



educar de 0 a 6 anys

REVISTA DE L'ASSOCIACIÓ DE MESTRES ROSA SENSAT

in-fàn-ci-a

2005

142

GENER
FEBRER

Una oportunitat única

Des de fa dècades, la societat catalana, i amb ella molts mestres, somia de recuperar el que va significar l'inici del segle passat per l'escola i l'educació del país.

Ara que es proposa, i és possible, recuperar la memòria històrica, el record del que significà l'educació en aquell període tan curt i fructífer políticament, socialment i culturalment, potser fa pensar a molts on seríem avui si tota aquella realitat vital hagués pogut continuar. Tindria el nostre país una realitat educativa molt propera a la finesa? Una realitat, la de Finlàndia, que es manifesta no solament pels resultats d'una avaluació sobre alguns coneixements o habilitats dels infants i joves, sinó sobretot pel compromís continuat dels seus governs a favor dels infants i la seva educació, a la qual no han escatimat recursos ni materials ni humans, que ha impregnat tota la societat i molt especialment la manera de fer de mestre i d'entendre l'escola i l'educació. Una realitat que va molt més enllà d'uns resultats acadèmics, que ha generat una societat jove

competent capaç de veure el futur personal i col·lectiu amb optimisme i esperança.

Aquest 2005 que ara tot just comença pot ser l'any que ens permeti recuperar el tren de la història al nostre país pel que fa al món de l'educació. Serà un any ple de novetats: a l'Estat s'aprovarà una nova llei d'educació, a Catalunya s'iniciarà el debat per arribar a un pacte nacional per l'educació, que ha de contribuir a configurar la primera llei catalana d'educació de l'actual període democràtic.

Per a l'educació infantil, per a l'educació dels infants de 0 a 6 anys, pot ser certament un any molt important, l'any de recuperar la coherència educativa per a l'escola bressol i el parvulari, l'any de conferir a l'educació dels més petits la identitat que, des de fa tant de temps, reclama, sobre la base que els infants en aquest període de la vida, d'acord amb el que proclama la Convenció, són persones amb drets socials que han de ser garantits pels poders públics i amb drets civils que han de ser respectats per tots els adults. Aquests infants que ens agrada tant de protegir, però que ens costa tant de respectar. Pot

ser l'any de comprendre i fer realitat en les nostres lleis d'educació que els infants, també els d'aquestes primeres edats –com ens ha fet comprendre Jordi Cots–, són persones «com» nosaltres, però no «iguals que» nosaltres. Els infants tenen els mateixos drets, però diferents necessitats.

Des d'aquesta plana i en aquest context de volguda esperança, considerem que cal recordar un cop més el pensament de Koczak: les nostres mentalitats i la nostra escala de valors s'han desenvolupat amb la idea que «gran val més que petit». És fonamental que aquest any es tingui present aquest pensament, perquè totes les decisions legislatives i econòmiques que es prenguin, en relació amb aquestes edats, no estiguin influïdes per aquesta idea errònia.

Ara, a principis del segle XXI, com en el segle passat, hi ha el compromís polític de disposar dels recursos. Cal esperar que les mentalitats legislatives coneguin què vol dir petit i ho plasmin en les lleis. Nosaltres mestres i ciutadans som conscients que novament aquest país té una oportunitat única.

| | | | |
|------------------------------------|--|--|-----------|
| Plana oberta | Pàgines per a les opinions i els suggeriments dels lectors | | 2 |
| Educar de 0 a 6 anys | Per una pedagogia de l'educació | Maria Lucia de A. Machado | 8 |
| Escola 0-3 | Materials naturals | Imma Ventura i Llar d'Infants El Guinyol | 11 |
| | Una nova escola, una nova esperança | Marta Guzman | 15 |
| Bones pensades | Caixes de fruita | Juan Pedro Martínez Soriano | 18 |
| Escola 3-6 | Què hi fan, tants rellotges en una platja? | Carne Garriga | 20 |
| | Les regles: un acord entre tots | Paola Strozzi i Tiziana Filippini | 23 |
| Infant i societat | Blanc sobre blanc | Laia Amargós | 29 |
| | Tenir-ne dos | Montse Riu | 32 |
| Infant i salut | Desenvolupament emocional i cognitiu de l'aliment | Mònica Thomàs, Ramon Canals, Jordi Pich, Natalie Rigal | 34 |
| | Les primeres etapes de vida del nen | Anna Casajuana | 39 |
| El conte | El vestit nou de l'emperador | Elisabet Abeyà | 42 |
| Llibres a mans dels infants | Menú d'hivern | Rates de Biblioteca | 44 |
| Informacions | | | 45 |
| Abstracts | | | 46 |
| Cop d'ull a revistes | sumari | | 47 |
| Biblioteca | | | 48 |

Carnestoltes antigues noves Carnestoltes

Cada vegada més les Carnestoltes, sobretot en l'àmbit infantil i juvenil, es mouen dintre d'un marc limitat. Els personatges de sèries televisives, els dibuixos animats, el món del cinema i altres formes de cultura imposada ens marquen les pautes que han de regir aquesta festa. Característiques ben diferents d'aquelles que pensem que haurien de ser-hi intrínseques com la imaginació, la creativitat, l'espontaneïtat, el foment de la individualitat dintre del col·lectiu, la col·laboració, etc.

Un poc cansats com estàvem de *batmans* i bruixes, *supermans* i princeses, *spidermans* i herois, i altres personatges modèlics sortits tots ells de les factories americanes, vàrem pensar, sense boicotejar aquest tipus de Carnestoltes de tant èxit, a crear-ne una, alternativa i complementària, més arrela-

da a la nostra forma tradicional de fer-les. D'ací va sortir la idea de recuperar un poc les Carnestoltes aquelles d'abans en què, mitjançant uns quants atifells que la iaia tenia, o la roba guardada en el darrer racó, perquè aleshores es guardava tot, i poc més, es feien les disfresses més divertides.

Per portar endavant aquesta idea de recuperar un poc les carnestoltes tradicionals vàrem adoptar les mesures següents:

- En primer lloc, vàrem demanar la col·laboració dels pares perquè aportaren tot el que disposaren referent a roba vella (usada, passada de moda), sabates, complements (collars, arracades, bosses, mocadors), cinturons, barrets, disfresses ja utilitzades, pintures, etc.

- Vàrem destinar una classe a aquesta tasca, la qual va ser reestructurada mitjançant la distribució de nous racons que s'havien creat com ara el de perruqueria, el de maquillatge, el de roba, que s'utilitzava també per vestir-se, i el de complements.

La resta de la classe va quedar lliure a fi que els infants disposaren de la màxima mobilitat.

Tot açò es va preparar la setmana abans de les Carnestoltes per crear l'ambient necessari i afavorir la motivació de cara als xiquets i mestres. Als xiquets, se'ls va presentar la classe i amb la seua ajuda es va distribuir en racons. D'immediat va sortir la curiositat i l'ànsia de disfressar-se en allò que més els atreïa tant en els xiquets com per part dels mestres que, de

Enric Morrió i l'equip d'infantil del CPS Juan Bosco de Cocentaina

manera espontània, agarrant una o dues peces de roba varen crear els primers personatges:

- La ballarina: amb un vestit de ballarina posat damunt de la roba habitual, els camals pujats ensenyant-nos les cames i, als peus, uns botins.
- La banyista: abillada amb un biquini groc posat damunt de la roba que portava.
- El dandi: utilitzant tan sols un barret, uns tirants i una jaqueta.
- La plorosa: vestida de dol i al cap un barret amb vel.
- Els pallassos: disfressats amb una perruca, un barret de xiqueta, una camisa de talla gran, la cara pintada i un paraigües trencat. Els pallassos es van maquillar davant dels xiquets ensenyant-los el procés de maquillatge.

Tots els dies es dedicava una estona per acudir a la classe i se'ls deixava plena llibertat per fer el que volgueren: disfressar-se, pintar-se, pentinar-se. Tan sols els mestres ajudaven quan era requerit per l'infant: una sabata que no entrava, fer un nus, cordar una cremallera, fer un ús adequat del maquillatge, etc.

Amb aquesta ambientació i il·lusionats com calia estar, va sorgir la idea de dues persones, de jugar amb l'element sorpresa com a motivació de tots: mestres, xiquets i ara també els pares.

El divendres de vesprada, quan entraren al pati els primers xiquets acompanyats pels seus pares, varen descobrir un personatge assegut al pati. Era un mes-



tre que, disfressat amb un barret de mexicà i un ponxo, estava assegut damunt d'un cartró; al seu davant, hi havia restes d'haver menjat i semblava que dormia una plàcida sesta. Res no hi havia que delatés la seua identitat. A mesura que arribaven, la sorpresa i l'esglai s'apoderava dels xiquets, la incertesa i certa sensació de por dels pares i mestres, que no deixaven que ningú s'apropés al personatge incògnit. L'atenció se centrava cada vegada més en el personatge a mesura que passava el temps i anava arribant més gent. Es podien oir diverses opinions, fins i tot algú va donar la idea de cri-

dar a la policia.

Quan van ser les tres i l'atenció havia arribat al punt més àlgid, l'altre mestre que n'estava assabentat i actuava com a còmplice va començar a cridar el personatge pel megàfon a fi de despertar-lo. Aquell, el mexicà, va iniciar un moviment com si es despertara. D'un bot es va plantar i espantat va córrer a amagar-se dintre de l'escola. Després va traspuntar per les portes i llevant-se el barret per descobrir la seua identitat va saludar a tots al temps que va cridar: «des Carnestoltes han començat.» La sorpresa de la gent esclatà en un gran aplaudiment. Després el

mexicà va visitar totes les classes perquè els infants el vegeren bé i l'identificaren.

El dimarts següent, de vesprada, varen rebre la visita, també per sorpresa, de dos nous personatges: l'oncle Pep acompanyat de la seua bóta. Aquests van tornar a sorprendre a tothom (pares, mestres i xiquets), tant perquè ningú no els esperava com perquè ningú no els va conèixer. També varen seguir el mateix procediment d'acudir a totes les classes per presentar-se, contar la seua història i després descobrir-se perquè els xiquets els identificaren.

Hem de recordar que, als matins, tots els dies, els xiquets acudien

una estona a la classe de les disfresses per gaudir-ne. Amb aquest ambient tot el món estava molt motivat i il·lusionat amb les Carnestoltes. Així va sortir, entre uns quants mestres, la idea de sorprendre la resta del claustre. Aprofitant que els dimecres de vesprada els xiquets no tenen classe perquè els mestres acudeixen a les sessions de formació en centres, es van preparar un esquetx amb personatges ficticis creats per nosaltres i sempre utilitzant com a matèria de disfressa la roba vella de què disposàvem a la classe de les disfresses. D'aquesta manera ens presentàrem davant del claustre:

- L'indi, que amb el seu cant i tocant el pandero anunciava l'arribada dels altres personatges.
- La banyista.
- El dandi (els dos darrers amb la mateixa indumentària que els hem descrit abans).
- La mort que, amb túnica negra i perruca, plorava al seu estimat Jeroni.
- El pallaso, que ens va fer riure amb les seues bromes i cabrioles.

- Un matrimoni de dol rigorós: la dona de negre i amb vel i l'home amb vestit de pantaló i jaqueta, barret i garrot.
- L'inspector d'ensenyament, que amb el seu barret i cartera no deixava par-



- lar a ningú i ens demanava a tots les programacions.
- La vella: que amb un mocador al cap i un cabàs en la mà ens furtava tot allò que veia i li feia profit.

Va arribar el dijous i ja en teníem una altra preparada. Per no baixar el nivell d'expectació aconseguit i per continuar en l'ambient i en la motivació, a les cinc de la

vesprada, varen aparèixer, al pati, dues estàtues per acomiadar el dia: amb la cara pintada de blanc, envoltats amb un llençol també blanc i una corona d'heura al cap, restaven immòbils damunt d'un pedestal. Tan sols feien un lleuger moviment quan algú es decidia a tirar alguna moneda.

Pares i xiquets miraven bocabocats, no acabaven de creure's el que veien, volien apropar-se per veure millor les estàtues i reconèixer els mestres que ho representaven, tiraven la moneda i la tornaven a agafar repetint-ho diverses vegades, per apreciar millor els moviments de l'estàtua i, a poc a poc, sense ganes, començaven a emprendre el camí cap a casa.

Tot açò descrit es va fer a banda i per complementar una sèrie d'activitats programades i preparades pel centre que vindrien a ser les Carnestoltes oficials i que aquest any giraven al voltant del conte de Blancaneu. Cada dia al

matí ens visitava un personatge del conte: príncep, nans, Blancaneu, etc., i el divendres els mestres disfressats dels diferents personatges van representar el conte.

Enfront d'aquestes Carnestoltes oficials i preparades van sortir les altres Carnestoltes alternatives: espontànies, divertides, imaginatives, originals, allunyades de l'actual consumisme i amb la reutilització com a font de recursos.

Cal ressaltar l'ambient joiós, de festa, de joc, d'il·lusió que s'ha viscut a l'escola. El sentit del ridícul, la vergonya de no saber què fer amb aquella roba havia desaparegut. Tots participàvem i es va crear un sentit nou de Carnestoltes recuperant les antigues. A més a més, tots els pares, mestres i xiquets es varen contagiar d'aquest ambient. La roba vella que sols serveix per tirar-la es va reciclar, i va ser utilitzada per crear nous personatges imaginatius i originals, i batmans, shin-xans i pokemons, a poc a poc, restaren oblidats en un racó. ■

Formen l'equip d'infantil del cps Juan Bosco de Cocentaina Tere Sellés, Elisa Llopis, José Luis Pascual, Dori Juliá, Enri Galiana, Cristina Alós, Carmen Torró i Miquel Pavía.

El Japó

Isabel Velasco



A la nostra escola –Gregori Mayans, de Gandia–, tenim per costum desenvolupar un tema comú per a les festes de Falles i Carnestoltes. Aquest any, el claustre proposà «La Interculturalitat» com a tema central i cada grup va fer una tria en la qual basar el seu treball.

A la classe de quatre i cinc anys, en comunicar-los-ho, els xiquets i les xiquetes van proposar molts noms de països i d'altres que no ho eren, però que ho semblaven: París, Alemanya, Rússia, foren algunes de les propostes. Finalment vàrem escollir «el Japó», però, a banda del nom, no en sabíem res, només que es tractava d'un país i que estava molt lluny.

La primera proposta per part dels xiquets és que escriuríem una carta als pares i les mares per tal d'aconseguir informació. En demanar-los que especificaren què volien saber, a fi de fer una llista, sorgiren aquestes qüestions:

–On està el Japó?

–Com viatjaríem allí?

–Quines coses antigues té el Japó: escultures, roba antiga, cases japoneses, temples, castells, etc?

–Com és el clima al Japó?

La resposta per part dels pares fou bastant ràpida, interessant-se de seguida i preguntant què

podrien aportar. Llibres i revistes, materials d'Internet, foren algunes de les respostes.

Davant l'arribada de material divers, ens plantejàrem la pregunta següent: com fer que els nens i les nenes puguen exposar-los?

Donaríem més importància als documents visuals (fotos i il·lustracions) acompanyades de frases senzilles que els expliquessin.

Mentre començàvem a preparar el Carnestoltes, cercant disfresses japoneses, ens arribaren les primeres informacions dels vestits, d'altres festes de Carnestoltes d'arreu del món, fotografies del Japó d'un llibre en anglès, mapes que ens revelaren com és de gran el món i que el Japó estava molt lluny, calendaris, *souvenirs* («palets» de menjar i una nina), murals elaborats pels xiquets amb la col·laboració dels pares, informació d'una agència de viatges, un llibre que tractava de l'art japonès, dades del clima, fotografies tretes d'Internet, etc.

Després de plantejar-nos la manera de presentar els documents, decidírem que aquestes dades les exposarien els xiquets als companys amb un parell de frases o tres, molt senzilles, i prendríem constància de l'acte amb una foto.

A la primera de les assemblees de classe que férem, teníem ja

moltes dades i imatges del Japó, però no sabíem com desenvolupar el projecte. En primer lloc, acordàrem quina seria la nostra aportació a la Falla de l'escola, ja que havia de passar aquesta informació a la resta del claustre. Pel que fa al projecte, els xiquets proposaren incloure fotos del llibre en anglès d'Ismael: una boda (pel ritu sintoista), *geishas*, flors i animals, el pas de les estacions, arbres (alguns dels quals reconegueren com a ametllers, pins, etc.), els camps d'arròs, etc. També els va cridar l'atenció unes tires de paper verticals que decoraven les cases tradicionals; els vaig explicar que



eren lletres de cal·ligrafia japonesa, i que una amiga em podia deixar un llibre per reproduir-les.

Pel que fa a la Falla, en un primer moment la proposta era de fer una pagoda, que és com es diuen els temples japonesos, i un jardí de pedra; però els xiquets proposaren afegir també una gran ciutat moderna, com es Tokio, i «la muntanya de les fotos» (el mont Fuji, que tots ja saben que es un volcà que fa molts anys que «està parat»). El procés d'elaboració resultà prou entretingut: En primer lloc pintàrem caixes de cartró de color marró amb pintura de dits; després amb ceres, pintàrem les portes de panells (corredores) i afegirem teulades daurades de cartró ondulat; una vegada pintat el perfil del mont Fuji i de la ciutat de Tokio, ho deixàrem assecar-se, per afegir després, amb paper pegat, els arbres, la neu del mont i les finestres que suggerien el perfil de la ciutat. Amb petites branquetes portades pel vent i paper de ceba formàrem uns quants ametllers en flor, perquè aleshores al Japó també era primavera. El jardí de pedra, el férem amb arena de la platja i pedres aportades per tots; només calia pentinar els materials per simular els solcs. Una vegada acabada la tasca, ens agrupàrem per

equips i ens férem unes fotos amb la nostra Falla abans d'ajuntar-la a la de la resta de les classes.

La setmana següent a la crema de la Falla, férem una nova assemblea per tal de recollir tota la informació que teníem al voltant del Japó, estudiar com preparàrem el projecte i si podíem aportar alguna cosa més. Començàrem fent preguntes mentre jo anotava la informació.

On està el Japó?

–Es una illa i està en Àsia –Alexandra.

–No –respon Samuel que prepara el tema–, són moltes illes i Àsia està molt lluny.

Com es va al Japó?

Marta ens torna a explicar la proposta de l'agència de viatges.

–Però jo vull anar amb helicòpter –diu Andreu–! Hi podríem anar volant.

–No –respon Marta–, l'avió va més de pressa i ja tarda tot el dia per arribar al Japó, així que l'helicòpter no arribaria tan lluny.

–Però com que és una illa caldria anar-hi amb vaixell –proposa Carla– i aniríem a més llocs...

–O amb submarí –retruca Andreu.

Tot el grup esclata a riure!

Com és el temps allà?

–És com el nostre –Pola–, perquè fan primavera, estiu, tardor i hivern, i al mateix temps que nosaltres.

–I hi ha molts tifons –afegeix Melissa.

–Però, què són els tifons? –pregunta Andreu.

–Són caragols de núvols que es formen al cel, i a baix plou molt i fa molt de vent –explica Melissa, que trobà la informació a Internet i la preparà a casa.

–I provoca inundacions –remata Pola.

Rumor general. No fa ni dos dies emeteren informació per la tele d'una inundació provocada per un tifó i ells han vist l'efecte a les cases i la gent.

Què es el Japó?

–Es un país –diu l'Andreu.

–Són illes amb moltes muntanyes i volcans –respon el grup.

–Els volcans no sempre estan actius ni tiren lava i pedres –diu Pola.

–I hi ha molts terratrèmols –corroborà Marta.

–Si els volcans «estan en marxa» no podem anar a vore'ls –diu Maria.

–Hi ha un emperador i una emperadriu –assenyalen Alexandra i Ruth a la volta.

I encara que ho saben de «bona tinta», em demanen que els diga què es això. Després de preguntar als altres companys de classe, finalment arribem a la conclusió que seran com els reis d'Espanya.



Aleshores apareix una nova pregunta: com és la bandera d'Espanya? I, per què en les banderes dels països no està la bandera de València –és l'Andreu que és molt «valencianista»?

I continuant amb el debat, proposen afegir mes coses:

- Les nines japoneses (Melissa i catorze xiquetes mes).
- La papallona i les flors que va portar Pola (eren de paper plegat).
- El menjar japonès.
- Els vestits (José).
- Els esports japonesos (Andreu), sumo, karate, fer defenses.
- Els mapes del Japó (Benjamí i Samuel).
- Escriure lletres japoneses, que a tots els ha cridat molt l'atenció.

I a partir d'aquestes idees, preparem una nova sèrie de tallers, incloent les papallones i les flors a les carpetes de primavera i del projecte.

Altres tallers

1. *Kanjis*

És l'escriptura tradicional japonesa. En un primer moment, com que no tenien escriptura pròpia, utilitzaren una adaptació del xinès i, com aquest, s'escriu de dalt a

baix. Es tracta d'una tècnica d'escriptura molt antiga, que està donant pas actualment a altres modes més moderns, a causa del procés d'occidentalització, que allí és molt recent. Els *kanjis* es pinten originàriament amb un pinzell especial i amb tinta xinesa damunt de paper d'arròs. Nosaltres fem una adaptació amb els nostres pinzells i pintura de dits a l'aiguada de color negre.

2. *Reconèixer kanjis*

L'exercici consisteix a trobar els kanjis que designen les diferents estacions de l'any i, un cop retallats, pegar-los junt amb la fotocòpia que ells escolliren de les estacions al Japó.

3. *Sumo*

Fem una adaptació d'aquest esport japonès en el qual els contrincants proven de traure's l'un a l'altre del *dojo* agafant-se o estibant-se. El *dojo* per a aquest combat té forma de quadrat, amb un cercle dins i marques d'eixida per als participants.

Aquest esport, com altres activitats del Japó, està molt ritualitzat i consta de diverses fases:

- Escalfament: equivalent a qualsevol escalfament esportiu.

- Salutació: semblant a la del karate, com apunten els xics i xiques que el practiquen.
- Purificació: l'àrbitre del combat ofereix als participants un grapat de sal i l'escampen. Nosaltres completem el ritual amb una oració que diu: «Sal amunt, sal baix, sal a un costat i sal a l'altre.» En aquest cas l'àrbitre és Pola i la purificació la fa Samuel. Tots els espectadors estan asseguts «a la japonesa» i en silenci.
- Situació: Els combatents es col·loquen a les seves posicions d'eixida, estiren les cames i esperen el senyal de l'àrbitre.
- Combat: En el nostre cas, els contrincants són d'una alçada i pes pareguts, i no es permet fer la «tisoreta» ni pegar. Guanya qui trau el contrincant del *dojo*.

4. *Taller de biblioteca*

També treballarem els dijous, durant la vesprada setmanal de biblioteca, els contes japonesos aportats d'Internet per un pare. Constatarem que un ja el coneixíem: «El personatge més poderós del món», i que altres resultaven prou originals.

I podríem haver continuat aprenent al voltant del Japó perquè el tema és molt més ampli, però els

nens i les nenes decidiren que volien saber coses sobre animals i aquesta és una altra història.

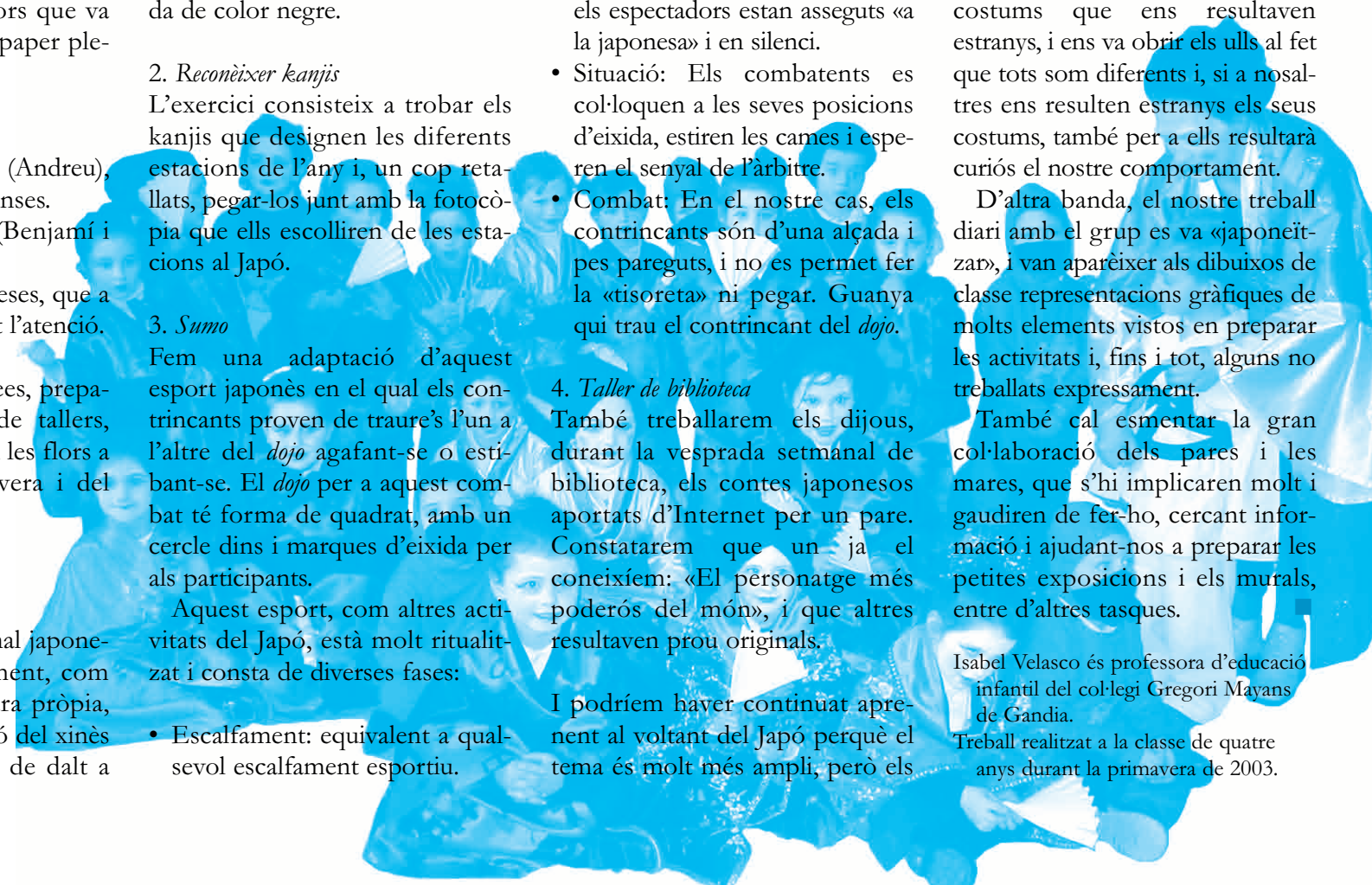
Com a conclusió cal esmentar que, a més de passar-ho molt bé, amb els tallers, trobarem un altre sistema de treball i d'organitzar la classe, cosa que ens donà una major autonomia personal. Aquest sistema ens apropà, en aquesta ocasió, a una altra cultura i a uns altres costums que ens resultaven estranys, i ens va obrir els ulls al fet que tots som diferents i, si a nosaltres ens resulten estranys els seus costums, també per a ells resultarà curiós el nostre comportament.

D'altra banda, el nostre treball diari amb el grup es va «japoneïtzar», i van aparèixer als dibuixos de classe representacions gràfiques de molts elements vistos en preparar les activitats i, fins i tot, alguns no treballats expressament.

També cal esmentar la gran col·laboració dels pares i les mares, que s'hi implicaren molt i gaudiren de fer-ho, cercant informació i ajudant-nos a preparar les petites exposicions i els murals, entre d'altres tasques.

Isabel Velasco és professora d'educació infantil del col·legi Gregori Mayans de Gandia.

Treball realitzat a la classe de quatre anys durant la primavera de 2003.



Per una pedagogia de l'educació infantil

Un projecte pedagògic i educatiu per a l'educació infantil ha de tenir, com a pauta, no solament un programa d'activitats específiques, sinó també les intencions que s'evidencien en les accions i interaccions dels infants i dels adults, dels pares i dels professionals.

Al final dels anys vuitanta, i en el decurs de tota una dècada, un dels temes al qual em vaig dedicar va ser la necessitat de la definició d'un currículum que orientés el treball pedagògic per a criatures de zero a sis anys. En certa ocasió, en entrar en una llibreria, vaig demanar ajuda al llibreter per localitzar els títols disponibles sobre aquesta matèria. Quan vaig especificar la franja d'edat, vaig sentir una exclamació interrogativa: currículum per a bebès? Jo, al meu torn, em vaig quedar sorpresa. Com a pedagoga que sóc, em semblava natural tractar la funció educativa de les institucions d'educació infantil amb les mateixes eines utilitzades pels professionals de l'educació de qualsevol altre nivell educatiu. Però no es tractava de proposar una anticipació de l'escolaritat amb el formalisme del model present, per exemple, en l'ensenyament bàsic. D'altra banda, em semblava imprescindible, per orientar el treball dels professionals que treballaven en institucions d'educació infantil, traduir una intencionalitat educativa en les activitats quotidianes d'una manera sistemàtica. Han passat anys i l'educació dels infants, des que neixen fins que compleixen els sis anys, està cada dia més incorporada en la percepció comuna com a part del sistema educatiu, la primera etapa

Maria Lucia de A. Machado

de l'educació bàsica. El repte que resta és el de delimitar allò que és específic de l'educació infantil.

La veritat és que el currículum es configura en una paraula que sembla aplicada a la situació de l'ensenyament-aprenentatge formal, sigui amb un sentit ben específic per definir el conjunt de disciplines i continguts que l'escola ha d'ensenyar als seus alumnes, sigui en un sentit ampli per designar tot el que passa a l'escola. Per identificar el treball de les institucions d'educació infantil, l'expressió que s'utilitza més sovint és proposta o projecte pedagògic. Penso que l'expressió «projecte pedagògic» és més adequada, perquè implica la idea de pla expressat per mitjà de línies que suggereixen una organització amb una finalitat determinada a partir de les concepcions, dels somnis i de les intencions de qui projecta. Definir un projecte implica prendre posició, decidir i escollir, tenint en compte les limitacions i les possibilitats reals. Partir d'una realitat configurada, però també anticipar una acció concreta en allò que és real, establint-ne les condicions a priori. El terme projecte suggereix la idea d'un esbós, de cosa no completa, que s'ha de traduir en realitat, transformada permanentment pel present inèdit en la dinàmica de la quotidianitat.

He emprat l'expressió projecte educatiu i pedagògic perquè entenc que, amb bebès i criatures molt petites, la funció educativa, exercida primer per la família, es concreta i s'amplia amb el treball pedagògic

**Amb els bebès i infants molt petits,
la funció educativa es concreta
i amplia amb el treball pedagògic
dels professionals d'educació infantil.**

dels professionals de l'educació infantil, aquest, sí, obligatòriament intencional i sistematitzat, compromès amb la subsistència, el creixement i el desenvolupament dels infants de zero a sis anys d'edat. No es tracta de fer activitats pedagògiques, d'utilitzar jocs pedagògics, ni de fer dinars pedagògics, de dividir el temps i implantar una rutina amb activitats educatives i activitats pedagògiques, d'organitzar el treball dels adults, fent responsables els uns per a les activitats pedagògiques, els altres per a les educatives. Fer gelatina amb un grup d'infants pot ser un gran joc o una manera d'observar la transformació dels estats de la matèria. El caràcter pedagògic de l'educació infantil no radica en l'activitat en ella mateixa, sinó en l'actitud de l'adult enfront del treball que fa. Si per a ell aquest és el moment de reviu records de la seva infantesa, les seves actituds i el seu llenguatge seran diferents del que manifestarà si està a punt de complir mecànicament un plantejament predeterminat, o si està implicat en una pràctica que porta a l'ampliació del repertori infantil. El projecte educatiu i pedagògic es defineix, doncs, com un conjunt d'intencions, accions i interaccions presents en el dia a dia de qualsevol institució que atén regularment infants entre zero i sis anys, i que ha d'estar registrat en documents escrits per l'equip de professionals.

El conjunt d'intencions es refereix als punts de partida que un determinat grup de professionals d'una institució o d'una xarxa d'institu-

cions té com a consensuats entre tots, pel que fa a la concepció de l'infant petit, a la funció de la institució i de l'educació infantil, al paper dels professionals, de la família i de la comunitat. En aquesta perspectiva, l'anomenada «rutina», o sigui la successió de les activitats compreses entre l'hora d'arribar i la d'anar-se'n, no es defineix per ella mateixa. Les formes d'organització dels temps, dels espais, dels materials i dels agrupaments, els procediments durant unes situacions específiques, com el període d'integració dels infants nous, els dies de pluja o de festa, les urgències mèdiques, en fi, la programació del dia a dia es defineix a partir de les decisions dels adults, les quals s'orienten per significacions més àmplies.

Com es poden traduir les intencions, fer accions i promoure interaccions d'una manera sistematitzada en un projecte educatiu i pedagògic per a l'educació infantil? Com es pot fer d'una manera simple i, alhora, clara? Opto per un model que no es basi en àrees de coneixement o disciplines preestablertes, sinó en la comprensió que l'infant petit ha de ser el centre principal de les decisions i accions dels professionals que l'envolten. Crec que la funció principal de l'educació infantil és promoure i assegurar el benestar, el creixement i el desenvolupament dels bebès i dels infants petits, atenent les seves necessitats i els seus interessos, respectant la cultura en què es troben i, també, ampliant permanentment les fronteres d'aquest univers.

Considero que els infants de zero a sis anys són éssers humans en una fase de la vida en la qual depenen intensament de la persona adulta i, per això, necessiten:

- Ser ajudats en les activitats que no poden fer tots sols;
- Ser atesos en les seves necessitats de seguretat, nutrició, higiene i salut;
- Rebre dels adults una atenció especial en moments peculiars de la seva vida.

A més a més, les criatures d'aquesta franja d'edat han de tenir el suport dels grans en les seves iniciatives espontànies i ser incentivades a:

- Jugar i moure's en espais amplis;
- Expressar sentiments i pensaments;
- Desenvolupar la imaginació, la curiositat i la capacitat d'expressió;
- Ampliar permanentment coneixements sobre la naturalesa i la cultura;
- Diversificar activitats, eleccions i companys d'interacció.

Un projecte pedagògic i educatiu per a l'educació infantil ha de tenir com a pauta, doncs, no solament un programa d'activitats específiques, sinó també les intencions que s'evidencien en accions i interaccions dels infants i dels adults, dels pares i dels professionals de l'educació infantil, els quals, per la seva banda, traduiran el reconeixement que l'infant –des que neix i des que és bebè– és capaç d'actuar i d'interactuar, de produir cultura i de ser subjecte de drets.

Reconèixer que les nenes i els nens tenen el dret d'escollir implica no solament equipar l'ambient amb diferents menes de joguines industrialitzades i/o artesanes, sinó també adoptar una actitud d'acceptació de les preferències individuals. Garantir que tots siguin escoltats, fer cas amb atenció de les explicacions infantils o respectar l'ordre i l'estètica en les produccions de les criatures és, al seu torn, una actitud de defensa de l'expressió dels sentiments i els pensaments. Variar els ingredients en l'alimentació, incentivar la presència masculina, barrejar els grups en determinades situacions de manera que permeti les interaccions dels infants més antics amb els més nous, són algunes de les maneres de defensar el dret a la diversitat. Admetre que des que són bebès els

El caràcter pedagògic de l'educació infantil no radica en l'activitat en ella mateixa, sinó en l'actitud de l'adult enfront del treball que fa.

infants poden i han d'estar en contacte diari amb el sol i proporcionar-los les condicions que ho facilitin és una manifestació tant del reconeixement de les necessitats de salut dels bebès com del respecte al dret a la natura. El dret a la cultura es pot concretar procurant-se condicions perquè els infants entrin en contacte amb la seva història, la de la seva família, la seva ciutat o el seu país, i també permetent que entrin en contacte amb les diferents formes de treball i transformació de la naturalesa en valors, productes i significats culturals.

I encara, el reconeixement que l'educació infantil és un deure de l'Estat i una opció de la família implica l'establiment d'un vincle de confiança i associació, mantenint una comunicació periòdica i sistemàtica amb els pares (reunions, informes, entrevistes, etc.), incorporant les seves reivindicacions en les decisions preses, reconeixent els seus interessos. Per acabar, el reconeixement que l'infant té dret, des que és bebè, a professionals compromesos, implica organitzar el treball dels adults de manera que no se'ls sobrecarregui, tenint com a meta cercar la millora contínua per mitjà de la formació permanent. Aquesta és la utopia dels que defensem una pedagogia específica per a l'educació infantil. ■

Maria Lucia de A. Machado és investigadora de la Fundação Carlos Chagas, coordinadora del projecte Cuidar/Educar Crianças Pequenas nas Creches da Associação Santo Agostinho (ASA), membre del Fórum Paulista de Educação Infantil (FPE) i membre del grup gestor del Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB).

Extret de la revista *El patio - Educação infantil*, núm. 5, agost-novembre del 2004.

Bibliografia

- COLE, M., i S. R. COLE: *O desenvolvimento da criança e do adolescente*, Porto Alegre: Artmed, 2004.
- MOLL, L. C.: *Vygotsky e a educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica*, Porto Alegre: Artmed, 2002.

Materials naturals

Imma Ventura i Llar d'Infants El Guinyol

La natura dels boscos i muntanyes que envolten el poble de Begues entra a la seva llar d'infants. Pot semblar una proposta òbvia, però el treball amb elements de la natura ha necessitat una feina lenta, constant, per integrar-la en les activitats de l'escola. Durant dos anys, l'equip de mestres hi ha estat treballant i, finalment, poden afirmar que el canvi ha valgut la pena.

Som un equip que treballem en una llar d'infants municipal situada a Begues, un poble entre les comarques del Baix Llobregat i l'Alt Penedès. És un poble ric en natura, envoltats per boscos i muntanyes i de cases amb grans jardins. Comentem aquest aspecte perquè, mentre aneu llegint la nostra experiència, us adonareu de la poca importància que fins ara hi havíem donat, i quant de valor ara hi donem.

La Llar d'Infants El Guinyol, la nostra llar, va ser inaugurada l'any 1994, i l'any 2002 se'n



va inaugurar una segona part, a causa del gran creixement de la població i, per tant, de la gran demanda de places. Realment tenim el plaer de gaudir d'uns grans espais, de llum i d'un gran pati. Per tant, creiem que és un gran privilegi, poder treballar en una llar d'aquestes característiques, però, sincerament, ens ha costat molts anys d'adonar-nos d'aquest gran privilegi. Teníem molts espais desaprofitats i, fins fa poc, no hem sabut organitzar-los i fer-los útils.

Durant aquest darrers dos anys, tot l'equip ha fet un gran canvi pel que fa a la metodologia de treball amb els infants. A unes educadores, els costa menys, a d'altres més, però totes hem arribat a una conclusió: aquest gran canvi ha valgut la pena. Us preguntareu quin canvi hem fet perquè ens sentim tan orgulloses?

Tot va començar quan vàrem assistir a un curset anomenat *Un món per descobrir*, en el qual Carme Cols ens va començar a obrir els ulls i ens va engrescar amb una sèrie d'idees i de maneres de treballar amb els nens realment inusuals per a nosaltres. Ens va resultar tot un repte, proposar-ho als nostres nens. Ens va ensenyar com, en el nostre cas, podíem aprofitar el nostre entorn natural, que teníem tan desaprofitat. Vàrem descobrir com treballar la tardor amb les fulles que queien dels arbres, les quals els nens trepitjaven i llençaven a l'aire, i com, amb un grapat de castanyes, nous, ametlles, etc., i uns quants recipients de reciclatge (pots de iogurt, caixes petites, mitjanes, tubs de cartró, etc.), els nens s'ho passaven bé posant-les i traient-les dels recipients, i com gaudir a la llar de la primavera, olorant les flors, jugant amb els seus pètals, i com fer que els infants



gaudeixin manipulant i experimentant amb materials que fins ara mai no ens havíem imaginat que podien tenir aquesta finalitat; com la xocolata desfeta, que la podien gaudir tastant-la i, com la farina, permet jugar-hi, o la farina de galeta i diferents recipients per poder posar i treure, mesurar i descobrir-ne la textura.

D'aquest curset, en vàrem sortir amb moltes ganes de posar en marxa una nova manera de treballar amb els nens i canviar una mica el xip de molts anys, que a algunes començava a fer-se-li massa rutinari, amb el treball dels nens sobre paper, a base de fitxes. Tot s'ha de dir:

no va ser un canvi de la nit al dia, sinó d'anar avançant a poc a poc, i a alguna li va costar una mica adaptar-se a aquesta manera de treballar, però actualment tot l'equip treballa amb aquesta nova proposta, un canvi on hem trobat una nova motivació. Cada dia tenim noves propostes per als nens i, en veure el resultat tan increïble per part seva, cada dia ens engresquem més. Realment, el nen gaudeix molt manipulant, experimentant i investigant per ell sol i aprèn moltíssimes coses sense l'actuació directa de l'educadora, la qual està observant i pot gaudir dels aprenentatges del nen.



Se'ns va presentar la possibilitat d'exposar la nostra experiència i les nostres idees a la jornada de l'ICE (*El vell i bell ofici d'educar*) del mes de maig passat, i va ser un orgull per a nosaltres poder fer-ho. Realment ens vàrem sentir molt satisfetes de la bona acollida que vam rebre de la gent i de poder compartir la nostra feina amb molts que, com nosaltres, treballen amb els infants intentant oferir el millor de nosaltres. En aquestes jornades vàrem exposar com treballar amb materials del nostre entorn natural. Vàrem ensenyar fotos de com els nens gaudien amb la xocolata desfeta, amb maduixes i cireres, que tasten, en descobreixen el gust, el color, l'olor, les semblances i diferències, com juguen amb sorra de platja, amb farina, amb pètals de rosa, amb beines seques, amb aigua, com tallen les flors de camamilla i es prenen una infusió, com tallen pells de taronja i llimona, etc.

Totes aquestes activitats exposades, les fem en els diferents espais que la llar ens ofereix i que, com ja hem comentat, abans desaprovitavem.

Tenim l'espai del taller, on pintem i manipulem amb els diferents materials, la sala del joc simbòlic, on el nen juga lliurement a metges, a venedors, i la sala de psicomotricitat, on es fan jocs motrius. Aquesta nova experiència ens ha servit per aprofitar tots els espais que la llar ens ofereix. També tenim un gran pati que està molt desaprovit i, per tant, hem posat en marxa un nou projecte per fer-lo acollidor i on puguem seguir treballant dins d'un entorn natural amb el nen com a partícip del seu desenvolupament.



També cal esmentar un altre punt molt positiu per a nosaltres, que és el de la col·laboració dels pares. En aquestes activitats demanem molt la col·laboració de les famílies a l'hora de portar materials i, realment, els pares s'han animat molt amb aquesta nova experiència i molts, sense demanar-ho, ens porten coses com camamilla, i cireres, i flors, etc. Creiem que és molt positiu que les famílies hi col·laborin, que és una manera de fer-los participar en les tasques que els seus fills desenvolupen.

Per acabar, ens queda dir només que estem molt engrescades en aquesta nova experièn-

cia i que estem molt orgulloses d'haver compartit les nostres idees en la jornada de l'ICE i que la compartirem amb tothom qui hi estigui interessat. També volem agrair al nostre Ajuntament de Begues el seu suport en aquest projecte.

I acabem amb una frase de Loris Malaguzzi que resumeix la nostra experiència i que ens hem fet molt nostra: «Els infants tenen a les seves mans l'art de la investigació.» ■

Experiència elaborada per la Llar d'Infants Municipal El Guinyol i redactada per Imma Ventura.

Una nova escola, una nova **esperança**

Marta Guzman

Aquest article no tracta d'exposar un projecte innovador o una experiència viscuda pels infants d'alguna escola bressol del país. Segurament us sorprendrà, però aquest escrit tan sols vol expressar la joia immensa d'un equip de mestres, il·lusionat per la nova escola bressol, projecte que, després d'uns quants anys d'espera, per fi s'ha encetat a la seva vila, Cerdanyola del Vallès.

Joia, també esperança, i una mica de por (com tot allò que comença de bell nou), però, sobretot, el pes d'una gran responsabilitat davant els infants i les famílies que han

decidit confiar en els mestres de la primera escola bressol municipal del poble, l'Escola Bressol Montflorit.

Perquè us pugueu situar una mica, el centre, tal com indica el seu nom, és al barri de Montflorit; tan tranquil que, quan som al jardí, ens aturem a veure com passa un cotxe o l'únic autobús de línia que recorre la zona. Com m'agrada observar, a primera hora del matí, dos pit-rojos que saltironegen d'un cantó a l'altre! O les garses, amb aquelles plomes tan lluent,

que van d'arbre en arbre, ara tímidament florits després del llarg fred d'aquest hivern. És un barri serè, i aquest ambient relaxat es transmet entre les persones que, cada dia,

fem possible la quotidianitat d'una educació també serena, però alhora molt conscient.

Si poguéssiu veure quin jardí tenim! És tot verdum, pinzellat d'arbres variats com ara mimoses, oliveres, alzines sureres o roures. També hi ha joves fruiters, dels quals esperem que amb els anys ens ofereixin algunes cistelles de cireres, prunes i nespres. La projecció i construcció d'aquest espai tan estimat es va fer amb cura i, també, amb un gran coneixement de les necessitats que tenen els infants; així, trobem

petites elevacions de terreny, que serveixen per descobrir la velocitat a la qual es pot arribar quan es baixa ben ràpid, o fins i tot el riure que provoca fer la croqueta, tot rodolant fins arribar a la sorra. La zona del sorral ocupa, perquè us en feu una idea, la part central del jardí, que és força espaiosa i permet que els infants juguin ben amples. Quan plou, és la part del jardí que primer s'omple d'aigua. Uns dels fets que més m'ha sorprès, en la meua poc experimentada professió de mestra, és veure la gran atracció que els bassals provoquen en els infants; corren i salten esverats per esquitxar tot el que els envolta, amb rialles fortes, espontànies. I nosaltres, amb el seny que caracteritza els adults, tenim per costum negar-los aquest petit plaer...

Tot parlant amb la resta de companyes i companys, he pogut comprovar que cadascú de nosaltres té un racó del jardí que prefereix per

damunt de tots els altres. L'Àngels sempre em comenta que li agrada molt passejar per la zona més elevada del jardí, aquella que resta més apartada del brogit de les bicicletes; els arbres hi fan ombra tot l'any i hi creixen alguns brins d'herba, tímids per la poca llum que reben. La Núria troba encantador un tronc caigut, situat entre els matolls i les mimoses, que sovint fa de banc, de tren o cotxe espacial, segons convingui.

Que difícil seria, penso, gaudir d'aquests sentiments si treballéssim en un d'aquells espais de ciment, amb quatre arbres pelats i amb un parell de pneumàtics! Fa poc vaig llegir el llibre de Penny Ritscher, *El jardí dels secrets*, on l'autora comentava amb encert que un espai natural, relaxant, transmet tant als infants com als adults una serenor tranquil·la. És un espai on els mestres obliden, una mica, que són mestres i esdevenen còmplices dels jocs, de les descobertes i de la sorpresa que suposa realitzar troballes tan sorprenents com ara un cargol que es passeja per l'heura, un cuc de terra perdut o una branqueta que fa formes increïbles sobre la sorra.

Recordo el primer dia, al mes de setembre, aquells nervis que hom sent quan comença el nou curs (i que bonic que és sentir el xiuxiueig a flor de pell, senyal que respectem la nostra feina i que encara som feliços amb ella...). Un grup d'infants que encara no coneixes, però que ben aviat acabaran sent part de tu mateix, que acabaràs coneixent, tant, que fins i tot aquells canvis que es produeixen al llarg del temps els viuràs com a propis: les primeres paraules, les primeres passes o el primer pipí a la gibrelleta, i tants fets que us sorprendran mútuament!

A poc a poc, però, el projecte d'encetar una nova escola ha anat esdevenint un fet ja no tan increïble, i el sentiment de novetat s'ha anat convertint en una mena de «rutina agradable», el fer de cada dia, sempre barrejada amb la il·lusió de fer la feina ben feta. La coordinadora del centre, la Pilar, sempre comenta que el nostre equip de mestres està format per persones amb moltes experiències i edats molt diferents. Intentem entendre, però, d'una mateixa manera el concepte d'educació. Diàleg, comprensió, respecte, crítica, sentiment, l'educació no es pot expressar amb res material, tangible; és la bellesa de les emocions que ens condueixen cap al creixement. Que bonic és ser mestre, i que difícil alhora!

Cal aprofitar aquesta diversitat d'agents que conformen la nostra escola, però també cal vigilar i ser conscient de les seves conseqüències. La dificultat de ser mestre també rau en el problema de consolidar un grup de treball amb els i les companyes del centre, tasca que no és fàcil ni tampoc ràpida, ni automàtica. Valorar és, també, haver qüestionat prèviament; és adoptar una postura crítica, de vegades valenta, envers els pensaments dels altres. També vol dir ser humil i respectar les opinions alienes. Tot aquest procés l'estem vivint nosaltres; avancem lentament, amb esforç, sovint amb sotracs que ens ajuden a comprendre les nostres diferències. Però avancem, perquè és la nostra feina, i estimem els infants.

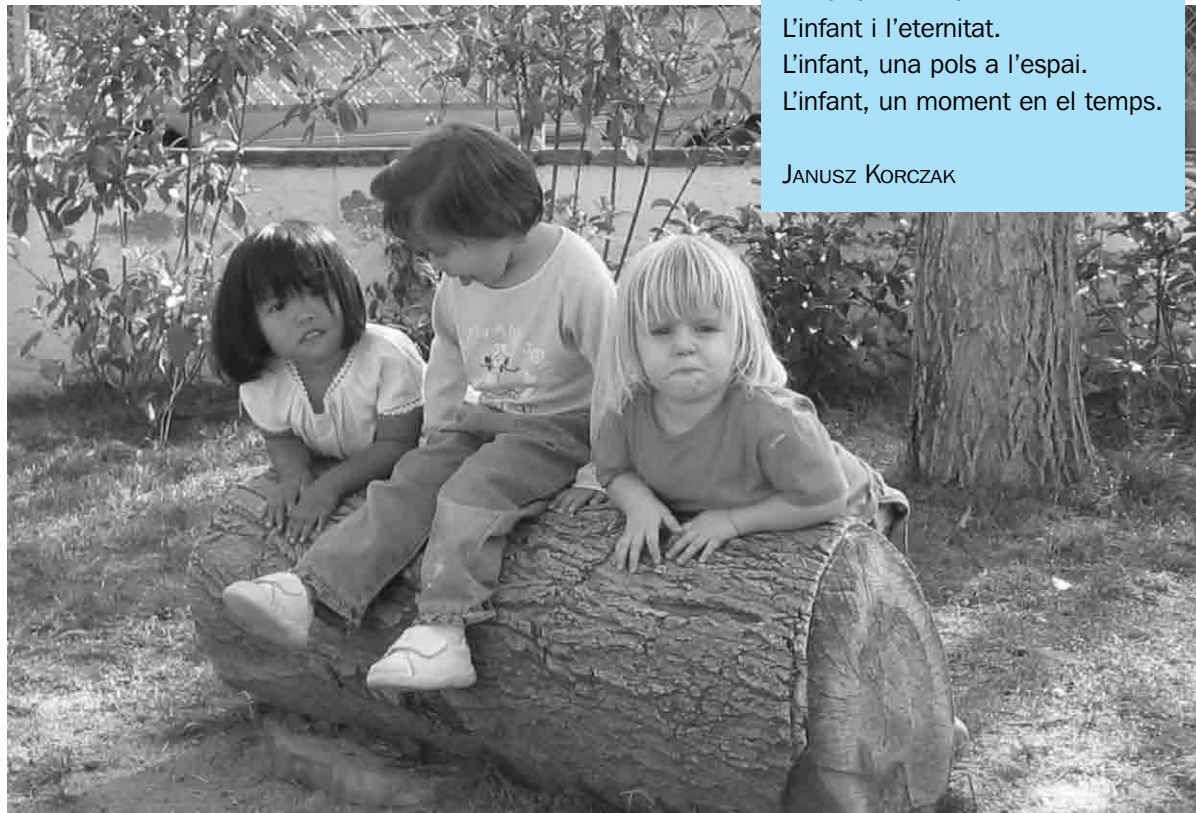
Tantes vegades m'he plantejat la força del mot educació... Vosaltres no? El mot també el formem nosaltres mateixos, amb la nostra manera d'entendre-la, de viure-la i de patir-la.

Aquesta paraula tan important s'ha de convertir en petits fets del dia a dia, i això és el que intentem. Així, quan les portes de l'escola s'obren al matí, deixem una bona estona perquè les famílies puguin anar arribant; no hi ha pressa, qui vol resta a la sala xerrant amb la mestra, juga una estona amb el seu infant o fa el xafarder tot observant les novetats que hi ha a la sala. Ja des del primer dia vam decidir entre tot l'equip educatiu, i potser de manera inconscient, que la nostra escola tindria racons encantadors, decorats amb cura i d'acord amb el projecte de cada moment. Així, gaudim en aquests dies d'una entrada ambientada en la primavera i en les olors, i els colors, que aquesta fa explotar amb força. Hi ha una carretó de fusta amb tot de plantes aromàtiques; els infants i els adults tafanegen amb les aromes de la ruda, del romaní, farigola i sàlvia, entre altres. Hi ha també un cistell de vímet, on hi trobem saquets amb camamilla i espígol secs; són tovets i fan una oloreta... Volem anar creant una escola còmoda, agradable per a tothom que hi conviu. Sovint demanem a les famílies que ens ajudin, moltes altres vegades no cal. Al meu grup, per exemple, hi ha la Mercè, una noia que fa pràctiques. Ella ha elaborat el racó de la natura, on és possible observar amb les lupes cargols (ara ens han criat i podem comptar més de cinquanta cargollets!) i cucs de terra. També hi vam tenir, durant un parell de setmanes, algunes torretes amb plantes aromàtiques; era tan divertit observar com s'acostaven els infants per tocar tendrament les fulles de la menta i després olorar amb delit els palmells de la mà! A poc a poc, els pares i les mares s'han anat implicant en aquesta ini-



L'infant i l'infinit.
L'infant i l'eternitat.
L'infant, una pols a l'espai.
L'infant, un moment en el temps.

JANUSZ KORCZAK



ciativa i, de manera espontània, ens han anat regalant petits tresors: una branca de pi amb tot de pinyes menudes, farigola en flor, una branca de taronger florit, cargolins del jardí de casa, petxines minúscules... Tots aquests presents són acollits amb alegria i se'ls atorga un lloc d'honor en aquest petit racó natural.



Una altra activitat que hem portat a terme a l'escola, i on també hi trobem la petjada de les famílies, és el que anomenem el «projecte fruita». Consisteix, senzillament, a menjar, cada matí, fruita que els infants porten de casa un cop per setmana. Hi ha una cistella sobre una taula, a la seva alçada. Quan arriben a l'escola de seguida miren dins la motxilla, per veure si el pare o la mare hi ha introduït algun dels seus fruits preferits: els maduixots, les pomes o els plàtans provoquen somriures immensos! Com que la fruita està a l'abast dels infants, afavoreix que aquesta sigui experimentada, amb i en tots els sentits; l'oloren i la toquen, i si algú té un cuquet de gana, fins i tot s'escapa alguna mossegada...

Ara que ja som a les acaballes d'aquest primer any, que s'ha encetat amb tantes emocions barrejades, amb la tímida d'una petita flor que s'obre –petita sí, però tan bella, tan joiosa de créixer al jardí dels infants!–, ara que ha passat gairebé un curs, puc afirmar que l'escola seguirà creixent dia a dia, mes a mes, any rere any, segura d'anar aprenent, d'equivocar-nos en mil coses i de rectificar en altres mil. ■

Marta Guzman és mestra de l'EBM Montflorit de Cerdanyola del Vallès.





Caixes de fruita

Juan Pedro Martínez Soriano

Del caos sorgeix la necessitat de l'ordre? Normalment no. I, amb la infància, l'observació ens diu que les situacions caòtiques porten a més confusió. Les caixes de la fruita i del pa, per les seves característiques físiques i simbòliques, estimulen la infància a ordenar el món que els envolta, una vegada i una altra, i, amb cada nova construcció, guanyen matisos i complexitats.

Les caixes poden ser continent o contingut, element o univers, porta

o frontera, meva o nostra. Amb elles es pot construir un espai que allotja els infants, un món que els ofereix seguretat per seguir apropiant-se del món. Adquireixen presència del nosaltres. Donen suport a la fantasia i la riquesa del joc. Són capaços i ho poden comprovar. ■





La Tere va deixar una empremta molt gran en mi. No recordo quan va ser que va posar dins meu una llavoreta, ja que jo era molt petit. Devia tenir mig anyet i ella era la meva profe. Aquesta llavoreta, al cap dels anys, ha anat agafant força i ha fet que (casualitats de la vida?) em dedicqués, de gran, als més petits de tots. Com a educador d'escola bressol sempre duré al cap i al cor el que ella ha fet pels infants. Ens ha deixat un gran llegat.

Fins sempre, Tere!

Ivan

Fòrum del Safareig 8/12/2004

Amb l'esperança que aquestes paraules, en record de la Tere, propiciïn una trobada entre les persones que vàrem conèixer-la i estimar-la, permeteu-me que us demani que guardem i preservem, com un bell tresor, totes les coses que tan generosament ens va ensenyar.

La Tere era una intel·ligència genial, creadora, sensible, decidida i lúcida.

Des de la senzillesa més absoluta i la profunditat del seu pensament, va saber-nos contagiar el desig de la recerca i el goig d'acompanyar els infants més petits, en l'aventura de créixer i aprendre.

Va saber-nos ensenyar a mirar la nostra feina, per trobar i contemplar la bellesa en les coses petites i grans.

Des de la seva presència discreta i ajuda incondicional, va fer-nos sempre costat en el somni-lluïta, per fer possible el reconeixement de la identitat de l'escola que volem, aquella que ens fa diferents...

En nom de moltes persones, petites i grans, el més gran i afectuós agraïment pels joiosos regals que ens has deixat...

Montserrat Nicolàs

(El Safareig 8/12/2004)

No pot ser!

Ràpidament m'ha vingut al cap el curs que vaig fer aquest hivern amb ella a Rosa Sensat, tot el que vaig poder aprendre d'una dona amb tanta empena, estimació per les persones i gran debilitat pels infants. Ens ha deixat un bon grapat de llavors en cadascun de nosaltres que la vam poder gaudir. Ara només és feina nostra cultivar-les i fer-les créixer amb l'estimació amb què ella les hagués escampat pel món. Gràcies,

Montserrat Montanyà

(El Safareig 8/12/2004)

Tere Majem mestra de nens petits

Estic trist, molt trist.

La ploro, però també guardo en mi el seu desitg de viure i la capacitat d'entusiasme per les coses que feia, tant a la feina com a la seva vida privada. El meu braç i el meu cor recorda una tornada a casa, després d'un consell de primavera, per Les Rambles amunt, agafats de braç i parlant del que per ella representava anar agafada del braç d'algú estimat. Vam parlar de la parella, dels fills, dels néts i vam sentir-nos molt a prop. Ploro.

Xavier Gimeno

Correu rebut a **Infància** 9/12/2004

La Tere ha estat una de les millors mestres de nens petits, però també de totes nosaltres, educadores com ella a qui li devem part del nostre saber i manera de fer. M'alegro d'haver-la conegut.

La Núria dels peixos (de Parets i Lleida)
(El Safareig)

Hola Tere. Sóc una de les moltes persones a les que has acompanyat des que vàrem fer les nostres primeres passes en el món de l'educació dels més petits. Ens vas transmetre la importància de les descobertes dels infants i ens vas ajudar a buscar recursos per afavorir-les; però també ens has deixat una altra empremta molt important: que els adults que estem treballant al costat dels menuts no deixem



mai de descobrir amb ells, de meravellar-nos pels seus i els nostres descobriments i, sobretot, que compartim tot això amb els altres companys; compartir la il·lusió i les diferents maneres de fer a l'escola, com tu has fet durant tota la teva vida, és una de les millors maneres per seguir creixent amb els infants.

Adéu Tere,

Neus Ràfols (El Safareig 8/12/2004)

No vaig conèixer mai Tere Majem. Ahir la van acomiadar els seus amics a Santa Maria del Mar. Mestra de nens petits. Aquests nens, precisament per ser tan petits, seran alliberats de la idea de la mort de la mestra que els ensenyava l'origen de tot. Només alguns sabran distingir entre el mestre i el cangur, entre el pedagog i el domesticador a hores convingudes. El mestre, la mestra, han estat arraconats per una societat que premia el més llest però no el més intel·ligent, que és capaç d'ignorar la veritat científica si va contra el seu interès polític.

El temps s'acaba. I els nens petits es queden sense els seus millors mestres.

Joan Barril

El Periódico, 9/12/2004 (extracte)



Descobrir i mirar obres d'art amb infants d'educació infantil constitueix una experiència realment emocionant. Només cal deixar-se seduir per la frescor de la seva mirada, escoltar i sorprendre's com ells davant de l'expectació i curiositat que desvetlla cada nova troballa. Als nens i les nenes que han après a observar i aturar la mirada, no se'ls escapa ni un detall i sobta descobrir com tot ho pretenen explicar amb una naturalitat ingènua i alhora assenyada. Aquesta experiència es va realitzar molt abans d'entrar en l'any Dalí i els infants no posseïen un bagatge previ sobre l'artista o la seva obra, però sí que havien començant a desvetllar les seves capacitats perceptives, expressives i a gaudir tot mirant art.

Carme Garriga

Quan el grup d'infants de quatre anys van descobrir, a l'espai de l'obra d'art de la setmana, una reproducció de la imatge dels rellotges tous de Salvador Dalí (protagonistes de l'obra pictòrica *La persistència de la memòria*), es va generar una sensació de sorpresa i de desconcert, i molts dels nens i les nenes coincidiren a

trobar estranya aquella combinació de quatre rellotges deformats i oblidats sobre una platja.

Immersos, però, en l'absurditat de les imatges, no tardaren a deixar-se seduir per l'obra, esperonats pel relat de l'extravagant idea que

sible arreplegar algunes llesques del que solen portar els infants per esmorzar. Així doncs, atenent les demandes d'alguns nens i nenes, ens disposarem a experimentar el fenomen de la fosa i la possible deformació del for-

va inspirar al seu artista: es tractava d'una platja de Portlligat amb uns vells rellotges tot desfent-se, com el deliciós formatge Camembert que Salvador Dalí s'havia cruspit per sopar, un capvespre que tenia un fort mal de cap.

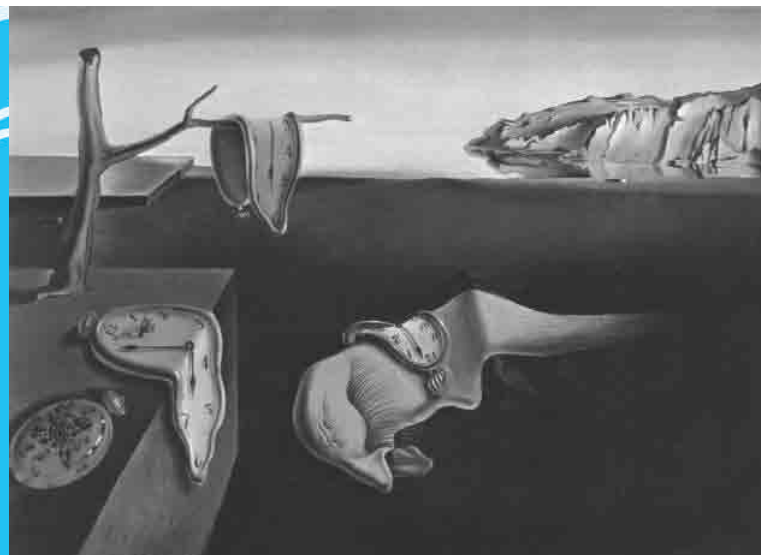
Aleshores no teníem a l'abast aquell tipus de formatge, però sí que ens va ser pos-

matge tot retallant i convertint les llesques en formes arrodonides, que anàvem situant sobre una cartolina a la part superior dels radiadors de la calefacció.

Lentament i a mesura que anava passant l'estona, comprovàrem com les formes s'anaven fonent i allargassant per efecte de l'escalfor, no amb la força ni els efectes exagerats dels rellotges dalinians, però déu n'hi do!

I, de sobte, la nostra proposta va fer un tomb inesperat, ja que un dels infants, amb satisfacció i encara excitat per la troballa, ens intentava explicar que, amb l'ajuda de la lupa, acabava de descobrir un munt de formigues i una mosca que s'emmirallava en la clara esfera d'un rellotge.

En pocs instants tota l'atenció es va desplaçar de nou cap a l'obra. Tothom es delia per poder observar-la de prop, després d'aconseguir una de les lopes que, de ben segur, els per-



metria detectar els petits insectes, els quals, durant la primera observació, els havien passat desapercebuts.

I va ser a partir d'aquest moment quan la famosa icona daliniana, que tanta fama i diners havia portat al seu creador, va quedar relegada a un segon pla. Ara ja no calia aprofundir en el relat de les excentricitats d'un geni. El que realment engrescava els infants era el fet de gaudir col·lectivament del plaer de la descoberta d'aquells diminuts representants del regne animal, els quals, de cop i volta, casualment, i sense cap pretensió, passaren a convertir-se (gràcies al curiós joc de la mirada d'uns infants) en els elements suggestius i motivadors que ens incitaren a fer tot un seguit de propostes d'expressió visual i plàstica.

Començarem a fer volar la imaginació, tot proposant diverses consignes relacionades amb l'observació i la percepció sensorial:

–Imagineu-vos que un bon dia, de sobte, us desperteu sols sobre la sorra d'aquesta bonica però allunyada platja.

- Com us sembla que us sentiríeu?
- Què us cridaria més l'atenció de tot el que hi veieu?
- Quines formes i colors us atraurien?
- Quins sorolls sentiríeu molt a prop? Quins altres a la llunyania?
- Quines olors agradables o desagradables creieu que us envoltarien?
- Quines sensacions experimentaríeu si caminéssiu descalços sobre la sorra, per les roques cantelludes, per dins l'aigua, si un munt de formigues se us enfilessin per les cames?

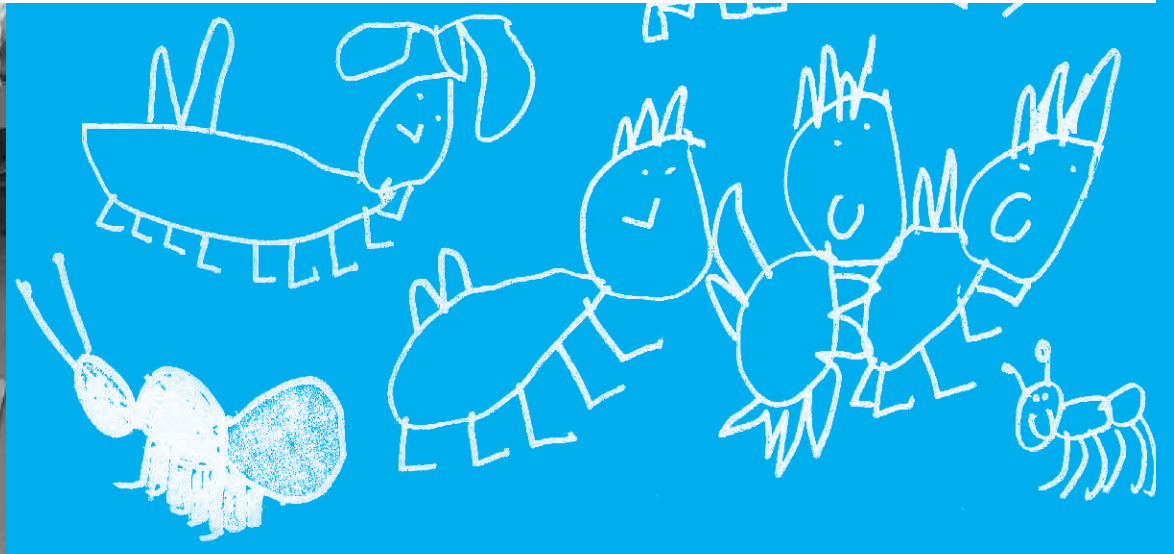
I continuarem expressant-nos gràficament a través de diversos materials, estris i activitats

de dibuix, impressió i pintura. Així, les empremtes dels llapis, guiats per mans inquietes, començaren a deixar constància sobre diferents suports del procés d'observació i creació generant, entre tots, un bell munt de mosques originals i expressives, que ben bé es podrien definir com a surreals.

I els petits ditets, tot remullats en pintura al tremp de color negre o vermell, començaren a actuar de tampons i a imprimir, sobre tires d'un rotlle de paper de calculadora, una munió de petites formigues que a voltes s'encreuaven, xocaven o semblava que avançaven en fila.

A poc a poc convertiren un racó del nostre espai en un improvisat i caòtic formiguer i n'envoltàrem les parets amb les tires impreses, tot simulant galeries subterrànies o allò que la fantasia de cada infant li feia veure.

I mentre cantàvem aquella cançó de «Les petites formiguetes a l'estiu» jo m'admirava tot



recreant l'atzarós procés que havia aconseguit: desplaçar una imatge considerada genial pels adults a favor de la frescor i la senzillesa que pot tenir per a un infant qualsevol detall, fins i tot un petit insecte.

Però el plaer de la descoberta i la intuïció de noves i màgiques troballes encara no s'havia exhaurit del tot. I va ser a final de la setmana quan ja estàvem a punt d'acomiar-nos d'aquella estranya obra que tant de rebombori ens havia portat, quan la Judith (sempre seriosa i reservada), de manera inconscient o qui sap si com a fruit d'una estratègia molt ben meditada, va anar girant en el sentit de les agulles del rellotge la imatge de *La persistència de la memòria* sense deixar d'observar-la atentament.

I de cop després d'un llarg silenci va gosar exclamar amb veu molt baixa:

«També hi ha un senyor!»

Què ens deia la Judith? Ho havíem entès be? De nou es genera expectació, ara tots observem l'obra en posició vertical tal com ens l'ha mostrat la companya, i amb satisfacció ens adonem que aquella confusa forma, sobre la qual es recolzava el rellotge tou del centre de la composició, s'ha transformat realment en una cara.

«La cara d'un senyor molt lleig que dorm a la platja», segons la interpretació dels mateixos infants.

«Un rostre de perfil, finet i allargassat amb la parpella ben closa i unes pestanyes llarguíssimes...», que representa l'autoretrat del artista segons els entesos en art.

Voleu saber qui és aquest senyor? Doncs és Salvador Dalí, l'artista que va imaginar, dibuixar i pintar l'obra:

- Dels rellotges que es desfan com el formatge.
- De les negres i apilonades formigues.
- De la mosca presumida que s'emmiralla.

Que de ben segur ha decidit adormir-se en aquesta platja de Cadaqués, per poder seguir somiant i creant obres, com la que a partir d'ara nosaltres ja no podrem oblidar.

Em miren i es miren amb els seus ulls perplexos i tot seguit fem un llarg silenci mentre desem amb cura la làmina de *La persistència de la memòria*, no fos cas que trenqués el son i la inspiració d'aquell estrany rostre del geni adormit. ■

Carme Garriga és mestra.

Aquesta experiència es va realitzar al racó dels artistes de Santa Eugènia, durant el curs 2002-2003.

Les regles

un acord entre tots

Un grup d'infants del parvulari Diana, de Reggio Emilia, estableixien, mitjançant el debat i la votació, diverses regles que han d'observar infants i mestres. Un procés interessantíssim, que conclou en un document d'onze punts. Després també van intentar establir una Carta de les regles a casa.

La «Carta de les regles a l'escola» va comportar una gestació i una escriptura i reescriptura, fins i tot física, per part dels infants molt llarga i molt articulada.

Cada nova regla s'havia de pensar, exposar, acordar, provar, ajustar, votar.

A Itàlia, en aquella època, ens trobàvem en un període de referèndum, i els procediments de votació van cridar l'atenció dels infants. La votació, com ja sabem, és també un ritual, i ritual significa «fet d'acord amb un ritm», una regla.

Donar, doncs, legitimitat a regles noves per mitjà d'un ritual de votació, a través d'una regla coneguda i acordada per tots els protagonistes, havia de reforçar el significat mateix de regla.

Els infants van participar amb molta intensitat en aquest moment que, a causa de la

quantitat de regles, ens va ocupar prop d'una setmana.

Per a alguns infants que havien seguit sense gaire entusiasme el

debat sobre les regles, el ritual de la votació va suscitar un interès fins i tot pel contingut de les regles mateixes. Aquesta atenció i la participació es van mantenir també després, sota la forma de control de la seva aplicació.

El procediment de la votació, per cert una mica enrevessat, era el següent: per a cada regla que es votava s'instituí una comissió electoral. La comissió rellegia a tot el grup la regla que es posava a votació, comentava les variacions proposades per l'assemblea i explicava les modalitats de vot. A cada un dels votants, compresos els mestres, se li donava una «papeleta» marcada amb un «sí» i un «no», en la qual

Paola Strozzi i Tiziana Filippini

l'elector expressava el seu acord a cada regla, abans de poder-la introduir dins l'urna. La curiositat que mostraven tots els nens no sempre va garantir el secret del vot! L'escrutini dels vots, confiat a les diverses comissions electorals, ajudades per electors impacients, va revelar unes majories búlgares: la primera regla, que obligava a tots a controlar el to de la veu, va obtenir 26 vots a favor i només 2 en contra.

Davide i Nicolò, els dos dissidents, van justificar per endavant la seva posició: el primer no era capaç realment de parlar baix; a l'altre, li agradaven massa els jocs en què «és necessari» cridar.

Un cop votades les onze «Regles a l'escola», es va plantejar el problema de la seva divulgació.

Els infants van pensar en una mena de manifest per penjar a l'escola, al qual es podrien referir fàcilment, en qualsevol moment, en cas de dubte o de controvèrsia.

Regles que els infants i mestres han d'observar a l'escola

1. Es parla sense cridar, s'ha de parlar en veu baixa.
2. Quan els infants estan cansats de treballar o de pensar, s'esperen encara una mica; així vénen altres idees.
3. No prendre el pèl amb les paraules, amb les cares, amb els gestos o fent «ha!, ha!, ha», etc. No escarnir ni amb la veu ni amb els moviments.
4. No molestar a qui vol estar en pau.
5. Quan les mestres criden els nens i les nenes que estan jugant, els han de deixar quatre minuts de temps.
6. Quan un parla, s'ha d'estar en silenci; si no, s'atabala.
7. Quan un diu «Un moment», perquè no li fugi del cap una cosa interessant que vol dir, és millor que els altres callin; així es concentra millor.
8. Sobre l'amor, cal posar-se d'acord, no és just que un decideixi tot sol.
9. Sobre el «s'ha de menjar», en canvi, no s'ha d'obligar, però s'ha de tastar.
10. Al jardí, no es pot malmetre els arbres perquè ells viuen; ni tirar les joguines fora de la tanca, perquè, si no, ens en quedem sense.
11. És justa la regla d'empaitar les nenes al pati si elles diuen «Sí». També els nens es poden empaitar. Però es pot canviar d'idea i, si un es cansa, es pot dir: «Prou!».

Preocupats també pels que encara no saben llegir, els infants van acordar un altre possible mitjà: un enregistrament en vídeo en el qual un grup dels autors mateixos llegia la «Carta de les regles» estipulades a l'escola.

La direcció, fruit d'un acord entre els infants, preveia que cada nen o nena del càsting designat llegís per torn una de les regles aprovades. Els que no sabien llegir, i eren la majoria, ho feien veure posant-hi una gran atenció. En aquest enregistrament es van llegir també les sancions previstes en cas de no observar alguna regla. Les sancions, quatre, d'intensitat variable segons la reiteració de la infracció, des del simple recordar, passant pel «renyar amablement», fins a l'última, tristíssima, «estar-se sol sense fer res», no es van escriure mai.

Els infants no ho van demanar mai, i els mestres tampoc no ho vam proposar. Probablement perquè el llarg procés d'interrogar-se sobre el significat de les regles, determinar-ne de noves, el fet que tots hi participessin amb un acte tan seriós com la votació i l'acceptació de les regles, va construir un pacte implícit, una garantia de compromís per part de tots pel que fa al respecte a les regles mateixes.

I encara que s'han donat oblitats o «traïcions», ben pocs per cert, sempre hi ha hagut, entre els infants, qui ha subratllat amb bonhomia la infracció, i l'infractor, per la seva banda, l'ha admès fàcilment, fins a tal punt que no s'ha anat mai més enllà de la primera i més lleugera de les sancions previstes.

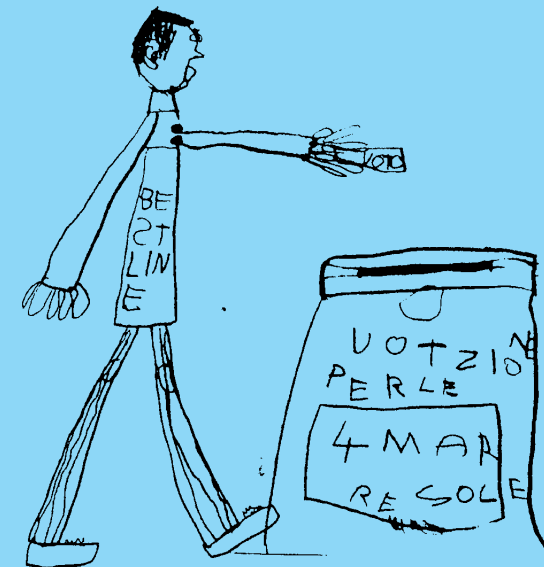
Els infants van preparar, després, un prefaci a la «Carta de les regles a l'escola», el qual ens sembla un bon document per llegir i copsar

l'evolució del seu pensament en la recerca de comprendre i apreciar la gènesi i les funcions de les regles. Hi apareix clarament, també, la necessitat de compartir com un dels elements característics de les regles mateixes.

Aquesta és la **Carta de les regles** dels infants i de les mestres del grup de cinc anys de l'escola Diana.

Nosaltres seguim les regles d'aquesta escola que ja existeixen, però seguim també aquestes que hem fet els infants i hem discutit amb les mestres. Primer les hem pensat, després les hem decidit, després les hem votat. Els vots són uns senyals com creus o x que serveixen per decidir conjuntament qui hi està d'acord i qui no hi està d'acord. Els vots es compten.

Aquelles regles que tenen més vots se segueixen, les segueixen també aquells que han votat que no, perquè, si no, no són regles per a tots. Si un infant o una mestra no segueix una regla, és potser perquè se n'obliden; aleshores, en primer lloc, cal dir-l'hi o llegir-l'hi i així després la recorda.



Si torna a oblidar-se'n, se'l renya amb amabilitat. Si encara se'n torna a oblidar es pot dir: «et requiso els cromos o bé una cosa que ens agrada molt!»

Però si continua i continua no respectant res, aleshores es deixa aquell nen o aquella nena sol sense fer res.

Si les mestres no recorden les regles, cal dir-los: «Recordeu les regles!» i llavors ha d'anar a llegir-les al paper on estan escrites! Sí, perquè les mestres són adultes, però es poden equivocar.

Però n'hi ha prou de recordar-los-ho.

Per recordar ben bé les regles que hem decidit, hem fet dues coses: un full gran amb totes les regles escrites, que va bé de llegir. Si un no sap llegir pot demanar a les mestres, a Dario, a Giovanni o a Giorgio que les hi llegeixi, o bé es pot exercitar tot sol.

O bé, si les volen saber els mitjans i els petits que segur que no saben llegir, hem fet una cinta de vídeo que es pot veure al televisor. En aquesta cinta som nosaltres que diem les regles amb la veu, i així ho entenen tots.



La «Carta de les regles a casa»

En un moment posterior d'aquest projecte es va considerar la possibilitat d'elaborar amb els pares i les mares una «Carta de les regles a casa».

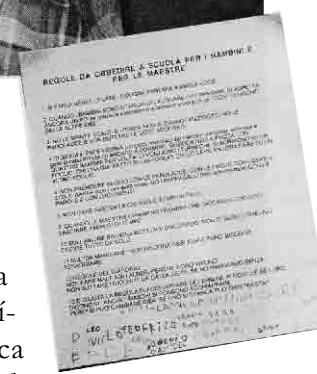
Els infants van proposar possibles continguts d'aquest acord i també les modalitats més eficaces per estipular-lo, com organitzar una trobada del grup, a la tarda, infants i pares junts, en la qual es proposessin, discutissin i votessin noves regles.

Abans de tirar endavant la proposta dels infants, nosaltres mestres ens vam trobar amb les famílies per aprofundir el procés dut a ter-

me. Algunes famílies van plantejar algunes objeccions referents a la proposta dels infants.

Algunes de les objeccions exposades eren: «Cada família té regles pròpies i diverses, de vegades potser contradictòries, fruit d'acords fins i tot difícils, o de criteris que no es poden o no es volen negociar.» «Segur que és necessari córrer el risc de remoure i remenar uns seguretats en certa manera ja assolides, uns límits que ja estan traçats? No n'hi ha prou amb els raonaments, fins i tot molt profunds, que ja han fet els infants al voltant de les regles?»

Com a mestres ens vam interrogar llargament sobre aquesta actitud de dubte, gairebé d'inquietud i de defensa que mostraven les famílies. Regles, valors, ètica són qüestions al voltant de les quals les famílies poden viure i experimentar sentiments contradictoris: d'una banda, senten amb força que són aspectes que pertiquen a la seva responsabilitat; de l'altra, saben i senten com, cada vegada més, la família és



Carta de les regles a casa

1. Durant tot l'estiu al vespre es pot veure a la televisió una pel·lícula fins a la mitja part. Quan comença l'escola primària cada família decideix amb el seu fill l'hora justa d'anar a dormir.
2. El matí, quan ens llevem, es poden mirar dibuixos animats, però s'ha d'estar completament a punt per esmorzar. Quan el pare o la mare diu que és hora d'anar-se'n, cal marxar de seguida.
3. És just ajudar els pares a parar i desparar taula, així no es cansen tant.
4. Quan la mare o el pare ens criden per anar a menjar o per marxar és just que deixin quatre minuts als infants per acabar els jocs.
5. El vespre, abans de sopar, els infants endrecen les joguines i tenen 12 minuts de temps. Però els pares els poden ajudar!

només un dels llocs on els infants construeixen el sentit de la seva vida. I això es pot viure sigui com un recurs, en tant que significa compartir responsabilitats, sigui com una preocupació respecte a la negociació, que és del tot necessària. Sabem que no és fàcil trobar l'equilibri just.

Per a l'escola això comporta una atenció i una responsabilitat de més: acollir i fer que s'estableixi entre ells un diàleg sobre dubtes i posicions, sense renunciar èticament a una declaració pròpia. Una declaració que sigui,

tant com es pugui, reflexionada, motivada, flexible i en sintonia amb els ferments que ens vénen d'una escolta atenta i particip dels infants i de la realitat.

De manera que no ens vam desanimar i vam donar suport a la proposta dels infants: vam convocar una trobada del grup amb els infants i els pares plegats.

No va ser una trobada fàcil; no va resultar tan productiva com havíem suposat o com hauríem volgut, ni va tenir, ben segur, la intensitat que havíem viscut amb les criatures durant la discussió i la votació de la «Carta de les regles a l'escola».

És que no vam ser capaços de transmetre a les famílies els significats i les potencialitats d'ocasions com aquesta? Pot ser. No són cursos fàcils i és encara més difícil mantenir-los amb persones i famílies de cultures i sensibilitats tan diferents. Potser no ens va ajudar el caràcter extraordinari de l'esdeveniment que va carregar l'atmosfera d'expectatives massa intenses i massa diverses. Algunes famílies mostraven una actitud com si estiguessin esperant que comencés una festa, gairebé una mena d'«espectacle» de fi de curs.

D'altres, al contrari, havien interpretat potser una mica massa seriosament el paper de legisladors i havien preparat regles una mica abstruses i, justament per això, també impopulars.

Algunes propostes d'acord, com per exemple les relatives a mirar la televisió al vespre o

al matí just en llevar-se, es van diferir més que no pas afrontar. Alguns pares, després d'haver experimentat personalment com era de difícil exposar i raonar en públic les pròpies posicions i escoltar i tenir en compte les dels altres, van declarar que valoraven encara més el treball dels seus fills.

L'experiència amb les famílies ens va semblar, doncs, més problemàtica que no esperàvem. El terreny era delicat i ho sabíem, però creïem que enfocar i compartir els procediments ens hauria ajudat a nosaltres adults, mestres i pares, i als infants.

Oferim en el quadre adjunt les regles acordades entre els infants i els pares, les quals van ser signades pels contraents i sotmeses després al judici de la prova a casa.

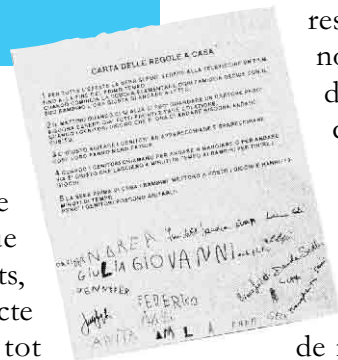
Per a la «Carta de les regles a casa» els infants van concretar només cinc regles, a diferència de les onze de la «Carta» per a l'escola.

Es tracta sobretot de regles molt poc comprometedores. Molt «en positiu»: ajudar a parar i desparar taula; cada família decidirà l'hora d'anar a dormir i d'apagar la tele, etc.

Tot i la simplicitat, gairebé l'obvietat, d'alguns dels continguts de les regles que s'han de respectar a casa, vam veure que al matí, just en arribar a l'escola, entre els temes que els infants comparaven i discutien hi havia les regles confirmades, deixades de banda o variades a partir de l'experiència a casa.

Una publicació

Es va recollir l'experiència en una publicació que els infants van regalar als pares a final de curs.



Reproduïm tot seguit el prefaci, redactat pels infants, perquè creiem que representa un testimoni òptim de la maduració del significat de les regles operada pels nens i les nenes en el desenvolupament del projecte.

Creiem que retornar sobre els propis passos, rellegir l'experiència construïda conjuntament, avaluar-la, seleccionar-ne els moments més significatius, ens pot proporcionar, a nosaltres i a les criatures, un augment de consciència molt útil no solament per a l'aprenentatge sinó també per a la comprensió.

Hem dit que les regles també es poden fer i hem parlat de les coses més importants per fer les regles: com discutir amb els amics, els pares, les mestres, i coses així.

Tots poden també construir regles noves, encara que no n'hàgim sentit parlar mai. També nosaltres les podem inventar. Per canviar aquelles que ja existeixen és important demanar de canviar-les, perquè si un ho fa tot ell sol no és vàlid, després els altres no hi estan d'acord. Més ben dit, ni tan sols les coneixen!

Llavors, com s'ho fan per seguir-les?

És important posar-se d'acord: cal parlar molt, de vegades també dir que no, i barallar-se una mica; però només una mica, perquè si es barallen massa no inventen cap regla i continuen amb la d'abans.

Aquest llibre, segons nosaltres, podrà servir a tots aquells que volen aprendre a inventar regles noves.

A nosaltres ens ha servit. Abans seguíem només aquelles que ja estaven fetes; ara sabem com es fa per fer-les conjuntament.

Als pares, a les mares, als avis, a les àvies, a les ties, als oncles, segur que els interessa, perquè a ells els interessa allò que diem nosaltres, i també allò que planejem.



Als nens petits, petits com els germanets no, perquè no sabem encara si els serveix de seguida un llibre de les regles.

L'alcalde de Reggio Emilia i els policies han de llegir aquelles regles més importants que hem dit, així després tots porten una vida tranquil·la.

Ho poden llegir també els altres alcaldes perquè així, si troben alguna cosa justa per a la seva població, poden fer-ho amb les nostres regles i amb les seves.

A tots aquells que llegeixin el nostre llibre: us desitgem que us torneu més intel·ligents amb els nens i molt generosos. I a nosaltres els nens, desitgem que puguem discutir molt i aconseguir fer regles importants i molt bones.



No era un tema fàcil ni per a nosaltres ni per a les criatures, però sabem que el confiàvem a un interès i una escolta cultivats durant tres anys de convivència a l'escola.

Aquests infants no eren ni particularment assenyats per poder recórrer el món tots sols, ni tan dèbils que tinguessin necessitat d'estar sostinguts contínuament, a cada pas, per prescripcions pedagògiques. Eren, són, infants que busquen, remenen i construeixen pensaments i hipòtesis nous i vells, conformismes i intuïcions, disposats a comparar-los i negociar-los amb interès, tossuderia, joia i ironia, conjuntament amb els coetanis, els adults, el món.

Cada veu, cada diàleg ha estat un fragment d'història, d'emoció, de curiositat, de desafiament individual i col·lectiu per copsar el sentit que hi ha o podria haver-hi en les coses o entre les coses.

Han treballat sobre els rastres de paraules i pensaments recollits, d'experiències recorregudes, que toca a nosaltres adults escoltar amb atenció i respecte i, a vegades, desxifrar amb un gran sentit de responsabilitat. Del treball acomplert amb els infants, ens sembla que n'ha sorgit un bon gruix d'una mena d'«artesanía de la negociació», que els infants aprecien i aprenen al mateix temps que la practiquen.

Els infants negocien d'una manera artesana i, per tant, amb fortes empremtes personals: paraules, maneres d'expressar-se i, sobretot, idees i teories.

Per a qui s'interroga sobre com es construeixen i es transmeten correctament els valors i les regles, treballar sobre la base de la negociació ens sembla una bona estratègia, en

la mesura que ens recorda que no estem mai sols sinó que, pel cap baix, som dos.

L'existència dels altres és, al mateix temps, el preàmbul i el final dels nostres pensaments i de les nostres accions.

El valor d'aquesta experiència de negociació radical, potser, en el fet d'haver confiat als infants la perspectiva de poder mirar les regles des d'un nou punt de vista, compromès, però, alhora, gratificant: les regles es construeixen, es discuteixen, s'acorden, es canvien, formen part integrant d'una col·lectivitat.

L'experiència, lliurada als infants i a les famílies al final de curs per mitjà del llibre, s'ha documentat també en els plafons d'informació de l'escola.

Documentar els recorreguts del pensament dels infants per als mateixos infants, per a les famílies i per a nosaltres mestres significa treure'l d'un anonimats massa habitual per a aquesta franja d'edat.

El recorregut sencer sobre el tema de les «regles» testimonia el fet que, com a adults, estem al seu costat en la recerca incessant que els empeny a construir i a donar sentit a la seva vida. «Fer que el pensament dels infants sigui visible» és el desafiament que ens acompanya des de fa molts anys. ■

Paola Strozzi és mestra del parvulari Diana de Reggio Emilia. Tiziana Filippini és pedagoga, dels parvularis i escoles bressol de l'Ajuntament de Reggio Emilia.

El projecte sobre el tema de les «regles» es va dur a terme amb els infants de cinc anys del parvulari municipal Diana de Reggio Emilia durant el curs 1998-1999. Mestres: Evelina Reverberi, Paola Strozzi; tallerista: Vea



Vecchi; pedagoga: Tiziana Filippini. Les fotografies són de Vea Vecchi.

La primera part de l'article es va publicar a *Bambini*, abril de 2002, pàg. 55-59.

Sobre el mateix tema, a l'A. M. Rosa Sensat hem publicat el llibre, *Consells* (Barcelona, 2004, col. Escoltem-los), on els infants de Reggio Emilia elaboren un llibre sobre com funcionen les seves escoles, destinat als infants que s'hi han d'incorporar.

Bibliografia

COLES, Robert: *La inteligencia moral del niño y del adolescente*, Barcelona: Kairós, 1998.
 SCHAFFER, Rudolph: *El context sociofamiliar en l'educació de l'infant*, Barcelona: A. M. Rosa Sensat, 1990, col. Temes d'Infància.
 VERGINE, Tiziana: «La relazione educativa», a *Bambini*, maig de 1990, pàg. 18-23.

Blanc sobre blanc

Laia Amargós

El taller de plàstica Carrau Blau de Sant Just Desvern, mitjançant una instal·lació plàstica a la plaça del poble, ha recordat els lamentables fets esdevinguts a Beslan. Tots els infants del taller han treballat la part simbòlica del color blanc, símbol de pau i, alhora, mitjançant la manipulació de materials, cadascú s'ha fet un retrat que s'ha afegit a una instal·lació col·lectiva plena d'emoció i gaudi.

Els lamentables fets que es van esdevenir a l'escola de Beslan, a Rússia, van suscitar el tema d'enguany. Va sorgir fruit del malestar que ens produïa aquell penós episodi que tot just acabava de passar, i així vam poder atenuar la sensació d'oblit. Calia, doncs, parlar amb els infants i explicar-los quin era el tema de fons que ens havia portat a treballar en profunditat al taller.

Hi vam dedicar tres setmanes intenses de treball. Preteníem que tothom hi participés i es deixés sorprendre i captivar, un cop més, per l'inesgotable món creatiu dels infants, alhora que, també, servís motiu de reflexió.



En petits grups a l'espai del silenci, espai reduït on podem parlar, els més grans del taller van recordar els fets de Beslan, amb tristesa, sense poder-ho comprendre, i es va iniciar una associació.

–Les banderes de pau són blanques, perquè el blanc és el que es veu més –Clara, 6 anys.

–Jo, per fer el blanc agafaria pedres blanques o guix i el picaria sobre alguna cosa perquè no surti la pols, després hi posaria aigua i sortiria el color blanc –Júlia, 7 anys.

Després d'una estona de conversa van començar a tocar, experimentar, crear, aprendre i gaudir de les tres sessions que, de mica en mica, van donar forma al nostre projecte.

Una primera comprovació va portar a constatar que el blanc és el color que destaca més.

En un exercici d'observació del natural, cada nen i cada nena, davant del mirall, van dibuixar sobre un suport de fusta el contorn de la seva cara i tots els trets que els conformen el rostre. Després, vam posar-hi plastilina blanca i el dibuix va agafar relleu.

El taller també es va omplir de material divers (residus naturals recollits a la platja, fulles seques del jardí, materials reciclats, cordes, fils, plàstics, etc.), tot blanc, el color acordat, el que es veu més, el color de la pau.

Una totxana, també blanca, va servir de suport al seu retrat. Així va esdevenir una escultura, on van afegir material molt divers i suggerent per tal de decorar-la. Totes juntes van formar part, finalment, d'una important obra conjunta, a punt per exposar-la a la plaça del poble.

Els infants, motivats tant per la comprensió de la simbologia proposada com per la resposta dels materials a l'abast, esdevenien a poc a poc artistes creatius. Parlaven entre ells, compartien solucions i disfrutaven imbuïts per l'atmosfera blanca del taller.

Els adults els observàvem i ens captivava tant l'actitud astorada i de satisfacció dels infants davant de la seva obra com també l'actitud activa davant del treball proposat.

Com cada any a les Festes de Tardor, les obres dels infants van ocupar la plaça, una plaça que, entre tots, també vam pintar de blanc.

Enguany, una per una totes les obres dels infants del taller configuraven la instal·lació damunt del paviment pintat de blanc de la plaça de l'Ajuntament.

Com a senyal de respecte pel que simbolitzava, vam acordonar la plaça. Ningú no ho podia trepitjar.

Els tamborets arrengrats del taller convidaven als vianants, grans i petits a asseure's, observar i restar pensatius. El silenci dominava l'ambient.

Un any més, els infants i joves del Carrau varen transformar la plaça de l'Ajuntament amb un tema viu i punyent. En el d'enguany, l'obra personal de cada infant esdevenia una part d'una obra col·lectiva que, més enllà de la bellesa estètica, recordava els infants morts a Beslan i la importància de lluitar pels drets humans amb el seu blanc sobre blanc. ■

Laia Amargós és mestra i llicenciada en història de l'art.



–La pau serveix perquè els militars no facin la guerra. Perquè tots els que es barallen es demanin perdó. Per no fer el que no t'agrada a tu que et facin –Roser, 6 anys.

–La pau és també l'amor, l'alegria i la felicitat –Roger, 5 anys.

–Una manifestació de pau és un munt de milers de gent en contra de la guerra –Guillem, 8 anys.

–Molta gent criden perquè volen anar a la pau –Sofia, 4 anys.





Potser sí que és una mica més de feina, però en cap cas es multiplica per dos. Ans a l'inrevés, potser moltes coses queden, per imperatiu de força major, clares des del primer moment: els horaris dels àpats, dels sons, els plors a les nits... Penso que tot són aprenentatges que s'han d'adquirir i que cal fer-ho de manera que tots els membres de la família ho puguem viure de la manera més agradable possible.

I les preguntes típiques a les quals totes les mares de bessons hem estat sotmeses? I quan un es posa malalt l'altre també? Doncs, no més que dos germans que conviuen dins una casa.

I van vestits iguals o diferents? Mai no se'm

En Pau i en Joan van estar junts a l'escola bressol, junts van descobrir nous amics, van compartir experiències, parlaven (més aviat no callaven) de les seves vivències.

Si la seva realitat, la seva vida de cada dia era compartir, per què no ho havia de ser en aquestes primeres descobertes tan importants?

I va arribar el moment d'anar a «l'escola dels nens grans». Per als pares, ens costa afrontar aquests moments: l'escola bressol està tan oberta a les famílies, el contacte amb les educadores, la informació del que fan els nostres fills! I a l'escola, què passarà? Davant aquesta incertesa he sentit dir a molts pares: «sort que

hi van alguns amiguets de l'escola bressol!» I, com a mare de bessons, pensar que es tindran l'un a l'altre, la veritat... et conforta una mica.

En Pau i en Joan van continuar la seva escolarització junts, tots dos portaven un ritme semblant de treball, cadascú amb les

seves peculiaritats van trobar nous amics, l'un i l'altre, alguns eren els mateixos, d'altres no. Van començar afeccions diferents que els separaven físicament, però que despertaven un interès i una preocupació l'un per l'altre.

Aquest curs, que ja estan a segon d'ESO!, és el primer que estan a classes separades. Ells estan contents, se'ls veu molt segurs d'ells

Tenir-ne dos, alhora, com a mare, és... una gran experiència! Sóc mare de

dos nois bessons: en Pau i en Joan, ara ja adolescents. I l'expressió que potser més vegades he sentit és «quina feina dos alhora!»

M'agradaria explicar-vos una mica més àmpliament la meua resposta: penso que si els bessons són els primers fills d'una parella (com és el nostre cas) és una cosa; quan hi ha d'altres germans al davant, m'imagino que es deu complicar, i molt!

Feina? És difícil poder dir que sí o que no quan no hi ha cap experiència per comparar. Jo no sé què és tenir un sol fill a casa, però els biberons els preparàvem amb el minipimer, els brous es preparaven amb l'olla de deu litres, la roba, de seguida era plena la rentadora...

Tenir-ne dos

Montse Riu

va plantejar com un dilema; de vegades sí, de vegades no, mentre no van tenir ells criteri per poder triar.

I quan un fa una cosa l'altre també? Per què? Cadascú és qui és i les fa quan li toca o quan vol.

I van a la mateixa classe? Ep! Ja hem tocat el tema! La tendència més generalitzada a totes les institucions educatives que jo conec és la de separar-los sempre que sigui possible.

Com que la nostra va ser una experiència diferent em pregunto: i per què?

Vist des de fora, el fet de tenir bessons genera un munt de preguntes. Ens ho respon una mare des de dins. El fet de tenir-ne dos els va comportar més de feina, certament, però, com a tantes altres cases, es troben solucions a mesura que apareixen els problemes, alhora que es gaudeix de tot allò que implica tenir fills. També fa il·lusió veure com, entre els fills, s'estableix una relació especial, d'uns amics de la mateixa edat amb qui fer camí tota la vida.

mateixos i penso que ha arribat en el moment més encertat.

Quan al vespre els sento explicar-se les anècdotes del dia, penso dintre meu que deu ser ben divertit de tenir un amic tan semblant i tan diferent alhora amb qui comptar en el caminar per la vida.

Entenc molt bé que, com que cada infant és diferent, també ho deu ser la relació que mantenen cada parella de bessons, però em sembla que poques vegades es demana el parer dels pares, que són qui millor coneixen els seus fills, en el moment de la primera separació del nucli familiar, sigui a l'escola bressol o al parvulari. Hi ha com una «tradi-



ció» (no sé amb què es fonamenta) de separar-los.

Que cadascú ha de fer la seva? Em sembla molt bé, també ho poden fer estant junts, precisament en l'entorn que s'obre a noves experiències i coneixences.

Que sempre hi ha dependència l'un de l'altre? Penso que és força un tòpic, però, en tot cas,

algú ha pensat mai en aquell infant que necessita de l'altre i se'l separa així com així? Si l'escola és educativa, no valdria la pena que fos un marc per aprendre nous valors? Com a mare, m'ha trencat el cor veure dos bessons que van a classes separades com, a les hores del pati, s'abraquen en retrobar-se, es miren, es toquen, potser necessiten saber que l'altre hi és.

Només és per pensar-hi, per demanar que l'escola escolti abans d'exposar unes raons a favor de la separació, quan desconeixen el bagatge d'uns infants que, per miracle de la genètica, son... un xic diferents! ■

Montse Riu, mare de bessons.



Desenvolupament emocional i cognitiu de l'aliment

Si bé l'acte de menjar s'inicia en una demanda orgànica, quan la gana ens fa sentir la necessitat d'ingerir aliments, ben aviat l'alimentació suposa al nou nat no solament la satisfacció d'una demanda de nutrients sinó l'entrada en un ordre psicològic i cultural.

Primer pel caràcter afectiu i emocional que comporta la presa de l'aliment i més endavant per la necessitat d'assolir les habilitats motrius que els adults despleguen tot menjant.

En néixer, la gana serà l'únic factor que marca la demanda d'aliments. A l'hora de menjar el nadó viu la tensió de l'espera (gana) i obté la gratificació alimentària i també afectiva que li subministra l'adult junt amb l'aliment. L'acte alimentari es convertirà així en un aspecte central de la vinculació mare-fill.

A través d'aquest vincle el nadó anirà madurant les seves estructures biològiques, inicial-

Menjar comporta, per al nou nat, la satisfacció d'una necessitat, però també una porta d'entrada al món afectiu i cultural que l'envolta. Menjar es converteix en un acte molt complex. Ho analitzem en aquest article.

Aquest segon expressa la preferència universal pel dolç i el refús de l'àcid i l'amarg a través de ganyotes facials i moviments de succió o expulsió amb la boca. Alhora és un precursor també de les expressions facials de les emocions, les més potents eines de comunicació prèvies al llenguatge.

Finalment caldrà que l'infant atengui les demandes cognitives relacionades amb el que s'ha de menjar o evitar, allò que és bo per a mi i el que és dolent –encara que potser m'agradi força. En efecte, construïm amb la ment el concepte «aquest aliment és bo per a mi» gràcies a les experiències gustatives i dels altres sentits, de les emocions associades, dels coneixements que hem anat elaborant i de l'acceptació de les persones que ens envolten. Ja com

ment guiades pels reflexos innats com el de succió i el reflex gustativofacial entre altres.

Mònica Thomàs, Ramon Canals, Jordi Pich, Natalie Rigal

a infants i després com a adults, menjarem per sempre amb el cap abans que amb la boca.

Té, doncs, sentit plantejar-se què diu la psicologia de l'alimentació que completa els aspectes nutricionals, car cruspir l'aliment és en efecte un acte biopsicosocial per definició, present des del començament de la vida i que s'estén del primer glop de llet al darrer glop d'aigua.

Habilitats sensorials, motores i cognitives vinculades amb l'alimentació

La primera sensació gustativa que reconeix el nadó és la dolçor, present en la llet de la mare. Dolçor que, unida a una aroma particular, li atorguen un sabor característic que en pocs dies el bebè reconeix i diferencia de la llet d'una altra mare o d'una vaca, per exemple.

En passar de la llet als aliments sòlids, s'entra en un domini de sensacions gustatives força més complex que integra vista, tacte (textura), olfacte.



És important notar aquí que la moderna investigació del gust ha demostrat l'existència de diferències interindividuals que vénen donades des del naixement. Hi ha molts infants amb una sensibilitat gustativa i olfactiva molt més fina que els altres, hipersensibilitat que es conserva d'adult.

Alguns petits notaran així molt més l'amargor d'un puré vegetal, l'acidesa d'un iogurt o la dolçor d'una mel. Partint del supòsit que les intensitats fortes inicialment no generen entusiasmes, cal estar atents a les reaccions gustatives d'un infant ja que pot no acceptar algun aliment perquè el nota massa intens i s'hi acostumarà més lentament.

Paral·lelament, l'acte de portar-se l'aliment a la boca i mastegar-lo en un entorn socialment establert comporta un seguit d'actes motors que cal coordinar i aprendre, des de seure a taula a actes que inclouen la motricitat fina de pinça i prensió (agafar la cullera, xarrupar la sopa, punxar amb la forquilla, tallar amb el ganivet, mastegar...), el progressiu domini dels quals requereix aplicació i alhora procura gratificació personal.

Finalment, menjar requereix una atenta exploració de l'entorn que contribueix al desenvolupament de les habilitats perceptives (mengem amb els cinc sentits), atencionals i cognitives de l'infant.

No és menys remarcable l'impuls important per la maduració intel·lectual que representa l'inici i la formació de les expectatives sobre el gust que tindrà a la boca l'aliment que hi ha al plat. Precisament per això, com més petit és l'infant i més petita la seva habilitat atencional i capacitat d'anticipació, més gran és la tendència a preferir menjars més senzills i a rebutjar les barreges el gust de les quals no pot anticipar.

Menjar per pensar i per socialitzar: l'etapa dels dos als sis anys

La «màquina de pensar» té en el domini alimentari un important filó per posar-se a punt. L'objecte comestible té un nom propi que cal saber i els aliments configuren unes categories que convé dominar (sopes, postres, verdures...). I més important encara: cal saber decidir què és comestible i què no.

Es pot observar en aquest sentit que si bé abans dels dos anys es posa a la boca tot el que

troba, a partir dels tres comprovarem que tot allò que un adult refusa menjar és també rebutjat. Amb tot, el desenvolupament de les categories de substàncies comestibles o no comestibles continua afinant-se fins els set anys. A partir d'aquesta etapa els aliments «bons per menjar» han de ser primer «bons per pensar».

Per una altra banda, els aliments han de ser incorporats sota un context altament socialitzat. Sorgeixen les actituds i advertències dels adults farcides de creences, ideologies i mites que transmeten amb l'aliment: si menges això seràs molt fort, creixeràs molt, això és caca i et farà mal de panxa...

No podem oblidar que els més petits no tenen idees preconcebudes sobre quan, com i què menjar. Per això els adults s'afanyen a transmetre'ls unes normes i unes determinades pautes —enraonades o improvisades sobre la marxa— que els infants s'apropien.

Gràcies doncs a l'aprenentatge per imitació i al procés d'inculcació de valors i hàbits alimentaris la influència cultural va prenent importància amb el creixement, fins arribar, per exemple, a gaudir de gustos intensament àcids o picants.

De manera que s'estableixen progressivament els lligams i normes que fan de pont entre el que som biològicament i el que esdevenim des del punt de vista psicològic, social i cultural.

Períodes crítics en el desenvolupament del comportament alimentari

Dins el desenvolupament infantil normal s'han observat dos períodes crítics que es manifesten en el comportament alimentari. Sembla que aquestes regressions indiquen una rees-



tructuració de funcions, com recular per agafar embranzida. «S'ha fet gran de cop», diuen les mares davant d'aquests canvis.

Primer període crític

Aquest forma part dels deu moments de regressió o de retroprogressió que s'han descrit durant els dos primers anys de vida. Són moments conflictius que es concentren en els 2, 7, 12, 18 i 21 mesos de vida, quan els infants presenten comportaments disruptius com ara alteracions en el dormir, increment del plor i del contacte amb la mare, inquietud o passivitat, etc.

També inclouen problemes en el menjar. Mengem molt més o menys, juguen més amb el menjar o el rebutgen, apareixen manipulacions poc higièniques del menjar o bé en lloc de xuclar el mugró es dediquen a jugar-hi.

És especialment crític des del punt de vista de l'alimentació la regressió dels 7-8 mesos. Hi ha infants que no mengen, no volen menjar, el rebutgen. Les mares o les persones adultes que en tenen cura es preocupen; el pediatre els diu que està bé, que no està malalt. A vegades hi

ha com un enfrontament encobert entre adult i infant. Hi ha mares que ho descriuen com que «no li dona la gana de menjar».

Davant aquesta situació crítica caldrà mantenir la calma i, en lloc d'enfadar-se i culpabilitzar-se, convindrà ser més afectuós amb l'infant. Només quan per a l'adult se'n fa un problema pot esdevenir un problema. Alguns autors consideren que és un episodi puntual i passatger d'anorèxia infantil.

El segon període crític : la «neofòbia alimentària»

La mala disposició dalguns infants de dos a sis anys a tastar aliments nous o simplement preparats de faisó no habitual és una de les conductes alimentàries que més acostuma a contrariar els pares o educadors.

Aquesta conducta negativista en l'àmbit de l'alimentació es coneix amb el nom de neofòbia alimentària i és particularment activa fins als set anys, quan per diversos motius entra en declivi i l'adolescent usualment és més obert a noves experiències culinàries.

En una enquesta a França amb 600 mares només es troba que un de cada quatre infants de dos a deu anys no manifesta cap de les conductes típicament classificades de neofòbiques del quadre núm. 1.

Així, en aquesta etapa es tornen molt selectius a l'hora de menjar, només mengen allò que ja han tastat abans i preferentment tiren cap al dolç. En general l'aliment, com més familiar, més apreciat és.

La cosa es complica perquè paral·lelament es produeix la disminució del nombre d'aliments acceptats. Són sovint objecte viu de



Quadre núm. 1

Comportaments neofòbics i percentatges de la seva aparició entre els 2 i els 10 anys (Hanse, 1994)

| | |
|-----------------------------------|------|
| Separa els aliments barrejats | 56 % |
| Examina atentament els aliments | 45 % |
| Fa ganyotes | 31 % |
| Mastega llargament i penosa | 31 % |
| Juga amb l'aliment a la forquilla | 31 % |
| Refusa l'aliment sense tastar-lo | 28 % |
| Escup l'aliment | 25 % |
| Ensuma | 18 % |
| Altres comportaments | 18 % |
| Vomita si se'l força a empassar | 12 % |
| Allunya el plat o la cullera | 9 % |
| Gira el cap | 8 % |
| Refusa obrir la boca | 7 % |

refús les verdures, el peix i els llegums, aixos per cert de l'anomenada dieta mediterrània.

No cal dir que aquesta conducta preocupa força els pares, que voldrien una alimentació més variada o completa per al seu fill i temen a més, en desconèixer la causa del problema, que es perllongui indefinidament.

Des de la psicologia s'han proposat diverses hipòtesis per explicar la neofòbia. Molts pares semblen deduir que és una manifestació més de l'oposició i negativisme davant els pares, cosa que creuen confirmar perquè sovint el seu fill menja millor fora de casa. També hi pretenen veure una certa gelosia quan hi ha germans, car la seva conducta els fa rebre molta més atenció que els més grans que són més bons menjadors. El problema d'aquesta hipòtesi és explicar perquè el rebuig es centra en els aliments nous o en les verdures.

Una altra teoria relacionaria la neofòbia amb una necessitat de trobar en el menjar un marge de «seguretat» en una etapa curulla de nous aprenentatges i experiències noves que acompanyen l'entrada a l'escola. El reconfortaria així establir referències duradores i familiars almenys en el domini del que menja. «Que em deixin tranquil almenys a l'hora de menjar», diria el nostre petit flanquejat per tota mena de reptes.

Una tercera hipòtesi el lliga, d'una banda, a l'autonomia creixent, que li fa adquirir més consciència del judici que ha de fer davant del que se li proposa per menjar, conegut o desconegut, i eventualment refusar-ho per lliure decisió. I, de l'altra, a la condició de tota criatura omnívora (incloses les rates), que es malfia espontàniament d'un aliment que desconeix considerant-lo d'alguna manera potencialment perillós. Això significa que, a aquesta edat, l'infant és empès a fer les primeres tries, a prendre les seves primeres decisions. Això el confronta amb l'ansietat de consumir un aliment que no coneix.

Com aquestes explicacions no s'exclouen i a falta d'una investigació més profunda de la qüestió, sembla oportú de moment no descartar-ne cap i pensar que la neofòbia té segurament múltiples causes.

Estratègies educatives paternes: tractant que els fills aprenguin a ben menjar

La importància de superar adequadament els períodes crítics està estretament lligada al futur perfil alimentari de l'individu, car de l'estil i hàbits alimentaris infantils en dependrà en certa mesura la seva alimentació d'adolescent i adult.

Alguns estudis dietètics han analitzat els hàbits alimentaris infantils i constaten que molts no són correctes i predisposen a la obesitat. Tanmateix, ha estat menys estudiat com s'arriba a constituir aquesta mala alimentació.

En aquesta direcció s'ha investigat la influència dels pares en l'alimentació dels seus fills a partir d'esbrinar les creences i estratègies que de manera conscient o inconscient els educadors fan servir en l'elecció de quin aliment cal donar, a quina hora i de quina manera, què cal fer quan l'infant no menja, com reaccionar si no s'ho acaba tot, etc.

Un estudi va posar en relleu que la majoria de mètodes dels pares per crear preferències o gust per un aliment invocaven l'establiment d'un context afectuós. Igualment desconfiaven de l'eficàcia dels mètodes coercitius. Malgrat això, els pares reconeixien la tendència a emprar més aquests darrers, com es pot comprovar al quadre núm. 2.

En aquesta direcció s'ha proposat també l'existència de tres estils paternes: l'autoritari, el permissiu i l'assertiu. L'autoritari seria el que utilitzaria instruccions, ordres, coercions, càstigs, etc.

El permissiu seria el que deixaria que la criatura escollís i fes el que volgués i l'assertiu el que guiaria amb explicacions, preguntes, negociacions, etc., el comportament alimentari del fill.

Obligar doncs els fills a un tipus d'alimentació o permetre que escullin lliurement ells no són els mètodes adequats. Fer pressió, obligar, no guiar, així com fer-ho en una atmosfera alimentària carregada de tensió provoquen efectes nocius.

Quadre núm. 2. Freqüència d'ús per part dels pares d'un seguit d'estratègies alimentàries positives i negatives (Casey i Rozin, 1989)

Estratègia paterna % que l'empra bastant o molt sovint

Positiva: Perquè accepti un aliment que inicialment rebutja

| | |
|---------------------------------------|------|
| Prometre una recompensa | 55,3 |
| Dir que menjar-lo serà una recompensa | 23,7 |
| Dir que agrada molt als grans | 89,3 |
| Dir que és molt bo per a ell | 58,6 |
| Barrejar amb algun menjar que li plau | 36,0 |
| Deixar-li el plat davant | 37,3 |
| Amençar-lo | 30,5 |
| Dir que farà molt contents els pares | 74,7 |
| Dir que agrada els altres nens | 50,0 |
| No oferir-li res més | 11,8 |
| Que ajudi a preparar-lo | 72,4 |

Negativa (perquè deixi de menjar un aliment poc aconsellable)

| | |
|--|------|
| Dir que és dolent per a ell | 73,7 |
| Dir que només en mengen els bebès | 32,8 |
| Amençar-lo | 10,7 |
| Deixar que se n'empatxi | 13,1 |
| Barrejar-ho amb algun aliment que no vol | 3,9 |
| Dir que els pares es posaran tristos | 44,7 |

Al contrari, un estil més assertiu en què s'animi la criatura a prendre decisions sobre què menja, es donin petites porcions per provar a fi d'introduir nous aliments, s'encoratgi, s'expliqui per què es bo per ell, etc., seria l'estil més efectiu.



Sabem que educar sempre és una tasca molt complexa on són molts els factors que intervenen. Educar a ben menjar possiblement ho sigui encara més ja que suposa que el menjar és el punt de trobada d'allò més biològic amb el camp cultural, psicològic i social. Aspectes psicològics, relacionals i culturals referents a l'aliment que cal saber reconèixer per actuar de la manera apropiada. Hem pogut comprovar fins aquí, en definitiva, que ni menjar ni donar de menjar als infants són actes banals sinó farcits de significació per al subjecte i la societat. ■

Mònica Thomàs i Ramon Canals són professors de la Universitat de Girona, Jordi Pich de la Universitat de les Illes Balears i Natalie Rigal de la Universitat de París X-Nanterre.

Les primeres etapes de vida del nen

El naixement és, aparentment, un punt de partida important. Però quan neix un nen? Un nen neix el dia del part, pensarem ràpidament. Aquest dia neix físicament, i també a efectes legals, però, en realitat, aquest nen fa molt

temps que ha començat a néixer en el cap dels seus pares. Si anem fent un recorregut retrospectiu, veurem que «ha començat a néixer»:

- El dia que, estant la mare embarassada, aquesta ha començat a notar-ne els moviments o cops de peu, i segurament ho ha compartit amb el pare.
- El dia que pare i mare han sabut que esperaven un fill.
- El dia que la parella ha decidit que vol tenir un fill.

El primer any de vida del nen és una etapa de canvis continus, canvis que van molt de pressa en comparació amb la resta de la seva vida. En aquesta etapa la maduració cerebral és molt important. L'estructura cerebral es va organitzant, ajudada pels estímuls que el nen va rebent, sobretot a través dels sentits (oïda, vista, tacte, gust, olfacte), que envien sensacions al cervell i fan que aquest vagi madurant. Una maduració cerebral molt lenta, si la comparem amb la dels animals, que molt aviat poden ser autònoms.

Així, doncs, veiem que aquest nen que neix és un nen que fa molt temps que està a la ment dels seus pares (perquè un nen arriba a ser una «personeta», abans ha de ser imaginat com a persona, se li ha de fer un lloc dins la família). Aquest espai mental per al fill generalment es crea molt abans que l'espai uterí, de dins de la matriu.

Durant l'embaràs apareixen en la parella un munt de sentiments d'alegria, por, il·lusió, ansietat, tendresa, dubtes (anirà tot bé?, serem bons pares?). Hi ha una activitat mental molt

- El dia que aquest home o aquesta dona, individualment, abans de formar una parella, han pensat que potser un dia tindrien un fill i han començat a imaginar com seria aquesta experiència o com els agradaria que fos aquest fill.

important en els futurs pares durant aquest període, amb una gran intensitat emocional.

Aquest fill que encara no ha nascut està originant ja canvis molt importants en la dinàmica familiar. Tot això requereix una organització nova, que ajudi a rebre i acollir el fill.

Aquesta situació variarà segons les circumstàncies i les característiques de cada família:

- En el cas del primer fill, durant l'embaràs es van formant els canvis entre ser parella i ser família. És el que produeix més canvis, tant per qüestions purament organitzatives com per l'impacte emocional que genera.
- Quan el nen que ha de néixer és el segon o tercer fill, també hi ha canvis (encara que són diferents). De vegades, ens trobem que el nen que havia posat grans expectatives a tenir un germanet, sense saber ben bé en què consistiria això, sent una petita decepció quan arriba a l'hospital a conèixer-lo i es troba una mare «malalta» al llit i un bebè que no camina, ni parla, ni juga, tal com potser ell havia

Anna Casajuana

imaginat (tots aquests aspectes a vegades es preparen poc, potser perquè no es tenen en compte els canvis emocionals que generen).

Cada època social té les seves característiques, les quals influeixen i configuren un model de família i de societat determinat.

El nostre temps es caracteritza per ser un temps de canvis ràpids i amb gran diversitat d'estructures socials i familiars. En general, podem dir que, en la família actual, solen donar-se alguns d'aquests factors:

- Pocs fills (hi ha moltes famílies amb un sol fill, i la majoria en tenen dos, o màxim tres).
- Els fills es tenen més tard.
- Ha augmentat molt el nombre d'embarassos múltiples (de bessons o trigèmins) fruit de les reproduccions assistides.
- Poden conviure fills de diferents parelles, fruits de relacions anteriors.
- Sol haver-hi menys relació amb la família extensa (avis i altres parents), en part potser per causes laborals.

Una vegada ha nascut el nen, comença una etapa nova. Generalment, durant les primeres etapes, la vinculació del bebè serà més intensa amb la mare que amb el pare, especialment si se li dona el pit. El pare ha de procurar calmar les ansietats de la mare perquè aquesta pugui calmar les ansietats del bebè. Tot això facilita les vinculacions del nen amb el seu entorn.

Els pares han d'anar coneixent el seu fill i interpretant les seves necessitats, partint de la base que de vegades s'equivocaran, no seran

perfectes: no existeixen els pares perfectes, ni tampoc els bebès perfectes. Poder acceptar aquesta idea des d'un inici ajuda molt a tranquil·litzar els pares, cosa summament important perquè el nen capta molt fàcilment la seguretat o inseguretat dels pares, el seu estat de nerviosisme o tranquil·litat.

Quan un nen és petit, a vegades es fa difícil saber exactament què li passa o què necessita, però hem de ser conscients que només tranquil·litzant-lo ja estem fent una part molt important del procés.

A mesura que va creixent el fill, anem aprenent a fer de pares, dia a dia. Podríem dir que no només els pares fem fills, també els fills ens fan pares.

Les competències del nadó

Des de fa uns anys, se sap que el nadó és un ésser amb competències pròpies, amb moltes capacitats, moltes més de les que es pensava temps enrera. Per exemple, sabem que:

- Des de les primeres hores de vida, té una visió relativament bona si ens situem en el seu camp visual i a la distància adient.
- Mostra preferència per les veus agudes (com les femenines).
- Molt aviat reconeix la veu de la mare i el pare.
- Prefereix la cara humana, més que no un objecte.
- La cara humana li agrada més si parla i sobretot si alhora fa expressions comunicatives.

Aquestes i altres característiques es descriuen com les competències del nadó, però es mos-

tren de manera diferent en cada bebè, i faran que cada un tingui un desenvolupament propi. Cada nen és únic i diferent, com única i diferent és la família en què neix.

Evolució durant el primer any de vida

A grans trets, descriurem l'evolució del nen durant les primeres etapes.

- En el moment del naixement i a causa de la seva immadura evolutiva, el nen no pot esperar. Necessita tenir ateses les seves necessitats d'una manera immediata (menjar, dormir, contacte afectiu).
- Cap al segon mes, apareix el somriure social, que es pot considerar l'inici de la relació interpersonal (encara que aquesta existeix des del mateix moment del naixement, i amb la mare ja des de l'embaràs).
- En l'aspecte motor, cap als 3 mesos pot aguantar el cap, cap als 6 pot mantenir-se assegut, cap als 9 pot gatejar, i cap als 12 pot començar a caminar (aquestes dades, com totes les altres, poden variar una mica d'un nen a un altre, sense que això indiqui cap patologia).
- Cap al vuitè mes apareix la por davant les persones desconegudes i, en canvi, busca la protecció de qui coneix. Aquesta por o ansietat davant els desconeguts indica una bona maduració emocional, fet que li permet reconèixer i diferenciar bé aquelles persones que li són familiars i que formen part del seu entorn afectiu.

Així, doncs, cap al final del primer any de vida el nen ha fet una sèrie d'adquisicions importants:

- Pot esperar ja una mica a ser atès en les necessitats bàsiques (menjar, dormir, ser bressolat), perquè el seu sistema nerviós, digestiu, etc., ha madurat, i perquè ha après a tranquil·litzar-se només sentint la veu de la mare (o pare, o avis).
- Pot anar entenent que quan la mare marxa no és per sempre, sinó que torna (això li proporciona una gran tranquil·litat afectiva, i s'ha iniciat amb el joc d'amagar coses com el xumet, el biberó, etc. i veure que tornen a aparèixer).
- L'etapa de gatejar ha potenciat tota la seva coordinació global i l'inici de la marxa lliure li permet una gran independència i l'ampliació del seu horitzó.

A partir d'aquesta etapa, el nen té una gran curiositat, vol aprendre-ho tot, vol tocar-ho tot, vol tenir contínuament noves sensacions i, respectant el seu ritme i protegint-lo dels perills, és bo deixar-li-ho fer i potenciar-li-ho.

Conclusions

- Tenir un fill produeix importants canvis en la dinàmica familiar, que comencen ja molt abans del naixement.
- Cada nen és únic i diferent, com única i diferent és la família on neix.
- En el desenvolupament inicial del nen, és tan important com fa les coses (qualitat de les adquisicions) que quan les fa, ja que l'edat d'adquisició dels ítems evolutius pot variar segons el temperament i les circumstàncies de cada nen (prematunitat, malalties banals, ingressos hospitalaris, etc.).
- Els aspectes biològics, emocionals i ambientals no es poden deslligar, ja que interactuen conjuntament en l'evolució del nen.
- La mirada, el somriure, el contacte i l'interès per l'entorn actuen com a motor de tot el desenvolupament, i en constitueixen el factor més important. ■

Anna Casajuana és neuropediatra

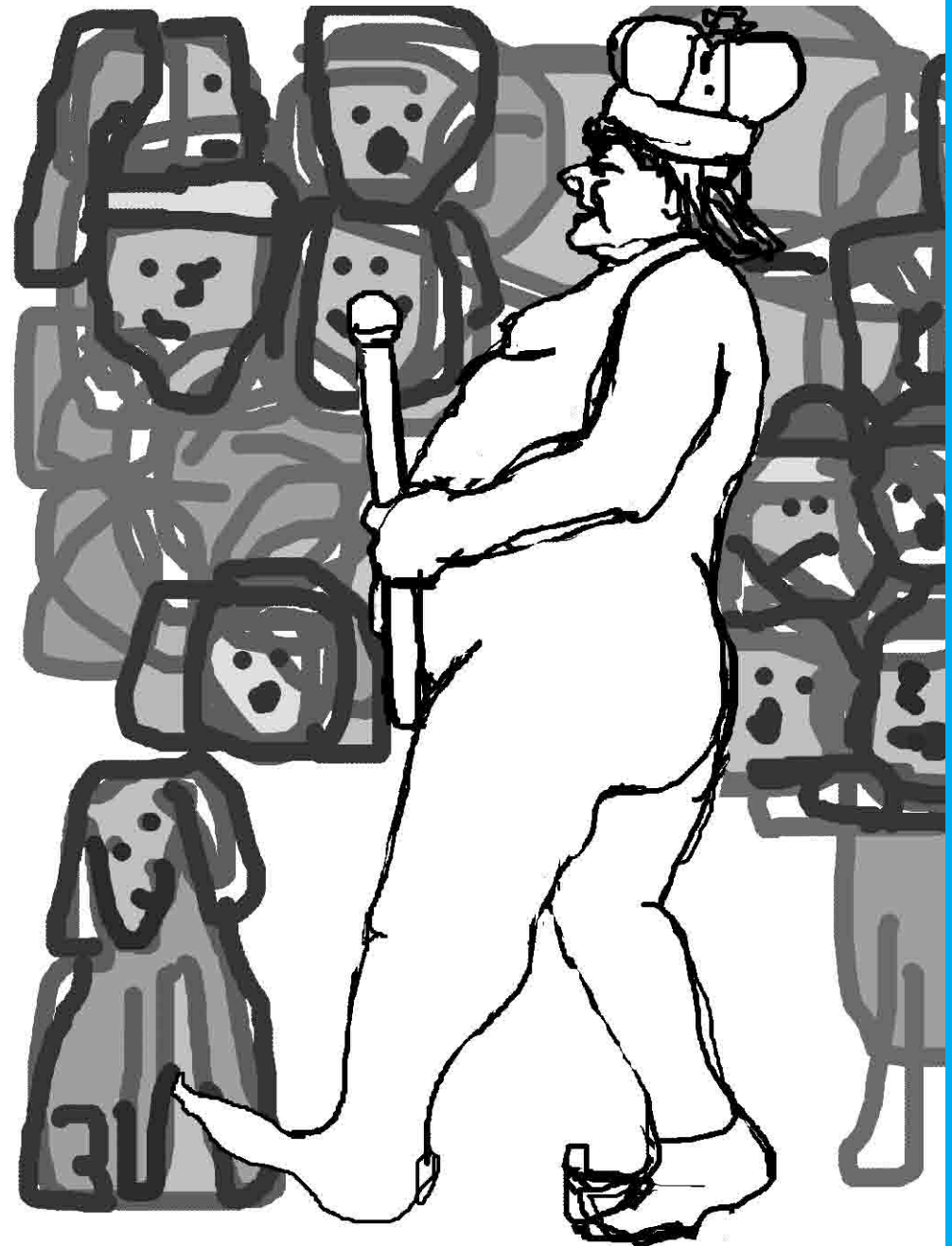
Aquest article està basat en una xerrada que va fer l'autora a Esparreguera l'octubre del 2002 dins del cicle «Aprenem a fer de pares», destinat a pares i professionals, organitzat per l'Associació Catalana d'Atenció precoç, l'Ajuntament d'Esparreguera i la Diputació de Barcelona.

Espai per a una creativitat sense límit

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

MANLEY®

El vestit **nou** de l'emperador



Elisabet Abeyà

Enguany celebrem el bicentenari del naixement de Hans Christian Andersen, conegut arreu d'Europa com a mestre dels contes de fades. Andersen va néixer a Odense (Dinamarca) el 2 d'abril de 1805. Va ser l'autor de més d'un centenar de rondalles que han esdevingut clàssics de la literatura infantil. Algunes de les seves rondalles estan basades en contes populars danesos, tal com ell els havia sentit contar de petit. D'altres, en canvi, es basen en textos literaris europeus. Aquest és el cas del conte que us proposem avui: «El vestit nou de l'emperador». L'argument d'aquesta història, Andersen el va extreure de *El conde Lucanor* o *El libro enxiemplos del Conde Luca-*

nor et de Patronio, de Don Juan Manuel (1282-1349). Li va donar uns tocs de màgia que la versió castellana no tenia i, a més a més, li va afegir un final que li dóna un encant especial: la nina que diu ben fort la veritat del que està veient. És per això que hem triat avui aquest conte. Perquè, a més a més de recordar Andersen en aquest any assenyalat, volem també recordar la força que tenen els infants petits, la seva facilitat per dir les veritats sense embuts, els petits gestos que moltes vegades vencen en situacions complicades... I també ens serveix per recordar la importància d'escoltar els infants, perquè ells ho necessiten i nosaltres també. ■

DEVERS L'ANY TIRURANY, en un país lluny d'aquí, hi havia un emperador molt i molt presumit. Tenia un vestit per a cada hora del dia i passava molt de temps mirant-se i remirant-se a tots els miralls del seu magnífic palau. Els armaris i vestidors eren plens a vessar de calçons, camises, capes, sabates i barrets de totes les mides i tots els colors. I mai no es cansava d'emprovar-se vestits nous.

Un dia arribaren a la ciutat dos farsants que es feren passar per teixidors. Digueren que sabien teixir la tela més bella que ningú pogués imaginar, una tela prodigiosa que era invisible als ulls dels qui fossin dolents o beneïts. Quan l'emperador ho va saber, tot d'una va voler encarregar un vestit d'aquella roba tan meravellosa.

Els falsos teixidors s'instal·laren en una cambra de palau. Demanaren molts diners a l'emperador, seda de la Xina de la més fina i fil d'or i de plata. Ho van amagar tot en els seus baguls. Després van començar a fer veure que teixien, però al teler no hi havia res.

Al cap d'uns quants dies l'emperador digué al primer ministre:

–Aneu a veure com va la feina dels teixidors. Estic impacient per estrenar el meu vestit nou.

El primer ministre hi anà i va quedar de pedra quan s'adonà que no veia res al teler. Tanmateix, perquè no el consideressin beneït o dolent, va dir:

–Oh, és meravellosa! Magnífica! Serà un vestit extraordinari! Ho faré saber a l'emperador i ell n'estarà molt satisfet.

La setmana següent, l'emperador hi envià un funcionari de confiança, perquè ell tenia por de no ser prou llest o bona persona per poder veure la tela prodigiosa. Els dos impostors van alabar les qualitats d'aquella roba imaginària davant el funcionari i van aprofitar per demanar més diners, més seda i més fil d'or i de plata.

El funcionari, que tampoc no havia vist res més que un teler buit, va dir a l'emperador:

–Sereu l'home més admirat de la Terra. Tindreu el vestit més bell que mai no hagi existit. Tothom quedarà bocabadat en veure-us.

Finalment, l'emperador s'atreví a visitar els falsos teixidors. Hi va anar amb una colla de cortesans distingits i, és clar, ningú no va veure res, però tots exclamaren:

–Fantàstic! Fastuós! Prodigios! Encisador! Bellíssim! Un treball magnífic!

I l'emperador, preocupat perquè tampoc no veia res, digué:

–Vertaderament, aquesta tela és digna de mi. Vull estrenar aquest vestit a la cerimònia de diumenge.

Els teixidors, amb la riulla sota el nas, digueren que tot estaria a punt.

Simularen que treien la tela del teler, que la tallaven amb unes grans tisores, que embastaven i cosien, que provaven i retocaven tots els detalls d'un sumptuós vestit. I mentre ho feien, no paraven d'alabar el seu treball:

–Serà una cosa mai vista. Un vestit lleuger com una teranyina.

–Semblarà com si no duguéssiu res al damunt, de tan fina que és la tela. Aquesta és la seva gràcia!

I el dia assenyalat anunciaren:

–Ja està llest el vestit nou de l'emperador!

Entraren al seu vestidor i feren com si li mostressin les diferents peces del suposat vestit:

–Vet aquí el gec! Encertadíssim!

–I les calces! Extraordinàries!

–Mireu el mantell. Oi que és magnífic?

El van fer despullar i van fingir vestir-lo amb la roba que havien fet veure que teixien i cosien. L'emperador bé mirava i remirava però no gosava dir que no veia res de res: ni plecs, ni estampats, ni llaços, ni cintes.

Va arribar l'hora de la cerimònia. L'emperador havia d'encapçalar una llarga desfilada. Els patges van fer

com si agafessin la cua del vestit i començà la processó. L'emperador tremolava de fred, però ho dissimulava i caminava majestuosament.

Tota la ciutat havia sortit per veure el vestit prodigiós i, encara que ningú no veia res, tots creien que els altres sí que ho veien i dissimulaven la sorpresa dient:

–Magnífic! Gloriós! Quin vestit més ric i bell!

Fins que una nena va dir:

–Però si l'emperador no porta res al damunt!

I un nen va afegir:

–És veritat, va despullat!

Aleshores tothom va reconèixer la veritat i l'emperador, vermell com un tomàquet, s'adonà que tot havia estat un engany.

Quan va tornar a palau, amb un bon refredat, va prometre que mai més no es deixaria enganyar com un beneït i que no es tornaria a refiar dels cortesans que només deien el que ell volia sentir.

Mentrestant, els dos falsos teixidors, carregats amb els diners, la seda, l'or i la plata que s'havien fet portar per teixir la tela imaginària, ja havien fugit i, per més que els cercaren, no els trobaren mai més. ■

ANDERSEN, Hans Christian: El vestit nou de l'emperador, Barcelona: La Galera, 1995 (Contes Populars, núm. 20). Adaptació de Caterina Valriu.

Menú d'hivern

Rates de Biblioteca



Aperitiu

Pica-pica de pugó (per als malcarats, potser no n'hi haurà fins al final del dia, quan ja en quedarà ben poc.

KARLE, Eric: *La mariquita gruñona*, Madrid: Kókinos, 2004.



Segon plat

Un plat tradicional amanit amb dibuixos d'un clàssic.

ANDERSEN, Hans Christian: *Rondalles*, Barcelona: Joventut, 1969. Il·lustrades per Arthur Rackam.



Primer plat

Cuinat de nit indispensable per gaudir de la carícia del sol. Atenció, aquest plat engreixa molt!

JUAN, Ana: *Comenoches*, Madrid: Alfaguara, 2003. La il·lustració de fons és d'aquest llibre.



Postres

El tast poètic habitual

PERQUÈ FA BON DIA (fragment)
Pilota i cavall,
barret i plomall,
saltarem avall,
prou cantarem, si gent venia.
Quin riure i quin ball
perquè fa bon dia!

Dins *Espígol blau*, Barcelona: Barcanova, 1997. Traducció de Manent Marià de poemes anglesos per a infants.

Premi Rosa Sensat de Pedagogia



El 25 de novembre d'enguany es va lliurar, a la seu de la nostra associació el Premi de Pedagogia Rosa Sensat. El van guanyar *ex-aequo* els treballs *La biblioteca, el cor de l'escola*, de Jaume Centelles, i *Ensenyar a parlar i a escriure ciències socials* que ha coordinat Montserrat Casas.

Guardó Rosa Sensat a Jordi Cots

En el mateix acte de lliurament del Premi de Pedagogia, també es va lliurar el III Guardó Rosa Sensat. Aquest, en la seva versió individual, va correspondre a Jordi Cots per la seva actuació decidida, infatigable i propera com a primer adjunt al Síndic de Greuges de Catalunya per als infants. També per la seva acció

en la difusió de la convenció dels drets dels infants i per la seva profunda, delicada, precisa i llarga trajectòria a favor dels infants.

En la versió col·lectiva, el Guardó va recaure en l'Equip del Servei Educatiu de l'Auditori de Barcelona, pel rigor i la qualitat dels *Concerts en família*, que han apropat la música a infants i joves amb actuacions en directe.

Concerts a l'Auditori

Aquests són els concerts en família que organitza l'Auditori per enguany:

Aigua, dir. artística Mariona Vila, 22 i 23 de gener a l'Aliança del Poble Nou.



Els colors del metall, dir. artística Pep Gol, 26 i 27 de febrer a l'Aliança del Poble Nou.

Wimoweb, dir. artística Francesc Pagès i Jordi Vallespi, 23, 24 i 30 d'abril i 1 de maig a l'Auditori.

Percussions, dir. artística Àngel Pereira, 7, 8 i 21 de maig a l'Aliança del Poble Nou.

Guia de Britten, dir. artística Ernest Martínez Izquierdo, 11 de juny a l'Auditori.

Més informació al tel. 93 247 93 00, i www.auditori.org.

Debat per a la nova proposta de llei

El Ministeri d'Educació i Ciència ha presentat el document «Una educació de qualitat per a tots i entre tots», proposta de debat per dissenyar la nova Llei d'educació. El teniu a www.revistainfancia.org.

La Xarxa Territorial per l'Educació Infantil a Catalunya en acció

Consulteu-ne els últims comunicats de premsa a la nostra pàgina: www.revistainfancia.org

La nostra portada



Aquest any 2005 dedicarem les nostres portades a l'art plàstic dels infants. En aquest cas són les cares, retrats dels nens que van al taller de plàstica Carrau Blau de Sant Just Desvern. Tots junts, posats en un ambient sobri, blanc sobre blanc, van ocupar la plaça de l'Ajuntament. L'acció va sorgir com a record per les víctimes de Beslan (Laia Amargós ens ho descriu al reportatge «Blanc sobre blanc» en aquest mateix número de la nostra revista, pàg. 29-31). Van crear un espai de reflexió. L'Ajuntament de Sant Just Desvern ha col·locat, com a primer dels seus objectius, vetllar pels drets humans. Per atendre-ho, perquè els ciutadans ho tinguin present, des d'un ajuntament petit han recorregut al Carrau Blau i la resposta ha estat espectacular.

Education 0 - 6 years old**For a Pedagogy of Education**

M. LUCIA DE A. MACHADO
An educative, pedagogical project for infant education must bear as a main feature not only a programme of specific activities but also the motivation behind the actions and interactions of children and adults, parents and professionals.

School for ages 0 - 3**Natural Materials**

IMMA VENTURA AND THE EL
GUINOL DAY CARE CENTRE
The nature, forests and mountains that surround the town of Begues have been welcomed into the day care centre. It might seem obvious, but working with the elements of nature has required painstaking, consistent work in integrating it into the activities of the school. Our team of teachers has been working for two years on this and finally, we are proud to say, that the change has been worth the while.

New School, New Hope

MARTA GUZMAN
This article does not present an innovative project or experience lived by

children in any of the day care centres in the country. It will certainly surprise you, but this article is only about the immense joy of a team of teachers, excited about their new day care centre, which, after many years of waiting, has finally been started up in the town of Cerdanyola del Vallès.

School for ages 3 - 6**What Are So Many Watches Dong on a Beach?**

CARME GARRIGA
Discovering and looking at works of art with children of this age is a truly moving experience. We only have to let ourselves be seduced by the freshness of the way they look and listen and allow ourselves to be surprised like them before the expectation and curiosity that accompanies each new discovery. Children who have learned to observe and look never miss the smallest detail and you see how they try to explain everything innocently, naturally and yet rationally.

Rules: An Agreement by All

PAOLA STROZZI AND TIZIANA
FILIPPINI
A group of children from the Diana nursery, in Reggio Emilia, one day established through debate and vote different rules that the children and

teachers were obligated to obey. This was an interesting process that concluded with an 11-point manifesto. Afterwards they also set themselves to drafting a Charter of House Rules.

Children and Society**White on White**

LAIÀ AMARGÓS
The arts and crafts workshop Carrau Blau de Sant Just Desvern, housed in a plastic tent in the town square, was set up in commemoration of the tragic events that took place in Beslan. All the children at the workshop worked on the symbolic colour white, symbol of peace, and through the handling of materials, each child made a picture that was posted at this moving, collective site.

Having Twins

MONTSE RIU
Seen from without, having twins generates a pile of questions. A mother answers them from within the experience. Having twins involves more work of course, but, like in other life experiences, parents find solutions as the problems arise, while still enjoying everything involving having children. It is also exciting to see how a special relationship is established between the twins, between

friends of the same age who will accompany each other throughout their entire lives.

Children and Health**The Emotional and Cognitive Development of Eating**

MÓNICA THOMÀS,
RAMON CANALS, JORDI PICH,
NATALIE RIGAL
Eating for the newborn involves satisfying a need, but it is also a doorway to the affective, cultural world surrounding the child. Eating becomes a very complex event that is analysed in this article.

The First Stages of the Life of a Child

ANNA CASAJUANA
The first year of life is a stage of continuous changes, changes that occur rapidly compared to the rest of one's life. In this stage the maturity of the brain is extremely important. The brain structure becomes organised, aided by the stimuli that the child receives, especially through his senses, which send sensations to the brain in order for it to mature. The maturity of the brain is a very slow process in the human child, if we compare it to that in animal young.

Traducció de Michael Tregobov

Bambini, novembre del 2004

web: www.edizionijunior.it/bambini.htm

«I nidi come osservatorio. Intervista a Tullia Musatti»

Anna Grazia LOPEZ

«Conciliare famiglia e lavoro»

Jean-Michel BELORGEY

«Senza il pannolino»

Asilo nido Il Germoglio di Pordenone

«Crescere tra fiaba e realtà»

Manuela AGOSTINI

«La rete dei Remida»

Silvia BAGNACANI, Elena GIACOPINI

Cuadernos de Pedagogía, núm. 341, desembre del 2004

web: www.cuadernosdepedagogia.com

«Una educación diferente»

José CONTRERAS DOMINGO

«El centro experimental Pestalozzi»

Rebeca WILD

«Escola da Ponte»

José PACHECO

«Sudbury Valley School»

Mimsy SADOFSKY

«El roure, una escuela para cuidar el alma infantil»

Begoña GONZÁLEZ

«La historia de la Free School de Albany»

Chris MERCOGLIANO

«El duende de Els Donyets»

Haike FREIRE

Redes de conocimiento y de solidaridad

Roseli RODRIGUES DE MELLO

Scuola Materna, núm. 6, novembre del 2004, web: www.lascuola.it

«Io e gli altri: uguali ma diversi»

Sabrina SIRONI

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 2005 (IVA inclòs): 40,20 euros

Europa: 48,20 euros

Resta del món: 51,00 euros / 65 dòlars

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

Butlleta de domiciliació bancària

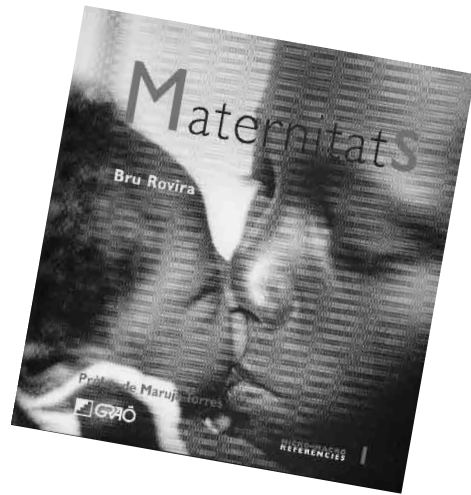
Cognoms, nom del titular

□□□□ □□□□ □□ □□□□□□□□□□
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



ROVIRA, Bru: **Maternitats**, Barcelona: Graó, 2004.

El periodista Bru Rovira ha viatjat per nombroses zones del món en conflicte: els Balcans, Somàlia, Angola, etc. Hi ha descobert la misèria i ens l'ha explicada en els seus reportatges. Però també hi ha descobert la força de la maternitat, capaç de jugar, de buscar el somriure i la complicitat amb el fill en l'entorn més dur. Dels seus reportatges, n'ha tornat amb diverses imatges de maternitats que Montserrat Castany, mestra, ha portat a l'escola. Els infants, aleshores, hi han afegit els seus sentiments, les seves preguntes i respostes, enriquint, enriquint-se, enriquint-nos amb les seves observacions. I, d'aquí, el llibre que us presentem.

REYES, Lourdes: **Vivir la lectura en casa**, Barcelona: Juventud, 2004.

Aquest llibre està estructurat en un conjunt de narracions, amb l'humor com a constant, on apareixen diferents situacions o moments familiars en què la lectura sorgeix d'una forma més o menys involuntària i es converteix en la protagonista. S'hi exposa una visió necessària, vital, de la lectura, que contagia entusiasme. El llibre, doncs, es converteix en una eina que ajudarà els adults, no solament a fer que els petits descobreixin el plaer de llegir, sinó també a despertar-los la passió per la lectura. Entrar en el ric món de la lectura, més que una feina on tots estem implicats, és un plaer del qual, els iniciats, no podem deixar de gaurir.



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, Meritxell Bonàs, Anna Carbajosa, Ferran Casas, Carme Cols, Mercè Comas, M. Carme Díez, Montserrat Fabrès, Rosa Ferrer, Pepa Fos, Carme Garriga, Esteve Ignasi Gay, Xavier Gimeno, Josepa Gòdia, Josepa Gómez, Roser Gómez, Marta

Graugés, Teresa Huguet, Sol Indurain, Montserrat Jubete, Elisabet Madera, 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 40,20 euros l'any
Exemplar 6,75 euros, IVA inclòs

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

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