són

models molt potents per als infants).

- Aprofitar millor l'experiència, la formació i el creixement personal de les professionals.
- Facilitar la innovació educativa com a propostes formulades per les educadores.

No n'hi ha prou de posar al centre del Projecte educatiu l'infant, sinó que considerem que cal atendre també les necessitats de l'adult que està amb ell.

## 3. Qualitat de l'espai i l'ambient

Creiem que l'ambient és un agent educatiu de primer ordre, ja que promou i facilita determinades conductes o activitats, convida cer-

tes accions i condiona un determinat tipus de relació i intercanvi.

La distribució de l'espai i el número d'infants i educadors que hi conviuen respon a una planificació educativa.

En els centres municipals Els Pins i Bon Pastor s'organitza l'ambient educatiu d'acord amb els protagonistes, de la seva edat, interessos i necessitats. En ser espais diferents, la proposta de distribució de grups i zones d'activitats varia d'un centre a l'altre.

En el CMEI Bon Pastor es creen grups variables pel que fa al nombre i les edats. Òbviament hi ha uns punts de referència molt clars i una metodologia concreta per tal que l'infant se senti segur en tot

moment. Aquest nou centre pretén respondre a les noves demandes socials estudiant i oferint noves utilitzacions dels seus espais.

## 4. Defensa dels drets dels infants

Estem convençudes com a persones i com a professionals que hem de vetllar per la difusió, la defensa i la pràctica dels drets dels infants.

D'una manera molt resumida:

- Dret a ser infant
- Dret a no ser etiquetat
- Dret a jugar
- Dret a plorar
- Dret al benestar
- Dret a una oportunitat justa
- Dret a la llibertat
- Dret a ser feliç



# El futur de la pedagogia de Loris Malaguzzi

**Malaguzzi, és clar, continua d'actualitat, per la seva passió en tot allò que feia, en la recerca d'una pedagogia que sigui estimada pels infants, les persones que treballen a les escoles i les famílies. Creu en uns infants amb enormes potencialitats, autònoms i responsables de la seva evolució. I, d'acord amb això, proposa una escola alegre, viva, rica, on s'investigui sempre.**

Alfredo Hoyuelos

## Passió per l'educació: innovar constantment

Les paraules anteriors de Loris Malaguzzi ens porten a una de les primeres idees que ell, com a repte, ens proposa: abandonar una pedagogia basada exclusivament en la racionalitat, en la rigidesa intel·lectual i instructiva. Malaguzzi va ser una persona apassionada per tot allò que

feia. El que duia a terme era capaç d'embolicar-ho, coherentment, amb un mantell emocional que aconseguia encomanar a moltes persones: professionals, polítics, famílies, arquitectes, etc. Una emoció «emocionant» que aglutinava qualsevol projecte pedagògic, que involucrava aquells que treballaven amb ell i que revelava un civisme enorme i una gran humanitat.

Loris, d'aquesta manera, augurava que «els currículums que no siguin estimats, desitjats pels nens i les nenes, per les persones que treballen a les escoles i per les famílies, podran guanyar batalles, però perdran la guerra». Quina premonició en contra d'aquesta absurda cultura de l'esforç que ara ens planteja la maledida *Ley de «calidad»!* Ens podem esforçar, però només quan la passió dona un sentit vital a l'educació; no quan és una imposició que ens fa culpables d'alguna cosa.

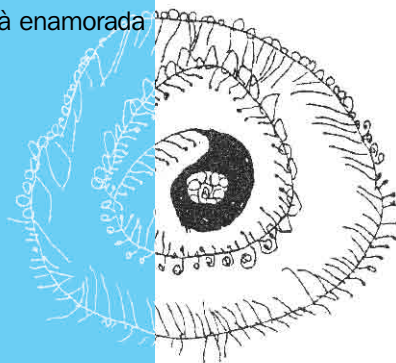
Sense ànim de comparar injustament Plató amb Malaguzzi, el filòsof grec ja va assenyalar com a condició indispensable de tota educació l'eros, que és, alhora, desig, passió i amor.

La girafa  
té el cor lluny dels pensaments,  
es va enamorar ahir  
...i encara no ho sap...  
Pel fet de no ser una girafa, de no tenir el cor allunyat  
dels pensaments,  
estant enamorat sé perfectament  
quina força d'amor ens estreny amb  
les coses, les paraules, els fets, les fatigues  
i les intel·ligències  
que ens envolten aquest dia,  
construint una jornada de gran  
plaer i cultura  
al voltant d'aquesta professió  
que ens honora.

Ara, també, la girafa s'ha adonat que està enamorada  
i ha posat el cor prop  
dels pensaments.

I està amb vosaltres. I està amb mi.

LORIS MALAGUZZI



## “Els currículums que no siguin estimats podran guanyar batalles, però perdran la guerra.”

Aquest amor és el que possibilita tenir la capacitat d'innovar contínuament: «Si estimes molt una cosa fas, també, gestos i discursos no habituals. Es tracta d'una transgressió contínua que vol dir vitalitat.» I això és fonamental per al futur de l'educació: no caure en la rutina, en l'hàbit establert. Com diuen Bárcena i Mèlich, «la monotonia roba el sentit del que fem. És l'angoixa de l'existència». Aquesta és la filosofia que ha guiat, també, Loris Malaguzzi.

Ara bé, aquest amor, imprescindible i necessari per trobar significat a l'acte d'educar-nos, no és un fi, és un mitjà perquè la pedagogia abandoni la ciència pedagògica. Malaguzzi repetia una vegada i una altra: «per fer una bona educació has de tancar els llibres de psicologia, pedagogia i didàctica». Per a ell, els ingredients de la *menestra* educativa s'havien de trobar –d'una manera transdisciplinària– en l'art, la poesia, la física, la química i en la neurologia, l'antropologia, la literatura, etc. Sempre va tenir la impressió que l'escola anava al darrere de les possibilitats infantils, que *dessintonitzava* amb els nens i les nenes. El futur de la seva pedagogia i de l'educació passa per crear, com va comentar en alguna ocasió, «una educació basada –des de bon començament– en actituds, valors i relacions dels quals ens puguem desfer quan no estiguin d'acord amb la riquesa del pensament infantil i amb la complexitat de les transformacions contemporànies. Si no, correm el perill de respondre als nous problemes amb respostes velles, i avui és hora, en canvi, de proposar noves preguntes i interrogants».

### La imatge d'infància: on comença l'educació

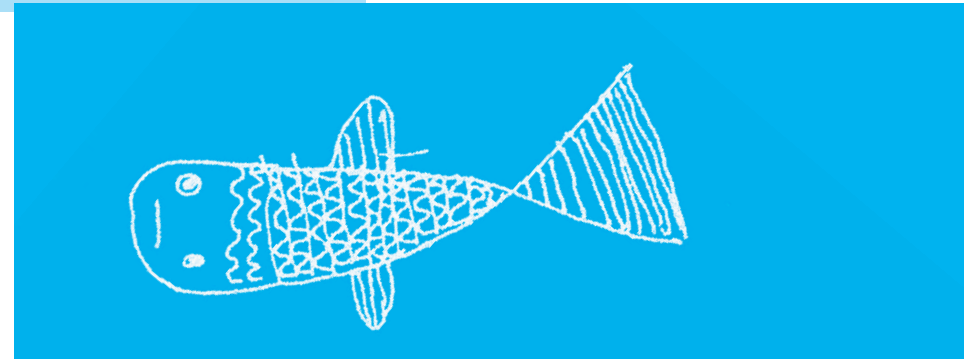
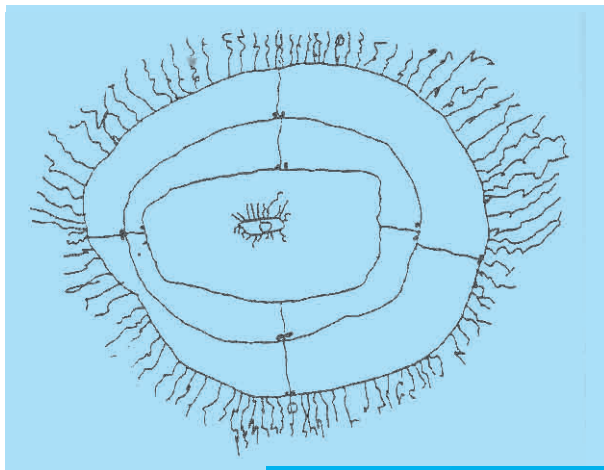
Per a Loris, cada un de nosaltres posseeix una imatge d'infància (que en el fons és una interpretació del concepte d'home i de dona que tenim).

Aquesta teoria interior –reconeguda o no– ens indueix i sedueix a escoltar, observar i actuar de maneres diferents. Aquesta imatge interna ens guia en la manera de relacionar-nos i de treballar plegats. Per això, és important explicitar una imatge d'infància que –lluny d'abstraccions– doni coherència a la difícil relació entre la teoria i la praxis educativa.

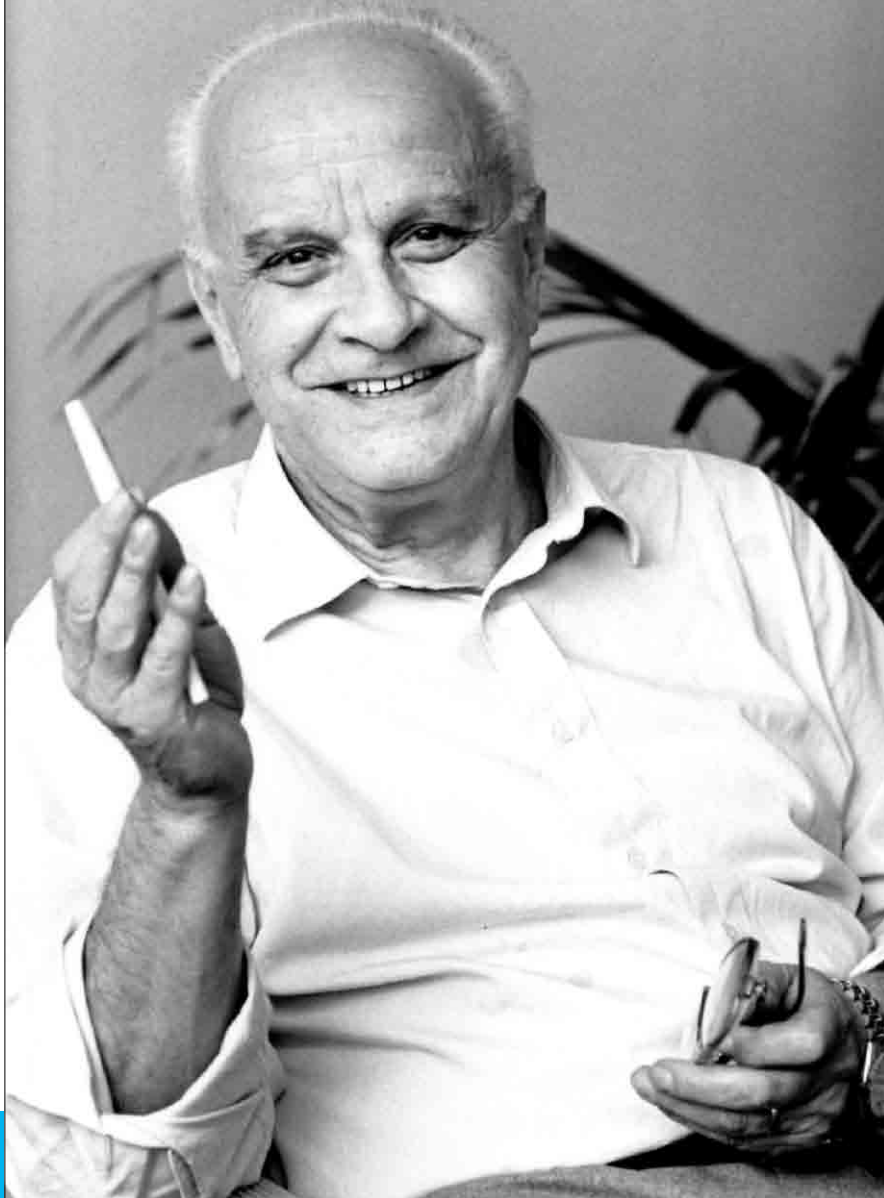
Quina és la imatge de nen o de nena que té Loris Malaguzzi? No vull que soni a retòrica; el pedagog de Reggio Emilia odiava la xerrameca seductora sense un compromís amb la pràctica pedagògica que és, en realitat, on es juga el futur de l'educació.

Per a ell, la imatge d'infància es pot resumir, molt breument, en els termes següents: coconstructivista, interaccionista, ecològica (que es construeix amb relacions socioculturals múltiples), genètica (una criatura

proveïda d'enormes potencialitats, però de qui s'ha de respectar el ritme de maduració i desenvolupament sense violentar-la amb programes d'estimulació precoç), complexa, optimista, incerta; un nen o una nena dotats d'autonomia i responsabilitat per establir el camí de la seva evolució, solidaris, actius, participants, que es mouen –sense dualismes maniqueus disjuntius– en la complementaritat dialògica dels llenguatges, capaços de donar sentit a la seva vida, i una esperança de futur per a la humanitat.







**“Per a Loris l’escola ha de ser transparent i permeable per nodrir-se de la complexitat de la vida.”**

I, coherentment amb aquesta figura, ens proposa —com una provocació— la imatge d’una escola no retòrica (que sap que és a la pràctica on es juga el futur de l’educació), treballadora, estètica, inventiva, alegre, afectuosa i «familiar», que documenta i narra, que comunica, transparent, un lloc d’investigació i experimentació permanents, un àmbit d’aprenentatge i un lloc de reflexió i cultura. En definitiva, un àmbit en el qual hi estan bé, alhora, els nens i les nenes, els professionals i les famílies.

En aquest article, volem desenvolupar només alguns dels conceptes esmentats.

### **La pedagogia com a motor de transformació política: documentació i confrontació pública**

Per a Loris, ja ho he comentat, l’escola ha de ser transparent i permeable per nodrir-se de la complexitat de la vida. «Jo no sóc aquí, ara, per simplificar els problemes», repetia constantment. Al mateix temps, l’escola que està de part dels infants i de les seves potencialitats ha de ser motor de canvi i d’incidència social. Per aquesta raó, la professionalitat, segons Malaguzzi, és una actitud, una posició en la vida que, com narren les exposicions *L’occhio se salta il muro* o *I cento linguaggi dei bambini*, ens exigeix, a qui ens dediquem al món educatiu, travessar les parets de l’escola per mirar de tenir una repercussió —políticament— en els valors socials, en el mateix grau que fem intervencions didàctiques a l’escola. Per a Loris, la didàctica és només una part de la nostra professió. Les repercussions pedagògiques més importants a llarg termini (ell ho ha demostrat) tenen molt més a veure amb les relacions i incidències culturals que hàgim estat capaços d’operar lluny dels murs de l’escola. Això vol dir que el paper de la mestra conté una inevitable dimensió política i social: ha de saber treballar —simultàniament i sense jerarquies— amb les criatures, amb les famílies, amb els altres professionals no docents, amb els dirigents polítics i amb membres de diverses comunitats.

Com? Aquesta és una altra idea: deixant rastres de qualitat. Malaguzzi afirma, en una de les seves últimes intervencions públiques, que si les escoles no són capaces de deixar suficients rastres d’elles mateixes ni deixar traços, documents i memòries d’allò que fan, no hi ha testimoni ni de qui són els infants ni de qui som nosaltres. Es tracta d’una pèrdua d’identitat que afecta, irremeiablement, el reconeixement de les capacitats infan-

tils. I encara més, pel fet que no hi hagi vestigis documentals es fa difícil crear allò que Malaguzzi sempre va defensar: «un sistema de documentació permanent, una fira d'idees», on aquestes es poden intercanviar, amb veracitat i autenticitat, «amb les famílies, amb els infants, i amb les quals es poden inaugurar temps nous lluny de les lleis, de les programacions, dels currículums, més enllà de les històries i dels esdeveniments».

De manera que hi ha una paraula-concepte que crec que Loris Malaguzzi estimava profundament: *confronto*, confrontació en català. Confrontació significa, per al de Reggio, la possibilitat que a l'escola puguem discutir i dialogar tots (nens i nenes, educadors, auxiliars, cuiners i cuineres, famílies, administració), d'una manera interdependent, tot com a condició circular d'identitat.

Així era Loris, i així és el seu llegat, una persona capaç d'establir la crítica més dura i intransigent. No suportava la injustícia de la mediocritat, de les coses fetes sense amor, sense profunditat, a mitges. «El meu caràcter té grans ambicions, tracta amb coses de gran altura; no tolero la mediocritat de les coses, mediocritat per la qual sento una gran repugnància. La mediocritat de gent del meu voltant em fa sofrir enormement. És una violència que no suport, com tampoc no suport aquell que es conforma amb poc en el treball en una experiència com aquesta», deia sense pèls a la llengua.

En la seva última carta ens comenta com ens hem de preocupar pel que no som capaços de fer per als infants i deixar d'enorgullir-nos pel que creiem que fem per ells. «Quants esforços i potencialitats infantils es malbaraten per una cultura i política educativa inadequada?», era una cosa que es preguntava i ens demanava constantment. «Els falsos pensaments, les falses aliances, la indiferència, la resignació fan que els petits siguin víctimes escollides. Tot això és també una violència contra l'espècie humana», acostumava a denunciar públicament.

Però, Malaguzzi s'aparta d'una crítica per la crítica. Capaç de desconfiar de les certeses més grans, trobava sempre arguments lògics i fantàstics, però creïbles, per rebatre qualsevol pensament establert i buscar nous punts de vista interpretatius. Va estudiar fins al final: en els llibres i amb els infants. Per aquesta raó, entre altres coses, la seva pedagogia no pot morir mai, perquè ens obliga a investigar, trobant relacions insospitades entre els esdeveniments

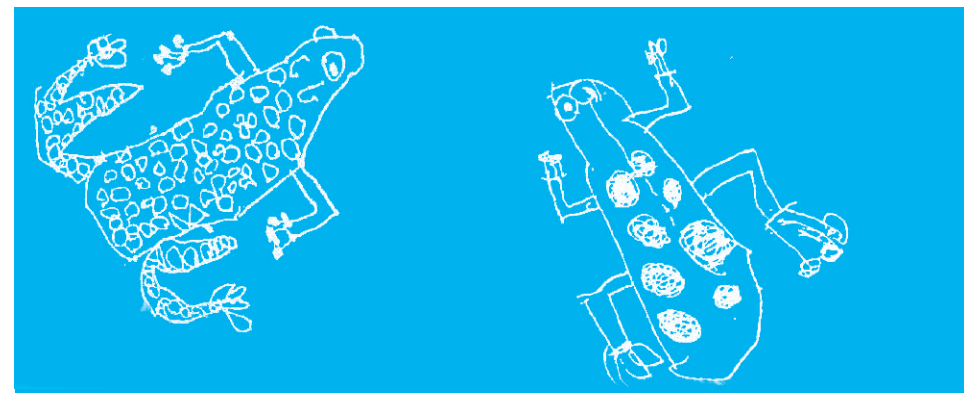
### Els drets: un optimisme alegre i exemplar

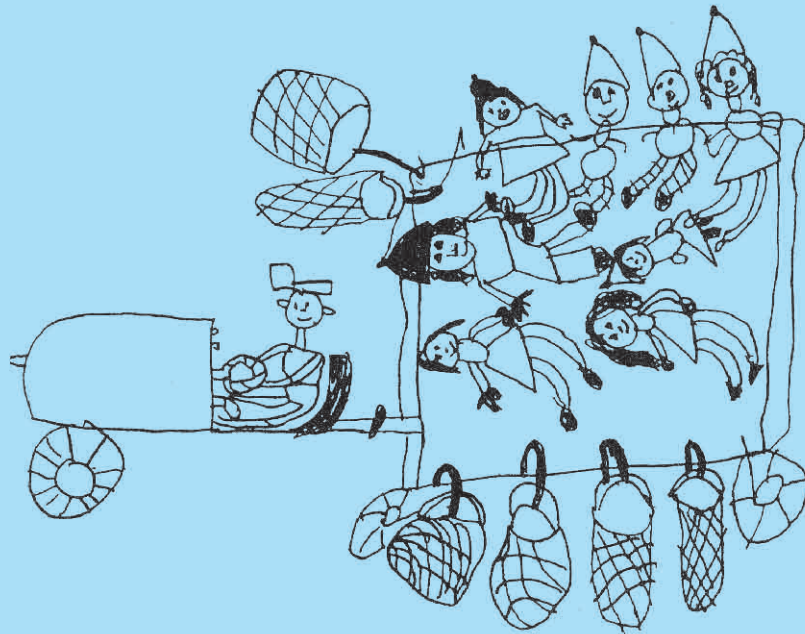
Malaguzzi era, abans que res, un optimista, capaç de creure i de confiar —com ens deia en la seva última carta— en les persones, per —amb aquesta empatia que el caracteritzava— «encendre flames d'exemplaritat allà on es troben aliances». Per a ell, el futur passa per sortir, un cop més, de la privacitat; per crear mecanismes que ens ajudin a saber estar amb els altres sense corporativisme i falsos amiguismes. I, amb els altres, aprendre a actuar per reconèixer-nos.

Era un optimisme que creia en l'alegria, la diversió i el plaer d'educar-nos conjuntament en els centres escolars. L'esforç sense sentit i la tristesa, segons ell, han d'estar lluny dels murs de l'escola. Loris tenia, com assenyala Gunilla Dahlberg, un agut sentit irònic i li agradava citar Bachelard dient: «Perquè l'educació tingui èxit és necessari tenir un joglar a la butxaca.» També, en aquest sentit, citava Bronfenbrenner: «Perquè l'educació triomfi hi ha d'haver, si més no, un tipus boig que ens sorprengui.» Per a ell, era necessari «un acudit per ser seriós».

Contínuament, podem veure en Malaguzzi un desig de transformar l'escola en un lloc agradable i alegre. Loris refusava la pedagogia trista, melancònica. I criticava que l'escola no sigui un lloc on es rigui, on ens divertim. Reflexiona sobre com, en moltes ocasions, es veu l'escola com un lloc de patiment, d'exàmens, d'esforços sense sentit, una mena de calvari curricular.

Amb aquest optimisme escriu, com un llegat, la seva *Carta per a tres drets*:





El dret de tots els infants a ser considerats portadors i productors de cultura [...] El dret dels educadors a predisposar projectes i objectius de treball relacionant-los amb els objectius, estratègies i valors assumits com a principis de la comunitat escolar [...] I els drets de les famílies a participar activament en tots els problemes de la gestió escolar, a través de les estructures organitzatives, amb les quals aniran coneixent la importància que es dona a la seva col·laboració i responsabilitat en el desenvolupament i formació dels seus fills.

**“Hem de pensar sempre –comenta Loris– en el fet que els infants tenen necessitat de trobar un sentit d’allò que fan.”**

Aquests tres drets, contextualitzats en una escola no consumidora d’allò que és real, sinó productora de nous possibles sobre la infància, on les idees contradictòries, la incertesa del coneixement, l’espera del que és inesperat, el no determinisme, la fantasia, el que és singular i estrany i la llibertat puguin conviure amb imaginació creadora.

### **La recerca de sentit: l’espera i l’esperança**

Aquesta imatge d’infància i d’escola que estem definint breument ens porta, seguint el pedagog de Reggio, a una qüestió vital per a l’ésser humà: la recerca d’un sentit existencial al propi viure.

Hem de pensar sempre –comenta Loris– en el fet que els infants tenen necessitat de trobar un sentit d’allò que fan. Aquest sentit està lligat al sentit que els adults donen a la seva professió. Quan l’infant troba, per ell mateix, un significat sent una alegria que és, diu Malaguzzi, com «quan sentim una esgarripança escoltant una peça de música. És com qui desafia la mort per realitzar un desig». Ens hem de convèncer que les criatures són productores de significats. Significats que cerquen i troben investigant. Per això, hem d’explorar i experimentar constantment: per entendre com entenen els nens i les nenes i conèixer com aprenen. D’aquesta manera, com diu Morin, arribem a la comprensió humana, «a partir de la qual es pot lluitar contra l’odi i l’exclusió».

Per tant, per a Loris, es tracta de poder incloure els nostres sentiments i els nostres pensaments en un marc de significat. Aquest marc el constitueixen els nostres valors. Aquests són buscats, contínuament, per infants i adults perquè són les creences profundes que tot home o dona busca, que l’infant anhela per no morir. I ens indaguen per donar sentit, com deïem, a la pròpia existència.

Però és una recerca complexa perquè, avui, hi ha valors contradictoris que tant les criatures com les persones adultes han d’aprendre a jerarquitzar i elegir a partir de les seves diverses experiències de vida. És una operació delicada que pressuposa saber relacionar esdeveniments per seleccionar els que, de debò, serveixen per donar sentit a la pròpia existència i a la pròpia actuació en els diversos àmbits vitals.

Aquesta emoció és la que provoca una passió per créixer, per aprendre, per educar. És l’emoció, la que elimina la indiferència que Malaguzzi mira d’allunyar, com un tumor maligne, de les escoles i d’ell mateix.



**“L’escola com a àmbit estètic habitable significa recuperar la institució educativa com un lloc optimista i divertit.”**

Aquest sentiment, del qual vull tornar a parlar, és el que fa creure, amb esperança, en el futur de les noves generacions. Per això necessitem una imatge forta d’infància, d’home i de dona, capaces d’utilitzar creativament les seves potencialitats en sintonia amb la natura, però sense prepotències. Tenim necessitat d’usar millor els recursos que la naturalesa mateixa ens dona.

En aquesta esperança, hi compten molt els infants, els quals poden reinventar els coneixements amb la seva cultura «donant forma a les coses abans que les coses donin forma als infants». Aquests ens poden descobrir un punt de vista nou sobre el propi món.

Aquesta és la famosa idea de Malaguzzi d’una nostàlgia del futur. Una mena de malenconia dinàmica i futura que riu –com diu Manuel Rivas– per allò que hauria pogut ser, però no ho és, tot i que pot arribar a ser-ho.

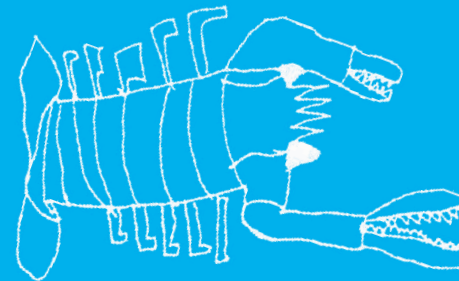
Es tracta, com diu Loris parafrasejant Edgar Morin, de l’emergència d’una nova societat que traspua incertesa. Aquesta incertesa crida l’esperança, ja que «no és l’esperança la que fa viure, és el viure el que crea l’esperança que permet viure».

Esperança i optimisme són, per a Loris, una parella indissoluble. L’escola com a àmbit estètic habitable significa recuperar la institució educativa com un lloc optimista i divertit. Optimisme, com a provocació irritant, que té a veure amb saber, amb creure en les riqueses infinites de l’infant i l’adult i l’educació per projectar el futur amb esperança anticipant problemes i línies mestres d’actuació. Esperar significa actuar sense presses, amb respecte. Loris escriu, en aquest sentit i amb molt d’encert, «Respectar els temps de la maduració, del desenvolupament, dels instruments del fer i l’entendre, de la plena, lenta, extravagant, lúcida i canviant aparició de les capacitats infantils, és una mesura de saviesa dialògica i cultural.» I, amb el mateix seny, pronuncia (en una de les seves últimes intervencions públiques) les paraules següents, les quals, potser, resumeixen el sentit futur de la seva pedagogia:

Sense el futur no es pot alimentar cap esperança, i això ho sap l’infant. Els nens, com nosaltres, necessiten conèixer amb una trajectòria física, una cosa material i, alhora, immaterial. Però aquesta trajectòria que va vers el futur reclama una autenticitat i una consciència efectiva d’un futur que ha d’estar disponible per a tots.

Ens hem d’adonar que avui és molt difícil pensar el futur i veure el futur. Però si prescindim del futur, si els traiem aquesta esperança de rescat, una esperança per fer les coses millor, per aconseguir una cosa millor, per ser més feliços que avui, ho robem als infants. Si arranquem aquesta projecció cap endavant de la vida, estem mutilant –d’alguna manera– una cosa que pertany a l’infant i l’adult. Haurem de veure si és possible alimentar en l’infant i com, sobretot en les situacions difícils, un fil d’esperança permanent.

Hi ha un moment extraordinari que trobem en Wittgenstein, quan escriu que ha conegut una nena molt petita amb qui havia parlat durant molt de temps (i que per tant coneixia molt bé). Aquesta nena un dia se li atansa i li diu: «Saps que jo espero que...» Era la primera vegada que feia servir la paraula «espero», «esperança», i l’escriptor diu que això l’ha trastornat durant tota la seva vida. Quin és el significat profund per a una nena que per primera vegada diu «jo espero que»? Quan entra l’esperança com una llum en la vida d’un infant i per què? Si, el futur, el veiem com a mesura, com a línia, com a espai, com a temps..., aleshores ens adonem finalment que, d’aquestes coses, sempre en tenim una urgent i gran necessitat. ■



# Educatiu i/o assistencial

## Un cop més una contradicció?

**Amb la nova Llei torna a sorgir el debat entre què s'entén per «educatiu» i què per «assistencial». Les atencions bàsiques tenen, és clar, un sentit educatiu, com la importància d'atendre les necessitats de les famílies i la caracterització d'un context de qualitat. Els nous plantejaments assistencials són inviables en un marc de respecte als drets dels infants.**

Elena Lobo

Des que es va engegar l'anterior Reforma del sistema educatiu, entre els professionals de l'educació infantil (i també d'altres àmbits) els termes assistencial

i educatiu s'han anat carregant de connotacions negatives l'un i positives, l'altre, fins a constituir la «pedra de toc» d'una educació infantil de qualitat.

Això no obstant, tal com jo ho veig, de vegades s'han definit com a «assistencials» o «educatius» diferents aspectes de l'atenció als infants amb una gran simplicitat, cosa que ha creat i crea molta confusió i no afavoreix l'establiment de pràctiques ajustades a les necessitats dels nens i les nenes.

Segons la meva opinió, aquesta contraposició entre «educatiu» i «assistencial», consagrada ara

sobre el sentit de les atencions bàsiques i sobre l'atenció a les necessitats familiars, ja que són els dos aspectes que més sovint es mal anomenen assistencials. Després, miro de recollir allò que em sembla que caracteritzaria la «bona pràctica educativa».

### **Són educatives les activitats organitzades, i assistencials les atencions bàsiques?**

Aquesta concepció llisca molt sovint en els plantejaments de treball dels professionals i dels centres. Sense entrar a considerar les condicions de qualitat de les ofertes d'activitat i

a la *Ley de calidad*, és una trampa que pot engegar en orris avenços importants en l'atenció als més petits.

Per això crec que és necessari reflexionar

joc que es fan als infants, sí que em sembla necessari eliminar aquesta contradicció aprofundint en el sentit del que anomenem les atencions bàsiques.

Les atencions corporals com menjar, dormir, rentar-se, preocupar-se de la salut, són experiències recurrents fruit dels ritmes biològics i de la satisfacció de les necessitats «primàries». Però, a més a més, aquestes atencions que en principi semblen només una resposta a la necessitat de supervivència de l'infant tenen la virtut de garantir i promoure el desenvolupament humà:

- Contribueixen a fer que l'infant prengui consciència d'ell mateix, de les seves sensacions i possibilitats corporals. Quan el cos de l'infant es tracta amb cura i respecte, quan se li proporcionen sensacions agradables, quan es compta amb la seva iniciativa i par-

ticipació, llavors es facilita que l'infant tingui una experiència positiva del seu cos, com una cosa apreciable i competent. Aquesta primera consciència corporal positiva és a la base de la construcció d'una noció d'un mateix en la qual predominen la confiança i l'autoestima. La manera com es maneja el cos dels infants quan se'ls dispensen les atencions bàsiques influeix sense cap mena de dubte en la manera com es produirà el seu desenvolupament corporal. Les ocasions de moure's intencionadament per obtenir satisfaccions corporals i la realització de moviments precisos i hàbils, com portar-se la cullera a la boca o ficar la mà dins la màniga, es troben a la base del desenvolupament de les habilitats motores.

- Durant qualsevol de les atencions bàsiques, el món dels sentits és estimulat i alimentat contínuament. Pensem en la quantitat i la qualitat d'estímuls que estan presents quan s'aixeca l'infant amb els braços, se li canvien els bolquers i se li retorna el benestar que proporciona una pell seca i neta. O en l'infant intranquil que es calma amb una passejada al sol. Si hi sumem els estímuls de caràcter personal que aporta aquell que tracta l'infant amb afecte i cura, és fàcil comprendre que aquestes experiències siguin moments de privilegi per als intercanvis amb el món que l'envolta. Quan aquestes atencions es fan amb qualitat, els infants tenen ocasió de moure's, de percebre, de mirar, de sentir, de tocar, d'assaborir, etc., en un registre de sensacions gairebé infinit. Les frustracions mateixes, l'absència de satisfaccions durant



algunes estones, l'obliguen a recordar-les, a desitjar-les, i donen peu a la simbolització i a fruitar-ne doblement quan arriben. Si són suficientment agradables, aquestes experiències permeten establir relacions entre els objectes, comparar i associar d'acord amb les seves característiques i utilitats, i possibiliten els primers jocs simbòlics. La seva repetició regular i ritual ajuden l'infant a estructurar el temps, i a anticipar.

- L'abundància de comunicació verbal amb la qual els adults acompanyen i donen sentit a aquests moments és importantíssima per a l'adquisició del llenguatge pel fet de pro-

duir-se en un context extremadament significatiu per a l'infant.

- Les atencions corporals són decisives per a l'establiment de relacions emocionals. En l'escenari de la satisfacció de les necessitats més bàsiques és on es practica el joc de la dependència i la independència i on es multipliquen les interaccions afectives. La dependència de l'infant respecte als adults que en tenen cura implica una estreta relació amb la persona que l'atén, amb la qual experimenta el benestar i el plaer, però també el dolor i la frustració. Quan les coses van prou bé es generen sentiments de confiança en



l'altre i en les satisfaccions futures. I esdevé possible una primera organització de les experiències pel fet que la seva continuïtat està garantida.

- A mesura que l'infant creix, sobretot després del primer any, es produeix una retirada progressiva de l'adult. Amb poques diferències culturals, es va demanant a l'infant que desenvolupi una autonomia creixent. És a dir que es pugui independitzar progressivament del determinisme biològic (gana, son, etc.), regulant voluntàriament els seus ritmes, i que se separi progressivament de la dependència total de l'adult per satisfer les seves necessitats. Tots dos aspectes són clau per al desenvolupament de la pròpia identitat, per al desenvolupament emocional i social i, per tant, per a la salut mental dels individus. Les bones pràctiques troben l'equilibri necessari per conduir l'infant amb bon pols al llarg del procés d'adquisició de la primera autonomia personal. Proporcionen seguretat, plaer, confiança, sentiments de competència. Eviten tant les frustracions excessives i la sobreexigència, com la sobreprotecció, l'absència de reptes de superació, la manca de confiança en les capacitats de l'infant.
- Les característiques físiques i constitucionals dels infants expliquen gran part de la variabilitat individual: es tracta de l'herència genètica, però també del pes en el moment del naixement, la salut i altres circumstàncies. Però tenen també un origen ambiental i cultural. D'un infant a un altre són diferents la composició familiar i els seus costums, la personalitat de les mares i dels pares, el tipus



d'hàbitat, les circumstàncies econòmiques i socials, etc. Tot això defineix un context específic per a cada infant, el qual influeix des del seu naixement (i fins i tot abans) en la seva manera de ser, i modela les seves necessitats i l'establiment dels seus ritmes personals. La combinació i la interacció d'aquests factors constitucionals i ambientals dóna lloc a les grans diferències individuals en el nombre d'hores que necessita dormir, les diferències de gana, la diferent tolerància a anar brut, la facilitat més gran o més petita per cansar-se o per veure's alterat pels canvis, la resistència a condicions ambientals adverses, la fragilitat davant les malalties, etc. I determinen també la progressió del procés d'adquisició de l'autonomia personal i la manera com aquest es produeix. El fet que aquestes diferències siguin naturals i inevitables obliga a donar respostes també individuals, si és que es vol respondre d'una manera adequada a les necessitats dels infants.

### **L'aspecte educatiu és contradictori amb l'atenció a les necessitats de les famílies?**

El fet que en els centres infantils s'hagi d'atendre les necessitats dels infants per al seu desenvolupament de vegades es considera falsament contradictori amb l'atenció a les necessitats de les famílies. Els horaris, les preocupacions, les dificultats i les mancances familiars es poden deixar de tenir en compte, i no es comprèn que les condicions sociofamiliars formen part, ineludiblement, de la realitat de l'infant.

Hi ha una interacció entre el benestar de l'infant i el de les seves famílies i, per això, és



desitjable evitar models rígids que exigeixen esforços d'adaptació excessius que poden dificultar la dinàmica familiar. El centre ha de tenir en compte la diversitat de les condicions de vida, comptar amb la realitat social, i donar respostes a les diferències culturals, socials i econòmiques. Girar-se d'esquena a les nombroses dificultats que es plantegen per compaginar l'atenció als infants amb la vida laboral dificulta la necessària col·laboració amb les famílies i pot propiciar el sorgiment de formes d'atenció dels infants que estiguin mancades de les mínimes garanties.

D'altra banda, en edats primerenques, el vincle afectiu de l'infant amb la seva família és fonamental. La comprensió d'aquest fet implica que s'ha de preservar aquest vincle i tenir-ne cura, evitant qualsevol ruptura entre el medi familiar i el centre. El desenvolupament de l'infant és únic i es nodreix dels contextos; per tant, és important saber establir una relació positiva amb les famílies, pel bé de l'infant. El respecte i la tolerància han de presidir aquesta relació. Per a això són necessaris l'intercanvi d'informació i la creació d'un clima de confiança.

Com que el centre i la família comparteixen la tasca d'educar els infants, és lògic buscar en certa manera la col·laboració entre ells. Els professionals no han d'oblidar que no hi ha col·laboració possible sense el respecte de les particularitats familiars, fins i tot en les situacions menys positives. Cal tenir sempre en compte els drets dels pares com a últims responsables de l'educació dels seus fills i, més enllà d'això, comptar amb el seu acord i

la seva cooperació en el treball que es fa diàriament amb ells.

En les circumstàncies socials actuals, moltes mares i molts pares se senten insegurs pel que fa a les pautes de criança i d'educació dels seus infants petits. En el centre infantil poden trobar suport i orientació pel fet que poden ser testimonis i partícips del que s'hi fa amb els seus fills. A més a més, si es creen les ocasions propícies, es poden trobar amb altres famílies amb les quals compartir les seves inquietuds i buscar solucions dels problemes que els planteja la difícil tasca d'educar.

#### Què entenem per «educatiu»?

Tant si es vol com si no es vol, tant si n'ets conscient com no, les relacions entre els adults i els infants i les condicions de vida d'aquests són decisives per al seu desenvolupament. Si per educar entenem el fet d'atorgar a aquesta influència una intenció explícita de promoure el desenvolupament de l'infant, sabem que el lloc en el qual es troba l'infant, sigui per la raó que sigui, és un lloc d'educació.

Això vol dir que els espais, els equipaments, l'organització de la vida diària, han de ser pensats per afavorir el desenvolupament integral dels infants. I que els professionals han de tenir una informació suficient i reconeguda per poder plantejar-se de manera conscient els objectius del seu treball i la manera millor per abordar-lo.

Això implica tenir com a objectiu l'atenció integral de l'infant, tenint en compte totes les seves necessitats: afectives, físiques, socials, d'aprenentatge. Per aconseguir-ho són necessàries algunes condicions:

1. Que la vida diària estigui organitzada segons principis de seguretat, estabilitat, estimulació i flexibilitat. Els temps diaris han de ser regulars, estructurats i flexibles i les actuacions dels adults evitaran la rutina, la qual fa idèntics uns dies amb els altres sense deixar-se commoure pels esdeveniments exteriors. Els aspectes quantitius, com la grandària dels espais, el nombre de nens i d'adults, la quantitat d'estímuls no han de desbordar els infants i han de fer possible la seva integració i estructuració, com també la voluntarietat de certes experiències. Els infants han de tenir oportunitat de moure's, de jugar, de tenir experiències amb objectes que desvetllen la seva curiositat i interès i de trobar-se amb companys de joc. Les rutines diàries han d'estar planificades per donar resposta a les necessitats dels infants en un clima càlid i tranquil, per afavorir l'autonomia i una imatge pròpia positiva, per poder aprofitar les seves possibilitats d'aprenentatge, respectant els ritmes personals d'activitat - descans. I la salut ha de ser garantida per les condicions higièniques, l'alimentació i la seguretat.
2. El disseny d'un ambient agradable i suggerent per als infants i les famílies, amb personalitat pròpia i senyes culturals específiques coherents amb el seu entorn i amb la població que atén. Amb suficients espais interiors i exteriors estètics i nets, diferenciats i segurs, que permetin el moviment, les experiències sensorials, jugar i descansar, etc. i que prevegin el contacte amb la natura. Que incloguin instal·lacions per a



infants amb necessitats especials. Amb mobiliari i joguines variats, estètics, accessibles, senyalitzats, que es puguin utilitzar lliurement o sota supervisió.

3. Unes relacions personals positives i riques: entre els adults i els infants, dels adults entre ells i dels infants entre ells. La diversitat i l'especificitat de les relacions han d'evitar que l'infant es trobi amb adults intercanviables que no poden ser una referència estable i amb els quals, per tant, li resulta difícil de relacionar-se. Tampoc no s'ha de trobar perdut en grups gaire grans o sempre amb altres infants iguals que ell... Per això, és especialment necessari comptar amb professionals formats i sensibles que garanteixin la individuació en el tracte amb els infants, l'atenció a la diversitat i una supervisió flexible i atenta dels grups. El treball en equip i la cooperació entre els professionals creen un clima positiu també per als infants. De la mateixa manera, s'ha de vetllar per les relacions i la comunicació entre els educadors i les famílies, i s'ha de garantir una intervenció efectiva de les famílies.

### En conclusió

Hem de considerar que una atenció a la primera infància que pretén ser de qualitat i oferir als infants de 0 - 3 anys un context de vida ajustat a les seves necessitats i afavoridor del seu desenvolupament integral, no pot contraposar els aspectes educatius i els assistencials. Si «educatiu» és sinònim de qualitat, això comporta que aquests aspectes mal anomenats assistencials estan inclosos en els planteja-



ments educatius, que els desenvolupen en tota la seva dimensió.

Els altres plantejaments assistencials de què actualment sentim parlar es presenten com la solució a la manca d'extensió dels serveis per a la primera infància. Pretenen donar resposta a les necessitats de les famílies, sense esmentar les dels infants. I consideren que el punt important és atendre allò que és bàsic (la supervivència?) i que l'aspecte educatiu és un luxe que no es pot generalitzar. Semblen suggerir que per augmentar els serveis és necessari i possible prescindir de les condicions de qualitat que treballosament s'han anat estenent

en les dues últimes dècades. I obren la porta a la legitimació de l'existència de dos tipus de centres, educatius els uns, assistencials els altres, els uns cars, els altres més barats, de primera i de segona...

En aquest cas tampoc no és admissible confrontar el que és educatiu amb el que és assistencial. Ha de quedar clar que aquest plantejament és incompatible amb el respecte al dret dels nenes i de les nenes a créixer en condicions positives, gaudint de l'oportunitat de desenvolupar les seves potencialitats en relació amb altres infants, rebent l'atenció i l'educació que necessiten. ■

Què s'està coent en aquests moments en els equips de mestres i educadors de les nostres escoles?

Tant com el *què* es cou, cada cop em sembla més important vetllar pel *com* s'està coent, ja que una de les demandes que darrerament fan els equips educatius de les diferents etapes és acompanyar-se en el seu treball de cada dia per tal de retroalimentar-lo o «reactivar-lo».

Sovint quan apareix la necessitat de reflexionar (planificar, revisar què s'està fent, promoure millores, etc.) i comparar aquestes reflexions amb els companys i companyes sorgeix la dificultat de disposar de temps per fer-ho. Si l'equip es considera important, es necessita temps per atendre'l.

Des de diferents perspectives pràctiques i teòriques, els equips de treball són ocupació i preocupació, ja que poden afavorir o dificultar el que fan a l'escola els professionals, les famílies i, evidentment, els infants.

Què fa tan necessari «reservar» un temps per a l'equip?

Construeixo una metàfora gastronòmica que m'ajudarà a explicar-me: l'olla i el guisat. Ben cert és que en el procés d'elaboració d'una recepta la qualitat dels diferents ingredients utilitzats és cabdal. Però un bon cui-

ner mai no descuida el recipient on els posarà al foc per a la cocció. De vegades es requereix una cassola de fang, de vegades l'olla a pressió ens facilita la feina, una cassola alta amb escorredor va molt bé per a la pasta a la manera d'Itàlia. L'equip és com l'olla on es couen els projectes dissenyats, les fites preteses, els principis orientadors, els anhels de cada persona, els desitjos del col·lectiu, els

## El temps de l'equip

Xavier Gimeno

resultats que s'obtenen i tot allò que fa que una escola sigui un òrgan viu i en constant moviment (com el brou en cocció). Cal vetllar per l'olla. Cal tenir cura de l'equip.

I ara podem fer alguna cosa per dotar-nos d'un temps per a l'equip?

El temps és un recurs limitat. No tenim tot el temps del món. Cal administrar-lo en consonància amb el que

volem aconseguir; i si el que volem aconseguir és tenir cura de l'equip, el primer que haurem de fer és prevenir un temps dins el que tenim disponible per dedicar-lo a l'equip. Un temps que haurà d'estar emmarcat vetllant per aspectes tan bàsics, però de fàcil oblit com: l'adequació de l'ambient (clima grupal), la definició de la tasca a fer (no oblidem que estem parlant del temps d'un equip

de professionals), l'adequació de l'espai físic (llum, temperatura, mobiliari, soroll, etc.), l'adequació del temps (puntualitat en començar i acabar, evitar sessions llargues o, si han de ser-ho, vetllar per les pauses, etc.).

El marc de l'equip ha de poder consensuar-se entre els diferents membres. Al principi pot semblar que es «perd» el temps, però és un temps

que després es recupera amb escreix. Si el marc s'imposa, difícilment aconseguim el compromís de l'equip i sense l'equip un projecte no és possible. Resumeixo, el marc ha de fer referència tant als aspectes físicoambientals (lloc de trobada, horaris, puntualitat, disposició del mobiliari, etc.) com als aspectes conceptuals (metodologia de treball, nivell de compromís, objectius a aconseguir, etc.) Molts equips funcionen amb dificultats per no tenir un marc compartit per al seu treball.

Per postres vull «portar a taula» un conte per il·lustrar el que suposa per a mi el treball en equip: «La sopa de pedres». Encara tinc present la narració que feia en Xesco Boix i la seva delicadesa en referir-se al temps que necessitava la bullida de la sopa. Aquest temps permet que cada infant (al llarg del conte) pugui aportar un ingredient per fer del plat un bon guisat.

Bon profit i bon equip! ■



# Permís per dubtar

**Dues mestres, la més antiga de l'escola i la més nova, dialoguen via correu electrònic sobre un fet ocorregut en el seu centre de treball i que les implica totes dues. Els dubtes i la necessitat mútua d'aclariments genera un intercanvi productiu, el qual s'explica en aquest escrit.**

**Isabel Olmedo i M. Carmen Díez**

Quants fets tenen lloc durant un dia qualsevol en un grup d'infants d'una escola? De quantes maneres actuem els educadors davant d'un mateix fet amb infants diferents? Per què es fa així? Hi hauria temps per justificar cada actuació explicant els perquès que la motiven?

Aquestes són algunes de les preguntes que em van passar pel cap un matí que la directora de l'escola va entrar a la meua classe amb una visita, a l'hora de dinar. Jo estava donant la sopa amb la cullera a la mà a una nena de tres anys que sap menjar sola perfectament.

—Per què li dones el menjar, a la Marina? —va ser la pregunta que em va arribar a l'oïda des de la boca de Mari Carmen, com una fletxa inquisidora.

El fet tenia justificació, és clar! Però com podia explicar en menys d'un minut la història d'aquesta nena i, a més, en presència d'una visita, aliena al personal de l'escola, davant de la qual no creia convenient detallar la problemàtica actual de la nena?

La meua resposra va ser:

—Menja molt bé i de manera autònoma, però avui no té gaires ganes d'agafar la cullera.

Tanmateix, aquesta resposta, que tenia la seva part de veritat, no em va deixar del tot satisfeta ja que, davant del mateix fet però amb un altre infant de la classe, jo no hauria actuat de la mateixa manera, seguint el principi de potenciar l'autonomia de cada un.

La nena en qüestió ha passat per alguns episodis d'anèmia i és necessari que mengi bé. Quan defuig de menjar és perquè li passa alguna cosa (encara no sé ben bé què) i se l'ha de motivar perquè agafi la cullera. Si no ho fa, avui per avui —i atesa la seva situació física— li dono el menjar.

Després d'aquest episodi, vaig reflexionar sobre la meua tasca diària i em vaig adonar que els mestres fem centenars d'actes al dia dins de l'escola d'una manera aparentment mecànica, gairebé sense fixar-nos-hi, però alhora pensats d'una manera minuciosa coneixent la història de cada infant, coneixent la seva vida. Diuen que això és «tenir en compte la diversitat».

Recordo una frase que vaig sentir una vegada: «Hem d'educar en la diversitat, atenent la individualitat, però preparant per viure en col·lectivitat.» Que et sembla, a tu, aquesta afirmació?

Isabel





**A**ixò que comentes, que davant del mateix fet no hauries respost de la mateixa manera si s'hagués tractat d'un altre infant, és el que em dóna la clau que en la teva actuació hi ha observació sobre cada un d'ells, coneixement (de les seves històries, els seus moments, les seves maneres habituals de procedir, els seus nuclis familiars), reflexió, hipòtesis revisables sobre què els pot passar i com és millor intervenir i... molta cura.

També veig que, al mateix temps, hi ha respecte, consideració i «marc normatiu»; hi ha flexibilitat, excepcions i decisions preses a partir de tota la informació recollida i de la teva pròpia intuïció sobre el cas.

Aquests actes que dius que es fan «de manera mecànica» no són res més que una mostra resumida, automatitzada i posada al dia de tot el que sabem, pensem i sentim sobre cada un dels infants. En una coordinada hi hauria allò que és «universal»,

general, habitual. O sigui, allò que diuen la psicologia evolutiva, la pedagogia i totes les lleis del cos i les de l'ànima... I, a l'altra, hi hauria allò que és individual, genuí, allò que reinventa cada u a mesura que va vivint. I això val per als infants, per als pares i els mestres, per a tothom. En la confluència és on s'hi juga això de decidir què convé a cada moment a cada infant, a cada grup i a nosaltres mateixos.

De manera que, tot i que l'aspecte aparent sigui la mecanització (per la rapidesa i la seguretat que imprimim de vegades als nostres actes), darrere hi ha la mirada més atenta a cada un d'aquests infants amb qui compartim la curiositat diària sobre la realitat. Si més no, en una tasca educativa conscient com la que intentem d'acomplir.

Pel que fa a la «justificació», això ja és una altra història, tot i que també és interessant.

La idea seria allò de: «no n'hi ha prou de ser bo, també cal semblar-ho». Crec que no seria sobrer que les nostres actuacions siguin tan clares com sigui possible i que, si de vegades es prestessin a confusió per als pares, els altres mestres o els infants mateixos, es pogués explicar breument el seu caràcter excepcional, la seva diferència, o el seu assalt a la norma. Posar paraules a les coses tranquil·litza, situa i fa conscient per a tothom el món de les nostres intencions i, a més a més, amb aquestes petites observacions ens entenem millor també nosaltres mateixos, ens refermem o posem en dubte.

Què ens costa habitar-nos a dir algun dels nostres motius, i idees i opinions sobre el que va

passant o sobre allò que anem decidint? Sobre els canvis de plans, sobre l'estranyesa davant d'un comportament, sobre aquests «esdeveniments que tenen lloc un dia qualsevol en una aula infantil», com tu dius.

Sense ànim de ser exhaustiva ni exacta, sinó més aviat amb l'ànim de fer més conscients i presents aquestes «mecanitzacions» tan poc mecàniques de què parlàvem.

—No sé què li passa avui al Guillermo, no sé perquè està de tan mal geni, no aguanta res. Haurem de pensar a veure...

—Potser avui el Marc no ha dormit bé; està tan callat i tan «fluix»!

—Hauré de parlar amb els pares de la Joana; no entenc per què ara parla tan melindrosa.

—Que contenta em poso quan veig que l'Andreu ja gairebé no pega.

—Avui ajudaré la Marina a menjar, encara que ja en sap, perquè la seva mare m'ha dit que té anèmia i està molt dèbil. A veure si s'espavila a poc a poc.

—Avui estic tan cansada que em molesta que crideu, però no és cosa vostra, és cosa meva.

Així que penso que justificar la nostra tasca no està malament si es fa per clarificar i clarificar-nos i no per quedar bé, o per obligacions o pors o per posar excuses o per inseguretats.

Justificar és posar les mides tan justes com sigui possible. Senzillament.

M. Carmen

**E**stic d'acord amb tu en la «definició» de justificar; crec que la nostra tasca com a acompanyants en el camí d'aprendre no tindria sentit si no analitzéssim cada situació, cada actuació i, molt menys, si no la justifiquéssim davant del grup d'infants, davant l'equip educatiu, davant els pares... Penso que la justificació és una necessitat i que no es fa per obligació ni per por, però sí que hi entra en joc la inseguretat.

Com es pot actuar sense saber per què es fan les coses? L'observació i la reflexió són presents cada dia a l'escola, no solament l'observació als infants sinó també l'observació referent a nosaltres mateixos i a la nostra tasca diària. Si reflexionem sobre nosaltres mateixos és perquè no ens creiem en possessió de la veritat absoluta, sabem que ens podem equivocar i això crea inseguretat.

Quan sóc capaç de justificar-me a mi mateixa, i davant dels altres, és perquè he analitzat la situació i actuo de la manera més adequada possible, segons el meu punt de vista. I això va fent que adquireixis seguretat i una certa estabilitat.

Reprenc el punt de la justificació davant dels infants: per a mi conté un gran valor i, segurament, no sabria fer-ho d'una altra manera. Moltíssimes vegades em sento a mi mateixa a l'aula donant raons de per què faig les coses, no solament perquè les sàpiga l'infant a qui va dirigida la meva acció, sinó

també perquè els altres compreguin que no hi ha preferències, favoritismes, que les coses que passen tenen un rerefons, que no són arbitràries. M'agrada actuar d'aquesta manera, sense embuts, donant explicacions reals. Els infants de classe saben, per exemple, per què dono el menjar a la Marina en algunes ocasions i, fins i tot, una vegada vaig observar que el Miguel l'hi donava i li deia «si no menges et posaràs malaltona una altra vegada». Això em fa saber que les raons arriben, que les poden entendre.

Pel que fa als «actes mecànics», sabem que no són tan mecànics, que tenen un rerefons, però seria gairebé impossible racionalitzar cada moment, no perquè no se sàpiga el perquè, sinó perquè no hi ha el temps necessari per fer-ho al moment, tot i que sí després, al nostre diari de l'aula, en les nostres anotacions de cada infant... Aquest moment de reflexió-justificació és el que ofereix la clau per tirar endavant en la vida de l'aula, amb el grup i amb cada un dels infants com a persones que mereixen el nostre respecte i la nostra atenció.

Acabo amb aquella pregunta del meu primer escrit. M'interessa saber què n'opines tu, d'això. Et recordo la frase: «Hem d'educar en la diversitat, atenent a la individualitat, però preparant per viure en col·lectivitat.»

Isabel



**S**i ho he de dir d'una manera clara i ràpida, et diré que la veig «excessiva». Entrant més en les paraules, i en els significats, diria que per a mi la individualitat en ella mateixa ja és diversa. Per tant, com tenir-la en compte sense tenir-ne presents les diferències, la riquesa i les dificultats? D'altra banda, col·lectivitat em sona més com a multitud «sumada i submissa» (encara que no ho sigui). L'associació a molts, a munts, a col·leccions de gent. Potser només és una impressió particular, tot i que la cosa certa és que jo m'estimo més parlar de «grup» quan em refereixo a les persones que conformen una classe amb intenció i desig de treballar, de conviure, i d'estar juntes.

De manera que no m'ha agradat gaire aquesta frase magnífica. Fins i tot, i encara que em titllis una mica de sorneguera, et diria alguna cosa més: I si provem de jugar-hi una mica i girar-la a l'inrevés? Vols que ho fem? Com quedaria si la poséssim de cap per avall?

La meua hipòtesi és que no semblaria gaire diferent. La frase original és: «Hem d'educar en la diversitat atenent a la individualitat, però preparant per viure en col·lectivitat.»

La frase «ballada» podria ser:

- Així: Hem d'educar en la individualitat, atenent a la col·lectivitat, però preparant per viure en la diversitat.
- O així: Hem d'educar en la col·lectivitat, atenent a la individualitat, però preparant per viure en la diversitat.
- O... (?)

I tu Isabel, quina lectura fas de la frase?

M. Carmen



A mi, la frase tampoc no em sembla magnífica, tot i que la meva interpretació és una mica diferent. Crec que la validesa que donem a aquesta mena d'afirmacions tòpiques i generalitzades, referides sigui a l'educació sigui a «veritats absolutes de la vida», depèn més de les vivències de cadascú, dels seus desitjos, pors, inquietuds, de la seva manera de mirar el món que l'envolta, que no de les seves reflexions, o la seva formació. Per això la validesa que els hauríem de donar hauria de ser bastant més relativa.

Tornem a la frase original: «Hem d'educar en la diversitat, atenent a la individualitat, però preparant per viure en col·lectivitat». La desgranaré segons la meva anàlisi:

- Hem d'educar en la diversitat: la paraula «educar» ja no m'agrada, educar a qui, no penso que la meva tasca sigui educar la gent, sinó acompanyar en el camí d'aprendre. Si canviem la paraula educar per acompanyar, estaré d'acord que això es fa en la diversitat, el grup està format per infants diferents amb característiques diferents. T'imagines una classe amb infants clònics?
- Atenent a la individualitat: sí, cada infant és un individu amb una història, unes

característiques especials que el fan diferent dels seus companys, a les quals hem d'atendre partint de les pistes que ells mateixos ens donen sobre com actuar.

- Preparant per viure en col·lectivitat: no comparteixo la teva impressió sobre col·lectivitat. Per a mi, aquí es parla de col·lectivitat referint-se a les persones que formen la societat en què es desenvolupen els infants, fins i tot més, referint-se a totes les persones que viuen en el món, i això no és grup, no hi ha llaços ni interessos comuns, segons la teoria de la dinàmica de grups. Penso que sí que es parla de col·lectivitat a l'aula en un gran nombre d'ocasions: quan parlem de gent alta i baixa, grossa o prima, de xinès, argentí o de qualsevol raça diferent de la nostra o igual.

Aquesta és la meva interpretació de la frase; m'acaba de passar pel cap una cosa: t'imagines que aquest escrit arribi algun dia a oïda de la persona que va dir la frase? Recordo que era un home (i segur que era famós, perquè la va dir en una entrevista a la televisió), pensarà que estem boges i que com ens atrevim a «desmuntar» la seva «veritat absoluta».

Isabel

Estic d'acord amb els teus comentaris, tot i que encara em sembla que en la frase la col·lectivitat queda molt ampla i que es refereix més a un context d'aula. Si es veiés «en gran» com tu ho plantejges, no ho «reduirien» amb la paraula educar i amb l'al·lusió a la individualitat. Però no n'estic segura.

En fi..., a nosaltres ens ha servit per pensar una mica, oi? I hem vist que som diferents i úniques i, a més a més, que ens sentim i treballem en grup (o col·lectivitat...). Què més li podem demanar, a una frase?

Si l'autor arriba a llegir aquest text, potser no es molestarà gaire. La seva frase ha tingut èxit! Dues mestres l'han esmicolat, criticat i aprofitat per pensar i compartir les seves idees i els seus dubtes. Li haurem d'agrair...

M. Carmen ■

# El Laboratori de la Biodiversitat

**El zoològic de la ciutat italiana de Pistoia disposa d'una infraestructura especial: el Laboratori de la Biodiversitat. És un lloc on els infants poden experimentar i aprendre, amb tots els sentits, de forma lúdica i directa.**

El Laboratori de la Biodiversitat és una estructura del zoològic de Pistoia, entre

altres coses, per acostar els infants al món de la natura. S'hi proposen recorreguts didàctics diferenciats pels seus continguts i franges d'edat, amb l'objectiu comú d'estimular la construcció autònoma i activa dels coneixements. Cada laboratori s'estudia amb moments d'interacció amb objectes naturals, experiències directes i joc perquè l'aprenentatge dels conceptes científics sigui facilitat per la implicació de tots els sentits: acariciar una serp (tacte), assistir al naixement d'un pollet (vista), escoltar les veus dels animals (oïda) i aspirar les fragàncies de les plantes (olfacte) són només algunes de les activitats que els infants poden desenvolupar dins del laboratori.

El nostre objectiu és transmetre als més joves el valor de la conservació de la biodiversitat animal i vegetal, amenaçada constantment per les activitats humanes. Mirem d'aconseguir-ho esti-

mulant emocions fortes i positives per tal de desenvolupar l'interès pel món natural.

Al cap d'un any i mig de la seva inauguració hem comptat amb la visita d'uns tres mil infants en edats compreses entre els tres i els deu anys. Com que la majoria pertanyen a classes provinents d'altres ciutats que vénen al zoològic d'excursió, resulta impossible, per al nostre personal, d'avaluar quantes de les coses que hem «dit» han estat efectivament acollides i fetes pròpies per part dels infants. L'única dada de què podem donar fe és l'entusiasme que es percep al final de cada laboratori.

Pel que fa a les escoles de la nostra ciutat la situació és diferent: hem creat itineraris didàctics estructurats en més trobades perquè la tasca del Laboratori serveixi de suport al treball del professor a classe.

Un dels recorreguts està dedicat a l'ecosistema «bosc» i va dirigit a infants d'entre cinc i

set anys; les xerrades tenen lloc dues vegades dins del laboratori i una vegada a l'aire lliure.

L'objectiu que es persegueix és estimular l'esperit d'observació dels infants: en un bosc es pot caminar simplement, o bé s'hi pot olorar, tocar, tastar i mirar.

Els animals que viuen al bosc són força fuggissers: molts són crepusculars o nocturns i, per tant, difícils de trobar, però deixen rastres clars del seu pas, rastres que els infants aprenen a reconèixer.

No és fàcil crear la suggestió d'un bosc i reproduir les diferències estacionals dins d'una habitació: ho fem emprant els sons i les olors.

Per introduir la tardor, utilitzem una pluja intensa; per a la primavera, els cors dels ocells que freqüenten el bosc caduc i, per a l'estiu, el cant dels grills.

En cada ocasió, els diem que tanquin els ulls per tal que la seva atenció es centri en l'escolta. Els demanem, igualment, que s'imaginin que estan passejant per un bosc després d'una

Eleonora Angelini



Foto 1 (esq.): *La meua és de llop!*

Foto 2 (a baix, esq.): *Aquesta és de porc senglar!*

*No, no veus que no té foradets a dins, és de daina!*

Foto 3 (a baix): *Una banya de cérvol està feta d'os i no de fusta.*

pluja intensa: quins rastres és possible trobar en el fang? La resposta és immediata: les petjades! Per estudiar una petjada, el naturalista n'extreu el seu calc amb guix i els nostres petits guies fan el mateix.

Proposem una senda d'un bosc reproduït dintre d'una caixa de fusta en la qual s'imprimeixen les petjades de quatre animals diferents, i estímulen la seva observació mirant de fer-los veure les diferències i similituds entre unes i altres.

Per explicar-los la tècnica de l'elaboració d'un calc de guix, fem que s'hi posin a fer-ne directament amb les mans.

Cada infant disposa d'una caixeta d'argila en la qual s'ha reproduït una petjada; hem agafat una ampolla de plàstic per fer-la servir com a contenidor on barrejar el guix, un dosificador per a l'aigua i un marc per enquadrar.





L'ús de material reciclat perquè els infants «juguin» permet desenvolupar una actitud «conservacionista» envers els objectes que encara poden ser útils i, a més, els dóna la possibilitat de tornar a fer a casa el que han après al laboratori.

Quan arriba el moment de reconèixer la petjada, a cada un dels nens i nenes se li dóna una fitxa que li faciliti aquesta tasca; això no obstant, sovint els petits ja saben la resposta: «La meua és de llop!» (foto 1). Sovint col·laboren entre ells: «Aquesta és de porc senglar!». «No, no veus que no té foradets a dins? És de daina!» (foto 2).

La satisfacció de reconèixer la petjada que han elaborat i la possibilitat de portar a casa el seu treball fan que l'experiència resulti gratificant.

El laboratori continua en la tasca de descobrir altres rastres que els animals del bosc deixen com a senyal de la seva presència: pinyes rosegades per un esquiol o les pues d'un porc espi, però també sons com el de la topada de les banyes dels cérvols durant el combat, o el bramul d'un cérvol en zel.

En cada ocasió els infants toquen el material a què ens referim com si l'haguessin recollit de debò al llarg d'un sender. De vegades es troben davant de coses que no han tocat o vist mai i en aquest cas intentem arribar junts a la identificació de l'objecte en qüestió, i altres vegades coneixen allò que estan manipulant, però no el material de què està fet; explicar que una banya de cérvol està feta d'os i no de fusta és una tasca fàcil si la criatura la manipula i nota la diferència entre la fusta i l'os; té una experiència directa, la qual es transforma de seguida

en coneixement (foto 3). Durant la manipulació, l'abundància dels materials ens permet donar a cada infant el temps que necessita.

Quan fem referència a un animal sempre ens assegurem que els infants el coneguin realment i reforcem la informació amb diapositives relacionades amb la veu de l'animal en qüestió, o d'animals dissecats o, quan és possible, d'animals vius.

El fet de ser el laboratori didàctic d'un zoològic ens ofereix la possibilitat d'apropar els infants als animals; òbviament, l'impacte emotiu és fort, fet que ens permet proporcionar informació sobre la biologia de la conservació. Hi ha un exemple que destaca de la resta: quan acaricien una serp, els infants descobren que no és l'animal viscos i fred descrit pels adults, sinó que, al contrari, la seva pell és seca i llisa (foto 5). Tot seguit es crea un clima de curiositat i, en general, gairebé tots la volen acariciar. En una situació així, és fàcil explicar la importància d'aquests rèptils en l'ecosistema del bosc. Ben segur que aquesta experiència deixarà un record en l'infant i, així, potser quan sigui gran adoptarà una actitud positiva envers aquests animals tan denigrats per la nostra cultura i tradició.

L'ús alternat de materials, sons i diapositives i la interacció amb animals vius mantenen un elevat nivell d'atenció: no hi ha moments d'espera, i el laboratori es desenvolupa amb agilitat.

Un bosc també està fet d'olors: els distribuïm caixetes amb forats perquè puguin olorar a través seu.

Utilitzem essències perfumades i fàcilment identificables en la natura com, per exemple,

la del pi. El nas es converteix en un instrument més per viure l'experiència utilitzant tots els sentits (foto 4).

En cada laboratori sempre destinem un petit espai de temps per a la narració: expliquem llegendes o llocs comuns que es refereixen als animals.

Sovint els infants ja coneixen aquestes històries i el fet de descobrir que no són veritat els diverteix i al mateix temps els aporta informació. Alguns pares ens han explicat que després, a casa, els han donat una lliçó a tots!

En cada trobada al laboratori es preveu un espai per «fer»: si en la primera cita l'infant s'emporta a casa el treball manual que ha fet, el calc del guix, la vegada següent es treballa de manera que tots participin en la instal·lació, fet que dóna peu a un aprofundiment posterior en el tema per part del professor.

En el cas del recorregut «El bosc: petjades i fragments», al final els infants construeixen panells, en els quals representen el bosc. Per a això, fem servir materials autèntics (fulles, pedres, escorces), que es poden enganxar, i perfils d'animals sobre els quals els infants han treballat individualment abans, col·locant retalls de llana o de teixit que recorden els seus pelatges.

A cada infant, se li demana que col·loqui el seu animal en la posició justa. Per exemple, un eriçó ha d'estar amagat en un cau si el panell representa el bosc a l'hivern.

Al cap d'un mes i mig els infants tornen al zoo i se'ls acompanya a conèixer de prop els animals protagonistes del recorregut didàctic; en aquest cas, la fauna autòctona. Veure



Foto 4. *El nas es converteix en un instrument més.*  
Foto 5 (al mig): *Quan acaricien una serp, els infants descobreixen que no és un animal viscos.*



de prop animals que d'altra manera els seria molt difícil de trobar constitueix una experiència molt forta. Es pot percebre l'olor, observar com es mouen i valorar les seves dimensions.

En els recintes els infants troben rastres: petjades, pèls, excrements, arbres sense escorça..., hi és tot, a l'abast de la «vista». És una ocasió per reelaborar el que han après. Finalment, anem a passejar per un bosc de debò: els infants es converteixen en petits guies que ens expliquen, a nosaltres els adults, com està fet un bosc. Els demanem



que recorrin un tram buscant només petjades d'animals; i per facilitar-los la tasca i donar-los totes les possibilitats de trobar alguna cosa, amaguem alguns rastres entre els matolls (foto 6).

Al final ens col·loquem en cercle i cada infant conta els seus descobriments: «Jo he trobat un corn de daina!» «Però no es diuen corns!». «És veritat, es diuen banyes; és més científic!» «Jo he trobat una pinya rosegada per un ratolí, perquè no té arestes. Si està rosegada del tot és d'esquirol; si hi ha restes és de ratolí» (foto 7).

És un moment de verificació molt important. Conjuntament amb els professors esbrinem quantes coses han après de tot allò que els hem explicat, i els infants sempre se sorprenden perquè demostren saber més del que nosaltres mateixos esperàvem. ■



Foto 6 (esq.): *Buscant petjades d'animals.*  
Foto 7 (a dalt): *Aquest esquirol s'ha menjat la pinya solament per gola, perquè no se l'ha acabada.*

# Teatre o el joc de «fer veure que...»

Teresa Duran

**El «fer veure que...» del teatre és molt semblant al que els infants fan servir en el joc simbòlic. El tenen a la punta dels dits i és un recurs que cal treballar, per tal com, a més de tota la creativitat que implica, permet adquirir el concepte d'«alteritat», cosa que fa més fàcil el procés educatiu de la socialització.**

Hi ha alguns països on l'aprenentatge del joc dramàtic o l'art de la representació té una gran importància en l'àmbit educatiu, especialment en les primeres etapes de l'aprenentatge. No volem pas dir que en el nostre no la tingui, assenyalem només que no se'n parla gaire sovint i que, amb la desaparició de Carme Aymerich, que tan bona tasca va fer envers la pedagogia de l'expressió, sembla –només sembla– que la cosa hagi anat a menys. Parlem-ne doncs.

Què vol dir representació? Hi ha moltes activitats que es poden designar amb aquest nom: la representació del poble que deleguem als nostres diputats a les Corts, la representació figurada d'un dibuix naturalista o d'una altra imatge icònica qualsevol... i la representació teatral, on algú, en un context determinat, «fa

veure que» és un príncep de Dinamarca carregat de dubtes o un pastoret de la muntanya que s'enorgulleix d'haver matat el llop.

Aquest «fer veure que...» és molt semblant al que els infants fan servir en el joc simbòlic, quan juguen a «pares i mares», a «lladres i serenos», o a «índis i cowboys». Consisteix a ocupar el lloc de la persona o personatge pres en préstec de la manera més versemblant i persuasiva possible. Fins al punt que *re-presentar* vol dir, etimològicament, tornar a presentar, i *pre-sentar* vol dir fer una primera coneixença que serveixi per deixar ben assentat un fonament de futur. Aleshores, quan representàrem, aquell previ coneixement de la presentació es reforçaria, serviria per consolidar allò que s'havia conegut o intuït, es crearia un lligam de reconeixement.

Gosariem afirmar que aquesta funció de reconeixement és un bon objectiu pedagògic. Els infants la duen a terme espontàniament quan juguen, i els proporciona un plaer real quan assisteixen a la representació dramàtica d'altri, mitjançant la seva capacitat per identificar-se i reconèixer-se en la acció de l'altre. El camí que passa entremig d'aquestes dues activitats, la del joc i la de l'espectador, és el de ser l'actuant de la representació. Fer d'actor o d'actriu exigeix saber distanciar-se prou d'un mateix fins a posar-se dins la pell de l'altre, de tal manera que qui em vegi dins la pell de l'altre oblidi que m'està veient a mi, i pateixi o rigui pel que li passa a aquell altre que habita, momentàniament, en mi, a qui jo li deixo veu i gest.

I per què seria educativament tan important aquesta ficció? Perquè si educar vol dir socialitzar, és molt difícil encaminar-se a formar part d'una comunitat o societat sense haver adquirit el concepte de «l'alteritat», de l'altre.



Al nostre entorn n'hi ha molts, d'altres: els que són més grans o més petits que jo, els que són d'un altre gènere que el que caracteritza el meu sexe, els que tenen un altre color de pell o vénen d'un altre país, els que són més poderosos o més pobres, o els que usen un altre llenguatge per comunicar-se perquè ni tan sols són persones, ja siguin animals o éssers fantàstics... La representació teatral pot encabir totes aquestes desigualtats en una sola unitat narrativa de temps i espai que ens permeti identificar la diferència i prendre-hi partit. Ens pot fer conscients de «l'altre que hi ha en mi» i, a partir d'aquí, d'aquesta anhelada o rebutjada «segona naturalesa», fer més fàcil —és a dir, interioritzar millor— el procés educatiu de la socialització.

Tot això justificaria que ens aturéssim una mica a observar quatre o cinc manifestacions del teatre dels infants o del teatre per a infants.

Sobre el teatre dels infants ja hem dit que es manifesta d'una manera espontània quan juguen entre dos o tres a fer veure que són això o allò. I també quan individualment fan postures davant del mirall, o quan s'enfilen dins les sabates de la mare o el pare, o quan etziben una frase ben memoritzada que han sentit en una altra banda, o... Són assaigs particulars d'aprendre les propietats de l'atrezzo o el *costuming* o el mètode Stanislavski als quals no sem-

---

**“Fer veure que...” és molt semblant al que els infants fan servir en el joc simbòlic”**

---

pre parem esment. Molt sovint els infants atrauen la nostra atenció enllaminint-nos amb una promesa espectacular: «Mira què sé fer!», «Mira com salto!», «Mira com bramo!»... posant tot un circ a la nostra disposició.

Una altra mena de teatre dels infants seria el que els adults posem a la seva disposició ja sigui mitjançant petites cançonetes gesticulades del tipus «Mireu bé allà dalt...» o «En Jan Petit quan balla», que propicien assaigs coreogràfics de gran musical, on el gest ajuda la memorització i comprensió del text, o ja sigui amb l'ajut de petits poemes dialogats o unitats dramàtiques.

En aquest camp és una pena que la col·lecció Tramoïeta de l'editorial La Galera, hagi romàs suspesa. És una col·lecció excel·lent, que va tenir dificultats per obtenir el suport de la Conselleria d'Ensenyament, sense el qual era difícil obtenir l'ajut del suport genèric de la Conselleria de Cultura. Els pocs títols publicats són encara una eina magnífica per a la dramatització a l'escola, tot i que poden superar una mica la franja 3-6. I les altres col·leccions teatrals per a infants que queden tampoc no s'ocupen gaire d'aquesta etapa primerenca, potser perquè els autors no hi tenen gaire tirada, com si escriure teatre (més enllà de l'adaptació de contes i rondalles) fos una cosa rara, un exercici literari estrany. Els educadors i els bibliotecaris haurien de reclamar la seva atenció respecte a aquest buit.

Un buit que bé o malament ha d'omplir el teatre per a infants, i que va saber entendre molt bé en Josep M. Folch i Torres, un dramaturg de prou talla com per llegar-nos uns

---

**“Si educar vol dir socialitzar, és molt difícil encaminar-se a formar part d'una societat sense haver adquirit el concepte d'«alteritat”**

---

*Pastorets* que estan esdevenint la nostra peça teatral més clàssica, si s'ha de jutjar pel nombre tan periòdic com imprescindible de representacions nadalenes que se'n fan arreu de Catalunya. Els *Pastorets* és una peça d'arrel popular que, com el *Misteri d'Elx*, el *Cant de la Sibila* o la *Passió* s'emmarca dins la mitologia religiosa. El mèrit de la versió folchitorresca és haver donat veu de protagonista a una parella de pallasos totalment mediterranis, en Lluquet i en Rovelló, fent de Clown i d'August, inconscients de trobar-se enmig d'una trama èpica de bons i dolents que ha de capgirar la història del món, tal com els panxacontents i cèltics Bilbo i Frodo, d'*El senyor dels anells* ignoren per què el destí els ha escollit per capgirar la història de la Terra Mitjana.

També dins el cicle nadalenc és bo observar com, sense text ni guió dramàtic, la cavalcada dels Reis esdevé un dels *happenings* més audaçs d'Europa, capaç de capgirar el ritme i el trànsit dels nostres pobles i ciutats, on les màximes autoritats públiques es presten a «fer veure que...» per tal de mantenir i representar una il·lusió infantil que, en altres latituds, és i es manté de manera estrictament privada i familiar. Deixeu-m'ho dir com a barcelonina:



Cristina Losantos, *Cançon de Nadal*, Barcelona: La Galera, 2001

mentre el cap i casal del país sigui capaç de fer pública i col·lectiva una representació respectuosa envers les il·lusions i anhels dels ciutadans més menuts valdrà la pena viure-hi.

Ara bé, deixant de banda aquestes revifalles d'una tradició cristiana, disposen els nostres infants d'una programació teatral de qualitat? La resposta és que sí... i no. Hi ha bones ocasions per a ells d'enfrontar-se amb textos i muntatges excel·lents, que romanen això: «ocasions». Fins i tot el teatre Regina de Barcelona, que manté una programació estable envers el públic infantil, experimenta alts i baixos pel que fa a la qualitat desitjable. Al TNC, hem vist muntatges tan excel·lents com esporàdics i, en general, és a les biblioteques i als centres cívics on ha anat a refugiar-se el gruix de les activi-

els diners que tu vols si no ofereixes un mínim d'una hora d'espectacle, temps que pot esgotar la paciència dels xics), sovint es desvia cap a edats més altes i que sembla estar subjecta a una certa manca de creativitat afinada en allò que es representa.

El teatre de carrer i plaça s'ha cruspit el teatre de text, potser perquè hem tingut molt bones aportacions en aquest camp: els Comediants, els Claca, els Cric, els Marduix, La Puça, etc., van plantar les bases d'un espectacle de participació on vint anys enrere era fàcil identificar-se tant si eres adult com infant. La participació —que ara fa modern dir-ne interacció— ha quedat, doncs, com a paradigma de què ha de ser l'espectacle infantil. I segurament ho és si es manté ben alt el criteri que participar cal que

tats teatrals o para-teatrals. Als centres culturals com Caixa-Fòrum o la Fundació Miró, paren molta atenció a allò que presenten al públic, però en altres indrets el que es pot veure depèn de la llei de l'oferta i la demanda. Una demanda certament existent, sobretot pel que fa a les edats més menudes, i una oferta que, ja sigui per mor del pressupost (no et donaran

equivalgui a identificar-se i reconèixer-se com a persona en allò que li passa al personatge, tal com explicitàvem al començament de l'article.

El que ja és més dubtós, pedagògicament parlant, és que es redueixi aquesta participació —que hauria de permetre la identificació— a una estètica de *boolligan* o club de fans. És a dir, que es limitin a bramar si el personatge brama, a picar de mans si el personatge pica, o a botar si el personatge bota, perquè en aquest cas no hi ha tant una identificació com una emulació, una imitació tosca i potser sense sentit. En aquest cas l'infant espectador s'esbrava, però pot quedar-se a l'escapça del perquè de la catarsi provocada (massa sovint a cop de decibels) i en la seva memòria només hi restarà el regust de l'excitació experimentada, però no l'aprenentatge de la immersió dins d'una «altra» circumstància humana tràgica o enginyosa.

En la mesura que, entre tots, pares, mestres, educadors, dramaturgs, institucions, administracions, televisions, etc., no perdem la brúixola del que ha de ser i pot ser el teatre per a infants, la representació o «l'art de fer veure que...» continuarà sent una eina educativa de primer ordre. ■

**“En la mesura en què, entre tots, no perdem la brúixola del que ha de ser el teatre per a infants, continuarà sent una eina educativa de primer ordre”**

# Dóna'm temps

Marta Graugés i equip Girasol

**Després de fer una reflexió sobre què és el temps i exposar la visió d'Emmi Pikler sobre el tema, s'explica l'experiència d'aquest estiu al centre Girasol. Creant un espai de confiança i tranquil·litat, donant temps i respectant el ritme i interessos de cada infant, s'hi constaten canvis positius en les actituds dels infants i un ambient relaxat. Això també ho han observat els pares.**

Què és el temps? Una cosa que no es compra, però parlem de gastar-lo, que no es veu, però el perdem..., una cosa que pot ser llarga o molt curta (imaginem dos nens en una classe fent el mateix exercici, només que a un li surt molt bé i l'altre no sap com va), allò que ens deixa respirar o ens ofega (no tinc temps)...

Tenim rellotges que marquen l'hora per tots els racons: al braç, a l'ordinador, al mòbil, a la paret. És una mesura útil. Però no té més valor del que li donem nosaltres.

Quan no marquem terminis de temps

- El nen es pot asseure als 8, 12, 18 mesos.
- Pot caminar als 12, 16, 18 mesos, 2 anys.
- Pot enraonar als 2 anys, als 2 i mig, als 3.
- Pot llegir als 5, 6 o 8 anys.
- Pot viure 1, 10, 20, 50, 80 anys.

En la biografia d'Einstein trobem que va començar a parlar correctament als nou anys. Ell deia que «aquests retards van tenir el seu avantatge, ja que indirectament em van conduir sobre el meu camí.»

Segons on naixem de la terra, segons la família, l'escola, la cultura, etc., se'ns permetrà

arribar a fer els nostres aprenentatges amb més o menys temps, amb tranquil·litat o amb preses, al nostre ritme o a un ritme imposat.

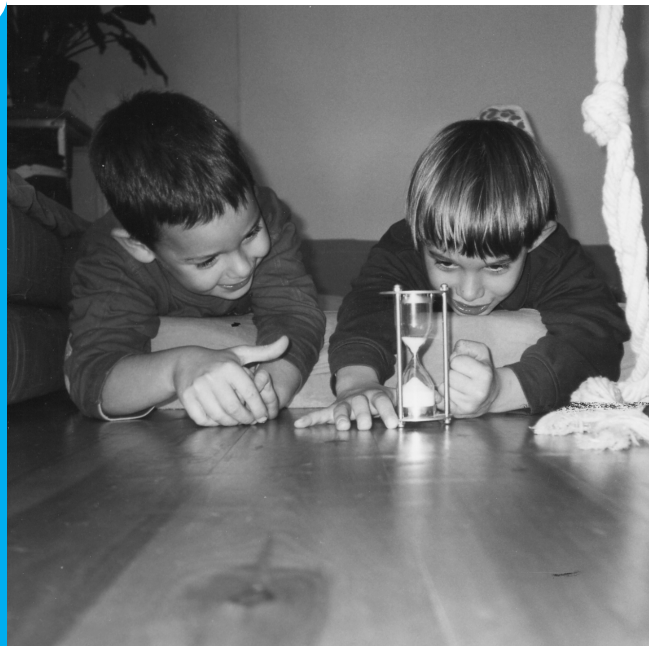
Aquí, al nostre entorn, cada vegada trobem més que el nen necessita saber i fer moltes coses i molt aviat, necessita estar ocupat molta estona, necessita ser el primer: «el meu ja camina», «ja escriu», «ja fa anglès», «ja fa música». No estarem demanant als nens que portin el nostre ritme? Si quan són infants ja no tenen temps per anar experimentant i descobrint el que els envolta al seu ritme i gust, quan ho faran?

Emmi Pikler va treballar durant molt anys per demostrar que cada nen té el seu ritme i se l'ha de respectar. Deia:

Els nens que es desenvolupen més lentament que la mitjana no sols tenen el dret de fer-ho, sinó que també tenen les seves raons i les hem de respectar.

Els estadis menys espectaculars per a nosaltres, des del punt de vista del nen, no són temps buits d'espera o d'estancament, sinó períodes importants d'intents, assaig d'experiències i exercicis durant els quals es planteja tasques en què la solució li és accessible en aquell moment.

El fruit d'aquestes experiències no sols és una nova adquisició –per exemple, una nova postura–, sinó que aquestes són font de plaer, de







satisfacció i sentiment d'eficàcia, que representen un valor no sols per al present, sinó també per al futur dels infants.<sup>1</sup>

Aquest darrer estiu, hem provat de donar temps a una colla de nens a «L'estiu a Girasol». Oferim un espai on l'infant té l'oportunitat de crear, experimentar, compartir, demanar, esperar, triar, gaudir, sense por d'equivocar-se, deixant-los al seu ritme. Aquest espai és una sala amb parquet de 110 m<sup>2</sup> i un espai exterior d'uns 60. Tenim 35 nens i nenes de quatre a set anys, la majoria nens.

Som tres adults que els acompanyem.

No hi ha taules ni cadires i, quan fan alguna activitat que requereix seure, es col·loquen al terra, poden triar lloc, company, postura. Tenen a l'abast una sèrie de tallers, espais on els nens van segons els seus interessos: joc

sensorimotriu, joc simbòlic, dibuix, pintura, fang, comunicació, eines i bricolatge, jocs d'aigua, contes, jocs de taula, preparar l'esmorzar, excursions.

Els nens no han de competir amb ningú, perquè no hi ha cap adult que marqui uns resultats concrets o posi nota. Només posem paraules al que ha aconseguit el nen.

Els èxits i progressos més petits són reconeguts i valorats.

L'objectiu principal és respectar a cada nen el seu moment i la seva evolució, sense establir tasques concretes, ni horaris rígids.

#### Funcionament d'un dia

Entre les nou i dos quarts de deu, arriben, es treuen les sabates, i van a llegir o a escoltar contes.

Quan han arribat tots, fem una rotllana, un petit ritual d'entrada, cantant una cançó, i expliquem si hi ha algun taller nou o alguna norma que cal recordar.

Tot seguit, cada u va a l'activitat que prefeix i s'hi queda mentre hi té algun interès. Quan vol, canvia.

Entre dos quarts de dotze i les dotze, anem a esmorzar al parc.

Quan tornem al centre, fem construccions, jocs de taula, contes, fins que els vénen a recollir, d'una a dos quarts de quatre de la tarda.



**“L'objectiu principal és respectar a cada nen el seu moment”**

(No hi ha cap horari rígid. Sempre hi ha un marge de temps; segons com va la dinàmica, anem a esmorzar abans o després.)

Amb els nens pactem les normes següents:

- Venim a jugar, gaudir i passar-nos-ho bé.
- No es pot fer mal ni empipar.
- No es pot trencar o espatllar el material, ni desmuntar quelcom dels altres que juguen.
- No hi ha límit de temps per acabar res.
- S'ha de demanar i compartir.

### Actitud de l'adult

L'adult ofereix un espai de seguretat: observa, escolta, proposa els diferents tallers, intervé si l'infant ho demana o si cal matisar algun aspecte. No renya, no crida; acompanya.



L'adult no emet judicis sobre cap nen, no el condemna, ni el compara amb cap altre, cada un té valor per ell mateix. No hi ha crits, ni esverament. En cap moment, l'adult puja la veu, ni per explicar, ni per proposar. Si s'ha d'avisar algun nen, se li acosta i li parla. No s'obliga ningú a anar a un determinat taller (se li pot demanar). El nen es pot passar dies, setmanes, només jugant. Es permet que un nen no faci res, que estigui molta estona fent el mateix o observi.

Els avisem amb temps i individualment quan és hora de recollir, perquè puguin anar deixant el joc a poc a poc, i no els obliguem a recollir. Comencem a fer-ho nosaltres i ells ajuden. És important que el nen respongui per cooperació, no per obediència.

### Ens ha fet reflexionar

Els primers dies, els nens tenien poca capacitat de decisió, els costava compartir, esperar, acceptar l'altre, respectar-se. Més tard, quan s'adonaven que no havien de competir amb ningú, començaven a ser ells, a tenir els seus interessos, el seu temps, i acceptaven els altres perquè cadascú tenia una cosa per fer, i no calia empipar ningú. Quan anàvem a jugar al parc o al bosc, cap nen demanava una pilota, una pala, o que els organitzéssim un joc; jugaven amb els cargols i els animalons que trobaven, amb els arbres i els matolls, amb les pedres, les fulles.

Jocs que han sortit: amagar, atrapar, vendre, col·leccionar, etc. Els nens treballen amb eines de veritat, amb una precisió i concentració que mai no ens haguéssim imaginat.

Ha anat sortint la creativitat i les possibilitats que tenen, perquè no les tallem. Entre ells hi ha hagut molt de respecte. Quan un nen descobria alguna cosa, li encantava repetir-la una i una altra vegada, i podia fer-ho. S'interessaven per fer-se un entrepà (és que no ho fan a casa?). Hi havia un clima molt tranquil, amb confiança amb els adults i autonomia dels nens.

És important poder-se renovar cada dia i partir de zero, poder saludar el dia frescos i nets, només cal que ens centrem en la nostra consciència de present, que vegem la vida com realment és.

KÜBLER-ROSS<sup>2</sup>

### Valoració dels pares

Hem passat una enquesta per saber l'opinió dels pares sobre com havien vist els fills, el nostre treball, l'espai; aquí només presentaré algunes respostes a dues preguntes.

*Heu notat algun canvi d'ànims (actituds) amb el vostre fill/a (els dies que venia)?*

«Els primers dies estaven bastant esverats, més endavant més tranquils. Han jugat hores junts (germans) sense cap discussió.»

«A casa és molt exigent amb tot i molt responsable (massa patidor) i quan tornava estava més serè i reflexiu.»

«Han fet servir l'expressió: "Em ve de gust/no em ve de gust".»

«Ha estat molt més tranquil·la que quan va a l'escola.»

«Sol sortir content.»





«Molt més relaxat.»  
 «Arribava menys excitat que quan va a l'escola. L'ambient era més tranquil.»  
 «Sí, escolta més, respecta més els petits, pau.»  
 «Més tranquils i pacients.»

*Podem dir-nos alguna cosa sobre la sensació que heu tingut de l'espai i nosaltres?*

«L'espai és molt agradable i el tracte amb els monitors harmònic, dona seguretat.»

«Tranquil·litat, respecte, bon ambient.»

«Un espai lúdic molt respectuós amb els nens i el seu entorn, on s'ha divertit sense entrar en el desordre, que crea inseguretat.»

«S'han sentit atesos sense sentir-se fiscalitzats en allò que fan. No els calia demostrar com són ni que fan a ningú, podien ser "ells mateixos" sense por de les etiquetes.»

«Harmonia, treball amb amor als nanos.»

«És un espai diferent, una nova proposta que té en compte realment els nens. Felicitats!»

«M'agradava molt, quan el venia a buscar, veure com tants nens jugaven tranquil·lament o escoltaven contes, tot en un ambient relaxat.»

«Del lloc, bé, donades les circumstàncies (faltaria jardí). Les possibilitats de joc molt guapes. De l'equip professional, tractant els nens com a persones, sense envair-los.»

«La sensació era de pau i de respecte.»

### Conclusions

Quan li donem el temps que necessita, el nen arriba a fer aquella cosa que no li agrada o no li surt, perquè té temps per tornar-la a començar, tornar-la a provar.

Us n'explicaré dos exemples:

- Un nen de quatre anys, amb inseguretat en el desplaçament i motricitat, la primera setmana se la va passar al costat de la corda, provant d'enfilars'hi. La segona, pujava a un cub i es deixava penjar. Al cap d'un mes, s'enfilava i saltava com si res. Havia recobrat la confiança.
- Alguns nens es van passar quasi les dues primeres setmanes jugant. Deien que ja treballen a l'escola. Cap al final van començar a anar a pintar i construir cotxes, cosa que van fer amb precisió i seguretat.

Em pregunto si és que el temps que els toca jugar no ha existit i necessiten fer-ho ara?

Hem observat que, com menys horaris, rigideses, tasques iguals per a tots, més pot el nen treballar al seu nivell, i està més tranquil i productiu. No hi ha la por del fracàs, ni l'angoixa del «no ho sé fer».

Si tractem el nen pel que és i li donem el temps i l'espai que necessita, veiem com es produeixen canvis positius, el nen recupera la confiança i incrementa l'autoestima. ■

1. FALK, Judit: *Mirar al niño*, Buenos Aires: Ariana, 1997.
2. Kübler-Ross, Elisabeth: *Lecciones de vida*, Barcelona: Luciérnaga.

**“Com menys horaris, més el nen pot treballar al seu nivell”**

# Cronopsicologia

## de l'infant i de l'adult

Santiago Estaún

**Com s'ha d'organitzar el temps de l'activitat a l'escola? La cronobiologia i la cronopsicologia han acumulat força evidència empírica sobre la variabilitat de les nostres activitats tant fisiològiques com psicològiques. Això ha permès detectar que, espontàniament, funcionem en alternança, és a dir, que hi ha moments al llarg del dia, la setmana, el mes i l'any que podem rendir millor i més que d'altres, en què cal reposar. La conseqüència és clara i, alhora, fa complexa l'activitat de la persona que ha d'organitzar un horari de treball a l'escola.**

La preocupació del pedagog i de l'educador ha estat tradicionalment saber què cal ensenyar a l'infant i com cal fer-ho, però massa sovint s'ha oblidat quan cal intervenir per obtenir el millor resultat, malgrat l'esforç dels responsables de l'organització horària del treball a l'escola.

De fet, fa aproximadament uns seixanta anys que es tenen dades sobre el funcionament temporal, tant biològic com psicològic, de la persona i de les seves interaccions. És cert que, ja al 1925, Laird estudiava l'alternança de fatiga i activitat dels escolars, amb la intenció d'organitzar tan bé com es pogués la distribució dels continguts escolars al llarg del dia. Però a l'escola, a més dels infants, hi ha uns altres

actors. En realitat, dos són els actors principals: el nen i el mestre (l'adult). Cal atendre'ls tots dos per obtenir uns bons resultats.

La cronobiologia i la cronopsicologia posen de manifest que la nostra activitat fisiològica i psicològica varia d'una manera rítmica al llarg del dia, de la setmana, del mes i fins i tot al llarg de l'any. És a dir, que hi ha uns màxims i uns mínims en la nostra activitat (podríem dir activitat i repòs, respectivament) que es repeteixen de manera periòdica o cíclica.

El model que representa aquesta variació és una sinusoide (vegeu figura núm. 1).

L'origen d'aquest ritme el trobem en el mateix organisme (és endògen), però també rep les influències dels ritmes externs a la per-

sona, com de l'alternança de llum i foscor, les estacions i altres fenòmens atmosfèrics, com també ho són els fenòmens o esdeveniments socials que són repetitius (estiguin o no relacionats amb els atmosfèrics), com les celebracions de Cap d'Any, la del Carnaval, la Revetlla de Sant Joan, etc., per posar solament alguns exemples d'ambdós tipus de ritmes externs a l'ésser humà.

Segons si la repetició d'aquests cicles o ritmes és més o menys freqüent, s'anomenen *ritmes ultradians* (tots aquells ritmes que es repeteixen amb una freqüència molt alta, és a dir, que el seu cicle pot ser des d'un segon fins a 20 hores, com ho són els batecs del cor, el cicle del son, amb l'alternança d'ones lentes i ràpides); *ritmes circadians* (es repeteixen cada dia, és a dir, que el seu cicle dura entre 20 i 28 hores; per exemple el cicle vigília-son); *ritmes infradians* (tots aquells que, per repetir-se, necessiten més de 28 hores; el més conegut és el cicle menstrual, però també n'hi ha altres com els estacionals).

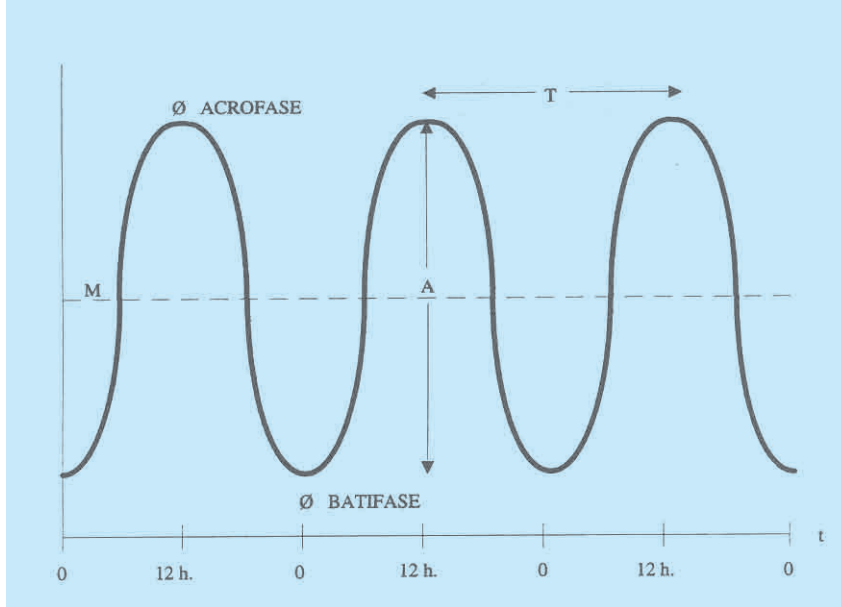


Figura núm. 1. Representació matemàtica de la ritmicitat d'un esdeveniment i els seus paràmetres

### Els ritmes biològics o la cronobiologia

Els cronobiòlegs han pogut establir la ritmicitat de les activitats fisiològiques tenint en compte les situacions mediambientals en què han estudiat els éssers vius (plantes, animals i persones). De tots els ritmes biològics, dos són especialment interessants per a la pedagogia i per als mestres: l'alimentació i el dormir.

#### L'alimentació

Binet, als inicis del segle XX, ja havia assenyalat la necessitat d'alimentar els infants socialment desfavorits a fi de millorar-ne el rendiment escolar (el costum del got de llet a mig matí, sembla que en fou la conseqüència), però han estat treballs com els de Romon-Rousseau (1984), entre d'altres, que duu a terme una experiència en la qual un grup de nens reben un esmorzar abans de començar l'escola, superior a 300 calories i un altre grup un d'inferior o igual a 50 calories. Els resultats mostren uns rendiments superiors en els nens del primer

grup, tot i presentar tots dos grups de nens corbes paral·leles en el seu rendiment. Però altres resultats trobats amb anterioritat per Dickie i Bender (1982) no mostraven aquesta diferència entre ambdós grups d'escolars.

La qüestió no està resolta, tot i existir un consens que porta a considerar la interacció de la variable ingesta alimentària i rendiment escolar en el sentit d'aconsellar que els nens facin un esmorzar adient a l'esforç que després hauran de fer. En tot cas, la qüestió que es posa és en quin moment del matí cal esmorzar: en llevar-se o a mig matí? Autors com Racle (1986) assenyalen l'existència d'un ritme d'ingestes clarament circadià als quatre anys: dues ingestes importants (matí i tarda-vespre) i una altra de lleugera vers el migdia, quan els nens actuen lliurement. La socialització intervé poderosament en la regularització horària dels àpats.

D'altra banda, els estudis fets amb adults posen de manifest la influència de la socialització en la freqüència i el ritme de distribució

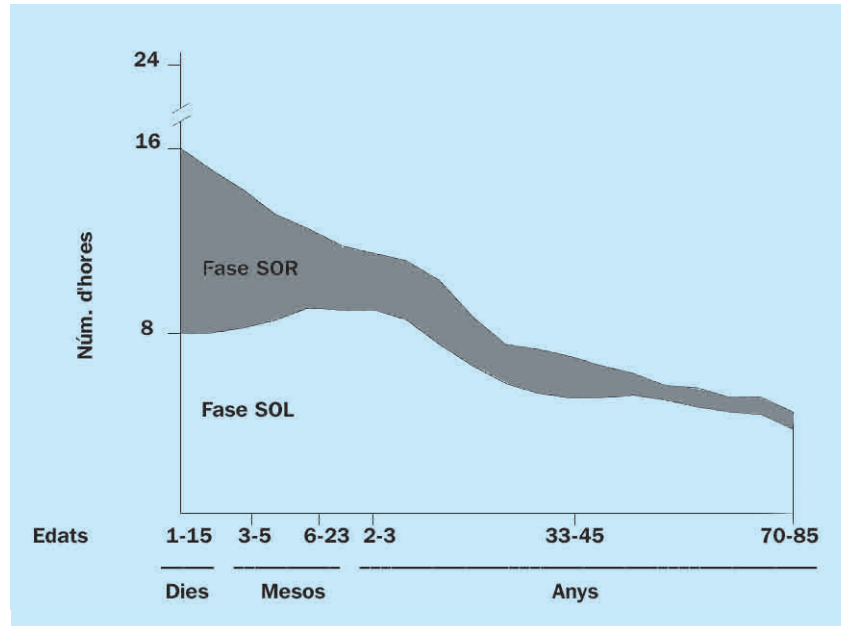
dels àpats al llarg del dia i la quantitat d'ingesta que es fa en cada àpat.

#### El dormir

Probablement és l'aspecte fisiològic que ha recollit més dades i més fiables. Es produeix un consens entre els autors a l'hora de defensar la necessitat del dormir com una educació d'higiene i salut. Es considera que un temps normal de dormir per a un adult és al voltant de les vuit hores, però es coneix que hi ha una part petita (es calcula un 15 % aproximadament) de la població que necessita dormir diàriament per sobre de les nou hores i una altra part (un 10 % aproximadament) en té suficient dormint per sota de les set hores.

Pel que fa als infants, cal tenir en compte que hi ha un procés maduratiu i que de les 16-18 hores que dormen en néixer fins a les 8-10 hores a l'adolescència i les 8-9 de l'adult hi ha tot un recorregut. Aquest recorregut o procés passa des d'un son polifàsic (diversos cicles de

vigília-son, al llarg del dia) a un ritme circadià (vigília-son) amb un petit interval de son vers el migdia (la migdiada). (Vegeu la figura núm. 2 pel que fa a la quantitat total de son que es considera normal segons l'edat.)



**Figura núm. 2. Representació de la quantitat d'hores que es dorm de manera espontània (es considera normal: unes vuit hores) segons l'edat.**

Diferents treballs han posat en evidència que una disminució del temps de son de l'infant té com a conseqüència una sèrie de conductes perturbadores a la classe i de menor rendiment escolar. Així, troben que el dilluns és un dia dolent en aquest sentit, ja que el nen pot arros-

segir una disminució de son causada pel canvi d'horaris del cap de setmana. Els treballs que fan diversos autors francesos (Montagner, Testu, i altres) assenyalen que el dilluns i el dijous són dos dies en què els infants manifesten més conductes alterades i menys capacitat d'atendre activament i que correspon a dos dies en què els nens van a dormir més tard (diumenge i dimecres). Cal fer esment que aquests treballs s'han dut a terme en llocs on el dimecres és un dia no lectiu i que els nens no van a l'escola.

A més d'aquests aspectes quantitatius del son, se n'ha de considerar l'aspecte qualitatiu, tant pel que fa al cicle ultradià d'alternança de son d'ones lentes (SOL) i de son d'ones ràpides (SOR), com de les

pertorbacions que poden aparèixer en aquesta alternança d'ones. La funció atribuïda a la fase SOL és que l'organisme es recupera del cansament físic, mentre que la funció atribuïda a la fase de son SOR, també anomenat REM (de l'anglès «moviments ràpids dels ulls»), correspon al procés maduratiu psíquic o de consolidació dels aprenentatges fets previs al son. (Vegeu a la figura núm. 2 la quantitat total de son SOR i SOL al llarg de la vida).

En la distribució al llarg d'una sessió de son es pot observar com inicialment el son d'ones

lentes ocupa més temps i el va cedint al llarg de la nit al d'ones ràpides. Això exemplifica que la pèrdua de son repercuteix necessàriament en el son anomenat SOR o REM, la funció del qual sembla respondre a les necessitats psíquiques. Tot i que el cicle d'ones llargues i curtes té una duració entre una hora i mitja o dues en les persones adultes, cal pensar que, en el nen petit, fins als voltants dels sis anys aproximadament no es troba estructurat el cicle circadià de vigília-son amb la migdiada inclosa.

D'altra banda, en estudis fets amb mamífers s'observa que el son REM/SOR que segueix a un nou aprenentatge té una duració més llarga que no pas quan aquest nou aprenentatge ja està consolidat. Si se'ls sotmet a privació de son REM/SOR després de l'aprenentatge s'observa que es necessita més temps per consolidar-lo.

D'ambdues línies de treball es dedueix la importància del dormir el temps necessari i la necessitat de la seva qualitat, atesa la seva interacció amb l'aprenentatge, la qual cosa es fa en gran part, durant la infància i joventut (vegeu la distribució de son SOL i SOR segons edats en la figura núm. 2).

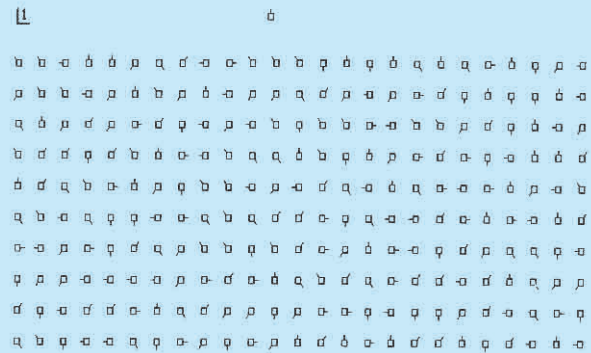
### Els ritmes psicològics o la cronopsicologia

Els psicòlegs han observat que les activitats d'estar atent, de recordar, de pensar, així com d'altres com l'activitat física i motriu, presenten una clara ritmicitat. És clar que l'estudi de la ritmicitat d'aquestes activitats es fa tenint en compte els resultats obtinguts en la realització d'una activitat que suposadament demana prioritàriament estar atent, o la capacitat de recordar o de pensar.



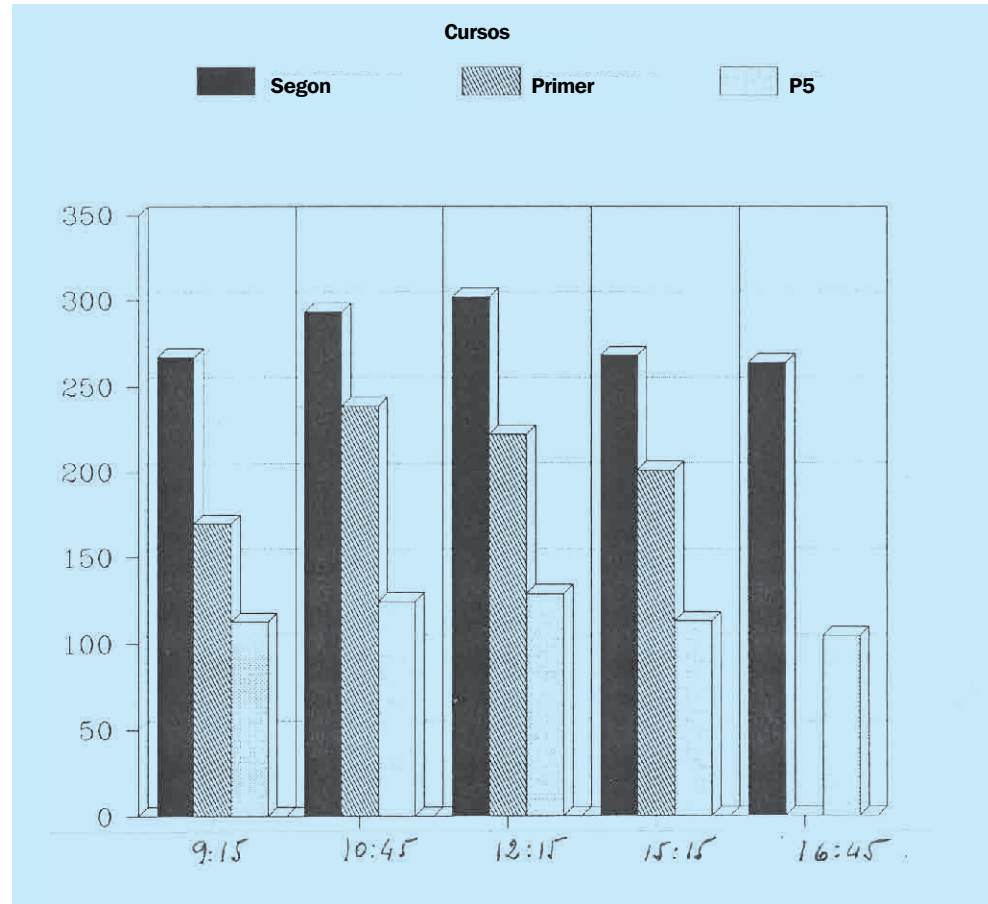
*Ritmes atencional*

Les tasques que normalment posen a prova la capacitat d'atendre d'una manera continuada (atenció sostinguda) són monòtones i poc atractives i s'acostumen a fer durant un temps que no superi els 10 minuts. Exemples d'aquest tipus de tasca són ratllar quadradets d'acord amb un model que es troba al començament de la pàgina (per exemple, el test Toulouse Piéron, figura núm. 3), o unes determinades lletres en un text escrit amb una llengua que no sigui coneguda per l'infant, tot i que fa servir el mateix tipus d'abecedari.



**Figura núm. 3. Model de prova d'atenció continuada, inspirat en el Test de Toulouse-Piéron.**

Els resultats que nosaltres hem trobat, i que estan recollits en la figura núm. 4, indiquen tres coses. La primera, que l'atenció incrementa la durada del cicle a mesura que els nens es fan grans (cosa força normal). La



**Figura núm. 4. Resultats obtinguts al llarg del dia (ritme circadià) per infants de 5, 6 i 7 anys.**

segona dada que cal assenyalar és que al llarg del dia l'atenció té dos moments en què es mostren els millors resultats: l'un vers mig matí, i l'altre pels volts de les 4-5 de la tarda. La tercera correspon al moment en què apareix una mena de pausa o fins i tot petita davallada dels bons resultats.

Aquests resultats nostres concorden amb d'altres trobats a diferents llocs d'Europa, com França, Anglaterra, Bèlgica o Alemanya. La

diferència rau en quina hora es produeix aquest millor rendiment.

Això depèn dels horaris escolars de cada país, però sempre apareixen aquests dos moments de bons resultats, cap a mig matí i mitja tarda i la

pausa o davallada cap al migdia (per influència dels anglesos s'anomena *post lunch* ja que ells fan l'àpat entre les 12 i la 1 del migdia).

En els adults, els estudis també mostren aquesta mateixa estructura al llarg del dia i el cicle complet de màxim i mínim és d'uns 90 minuts.

Aquests resultats, que són els naturals, poden ser modificats per pressions externes o internes, com és la motivació o la incentivació. Evidentment, el moment òptim del cicle atencional pot allargar-se un cert temps, sense necessitat de portar a un cansament innecessari o a un esgotament físic i mental (el conegut estrès).

Hem d'afegir que, a més del ritme circadià de l'atenció, aquesta presenta també un ritme setmanal, el qual molt probablement es troba condicionat per l'organització horària escolar. Això ens permet dir que ni el dilluns ni el divendres són els millors dies perquè els infants rendixin escolarment i estiguin atents.

#### *Ritmes de la memòria*

La memòria presenta dues situacions clarament diferenciades. Recordar al cap d'un interval temporal relativament curt, o bé recordar al cap d'un dia, d'una setmana o a més llarg termini.

En el cas de la memòria a curt termini, cal dir que els diferents estudis fets (a casa nostra i en altres països) tant en infants i joves com en adults coincideixen a constatar que el matí és el millor moment per repetir allò que s'acaba d'aprendre. Tanmateix, un autor anglès i els seus col·laboradors (Folkard i col·laboradors, 1977) duen a terme una experièn-

Hora de lectura del text	Memòria immediata	Memòria una setmana després	
		A la mateixa hora	A una altra hora
9 h	16,8	12,9	12,7 (15 h)
15 h	15,2	14,0	14,0 (9 h)

*Taula núm. 1. Resultats obtinguts per Folkard i al. (1977) en memòria a curt i a llarg termini d'una lectura en veu alta.*

cia amb escolars consistent en recordar una història llegida en veu alta. El control del que es recorda es fa per mitjà d'un qüestionari d'elecció múltiple (és a dir, a cada pregunta hi ha diverses respostes i s'ha d'elegir la que es creu que és la correcta).

La prova s'administra a dos grups diferents: un al matí (a les 9) i, l'altre, a la tarda (a les 3). A tots dos grups se'ls administra la prova de control immediatament després d'escoltar la narració i una setmana després. En el control de la setmana després, es divideixen els dos grups en dues meitats de manera que una meitat fa el control a la mateixa hora en què va escoltar la narració i l'altra meitat a l'hora en què ho van escoltar els de l'altre grup. Els resultats estan recollits a la taula 1.

Si observem els resultats, podem concloure, en primer lloc, que són millors al matí quan es tracta de recordar de manera immediata, però que són millors a la tarda quan es tracta de recordar a llarg termini. En segon lloc, podem dir que els resultats de recordar a llarg termini

són millors a la tarda amb independència de quin sigui el moment de l'aprenentatge: matí o tarda. Però Folkard i col·laboradors varen fer una anàlisi més detallada dels resultats i observen que els millors

resultats obtinguts en memòria a curt termini o immediatament al matí són causats pel fet que els escolars recorden més quantitat de detalls sense gaire importància per a la història, mentre que el record que es té una setmana més tard hi ha menys quantitat de detalls, especialment en els que recorden al matí.

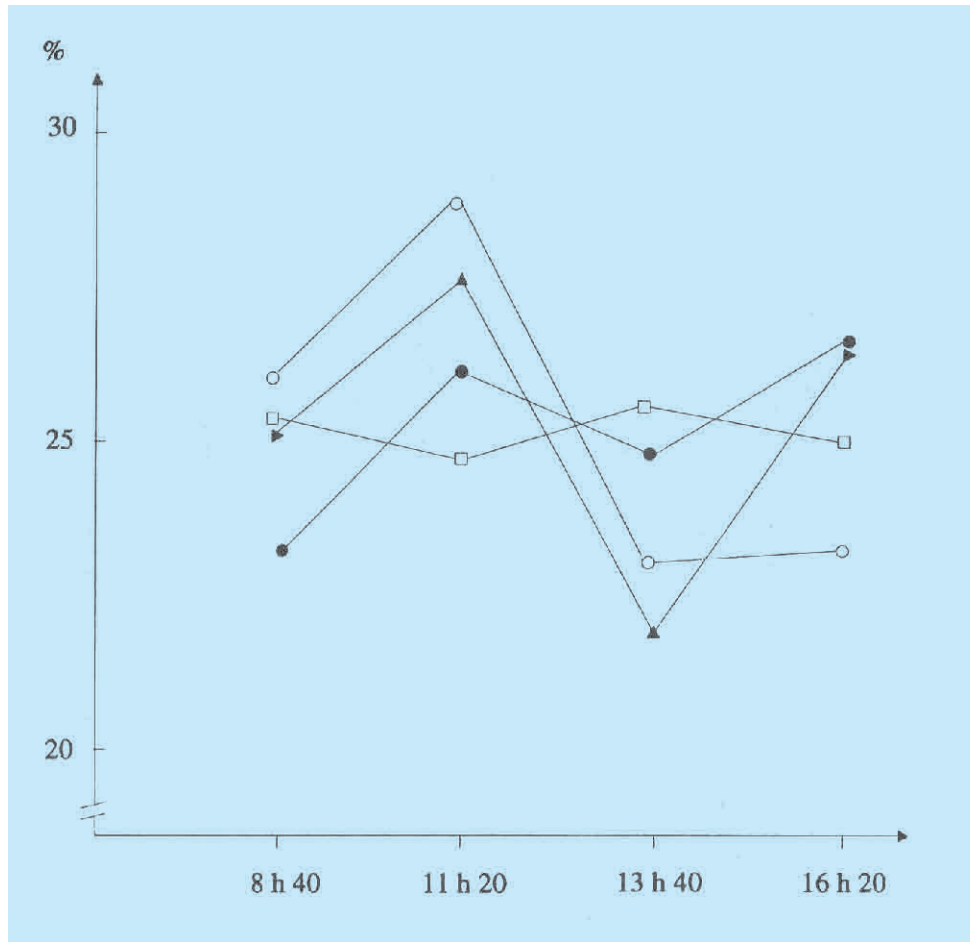
Així, doncs, sembla que es pot dir que és més important el moment en què s'ha de recordar que no pas el moment en què s'aprèn.

Finalment cal dir que els treballs duts a terme per Saiz (1988) amb motiu de la seva tesi doctoral són fonamentalment coincidents amb la ritmicitat de la memòria segons sigui a curt o llarg termini, però posa en evidència que en la capacitat mnèsica també intervenen factors de personalitat, especialment les característiques d'introvertit o extravertit.

#### *Els ritmes de l'activitat del pensament*

Evidentment aquestes tasques fan sempre referència a situacions més complexes com les solucions de sil·logismes, càlcul mental, comprensió lectora. Totes mostren una oscil·lació en els resultats, malgrat que en ocasions no són coincidents pel que fa al moment òptim del dia.

Testu i el seu equip han treballat àmpliament la ritmicitat de l'activitat intel·lectual.



**Figura núm. 5. Resultats obtinguts al llarg del dia (ritme circadià) en proves de càlcul, de geometria, sèrie de paraules i concordàncies verbals (segons Testu, 1989).**

La figura núm. 5 recull un conjunt d'aquests treballs duts a terme amb escolars francesos

de dotze a setze anys aproximadament. La seva observació posa de manifest l'oscil·lació dels resultats segons sigui el tipus de tasca intel·lectual.

Abans d'acabar aquestes ratlles té interès fer esment d'un treball de Klein i Armitage (1979) publicat a la prestigiosa revista *Nature*. Els subjectes havien de fer dues tasques diferents. Una tasca consistia a indicar si les dues lletres que

se'ls presentava a la vegada tenien el mateix nom (una era majúscula, l'altra minúscula). L'altra tasca consistia a dir si eren iguals les dues estructures de set punts que se'ls presentaven a la vegada. El temps necessari per fer les dues tasques durava tres minuts, i es presentaven d'una manera aleatòria. L'experiència es feia cada quinze minuts durant vuit hores seguides. Els resultats (figura núm. 6) semblen orientar-se en el sentit que els nostres dos hemisferis cerebrals (dret i esquerre) treballen de manera alternativa amb un cicle d'uns 90 minuts aproximadament. Aquests resultats, cal prendre'ls amb cura i no interpretar tot seguit la conveniència d'organitzar l'activitat escolar alternant tasques de tipus verbals i abstractes amb les de tipus espacial i concret.

### Final

Concloent aquest breu recorregut cal tenir present que els resultats obtinguts fins ara ens obliguen a reflexionar sobre certs criteris que tenim i afirmacions que es fan i es donen com a segurs, pel que fa als horaris de treball, a l'organització dels continguts, a la durada de la jornada de treball dels nostres infants a l'escola. Així és fàcil confondre estar quiet amb atenció, com també és fàcil confondre allò que resulta còmode per a l'adult amb el que convé a l'infant.

D'altra banda, cal recordar que els treballs amb infants són pocs, encara, i gens fàcils de fer. Però si els nostres coneixements són reduïts, no per això deixen de ser consistents, com és el cas de la baixada anomenada *post lunch* (cap al migdia, entre l'1 h i les 2.30-3 h), que no semblen adir-se gaire amb una jornada

continuada. Sabem, tanmateix, que són moltes les variables que incideixen en la ritmicitat de la nostra activitat psíquica, com també sabem que aquesta ritmicitat es pot condicionar, dins de certs límits, sempre que es mantingui la mateixa estructura durant períodes llargs de temps i no es canviï amb freqüència (recordar el que passa amb els nostres hàbits tant dels adults com dels infants quan ens modifiquen l'horari a l'estiu i a l'hivern). ■

#### Referències bibliogràfiques

- DICKIE, N. H. i A. E. BENDER (1982): «Breakfast and performance in school children», a *British Journal Nuts*, núm. 48, pàg. 483-496.
- FOLKARD, S. i altres (1977): «Time of day effects in school children's immediate and delayed recall of meaning full material», a *British Journal of Psychology*, núm. 68, pàg. 45-50.
- KLEIN, R., i R. ARMITAGE (1979): «Rhythms in human performance: 1 ½ hour oscillation in cognitive style», a *Science*, núm. 204, pàg. 1326-1328.
- LAIRD, L. (1925): «Relative performance of college students as conditioned by time of day of week», a *Journal of Experimental Psychology*, núm. 3, pàg. 50-63.
- RACLE, G. (1986): *La Science des rythmes et la vie quotidienne*, París: Retz.
- ROMON-ROUSSEAU, M. (1984): «Le petit déjeuner chez les écoliers de CM1 du bassin de la Sambre», *Mémoire de CES de médecine de santé scolaire*, Lille: Université de Lille III.

#### Per saber-ne més

- FERMOSO, P. (ed.) (1993): *El tiempo educativo y escolar. Estudio interdisciplinar*, Barcelona: PPU.
- SÁNCHEZ-LÓPEZ, M. P. (1999): *Temporalidad, cronopsicología y diferencias individuales*, Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.
- TESTU, F. (1990): *Cronopsicología y ritmos escolares*, Barcelona: Mason.

Espai per a una creativitat sense límit

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

MANLEY®

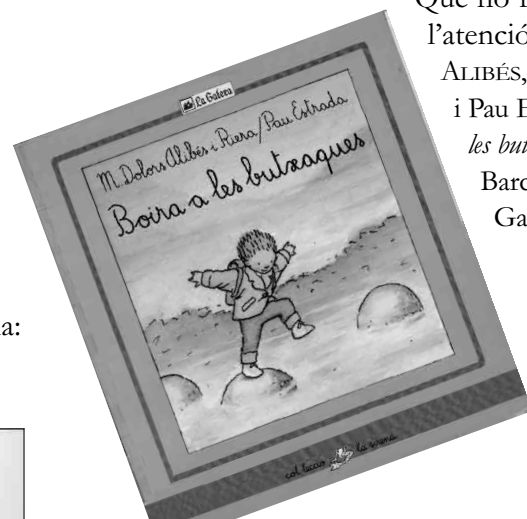


# sis llibres, sis històries, sis realitats

## Rates de Biblioteca

Que senzill és fer un regal si et ve de gust!

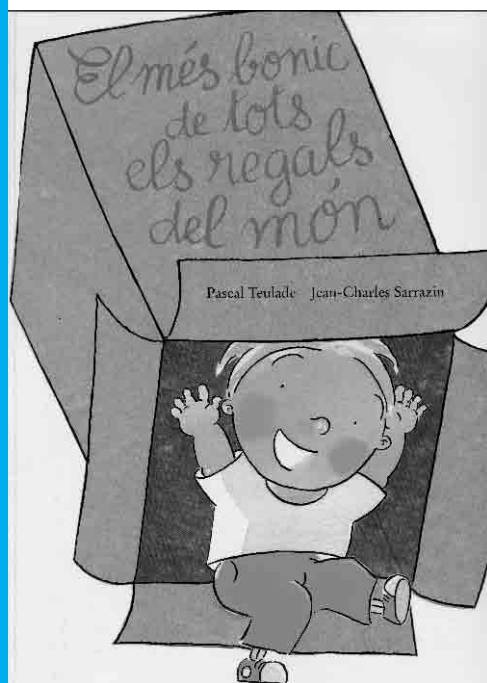
TEULADE, Pascal i Jean-Charles SARRAZIN: *El més bonic de tots els regals del món*, Barcelona: Corimbo, 1999.



Què no faries per cridar l'atenció!

ALIBÉS, M. Dolors, i Pau ESTRADA: *Boira a les butxaques*, Barcelona: La Galera, 1999.

Quan esperar es fa llarg.  
LEWIN, Hugh, i Lisa KOOPER: *Jafta*, Barcelona: Intermón, 1998.



Que difícil que és néixer...!  
MANUSHKIN, Fran, i Ronald HIMLER: *Bebè, surt!*, Barcelona: R que R, 2002.



Quan dues «princeses» estan geloses.  
ORAM, Hiawyn, i Tony ROSS: *La princesa segona*, Barcelona: Timun Mas, 1994.



Quan no s'entén res del que passa al voltant.  
O'CALLAGHAN, Elena, i Monse FRANSOY: *S'han tornat bojos!*, Barcelona: La Galera, 1996.

## Els contes i el temps

# El rellotge que mai no anava a l'hora

**Elisabet Abeyà**

El conte d'Ed Mc Curdy que avui us presentem ens parla d'un rellotge, aquesta maquineta que usem per mesurar el temps i que mirem tant vegades al cap del dia. Aquest rellotge parla i sent com una persona i resulta que ens ha sortit una mica tímid. Potser ens ajuda a saber alguna cosa més de nosaltres mateixos: quan sabem qui som i què fem en aquest món, ja no tenim por.

Aquesta és una de les històries que contava el nostre enyorat Xesco Boix quan anava per les escoles. En reproduir-la avui, us convidem a recordar-lo, ara que ja ha fet vint anys que no és amb nosaltres. ■

**U**NA VEGADA HI HAVIA UN rellotge de cuina, nou de trinca. Era un rellotge bonic i que feia molt de goig. Polit, de color verd. Es feia mirar. Però hi havia una cosa que no anava bé en aquell rellotge. No anava a l'hora. És clar, com sabeu, els rellotges estan fets per dir sempre l'hora bona i si no la diuen, no serveixen, doncs, per a res. Aquell rellotge feia més nosa que servei.

Ell, però, no volia anar a

tres quarts de quinze, sabeu, no volia ser una nosa, volia ser un bon rellotge, anar sempre a l'hora, però no podia. I la raó per la qual no podia era pel fet de ser nerviós i insegur. I, és clar, només que el miraven es posava nerviós; no suportava que el mirassin. I la senyora que l'havia comprat, se'l mirava. Era un rellotge nou i volia assegurar-se que anava a l'hora. És per això que se'l mirava moltes vegades durant el dia. I el rellotge no ho podia suportar, s'atabalava tant que ara anava de pressa, ara a poc a poc, ara es parava, ara tornava a funcionar. A estones feia tic-tac molt fort, a estones no feia tic-tac. Comptat i debatut, res, que anava sempre a tres quarts de quinze.

—Bé —va dir la senyora de la casa—, aquest rellotge em fa més nosa que servei. Com sabré jo que és l'hora de fer el sopar? Com sabré jo que és l'hora de dur els menuts a dormir? Sí, no em queda més remei que tornar-lo a la botiga i comprar-ne un altre.

Quan va arribar el seu marit, al vespre, li ho va explicar tot: «que no anava bé, que feia més nosa



que servei i que havia pensat de tornar-lo a la botiga i comprar-ne un de nou...» Per tal de no oblidar-ho l'endemà, el va deixar en una tauleta del rebedor.

Pobre rellotge. Estava tan trist... Es va quedar sobre la tauleta del rebedor i es va posar a plorar.

–Sóc tan desgraciat –deia–. No serveixo per a res. Demà al matí se m'enduen a cal rellotger. Què diran els altres rellotges? Quina desgràcia!

I el pobre rellotge no feia més que plorar i plorar...

–Quin és el teu problema? –una veu va dir de dintre la foscor–. Per què plores?

–Qui ets? –va dir el rellotge de cuina–, i on ets?

–Sóc l'avi rellotge i sóc aquí en una cantonada –va dir la veu–. T'he sentit plorar i voldria saber què et passa. Qui sap si et puc ajudar.

–Oh, ningú no em pot ajudar –va dir el rellotge de cuina–. Sóc un zero a l'esquerra, no serveixo per a res. Sempre vaig a tres quarts de quinze, no dic mai l'hora bona i demà em duen a cal rellotger. Què diran els altres rellotges? No faran més que riure's de mi. Sóc tan desgraciat.

–Quin és el teu problema? –va dir l'avi rellotge–. Per què no marques mai l'hora bona?

–Perquè no puc suportar que em mirin –va dir el rellotge de cuina–. Em poso nerviós, m'atabalo, agafo cangueli i perdo el control. Per què m'han de mirar sempre? Segur que podria dir l'hora bona com qualsevol altre rellotge si no em miressin tot el dia i em deixessin estar. És que no creuen en mi?

–És clar, home –va dir el rellotge vell–. T'has fet un embolic. Ja t'ho explicaré.

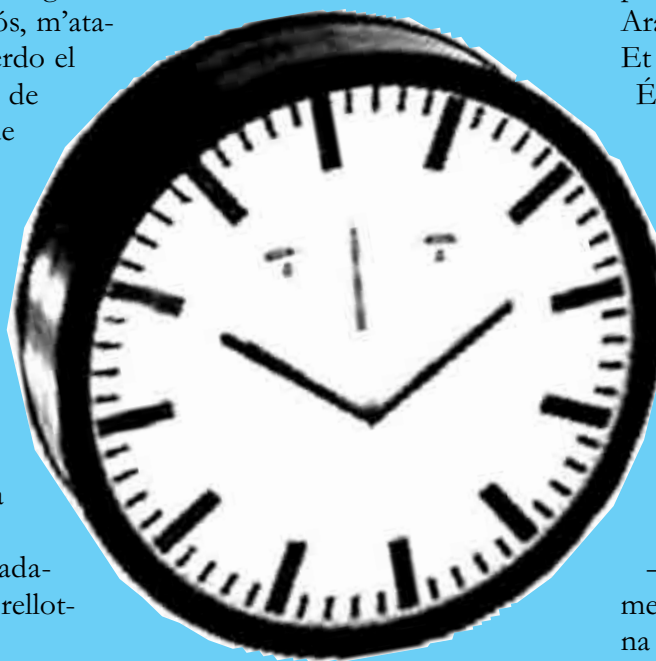
I així, doncs, reposadament i amb calma, l'avi rellotge li va dir:

–No és que siguis un zero a l'esquerra, el que em sembla és que no saps ben bé qui ets. Tu ets un rellotge, i la gent mira sempre els rellotges, oi?

–Però per què? –va dir el rellotge de cuina–. Per què sempre se'ls miren?

–És clar, home, per saber quina hora és –va dir l'avi rellotge a poc a poc–. No ho sabies, això?

Tu serveixes perquè et mirin. No és pas que desconfiïn de tu, et miren per saber quina hora és. Per això serveixen els rellotges.



–Vols dir que realment confien en mi? –va dir el rellotge de cuina– i és per això que em miren?

–Exactament, home –va dir el rellotge–. Et miren perquè creuen en tu. Volen saber quina hora és i per això et miren. És per això pel que serveixes.

–Oh! Ara em sento molt millor

–va dir el rellotge de cuina–. Gràcies per explicar-me tot això. Ja no em posaré més nerviós ni m'agafarà més cangueli. Ara que sé perquè serveixo em sento content. Ara mateix em poso a funcionar. Et farà res dir-me quina hora és? És fosc i no m'hi veig gaire.

–És un quart de dotze –va dir l'avi rellotge.

–Gràcies –va dir el rellotge de cuina i, movent les agulles, va començar a fer tic-tac content i alegre.

L'endemà, quan la senyora de la casa i el seu marit van baixar per esmorzar van veure que el rellotge funcionava a l'hora i van quedar molt sorpresos.

–Mira! –va dir el marit–, què me'n dius d'això? El rellotge torna a funcionar i va a l'hora.

–A veure –va dir la dona–, quedem-nos-el, potser ara anirà bé.

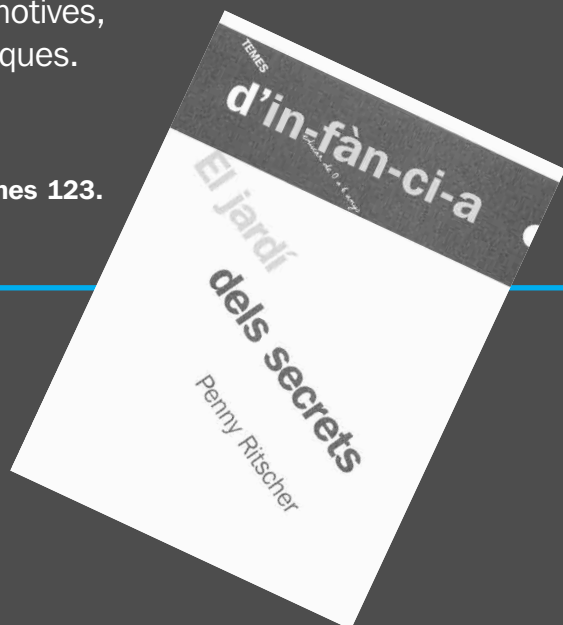
I se'l van quedar. I voleu saber una cosa? D'aleshores ençà, aquell rellotge de cuina sempre va anar bé a l'hora i ja no li feia res que se'l miressin. ■

Tret de *L'arbre generós*, de Xesco Boix, amb il·lustracions de Pilarín Bayés, Manresa, 1981.

## Penny Ritscher: **El jardí dels secrets**

El jardí, un veritable taller d'intel·ligència. El jardí, un espai i un temps de vida que ofereix als infants múltiples i complexes possibilitats motrius, sensorials, emotives, socials, estètiques.

Nombre de pàgines 123.  
PVP 13 euros.



Edita: Associació de Mestres Rosa Sensat  
[www.revistainfancia.org](http://www.revistainfancia.org)

## Cursos de tardor d'escola bressol i parvulari a l'A. M. Rosa Sensat

### 53101 **Autonomia de l'infant i actitud dels adults a l'escola bressol (0-3)**

Des de fa anys, s'experimenta a l'escola bressol del Parlament Europeu de Brussel·les la metodologia que utilitza l'Institut Lóczy de Budapest per desenvolupar les capacitats dels infants. Es presentaran les condicions i característiques d'aquesta iniciativa, fent un balanç dels resultats i traient conclusions pràctiques per al treball a les nostres escoles bressol.

Professora: Montserrat Fabrès  
Durada: 15 hores  
Dissabtes de 9.30 a 14.30 h; 8, 15, 22 de novembre

### 53102 **Construcció de materials per a l'educació de la mirada (0-3)**

En aquest curs-taller es proporcionaran experiències, coneixements, eines i recursos per a la construcció de materials i propostes d'activitats destinades a afavorir, en els infants de l'escola bressol, l'hàbit de la mirada activa i de la contemplació.

Professora: Montserrat Nicolàs  
Durada: 30 hores  
Dilluns de 18 a 21 h; 6, 13, 20 i 27 d'octubre; 3, 10, 17 i 24 de novembre i 1 i 15 de desembre

### 53103 **Educació artística visual i plàstica: apropem l'art contemporani als infants de 3 a 6 anys**

Té el propòsit d'apropar les formes, continguts, tècniques i materials de l'art contemporani als més petits; també, d'aprendre a observar i interpretar les obres d'artistes actuals d'una manera diferent i personal, i manipular i experimentar amb nous materials.

Professora: Núria Batlle  
Durada: 30 hores  
Dijous de 18 a 21 h; 2, 9, 16, 23 i 30 d'octubre; 6, 13, 20 i 27 de novembre i 4 de desembre

### 53104 **El parvulari avui**

Els infants de parvulari tenen uns drets, unes capacitats i unes necessitats. Tenint en compte això, com organitzarem l'espai i el temps? Quines activitats proposarem? Com? Quins criteris metodològics ens seran vàlids: els racons, els projectes...? Com fomentarem el joc? Com ens comunicarem amb les famílies? Parlarem de tot això i comptarem amb la col·laboració de parvularis de diferents escoles.

Professora: Sílvia Majoral  
Durada: 15 hores  
Dijous de 18 a 21 h; 6, 13, 20 i 27 de novembre i 4 de desembre

### 53105 **Els primers aprenentatges de la llengua escrita (3-8 anys)**

L'ús real de la llengua escrita a l'escola promou situacions de lectura i d'escrip-



tura que permeten ensenyar i aprendre a llegir i escriure amb sentit. En aquest curs es compartiran i aprofundiran aquestes situacions, a partir d'exemples d'ús pràctic, científic i literari de la llengua escrita a les classes de parvulari i cicle inicial.

Professores: Montserrat Correig i Montserrat Fons

Durada: 15 hores

Dijous de 18 a 21 h; 23 i 30 d'octubre i 6, 13, 20 de novembre

### 53106 **Créixer, junts, el primer any**

Es tractarà la vida dels nadons en família i a l'escola bressol, les relacions personals amb els adults i els altres infants; l'autonomia, la salut; l'alimentació, el descans i la higiene; la descoberta del món i el paper de la mestra al grup de nadons. Curs adreçat exclusivament a mestres que treballen en el grup d'infants del primer any de vida.

Professores: Tere Majem i Pepa Òdena

Durada: 15 hores

Dimecres de 18.30 a 21 h; 8, 15 i 29 d'octubre; 12 i 26 de novembre i 10 de desembre

### 53107 **L'escola bressol: un cicle amb identitat pròpia. Temps, espais, materials i paper del mestre**

S'estudiarà la importància dels espais i del material com a elements que condicionen la vida i les activitats a l'escola i, en definitiva, l'educació dels infants. Es visitarà l'escola l'Esquirol de Barcelona.

Professores: Susanna Fusté i Dolors Ramos

Durada: 15 hores

Dimarts de 18 a 21 h, 7 i 21 d'octubre; 4 i 18 de novembre i 2 de desembre

### 53108 **Viu el ritme: em moc, em sento bé (0-3)**

El curs pretén donar una mostra de com podem començar a treballar el sentit del ritme amb els més petits. El sentit del ritme és la part més física de tot l'espectre musical i, per aquesta raó, el nen hi connecta amb facilitat i l'estimula tant en la seva part psicomotriu com afectiva.

Professora: Montserrat Dulcet

Durada: 15 hores

Dissabte de 9 a 14 h; 8, 15 i 22 de novembre

### 53109 **Viu el ritme: em moc, em sento bé (3-6)**

La pràctica del ritme serveix per millorar la coordinació motriu, l'atenció i la concentració de l'infant. El curs pretén fer propostes de com treballar el sentit del ritme amb els infants de parvulari.

Professora: Montserrat Dulcet

Durada: 15 hores

Dimecres de 18 a 21 h; 5, 12, 19 i 26 de novembre i 3 de desembre

### 53110 **Un jardí al pati de l'escola (0-6)**

Es veuran quins criteris cal tenir en compte a l'hora de dissenyar i organitzar els espais exteriors de manera que faci-

tin el joc i l'aprenentatge dels infants. Serà un curs molt pràctic i actiu basat en el contacte directe amb els materials i la pràctica de les tècniques de jardineria. Es valoraran les possibilitats que ofereix tenir un entorn ric en vegetació. Es coneixerà i experimentarà aprenent a plantar, a observar les mil possibilitats que ofereixen les plantes. Es recomana llegir el llibre *El Jardí dels secrets* de Penny Ritscher, de la col·lecció Temes d'Infància.

Professors: Mercè Bertran, Joan Bordas, Carme Cols i Pitu Fernández

Durada: 15 hores

Dissabtes de 9 a 14 h, 4, 11 i 18 d'octubre. La primera sessió serà a Rosa Sensat i les altres es realitzaran a la jardineria Bordas de Gavà. El primer dia explicarem com anar-hi.

### 53112 **Informació i documentació per muntar una cooperativa**

Quan s'acaben els estudis, es desitja treballar. Una de les possibilitats és presentar-se a un concurs per gestionar una escola bressol pública. Per conèixer diferents convocatòries municipals, per orientar de quina manera donar-hi resposta tant des del punt de vista normatiu com pedagògic, organitzatiu i econòmic, es treballarà sobre la creació de cooperatives.

Coordina: Montserrat Jubete

Durada: 30 hores

Dimecres de 18 a 21 h, 1, 8, 15, 22 i 29 d'octubre; 5, 12, 19 i 26 de novembre i 3 de desembre

## La nostra portada



Damunt del Parc de les Aigües de Barcelona, darrere de la Biblioteca Mercè Rodoreda, enmig d'un sorral, emergeix la proa i la popa (a la foto) d'un submarí. És una visió que sorprèn, és clar. A més, no és una nau de perfils polits, sinó que mostra una textura metàl·lica cansada, com si després de navegar durant un munt de dècades, damunt de la pell rugosa del *Nautilus* del capità Nemo, haguessin quedat impresos els records de tantes batalles i aventures. Per als infants, el *Submarí* de Josep M. Riera i Aragó, és un espai de joc. Permet imaginar oceans plens de balenes i pops gegants, illes habitades per caníbals, i una tecnologia primitiva, a l'abast de l'home, preparada per solcar espais imaginats, en els quals tot és possible.

## Education 0 - 6 years old

**The Future of the Pedagogy of Loris Malaguzzi**

ALFREDO HOYUELOS Malaguzzi, of course, continues to be current, because of his passion and everything he did, in today's search for a pedagogy that is loved by children, people working the schools and families. It is a belief in the children themselves, in their tremendous potential, in children that are autonomous, and responsible for their own evolution. And, in accordance with the above, his pedagogy makes the case for a joyful, living, enriching school where one is constantly investigating.

## School for ages 0 - 3

**Educating or Caring. Once more, a contradiction?**

ELENA LOBO With the enactment of the new Law we are once again witnessing the debate between what is understood as «educational» and «caring». Basic caring has, of

course, an educational side to it, such as the importance of attending to the needs of the families and the characterisation of a context of quality. But the new requirements for care are unworkable in a framework of respect for the rights of children.

## School for ages 3 - 6

**License to Doubt**

ISABEL OLMEDO AND M. CARMEN DÍEZ

Two teachers, the oldest in the school and the youngest, engage in a dialogue by e-mail on something that happened at the school where they work and which involved both of them. Their doubts and their mutual need for clarification generated a productive exchange, which is set out in this text.

**The Bio-diversity Laboratory**

ELEONORA ANGELINI The zoo in the Italian city of Pistoia has a special infrastructure: the Biodiversity Laboratory. This is a place where children can experiment and learn, using all their senses, and in a recreational, direct way.

## Children and Society

**Theatre or the game of «make believe...»**

TERESA DURAN The «make believe» of the Theatre is very similar to what children use in symbolic play. They have it at their fingertips and it is a resource to be worked on, in order to allow children, in addition to all the creativity that it involves, to acquire the concept of «otherness», something which makes the education process of socialisation easier.

**Give me time**

MARTA GRAUGÉS AND THE GIRASOL TEAM After talking about what time is and explaining the views of Emmi Pikler on the subject, we are given an explanation of an experience that took place this summer at the Girasol school. By creating a place of trust and peace, making time and respecting the rhythm and interests of each child, we have seen positive changes in the attitudes of the children and the creation of a relaxed atmosphere.

here. This has also been observed by the parents.

## Children and Health

**Child and Adult Chronopsychology**

SANTIAGO ESTAÚN How are we to organise the scheduling of activities in the schools? Chronobiology and chronopsychology have gathered a great deal of empirical evidence on the variability of our physiological and psychological activities. This has enabled us to observe that we function, spontaneously, in uneven states. In other words, there are times in the day, week, month and year in which we can perform better than during other times, in which we need to relax. The consequences are clear and make the task of the person who makes up the work schedule at school more complex.

*Traducció de Michael Tregebov*

**Cuadernos de Pedagogía**, núm. 326, juliol del 2003

www.cuadernosdepedagogia.com

«Información y democracia»

José GIMENO SACRISTÁN

«De dónde venimos y adónde vamos»

Luis GÓMEZ LLORENTE

«Contexto sociocultural de la escolaridad»

Jurjo TORRES

«Ser maestro»

Josefina ALDECOA

«Padres y madres en casa y en la escuela»

Jesús PALACIOS, Susana MENÉNDEZ

«Discursos y prácticas»

José GIMENO, Jaume CARBONELL

**Scuola Materna**, núm. 18, juliol del 2003. www.lascuola.it

«Innovazione e transizione: lineamenti di pedagogia della scuola»

Cesare SCURATI

«Per una rinnovata immagine dell'infanzia»

Alessandro ANTONIETTI

«Il piacere di narrare, leggere, ascoltare»

Fiorella BONGIORNO

«Il piacere di scoprirsi diversi»

Anna Maria PASSASEO

«Il piacere di fare e di giocare»

Angea LENZO

«Il piacere di collaborare»

Rosa Grazia ROMANO

«Il piacere di scoprirsi autonomi e competenti»

Pina FILIPELLO

**Vita dell'infanzia**, maig-juny del 2003

«La matematica per giocare»

Lidia DESTEFANI, Catia PESCI, Rosanna SAVIANE, Irene ZIINO,

Patrizia ARCA

# 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](http://www.revistainfancia.org)



RODARI, Gianni: **La escuela de la fantasía**, Madrid: Popular, 2003.

En aquest recull d'articles de Gianni Rodari, es posa de manifest la faceta de l'autor com a estudiós de l'educació. S'obre amb un extraordinari joc de fantasia amb els infants de l'escola. Com sempre, Gianni Rodari estén el seu discurs cap a l'aspecte social. Hi proposa una societat nova, amiga de la infància, que n'és el futur. La segona part del recull aprofundeix en com es pot construir la necessitat del llibre com un instrument de coneixement que s'insereix en l'experiència-joc de descobrir el món, reflexionar sobre què passa i formar una cultura orgànica.

UNICEF: **Estado Mundial de la infancia 2003**, Nova York: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, 2002.

Aquest informe se centra en la participació infantil. Té per objectiu recordar als adults l'obligació d'escoltar els punts de vista dels infants i joves, i tenir-los en compte a l'hora de prendre decisions que els afecten. El tema de l'informe correspon a l'esperit de la històrica Sessió Especial de l'Assemblea General a favor de la infància, celebrada el maig de 2002. Per primera vegada, l'Assemblea General es va reunir per analitzar exclusivament qüestions relacionades amb la infància, i nombrosos nens hi van participar com a membres oficials de les delegacions dels seus països.



#### Edició i administració:

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

**Direcció:** Irene Balaguer.

**Cap de Redacció:** Raimon Portell.

**Secretaria:** Mercè Marlès.

#### Consell de Redacció:

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

mez, Marta Graugés, Teresa Huguet, Sol Indurain, Montserrat Jubete, Teresa Majem, Marta Mata, Pepita Molló, Blanca Montaner Pepa Òdena, Misericòrdia Olesti, Àngels Ollé, Joana Pavia, Núria Regincós, M. Dolors Ribot, Montserrat Riu, Montserrat Sanjuan, Rosa M. Securún, Dolors Todolí, Marta Torras, Dolors Traveset.

#### Projecte gràfic i disseny de les

**cobertes:** Enric Satué

**Fotografia coberta:** Gabriel Serra

#### Impremta:

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

**Dipòsit legal:** B-21091-83

**ISSN:** 0212-4599

#### Distribució i subscripcions:

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

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

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

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

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