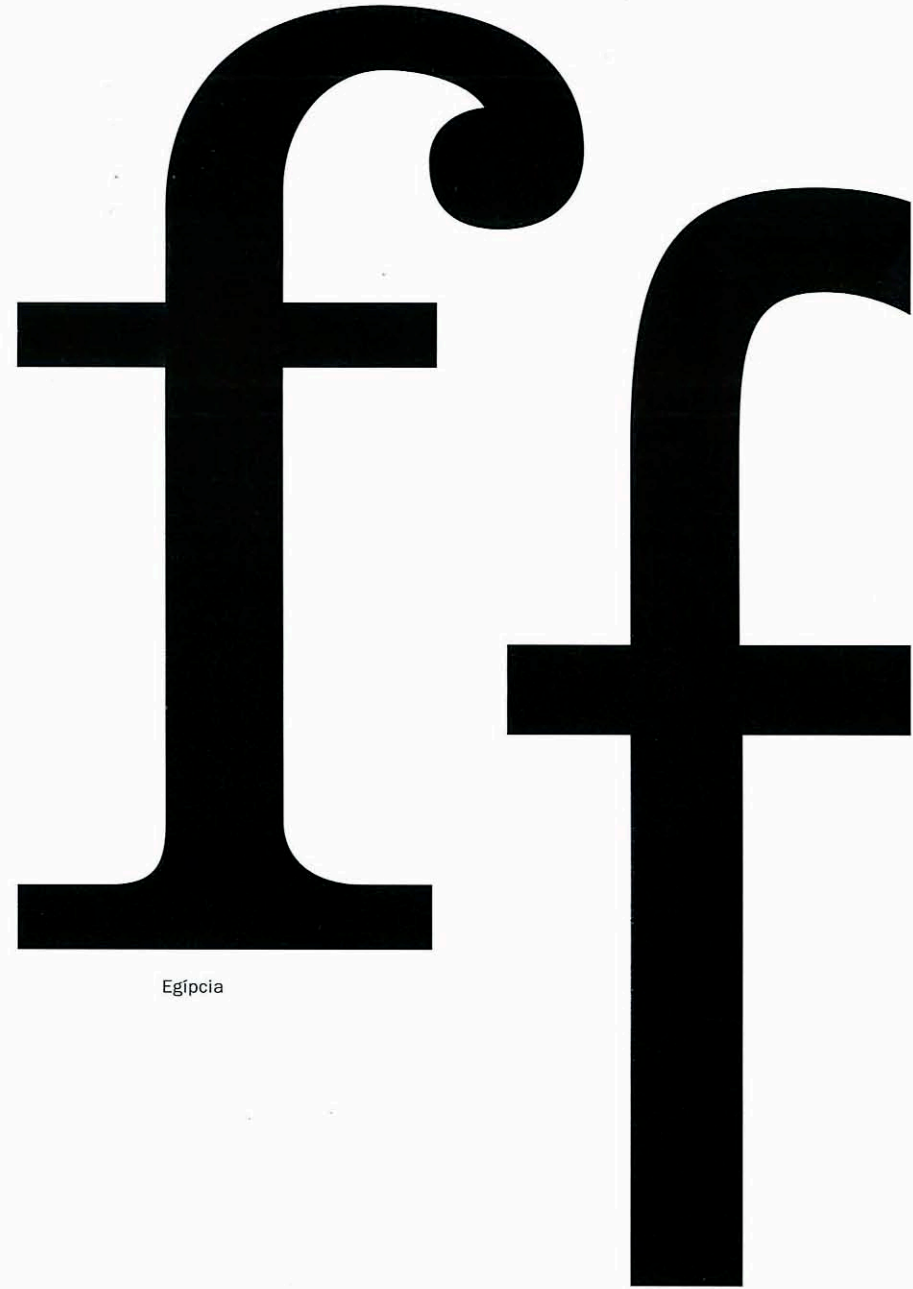


Romana



Egípcia

REVISTA DE L'ASSOCIACIÓ DE MESTRES ROSA SENSAT

in-fàn-ci-a

educar de 0 a 6 anys

2004

138

MAIG
JUNY

No anem bé

Dos temes que han sortit a la llum pública sobre l'acció de govern en relació amb l'educació dels més petits, han produït sorpresa i preocupació en el món de l'educació infantil: l'un és el Decret de matriculació i l'altre, la informació sobre el finançament.

Sobre la *matriculació*, resulta incompreensible que el nou Govern no hagi estat capaç de donar molta més responsabilitat d'acció als ajuntaments com a Administració propera capaç d'articular, com cap altra, normativa i realitat. En relació amb la matriculació dels infants de 0 a 3 anys, a més, el Departament d'Ensenyament segueix sense comprendre que no es poden seguir uns mateixos paràmetres per a una oferta universal que per a una de tan escassa. I la perla d'enguany ha estat el nom. Amb els anys s'ha après que «el nom sí que fa la cosa» i, per tant, anomenar aquesta etapa

'preescolar' genera una doble preocupació: d'una banda, la pèrdua d'identitat com a país, en admetre la nomenclatura d'una llei centralista i ja caiguda, i, de l'altra, com tothom sap, denota la pèrdua de l'objectiu educatiu, i en conseqüència la pèrdua de qualitat.

Sobre el *finançament*, s'han pogut seguir també les moltes i molt diverses pressions a les quals ha estat sotmès el nou Govern i, en aquest aspecte, com en la matriculació, hi ha una preocupació creixent pel que fa a l'educació infantil.

Avui, afortunadament, ningú qüestiona que l'escola pública obligatòria sigui gratuïta, però molts qüestionen que l'escola obligatòria, no pública, ho sigui, especialment perquè aquesta última es nega, o es resisteix, a respectar les mateixes condicions d'accés i de control democràtic que la llei exigeix a totes les escoles.

Ningú qüestiona que el parvulari públic sigui gratuït, però és molt qüestionable que ho sigui el privat, sobretot quan caldria millorar la reali-

tat dels nostres parvularis amb més mestres per grup d'infants i, d'aquesta manera, podríem apropar-nos a les ràtios que dominen el panorama europeu, tan lluny de les nostres.

La qüestió del finançament al parvulari privat encara resulta més controvertida, perquè la gran necessitat de la societat catalana avui rau en la insuficient oferta pública per als infants de 0 a 3 anys. Altra vegada els ajuntaments i les famílies hauran de fer front, quasi en solitari, a l'educació dels petits, una educació que cada cop més se sustenta en un sobre esforç del personal, que majoritàriament té unes condicions de treball insostenibles per la seva precarietat i per la falta de consideració cap als infants i cap al personal mateix.

Tot plegat no va bé, han comentat molts, davant d'unes primeres accions del nou Govern que han generat una gran inquietud i una profunda preocupació en el primer nivell educatiu del país, l'educació infantil de 0 a 6 anys.

Plana oberta	Pàgines per a les opinions i els suggeriments dels lectors	2
Educar de 0 a 6 anys	Loris Malaguzzi. Somiar la bellesa d'allò que és insòlit	Alfredo Hoyuelos 5
Escola 0-3	Guarderia militar Grumete	Patxi Coira 13
Bones pensades	Bombolles de sabó	Carme Cols 17
Escola 3-6	L'entusiasme docent	M. Carmen Díez 18
Infant i societat	Ai, Polònia, ai! Un any d'un camp, un riu i unes pomeres	Sílvia Moron 25 Mònica Bosch 29
Infant i salut	Jugues amb mi?	Lola García Ollada 35
El conte	Rondalles ortofòniques. La gallina xica	Elisabet Abeyà 41
Llibres a mans dels infants	Una animalada de menú degustació	Rates de biblioteca 42
Informacions		43
Abstracts		46
Cop d'ull a revistes	sumari	47
Biblioteca		48



Els gossos

Laura Lagunas

Recentment, he dut a terme les pràctiques de magisteri d'educació infantil en una escola pública de Cornellà de Llobregat. Una de les tasques encomanades des de la Universitat és l'elaboració i posada en pràctica d'una unitat de programació d'acord amb la programació establerta al grup.

Quan vaig iniciar el període de pràctiques al grup de cinc anys de parvulari, se'm van plantejar dubtes sobre la temàtica a partir de la qual desenvolupar la Unitat de Programació. La mestra em va comentar que podria ser interessant fer-ho a partir del nom de la classe: gossos (escollit democràticament pels infants). Inicialment aquest tema no responia als meus

interessos, perquè equivocadament no pensava que treballar a partir dels gossos, un animal tan proper i conegut pels infants, fos profitós, però com el tema sí que responia als interessos dels infants, vaig decidir embarcar-me en aquesta temàtica, procurant proposar activitats que responguessin, igualment, als interessos i les necessitats dels nens.

Inicialment es va estimular un procés de verbalització per part dels infants, per poder esbrinar quins coneixements tenien sobre els gossos. Es van obtenir diverses respostes: «Veuen el perill quan caminen amb les persones», va dir l'Ariane. «Hi ha gossos de neu», va comentar el Kevin. «Els gossos es barallen amb els gats», ens va dir

el Miguel. A partir d'aquestes respostes i d'altres vaig elaborar la Unitat de Programació tenint en compte diferents objectius: el principal va relacionar-se amb el fet que els gossos són animals de companyia que han desenvolupat i desenvolupen funcions importants per a nosaltres (companyia, treball al camp i ajuda a les persones). Aquest objectiu va plantejar-se com a principal perquè sovint no valorem la importància dels gossos en les nostres vides. Per això vaig creure oportú treballar al voltant de les funcions que desenvolupen. Tenint aquest objectiu com a principal, en vaig plantejar d'altres en relació amb els trets anatòmics més rellevants, el coneixement de



Terrier: Miguel

diferents races i les seves característiques (mida i pèl). Aprofitant que en aquest nivell educatiu es dóna molta importància al treball de la lectoescriptura, s'aprofita el desenvolupament d'aquesta Unitat de Programació per continuar amb aquest treball, a partir del nom dels gossos o les parts del seu cos.

Una maleta amb missatges

Un cop plantejats els objectius, vaig passar a planificar les activitats i vaig crear un material que fos adient per desenvolupar-les i que esdevingués engrescador per als infants. Vaig pensar que seria interessant crear un objecte màgic que esdevingués el nexa d'unió entre



Xow xow: kevin



Pastor Alemany: Abraham



Doberman: Iván

les diverses activitats; per això vaig fer una maleta a partir d'una capsa de cartró, que vàrem denominar «Maleta viatgera», la qual va aparèixer de sobte un dia a l'escola i va crear una forta expectació entre els nens i les nenes. En el seu interior, s'hi van trobar missatges, els quals van guiar totes les activitats a través de preguntes que conduïen a la reflexió.

En el primer missatge, la maleta es presenta ella mateixa i comunica que s'explicarà un conte, titulat: «La festa dels gossos». A partir d'aquest conte inventat, que tracta d'un gos (el gos d'atura) que fa una festa a casa seva i convida els seus amics (vint gossos de diferents races), es comença el desenvolupa-

ment de la Unitat de Programació. El gos d'atura es tria com a protagonista de la història perquè és una raça autòctona, i es creen vint gossos més per tal que posteriorment cada nen pugui triar-ne un com a propi i començar d'aquesta manera l'adquisició de coneixements, inicialment a partir del propi gos i, progressivament, a partir dels gossos dels companys. La tria dels gossos va fer-se després d'haver-ne parlat de cadascun i respectant les preferències de cada nen i nena. És curiós observar com els nens, majoritàriament, van escollir gossos grans (doberman, pastor alemany, etc.) i les nenes van triar, preferentment, gossos petits (yorkshire, pequinès, etc.).

El fet que cada nen hagi tingut un gos els ha estat motivador, perquè n'han après les característiques, i les similituds i diferències respecte als altres. Fins a tal punt, als infants, els va agradar aquesta iniciativa que a vegades entre ells es feien comentaris com: «El meu gos ajuda la policia, no l'has vist a la tele?», en relació amb el pastor alemany. O bé, referent al canitxe, «El meu gos té el cabell arrissat, com si hagués anat a la perruqueria».

A l'hora de presentar els gossos pels seus noms hi va haver noms que ens van fer riure molt, el xow xow va despertar molt interès, igual que el xiuaa, que els va fer entonar la coneguda cançó que n'empra el nom. Sorprenentment



Yorkshire: A

cadascú es va aprendre ràpidament el nom del seu gos i, amb el pas dels dies, aprenien el nom dels gossos dels companys a partir d'un procés d'ensenyament-aprenentatge que es produïa entre els infants. «El meu gos es diu gos coniller», comentava el Joel i, a això, li responia el seu company: «Es deu dir així perquè li deuen agradar els conills» o «El meu gos no es diu suèter, es diu setter irlandès, setter», en comentava la seva propietària.

Més activitats

Un cop cada infant coneixia el nom del seu gos i l'havia escrit en un full al costat del seu nom (per saber quin gos tenia cada infant), la maleta ens va proposar una activitat perquè cadascú reconegués el text escrit del nom del seu gos. Es va elaborar un mural on hi havia el nom de tots els gossos, i cada infant va buscar el lloc corresponent on havia d'enganxar el seu, guiant-se pel nom que hi havia escrit darrere de cada gos. Aquesta activitat va ser molt profitosa perquè els infants van identificar el nom del seu gos entre molts i van poder fer associacions. D'aquesta manera, alguns nens van col·locar el seu gos en un altre lloc perquè havien trobat un nom



Llebrer: Alexandre

que començava per la mateixa lletra que el del seu gos o que tenia les mateixes vocals.

Les parts dels cos del gos van donar per molt. Vam fer diverses activitats en les quals vam treballar, alhora, el llenguatge verbal, mitjançant un joc on s'havien de col·locar, sobre un gos dibuixat, diverses etiquetes on hi havia escrites les diferents parts del cos. També vam treballar el llenguatge matemàtic. Per això vam fer agrupacions segons les característiques físiques dels gossos (potes llargues/curtes, gossos grans/mitjans/petits, etc.) i indirectament vam treballar els nombres per conèixer en quin grup hi havia més gossos. Finalment, el treball de les parts del cos ens va permetre introduir-nos en el llenguatge musical, a partir d'una cançó inventada. En el desenvolupament d'aquestes activitats i a partir d'un missatge de la maleta, els infants copsen un fet que m'havia passat per alt. En una nota, la maleta ens pregunta si les

persones tenim parts del cos diferents que els gossos (ulls, potes, etc.), i quan qüestiona la possibilitat de tenir cua, molts infants responen que sí, davant la meua sorpresa. Fins que una nena no m'assenyala directament, no m'adono que tenen raó, jo mateixa tinc una cua... al cabell.

Com ja s'ha comentat, un dels principals objectius era que els infants s'adonessin de la importància dels gossos en les nostres vides. Per això, va dedicar-se bona part del treball a donar-ne a conèixer les funcions. D'una banda, vam parlar de la funció de companyia que tenen els gossos i vam decidir que tots la complien. També vam parlar dels gossos que treballen al camp, caçant o vigilant ramats d'ovelles. Finalment, vam destinar bona part del treball a l'ajuda que els gossos ofereixen a les persones; per això vam fer menció del llaurador i l'ajuda que ofereix a les persones cegues, el sant bernat i la seva funció de rescat a la neu o el pastor alemany com a gos de vigilància. Per treballar aquestes funcions, es va aprofitar la vessant lúdica. Per això vaig il·lustrar cinc situacions diferents que havien de relacionar-se amb els gossos corresponents. La resolució d'aquest plantejament va ser molt profitosa, perquè els

infants van arribar, per ells mateixos, a conclusions força interessants. Així hi havia qui comentava: «El gos que està a la neu ha de ser pelut pel fred», o bé «Els gossos grans no poden estar a casa perquè no hi caben».

S'han dut a terme més activitats. Aquí he volgut mostrar part de la meua experiència, ja que a partir d'una temàtica que creia molt limitada he pogut treballar les diferents àrees curriculars relacionant-les amb els interessos dels infants pel que fa als gossos. M'he adonat que el fet de desenvolupar les activitats a partir d'un element propi, triat individualment (el gos que cadascú ha escollit) ha afavorit l'assoliment dels objectius plantejats. Inicialment els nens i les nenes mostraven interès per aprendre a partir del seu gos, i després per comparació amb la resta dels companys.

Finalment, i ja per acabar, cal dir que tots vam arribar a la conclusió que el gos és el millor amic de l'home. ■

BASEDAS, E., T. HUGUET i I. SOLÉ: *Aprendre i ensenyar a l'educació infantil*, Barcelona: Graó, 2001.

La informació sobre les diferents races de gossos que es treballen a la Unitat de Programació l'he extret de diverses pàgines web.

Loris Malaguzzi

somiar la **bellesa** d'allò que és insòlit

Alfredo Hoyuelos

Si per estètica entenem, com va assenyalar Bateson, ser sensible a l'estructura que connecta les coses i els esdeveniments, podem afirmar que

Loris Malaguzzi va ser un impulsor vital de l'estètica. L'estranyesa, la sorpresa i la seducció estètica són algunes de les estratègies que va posar en pràctica per aconseguir que educació i estètica fossin una sola cosa.

L'estranyesa

Malaguzzi va estimar l'estètica d'allò que és insòlit. No suportava la rutina, la clonació este-reotipada i tòpica que porten l'educació a una repetició absurda. Va cercar doncs, com l'artista, l'estètica de conèixer el que és nou, o de veure el que és quotidià amb les lents de l'inaudit.

Però perquè això passi, comentava, és necessari aprendre a escoltar. L'escolta ens ajuda a entendre com els infants pensen i creuen que creixen. L'escolta neix, també, de fer que sigui estrany allò que és familiar. Es tracta d'entendre amb profunditat el concepte d'*ostraneni*; un terme encunyat per Sklovskij, que poetes com Rilke,² Majakovskij³ i Akhmatova van desenvolupar i que Loris va viure. Bruner, també, en reflexionar sobre l'experiència de Reggio, ho ha entès així:

L'infant se salta les regles i els tòpics en la seva aproximació al món. Malaguzzi apunta que l'infant, com els artistes, és capaç d'anar més enllà, de dotar de nou significat allò que l'envolta. Als seus ulls, s'hi llegeix la sorpresa de tot allò nou, carrègat de possibilitats, inèdit, al seu voltant. Hi ha, doncs, una proposta estètica, a la qual cal obrir l'escola amb una educació que superi els canons establerts i l'avorriment, que permeti elegir, construir noves combinacions. Una educació transgressora.

Cada nova realitat estètica dóna una nova definició de la realitat ètica de l'home, ja que l'estètica és la mare de l'ètica. Les categories de «bo» i «dolent» són, en primer lloc i sobretot, categories estètiques.

JOSIF BRODSKIJ¹

“Els infants, el significat de les paraules, el decideixen en un joc admirable i net que és el que dona l’alegria de regalar als objectes, i als actes, una existència que es renova i no acaba mai”

[...] la paraula russa *ostranenyi* significa «fer estranyes o alienes les coses que ens semblen familiars per poder-les examinar d’una manera nova o per poder reflexionar sobre allò que estem fent». Els poetes van intentar de fer una mirada nova sobre el món i van ser un perill per a qualsevol forma de dogmatisme i, sovint, els van fer presoners a les presons d’Stalin. Viure com a poeta o practicar l’*ostranenyi*, viure l’«experiència de l’estranger» significa viure perillosament.⁴

També Gianni Rodari, font contínua d’inspiració per a Malaguzzi, ens parla d’aquest tema:

La funció de l’art és transmetre la impressió de l’objecte com a visió i no com a reconeixement. El procediment de l’art és el procediment de l’estranyesa de l’objecte. Per fer d’un objecte un fet artístic és necessari extreure’l de la categoria dels fets de la vida [...] agitar l’objecte [...] extreure l’objecte de la sèrie d’associacions quotidianes.⁵

Aquesta «estranyesa» té a veure, directament, amb la idea dels *ready-made* de Duchamp o amb les obres del pop-art, encara que tota obra d’art o artista –per definició– participa d’aquesta idea. I aquesta *ostranenyi* sklovskiana de la qual també parla Malaguzzi és un principi i una estratègia per escoltar i desvetllar aquesta estètica del conèixer infantil. Per això sorprenen tant les seves apreciacions que neixen de l’escolta dels infants. Escoltar és estar alerta per deixar de considerar les coses com a naturals i òbvies. En això ajuda aquesta actitud d’estranyesa que rescata de l’evidència trivial allò extraordinari i inesperat que hi ha en les paraules, els gestos, els dibuixos i les mirades dels infants. És necessari des-

confiar d’allò que és evident per buscar significats més profunds del que sembla banal. Això converteix en més divertida una professió com la d’educar. Vegem, en aquest sentit, i a tall d’exemple, un fet aparentment banal per mostrar com Malaguzzi narra l’experiència d’uns nens que juguen amb uns tubs de goma i el significat que els atribueix:

Qui ha dit que un tub de goma no és més que un tub de goma? [...] Si algun de nosaltres hagués descobert uns altres significats menys habituals al tub de goma, què sé jo, per exemple que pogués ser una serp pitó que s’enrosca i que pot estrangular, potser l’haurien tractat de boig i ardit.

No és així; no és el mateix si ho fan els infants. Llavors tolerem, mirem amb suficiència, pensem que és lícit fer-ho en aquesta edat, però després creixeran [...] i...

Veritablement som grans, autèntics ignorants i formidables autocastrats.

Qui ho diu, que els infants tenen un vocabulari reduït, una competència lingüística reduïda?

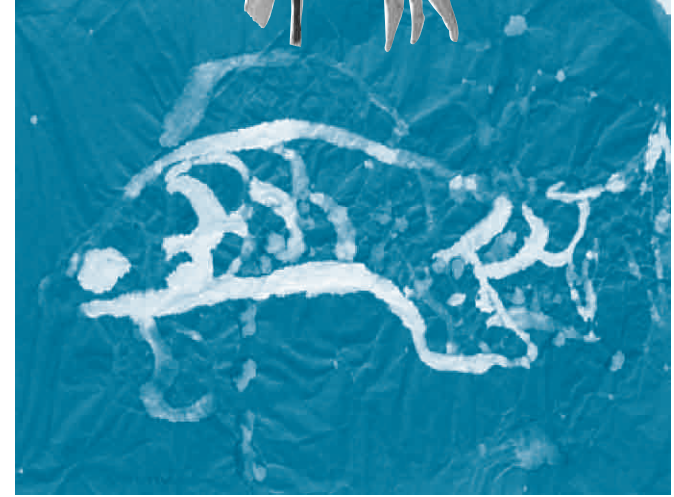
Provem de donar-los, a ells, aquest tub de goma banal i veurem immediatament amb quanta riquesa d’invenció, llibertat, autèntica capacitat de pensament, explosió interpretativa i fecunditat de vocabulari, són capaços de posar en joc. Quan sembla que el joc s’acaba, llavors els infants són capaços d’inventar-ne un altre i el tub de goma, mira’l!, dòcil, està increïblement disposat a disfressar-se infinitament, a combinar-se en tombarelles i significats subversius.

Recordeu la famosa trobada d’Àlicia amb Cap d’Ou que, com qui fa encícliques, s’acredita com un dèspota absolut de la paraula: «Quan jo empro una paraula, jo decideixo què significa».

Bé. Els infants, avergonyint el mateix Carroll i les interpretacions freudianes que avui són moda, són, tots, caps d’ou ja que el significat de les paraules el decideixen en un joc admirable i net que és el que dona l’alegria de regalar als objectes, i als actes, una existència que es renova i no acaba mai. És com un allunyament del final, de la mort, del que és peremptori, una superació de les contradiccions.

Les imatges fotogràfiques en són una prova, un document viu del que estem dient, una confirmació del fet que la pedagogia i la didàctica no tenen necessitat de grans instruments i aparells complicats; necessiten, en canvi, entrar i mullar-se, confiant-se a allò que no està previst, com podríem dir-ho? Al *limerick*, al joc del sense sentit anglès.

El tub de goma és, en primer lloc, un *limerick*, un instrument, un material per descobrir, ara, que és allí, entre les mans lliures dels infants, una mena de monstre per domar, que no es pot controlar i que s’escapa.



“Aquesta capacitat de mirar les coses amb els ulls de la novetat és el que hem definit com a innovació educativa”

També, en altres versions més comunes, però també més plaents, és una gran gola que es pot omplir d'aigua i que la pot conduir de la muntanya a la plana.

Però el tub, si s'hi entesta, pot ser també un arc de triomf sobre el qual pots passar divertit.

Aleshores el tub necessita una ànima i la hi podem donar si és una serp gegant que baixa de les lianes per jugar a tat.

Però el tub de goma pot servir també com una brida llarga per al cavall i el cavaller que va a caçar aventures a la vall solitària [...]

La pedagogia està en els infants, però no solament en els infants, està lligada a l'acció. També Sartre diu que la «imaginació és un acte, no una cosa...»

[...] El tub de goma, el banal, ara s'eleva al punt més alt i amb l'ajuda dels infants dona la raó a Jean Paul Sartre. Que Déu n'hi do.⁷

Aquesta capacitat de mirar les coses amb els ulls de la novetat és el que, en altres ocasions,⁸ hem definit com a innovació educativa; és a dir, com una recreació circular en cerca (com a demanda o sol·licitud) de nous punts de vista interpretatius, interdependents i intercanviables en contextos específics, de les mateixes activitats que aparentment sempre hem anat fent. Si perdem l'aptitud de reinterpretar (o innovar) el que, aparentment, sempre anem fent ens pot portar a una rutina inercial. Cal buscar l'entusiasme en el que és nou com a diferent en el què, sense pensar que el que és divers pot raure en la capacitat potencial de mirar d'una altra manera la mateixa cosa (el que ja no és igual) per obrir noves expectatives del veure i del saber estar.

Significa, d'alguna manera, posar en pràctica el que alguns defineixen com a «observació flotant»:

Consisteix a mantenir-se vacant i disponible, sense fixar l'atenció en un objecte precís, sinó deixant-la «flotar» perquè les informacions penetrin sense filtre, sense apriorismes, fins que facin la seva aparició punts de referència, convergències, disjuncions significatives, eloqüències...⁹

La sorpresa

Per a Loris, és necessari que ens adonem, en primer lloc, de la sorpresa que es llegeix en els ulls dels infants:

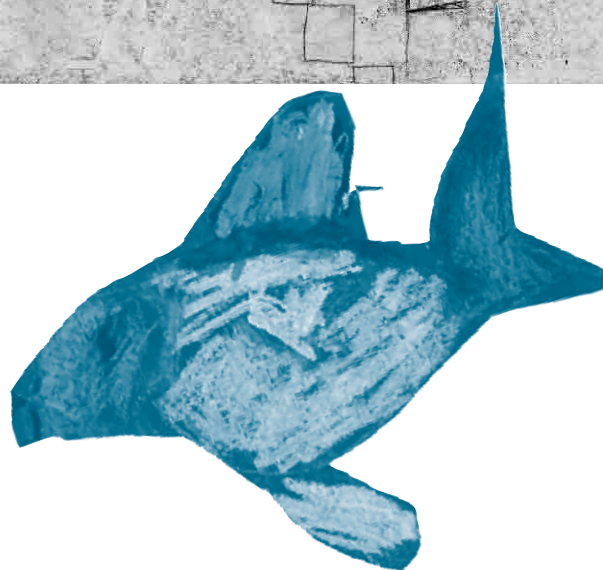
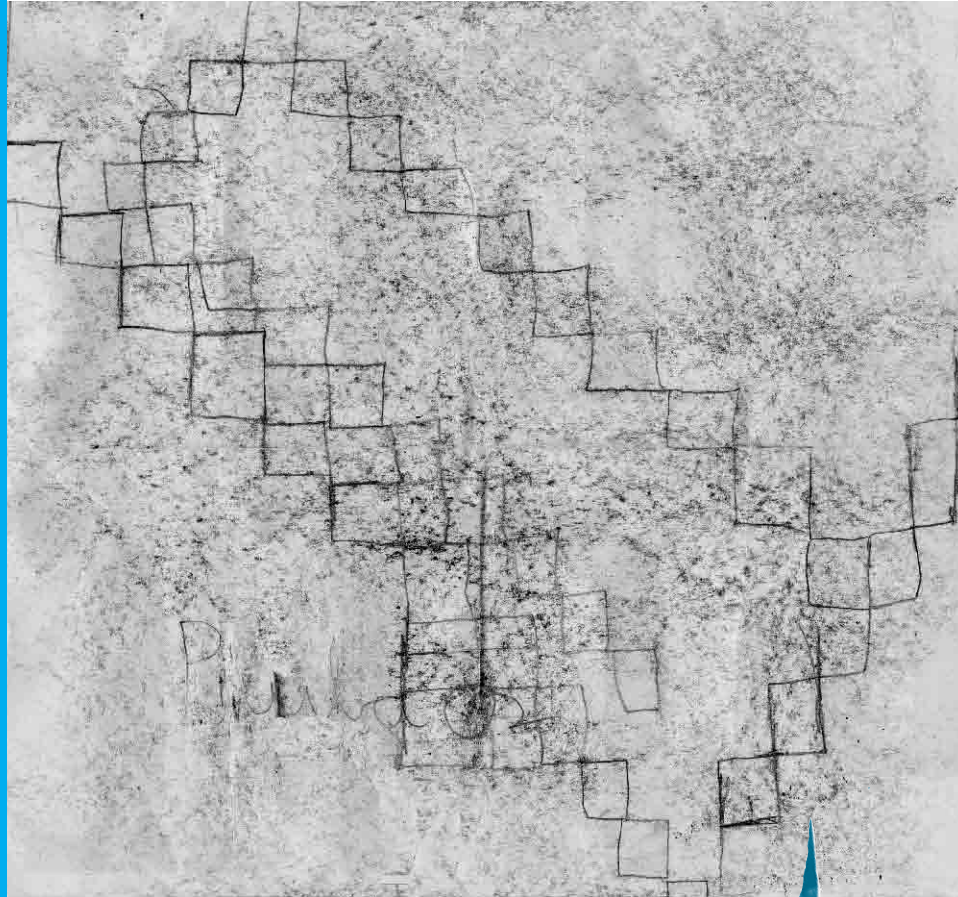
Treballar amb els infants vol dir comptar amb poques certeses i amb moltes incerteses. El que ens salva és cercar i no perdre el llenguatge de la meravella que perdura, en canvi, en els ulls i en la ment dels infants. Cal tenir el coratge de produir obstinadament projectes i eleccions. Això és competència de l'escola i de l'educació.¹⁰

Aquesta fascinació comporta, per al pedagog de Reggio, una manera d'entendre i comprendre els processos de construcció de l'infant. Una sorpresa que Malaguzzi distingeix curiosament de la meravella. Aquella ens fa estremir d'emoció. Es tracta d'una actitud d'atenció i d'espera que pot aconseguir augmentar la sorpresa de l'infant o reduir-la al no-res, matant les potencialitats originals d'una criatura que necessita investigar i sorprendre's per créixer. La sorpresa és aquesta emoció subtil que ens posa alerta per cercar els significats importants de les coses que veiem, sentim o reconeixem.

Es tracta de saber si podem treballar sobre la sorpresa infantil o si, en canvi, aquesta es queda en una mena d'incògnita de la qual no sabem sortir [...]

Vull dir que la sorpresa s'esdevé quan l'infant s'adona que és autor i protagonista del seu propi aprenentatge [...] Penseu, per un moment, en les relacions que hi ha entre sorpresa i estratègia. [...] El punt important és que entenguem que la sorpresa pot ser l'instrument que no solament pertany a l'infant, sinó que pot ser un instrument que podem fer servir per mantenir alta la capacitat de tensió que l'infant demostra en el seu ritme d'exploració, d'investigació. D'aquesta manera es converteix en un instrument d'una gran complexitat que s'ha de mantenir.

No sé quants jocs de sorpresa i d'ensurt heu transcrit en el vostre diari on recolliu les experiències dels infants. Però crec, sense cap mena de dubte, que la sorpresa, a diferència de la meravella, és més subtil, més lleugera, i es pot reconèixer perquè val la pena tenir-la com un tresor. La meravella es pot trobar, però pot crear dubtes i interrogants banals. No saps mai si pot ser una meravella dramàtica o espectacular. En canvi, la sorpresa té un sentit solar, de plenitud, d'eros, de festa que l'infant acon-



segueix quan determinats esdeveniments generen aquesta sorpresa, o quan s'adona que es troba davant d'una mena de discrepància, de petit remolí o en un tipus de vertigen en el qual resideix la sorpresa.

El joc del «tat» és un joc extraordinàriament estètic. És aparentment simple, però l'aparició de «l'altre» provoca una esgarripança a l'esquena com quan escoltes emocionat una peça musical [...] N'hi ha prou amb un gest o una mirada nostra perquè es pugui potenciar la sorpresa de l'infant o perquè es pugui reduir.¹¹

Aquesta sorpresa estètica que produeix estranyesa porta a destapar aquesta idea del pare Balducci i també de Gaston Bachelard, tan estimada per Malaguzzi, de l'infant portador d'allò que és inèdit. Inèdit en la mesura que comporta la fascinació del que és desconegut, de la incertesa del que és amagat, de les possibilitats submergides que volen sortir a una superfície per ser mirades; aquesta nostàlgia del futur de la qual Malaguzzi parla.

La fascinació de l'infant no és la que un cert romanticisme ha intentat rescatar. És una fascinació metafísica en el sentit que podem intuir les possibilitats inèdites que hi ha. I sentim la condició humana en el seu sentit aureolar. Nosaltres els adults som el que som.

L'infant, en canvi, té el mirall i la transparència de les possibilitats de l'home amagat. Qui està amb ell pot sentir sempre aquesta fascinació.»¹²

Ara bé, perquè aquesta idea del que és inèdit reveli tota la seva força i tota la seva potència és important, per a Malaguzzi, que siguem capaços de dur a terme una educació inexplorada, fora de la retòrica, dels cànons i dels marcs establerts. Una educació que provoqui, alhora, desenfrenament, tumult, sorpresa, admiració i estupefacció. En definitiva, escàndol.

“La sorpresa és aquesta emoció subtil que ens posa alerta per cercar els significats importants de les coses que veiem, sentim o reconeixem”

“Aprendre significa decidir i cada decisió és una elecció entre diverses incerteses”

Breton diu a Buñuel quan estava a punt de morir: «Ara, amic, meu, ja no hi ha ocasió per escandalitzar ningú.» Però nosaltres hem de trobar el plaer de provocar escàndols, tants com se li puguin permetre a la pedagogia. Que pugui ser com un despertar inusual, que mai no hem tingut. Això ens permet veure el món com mai abans no l'havíem vist. Trobar i sentir aquesta novetat ens connecta amb un pensament de Saint-Exupéry quan diu que «no hem d'oblidar mai que cada un de nosaltres pot ser l'ocasió de ser un home divers». I aquesta és la dimensió que hem de buscar, també, en l'infant.¹³

La seducció estètica

Per a Malaguzzi,¹⁴ hi ha una estètica del conèixer abans que un conèixer estètic. Aquestes idees, en les quals van aprofundir Donata Fabbri i Alberto Munari,¹⁵ signifiquen que allò que aconseguim fer es connota dins un plaer estètic.

Es tracta d'un estat d'ànim que es complica i es perfecciona a través d'una imprecisa i subtil teranyina (que pot créixer com una trena) que es percep, mentre coneixem i fem projectes, i que ens fa triar entre models d'acció, pensament o imaginaris, que tenen les seves arrels (tal vegada d'on ve) dintre nostre.¹⁶

Per conèixer¹⁷ cal triar entre incerteses pertinents. Per tant, aprendre significa decidir i cada decisió és una elecció entre diverses incerteses. Però aquesta elecció no pot ser, només, un problema de lògica o de falsabilitat, com diria Popper, ja que es parla d'incerteses i no de certes. D'aquesta manera, l'àmbit de les eleccions ha de pertànyer a un nivell que no sigui el purament racional. Humberto Maturana¹⁸ parla de la seducció estètica com un marc de referència que estableix una «mirada poètica» per aconseguir aquest «benestar natural» necessari per elegir i decidir. Per tant, hi ha una dimensió estètica en el procés mateix del conèixer. Una dimensió que és una fascinació, o sigui una «vibració estètica» de la qual parla Malaguzzi:

Aquesta és la vibració estètica que ens impulsa a posar noms a les figures i als colors. Figures i colors que semblava que no existissin. Aquesta vibració és, també, la que ens impulsa a millorar els constructes de la nostra sensibilitat interpretativa i creativa, a descobrir els valors i els efectes del plaer que se susciten en nosaltres i en els altres: un «atreviment» per seduir i ser seduïts.¹⁹

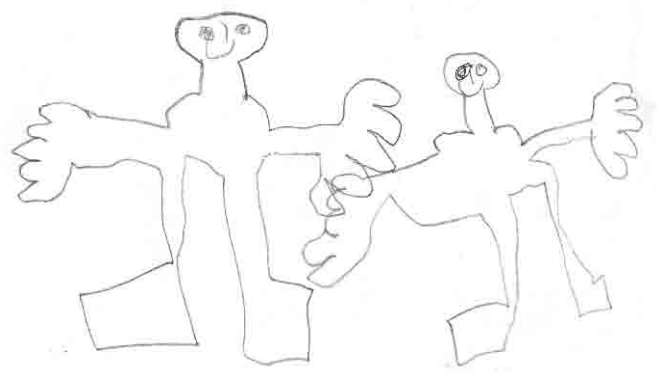
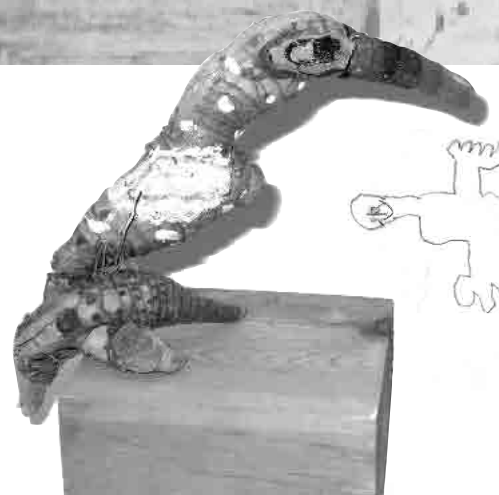
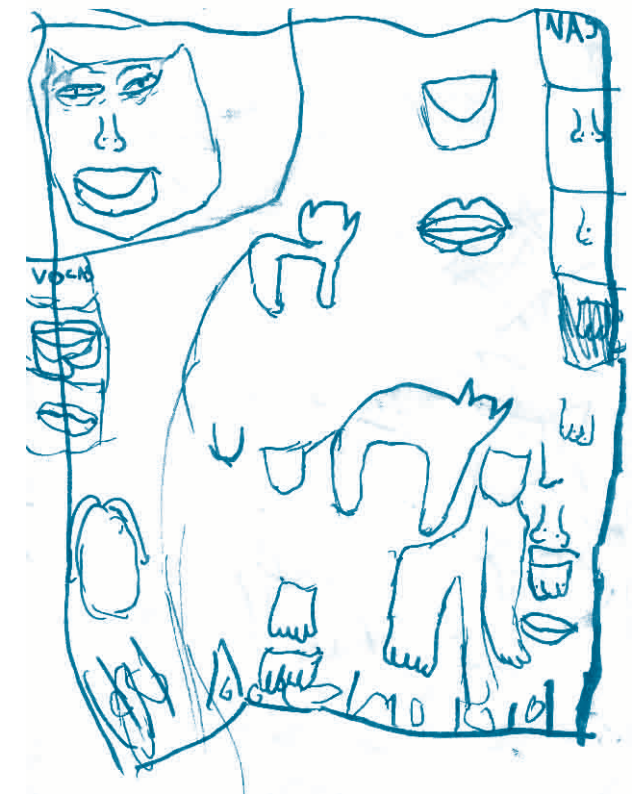
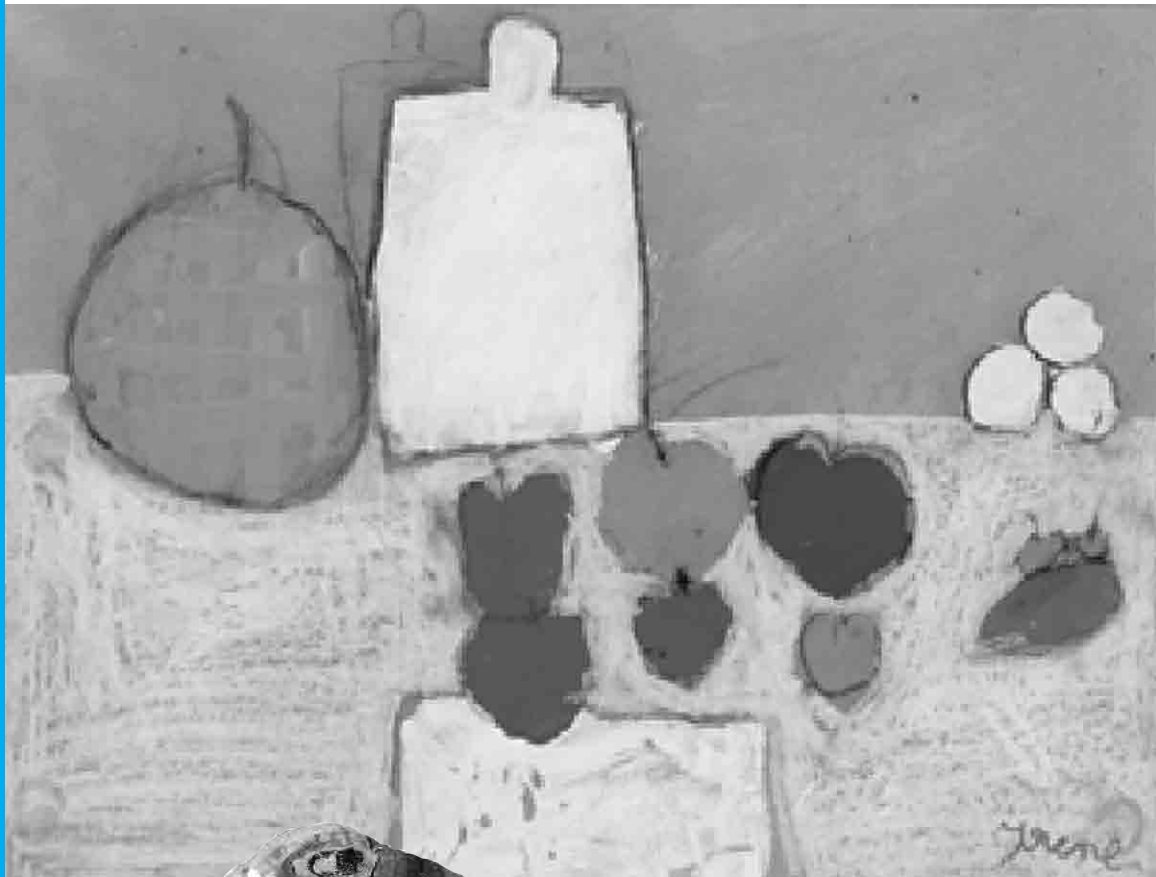
Donata Fabbri²⁰ anomena aquest assumpte projecte estètic. Aquest projecte crea un marc de referència, com un desig, per elegir responent fascinats a certs judicis relacionats amb el gust o plaer estètic. Una estètica que ens captiva cognitivament i que ens porta a interpretar el món des d'aquest coqueteig. Una seducció que, com dèiem, no pertany al món de la racionalitat.

D'aquesta manera, la seducció estètica es converteix en una dimensió del coneixement que il·lumina quelcom que, potser, no pertany només al món racional. Una dimensió que se sent, també, quan parlem, llegim, admirem una imatge, trobem un concepte o escoltem una simfonia.²¹

A més a més, la seducció estètica, com comenta Malaguzzi, no és solament un problema del coneixement individual, sinó que es troba a la base de la construcció intersubjectiva del coneixement i en la relació cultural amb el saber. Aquesta relació, segons Alberto Munari, és una xarxa extremadament densa d'interconnexions que formen un reticle o hipertext pel qual naveguen les nostres decisions de caràcter cognitiu, moral i estètic.

El problema, comenta el pedagog de Reggio, radica en com ajudar els infants a sentir aquesta seducció estètica que és present en els processos de coneixement i en la semiologia dels seus jocs lingüístics, analògics, artístics i metafòrics dels seus cent llenguatges.

Així ho ratifiquen, també, l'important testimoni de Howard Gardner i la inesgotable investigació del seu mestre Nelson Goodman quan parlen de la «genialitat» dels vehicles simbòlics. Gardner parla, insistentment, de la sensibilitat estilística dels infants –molestos dic jo, *connaisseurs* diu ell– i



“La pedagogia de Malaguzzi és transgressora perquè lluita contra l'acomodació, l'avorriment i el tedi”

de la simbologia que provenen dels seus jocs lingüístics, analògics i metafòrics. Jocs que avui estan creixent ràpidament, suggerits per la semiologia que caracteritza la societat de la imatge i de la informació consumista en què vivim que, sens dubte, influeixen en la multiplicació i subtracció del valor que tenien els vells significats simbòlics.²²

L'estètica de Loris Malaguzzi

Per tant, com relata Isabel Cabanellas, l'estètica en Malaguzzi, l'hem d'entendre com una capacitat de la persona d'entrar en ressonància amb el món. En aquesta forma de coneixement, ell va saber incloure-hi el gust pel que és bell i bonic «entès com a experiència i no com a ornament buit».²³ És una seducció estètica de la qual Malaguzzi va ser un defensor ferotge i sensible.

Diem, també, que la pedagogia de Loris és estètica per la seva capacitat de revelació, de descobrir el que és essencial amb relacions noves entre esdeveniments que semblen llunyans, per la seva tensió capaç de transgredir-se ella mateixa sense trair-se mai, i també per la seva aptitud de comunicació jeroglífica i simbòlica que multipliquen la nostra imatge del món i de la infància.

La seva pedagogia és transgressora perquè lluita contra l'acomodació, l'avorriment, el tedi. Busca intencionalment –amb amabilitat i passió– l'alegria, l'optimisme i la ironia. És transgressora, a més a més, per la seva capacitat d'assumir riscos, de fer eleccions i desafiaments múltiples, i per la seva imaginació constant per transformar el que és utòpic en possible; i el que és possible en real. ■

Alfredo Hoyuelos és coordinador de tallers d'expressió a les escoles infantils municipals de Pamplona.

Notes

1. Josif Brodskij, en el discurs pronunciat en ocasió del premi Nobel.
2. «Com més silenciosos, pacients, oberts estiguem [...] més profundament i encertadament entrarà en nosaltres allò que és nou, millor ho adquirirem, més el nostre destí arribarà a ser nostre i més ens sentirem familiars i pròxims seus quan un dia 's'esdevingui'» (Rainer Maria RILKE: *Cartas a un joven poeta*. Madrid: Alianza, 2001, pàg. 79)
3. «Majakovskij és un gran talent o, com el defineix Blok, un enorme talent. És capaç de presentar coses que hem vist moltes vegades d'una manera que ens semblen noves. Maneja les paraules i el diccionari com un mestre audaç que treballa d'acord amb les seves pròpies lleis, agradi o no agradi la seva artesanía.» (Leon TROSKIJ, a MAYAKOVSKY, V.: *Poemas 1913-1916*, Madrid: Visor, 1933, pàg. 9.)
4. Jerome BRUNER: «Praticare la 'ostranenji' ovvero vivere pericolosamente insieme», *Rechild*, núm. 4, pàg. 12.
5. Gianni RODARI: *La gramàtica de la fantasia*, Barcelona: Avance, 1979, pàg. 204.
6. Loris MALAGUZZI: «Se l'atelier è dentro una lunga storia ed ad un progetto educativo», *Bambini*, 4, núm. 12, desembre de 1988, pàg. 31.
7. Loris MALAGUZZI: «Il tubo di gomma», *Zerosei*, 6, núm. 2 (gener de 1976), pàg. 70-73.
8. Alfredo HOYUELOS: «La innovació en la etapa de educació infantil», a *La innovació en l'etapa d'educació infantil*, Barcelona: Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona, 1993, pàg. 9-19.
9. Manuel DELGADO: *El animal público*, Barcelona: Anagrama, 1999, pàg. 49-50.
10. Loris MALAGUZZI, citat per Laura RUBIZZI: «I diritti degli insegnanti», a diversos autors: *Una carta per tre diritti*, Reggio Emilia: Centro Documentazione e Ricerca Educativa Nidi e Scuole dell'Infanzia, 1995, pàg. 21.
11. Loris MALAGUZZI: *Laboratorio su: la progettazione alla scuola dell'infanzia* (transcripció d'una conferència pronunciada a Reggio Emilia el 28 de març de 1988).
12. Ernesto BALDUCCI: «I bambini portatori dell'inedito» (amb una introducció de Loris Malaguzzi), a *Bambini*, 3, núm. 6 (octubre 1989), pàg. 5.
13. Loris MALAGUZZI: *Seminario svedesi. Relazione d'apertura. Modelli e congetture...* (transcripció d'una conferència pronunciada a Reggio Emilia el 19 de maig de 1993).
14. Loris MALAGUZZI: *La educación infantil en Reggio Emilia*, Barcelona: Rosa Sensat-Octaedro, 2001, pàg. 73 i ss.
15. Alberto MUNARI: *Strategie di costruzione della conoscenza* (conferència pronunciada al congrés de Reggio Emilia que va tenir lloc el 29 de març de 1990).
16. Loris MALAGUZZI: *La educación infantil...*, pàg. 74.
17. Alberto MUNARI: *Strategie di costruzione...*
18. Humberto MATURANA. *Emociones y lenguaje*, Santiago de Chile: Dolmen, 1997, pàg. 57-59.
19. Loris MALAGUZZI: *La educación infantil...*, pàg. 74.
20. Citat per Alberto MUNARI: *Strategia di costruzione...*
21. Loris MALAGUZZI: *La educación infantil...*, pàg. 74.
22. Loris MALAGUZZI: *La educación infantil...*, pàg. 75.
23. Isabel Cabanellas: *La estética en la obra de Malaguzzi* (4 de maig de 1994), document inèdit.

Guarderia **militar** Grumete

Hi va haver un temps en què les empreses, les grans empreses, proporcionaven als seus obrers recursos bàsics i millores socials que, malauradament, l'Estat ometia.

El dia de Reis, les filles i els fills dels obrers, anaven a la foneria per rebre els regals que els

Aquestes línies es declaren obertament en contra de les «guarderies d'empresa» i de les «mares de dia», i a favor de la creació d'escoles infantils públiques, com a millor solució. És l'única oferta que garanteix la igualtat d'oportunitats per a tots els infants i les seves famílies. A més, està sotmesa al control i la transparència.

Patxi Coira

seus pares havien seleccionat de l'oferta de joguines: una oferta que la mateixa patronal feia. I és que fins i tot els Reis Mags estaven en nòmina.

Es compraven a l'economat de l'empresa, a preus especials, els productes que seleccionava la patronal.

La companyia construïa cases per als seus obrers. Pertànyer a una gran firma era un avantatge. Els patrons, en algunes ocasions, podien funcionar com autèntics bancs, prestant importants quantitats de diners a les famílies.

L'absoluta vinculació de l'obrer al patró freqüentava aspectes tan sensibles com l'educació dels fills. Hi havia colònies d'estiu per als fills dels obrers: Michelín, Azucarera del Ebro, per citar-ne només algunes.

Les empreses tenien assistents socials com un servei més de l'empresa.

La força transformadora de la classe obrera ha aconseguit invertir aquesta tendència en el transcurs de dècades: les millores socials, l'accés

a un habitatge, escoles, béns de consum, oci, ja no depenen de la circumstància de pertànyer a la nòmina d'una empresa. Ni l'empresa paga ja «en espècie» els seus treballadors, ni la setmana laboral té sis dies com anys enrere.

El dret a recursos bàsics, a decidir –i a fruitar– sobre la porció de vida que no té relació amb la jornada laboral s'ha convertit en un dret universal de les persones i en una obligació per a l'Estat.

El fet de pertànyer o no a una empresa, avui per avui, no és condició necessària per accedir a recursos socials, béns de consum, habitatge, educació, aliments.

Afortunadament vivim en el primer món i l'intervencionisme del capital privat en les nostres vides s'ha limitat gràcies a les conquestes socials. Però, malauradament, renaixen avui els vells costums dels anys en què aquest país va viure sota el franquisme. No passaria res si aquest renéixer es quedés només en una tendència en la manera de vestir, uns pantalons de campana, uns metres de franel·la o una estètica de revival.

El veritable perill radica en el fet d'atorgar la potestat d'intervenir sobre drets universals, socials, a les corporacions empresarials.

Un dels símptomes més alarmants d'aquesta regressió és l'intervencionisme de les empreses en l'educació. Si depengués d'algunes empreses, la formació professional i la universitat haurien de tendir cap a l'absoluta especialització dels alumnes en les tasques que el mercat laboral

necessita en aquests moments, oblidant d'aquesta manera la formació generalista que tot ciutadà i ciutadana necessita. Es formen absoluts ignorants hiperespecialitzats en determinades àrees. Tot per tal que augmenti el temps de resultats en el temps més breu possible.

Les «guarderies d'empresa»

Aquesta fagocitació dels drets bàsics, com és el dret a l'educació, esdevé patent en l'impuls que el Govern del PP vol atorgar a les anomenades «guarderies d'empresa».

En primer lloc, tornar a qualificar la primera etapa d'educació infantil, el dret a l'educació des del naixement, les escoles infantils, amb el caduc, inadequat, pejoratiu i ranci terme de «guarderies», és reincidir a descategoritzar els ciutadans i ciutadanes més petits d'aquest país de la seva condició de persones plenes, per convertir-les en un objecte que es guarda.

En segon lloc, condicionar l'accés a l'educació infantil dels més petits a la situació laboral dels seus progenitors és limitar els drets universals dels ciutadans, ja que el fet que aquests ciutadans gategin o s'alimentin amb biberó no els limita perquè accedeixin a recursos bàsics i universals com són les escoles infantils i l'educació infantil.

La decisió de matricular els nens i les nenes de menys de tres anys en una escola a la seva mida no ha d'estar condicionada per l'empresa dels seus pares ni pel seu horari laboral.

Cal respectar el dret dels infants a ser educats en el seu entorn proper, un entorn social que estigui integrat en la pròpia escola infantil. Un entorn geogràfic tan proper com sigui pos-

sible del seu origen, on nens i nenes creïn vincles afectius amb el seu paisatge, es vinculin des de petits amb els nens i les nenes del seu barri, de la seva ciutat, els mateixos i les mateixes que continuaran junts els propers cursos.

La guarderia d'empresa exclou aquests vincles, dispersa l'infant segons el contracte del seu progenitor.

Promocionar i subvencionar des del Govern guarderies d'empresa vulnera el dret universal a l'educació.

Si es continua per aquest camí, el panorama pot esdevenir desolador: només tindran dret a l'educació els fills d'aquells que tinguin treball fix. Seran excloses totes les famílies amb contractes laborals precaris, les persones amb treballs eventuais. I perdre el lloc de treball significarà perdre la plaça a l'escola infantil de l'empresa. Per descomptat que persones en atur, autònoms i desenes de milers de famílies no vinculades amb corporacions empresarials, veuran com amb els seus impostos se subvencionen guarderies que mai no podran utilitzar.

Els infants que vagin a aquestes guarderies comprovaran en els seus ritmes vitals les conseqüències dels torns dels seus pares: una setmana al matí, i una altra a la tarda. Sortiran a les nou del vespre, o tindran escola dissabte. Una setmana estaran en un grup, la següent en un altre, si és que tenen la sort que es formi un grup fins a les nou del vespre, o fins a les deu.

Aquests nens i nenes no gaudiran tampoc d'un entorn saludable, encara que la seva escola estigui a prop del seu domicili. Passaran els seus primers anys en l'entorn d'una siderúrgia, o a les instal·lacions d'un

complex hospitalari, al costat del tanatori, de l'entrada d'ambulàncies i els dipòsits d'oxigen líquid. Poden tenir la sort de criar-se en un campus universitari, cosa que no està malament del tot; pitjor ho tenen els nens i les nenes de la «Guarderia Militar Grumete», inaugurada fa poc, que viuran en una caserna, entre altres coses perquè els seus pares són militars. Serà curiós veure les activitats escolars d'aquesta guarderia militar.

Quines cançons cantaran? Salutaran la bandera cada matí? Com serà el ranxo? Hi haurà un tanc al pati de jugar?

I les centrals nuclears, obriran guarderies a les seves instal·lacions?

Així serà si permetem que el Govern «popular» continuï ignorant que l'educació infantil és un dret de totes les persones, estiguin o no en nòmina.

Tanmateix, és aquest mateix Govern el que està implantant ajudes universals com la dels cent euros per fill de dona treballadora. És curiós el terme universal, un univers al qual no han de pertànyer els milers de dones amb fills que treballen i no tenen nòmina.

Un univers on milers de famílies amb rendes elevades i un gran poder adquisitiu rebran una paga de 100 euros mensuals. Famílies amb un alt poder adquisitiu que gastaran aquest diner per anar un dia a esquiar o a sopar en un restaurant o comprar-se un tallagespa nou per al meravellós jardí de la segona residència a la Sierra. Tot això quan milers i milers d'altres famílies amb pocs recursos econòmics estan mancats de la més mínima oportunitat de matricular els seus petits en escoles infan-



Cal afirmar els drets, capacitats i potencialitats als infants.

gant mares amb fills petits a la nova esclavitud del segle XXI: l'autoocupació.

El sentit comú ens diu que cap mare no pot tenir cura, alhora, del seu bebè i de cinc més que no són seus. Això provoca sofriment a la mare o al seu bebè i condiciona una possible bona atenció a la resta d'infants. Qualsevol profes-

tils perquè no n'hi ha o no poden pagar-les. Aquestes són les ajudes «universals» del PP.

Mares de dia

Un altre revival estrany que estem vivint, el protagonitza el model «Mare té cura de cinc bebès en un pis». Defensat no fa gaire per un regidor socialista a l'Ajuntament de la capital d'Àlava, regidor socialista de fràgil memòria i posseïdor de la pedra filosofal, que es llança cap a un model d'atenció a la infància desbaratant la LOGSE socialista, Llei que atorga la categoria de primer cicle d'educació infantil als 0-3 i que obliga els centres a complir unes normes bàsiques en educació i titulació professional. Proposar mares autònomes en pisos amb infants elimina qualsevol reivindicació sindical respecte als i a les educadores infantils, obli-

gional sap que, per educar infants de poca edat, cal treballar amb un equip i que la formació universitària, entre altres coses, és essencial.

El model d'atenció en pisos i les guarderies d'empresa poden ser gaire beneficiosos per a la comoditat de les famílies usuàries. Famílies que necessiten aprendre tant o més que els seus fills i famílies que s'adapten a l'horari escolar que els fills i filles fan a partir dels tres anys sense gaires problemes, però que paradoxalment declaren que els és impossible fer el mateix un any abans.

Les escoles infantils amb horaris prolongats que funcionen al nord d'Europa són un exemple clar de les desigualtats socials: com més prolongada és l'estada de l'infant a la guarderia, més pobres són els seus pares. A les set del vespre, els pocs nens i nenes que romanen en guarderies no són de la raça blanca, encara que siguin

noruecs, suecs o finesos. Com més pobre és un infant, menys dret té a estar a casa seva.

El pervers tint assistencialista amb què s'impregna, massa sovint, l'atenció educativa als primers anys de vida no pot entelar la visió científica amb la qual ens hem d'acostar a la infància.

Pel seu caràcter social, la millor solució és la creació d'escoles infantils públiques que responguin a la demanda d'educació pública cada vegada més gran, l'única oferta que garanteix la igualtat d'oportunitats per a tots els nens i nenes i per a totes les famílies i que, a més a més, està subjecta a control i transparència.

Les subvencions de caràcter universal són la gran malversació i el gran despropòsit que desvia diner públic per a qui no el necessita, només un vil motiu populista que cerca el vot a costa de la perpetuació de les desigualtats socials.

Qualsevol projecte educatiu del segle XXI ha d'oferir un recorregut des dels 0 als 18 anys dins de la mateixa línia. Així ho està fent l'educació privada concertada i així ho ha de fer l'oferta pública, la qual ha d'arribar a cobrir almenys més del 60 % de la demanda, que és la demanda real. La dificultat rau en què l'oferta privada es mou, àgil i espavilada, en el lliure mercat neoliberal a la caça de matrícula captiva, mentre que l'oferta pública és desatesa indecentment per una classe política subjugada per la privatització absoluta.

En aquest escenari les mares de lloguer i les guarderies d'empresa són una insensatesa majúscula, de la mateixa manera que les ajudes de caràcter universal són una mofa per als sectors més desfavorits de la societat. ■

Patxi Coira és educador infantil.

Col·lecció Escoltem-los

sobre el pensament i l'obra de
Loris Malaguzzi

en les escoles bressol i parvularis municipals de
Reggio Emilia

n
o
v
e
t
a
t



CONS
ELLs

els infants de 3-6 anys
expliquen els
espais de 3 anys
el parvulari
que els acompanya

Associació de Mestres Rosa Sensat - Reggio Children



Edita: Associació de Mestres Rosa Sensat
Av. de les Drassanes, 3
08001 Barcelona
Tel. 934 817 381
www.revistainfancia.org



Bomb^olles de sabó



Carme Cols

La Belén, des que tenia un any, era la reina de bufar i fer bombolles de sabó. Al seu àlbum, la seva petita història tenia un reguitzell d'imatges que mostraven les seves habilitats. Ella, mirant les fotos, va recordar que quan era petita li queia l'aigua de sabó de dins del pot. Quan tenia dos anys, la Carme Vendrell, la seva mestra, els deixava treure les cadires al pati i, assegudes amb la seva cosina, no els quela l'aigua de sabó de l'ampolla.

L'Ester, la nena que va amb el barret, recorda que ella feia bombolles amb la seva saliva. ■

L'entusiasme docent

Una de les tasques en què m'ocupo, a més de treballar a l'escola i escriure, és participar en algunes activitats de formació per a mestres. Amb aquesta finalitat vaig rebre fa alguns mesos tres trucades des de llocs bastant distants entre ells, però que coincidien a demanar-me el mateix tema, o molt semblant, al qual ara per ara anomenaré «l'entusiasme docent». Tema que ha generat en mi un fil de reflexió, a les puntes principals de la qual voldria referir-me en aquest escrit.

Les peticions provenien de dos centres de professors i d'una escola universitària de formació del professorat, i estaven formulades de la manera següent:

Cal «entusiasmar-se», per fer de mestre? A partir d'aquesta pregunta, l'autora es llança a interrogar diversos companys. Les respostes diverses ajuden a acotar un camp molt ampli, on hi ha criteris per a tots els gustos. Però, com a conclusió, segurament sí que cal una dosi d'il·lusió, però que toqui de peus a terra.

1. «Ens interessa que aprofundeixis en la importància de l'entusiasme a la nostra professió. Com alimentar-lo, com mantenir-lo, com tractar-lo acuradament...»
2. «Volem que donis una mica d'ànim a les companyes mestres.»
3. «El nostre objectiu és aconseguir que els mestres novells es creguin que es pot treballar d'una altra manera a l'escola, perquè estan molt escèptics, necessiten il·lusió, entusiasme.»

Crec que el que em va atreure fonamentalment d'aquest assumpte, que no era nou per a mi, va ser la coincidència amb el meu moment intern actual, més a favor del realisme i la

mesura que dels rampells idealitzadors i «entusiasmants». Em va semblar notar, a més a més, un pes excessiu en les demandes i una confiança excessiva en els resultats per part d'aquells que em demanaven que exposés les meves experiències i reflexions, i això em va espantar una mica.

De manera que, moguda pels meus dubtes i les elucubracions del meu «pis de sota» emocional, i per la necessitat de defensar-me de la càrrega d'unes expectatives excessives, vaig mirar de trobar respostes indagant, preguntant, parlant amb altres companys i companyes.

Perquè el cas era que mai abans no m'havia estranyat que s'anomenés, es demanés o s'enyorés l'entusiasme en la professió d'ensenyar, sinó que, al contrari, ho havia vist com una cosa pròpia de l'ofici, lògica i desitjable. Si era així, com és que ara em posava tant en guàrd

M. Carmen Díez



dia? Havia canviat la meua manera de concebre la relació educativa?

No veia ja amb bon ull que els mestres fóssim motivadors, que estiguéssim il·lusionats, que ens impliquéssim i apassionéssim amb el nostre treball, com sempre havia passat?

Per quin tipus de mestres apostaria ara?

Mestres tranquils, flegmàtics, freds? Mestres programadors, científics, avaluadors? Mestres dirigents, organitzadors, tècnics?

Què podia ser, realment, això de l'entusiasme? Un recurs, un «grau», un «estat», una manera de ser, o d'actuar?

D'on podia sortir l'entusiasme?

A qui beneficiaria més en el procés d'ensenyament-aprenentatge: als alumnes, als mestres...?

És que jo mateixa m'estava «desentusiasmant»?

Furgant en les paraules

Als diccionaris de sempre, hi vaig trobar algunes pistes interessants:

En el de Coromines posava que entusiasme venia del grec i significava arrapament, éxtasis.

En el de la *Real Academia* hi havia diversos significats: *Furor o arrobamiento de las Sibilas al dar sus oráculos. Inspiración divina de los profetas. Inspiración fogosa o arrebatada del escritor o del artista, y especialmente del poeta o del orador. Exaltación y fogsidad del ánimo, excitado por cosa que lo admire o cautive. Adhesión fervorosa que mueve a favorecer una causa o empeño.*

En el de María Moliner deia que entusiasme era *un estado afectivo de excitación estimulante provocado por la fe en algo o la adhesión a alguien, que se manifiesta en la viveza o animación con que se habla de la cosa que lo provoca, o en el afán con que se entrega uno a ella.*

Els sinònims d'entusiasme em van resultar força reveladors: apoteosi, ardidesa, borratxera, calor, deliri, exaltació, fervor, fogositat, frenesí, vehemència, bogeria.

Pel que fa a ànim, aquest últim diccionari explicava que era *espíritu. Alma, considerada como facultad de recibir impresiones alegres o tristes, estimulantes o deprimentes, etc., o como asiento de las actitudes correspondientes. Capacidad para arrostrar las dificultades de la vida, para moverse o desarrollar actividad, o para emprender cosas.*

També en el de María Moliner es deia que il·lusió ve d'un verb llatí que significa enganyar. Així defineix il·lusió: *imagen formada en la mente de una cosa inexistente tomada como real. Alegría o felicidad que se experimenta con la posesión, contemplación, o esperanza de algo. Esperanza o creencia vana con que alguien se siente contento. Em va xocar veure que a continuació figurava la paraula ilusionista: prestidigitador.*

I al llibre de José Antonio Marina i Marisa López Penas, *Diccionario de los sentimientos*, apareixia aquest polit resum de les cites anteriors:

La etimología de la palabra entusiasmo nos presagia ya su carácter misterioso. Significa estar poseído por un dios, sentirse elevado por una fuerza que sobrepasa.

Otra bella definición es la del Petit Robert: una alegría que impulsa la acción. Tal vez a este sentimiento de ensanchamiento de la vida y de la ampliación de la energía se refiere el verso de Rilke:

Mira, yo vivo. ¿De qué? Ni la niñez, ni el futuro menguan... Existir innumerable me brota en el corazón

És a dir, que les tres paraules: entusiasme, il·lusió i ànim tenien connotacions «bones». De força, vigor, activitat, alegria. De desig, esperança, optimisme. D'exaltació, fogositat, estímul... O sigui, una mena de força alegre que movia cap a la resolució d'un desig,

Però també tenien connotacions, si no negatives, sí almenys «dubtoses». En allò dels «excessos»: inspiració divina, bogeria; dels «enganys»: falsedat possible en les il·lusions, confusions de fantasia i realitat; i del «fervor», que porta a adhesions potser no raonades, per pura seducció o il·lusionisme.

Un simulacre d'enquesta

A més de cercar en els diccionaris, el que vaig fer va ser estendre els meus dubtes a altres companys d'ofici, repartint aquest simulacre

d'enquesta al meu voltant.

1. Consideres que és útil, important o imprescindible tenir entusiasme, motivació, ànims, il·lusió, per exercir el nostre treball?
2. En què consistiria, segons tu, aquest «estat de gràcia»? Podries descriure'n la naturalesa?
3. Si tu el tens, digues com el mantens i alimentes. Si no, quan i per què creus que el vas perdre.

Aquestes van ser les respostes de Mary Ainzúa, mestra d'educació infantil a Pamplona:

Em semblen imprescindibles la il·lusió i l'entusiasme en el nostre quefer diari com a mestres, en contraposició al perill que comporta deixar que el treball es converteixi en rutina tediosa, que faci que el «suportis», que acabis avorrint-lo, o que la primera cosa que miris de fer quan comença el curs sigui el calendari lectiu i no el pla de formació.

Crec que la naturalesa de l'entusiasme és una cosa que acompanya en gran mesura el caràcter de cadascú. Que és necessari posar-hi alegria, a la vida i al teu treball, sigui el que sigui. Això no obstant, no tots el manifestem de la mateixa manera. Les reaccions més assossegades són igualment vàlides, tot i que potser menys recognoscibles. El punt definitiu és sentir-te feliç amb allò que fas.

Encara que de vegades el contacte directe i continuat amb els infants m'esgota, o m'enfada, gairebé mai no em frustra. M'alimento de la relació amb altra gent que ho viu com jo, de les seves experiències, i de les que estan més lluny i les plasmen en escrits que arriben a les meves mans.

Cari Vidal, mestra d'educació infantil, a Alacant, respon així:

Considero que totes les persones hauríem d'anar de bon grat als nostres treballs, ja que la vida laboral és llarga i consumeix molta part del nostre temps. Per això, i amb més raó, veig que el treball del docent ha d'estar rodejat de: interès, il·lusió, motivació.

Estar en aquest «estat de gràcia» no és ni més ni menys que llevar-se al matí, sentir-se contenta amb una mateixa i arribar a l'escola amb ganes d'estar amb els infants, desitjar veure quines reaccions tenen... Quan passa algun contratemps que entela aquesta actitud positiva, em serveix qualsevol riure d'un infant o qualsevol suggeriment d'un altre per remuntar l'estat d'ànim i estar a gust.





Les respostes de Pepa Fos, professora del cycle formatiu d'educació infantil d'Elx:

La motivació i l'entusiasme en el treball són tan importants com qualsevol altre aspecte de la vida. No entenc la tasca diària, les relacions, la quotidianitat deslligades del món dels afectes, i la motivació en forma part. Estar motivat o il·lusionat no és tenir el sentiment d'estar als núvols, de pensar que tot és meravellós, que no cal esforçar-se, que no hi ha problemes. No és estar «embadocat», ni accelerat. Simplement és que t'agrada allò que estàs fent, que t'ho passes bé ocupant-te'n.

No és tampoc un «estat de gràcia», sinó la conseqüència d'una elecció més o menys encertada que determina, afortunadament o no, una gran part de la teva vida. Si ho has encertat, enhorabona, t'agrada allò que fas, en frueixes, et sents bé fent-ho, t'hi impliqueres... Si és al contrari, seria millor cercar altres portes, altres camins que et permetessin sentir-te millor en el teu treball.

Les d'Isabel Olmedo, educadora infantil, a Alacant:

Considero que és important tenir motivació, sí, tot i que potser no en diria «entusiasme». Jo definiria l'entusiasme com un «estat» de ganes de fer-ho tot exageradament bé, implicant els altres i arribant a tocar la perfecció. Seria una cosa semblant a voler fer bé el teu treball, però «en excés». Per la meua banda, crec que tinc motivació en el meu treball, ganes de fer les coses bé i bona disposició, però no crec en això de l'entusiasme tal com l'he definit. Em sembla que es pot treballar bé sense arribar a excessos.

Les de Marisa García, professora del cycle formatiu d'Animació sociocultural, a Alacant:

Em sembla imprescindible tenir il·lusió per poder fer aquest treball. Penso que l'única manera de transmetre que la tasca conjunta que fem amb l'alumnat és important és que ens vegin, als mestres, il·lusionats i motivats. Tanmateix, descriure la sensació d'estar il·lusionada em resulta difícil. És mantenir viva la meua pròpia curiositat per continuar aprenent perquè vegin que em continuo esforçant, i això és el que espero d'ells.

Creo que allò que fa que jo mantingui la il·lusió per aquest treball pivota sobre dos eixos:

El primer és la relació de confiança que s'estableix entre l'alumnat i jo. El segon és mantenir-me al dia tant com sigui possible pel que fa a allò que estic ensenyant i a com ensenyar-ho. Quan coixeja alguna d'aquestes «potes», la il·lusió comença a trontollar. Per això procuro fer un esforç per mantenir vius aquests aspectes, i quan no ho puc fer, miro altres persones d'aquelles que porten tanta il·lusió a l'ensenyament, i així se'm va encomanant.



Joana Pavía, professora del cicle formatiu d'educació infantil i mestra, a Alacant, respon:

Sí que considero important l'entusiasme; més encara, per a mi és imprescindible. També he de dir que quan l'ànim o la il·lusió m'han flaquejat, he trobat, gairebé sense buscar-ho, que el mateix treball ha fet que les ganes em tornessin una altra vegada. No sé en què consisteix aquest «estat de gràcia», però sí que sé que generalment tinc la sort de posseir-lo, perquè m'adono que m'agrada el que faig, que fent-ho m'ho passo bé, em sento útil... M'agrada preparar el meu treball, revisar-lo, millorar-lo. M'agrada sobretot fer la classe, veure que, als alumnes, els interessa allò que els proposo, sorprendre'm davant de les seves reaccions.

Deu fer uns vint anys, quan treballava a Altea, el meu amic Rafa, mestre com nosaltres, sempre feia broma dient: «Com que la Joana encara no ha perdut la fe...» No sé si això té res a veure amb «la naturalesa» de la qüestió, però sí que sé que si un dia perdo aquesta «fe», per a mi seria duríssim continuar treballant. Per això em commoc tant quan sento dir a alguns companys que no poden més.

No estic segura de com mantinc les ganes, la il·lusió, l'entusiasme. D'una banda, em surten de dins («la fe») i, de l'altra, em vénen de fora: de passar-m'ho bé treballant, de rebre el *feed back* positiu dels meus alumnes...

Així em respon Cristóbal Gómez Mayorga, mestre d'educació infantil, de Màlaga:

L'entusiasme no solament és útil per exercir el nostre treball, sinó que és imprescindible. És veritat que una gran quantitat de companys no en tenen (i per això els va com els va). Tots tenim un buit, una mancança, un forat que hem d'omplir per mantenir-nos estables a la vida. Freud creu que és l'inconscient que ens arrossega des dels nostres instints més primaris. Si més no, s'ha atrevit a donar-hi una explicació...

Tenim desitjos des de petits, però podem perdre'ls en el procés educatiu. El desig és individual i intransferible, i el desànim és una epidèmia social que s'encomana amb facilitat. Els desanimats, els pessimistes, els tristos són més manejables. Els entusiastes són revolucionaris. Només cal veure els telediaris per adonar-se de com al poder l'interessa immobilitzar la gent amb catàstrofes, pors... Els mestres també som, a vegades, responsables d'atrofiar els desitjos infantils. Diu Nietzsche a *La gaia ciència*: «N'hi ha prou amb una persona sense alegria per infectar tota una casa. L'alegria no és una malaltia tan contagiosa, per què deu ser?»

El que sí que sembla segur és que tots tendim a omplir el nostre buit per tal de ser complets. A vegades l'omplim de menjar, altres d'oci, de roba, de diversió, d'amor, de fills, de foteses, d'alcohol... El cas és que tots cerquem alguna cosa, tot i que el contingut d'allò que busquem pot ser molt diferent. El mercat ho sap prou bé des de fa temps i s'afanya a omplir els nostres buits amb milers d'artefactes, els quals, per descomptat, no ens satisfan, raó per la qual no solament no omplen el nostre buit vital, sinó que ens produeixen molta frustració. Crec que quan donem un sentit al nostre

treball aquest ens pot omplir una part del buit. Aquest desig de completar-nos, d'omplir-nos, el bolquem sobre el treball i aleshores apareix aquesta força, motivació, il·lusió per resoldre dificultats, per crear nous camins, per innovar, per sortir de la rutina. Si el nostre treball és creatiu i vital, sí que ens pot omplir de debò. Per descomptat que mai plenament perquè el nostre buit és com un forat negre que s'ho empassa tot, però que ens ajuda a créixer, perquè quan «engolim» experiències humanes creixem com a persones. O sigui que no es tracta de tancar el forat, sinó de «menjar» a través seu.

Jo, com tothom, tinc buits per omplir i cerco experiències que em satisfacin i he descobert que el treball d'educar alimenta en gran manera i que, alhora, produeix més desig, més ganes, més entusiasme...

Exemples, contagis, desitjos?

A mesura que anava llegint les respostes dels companys i companyes (moltes de les quals reflectien aspectes del meu sentir) veia algunes





idees clau que travessaven els escrits. Una d'elles es referia al fet de tenir el desig posat en la professió, i se l'anomenava com el gust, les ganes o el plaer de fer allò que fas. Una altra al·ludia al reconeixement i la valoració de les altres persones i d'un mateix pel que fa al treball dut a terme. I una tercera es referia a la tortura, la tristesa o l'avorriment que produeixen el desànim, l'escepticisme o la insatisfacció.

De fet, com es pot veure, amb prou feines hi ha respostes «a favor» de la desmotivació, el «no entusiasme» o les desil·lusions. D'una banda deu ser per allò que diu la dita que «mai no s'ajunten si no s'assemblen», ja que un es reuneix amb qui millor comparteix idees i sentiments, i jo encara estic bastant entusiasmada tot i els meus dubtes. Però, a més a més, el que va passar va ser que els desanimats amb qui vaig topar no van voler ni tan sols opinar, per-

què com un d'ells va dir: «Això era perdre el temps en ximpleries que no duen enlloc.»

Parlant d'aquestes coses amb uns i altres sovint sortia la paraula «vocació». Concepte i mot que van caure en desús segurament per l'afany de professionalitzar i «laïcitzar» l'ofici, i també per la tendència, segons la meua opinió alienant, d'apartar de la tasca docent tot allò que sigui massa «sentit», que contingui una implicació personal o un compromís... I precisament el que jo penso és que la font, l'arrel, allò que dona un veritable «sentit» a l'entusiasme —ànim, il·lusió, passió— està dins de cada un de nosaltres i s'alimenta d'allò que ens dona plaer.

És com tenir un desig. Que es somia, s'enyora, es pretén, s'anticipa, però que requereix, alhora, un moviment personal que porti a aconseguir-lo o, si no, pot ser que mai no tingui lloc. Però, encara que la seva naturalesa és

d'índole interna, això no vol dir que no serveixi mirar els altres per «animar-se» amb el seu entusiasme, sinó que més aviat aquest aparent contagi es donarà no per la via de la imitació, de l'enveja o de l'exigència, sinó per la via de la identificació, la confiança i el fet de compartir amb altres persones les seves maneres de fer, de viure i de ser.

Perquè l'entusiasme es «cria», es construeix, s'elabora de dins a fora, i no es copia, s'imita o s'encomana... És com si en veure la manera com els altres troben sentit a les seves coses esdevinguéssim més sensibles, més permeables i aquests «exemples» ens moguessin a buscar en nosaltres mateixos les nostres pròpies formes, les nostres guspises detonadores particulars, les nostres il·lusions més genuïnes.

Pel que fa a mi, sempre m'ha estat necessari posar passió en allò que faig. Si no és així



sento que estic semimorta, paralytzada, atordida. M'agrada imaginar-me com rebran els infants les meves propostes, somiar-ne les possibles reaccions, sorprendre'm davant les novetats que ocorren, o que ells van aportant. Els infants renoven la meua capacitat de sorpresa i diversió, m'encenen les ganes d'aprendre i d'investigar, m'entretenen, m'interessen. A més a més, si no em mostrés amb il·lusió i amb l'esperança que aprendran i els serà bo passar aquest temps junts, creurien ells que val la pena «ficar-s'hi»?

Així que crec que el meu entusiasme parteix del fet d'estar fent el que vull fer. D'estar on m'agrada estar. De veure el que em fascina veure. És un entusiasme que té les seves arrels dintre meu, però que s'alimenta a si mateix i que, per descomptat, després es pot acréixer estant en contacte amb els entusiasmats exemples d'altres companys i companyes professionals.

M'agrada la manera com ho expressa el meu amic Vicenç Arnaiz:

L'educació ens exigeix avenços en quatre dimensions: la passió, la intel·ligència, la comunicació i la creativitat.

Precisem apassionar-nos. No n'hi ha prou amb l'afecte, se'ns exigeix vehemència. Passió per la utopia, per la il·lusió complexa que significa construir la humanitat en cada individu. Entusiasme que és d'on brolla l'energia per fer possible allò que d'altra manera només faria l'efecte d'horitzons perduts.

Passió per la utopia i apassionats per les persones que ens són confiades. Encoratjats per aquest entusiasme veiem com sorgeixen dels nens i de les nenes aquesta creixent inquietud per acostar-se al límit de la zona il·luminada i resseguir els espais ignorats. Aquest

entusiasme els fa sentir el coratge per inventar-se a si mateixos com a nous adults.

La valentia de la mestra i del mestre s'encomana tant com contaminarien la seva mediocritat.»

D'il·lusions, també se'n viu?

En aquest temps de reflexions sobre l'entusiasme i la il·lusió m'he adonat que les persones parlem moltíssim de les nostres il·lusions, que les necessitem. Com deia Eduardo Galeano:

Ella és a l'horitzó. M'acosto dos passos. Camino deu passos i l'horitzó corre deu passos més enllà. Per molt que camini, mai no l'abastaré. Per què serveix la utopia? Serveix per a això: per caminar.

Per a alguns, la il·lusió és el mateix que el desig. En canvi, per a d'altres, és només un succedani, una segona oportunitat més atrotinada, menys implicada. O sigui, que primer hi ha el desig, però si no pot ser, el mantenim viu amb una il·lusió substitutòria. Doncs bé, si aquesta il·lusió és el punt de mira que ens mobilitza vers una cerca d'allò que es vol, i que ens fa «posar en marxa», benvinguda sigui. Però si és una mena de renúncia paralytzadora, de resignació de «mal menor», de ceguesa per evitar enfrontar-nos a «allò que ens falta», o per esperar aconseguir-ho màgicament i sense moure un dit, aleshores caldria posar-se en guàrdia.

Hi ha una dita que fa: «d'il·lusions, també se'n viu». I jo em pregunto: es viu de veritat si la il·lusió és una tapadora del veritable desig? Seria com allò de «qui no té tall rosega els ossos». Doncs, és millor el tall, oi?

En fi, que una dosi d'entusiasme sí que fa falta en la tasca d'ensenyar («en-senyes»: fas senyals, signes; marques senders...). Però no una dosi il·lusòria envers una cosa tan ideal que resulti impossible (amb els sentiments que això comporta: ràbia, malestar, impotència, enveja, passivitat...). Ni una dosi tan reduïda que no se'ns vegi ni a nosaltres mateixos la intenció de transmetre alguna cosa. En tot cas, una dosi ni gaire petita ni gaire gran, però amb la seva guspira de vida, de força, de claredat, de desig.

Una dosi subjectiva, implicada, sentida. Una dosi a mida de cada u. Una il·lusió relativa. Un entusiasme senzill. Un ànim... d'estar per casa. O una cosa semblant.

Uf, encara sort!

Per un moment, les meves necessitats de veure la realitat sense cegueses i de lluitar contra els meus excessos entusiasmadors m'havien fet plantejar la possibilitat de viure el meu ofici amb tal planor emocional que em causava més angúnia que cap altra cosa.

Però ara que «torno a mare», sento que no ha anat malament aquest petit passeig pels meus dubtes. S'aprèn molt, així. A més a més, no puc deixar d'adonar-me que l'alarma venia segurament d'alguna desmesura que convenia objectivar i controlar.

Tot i que m'alegro de tornar a aquest «volar» (il·lusió) i «prendre terra» (realisme) que em conformen i em fan viure la meua professió i la meua vida amb una calor addicional sense la qual crec que no podria ser jo. ■

M. Carmen Díez és mestra a Alacant.

Ai, Polònia, ai!

Sílvia Moron

juny 2004

25

maig

La possibilitat de viatjar a Polònia fa que ens posem ràpidament en moviment. Repassem la seva història. Repassem també la història complexa del segle XX que va des de la Revolució Russa de

1917 fins a la caiguda del mur de Berlín el 1989. El viatger també pot explorar els segles anteriors i recordar la seva història convulsa, però només entretenint-se en els segles XIX i XX es podrà constatar com les diferents migracions econòmiques i polítiques van desplaçar, només!, entre 14 i 17 milions de polonesos i poloneses per tot el món. Regió complexa, país complex. No és casual trobar col·lectius enormes de polonesos als EUA, l'Amèrica llatina, l'Amèrica central, França, etc.

Reflexions després del viatge a Polònia. Immers en un profunda reforma, el país ha descentralitzat l'educació. A Cracòvia, malgrat que l'escola és obligatòria a partir dels set anys, s'intenta no tancar cap servei de zero a sis anys. Als edificis espaiosos, els infants es mostren actius i autònoms. Tenen dret a una plaça pública i gratuïta. Tot plegat, quan es compara amb la nostra realitat, no en sortim especialment ben parats.

població majoritàriament catòlica del 95 % i d'un 5 % restant on s'engloben ortodoxos, luterans, calvinistes, jueus i altres.¹

La llengua oficial i única és el polonès. No es mencionen llengües minoritàries com el jiddisch, l'ucraïnès, l'alemany, el bielorús, el rus, ni convivències amb altres cultures o ètnies, fenòmens habituals fins aproximadament el 1931.

O sigui, és un país «homogeni».

El seu problema més greu, aparentment, rau

Això sense comptar els milers de jueus polonesos morts, desapareguts, assassinats en el decurs de la dominació nazi, els quals ja ni tan sols s'esmenten. Actualment les dades oficials parlen d'una

en el 20 % d'atur oficial, a causa dels immensos canvis en les seves estructures econòmiques a partir de 1989. El seu interès principal és, actualment, entrar en la Unió Europea, donar un suport incondicional als EUA en la guerra contra l'Iraq i rebre a canvi la quota de beneficis que esperen per la seva ocupació militar d'una part del territori iraquetà.

En el terreny educatiu, en aquest viatge d'estudis organitzat per Rosa Sensat i la revista INFÀNCIA, interessava molt seguir els rastres de les aportacions de Janusz Korczak, fonamental a la ciutat de Cracòvia.

Nombroses llibreries i moltes escoles poloneses porten el seu nom, tot i que no hi ha centres educatius que, com a centres, treballin el seu pensament. Molts educadors treballen impregnats per les seves idees i només a Varsòvia hi ha una escola de secundària que manté la seva filosofia d'autogestió, de participació dels nois i d'i-

dees profundament democràtiques en el tracte de i amb els nois i noies. És un autor poc conegut en el nostre país, tot i les seves importants aportacions ja als anys vint reclamant a la Societat de Nacions una «carta per a la protecció dels petits».² Va ser assassinat juntament amb el grup d'infants del qual es feia càrrec al gueto de Varsòvia.

Canvis en el sistema educatiu

El sistema educatiu polonès ha sofert canvis profunds a partir de 1989-90. S'intenta descentralitzar-lo, que no depengui tant de Varsòvia, la capital. El maig de 1990, a partir d'un decret llei per a l'ensenyament primari, es traspassen les responsabilitats de l'ensenyament dels infants més petits de set anys als governs comarcals. El govern de la comarca i el govern de la ciutat són els responsables del servei, a més de les propostes semiprivades que es van gestant en aquesta última dècada.



Dels set anys fins als divuit el sistema educatiu és obligatori. Als sis anys es cursa el nivell anomenat «zero», el qual es pot fer a primària o bé en l'anomenat parvulari. Cracòvia és un exemple de comarca que des de 1990 intenta no tancar cap servei de zero a sis anys i n'assumeix els costos i l'organització. Paga cinc hores d'estada, tot i que els centres estan oberts onze hores i, de la diferència, se n'ha de fer càrrec la família segons les seves necessitats. Coexisteixen diferents models d'atenció. El currículum bàsic és proposat pel Ministeri d'Educació polonès. Han iniciat un fort procés de privatit-

zació dels centres i, si els equips decideixen autogestionar-se, se'ls garanteix el 75 % del cost total. Des de 1990 tant l'etapa de zero a tres anys com la de tres a sis depenen d'Educació. Abans de 1990 l'etapa de zero a tres anys depenia de Sanitat. Hi ha una àmplia oferta de serveis que cobreixen les demandes.

La formació, el sou i les hores setmanals és diferent a l'etapa de zero a tres anys de la de tres a sis. A la primera etapa, hi trobem infermeres, mainaderes i batxillers. A la segona, els mestres passen per una formació i promoció complexa d'adjunt/principiant a professor

numerari. Per accedir a professor numerari s'exigeixen noves titulacions en educació (tres més dos: curs generalista i màster) i doctorat.

De tres a sis anys hi ha dues persones adultes per grup que fan cinc hores de treball cada una amb dos auxiliars a la classe de tres anys i un auxiliar a les classes de quatre, cinc i sis anys. La mitjana d'infants per grup és de trenta.

Els centres educatius que vam visitar, pensats per a infants més petits de sis anys (no sabem si amb empremta de Korczak o sense), estan emplaçats en edificis molt espaiosos, generalment rodejats d'espais verds, amb una planta o dues, amb amplis patis centrals, tipus àgores, on vam fruitir d'assajos, música o balls populars preparatoris del dia de la mare que s'acostava.

Fins avui no deixen cap infant sense escolaritzar. Tots tenen dret a una plaça pública i gratuïta en les seves cinc hores bàsiques.

Les classes són àmplies, lluminoses i amb unes organitzacions dels espais que potencien el joc simbòlic, per racons i de grup petit. Les taules i les cadires ocupen sempre un espai limitat de la classe (en una proporció de 1/3).

Aquest tipus d'organització ja anticipa l'estil pedagògic i metodològic intern. L'infant és actiu, està en processos d'autonomia creixent, té interessos diversos, ha de manipular i pot fer-ho.

El piano apareix a cada classe com una presència clara de la importància que té la música i totes les seves manifestacions en la vida de l'escola dels nens més petits de sis anys.

Cada grup menja a la seva classe i hi dorm o descansa en hamaques.

Quan els nens i les nenes entren al centre es posen sabatilles de diferents menes i deixen les sabates o les botes a l'entrada, com ja hem vist en altres països (Suècia, Noruega, Dinamarca, Finlàndia, Holanda, etc.). No porten bata. Fan entrades escalonades, segons les necessitats de les famílies, des de les 6 del matí i sortides també espaciades fins a les 16.30/17 h, hora en què s'acaba la jornada. La franja horària coincideix bastant amb les franges dels horaris laborals.

Igual que a tots els països nòrdics i a molts altres d'Europa, l'escolaritat obligatòria no comença fins als set anys, i fins a aquesta edat els aprenentatges giren al voltant del joc com a activitat central. Vam veure exercicis d'escriptura i de lògica matemàtica, mètode global, quadernets clàssics de preparació, racons de música, d'observació de la natura, de plàstica, de construccions, de la casa, etc.

Cada centre compta amb el suport d'un equip multidisciplinari format per un o una logopeda, un pedagog i un psicòleg; cada un va al centre un dia fix durant cinc hores.

Només amb això... que bé! ja hi firmariem.

Herència de qui sigui o de què sigui, però els docents sabien el que feien i per què ho feien. Tenien les idees clares i aquestes passaven per interpretar els petits com a «capaços de», autònoms, actius, investigadors, balladors, músics, artistes, lectors. Però, sobretot, amb drets. A jugar, a aprendre, a entrar en contacte amb el bagatge cultural més ampli, a ser tractats amb afecte, a estar ben alimentats i descansats, a no ser tractats com màquines, a respectar els seus ritmes de vida i aprenentatge.

Dret a fer la migdiada sense sabates ni bates ni elàstics, a menjar en grups petits, al seu espai.

Dret a estar amb la seva família i anar al centre quan aquesta s'ha d'incorporar a la feina i a tornar amb la família quan acaba la jornada laboral, sense rigideses. Dret a fruitir de l'aire lliure tant com ho permeti el clima.



Uns quants interrogants

Qüestions que intriguen? Unes quantes. La formació dels mestres. Tres més dos, o sigui, ben clar, cinc anys d'estudi. No de dos estudis; d'una única carrera organitzada amb el sistema de grau i màster (com es diu aquí). Les ràtios en els centres: dos mestres per classe, cinc hores cada un (més dos ajudants de migdia) per als més petits de tres anys i a les classes de quatre, cinc i sis anys les dues mestres fixes amb un ajudant. Trenta infants per classe i una miqueta menys en els de tres anys (22/25).

Els estan contents i orgullosos amb el que tenen? Sí, però estan convençuts que a Europa tot és millor. Ha! ha!

Les autoritats es plantegen iniciar processos de privatització progressiva (us sona això?). Els ajuntaments comencen a replantejar-se les inversions en l'àmbit educatiu (i això, que us sona?).

La ciutat de Cracòvia cobreix la demanda en la franja de zero a sis anys. Cinc hores són gratuïtes; per a més hores les famílies han de pagar unes quotes bastant reduïdes (entre 150/180 zloty al mes, és a dir, al voltant de 50 euros al mes).

A l'Estat espanyol, a Catalunya, es cobreixen les demandes de les famílies? Tots els infants de menys de sis anys poden accedir a una plaça pública d'aquestes característiques?

Si han d'estar més de cinc hores al centre, paguen uns 50 euros?

Els pares i les mares poden fer una entrada escalonada segons els seus horaris?



Els nostres infants de tres, quatre, cinc anys, tenen les classes organitzades per racons?

Dormen i mengen a la classe?

I dels drets, què en direm? Tots coneixem la Convenció dels drets dels infants que l'Estat espanyol va firmar el 1988?

Perquè el fet que no la coneguin els buròcrates i els polítics de torn no ens ha d'estranyar, és evident, no es respecten ni s'apliquen els compromisos firmats, com els de l'ONU, oi?

Però, si els mestres i les mestres, pedagogs i psicòlegs, psicopedagogs i etcèteres no defensen els drets que s'han signat, qui ho farà?

Korczak ho plantejava ja els anys vint a Polònia, i Polònia ho aplica, de moment, però vol i desitja copiar altres models. Quins?

Aquest no, si us plau!

Ai, Polònia, ai!

Sílvia Moron és professora de la Facultat de Psicologia de la Universitat Ramon Llull.

Notes

1. Dades proporcionades per l'Ambaixada de Polònia i la seva pàgina web: www.embajada-polonia.org/datos.html.
2. MEIRIEU. P.: *El pedagog i els drets de l'infant*. Barcelona: A. M. Rosa Sensat, 2003, col. Temes d'Infància.

Un projecte per fer els caps de setmana

Un any d'un camp, un riu i unes pomeres

L'autora ens proposa l'observació d'un camp al llarg de l'any. És una activitat per fer pares i fills, perquè no solament l'escola és l'encarregada de descobrir el món que hi ha més enllà del televisor. És una proposta senzilla, que no demana grans parcs temàtics i que permet entrar en contacte amb el paisatge que, sovint, solament es veu com a marc per a l'autopista. Més enllà, la natura hi segueix el seu ritme, un ritme diferent de les presses del dia a dia.

L'objectiu d'aquest article és mostrar com a partir d'una idea molt simple, dedicant-hi poc temps, però sent molt sistemàtics, els pares també podem organitzar activitats engrescadores per als nostres fills, i per a nosaltres mateixos, amb un gran valor pedagògic.

Tot sovint els pares ens proposem fer activitats amb els fills, portar-los a algun lloc d'esbarjo i de vegades, també, a algun lloc on puguin aprendre coses noves. Tot sovint, però, fem aquestes activitats sense cap programació prèvia, improvisant sobre la marxa a partir d'u-

na cartellera de cinema, una agenda d'activitats locals, etc. Anem massa atrafegats i no ens adonem que, pensant-hi una mica, podem treure un gran partit d'una petita estona de lleure que això ens requereixi una gran inversió de temps. No ens adonem que tenim tantes o més possibilitats que l'escola per fer i ensenyar coses als nostres fills, que tenim, per exemple, moltes més possibilitats de portar-los a veure coses «en directe» que les escoles, que han de mobilitzar molts més mitjans per traslladar 25 o 40 o 60 nens

d'un lloc a l'altre. Aquestes possibilitats no les podem desaproveitar.

El projecte que presentem és fruit d'una casualitat inicial que aviat es va convertir en un programa d'activitat que va durar més d'un any. Només hi vam dedicar un parell d'hores al mes i, ara, el material resultant dona per seguir parlant i aprenent coses durant molt de temps. El projecte el vam realitzar en família durant alguns caps de setmana, però és fàcilment adaptable també com a activitat per a escoles, grups d'esbarjo, etc.

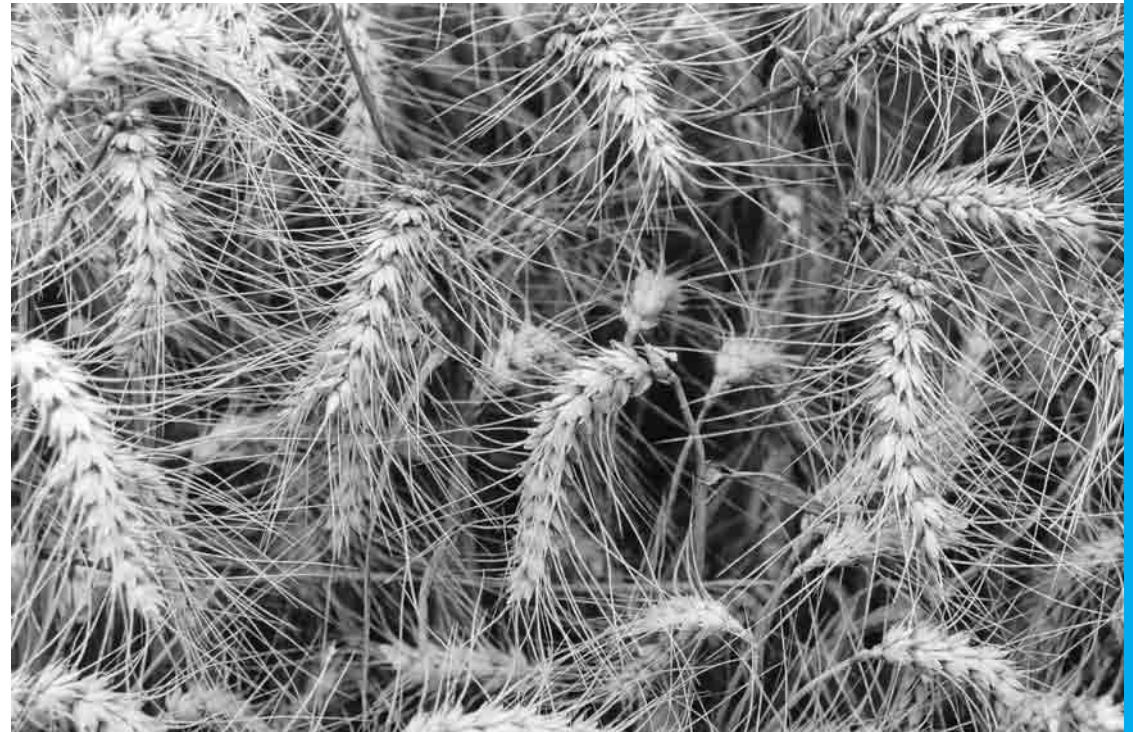
L'origen del projecte

El nostre projecte va consistir en una cosa tan senzilla com fer el seguiment d'un camp al llarg de més d'un any. Concretament, a seguir

Mònica Bosch



“El nostre projecte va consistir en fer el seguiment d’un camp al llarg de més d’un any”



un camp, una plantació de pomeres que hi havia al costat i una riera que calia travessar per accedir al camp i a les pomeres.

La idea va sorgir de manera casual. Un mes d'agost vam anar a fer un volt pel camp amb el nostre fill, de tres anys. Vam agafar el cotxe i ens vam aturar a la vora d'un camp que ens va semblar bonic. Ens hi vam acostar. Hi havia unes quantes bales de palla i restes de panolles per terra. El nostre fill va demostrar, com tots els nens, una gran curiositat per les bales i les panolles. Va fer moltes preguntes, va picar les bales i vam fer un ninot amb una panolla seca i uns quants grans de blat de moro.

El mes següent, un altre dia que teníem ganes de fer un tomb, vam a anar a parar al mateix camp amb el cotxe, segurament perquè en teníem un bon record. Aquell dia, per casualitat, portàvem la càmera de fotografiar. Encara quedaven algunes bales de palla, les pomeres estaven plenes de pomes i la riera, que vam haver de travessar amb compte per una passera feta amb quatre pedres, anava prou plena d'aigua. El nen també va estar fent preguntes i tots tres vam parlar de les pomes, vam collir pals i vam passar una bona estona.

Llavors, i perquè portàvem la càmera, ens vam adonar que aquelles excursions a un mateix lloc oferien moltes possibilitats si les sabíem aprofitar i en trèiem un testimoni gràfic perenne. D'aquesta manera, i en aquell lloc i moment, va començar el nostre «projecte camp»: ens vam proposar d'anar-hi cada primer de mes i fer fotografies del camp, les pomeres i la riera, i de tot allò que ens cridés l'atenció cada vegada. I així ha estat durant

més d'un any, perquè la idea inicial era fer-ho durant un any, però va resultar que, al cap de dotze mesos, el blat ja era fora del camp, però encara no havien collit les pomes, de manera que vam afegir un parell de mesos per veure el cicle de les pomes totalment complet.

Fases de realització del projecte

1. Escollir l'espai del qual farem el seguiment

Localitzar un espai proper per fer-ne el seguiment (un camp, un hort, una masia, etc.). És important que es tracti d'un espai amb un cicle llarg d'evolució i que, alhora, aquesta evolució sigui prou evident com per mantenir-hi l'interès cada mes, o gairebé cada mes. Si preveiem que aquell espai pot estar uns quants mesos sense canvis és millor combinar-lo amb un altre espai o bé canviar d'idea, perquè ens cansarem d'anar al mateix lloc si durant un temps llarg no hi passa res de nou.

Visitar aquell espai una petita estona, un cop al mes, permet apreciar bé els canvis que es van succeint i ens proporcionarà, alhora, un bon objectiu per a les nostres passejades sense crear-nos una obligació excessiva. El primer dissabte o diumenge de cada mes ja sabrem que hem d'anar a aquell lloc a mirar com ha canviat tot i fer-ne fotos.

També és interessant triar, per començar a fer el segui-

ment, un mes en què el cicle d'allò que anem a veure no hagi començat, per tal de poder-lo veure sencer i facilitar als nens la comprensió del procés. Si és un camp, començar, per exemple, quan ja s'hagi llevat la collita anterior; si són fruiters, quan ja no quedi fruita de l'any anterior, etc.

2. Fer el seguiment de l'espai i fer fotos

Es poden fer algunes fotografies programades (sempre des del mateix punt de vista –marcant el punt de la fotografia amb un senyal fix per no oblidar-lo el proper mes–, cosa que ens proporcionarà al final unes imatges molt gràfiques dels canvis que han tingut lloc), i d'altres d'improvisades des de punts diferents. És interessant fer-ne de vistes generals i també de detalls, recollint testimoni gràfic d'aquelles coses que





“El seguiment permet captar diferents fenòmens atmosfèrics (sol, núvol, pluja, neu)”



ens cridin l'atenció o que comportin una novetat respecte del mes anterior. Si els nens són més grans, les poden fer ells. El seguiment d'un mateix espai durant un temps llarg permet captar diferents fenòmens atmosfèrics (sol, núvol, pluja, neu, etc.); també podem anar-hi en diversos moments del dia per captar diferències d'il·luminació als objectes i al cel. Si algun mes passa algun fenomen excepcional, com una nevada, es pot fer un extra i anar al camp, encara que aquell mes ja s'hi hagi anat. Com més variacions captem, més interès i possibilitats tindrà el resultat final del projecte.

Anant un cop al mes al mateix lloc, també és fàcil que per casualitat un dia coincidim, per exemple, en el cas d'un camp, amb el pagès o les persones que hi treballen; en aquest cas es pot aprofitar per fer-los preguntes sobre la història de la propietat, la forma i les eines de conreu, els problemes de la pagesia, etc. També pot ser interessant mirar que ens avisin quan vagin a fer alguna feina clau, com ara la sega; llavors podem fer un extra i anar un dia a mirar com se sega avui dia.

De tot el que anem fent i veient caldrà prendre'n quatre notes, a manera d'un diari, del tipus: «3 de juliol, migdia, el blat ja és madur del tot, hem vist nius d'ocells.» Aquestes notes després ens serviran per ordenar el material i elaborar-lo.

A mesura que hi anem anant, aquell espai ens resultarà cada vegada més familiar i, de ben segur, al final del projecte, d'alguna manera ens l'hauem apropiat. El nostre fill, per exemple, es va sentir tan identificat amb aquell camp que es pensava que era nostre; no va ser fàcil

fer-li entendre que no ho era. Això, de passada, pot servir com una excel·lent ensenyança que no cal necessàriament comprar, o posseir físicament una cosa, per poder gaudir-la i posseir-la amb el cor.

3. Recollida d'informació

Paral·lelament a les visites que anem fent cada mes, es poden anar recollint notícies i altres informacions a través de fonts diverses (diaris, revistes, llibres, enciclopèdies, Internet, etc.) sobre temes relacionats amb el nostre projecte: notícies i dades sobre la collita d'aquell any, sobre els problemes actuals de la pagesia, el procés de pol·linització de les plantes, etc. Segons l'edat dels nens, aquesta recerca d'informació la poden fer ells mateixos, amb o sense el nostre ajut, amb la qual cosa faran, a més, una excel·lent pràctica sobre els diferents sistemes d'obtenir informació que tenim al nostre abast.

4. Elaboració del material

Una vegada hàgim acabat el projecte, la quantitat de material acumulat serà tan i tan interessant que, de ben segur, valdrà la pena dedicar una mica de temps a elaborar-lo i fer-lo més practicable: si hem fet fotografies tradicionals, les podem ordenar per mesos i enganxar-les sobre fitxes blanques. Podem fer fitxes d'imatges i també

fitxes de contingut, imprimint en fitxes blanques les notes que hàgim pres cada mes i la informació addicional que hem anat recollint. Repassant les fotos també ens adonarem de canvis que no havíem apreciat en les nostres visites i els podrem afegir a les fitxes. Darrere les fitxes podem imprimir un número i el mes al qual corresponen, de manera que, després d'utilitzar-les, les puguem guardar ordenades ràpidament. Serà bo plastificar d'alguna manera les fitxes, per tal de poder-les remenar sense por que es malmetin. Un cop plastificades, hi podem fer un parell de forats amb un trepant i guardar-les en carpetes d'anelles, per exemple, per mesos o estacions de l'any.

Abans d'enganxar les fotografies a les fitxes, també pot ser interessant escanejar-les i guardar-les a l'ordinador. Qui sap? Potser algun dia



les podrem fer servir per a alguna altra cosa, animar-nos a fer amb el Power Point una presentació en moviment del nostre projecte, etc.

Si hem fet fotografies digitals, el nostre projecte resultarà força més barat. Les podem imprimir sobre fitxes i elaborar un material físic tal com hem assenyalat, o bé elaborar el material només a l'ordinador, fent les carpetes, etc., amb un programa informàtic de tractament d'imatges.

Elaboració del material

Una vegada hàgim acabat el projecte, la quantitat de material acumulat serà tant i tan interessant que, de ben segur, valdrà la pena dedicar una mica de temps a elaborar-lo i fer-lo més practicable: si hem fet fotografies tradicionals, les podem ordenar per mesos i enganxar-les sobre fitxes blanques.

Podem fer fitxes d'imatge i també fitxes de contingut, imprimint en fitxes blanques les notes que hàgim pres cada mes i la informació addicional que hem anat recollint. Repassant les fotos també ens adonarem de canvis que no havíem apreciat en les nostres visites i els podrem afegir a les fitxes. Darrere les fitxes podem imprimir un número i el mes al qual corresponen, de manera que, després d'utilitzar-les, les puguem guardar ordenades ràpidament. Serà bo plastificar d'alguna manera les fitxes, per tal de poder-les remenar sense por que es malmetin. Un cop plastificades, hi podem fer un parell de forats amb una trepanadora i guardar-les en carpetes d'anelles, per exemple, per mesos o estacions de l'any.

Abans d'enganxar les fotografies a les fitxes, també pot ser interessant escanejar-les i guardar-les a l'ordinador. Qui sap? Potser algun dia les podrem fer servir per a alguna altra cosa, animar-nos a fer amb el Power Point una presentació en moviment del nostre projecte, etc.

Si hem fet fotografies digitals, el nostre projecte resultarà força més barat. Les podem imprimir sobre fitxes i elaborar un material físic tal com hem assenyalat, o bé elaborar el material només a l'ordinador, fent les carpetes amb un programa informàtic de tractament d'imatges.

La riquesa del material acumulat, ens permetrà una infinitat de possibilitats per jugar/treballar amb les fitxes adaptant el nostre joc/aprenentatge a l'edat del nostre fill; només caldrà seleccionar les fitxes adequades per poder-hi jugar/treballar més còmodament. Llavors podrem demanar al nostre fill que hi busqui alguna cosa concreta, que les ordeni segons algun criteri determinat, fer-li preguntes, etc. Després, les tornarem a les carpetes i un altre dia en traurem unes altres del fitxer per treballar alguna altra cosa. ■

Mònica Bosch és mare d'en Quim.



Jugues amb mi?

Jugar és per a l'infant una de les activitats més serioses i importants. Ens preguntem si també ho és per a l'adult. Bettelheim (1989) ha aportat, a parer nostre, reflexions molt suggerents sobre el tema, especialment en relació

amb les actituds que els pares mantenen pel que fa al joc dels seus fills i el seu grau d'implicació en aquest joc.

Per a aquest autor, els pares acostumen a esforçar-se a motivar els fills pel joc, però poques vegades perseveren a jugar amb ells, de manera que la majoria de les activitats lúdiques de l'infant no troben suport automàtic en les predileccions dels pares. En general, els pares mostren una predisposició més gran a participar en jocs estructurats amb els fills, però no tant en els jocs lliures anteriors a aquesta etapa.

El joc és un escenari privilegiat per a la interacció pares-fills, un escenari que es configura com un autèntic motor del desenvolupament infantil. Per a això cal que els pares s'impliquin emocionalment en el joc dels fills. Si és així, pares i fills trobaran beneficis personals i compartits que afectaran els seus sentiments de competència i vàlua personal. El paper dels adults i la seva relació amb l'infant esdevé un element essencial per al desenvolupament de competències socials, emocionals i simbòliques durant l'activitat lúdica.

questa experiència de joc una base sòlida si els pares no s'hi comprometen emotivament. Implicar-se i participar és una condició per trobar el sentit al joc de l'infant. Viure l'emoció d'amar-se a la foscor per ser trobat és tenir un accés més directe a les emocions de l'infant que juga a fet. Jugar a l'hospital amb un infant que ha de ser intervingut quirúrgicament és donar-li l'oportunitat de preparar-se per a una experiència futura que li resulta aclaparadora. Jugar a aquesta experiència li permetrà segmentar en passos, en trossets, per comprendre-la millor,

Quan els fills o les filles tenen l'edat de jugar a fet, a casetes, a personatges fantàstics, etc., els pares acostumen a mostrar-s'hi tolerants i els compren joguines que s'hi relacionen, però amb això no n'hi ha prou. L'infant no rebrà d'a-

per adquirir una sensació de control que no pot aconseguir en la realitat, perquè quan arribi a l'hospital potser tot això passarà massa de pressa perquè ell ho pugui controlar. Aquest joc li permetrà afrontar la situació com una experiència més pròpia i familiar que depèn també del seu propi autocontrol i no solament del dels seus pares. Quan pares i fills comparteixen aquests jocs lliures es creen llaços molt especials entre ells, llaços que reforcen la confiança en els adults i afermen les seves relacions.

D'altra banda, sovint, als adults, els manca la paciència necessària per esperar que l'infant assoleixi els seus propòsits. Acostumen a impacientar-se per aconseguir unes metes o arribar a algun final. Els infants necessiten temps per centrar-se en els seus jocs, oportunitat i encoratjament. La capacitat de perseverar naixerà també aquí si li donem l'oportunitat d'exercitar els seus processos mentals. Aprendre que construir una casa és qüestió de paciència, d'intentar-ho una vegada i una altra. Perseverar és un hàbit que pot partir del plaer

Lola García Ollada

de jugar, però per a això cal que els adults mostrin algunes actituds:

- Que no solament s'interessin per l'èxit final i que no es decebin perquè el fill tarda massa o és maldestre. La convicció interna que acabarà triomfant és el que ajudarà l'infant a sentir-se segur i perseverar.
- Que no imposin les seves metes als fills quan juguen. Els adults acostumen a ensenyar com jugar i com fer servir les joguines. Amb això l'infant perd l'interès perquè el projecte ja no és seu i passa a ser dels pares.
- Que evitin els elogis falsos, perquè l'infant se n'adonarà i es creurà que pensem que no ho pot fer millor.

Per educar en la constància i l'esforç sostingut cal que els pares posin suficient atenció als nombrosos esforços que els fills fan i que considerin els seus jocs com les seves activitats més importants (Bettelheim, 1989).

Els infants necessiten que els seus pares «perdin» el temps amb ells especialment durant els primers anys. Potser en aquests anys es fan els aprenentatges més importants de la seva vida i potser són superiors al que ens podem imaginar, programar o accelerar. Estem d'acord amb Tonucci (1997) quan afirma que «el temps perdut» és el temps de l'infant, el de les experiències, el del joc, el de l'expressió espontània. És el temps de l'infant que està desapareixent, i amb ell la seva relació amb el plaer.

Beneficis del joc compartit en el marc familiar
Seguint Winnicot (1972), considerem que el

joc és una experiència sempre creadora. Per a aquest autor, la creativitat es relaciona amb una coloració de la nostra actitud envers la realitat exterior, cosa que fa que l'individu senti que la vida val la pena de viure's i que ell anomena «percepció creadora». Només en el joc infant i adult poden crear i usar tota la seva personalitat, i només l'individu descobreix la seva personalitat quan es mostra creador.

La creativitat correspon a la condició de ser viu. Per a Winnicot hi haurà un ambient que faciliti, en termes de creixement humà, poder adoptar aquest enfocament creador davant la realitat, una ajuda per a aquest ingrés creador en la vida que permetrà a l'infant establir una capacitat personal per al viure creador, el qual es vincula a la qualitat en la formació d'un ambient en les primeres etapes de l'experiència vital de cada infant. Si l'infant pot iniciar d'una manera creativa la seva relació amb el món, primer a través d'objectes i després a través del joc compartit, tindrà ple accés a la vida cultural. Per això, saber encoratjar els primers brots de la imaginació és de summa importància per als pares.

Jerome i Dorothy Singer (1990), en el seu estudi sobre el joc dels infants i l'emergència de la creativitat, van trobar una relació positiva entre la vida imaginativa dels pares i la dels fills. Els pares amb fills més creatius tendeixen a explicar-los històries de fantasia i a compartir jocs imaginatius, els llegeixen més i restringeixen el seu temps d'exposició a la televisió. Van observar a més a més que els infants més imaginatius són menys agressius, més capaços d'esperar i, en general, tenen un índex d'èxit més gran en les seves tasques escolars.

Ens preguntem ara pel paper de l'adult i l'aparició de competències simbòliques en el joc dels infants. Segons Perinat (1995), en l'aparició de l'estructura simbòlica dels jocs, els adults i la relació dels infants amb ells tenen un valor determinant perquè convertirà l'acció espontània de l'infant en una activitat plena de sentit social, incorporant els símbols de la cultura a l'estructura de l'acció de l'infant. En un primer moment, l'infant fa actes bruts (agafa les claus, el telèfon, etc.), però a poc a poc aquests actes s'aniran convertint en signes portadors de significats que comparteix amb els altres (agafarà un plàtan amb la mà i se'l posarà a l'orella imitant un telèfon). Les seves accions començaran a estar penetrades de simbolisme. Conquerir aquests símbols serà un procés gradual i per petits territoris. Els primers territoris seran els més propers a la seva experiència (menjar, ajeure's, vestir-se, telefonar) sobre els quals aplicarà un sentit sobreafegit, simbòlic. El joc esdevindrà després cada vegada més complex com també la capacitat de l'infant per simbolitzar.

Bruner ha assenyalat la contribució del joc en el procés de construcció de la pròpia identitat. Jugant l'infant prova la possibilitat de ser i no ser alhora, de partir de la realitat per sobrepassar-la, per anar més enllà dels límits restrictius que imposa el món real. És un espai simbòlic que permet manipular el que és real i el que és imaginari, el que és conegut i el que és desconegut, el que és segur i el que és probable. És el joc dels límits entre la realitat i la fantasia. I en aquest joc l'infant es mesura ell mateix: el que pot fer i el que no pot fer, el que és factible i el que no ho és. Comporta una ajuda a la cons-

trucció de la pròpia identitat a través de la presa de consciència dels propis límits i possibilitats.

Jugant l'infant aprèn a incorporar d'una manera natural hàbits tan importants com la perseverança o la capacitat de resistència a la frustració. Aprèn que no pot aconseguir les coses amb tanta facilitat i rapidesa com voldria, que no es pot donar per vençut al primer senyal de fracàs i que ho ha d'intentar una vegada i una altra (Bettelheim, 1989).

I, a més a més, tot això discorre en presència d'altres adults o infants amb qui ha de negociar, pactar i construir significats comuns. La construcció conjunta de significats en el joc reeixirà en la mesura que els participants posseeixin habilitat per captar els matisos emocionals de la situació, els desigs, interessos i motivacions del seu company i, en definitiva, en la mesura que siguin capaços d'articular els interessos, expectatives i desigs mutus. Només així podran accedir al plaer de jugar amb l'altre i als beneficis derivats d'aquestes vivències.

Aquest procés és una construcció i una conquesta per a qualsevol infant, però també per a qualsevol adult. En el cas del joc adult-infant que ens ocupa i des d'una perspectiva interaccionista, és necessari que es produeixi la mútua relació, que les interaccions constitueixin autèntiques transaccions bidireccionals, que els pares i els infants s'afectin mútuament.

El joc comporta, a més a més, una oportunitat per a l'establiment i la consolidació d'habilitats socials i d'interacció. La relació entre el joc pares-fills i la competència social dels infants en la relació amb els seus iguals ha estat objecte d'interessants estudis els últims anys (Lindsey i



Mize, 2000), però els processos que estan a la base d'aquesta connexió no són clars. Per a alguns autors el joc físic i simbòlic entre pares i fills proporciona un context adequat per a l'emergència d'expressions i intercanvis afectius. Quan aquests intercanvis emocionals es caracteritzen per la reciprocitat i adquireixen qualitats positives es troben associats a indicadors de competència social. Russell, Petit i Mize (1998) expliquen aquesta associació perquè les característiques de la interacció pares-fills en aquests contextos lúdics (joc motor i simbòlic) són properes a les relacions horitzontals pròpies de les relacions entre iguals, caracteritzades per patrons de reciprocitat i expectatives igualitàries pel que fa a l'ús i maneig de poder entre els participants. Aquests patrons interactius són, per tant, importants per proporcionar als infants coneixements i hàbits que els prepararan per establir relacions positives i recíproques amb altres persones fora de l'àmbit familiar.

En aquest sentit, sabem que la participació dels infants en jocs de representació de rols en l'àmbit familiar (amb pares o germans) constitueix un bon predictor en tasques de la falsa creença, és a dir, es relaciona amb la comprensió posterior dels sentiments aliens. Sembla que la naturalesa intensa de les relacions familiars, combinada amb l'emoció inherent al joc de representació, propicia un terreny excel·lent per al desenvolupament de la comprensió social i especialment de la comprensió afectiva. Sabem que els infants que participen en jocs dramàtics o de representació amb membres de la seva família presenten uns nivells de comprensió emocional millors (Dunn i Brown, 1994).

Finalment, el joc constitueix un marc per al coneixement i comprensió del món social. A través del joc l'infant aprèn el món dels adults, les seves relacions, la seva organització i, també, les seves normes i valors. És, per tant, un mitjà d'enculturació social. Per als autors de l'escola sociohistòrica

L'objectiu del joc és aprendre del món dels adults, de les seves relacions, les seves activitats, transaccions i sistemes d'organització i comunicació. A través del joc els infants reconstrueixen l'activitat dels adults. La necessitat de conèixer el que passa al seu voltant impulsarà l'infant a explorar i a jugar.

En aquesta mateixa línia d'«apropiació dels rols i papers adults», podem dir que el joc dramàtic (joc simbòlic de contingut social) és fonamental per al desenvolupament infantil de la pròpia identitat. Per arribar a establir una identitat separada (moltes identitats depenen dels oposats: home/dona, fill/pare, alumne/professor) l'infant ha de sortir literalment d'ell mateix i percebre's des d'altres perspectives (perspectiva dels altres). Representant amb el joc el rol d'un altre l'infant aconsegueix un reflex d'ell mateix com a diferent, en relació amb l'altre. Quan els infants juguen a la casa, a tendes, al professor, obtenen un reflex de la seva pròpia identitat, des de la perspectiva dels rols que representen. Molts d'aquests rols tenen un caràcter de «socialització anticipatòria», que prepara l'infant per exercir rols en la vida posterior o per a la comunicació amb aquells que acompliran aquests rols. Curiosament el joc dramàtic dels infants en la nostra societat funciona més per preparar les nenes

que els nens per a la societat adulta. Les nenes tenen un coneixement més gran del rol matern, però per al nen el pare és una figura que apareix i desapareix amb freqüència.

Convé afegir que el joc no comporta un exercici d'identitat només per als fills, sinó també per als pares. Sabem que les mares que juguen amb els seus fills petits i els faciliten obtenir conductes interessants i complexes també es beneficien d'aquesta participació (Hodapp, 1987). Aquests jocs proporcionen l'oportunitat de fruitir, comprendre i controlar la interacció i provocar en els seus fills i filles conductes d'un nivell superior, cosa que s'ha relacionat amb la vessant materna dels sentiments d'eficàcia. El joc constitueix així una experiència interpsicològica que aporta sentiments d'eficàcia i competència i, com a tal, és promotor d'autoestima positiva, tant per als pares com per als fills.

Els pares com a companys de joc

Ens preguntem pel paper de l'adult en aquestes situacions compartides de joc. La revisió que hem fet ens ha permès identificar algunes actituds i disposicions dels pares i mares que produeixen més beneficis en l'infant pel que fa a capacitat i competència per a la interacció:

Implicació. Els infants s'impliquen més amb els pares més «divertits» i més expressius, que mostren afectes positius durant la interacció amb els seus fills. Sabem que els pares difereixen en el grau de joc i també en el grau de fruitició durant el joc (Beckwith, 1986). No és solament una qüestió de quant, sinó de com.

Ajustament. A més a més, els pares difereixen pel que fa a la sensibilitat per mantenir el grau òptim d'activació en els seus fills. Estudis sobre el tema han suggerit que, quan les expressions afectives dels pares són inadequades o desajustades, per excés o per defecte, a les conductes dels fills, aquestes es relacionen, en sentit invers, amb la competència social dels fills. Sembla que les expressions afectives no contingents i inapropiades tenen l'efecte d'envair o confondre els fills, de manera que els infants aprenen la no-contingència o manca d'adequació a través dels models parentals, i això és així especialment entre grups diàdics del mateix sexe (pare-fill/mare-filla). Podem entendre la no-contingència com una manca de sensibilitat parental, que finalment revertirà en la competència social dels infants. Els pares que expressen afectes negatius o afectes positius excessius no ajuden el desenvolupament d'habilitats que impliquen regulació emocional. D'altra banda, els infants més capaços de regular-se emocionalment són també més capaços d'inhibir els impulsos inapropiats i presenten conductes més positives i constructives.

Horitzontalitat. El joc pares-fills representa un context interactiu únic caracteritzat per l'horitzontalitat en la relació (patró de relació recíproc i igualitari entre els participants, en el qual es comparteix el torn i el poder). Les dades ens informen que els infants socialment més competents provenen de parelles pares-fills caracteritzades per la igualtat en aquestes situacions, més que pel domini de l'un sobre l'altre (Russell, Petit i Mize, 1998). Aquests



patrons proveeixen els infants de coneixements i hàbits que els preparen per establir relacions positives i recíproques amb altres persones fora de l'àmbit familiar.

Estudis sobre el joc dels infants d'entre sis i dotze anys i els seus pares han mostrat que mentre els pares s'estimen més jugar a jocs organitzats amb els seus fills, aquests prefereixen «jocs de fantasia». Sembla que cada u tendeix a jugar allà on es pot situar amb superioritat. Els adults donem per fet aquesta relació permanent de poder sobre l'infant i es podria pensar que també l'infant necessita donar sortida a les seves necessitats profundes i a les seves fantasies. Per a la majoria dels autors sobre el tema la virtut més gran del joc familiar apareix quan es permet a l'infant participar en termes d'igualtat i de poder en relació amb l'adult.

No-directivitat. L'adult no directiu no roba la iniciativa a l'infant. Mostra sintonia amb l'activitat de l'infant i facilita la seva ajuda quan se li sol·licita (Bruner, 1984).

És l'estil «amplificador» de l'adult, que sincronitza amb les intencions infantils i ajuda a elaborar-les, és a dir:

- Intervé quan ha captat la naturalesa de les intencions de l'infant.
- Intervé per resoldre problemes, incrementar la imaginació i la creació durant el joc: elaborar un tema, aportar novetats, disminuir les repeticions (Tamburini, 1982).

Hi ha evidències que els infants es mostren capaços i competents quan les actuacions adultes se sincronitzen amb les intencions infantils i ajuden a elaborar-les. En el sentit oposat tro-

baríem adults la intervenció dels quals parteix de les seves pròpies concepcions i de prioritats d'instrucció més que dels centres d'interès de l'infant en el moment de jugar; en el decurs d'aquests intercanvis es demana a l'infant que canviï i modifiqui el seu centre d'atenció.

Qualitat imaginativa. Adults que valoren el joc «divergent», que accedeixen a la concepció que l'infant té del joc com una cosa espontània, no seriosa, divertida, flexible, no literal, cobert amb dosis de fantasia i imaginació. Que no imposen la concepció «adulta» del joc (Caldwell, 1986).

El temps per jugar amb els nostres fills és un temps per «perdre», un temps per compartir i un temps per comprendre, per comprendre el



Espai per a una creativitat sense límit

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



desig particular de cada fill en una societat en la qual domina la velocitat de l'acció, la decisió ràpida i el gaudi en solitari (l'ordinador). Fem una proposta de passar de preocupar-nos dels nostres fills a ocupar-nos-en, com a acompanyants propers i disponibles, observadors atents de les seves demandes, dubtes i necessitats, una disponibilitat i proximitat que ens donarà l'autoritat per marcar els límits, que d'altra manera sempre provocaran oposició. Jugant amb els nostres fills ens juguem molt del present i del futur. ■

Loal Garcia Olalla és professora de la Facultat de Psicologia i Ciències de l'Educació de la Universitat Rovira i Virgili de Tarragona.

Bibliografia

- BECKWITH, L.: «Parent-infant interaction and infants' social-emotional development», a A. W. GOTTFRIED i C. C. BROWN (Eds), *Play interactions. The contribution of play materials and parental involvement to children' development*, Toronto: Lexington Books & Johnson and Johnson, pàg. 279-292.
- BETTELHEIM, B.: *No hay padres perfectos*, Barcelona: Crítica, 1989.
- BRUNER, J.: *Acción, pensamiento y lenguaje*, Madrid: Alianza, 1984, comp. J. L. Linaza.
- CALDWELL: «The significance of parent-child interaction in children's development», a A. W. GOTTFRIED i C. C. BROWN (Eds), *Play interactions. The contribution of play materials and parental involvement to children' development*, Toronto: Lexington Books & Johnson and Johnson, 1986, pàg. 305-310.
- DUNN, J., i J. BROWN: «Affect expression in the family, children's understanding of emotions, and their interactions with others». *Merrill Palmer Quarterly*, núm. 40, 1994, pàg. 120-137.
- HODAPP, R.: «Las funciones del juego social madre-hijo», *Infancia y aprendizaje*, núm. 37, 1987, pàg. 1-10.
- LINDSEY, E., i J. MIZE: «Parent-child physical and pretense play: Link to children's social competence», *Merrill-Palmer Quarterly*, núm. 46, 4, 2000, pàg. 565-591.
- PERINAT, A.: «Prolegómenos para una teoría del juego y del símbolo», *Cognitiva*, núm. 7, 2, 1995, pàg. 185-204.
- RUSSELL, A., G. PETIT i J. MIZE, J. «Horizontal qualities in parent-child relationships: Parallels with possible consequences for children's peer relationships», *Developmental Review*, núm. 18, 1998, pàg. 318-352.
- SINGER, J., i D. SINGER: *The house of make-believe*, Harvard University Press, 1990.
- TAMBURRINI, J.: «Play and the role of the teacher», *Early Child Development and Care*, núm. 8, 1982, pàg. 209-217.
- TONUCCI, F.: «Qui té ganes, encara, de perdre el temps amb els infants? Apunts per a una pedagogia de la lentitud», *Temps d'Educació*, núm. 17, 1997, pàg. 251-259.
- WINNICOT, D. W.: *Realidad y juego*, Buenos Aires: Granica, 1972.

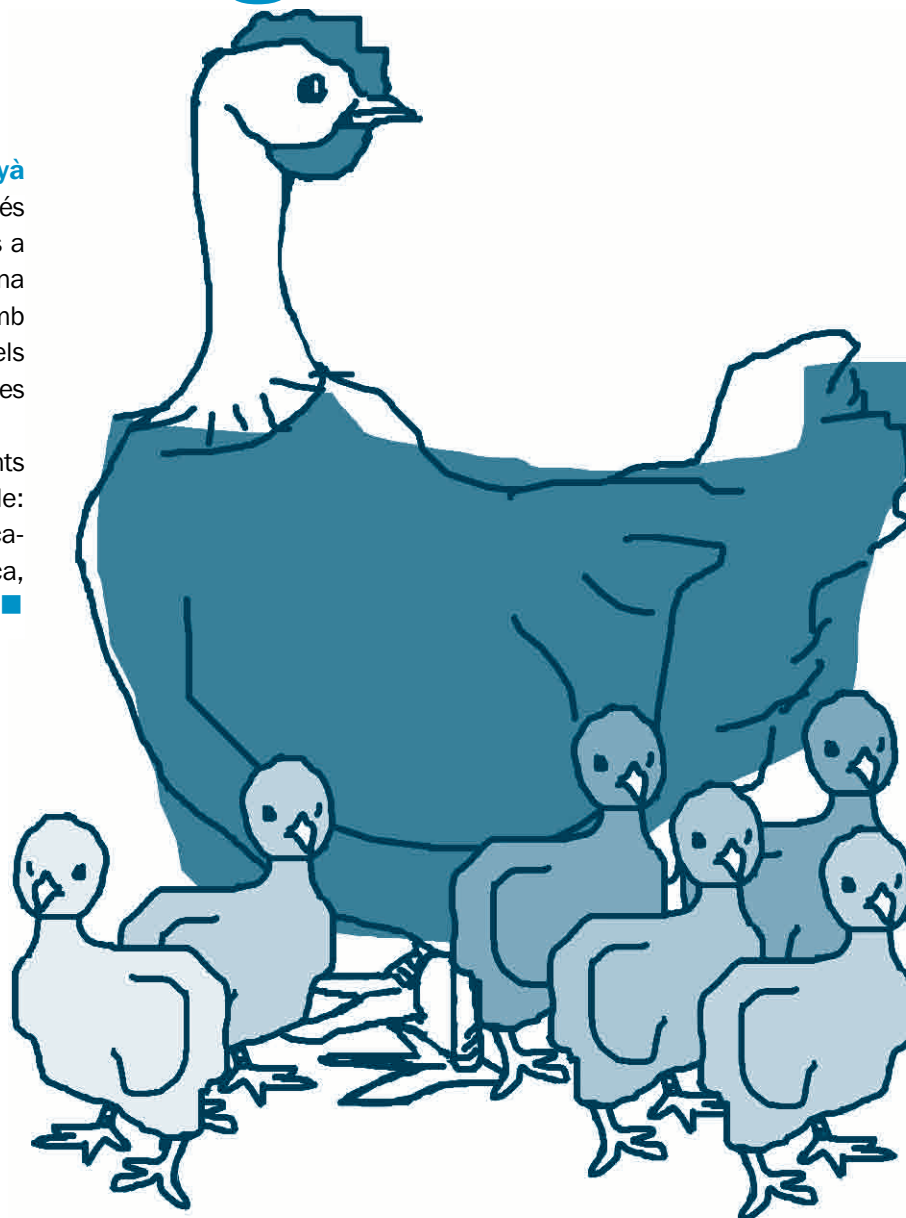
Rondalles ortofòniques

La gallina xica

Elisabet Abeyà

Avui us oferim la que potser és la més estesa de les rondalles ortofòniques a les terres catalanes: aquesta gallina envoltada de pollets, explicada amb aquests sons que recorden tant els cops de bec i els sorollets que fan les aus quan cerquen aliments a terra.

Aquesta rondalla presenta variants segons on es conta. Per exemple: «Una xica, pellerica, camacurta, picarrica...», o bé «Una gallina xica, pica, camacurta i bequerica...» ■



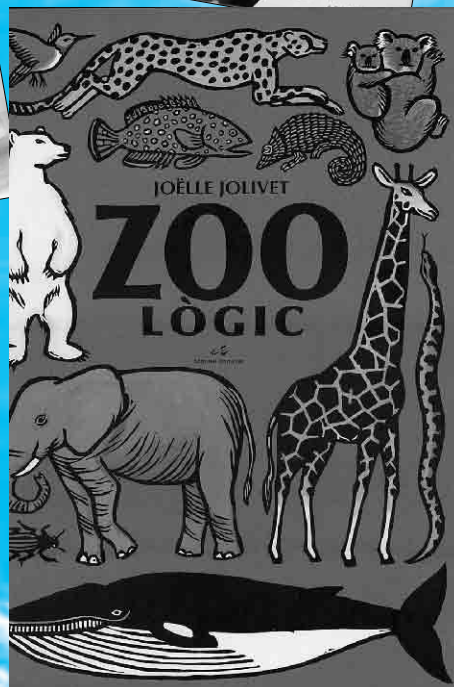
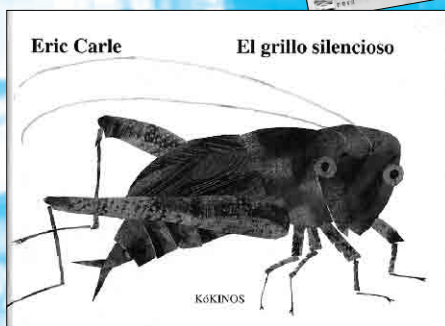
UNA GALLINA,
xica,
tica,
mica,
cama-curta
i ballarica,
va tenir sis fills
xics,
tics,
mics,
cama-curts
i ballarics.

Si la gallina no hagués estat
xica,
tica,
mica,
cama-curta
i ballarica,
els seus fills no haurien estat
xics,
tics,
mics,
cama-curts
i ballarics.

Però com que la gallina era... ■

Una animalada de menú degustació

Rates de Biblioteca



Entrant

Delicatessen d'animals

ben classificats per la forma, per l'aspecte, pel nom, tot conduït per un màitre eixerit, el camaleó.

JOLIVET, J.: *Zoo lògic*, Barcelona: Empúries, 2003.

Primer plat

Recepta magistral

amb belles imatges on un grill decideix trencar el seu silenci.

CARLE, E.: *El grillo silencioso*, Madrid: Kókinos, 2002.

Segon plat

Plat tradicional

a base de rates, infants i adults garrepes, tot perfumat amb els sons d'una flauta màgica.

BALLESTEROS, X. (adapt.): *El flautista d'Hamelin*, Pontevedra: Kalandraka, 2002

Postres

L'habitual tast poètic

La reina de les meduses avui no s'ha pentinat, perquè li falta la pinta, que és l'espina d'un verat.

XIRINACS, O.: *Cavall de mar* (fragment), Barcelona: Barcanova, 2000

Una nova escola bressol a Lleida

El passat 27 de febrer, es va inaugurar l'Escola Bressol del barri de Balàfia, de la ciutat de Lleida. Amb aquesta inauguració ja són dotze les escoles bressol municipals de la ciutat.

L'Escola Bressol va ser inaugurada pel president de la Generalitat de Catalunya, Pasqual Maragall, amb la presència de la consellera d'Educació, Marta Cid, l'alcalde de la ciutat Àngel Ros, el regidor d'Educació Ramon Camats i tota la corporació municipal

La superfície construïda és de 565,21 m² i compta amb dues classes per a infants d'un a dos anys, dues per a infants de dos a tres anys, totes elles amb cambra de serveis.

L'escola compta també amb una sala polivalent, cuina i rebost, servei de professors amb bugaderia,

sala de professors amb despatx, magatzems de material interior i de pati, cambra d'instal·lacions, un vestíbul i un pati de 300 m².

El projecte de l'Escola Bressol de Balàfia s'ha dissenyat aprofitant al màxim la llum natural i l'entorn.

L'alcalde de Lleida, durant la inauguració, va destacar «l'alt nivell de qualitat de l'escola, que harmonitza amb les funcions educatives per als infants».

Els espais estan organitzats per tallers, el dels llenguatges, el del joc simbòlic, el de la motricitat i el de la plàstica i natura. Cada grup d'infants tenen un taller de referència i a partir d'una organització horària els nens i les nenes volten pels diferents tallers.

Aquesta nova escola bressol de Balàfia va entrar en funcionament la primera setmana de març amb dos grups d'un any, cadascun de 8 nens. En total, el curs vinent aquest equipament acollirà 48 infants d'1 a 3 anys.



L'escola bressol a Catalunya una proposta de mínims

El passat 10 de març professionals, tècniques i tècnics municipals especialistes en educació infantil, de diferents ajuntaments de Catalunya constituïts com a grup de treball varen lliurar al Departament d'Ensenyament, un document proposat perquè sigui considerat com a base per a la regulació de l'escola bressol al país.

Una acció realitzada com a conseqüència del debat a l'entorn de l'anàlisi de la realitat, des d'una doble perspectiva: la de falta de reglamentació i la demanda creixent que es proposen atendre molts ajuntaments.

La proposta presentada se centra en dos punts bàsics:

1. Sol·licitar al Departament d'Ensenyament que amb caràcter urgent faci un decret que doni vigència als mínims que definia per l'escola bressol el Reial Decret 1004/1991 de 14 de juny, a l'espera de la futura llei catalana d'educació.
2. Oferir al Departament d'Ensenyament unes primeres consideracions per a ser recollides en l'elaboració de la futura llei catalana d'educació. Una proposta fonamentada en la consideració dels infants de 0 a 3 anys com a persones amb drets i necessitats, en

la planificació d'una oferta que contempli la diversitat de necessitats de la població de cada municipi i en les condicions físiques i humanes que garanteixin la coherència del conjunt de l'oferta del país.

A l'entrevista es van poder constatar coincidències amb el Departament d'Ensenyament en algunes qüestions fonamentals, com la de considerar l'etapa de 0 a 3 anys com educativa, la necessitat d'elaborar una llei catalana d'educació, la voluntat de transferir competències als ajuntaments i la urgència de reglamentar els mínims que hauran de regir l'escola bressol.

Més informació:

www.revistainfancia.org

III Jornades de la Coordinadora d'Escoles Bressol de Catalunya

El maig se celebren les *Jornades de sensibilització* organitzades per la Coordinadora d'Escoles Bressol per sensibilitzar la societat sobre l'educació dels més petits. Tenen per tema «L'educació en valors».

És respecte allò que s'estima, s'estima allò que es coneix, es coneix allò que ajudem a descobrir.

Més informació:

a8051483@centres.xtec.es

Cursos de l'Escola d'Estiu de l'A. M. Rosa Sensat

Tema general

41381 Educar avui: noves necessitats, noves respostes. De l'1 al 14 de juliol, de 12.30 a 14 h. Durada 15 hores
40360 Hora zero. Practiquem l'esport Horari: de 8 a 9 del matí o Durada: 10 h Coordina: Carles Vallès Casademont

Educació infantil. Etapa 0-6

Cursos de primera setmana al matí
 de l'1 al 7 de juliol, de 9 a 12 h. Durada: 15 hores

12111 Aprenentatge de la llengua oral: eina d'ús i comunicació (3-8) Immaculada Juncà Bassagañas
12112 Els primers aprenentatges de la llengua escrita (3-8) Montserrat Correig Blanchar i Montserrat Fons Esteve
12113 Comencem a aprendre en anglès (3-8) M. Lluïsa Abad Alvarez i Gemma Celma Gascó
12131 Com treballar els éssers vius a parvulari Mariona Espinet
12151 Dibuixem i fem muntatges creatius (3-8) Pepa Soler Galí

12161 L'expressió corporal-dansa, mitjà de descoberta (3-10) Àngels Hugas Batlle
12171 El jardí dels secrets: organitzar i viure els espais exteriors en els serveis per a la infància (0-6) Penny Ritscher
12181 Créixer junts, el primer any Tere Majem Jordi i Pepa Òdena Savé
12182 Alteracions motores en el desenvolupament infantil: detecció i estratègies d'intervenció educativa (0-6) Jordi L. Bardavío Julve

12183 Intercanvi d'experiències a parvulari Teresa Ribas, amb la col·laboració de les escoles: CEIP Nabí (Barcelona), CEIP La Monjoia (Sant Bartomeu del Grau), CEIP Fonollosa (Fonollosa, Bages)

Cursos de la primera setmana a la tarda
 de l'1 al 7 de juliol, de 15.30 a 18.30 h. Durada: 15 hores

13101 Juguem a escoltar música (3-8) Míriam Navarro Codina
13121 Viure les matemàtiques de 3 a 6 anys M. Antònia Canals Tolosa
13131 Un jardí al pati de l'escola. Coneguem les plantes (0-6) Mercè Beltrán Olivé
 El primer dia el curs es farà a l'Escola Industrial, la resta al Garden Bordas a Gavà



13151 L'activitat gràfica/el grafisme de l'infant dins del desenvolupament psicomotriu (3-6)

Núria Rodríguez Bodelón

13171 L'escola bressol; un cicle amb identitat pròpia. Temps, espais, materials i paper de la mestra Susana Fusté Aquilué. Col·laboren Dolors Ramos García i tres escoles bressol de diferents característiques

13172 La rotllana, un espai quotidià de trobada i molt més (3-6)

M. Teresa Sogas Figueres, Carme Vila Llobera i Nuri Cortell Casadevall

13181 Autonomia dels infants i actituds dels adults a l'escola bressol Montserrat Fabrés Valls

Cursos de la segona setmana al matí

del 8 al 14 de juliol, de 9 a 12h. Durada: 15 hores

12211 Caminant sols per la biblioteca 0-6

Àngels Ollé

12212 La parla de l'infant (0-6) Marta Cano

12281 Trastorns del son en la infància

Victòria de la Fuente Pañell

12282 Com podem compartir projectes entre el 0-3 i el 3-6

Carles Gràcia Martínez i Maria Vinuesa

Cursos de la segona setmana a la tarda
 del 8 al 14 de juliol, de 15.30 a 18.30h. Durada: 15 hores

13201 Propostes per treballar la música a l'Educació Infantil (0-3)

Jaume Moreno Peracaula

13231 Aprendre pel camí de la investigació (0-6)

Sílvia Majoral i Montse Riu

13232 La natura entra a l'escola (0-6) Coordina: Carme Cols

amb la participació de la Llar d'infants de Torrelles i la Cuca Fera de Tona.

13261 Despertar sensorial: moviment i joc, 0-3 anys
Marta Graugés i Rovira
Cal portar roba còmoda i una manta o tovallola gran.

13291 Internet com a eina d'intercanvi i comunicació entre els professionals de l'educació infantil

Josep Fernàndez Quiles
Curs de nivell bàsic. No cal tenir coneixements previs d'informàtica.

Cursos de dues setmanes al matí
de l'1 al 14 de juliol, de 9 a 12 h.
Durada: 30 hores

12301 Música a infantil: Fem-ho diferent! (0-6)
Montserrat Dulcet Valls

12351 Màscara i titelles corporals: un recurs creatiu i plàstic
Eva Vilanova Serichol

12352 L'educació de la mirada a l'escola bressol
Montse Nicolas Bellido

12382 Una mirada, un somriure: el treball de les emocions
Coordina: Manuel Ángel Fernández Gallego. Jose Maria Ruiz Egaña.

12383 Com motivar els infants en el seu desenvolupament sensorial i plàstic
Montserrat Cosidó

12391 Investiguem amb les imatges (3-8)
Andreu Cardo i Anna Torner
Cal tenir experiència en eines multimèdia.

22361 Tot el que hem de saber per ballar a l'escola: des de P3 fins a 6è
Gemma Renobell Soler

Cursos de dues setmanes a la tarda
de l'1 al 14 de juliol, de 15.30 a 18.30 h. Durada: 30 hores

13311 Aprenentatge inicial de l'escriptura i la lectura (3-8)
Assumpta Monsalve, Maria Farran Roig
Conxi Vilana Canal

13362 Juguem amb la llum, el color, la música i el cos (0-6)
Manuel Ángel Fernández Gallego

13363 Deixa'ls moure's: la motricitat com a eina per al desenvolupament (0-8)
Jordi L. Bardavío Julve

Jornades de cap de setmana

11181 Les escoles compromeses amb el món. Educació i solidaritat (3-16)
Divendres dia 2 de juliol, de 16 a 21 h
Dissabte dia 3 de juliol, de 9 del matí a 8 del vespre. Durada: 15 hores.

Convoquem mestres i famílies d'infants de 0 a 3 anys

L'educació del 0-3 és una vella reivindicació que ara veiem trontollar. Amb una subtilesa impressionant anem vivint esdeveniments que ens preocupen. Estem confusos. Sabem i no sabem què passa?

Hem callat esperançats amb el nou Govern progressista. Ens fèiem preguntes clau: apostarà per la quantitat i qualitat d'aquests serveis o, al contrari, s'optarà per la quantitat en detriment de la qualitat? Quin serà el procés de diàleg que ens oferirà la nova consellera? Sap el que està passant en moltes de les escoles de titularitat municipal regides per empreses privades?

Comencem a tenir notícies, de la premsa i les diferents realitats de cada municipi, que no ens agraden.

Preocupats per un futur poc esperançador us convoquem:

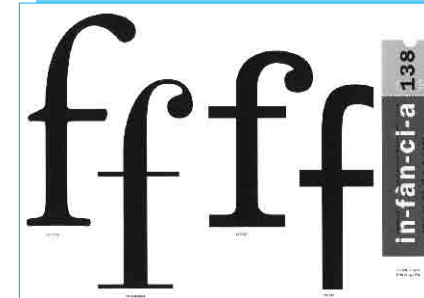
A la sala d'actes de l'A. M. Rosa Sensat el dia 13 de maig, a les 6 de la tarda, amb l'ordre del dia següent:

- Anàlisi de la situació
- Problemàtica actual
- El nostre posicionament
- Valoració de la nostra capacitat de resposta
- Programació de les accions

Si coneixes alguna persona que comparteix aquesta preocupació, fes-li arribar el missatge i convidar-la a la trobada.

Agraïrem que ens confirmeu la vostra a l'adreça següent:
grupetapa0-6@rosasensat.org

La nostra portada



Tercera lletra del nom d'INFÀNCIA. Efe també és el nom que rep el forat que es fa als violins i instruments de la seva família. Aquestes obertures ajuden a què surti el so, i el seu traç permet descobrir qui és el luthier que ha fabricat l'instrument. Tenen la forma d'aquesta lletra en la seva variant cursiva o itàlica. Aquesta tipografia se la va inventar Aldo Manuzio, impressor venecià i humanista, que establí les bases del nostre univers escrit, amb la recerca de llibres més petits –de butxaca, diríem ara–, amb una lletra que permetés economitzar espai i s'acostés a l'escriptura caligràfica. Les seves descobertes encara funcionen. Les tipografies posteriors en són hereves i, a més a més, tenim el plaer de sentir-les tocar als concerts.

Education 0 - 6 years old

Loris Malaguzzi. Dreaming the Beauty of the Unusual

ALFREDO HOYUELOS

The child breaks rules and clichés in his approach to the world. Malaguzzi points out that the child, like the artist, is capable of going beyond, of giving new meaning to that which surrounds him. In his eyes, you can see his surprise at everything that is new, charged with possibilities, at the unusual that surrounds him. There is, therefore, an aesthetic proposal to which the school must open up by providing education that exceeds the established canons and boredom, that allows the child to choose, to build new combinations. A transgressive education.

School for ages 0 - 3

Grumete Military Day Care Centre

PATXI COIRA

These lines are openly against «company day care centres» and «day mothers» and in favour the

creation of public day care centres as the best solution. It is the only system that guarantees equality of opportunity for all children and their families. Moreover, it is subject to monitoring and transparency.

School for ages 3 - 6

Teacher Enthusiasm

M. CARMEN DíEZ

Must we be enthusiastic to be teachers? On the basis of this question the author interviews several colleagues. The different responses help to deal with a broad field, where there are criteria to suit everyone. However, the conclusion is that a shot of enthusiasm is indeed necessary, but we also have to have our feet firmly on the ground.

Children and Society

Oh, Poland!

SÍLVIA MORON

Reflections after a trip to Poland. Now immersed in tremendous reforms, the country has decentra-

lised education. In Cracow, in spite of the fact that school is compulsory after seven years old, they are trying not to close any services from 0 to six year sold. The school buildings are large and spacious, the children show themselves to be active and autonomous. They have the right to a free, public education. All in all, when compared to our situation, we do not come off all that much better.

Weekend Projects**A Year in the Country, A River, Apple Trees**

MÓNICA BOSCH

The author asks us to observe a place in the country for one year. This is an activity for parents and children, because it is not only the school that must show children the world beyond the television. It is a simple proposal, which does not require big theme parks and which lets us get into contact with the countryside which is often only seen as a frame around a highway, but beyond which nature is there, following its own rhythm, a different rhythm than that of our hectic daily life.

Children and Health

Will You Play with Me?

LOLA GARCÍA OLLADA

Play is a privileged scenario for the interaction of parents and children, a scenario that is the true driver of child development. That is why parents must get emotionally involved in their children's games. If this is done, parents and children will discover personal, shared benefits that will affect their feelings, skills and personal worth. The role of the adult and his relationship to the child becomes an essential element in the development of the latter's social, emotional and symbolic skills during recreational activity.

Traducció de Michael Tregebov

Bambini, març del 2004

WEB: www.edizionijunior.it/bambini.htm

«Il biblionido»

Nido d'infanzia v. le Europa

«Le mille avventure sull'Africa»

Scuola d'infanzia Gulinelli

«I bambini e il teatro»

P. Cavazzoni, L. Colla, P. Ferretti, A. Monticelli, M. Ruoizzi

«Giocare con i bambini»

Giuseppe Romei

«Spazio gioco, spazio ascolto»

Penny Ritscher

Cuadernos de Pedagogía, núm. 334, abril del 2004

«¿Cuántos somos en clase?»

Liliana Carbó Martí

«Razones de la escuela laica, hoy»

Victorino Mayoral Cortés

«La escolarización de masas»

Raimundo Cuesta

Scuola Materna, núm. 14, abril del 2004

WEB: www.lascuola.it

«Il bambino in ospedale e i genitori»

Fiorella Catania

«Il Passatempo. Giocare e muoversi per esplorare, conoscere e progettare»

Margherita Bellandi

Vitta dell'infanzia, març del 2004

«Children and the Mediterranean»

Elisabetta Beolchini, Elena Dompè

«Bambino/Bambina: la differenziazione dei ruoli sessuali»

Maria Carmela Barbiero

«Le lingue straniere nelle scuole dell'infanzia della Città di Torino»

Virginio Pevato

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 2004 (IVA inclòs): 38,60 euros

Europa: 46,30 euros

Resta del món: 49 euros / 59 dòlars

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



SOLER, Miquel: **Reflexions generals sobre l'educació i les seves tensions**, Lleida: Pagès, 2004.

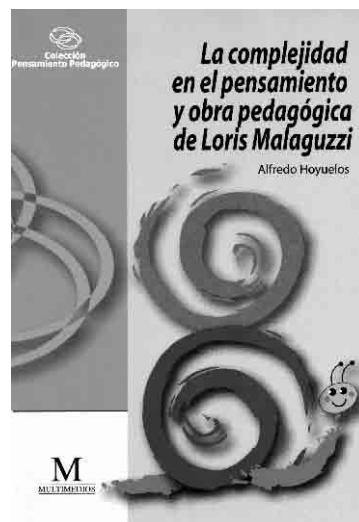
Mestre a l'Uruguai, treballador de la UNESCO i ara ja jubilat, Miquel Soler ha dedicat la vida a l'educació, i continua treballant-hi. Aquest llibre n'és una mostra. Des de la seva saviesa, destil·la onze reflexions, breus, inconformistes, que parteixen de l'escola per abarcar tot el món. A la base, el convenciment que gràcies al coneixement i la cultura ens farem millors, més lliures i més lluitadors. Per aconseguir-ho cal una escola pública de qualitat per a tothom. Evidentment, la idea no s'adiu amb el dictat dels fòrums econòmic que entenen educació, solament, com a mà d'obra disponible. Un regal.

HOYUELO, Alfredo: **La complejidad en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi**, Mèxic: Multimedia, 2003.

En aquesta obra l'autor ens apropa les constants del pensament i l'acció de Malaguzzi la voluntat de crear una nova imatge d'infant, a través de fer visibles les seves capacitats ignorades.

És un llibre suggeridor en el qual es fa evident la complexitat de la pedagogia de Reggio i proposa una manera d'interpretar les idees que sostenen aquella realitat.

És un treball exhaustiu, apassionat i apassionant per conèixer o aprofundir en un dels corrents pedagògics de l'educació dels infants de zero a sis anys amb més potencial del nostre temps.



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 Colòs, Mercè Comas, M. Carme Díez, Montserrat Fabrès, Pepa Fos, Carme Garriga, Esteve Ignasi Gay, Xavier Gimeno, Josepa Gòdia, Josepa Gómez, Roser Gómez, Marta Graugés,

Teresa Huguet, Sol Indurain, Montserrat Jubete, Teresa Majem, Marta Mata, Pepita Molló, 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

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 38,60 euros l'any
Exemplar 6,50 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, fotoquímico, electrònic, magnètic, electroòptic, per fotocòpia o qualsevol altre, sense el permís previ per escrit de l'editorial.