



educar de 0 a 6 anys

REVISTA DE L'ASSOCIACIÓ DE MESTRES ROSA SENSAT

in-fàn-ci-a

2005

143

MARC
ABRIL

Iniciativa legislativa popular i voluntat popular

Que al Parlament de Catalunya s'aprovesi, i per unanimitat, una Llei d'iniciativa popular sobre l'educació dels infants de 0 a 3 anys va ser una bona notícia per al país que honora tant els promotors com els parlamentaris.

L'aprovació exigia al Govern tres garanties bàsiques: qualitat, mapa i recursos.

QUALITAT. Fins ara, en les successives propostes de decret que han circulat sobre els requisits mínims de qualitat exigibles en aquest nivell educatiu, s'estableixen per als infants d'aquestes edats dues categories: els que tindran un servei «educatiu» i els que no el tindran «educatiu». Ara, que s'està treballant en la redacció d'un nou estatut, ara, que es tindrà la possibilitat de fer la primera llei d'educació catalana des de Catalunya, precisament ara que les forces de progrés de tot l'Estat estan treballant per fer una nova llei d'educació que recuperi i millori el que va comportar la LOGSE, és ara quan un govern catalanista i d'esquerres proposa un decret que reproduceix i empitjora la LOCE. Que amb la nostra llengua s'escrigui un decret com aquest és vergonyós per a Catalunya, quan la Llei aprovada al Parlament exigeix al Govern que garanteixi qualitat i coherència a tota possible forma o model d'educació per a aquestes edats, es digui com es digui.

MAPA. La Llei aprovada al Parlament era clara en aquest punt: el mapa calia fer-lo amb participació dels diferents sectors i especialment amb els ajuntaments. La proposta de mapa coneguda no ha comptat amb la participació dels diferents sectors i qui ho ha elaborat no coneix la realitat. La proposta es fonamenta amb dades insuficients, no té en compte la situació social dels infants i es parteix de dades desfasades del 2003 per planificar el 2006. Tant que es crítica, ens segons quines qüestions, el cafè per a tots, quan es tracta de planificar una realitat tan complexa es considera el conjunt del país com una realitat uniforme. No totes les ciutats i pobles de Catalunya tenen les mateixes necessitats. Per tant, cal establir criteris per a l'elaboració del mapa que tinguin en compte la diversitat i compensin desigualtats. L'elaboració del mapa és un element més de la qualitat i, en la llei, lluny de la uniformitat, cal definir la prioritat compensadora.

RECURSOS. D'acord amb la Llei, el Govern dotarà la creació i el manteniment de places. Però hi ha un procés de mercadeig escatimant recursos als ajuntaments, que resulta humiliant. Ni els 1.200 euros inicials, ni l'actual oferta dels 1.800 euros són suficients per a la immensa majoria dels ajuntaments del país per cobrir amb dignitat

l'oferta que les seves poblacions necessiten i reclamen. Un cop més es reproduceix la història, fent recaure sobre els ajuntaments una responsabilitat que no poden assumir. També en aquesta qüestió torna a funcionar el cafè per a tots, quan al nostre país hi ha diferències considerables tant en els recursos de les famílies com dels ajuntaments, i un tracte igual no fa altra cosa que incrementar les diferències. Calen més recursos per als ajuntaments, uns recursos adequats que no poden ser iguals per a tots.

Cap ajuntament no pot emprendre responsablement una acció d'aquesta magnitud sense una planificació i uns recursos que compensin les desigualtats que hi ha al país. Igualment, ni la societat ni els professionals poden admetre una proposta de decret que és encara més negativa per als infants i per als professionals que el que es proposava, al seu moment, la mal anomenada *Ley de la calidad*.

La necessitat social del país en aquesta qüestió és molt urgent. Per això es van recollir, amb escreix i en un temps rígid, les signatures per presentar una proposta de Llei d'iniciativa popular al Parlament. Però la població de Catalunya, tant reclamant activament com, passivament, deixant de tenir fills, també sap què vol per als infants d'aquestes edats: escoles bressol de qualitat i accessibles. I, a la població, no se la pot ni se l'ha de defraudar, quan d'una manera tan clara ha manifestat la seva voluntat.

Plana oberta	Pàgines per a les opinions i els suggeriments dels lectors		2
Educar de 0 a 6 anys	L'educació artística a l'escola. Elements de reflexió filosòfica	Gérard Guillot	5
	Avaluació de la qualitat de les escoles infantils de 0 a 3 anys	Iñaki Larrea	11
Escola 0-3	Una proposta de mínims	Seminari de tècnics municipals	15
	Què cal per jugar?	Marta Graugés	17
Bones pensades	Construccions amb cilindres	M. Paz Muñoz	21
Escola 3-6	Anem al museu	Manuel Ángel Puentes	22
	El saber fer	Martina Belluci i Maura Ciamaroni	29
Infant i societat	Cada infant és un	Imma Jeremías	35
Infant i salut	El desenvolupament dels sentits	Óscar García-Algar	39
El conte	Na ditona	Elisabet Abeyà	42
Llibres a mans dels infants	Menú de quaresma	Tertúlia de rates	44
Informacions			45
Abstracts			46
Cop d'ull a revistes	sumari		47
Biblioteca			48

Construïm un terrari per a CARABOLS

Equip de mestres d'educació infantil
del CEIP Sant Miquel d'Ascó

Com a part del nostre projecte hem preparat un terrari amb els infants. Aquest curs no hem tingut cap animal i pensem que pot ser un bon moment per posar-hi, precisament, caragols.

Hem entrat a la primavera i és un bon moment. Preparem el terrari seguint les indicacions d'un projecte on s'explica clarament com l'hem de preparar.

Anem a buscar les peres que fan falta per posar al davall i després la terra que posarem damunt. Els expliquem que intentem crear l'ambient habitual dels caragols. El lloc on viuen. Anem recordant les coses que sabem a mesura que el fem.

–La terra ha d'estar humida.

L'haurem de mullar sovint com si ploqués.

–Necessiten menjar.

Els posem enciam.

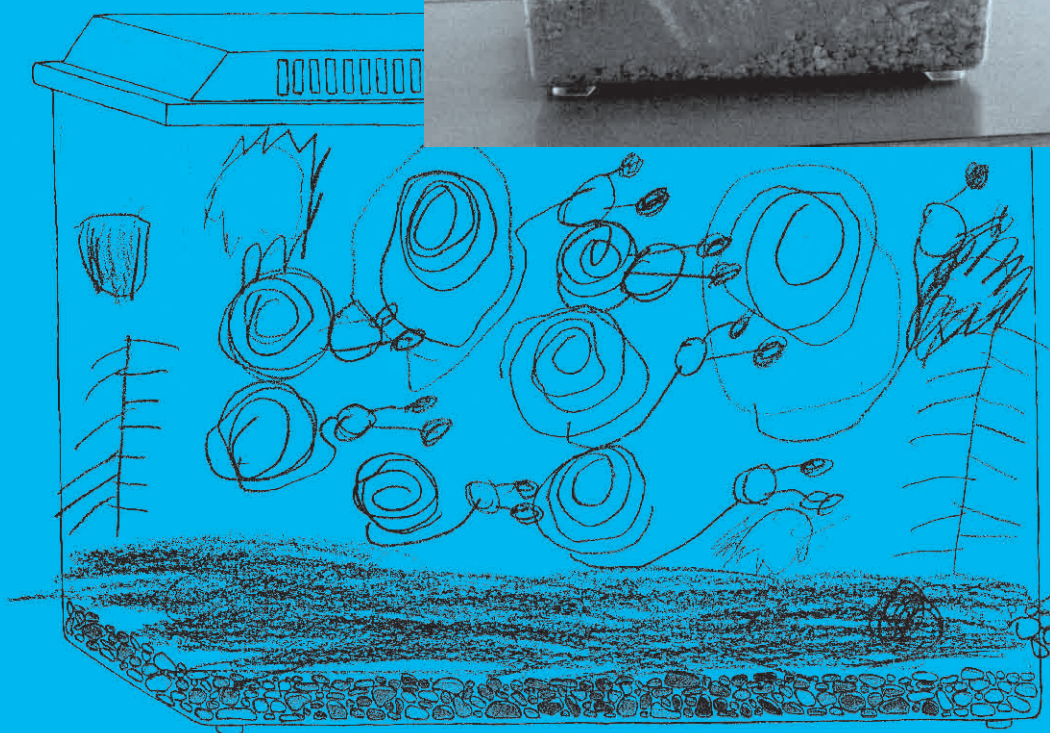
–Els agrada enramar-se.

Posarem alguna branca llarga i alguna pedra o objecte gros perquè hi puguin pujar.

El resultat és el següent.

KONTSER DAT

PREPAREM UN TERRARI





ELS NENS DE P-3 FEM EL PROJECTE CARAGOLS

UN DIA ELS NENS DE LA CLASSE DE P-3 LI VAN DIR A LA SENYORETA QUE VOLIEN PORTAR CARAGOLS A LA CLASSE.

UN DELS NENS VA PREGUNTAR: I COM ELS CUIDAREM ELS CARAGOLS? LLAVORS VAN BUSCAR LLIBRES PER A SABER COSES DELS CARAGOLS...

I VAN POSAR UN TERRARI A LA CLASSE PER VEURE COM VIVIEN. VAN VEURE COM MENJAVEN ENCIAM I BROTS VERDS.

COM NECESSITÀVEN AIGUA...

TAMBÉ VAN APENDRE A ESCRIURE EL SEU NOM I A DIBUIXAR-LOS I UN DIA... SORPRESA!

VAN PONDRE OUS

VAM ESTAR MOLT CONTENTS TOTS I HO VAM EXPLICAR ALS ALTRES NENS DE PÀRVULS... I VAN VENIR A LA CLASSE A VEURE'LS.

ELS VOLEU VEURE VALTRES?

DONCS LA NOSTRA HISTÒRIA JA S'HA ACABAT!



Els primers dies tot va ser normal. Els nens van rebre els caragols com ho havien fet altres grups. Els portaven menjar, els posaven aigua vaporitzada, però no hi havia res de nou.

Vaig pensar que no se'n podria treure cap profit, però un matí vam arribar a classe i...

—Senyoreta!

Resulta que els caragols havien post ous.

En mirar-los ens vam adonar que al costat en tenien uns altres que havien sortit dels ous i no ens n'havíem adonat.

A partir d'aquest moment tot ha canviat bastant. Tots hem descobert coses i, com tota descoberta, és interessant. El projecte ha començat a funcionar realment des d'aquest moment. ■

In-fàn-ci-a

visita

Cerdanyola del Vallès i Ripollet

dissabte, 9 d'abril del 2005

Lloc de trobada: Davant de l'Ajuntament de Cerdanyola del Vallès, pl. Francesc Layret.

Hora de trobada: 10 h.

Com cada curs, INFÀNCIA proposa una visita. Enguany anirem a Cerdanyola del Vallès i Ripollet, on podrem visitar el parvulari de l'escola pública la Sínia i l'Escola Bressol Municipal Montflorit, i el parvulari de l'escola pública el Martinet.

Créixer sense violència

L'educació dels infants a Lóczy

18 i 19 de març

A càrrec d'**Anna Tardos**, directora de l'Institut Emmi Pikler de Budapest

Com les idees d'Emmi Pikler ajuden a establir una relació positiva amb els infants en les situacions de vida quotidiana. Una relació de cooperació que permet a l'adult reconèixer les capacitats de l'infant. L'educació i l'organització de la vida en grup.

Amb la participació del grup de treball Lóczy de l'Associació de Mestres Rosa Sensat
Organitza: Grup Pikler-Lóczy de l'Associació de Mestres Rosa Sensat

**Lloc i inscripció: A. M. Rosa Sensat
av. Drassanes, 3 - 08001 Barcelona**

Tel.: 93 481 73 74

www.rosasensat.org

L'educació **artística** a l'escola

estratègies i reptes, elements de reflexió filosòfica

Gérard Guillot

Les estratègies educatives són estratègies d'obertura. Es tracta d'aquesta obertura metaforitzada pel fet de rompre el glaç, i que es dona en diverses dimensions, totes imbricades les unes amb les altres.

Primerament, hi ha l'obertura al patrimoni, un patrimoni artístic i cultural –entès com a patrimoni viu, vivificant, articulat amb referències del passat d'una cultura d'origen i del de la humanitat. Aquesta obertura implica la diversitat patrimonial en el nostre món i, conseqüentment, la pluralitat cultural.

Per què un filòsof ve a parlar d'aquesta qüestió? Doncs perquè els camins del filòsof es creuen amb els de l'artista i del docent: cadascun d'ells, en un moment o un altre, contribueix al fet que un infant «rompi el glaç», el glaç dels conformismes i dels estereotips socials i culturals a l'interior dels quals es construeix la seva personalitat. «Rompen el glaç» l'infant s'obre a nous espais-temps, s'allibera dels «temps anteriors» que el governen i això li permet de poder pensar en la materialització d'un món nou. Les estratègies de l'educació artística a l'escola es poden enunciar al voltant de tres eixos: les estratègies educatives, les estratègies estètiques i les estratègies creatives. Distingir-les és més aviat una qüestió de comoditat d'anàlisi ja que hi ha un lligam estret entre elles.

Aquesta obertura a la pluralitat cultural és essencial no en la mesura que es tractaria d'un germen qualsevol d'un relativisme que consistiria a considerar-ho tot com estant al mateix nivell i d'igual valor, sinó perquè és obertura als altres. I a través d'aquesta obertura als altres, hi ha l'obertura a l'«altre» que és al bell mig de la qüestió: l'altre, l'alteritat del qual m'altera i, preservant-me del replegament identitari i mimètic, em permet d'advenir a mi mateix com a subjecte en la meua singularitat original.

2. Les estratègies d'estructuració i d'alliberament

Mitjançant els aprenentatges en els diferents camps artístics, amb la seva especificitat respectiva, els infants adquiriran el domini de codis, tècniques i gestos. Tot treballant en els marcs i punts de referència, l'estructuració dels quals confereix la seguretat necessària a les seves audàcies creatives i als alliberaments que hi podran germinar, els infants s'estructuraran com a subjectes creadors. La confrontació amb temes i les seves exigències, les consignes fecundes que els són donades, afavoreix la dialèctica imaginària i real gràcies a la qual es conquereix la llibertat a poc a poc. Gide ens ho recorda: «L'art neix del constrenyiment, viu de lluita i mor de llibertat.»¹

“L’estratègia de l’educació artística és acompanyar l’infant en el camí que va d’una espontaneïtat assumida i reproductora a una espontaneïtat desenvolupada i creadora”

L’estructuració és important atès que l’educació artística no sabria reduir-se a un simple espontaneïsmes infantil, perquè un infant –i això és ben comprensible– reproduceix el que ja ha assimilat. L’estratègia de l’educació artística és acompanyar l’infant en el camí que va d’una espontaneïtat assumida i reproductora a una espontaneïtat desenvolupada i creadora, transició que implica el domini de mitjans, que és justament l’objecte dels aprenentatges. Aquesta estructuració per mitjà dels aprenentatges, del domini dels codis, dels llenguatges, permet l’alliberament del viscut, de les energies mobilitzades en els conflictes interiors, dels problemes sociofamiliars, mediambientals; en resum, un alliberament creador.

Philippe Meirieu insisteix en la necessitat de distingir i d’articular saber i cultura subratllant el risc de reduir la cultura al saber. Ara bé, justament en l’educació artística, la dimensió cultural és al centre de cada aprenentatge i la col·laboració amb els artistes permet de donar-li vida i sentit. En efecte, no aprenem per aprendre –en aquest cas, parlariem d’erudició–, sinó per conrear el judici en el sentit que hi dona Montaigne: jutjar amb coneixement de causa cada vegada que això és possible o, si no, suspendre el judici per tal de no caure en els prejudicis i exercir un dubte actiu, encaminar-se a la recerca. La cultura no és un suplement de l’esperit, sinó una curiositat crítica i creativa. «Cal deixar pensar a l’infant; per això, el contrari de l’art no és l’absència d’art, sinó l’obscuritat, és a dir, allò que ho diu tot i no permet de pensar, ni d’imaginar, ni de trobar el propi espai.»²

Les estratègies estètiques

1. El desig compartit

L’educació artística afavoreix la humanització i la personalització. Sovint tenim el costum d’insistir en la dimensió de socialització. En una col·laboració, pensem en la socialització a causa de la pluralitat dels col·labo-

radors que estan interactuant. Però la socialització sola és susceptible de ser «perillosa». N’hi ha que parlen de fractura social: la fractura d’un lligam social és terrible quan esdevé la fractura del lligam humà i, per tant, del lligam en un mateix. Al capdavant, l’esclavitud és un lligam social i una socialització «reeixida» pot ser un condicionament. La socialització només té sentit si permet un desenvolupament ple, amb la mateixa dignitat per a totes i tots, la postura d’«humanitat», reprenent el terme d’A. Jacquard,³ i la construcció de la persona. L’infant, des que neix, i fins i tot abans, és un ésser social: el fet de socialitzar-lo és dubtós ja que o se’l considera un petit salvatge que cal adaptar o es vol sobre-socialitzar-lo en un context normatiu dominant. Ser social és un fet, esdevenir sociable, envers els altres a priori, és una estratègia.

Un patrimoni d’humanitat per compartir, per fer viure, per fructificar ha de dirigir la lògica col·laboracional i institucional en l’educació artística. Però per parlar de patrimoni d’humanitat, cal que cap ésser humà, siguin quines siguin les seves característiques físiques, socials o culturals, no sigui exclòs de la humana condició.

Tant per a l’infant com per a l’adult, davant una obra d’art, l’experiència estètica és una experiència de compartibilitat, una experiència de ple acolliment de la humanitat sencera. Quan, davant una obra o un espectacle, ens emocionem, ens commovem, experimentem una joia que ens desborda, el nostre plaer estètic no és pas un plaer egoista i ocult, ans al contrari, un plaer que tot d’una tenim ganes de compartir amb els altres. La nostra invitació és llavors una invitació a l’altre, a tots els altres: mira com és «bonic» o «increïble» o «trasbalsador», etc.! Evidentment, som conscients –i l’infant també progressivament– que no perquè nosaltres trobem extraordinària una cosa, als altres també els hagi de passar el mateix. Així, de vegades, tenim algú a prop amb qui ens agradaria compartir sentiments intensos: mirem l’altre que visiblement no sent pas la mateixa emoció! No li’n volem pas, encara que esti-

“La cultura no és un suplement de l’esperit, sinó una curiositat crítica i creativa”

“Quan, davant una obra o un espectacle, ens emocionem, el nostre plaer estètic és un plaer que tot d’una tenim ganes de compartir amb els altres”

ci estètic de l’infant? Fins on podem treballar amb l’infant, a risc d’inquietar-lo, les característiques de la seva experiència estètica? Quin seria el paper, per exemple, d’una estètica de l’horror? Això planteja el problema, en la intervenció artística a l’escola, del respecte a determinats valors. Però des del moment en què un art es posa a respectar valors, és encara artístic?...

guem decebuts, ja que el desig de compartibilitat és el contrari d’un desig d’exclusió. Aquest «entre dos»⁴ és l’espai-temps d’un viatge subjectiu envers l’universal sense renegar de les pròpies arrels. I l’originalitat profunda de l’experiència estètica és que implica per al subjecte, en una col·laboració interior joiosa, corporeïtat, sensibilitat, imaginar i cognició en un lliure mestissatge sense jerarquies. El cos en primer lloc: el mateix Piaget ens ho confirmaria!

Cal assenyalar que l’encontre amb una obra d’art depèn de la diversitat dels suports emprats: és interessant treballar sobre la mediació del suport en la presentació i la recepció d’una obra, sense la qual cosa es pervertiria l’educació de l’acció de mirar; igualment és molt interessant la presència de l’artista en el treball que es fa a l’escola.

2. Estètica i ètica

Tornem ara al qualificatiu: és «bonic».

A nivell artístic, ja sabem que s’ha posat en qüestió la noció de bellesa en el sentit acadèmic i institucional, però què en sabem, del judici estètic dels infants? Què troben «bonic», què els emociona? Ràpidament ens deixariem encaminar cap al món platònic: per a Plató, hi ha tres grans idees que són essencials: el Bé, la Bellesa i la Veritat. La vida seria tan senzilla si hi dominessin la Bondat, la Bellesa i la Veritat!

La relativitat ve a qüestionar aquesta confiança ingènua que ens agrada tenir. Com, en una escola, podem treballar justament aquest judi-

Per aquesta raó, sens dubte, l’estratègia és educativa abans de ser artística: solament serà artística per als nens i nenes d’una manera parcial i progressiva. L’infant es construeix com una persona solidària, i una persona solidària, sobretot avui dia, és l’alternativa necessària a un individu solitari. Una persona no és pas un individu. Una persona, l’he de respectar sense per això haver de tolerar tots els seus comportaments. I quan un infant és capaç de fer la distinció entre la persona de l’altre, la seva i les accions efectuades, vol dir que s’ha fet un gran pas en l’àmbit educatiu. Perquè si, efectivament, el respecte no és pas negociable, la tolerància, en canvi, té uns límits: els límits del que és intolerable. No tots tenim la mateixa tolerància (això seria una qüestió per aprofundir-hi), però aquesta es pot definir en relació amb la Llei i els drets humans. La tolerància es refereix a pràctiques i conductes, mentre que el respecte concerneix les persones. I és per això també que l’aspecte de l’avaluació, recordat per P. Meirieu, és essencial: en un treball artístic, ens comprometem, ens exposem, ens «hi juguem la pell» al límit. També, quan té lloc una avaluació, malgrat que la intenció sigui efectuar una avaluació sobre el que s’ha fet, és important que els criteris d’aquesta siguin prou clars perquè l’infant no la percebi com una avaluació del que ell és. L’art, la literatura per exemple, il·lumina l’estratègia d’humanitat de la pedagogia permetent-nos d’experimentar «a través d’un text [...] l’estranya emoció d’un educador en lluita contra un ésser del qual vol el «bé» i que no pot, tanmateix, controlar».⁵

“L’educació artística no solament afavoreix una obertura de la sensibilitat, sinó que també permet una expansió de l’imaginari”

Les estratègies creatives

1. El pas a l’acte i l’accés a la novetat

La noció de creativitat durant molt de temps en voga, i a la qual tornarem més endavant, ha esdevingut una mena d’evidència en matèria de finalitats educatives artístiques: correspondria a un alliberament i una expansió de la «vivència» de l’infant. Però aquesta noció de «vivència» comporta una ambigüitat: si és important respectar la vivència de cada alumne, això no vol dir necessàriament intentar de conèixer-la per una curiositat massa gran, una benèvola inquisició, ni provar d’interpretar-la segons una vulgarització psicològica precipitada: si cal partir de la vivència, és per allunyar-se’n. I això, per tal de construir plegats una història comuna —en un procés de projecte i de col·laboració—, una història que permeti de donar sentit al que es farà més que no pas pretendre donar el seu sentit al que cada subjecte ha experimentat i sofert. Els dos sentits no s’exclouen, però, tal com ja ha estat assenyalat per C. Allard, els docents no són psicoterapeutes. L’educació artística, encara que està en contacte amb les arrels profundes i inconscients del passat afectiu de l’infant, té vocació de fer advenir la novetat. En aquest sentit, Cocteau va escriure: «El poeta es recorda de l’avenir.»⁶

No es tracta, i això és el que és alliberador, de fer i refer el que ja se’ns ha fet fer, sinó de fer altra cosa, altrament, i potser alliberant-se d’una estima d’un mateix negativa, d’obrir-se a realitzacions i motivacions que poden ser fonts d’una estima d’un mateix positiva. Car no estem condemnats a una estima estructural de nosaltres mateixos: cada situació, en particular de creació, constitueix una ocasió d’estima actual d’un mateix positiva. I com més un subjecte viu situacions d’estima actual d’ell mateix positives, més pot fer disminuir, fins a invertir-la, una estima estructural d’ell mateix negativa o bé reforçar una estima ja positiva.

Per això el compromís en un projecte, en una col·laboració, dins el domini de l’educació artística em sembla decisiu: perquè l’educació artística no solament afavoreix una obertura de la sensibilitat, sinó que també permet una expansió de l’imaginari. Entenem aquí l’imaginari com la funció creadora de la imaginació: l’imaginari no és un magatzem d’imatges sedimentades, sinó el que hem anomenat un «taller interior» en el qual la nostra alquímia personal dinamitza i sacseja les imatges rebudes.⁷ En aquest sentit, l’imaginari és una dimensió indispensable en la construcció de la persona i també en qualsevol aprenentatge, artístic o no. Per què? Perquè no podem accedir a un concepte sinó gràcies al trampolí d’una imatge. A tall d’il·lustració, prenem el concepte d’arbre abordat per C. Allard: dins la nostra diversitat cultural, el mot abasta a fer-nos visualitzar interiorment la classe d’objecte al qual remet. Quan dic «un arbre» sense assenyalar cap arbre en particular, tothom comprèn de què es tracta. Però si agafo un altre exemple, tret de les matemàtiques (en què l’imaginari té més dificultat a priori per elaborar-se!): la recurrència, l’efecte ja no és tan evident. Què hi veiem? El mot escrit, preguntant-nos si s’escriu amb «o» o amb «u», si té a veure amb recorregut o no. Per descomptat, algú podria donar-me la definició de recurrència, jo tractaré de memoritzar-la i de resituar-la de manera oportuna en contextos semblants. Però no serà una cosa que després em resultarà familiar, i per tant concreta. Per què? Perquè no tinc una imatge que materialitzi la idea. Hi ha una aridesa ingrata del món conceptual. La imaginació és un trampolí i el fertilitzant de la comprensió. L’educació artística contribueix a fer que, en la nostra escola, hi hagi cada vegada menys recurrència i més arbres: cosa que, no cal dir, no crida a la disminució de les matemàtiques, ans al contrari, convida a posar flors a la recurrència.

La creació dels infants té un valor propi i el valor reconegut a la seva creació, en el seu treball amb els artistes, el valor de la qual és recone-

“L’artista i el docent acompanyen l’infant en la seva descoberta i apropiació de les mediacions creadores”

gut en altres camps socials, és important. És fonamental que els infants puguin considerar l'art, no com un camp elitista, àrid i impossible de conquerir, sinó com una disciplina el caràcter immediat de la qual és treballar, amb esforç, adquisicions, experiències, «negociacions» gestuals, tècniques, per tal de transformar-la en novetat personal. L'artista i el docent acompanyen l'infant en la seva descoberta i apropiació de les mediacions creadores.

2 La matèria i la manera

La noció de creativitat, sens cap mena de dubte important, ha estat prostituïda. Quan podem parlar de creativitat? Quan hi ha efectivament una temptativa de creació. Què seria una creativitat sense creació? Una promesa que no compromet a res. Així, n'hi ha que ens diuen a vegades (fins i tot regularment!): «Avui em sento creatiu!» Però quan el temps passa, la credibilitat d'una tal creativitat suposada s'afebleix. Perquè la creativitat implica una creació: i no podem crear a partir de no res. L'acte de creació és un acte de transformació, un encontre, un debat amb una matèria. I aquesta matèria té les seves resistències pròpies, les seves aspreses, els seus constrenyiments: caldrà negociar amb, provar eines, potser descartar-ne d'altres, etc. Aquesta confrontació amb una matèria és indispensable, i és aquí que la presència d'un artista és pertinent: no solament des del punt de vista de l'acompanyament pedagògic en el treball col·laboracional, sinó també, i sobretot, per l'exemple del seu propi treball: diem justament treball, ja que els infants fàcilment són seduïts pensant: «És un artista!» Aleshores corren el risc de quedar estancats en el mite de l'artista.

Allò que reuneix un artista, un infant i un docent és el treball artístic, un encontre amb una matèria i les maneres d'enfrontar-la. Per això l'acte de creació té a veure amb la matèria i la manera: manera de fer i manera d'estar amb els altres. L'artista, present a l'escola, té vocació de constituir un exemple i és gràcies als exemples que podem alliberar-nos dels models. Per això, com ja he escrit en una altra banda, «la creativitat pedagògica té cita amb la creativitat artística».⁸ Implicant un acte de transformació de l'existent, crear és anar en direcció de l'altre. L'educació artística és una escola d'alteritat. Per als infants discapacitats o que pateixen, l'artista, segons Martine Meirieu, postula que «l'altre,

“Allò que reuneix un artista, un infant i un docent és el treball artístic, un encontre amb una matèria i les maneres d'enfrontar-la”

justament, sortirà de la imatge del boig i tindrà un comportament de creador amb un objecte que és allà per superar-se i anar en un altre univers. Aquesta és la condició mateixa de la creació i això permet a l'infant de «dir-se altrament», i d'entrar en un procés artístic, [...] de reconstruir-se altrament».⁹ És una qüestió difícil que suscita resistències, però es tracta de desfigurar la manera habitual amb què considerem el món i els altres: de desfigurar les imatges habituals que se'ns ha ensenyat a posar sobre el món i els altres, sobre nosaltres mateixos, de desnaturalitzar, la qual cosa no vol dir deformatar, és a dir, d'inscriure de nou en la historicitat; en resum, d'afavorir l'autèntica «emergència d'un jo».¹⁰ Perquè cada vegada que prenem les coses històriques per coses naturals, com sabem, és la porta oberta a les pitjors ideologies. La mistificació és sempre la transformació de la història en natura.

Conclusió

Subratllem que en el treball artístic estan en joc al mateix temps els sabers i el *savoir faire* i una educació del gust, del judici del gust. No es tracta, evidentment, de «formatar» el gust, tant més que ja ho ha estat sovint, ans a contrari, d'obrir-lo, de fer-lo plural, afinant-lo, aprofundint-lo...

El berenar al parvulari té vocació d'esdevenir un berenar del món, una lllaminadura del món que sigui pluralitzada i que no sigui repetida en els mateixos rituals. Una tal obertura és la que permet de tornar a donar el seu sentit original al saber, un sentit que té a veure amb la cultura justament. El saber, recordem-ho, ve del llatí *sapere*, ingerir. Saber i *goûter* (berenar), saber i sabor, tenen la mateixa etimologia. Per què avui, massa sovint, a l'escola, el saber ha perdut el seu sabor? L'art en el centre dels aprenentatges és una manera de retornar el gust al saber i en l'exercici del gust, no es tracta únicament d'una estratègia

“L’artista, present a l’escola, té vocació de constituir un exemple i és gràcies als exemples que podem alliberar-nos dels models.”

cognitiva, sinó de l’aplicació de la sensibilitat en el cor mateix de la raó, de la intel·ligència, de la cognició. Avui dia parlem molt de la intel·ligència cognitiva, i és important, però un infant és un ésser humà, és a dir, primer de tot, un ésser sensible i un ésser de somieig en el sentit que hi dona Bachelard. Els especialistes de psicologia cognitiva distingeixen les «cognicions calentes» i les «cognicions fredes». Seria perillós passar massa ràpid de l’una a l’altra! Una cognició sense emoció és una abstracció gràcies a la qual podem provar de treballar, però el que li dona sentit és l’impuls, l’embranzida, l’emoció, la posada en moviment. Si no em llanço, gràcies a les emocions, a les imatges, multisensorials, gràcies al treball artístic, aleshores faig *surplace*, sóc «recurrent». Nietzsche ens ho recorda:¹¹ aprenem a pensar com aprenem a ballar: jugant amb la força de la gravetat i no fent-ne cas per tal de conquerir la lleugeresa, no la lleugeresa de la frivolitat, com assenyala I. Calvino,¹² sinó la lleugeresa del pensament: i el mot *élève* (alumne), de vegades pejoratiu en els nostres temps, té la mateixa etimologia que *légèreté* (lleugeresa): *levis*. *L’élève est celle ou celui qui s’élève* (l’alumne és el qui s’eleva). I per a això fa falta temps de lleure, és a dir, sempre en el sentit original, l’escola. La reflexivitat en l’obra és, per tant, també una reflexivitat sensible. I la sensibilitat no és ni l’afectivitat ni la sensibleria. Què voldria dir respectar algú si no respectàvem allò que aquesta persona sent, encara que no estiguem d’acord amb el judici basat en el que sent?

Els docents i els artistes procurem de donar als infants una empenta i un trampolí per construir-se, no solament per als qui esdevenen capaços de crear, sinó de bell antuvi per als qui siguin creadors d’ells mateixos: perquè crear coses no és l’objectiu final, sinó crear-se un mateix creant, realitzar-se realitzant; aquest és potser l’horitzó que l’educació artística té per oferir com a exemple. Nosaltres ajudem l’infant oferint-li un

camp de conreu en el qual planta llavors amb el nostre concurs: es tracta de acompanyar-lo en la jardineria del seu aprenentatge. ■

Gérard Guillot és filòsof i professor de la Universitat de Lió.

Ponència presentada dins del congrés *Infància, art i llenguatges* en el col·loqui «L’art en el centre dels aprenentatges. Els artistes al parvulari», a Lió el 31 de març de 2004.

Notes

1. GIDE, A. (1990): «L’évolution du théâtre», a *Prétextes suivi de Nouveaux prétextes*, París: Mercure de France, col. Bleue.
2. MEIRIEU, P. (2001): «L’art dans l’éducation, poudre aux yeux ou discipline fondamentale?», a *Du théâtre: Enfant, art et citoyenneté. Partie de cache-cache, Revue du Théâtre*, hors série, núm. 13.
3. JACQUARD, A. (1991): *L’héritage de la liberté. De l’animalité à l’humanité*, París: Seuil.
4. SIBONY, D. (2003): *Entre-deux: l’origine en partage*, París: Points Seuil.
5. MEIRIEU, P. (1999): *Des enfants et des hommes: Littérature et pédagogie. T.1 La promesse de grandir*, París: ESF.
6. COCTEAU, J. (1998): *Le journal d’un inconnu. Les Cahiers Rouges*, París: Grasset.
7. GUILLOT, G. (1995): «Arts plastiques et formation de l’esprit», a *Les arts plastiques. Contenus, enjeux et finalités*, pàg. 69, D. Lagoutte (dir.), París: A. Colin.
8. GUILLOT, G. (2003): «Humanitaire partenarial et individualité en péril» a *Art et éducation. De la nécessité de l’art aujourd’hui*, pàg. 183. Rencontres de mai 2000 de l’IAC de Villeurbanne, Lió: CRDP.
9. MEIRIEU, M. (2001): «Naitre à l’art», a *Du théâtre: Enfant, art et citoyenneté. Partie de cache-cache, Revue du Théâtre*, hors série, núm. 13.
10. MEIRIEU, M. (2002): *Se (re)connaître par le théâtre: Ecole, éducation spécialisée, formation*, (introducció), Lió: Chronique sociale, col. Pédagogie Formation.
11. NIETZSCHE, F. (2002): *Ainsi parla Zarathoustra* (pròleg), París: Rivages Poche. Trad. M. Renouard.
12. CALVINO, I. (2001): *Lliçons americanes, sis propostes per al pròxim mil·leni*, Barcelona: Edicions 62, 2000.

“Els docents i els artistes procuren de donar als infants una empenta i un trampolí per construir-se, no solament per als qui esdevenen capaços de crear, sinó de bell antuvi per als qui siguin creadors d’ells mateixos”

Revisió de les aportacions del món de la investigació

Avaluació de la qualitat de les escoles infantils

Iñaki Larrea

Presentem una síntesi de les moltes investigacions que, en l'àmbit internacional, s'han fet per determinar la qualitat d'una escola infantil. Destaquen nou aspectes entre els més importants per determinar la qualitat d'un centre per a nens petits: formació de l'educador, mitjana d'infants per educador, organització de l'escola infantil, política educativa, comunicació i relació entre l'escola infantil i la família, el joc, activitats, la planificació i orientació de la intervenció educativa, i l'escola com a nucli segur de relacions.

Des de fa alguns anys, les escoles infantils de zero a sis anys tenen una presència molt important en la nostra societat. De fet, cada vegada són més els infants que van a les escoles infantils i, d'altra banda, cada vegada els infants hi passen més temps. En conseqüència, el debat sobre les escoles infantils de zero a sis anys no s'ha enfocat des del punt de vista de la conveniència o no d'aquest tipus de centres. A més a més, el fet que com més va més infants vagin a les escoles infantils en edats molt primerenques es dona com a inevitable i, per tant, el debat s'ha centrat primordialment a determinar quines són les característiques que han de tenir per impulsar el desenvolupament de l'infant.

Precisament, la relació entre les escoles infantils i el desenvolupament de l'infant és una de les conseqüències més destacables de les investiga-

cions que s'han dut a terme en aquest camp en l'àmbit internacional. Tot i que en el nostre entorn més proper no s'ha aprofundit en excés aquesta relació, sembla que la majoria dels estudis foranis estan d'acord a destacar que les característiques de les escoles infantils poden determinar el desenvolupament de l'infant. De fet, són moltes les investigacions que han intentat unir les escoles infantils amb determinats aspectes del desenvolupament de l'infant: el desenvolupament afectiu, social, cognitiu...

Un prestigiós estudi del *National Institute of Child Health and Human Development* –NICHD– (1997) va aprofundir en l'estudi de la relació entre les escoles infantils i el desenvolupament afectiu de l'infant. Dintre dels aspectes del desenvolupament afectiu, l'estudi del NICHD va destacar la importància del vincle i va investigar la relació que es podia donar entre els centres infantils i aquest aspecte determinant del desenvolupament afectiu. Aquesta investigació va concloure que les escoles infantils en elles mateixes no porten ni riscos ni millores per al vincle. De totes maneres, aquest estudi va matisar que si la qualitat de les escoles infantils és baixa, inestable i mal enfocada és possible que s'incrementin els riscos per a un vincle segur i que aquesta qualitat inadequada es converteixi en un aspecte encara més perillós que una manca de sensibilitat per part de la mare. Per tant, tot i que les escoles infantils per elles

mateixes no tenen capacitat per determinar el tipus de vincle, aquesta investigació subratlla la importància d'uns mínims de qualitat en els centres per no posar en perill el vincle segur.

D'altra banda, la majoria de les investigacions que van tractar d'unir les escoles infantils amb el desenvolupament social de l'infant van arribar a una conclusió semblant a la de l'estudi del NICHD. Aquestes investigacions van destacar que els infants de centres d'una qualitat alta obtenien millors resultats en proves que mesuraven les capacitats socials i cognitives. En conseqüència, aquests estudis van subratllar que les escoles infantils poden impulsar el desenvolupament social de l'infant sempre que la qualitat del centre sigui òptima.

De la mateixa manera, les investigacions que van aprofundir en la relació entre les escoles infantils i el desenvolupament cognitiu de l'infant van concloure que aquest desenvolupament pot ser determinat per aquests centres. A més a més, van subratllar que aquesta possible influència de les escoles infantils sobre el desenvolupament de l'infant variaria d'acord amb la qualitat dels centres. Per tant, aquestes investigacions també destaquen la importància de la qualitat.

En definitiva, s'ha de destacar que totes les investigacions que han relacionat les escoles infantils amb alguns dels diferents aspectes del desenvolupament dels infants han coincidit a destacar la importància de la qualitat òptima d'aquests centres. Però, què és la qualitat? Quines característiques ha de tenir una escola infantil perquè diguem que ofereix una educació de qualitat? Després de fer una síntesi de les moltes investigacions dutes a terme en l'àmbit mundial per determinar la qualitat d'una escola infantil, podem destacar com alguns dels més importants àmbits de qualitat per a infants de zero a sis anys els nou aspectes següents:

1. *Formació de l'educador.* Diverses investigacions han destacat que l'adequada formació de l'educador és un indicador d'una qualitat important. La bona i específica formació de l'educador pot fomentar que els infants tinguin experiències i interaccions millors a l'escola amb tot el que això comporta. A més a més, aquestes investigacions també destaquen que la formació adequada de l'educador porta un ambient més sa i menys conflictiu en el grup.

“Les característiques de les escoles infantils poden determinar el desenvolupament de l'infant.”

2. *Ràtio educador/infant.* Algunes investigacions que s'han fet en diferents països han subratllat la importància del nombre d'infants que té cada educador sota la seva responsabilitat. Aquests investigadors destaquen que si el nombre d'infants per educador és baix hi ha més possibilitats per a la sensibilitat i, en conseqüència, també per al vincle segur. En canvi, si el nombre d'infants per educador és elevat sembla que la sensibilitat de l'educador s'ha de diversificar i repartir entre els infants i, per tant, hi ha menys possibilitats per a un vincle segur. En definitiva, aquests estudis destaquen que la ràtio educador/infant pot ser un aspecte determinant per a l'òptima qualitat d'un centre.
3. *Organització de l'escola infantil.* Algunes investigacions apunten l'organització dels centres com un aspecte important per determinar la qualitat de les escoles infantils. Així, es tenen en compte i es consideren rellevants per determinar la qualitat de les escoles infantils característiques com els aspectes estructurals dels centres (mobiliari, materials, horaris, etc.), seguretat i higiene i recursos personals, materials i econòmics. En definitiva, algunes investigacions destaquen la importància de l'organització general dels centres per oferir una escola de qualitat òptima.
4. *Política educativa.* El punt de vista de l'Administració sobre l'etapa de zero a sis anys sembla fonamental per determinar la qualitat d'un centre. Algunes investigacions apunten que el fet que l'Administració consideri l'etapa de zero a sis anys com un període educatiu és un incentiu per a la qualitat òptima. Segons aquestes investigacions, la manera d'enfocar l'etapa de zero a sis anys es reflecteix en alguns aspectes determinants per a la qualitat com poden ser els recursos econòmics, personals i materials del centre o les condicions laborals dels educadors. Per tant, segons aquestes investigacions, enfocar l'etapa de zero a sis anys des d'una perspectiva més educativa i no únicament com una etapa d'atencions comportarà més i millors recursos per al centre i unes millors condicions laborals per als educadors. En conseqüència, un enfoca-



ment més educatiu d'aquesta etapa per part de l'Administració comportarà una millora de la qualitat de les escoles infantils.

5. *Comunicació i relació entre l'escola infantil i la família.* Alguns investigadors han coincidit a subratllar la importància que hi hagi una comunicació i unes relacions adequades i fluides entre els educadors de l'escola infantil i la família de l'infant. Les investigacions que s'han fet en aquest terreny assenyalen que és molt important compartir informació sobre l'infant. Destaquen, a més a més, que la comunicació i les relacions adequades i fluides que fomentin un intercanvi d'informació ajudaran l'infant a adaptar-se en els moments de transició entre el context familiar i el context escolar. D'altra banda, segons aquests investigadors, unes òptimes interaccions entre aquests àmbits comporten una disminució considerable de conflictes entre els educadors i la família, com també entre les mateixes criatures. Per tots aquests aspectes, els investigadors subratllen que el fet que la comunicació i les relacions entre educadors i família siguin adequades i fluides comporta un augment de la qualitat dels centres infantils.
6. *El joc.* Investigadors de prestigi internacional apunten els jocs que l'escola infantil ofereix als infants com un aspecte important per a l'òptima qualitat dels centres. Per a aquests investigadors, el joc pot augmentar o disminuir les oportunitats d'interacció que té l'infant. Per aquesta raó, els estudis sobre el joc assenyalen una gran importància de l'oferta que les escoles infantils fan als infants en aquest àmbit.
7. *Activitats.* Tal com passa amb el joc, investigadors de talla mundial coincideixen a assenyalar que les activitats que ofereix l'educador als infants són de gran importància per a una qualitat òptima d'una escola infantil. Aquest investigadors subratllen que les activitats ofertes han d'estar ben planificades i que, d'altra banda, han de tenir uns objectius concrets. Per tant, conclouen que si es pretén una qualitat

“Els infants de centres d'una qualitat alta obtenien millors resultats en proves que mesuraven les capacitats socials i cognitives.”

òptima és necessari actuar amb planificació i intencionalitat i deixar de banda la mera intuïció o l'espontaneïtat.

8. *La planificació i orientació de la intervenció educativa.* Destacats investigadors han remarcat la importància de la intervenció educativa a l'hora de determinar la qualitat d'un centre. Aquests experts consideren com a incentius per a la millora de la qualitat aspectes tan diferents com l'organització de l'espai i del temps, l'elecció dels materials d'aprenentatge o l'equilibri i la conveniència dels objectius de les activitats. Segons els investigadors, aquests factors determinen les característiques de la intervenció educativa i, per tant, tenen influència en la qualitat de les escoles infantils.
9. *L'escola com a nucli segur i espai de relacions.* Prestigiosos investigadors coincideixen a assenyalar com és d'important el fet que els educadors de les escoles infantils ofereixin als infants sensibilitat, protecció i una gestió positiva dels conflictes que puguin sorgir en els centres per tal que els infants se sentin segurs i es relacionin positivament. En definitiva, el fet que l'infant se senti segur a l'escola infantil i vulgui anar-hi és el millor senyal que el centre ofereix una qualitat òptima.

En resum, aquests són els nou aspectes més significatius que, segons alguns dels investigadors de més prestigi internacional, ha de tenir una escola infantil de bona qualitat. Pot ser que més d'un professional que es dediqui als infants de zero a sis anys es preguntin si el seu centre té o no uns nivells òptims de qualitat. Dit d'una altra manera, pot ser que alguns professionals amb un esperit de millora constant tinguin interès a fer un diagnòstic de la seva escola. Aquests professionals han de saber que actualment hi ha instruments que avaluen alguns dels aspectes o indicadors de qualitat esmentats anteriorment. Un d'aquests instruments és l'escala ITERS (Harms, Cryer i Clifford, 1990), la qual avalua aspectes tan diferents com el mobiliari i l'espai, les rutines d'atenció dels educadors (canvi de bolquers, àpats, migdiades, etc.), les interaccions que tenen lloc a l'escola infantil, les activitats d'aprenentatge, l'estimulació del llenguatge i el raonament, l'estructura del programa o els recursos dels pares i educadors.

En avaluar tots aquests aspectes, l'escala ITERS ens dona una visió general de l'ambient d'una escola infantil. Creiem que la utilització d'aquest instrument és necessària per a la diagnosi en una primera fase, cosa que

“Si volem uns centres de qualitat que impulsin el desenvolupament sa de l'infant, l'objectiu que hem de perseguir és la millora constant dels centres.”

ens donaria una visió global sobre diferents aspectes que conformen l'escola infantil. De qualsevol manera, veiem la conveniència que en una segona fase s'aprofundeixi en els aspectes més dinàmics que s'esdevenen en la quotidianitat de l'aula. En aquests aspectes es pot observar un dels indicadors de qualitat més important, com és el conjunt d'interaccions que tenen lloc en el context escolar. L'eina més adequada per avaluar aquest indicador de qualitat és l'ORCE (NICHD, 1996). Aquest instrument pren com a referència l'infant i posa l'accent en l'estudi exhaustiu de les relacions que aquest té tant amb les altres criatures com amb els adults. D'aquesta manera, amb la utilització d'aquests dos instruments aconseguiríem avaluar les escoles infantils en la seva globalitat, encloent-hi els aspectes més específics i més importants: les relacions i les interaccions.

Finalment, hem de tenir en compte que aquestes escales avaluen múltiples aspectes de les escoles infantils. Per tant, des del punt de vista de l'avaluació formativa, aquests instruments són d'especial interès perquè possibiliten la identificació dels aspectes que s'han de millorar en els centres o dels que simplement s'han de mantenir. En resum, la ITERS i l'ORCE ens diuen allò que està bé en el nostre centre i què és, en canvi, el que hem de millorar. Només amb un diagnòstic de la situació de l'escola infantil és possible obrir les portes a la seva millora. Per aquesta raó, vull destacar el valor d'aquests instruments i invitar tots els professionals a avaluar els seus centres, sempre amb l'objectiu de millorar-los. Al cap i a la fi, si volem uns centres de qualitat que impulsin el desenvolupament sa de l'infant, l'objectiu que hem de perseguir és la millora constant dels centres. ■

Iñaki Larrea és *Hazitegi proiektuaren ikertzailea* a la Universitat de Mondragón

Bibliografia

HARMS, T., i R. M. CLIFFORD (1990): *Escala de valoración del ambiente en la infancia temprana*, Madrid: Visor, 1990.

Una proposta de mínims

Al març del 2003 un grup de tècnics municipals de diferents ajuntaments ens vàrem reunir per dur a terme el seminari *L'educació dels infants de 0 a 3 anys* organitzat per l'Associació de Mestre Rosa Sensat, i adreçat a tècnics dels municipis de Catalunya.

Aquest Seminari va tenir una primera fase, durant el curs 2002-2003, en què vàrem poder conèixer les realitats d'altres ajuntaments quant a funcionament, gestió, espais, experiències, diferents organitzacions pedagògiques, etc., i també conèixer d'altres realitats més llunyanes com la de Pistoia, a Itàlia.

En acabar el curs vàrem decidir que era necessari aprofundir en moltes de les qüestions que havien aparegut en el Seminari, i en les quals

Després de diverses trobades, un grup de tècnics municipals han establert la proposta que us presentem. Hi exposen els mínims que haurien de tenir en compte els serveis que s'adrecen als infants més petits.

tenir-se en compte. Ens vam constituir com un grup de treball, durant el curs 2003-2004.

Calia establir límits a tot de qüestions tècniques molt importants, que fan que la tasca pedagògica i el dia a dia a l'escola bressol respecti i tingui en compte els drets i les necessitats dels nens i les nenes.

En aquest Seminari, s'acordà, entre d'altres temes, treballar una proposta de regulació de mínims des dels ajuntaments, tenint en compte la planificació de les places, els espais, les ràtios, els materials, el personal, etc.

De totes les línies que vàrem treballar us fem arribar la nostra proposta de mínims respecte

el nostre paper, com a tècnics responsables de les escoles bressol municipals, havia de

a les condicions físiques que hauria de tenir una escola bressol.

És impossible definir un model únic perquè sempre depèn del projecte pedagògic.

L'espai ha de tenir aquelles condicions que fan que l'infant pugui ser autònom i desenvolupar totes les seves potencialitats; l'espai ha de ser un mitjà pedagògic.

L'escola bressol ha de ser un lloc acollidor i que els doni seguretat. Les dimensions màximes d'un centre no poden sobrepassar els 58 infants (dos grups de cada edat).

Cal que tinguem en compte el nombre d'infants i les hores que estan dins d'un espai.

El nombre de persones educadores queda determinat per l'horari del servei. Són necessàries un mínim de tres persones educadores per a cada dues unitats d'infants. ■

Seminari de tècnics municipals



Condicions materials

Ubicació	<p>Cal incloure els edificis dins el Pla de ciutat i amb planificació de la ubicació</p> <ul style="list-style-type: none"> • A cada barri, prop d'altres equipaments. • En el mateix edifici de l'escola (especialment en unitàries) o en edificis independents de planta baixa amb accés directe al pati o jardí, o dins d'un parc. • Planta baixa. • Allunyat d'indústries que contaminin, femers, abocadors, desguassos, etc. • Ben orientat al sud per aprofitar al màxim la llum natural.
Espais necessaris	<p>Els espais a l'escola bressol han d'estar pensats per donar resposta a les necessitats dels infants (joc, descans, alimentació, higiene, etc.) i a les necessitats dels adults (educadores i famílies).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vestíbul. • Una sala o espais de joc per a cada grup d'infants amb sortida directa al pati. • Sala «taller» (un espai de més). • Canviadors amb vàter i lavabos, a cada una de les sales. • Sala polivalent. • Dormitori. • Menjador. • Cuina (<i>office</i> en cas d'estar prop d'una escola). • Sala de reunions. • Despatx. • Serveis adaptats per als adults. • Vestidor pel personal/dutxes. • Rebost. • Magatzem de neteja/magatzem de material. • Espai cobert per als cotxets. • Pati exterior.
Dimensions	<p>Són necessaris entre 8 i 10 m² per infant, de superfície construïda; en tot cas, l'espai mai no ha de ser inferior a 6 m² per infant. Pel que fa a l'exterior, és necessari el mateix espai que el construït, i tampoc no pot ser inferior a 6 m² per infant.</p>

Grups d'infants

Ràtio	<p>Unitats per a infants de 0-1 any: 1/6. Unitats per a infants de 1-2 anys: 1/8. Unitats per a infants de 2-3 anys: 1/15. Unitats que agrupin infants de 0-3 anys: 2/12.</p>
Horaris per als infants	<p>Els horaris han de ser flexibles i adaptar-se a les necessitats de les famílies i dels infants. El temps mínim de permanència d'un infant al centre hauria de ser de 3-4 hores, i el temps màxim no hauria de superar les 10 hores.</p>

Què cal per jugar?

Cal deixar el nostre adult al costat i posar-nos a jugar, sentir de nou aquella felicitat, aquell temps que no s'acaba, aquell castell que em protegeix, aquell cavall que em passeja, aquella escala que em porta al cel, aquelles fulles que em cobreixen, aquella cabana de conills. És que els adults hem perdut el joc i el temps per jugar amb els nens?

Estem demanant als nens que creixin sense els pares al costat, plens d'activitats hiperprogramades, amb hores i hores a les llars d'infants i a les escoles.

El joc és una necessitat per al desenvolupament de l'autonomia del nen. La societat actual, inclòs el sistema educatiu, redueix i dificulta l'espai de joc, i posa en lloc seu hores d'aprenentatge, on els nens, en comptes de ser protagonistes de les seves experiències i aprenentatges, es passen el temps esperant que els demana l'adult. El nen necessita el joc per desenvolupar-se harmònicament. Perquè el joc tingui lloc, calen unes condicions d'espai i una actitud dels adults. Cal temps, respecte, espera i confiança en el nen, i que no ens anticipem al que necessita. No li hem de donar objectes quan no els necessita ni posar-lo en postures a les quals no pot arribar per ell sol. Cada nen té el seu propi ritme de maduració i evolució. Cal respectar aquest procés.

Marta Graugés



Els nens entren a l'escola abans dels tres anys i omplen moltes hores d'aprenentatges. A la llar d'infants el treball de taula cada vegada és més present. El temps lliure s'ha convertit en temps escolar: cursets d'anglès, música, plàstica, informàtica, esports diversos. L'oferta és àmplia i variada. Quan arriba a casa, moltes vegades el nen dedica el poc temps que li queda a mirar la tele o a jocs electrònics.

Abans, els carrers, camps i places eren llocs per jugar i arriscar. Ara són per als cotxes. S'anava a peu de casa a l'escola i pel camí sortien multitud de jocs; ara generalment s'hi va amb cotxe i acompanyat per l'adult.

Els nens passen moltes hores dintre d'espais tancats: a casa, a l'escola, espais comercials, espais lúdics coberts, etc. On són les cabanes al bosc, els jocs al riu, el contacte amb la natura?

Els nens tenen més joguines que abans, moltes vegades per fer piló. No solen ser les joguines més cares les que més els interessen. No els calen joguines sofisticades, poden jugar amb qualsevol objecte: una caixa, un tros de fusta, un cordill, la cullera.

Els adults, a vegades, ens sentim culpables de no passar les hores amb els nens i canviem les hores per les joguines.

Però malgrat que som en un món consumista, les necessitats del nen continuen sent les mateixes: la natura, un temps i un espai per moure's, per explorar, per experimentar, per trobar-se amb les seves limitacions i progressos i una persona al costat que, sense dirigir-lo, ni esperar-ne resultats, acompanyi el seu creixement.

Joguines adequades

A partir dels 3-4 mesos ens esforcem per donar al nen joguines adequades a la seva edat, que pugui agafar sense l'ajuda de l'adult, i amb les quals pugui jugar ell sol. [...] Les joguines són a prop seu, al terra, sense estar fixades enlloc. En cap moment del seu desenvolupament no posem les joguines a les seves mans, ni les fixem a sobre el seu cap o als barrots del llit o del parc. [...] A l'estiu els nens juguen al jardí, en un terreny desnivellat, lleugerament pendent, cobert d'herba, i tenen a la seva disposició una muntanyeta de sorra. Pugen per les escales del jardí molt abans que caminin [...]

EMMI PIKLER¹

Emmi Pikler, pedagoga hongaresa (1902-1984), va desenvolupar un treball basat en quatre principis:

- El respecte a l'infant com a persona.
- La llibertat de moviments, de joc i la conquesta de l'autonomia basada en la iniciativa de l'infant.
- La pedagogia de la vida quotidiana, la cura atenta de cada acció de l'adult tenint cura de tots els detalls.
- La personalització de la relació entre l'adult i el nen que proporciona la seguretat necessària perquè aquest nen faci el seu progrés.

Al centre Girasol continuem investigant en la línia d'Emmi Pikler i comprovem dia a dia que els nens que tenen l'oportunitat de jugar

lliurement en un ambient adequat, ni que sigui una tarda a la setmana, aconsegueixen més tranquil·litat, autonomia, creativitat, i són capaços de jugar durant estona, buscar solucions als problemes que els puguin aparèixer en aquell ambient i confiar en les seves possibilitats.

Oferim un espai on l'infant té l'oportunitat de crear, experimentar, compartir, demanar, esperar, triar, gaudir, sense por a equivocar-se, seguint el seu ritme. Uns espais, on els nens i les nenes es mouen segons els seus interessos: joc sensorimotriu, joc simbòlic, dibuix, pintura, fang, eines i bricolatge, jocs d'aigua, contes, excursions, etc.

Els nens no han de competir amb ningú, perquè no hi ha cap adult que marqui uns resultats concrets o posi nota. L'objectiu principal és respectar a cada nen, el seu moment, la seva evolució i els seus interessos.

Un estiu de jocs

Aquest estiu ens hem trobat amb els infants de tres, quatre i cinc anys que s'han passat els dos mesos jugant.

Alguns, quan van arribar només demanaven activitats individuals: «vull dibuixar», «vull fer collarets», «vull un conte», etc., activitats on tingués l'adult al costat i que no requerien cap relació amb els altres nens, però al cap d'una setmana estaven jugant amb els companys, a pares i mares, a gats, a menjar, a metges, a pirates.

Quan anàvem a jugar al parc o al bosc, els nens jugaven amb els insectes, a fer boles i escultures de fang, a enfil·lar-se als arbres, amb



les pedres, les fulles, a amagar, atrapar, vendre, col·leccionar, no els calia cap objecte comprat.

Per a molts, l'únic interès des que arribaven fins que marxaven era jugar i jugar. Havien trobat el joc. El joc de sempre.

És que estem robant les hores de joc als infants?



Per a un nen, trobar un amic per jugar, jugar en grup o sol, clavar un clau, enfilarse a un arbre, és un repte, i un plaer si ho aconsegueix. Cal veure més sovint els interessos del nen amb els ulls del nen. Si li deixes, ell ho prova sense por, i repeteix, i torna a repetir-ho. La creativitat va sortint, i les possibilitats que tenen son infinites.

La importància del joc en el desenvolupament de l'infant ha estat objecte d'estudi des de fa molt temps.

Bruner considera que el joc té un paper decisiu en el desenvolupament de la imaginació. Un ésser sense imaginació és com un ésser mutilat.²

Funcions fonamentals del joc infantil:

1. És una activitat per a ell i no per als altres, i per això és un medi excel·lent per poder explorar.
2. Es caracteritza per la pèrdua de vincles entre els medis i la finalitat. És una invenció no lligada als resultats.
3. El joc no s'esdevé per casualitat. Sempre es desenvolupa d'acord amb algun interès dels participants.
4. En el joc transformem el món exterior d'acord amb els nostres desitjos.
5. El joc proporciona plaer, un gran plaer. Obstacles que ens trobem en el joc són font de plaer quan els superem.

Factors que contribueixen a enriquir el joc:

1. L'ús de mitjans o activitats que permeten a l'infant construir alguna cosa. Un entorn ric, motivador i actiu. Les millors joguines són aquelles que no imposen un significat concret al nen.
2. La presència de l'adult, però no un adult dictador, sinó aquell que, amb la seva presència, proporciona un ambient estable.
3. El company amb qui intercanviar i negociar.

L'actitud de l'adult

És molt important, com a adults, una actitud d'observació, acompanyament, escolta i respecte. També, seleccionar les joguines-objectes d'acord amb el desenvolupament del nen.

Cal començar donant molt poques joguines, un mocador, una anella vímet, etc.

L'espai de joc dels petits ha de tenir límits i que no hi hagi cap perill

Cal donar-los la possibilitat i el temps perquè triïn per ells sols els objectes de joc entre aquells que tenen a disposició.

És important no anticipar-nos al que els infants necessiten.

També és important posar paraules a les accions que fem amb el nen. I cal explicar sempre el que es farà a continuació.

Cal demanar els objectes als nens des de ben petits, no treure'ls-els de les mans.

Alhora, com a mesura de precaució, és important no donar als nadons objectes, joguines que passin pel forat d'un rull de paper de vàter. (És una bona referència de mida mínima.)

L'adult ha de saber que quan el nen investiga els seus moviments, està jugant amb el seu cos. Quan juga amb objectes, ho fa des d'una posició ja coneguda, que li és còmoda (si està al terra).

Cal notificar quan volem que el nen acabi una situació de joc, des que té pocs mesos. Per exemple, «Pere, ara hem d'anar a dinar, em dones la joguina que tens a la mà?». Els adults hem de saber esperar.

En nens de 2 a 3 anys, cal avisar individualment que el temps de joc s'està acabant, donar-los temps perquè vagin acabant i començar a recollir nosaltres els objectes que no fan servir. S'ha de procurar que endreçar sigui un acte normal, alegre, no una obligació.

Es pot observar que hi ha nens que han desenvolupat més el llenguatge i el raonament que el joc motriu. A aquests nens, els és més difícil jugar i entrar en el món simbòlic. Cal tornar al principi, trobar plaer pel moviment, els objectes.

És essencial que es permeti al nen gaudir dels seus millors tresors: el joc, l'experimentació i la fantasia.

El nen aprèn del seu propi fer

Si donem als nens l'oportunitat d'erigir-se en protagonistes del seu desenvolupament, acompanyant-los i respectant el seu ritme sense interferir-hi, tindrem nens més tranquils, autònoms i amb una millor salut física i psíquica.

Tots coneixem aquests impulsos originals dels nens, la tendència que tenen de voler provar-ho tot ells sols. Només ens faltaria ser més conscients que aquesta incansable superació de les contrarietats que prové de la pròpia iniciativa del nen, li proporciona l'energia que nosaltres voldríem que ell guardés. També hauríem de tenir en compte que l'alegria d'enfrontar-se amb dificultats es basa en el fet que el nen ha pogut observar, investigar, provar i superar en plena independència.

ELFRIEDE HENGSTENBERG³

Marta Graugés és mestra psicomotrista directora del centre Girasol de Sant Gregori.

Notes

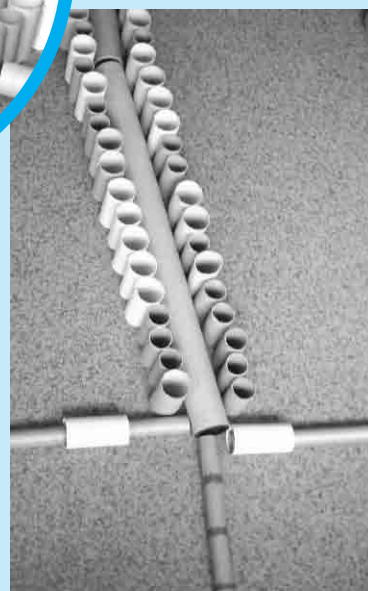
1. Pikler, Emmi: *Moverse en libertad*, Madrid: Narcea, 1985.
2. BINIÉS, Puri: «Conversa amb Jerome S. Bruner. Quan el joc és imaginació», *INFÀNCIA*, núm. 100, gener-febrer de 1998.
3. HENGSTENBERG, Elfriede: *Desplegándose: imágenes y relatos de mi labor con niños*, Barcelona: Liebre de Marzo, 1994.

Construccions amb cilindres

M. Paz Muñoz

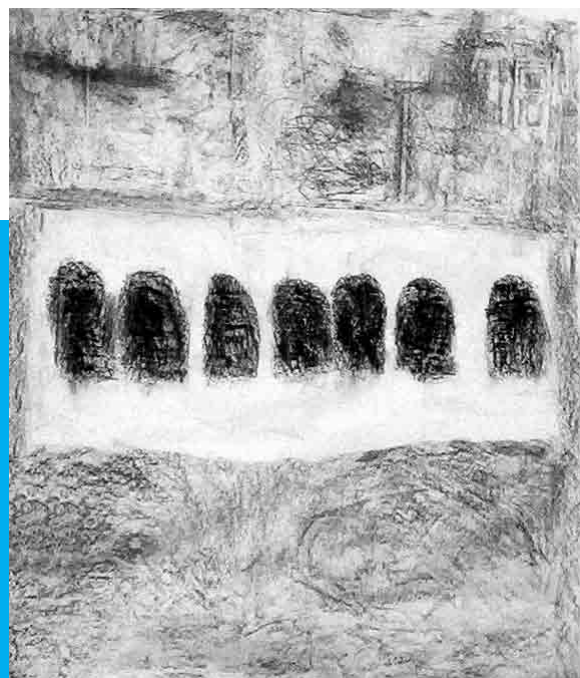
Arran d'una visita escolar a una exposició d'escultura, vaig estar pensant sobre quins materials podia oferir als infants perquè exploressin el món de l'escultura. Als cinc anys és difícil, sobretot si penses en la manera d'unir materials i donar-los forma. Així que vaig decidir simplificar l'experiència i els vaig oferir materials senzills i en gran quantitat. Vam muntar el racó d'escultures amb un gran espai lliure i vaig posar-los a l'abast grans tubs cilíndrics de cartró dur, amb tubs petits i fràgils. Una condició: les escultures es farien per parelles. Durant una bona temporada hi va haver una gran activitat d'exploració, entusiasme i respecte per no destruir les construccions. Parlàvem molt sobre les idees de cadascú, sobre què era i no era una escultura.

Aquestes fràgils escultures ocupaven molt espai i calia destruir-les per construir-ne de noves, però han perdurat al cap dels nens molt temps i han comportat unes vivències intenses que els enriqueixen les idees sobre l'espai, el volum, la composició, el ritme i la creació escultòrica amb els altres. ■



Anem al museu

L'art no té intenció de decorar, sinó que és una reflexió feta amb matèries plàstiques. Per tant, abordar l'educació artística a l'escola infantil no es pot limitar a un taller més proper de les manualitats en la zona d'activitat plàstica, sinó que s'ha d'abordar com un projecte de treball amb l'objectiu últim d'ajudar a mirar des de la llibertat intel·lectual, la sensibilitat, el coneixement i la sinceritat. Des de Granada ens n'exposen un exemple.



Des del moment que vam optar per incloure l'educació artística entre les nostres propostes de treball, vam considerar que ens havíem d'apropiar d'una manera més crítica i creativa a l'obra d'alguns artistes. Així doncs, vam començar a treballar en dues línies: d'una banda, procurar que les nenes i els nens coneguin obres d'art d'artistes suficientment reco-

neguts perquè el seu entorn familiar consideri positiu aquest apropament al món de la cultura. D'altra banda, entenem que és insubstituïble l'emoció que s'experimenta davant de l'obra d'art, amb la seva grandària, la seva textura o la seva olor; i com que dels grans artistes reconeguts només en tenim reproduccions (fotografies, recursos informàtics, llibres bé per a ús infantil bé de divulgació artística, puzzles o vídeos), acostumem a organitzar visites a museus i exposicions, seleccionant entre l'oferta que hi ha a la ciutat, o hi arriba temporalment, allò que millor pugui ajudar al grup a passar d'una fase de mirar a una altra de fer la pròpia obra d'art, la pròpia reflexió amb matèries plàstiques.

El Centro José Guerrero

Com tantes altres ciutats espanyoles, Granada ha fet la seva pròpia aposta per la difusió de

Manuel Ángel Puentes

l'art contemporani. Ho fa a través de la figura i obra de José Guerrero (1914-1991), pintor granadí adscrit a l'expressionisme abstracte nord-americà de l'Escola de Nova York –del qual es pot veure obra permanent en llocs com el Museo Nacional de Arte Reina Sofía, de Madrid; La Asegurada (Museo Sempere), d'Alacant; o el Museo de Arte Abstracto Español, de Conca (en el naixement del qual va participar)– creant el Centro José Guerrero, el qual va alternant cada dos o tres mesos l'exposició de l'obra del pintor (tant de la col·lecció del Centro,¹ com l'obra cedida per diferents propietaris) amb la d'altres artistes contemporanis (no solament pintura, sinó també escultura, fotografia, vídeo-art, instal·lacions, etc.).

El centre té un programa de difusió per a tota mena de públic (inclòs –quina sorpresa!– el de l'escola infantil), tant amb visites guiades, com per mitjà de cursos de formació per al professorat, xerrades i material per als centres, facilitats tècniques perquè puguin accedir al centre els escolars de la província (el Centro José Guerrero és de la Diputació Provincial), o certàmens de «crítica artística». Tot això és gratuït, fins i tot l'entrada de qualsevol mena de públic. Arribats en aquest punt, és de justícia destacar l'excel·lent labor de Carlos Bruzón en el departament «unipersonal» de difusió, el plantejament del qual és que els mestres i les mestres som els veritables interlocutors entre el centre i la infància i que aquesta relació depèn del nostre interès per l'art contemporani.

Les escoles infantils del Patronat Municipal de Granada no podien desaproveitar un element cultural d'aquesta magnitud i, per tant, és habitual que en les nostres programacions incloguem alguna visita al centre (depenent de l'obra exposada i de la resta d'activitats que desenvolupem a l'escola, ajustant calendari i interessos) amb els passos ja coneguts de treball previ a la visita, la visita pròpiament dita i l'elaboració posterior a l'escola.²

Aquest mestre ha portat dos cursos seguits el mateix grup (en el seu pas pels grups de quatre i de cinc anys d'Arlequín) al Centro José Guerrero. En cada ocasió ha pogut conèixer i analitzar prèviament l'obra exposada, i gràcies a això quan preparava la visita a l'escola sabia amb quins quadres de José Guerrero es trobaria. A la primera visita, junt amb l'exposició «Granada de fondo» (que agrupava obres d'artistes contemporanis molt diversos que tenien Granada en la seva biografia o en la seva obra), vam trobar obres del nostre autor amb un denominador comú: en totes hi apareixia el color blau. El centre llença una proposta en forma de folis blaus amb textos inspirats lliurement en l'obra exposada perquè els visitants n'escriguin altres de nous. En la segona visita tot el centre està ocupat en l'època més propera al pop-art de José Guerrero, amb tres plantes destinades a albergar els quadres inspirats en caps de mistos i la quarta dedicada a unes teles en les quals enganxava bosses amb nan-

ses (des de les comercials fins a les de viatge) desarmades. Davant de l'èxit d'aquesta convocatòria literària sobre el blau, el centre llença una altra proposta: «jugar amb foc», ara sobre foli de color taronja.

Preparant les visites

Un cop concertades les cites, vam començar a preparar una activitat anunciant el dia que aniríem al centre i marcant-lo en el calendari. Per preparar la primera visita vam estar mirant amb el grup dels grans (els que aleshores complien ja sis anys) la col·lecció de diapositives d'art contemporani que tenim a l'escola (com a bagatge de les diverses exposicions que hem treballat en altres cursos) i vam acabar analitzant algunes obres de José Guerrero que trobaríem en la visita:

FRANCISCO: Una foto de dents.

ARTURO: Un esquí.

MERCEDES: Un quadre amb puntets blancs de pintura amb ratlles negres.

Quan els explicàvem que aquests quadres estaven inspirats en la contemplació d'una capsa de mistos i els n'ensenyàvem una per-

què ells també s'hi inspiressin, van començar a veure coses com:

MARÍA: Llamps. Piano.

PABLO: Teules. Molts arbres.

ULISES: Una filera d'homes.

I els vam demanar que dibuixessin la capsa de manera que s'hi veiés el que ells pensaven que podia ser.

Vam fer una enquesta sobre el que creien que era un museu:

ANA: Hi ha llibres.

PATRICIA: Una biblioteca.

ÁGUEDA: Hi ha revistes.

LOLA M.: Que hi ha estrelles.

MARÍA: Que hi ha sols.



MERCEDES: Que hi ha llunes.

JULIÁN: Que hi ha joguines.

MIGUEL ÀNGEL: Que hi ha molts quadres.

Respostes que no ens sorprenen perquè responen al que troben en altres llocs on hem anat amb ells: la Biblioteca Pública del Albayzín o el Parque de las Ciencias, i que canvien substancialment quan repetim la pregunta després de la visita:

PATRICIA: On hi havia moltes escales i quadres.

ÁGUEDA: On un no pot jugar perquè estan treballant, i es poden veure els quadres.

En totes dues ocasions, abans d'anar a veure l'exposició, també vam treballar amb materials plàstics utilitzant tècniques diferents, analitzant obres de diversos autors i demanant-los que elaboressin versions personals dels quadres que estàvem mirant. Aquests tallers han estat

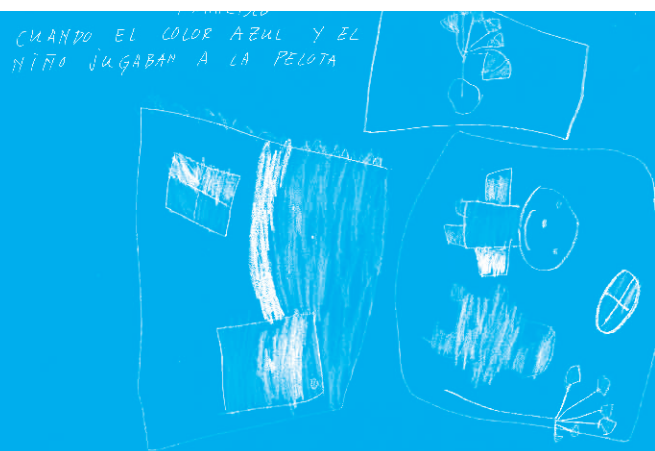
tan variats i amb tants recursos diferents que la seva explicació aquí faria que l'article fos inviabile per a la seva publicació en una revista, raó per la qual remetem a la bibliografia, tant pròpia com aliena, on es detallen algunes de les tècniques posades en funcionament.^{3, 4 i 5}

El mestre comenta la convocatòria de textos sobre «què és blau» i es decideix a inventar un conte, seguint un esquema que ha començat a utilitzar-se amb el grup en la celebració de cada aniversari de cinc anys: «Una vegada hi havia un nen que es deia...», i a partir d'aquí cada un de la classe hi va afegint una frase, inventant històries cada vegada més complexes, fins a completar el conte, en una versió col·lectiva del recurs de Rodari.⁶

Una vegada hi havia un color blau que se n'anava cap a casa seva que era un bolet i va cridar un nen que era el seu amic, i el nen volia jugar a pilota i no tenia pilota i en van comprar una i se'n van anar a la Plaza Larga a jugar amb la pilota i cada cop

que el color blau agafava la pilota, la pilota es tornava blava, i quan l'agafava el nen es tornava blanca, i la gent deia: 'Això és màgia'. I es va posar a ploure i van entrar a la Casa Pasteles, i els pastissos es van tornar blaus i la gent deia: 'Que jo no vull aquests pastissos enverinats, que me'ls han enverinat!' I llavors el color blau va tirar avall per la baixada de la Cava i va arribar al riu Darro, i es van ficar a Los Italianos i els gelats es van tornar blaus, i la gent va dir que eren verinosos, i el color blau se'n va anar al José Guerrero i els quadres es van tornar blaus i la gent deia: 'En vull comprar un', i el director els va dir que no, i el blau ja s'hi va quedar a viure, i el nen quan volia estar amb el color blau anava a visitar-lo al museu, i final.

Les prèvies a la segona visita van venir precisament a partir d'aquest conte, ja que el Centro José Guerrero ens el va agrair en una carta acompanyada de tots els textos «blaus» publicats i amb la nova convocatòria de «jugar amb foc» en la qual ens «vam cremar» ràpidament:



Una vegada hi havia un misto que vivia en una capsa. Un home se'l va trobar a la platja i se'l va emportar a l'hotel. I va arribar l'amo dels mistos i li va dir que els hi donés i l'altre li va dir que no, que ell els havia trobat, i el que els havia perdut li va dir que els volia per jugar amb foc. Llavors van fer una aposta per veure qui se'ls emportava i el que guanyés se'ls enduria. I va guanyar el que els havia trobat i els volia per fer foc. I se'n va anar a casa per encendre el foc de la xemeneia i va engegar la tele i va sortir José Guerrero. I va dir que pintava els mistos i aleshores l'home es va fixar en com era el quadre de José Guerrero i també va pintar i en volia pintar un altre com ell volia i va pintar els mistos com si fossin un arbre i els quadres se'ls va posar a la seva habitació.

Vam tornar a decorar la classe amb les versions personals i col·lectives de quadres de José Guerrero i les inspirades en capsas de mistos del curs passat, i les postals de quadres del nostre pintor que teníem a l'escola. Per cert, que

buscant la postal de *Penitentes*, 1972, vam trobar en una classe un nen amb una samarreta amb aquest quadre pintat per la seva germana gran quan va anar a Arlequín, de manera que del «quin fresc!» vam passar a una proposta d'acció posterior.

Al Centro José Guerrero

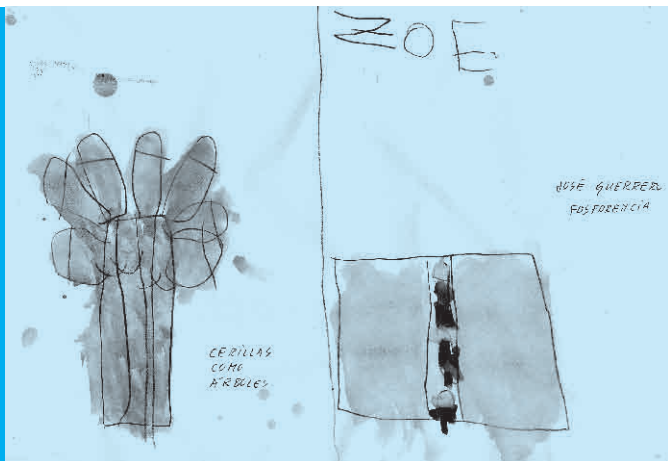
Les visites al Centro José Guerrero van servir per trobar el que estàvem buscant: reconèixer amb orgull algunes de les obres exposades que havíem treballat a l'escola (o que, en la segona visita, recordàvem de la primera), sorprendre's davant de les dimensions reals dels quadres i descobrir-ne alguns fins aleshores desconeguts, els quals en alguns casos confirmaven esquemes previs (sobretot els de la sèrie mistos) i en altres els trencaven i obrien noves perspectives.

Cada visita durava una mica més d'una hora i no hi compartíem l'espai amb altres grups, i gràcies a això podíem parlar amb

tranquil·litat d'allò que estàvem mirant, encara que amb el respecte propi d'un lloc on hi ha altra gent treballant o de visita: «No es pot cridar perquè està prohibit perquè estan treballant i els molesta, i es poden veure els quadres» (Lola F.).

Tant en les converses amb el Carlos com amb el mestre, les nenes i els nens van anar relacionant els conceptes treballats a l'escola amb el que hi havia exposat (llàstima de no haver enregistrat el debat sobre realitat i fantasia, o l'anàlisi de quina és la direcció que marca un quadre, ja que les frases de les criatures haguessin il·lustrat de sobres aquest article), a la vegada que es van llençar noves propostes per continuar treballant.

Ens resulta especialment interessant l'actitud d'un altre personal del Centro José Guerrero que, en el transcurs dels pocs cursos que portem anant-hi amb diferents grups d'escoles infantils, ha passat de ser desconfiat i escèptic sobre el que poguessin obtenir de la



visita i el risc que comportava la seva entrada en un espai d'obres irrepetibles, a reconèixer que és un dels millors públics que reben, perquè no manifesta prejudicis del tipus «però això és art?» i saben mantenir un ordre i un respecte exquisit quan se'ls adverteix; actituds que contrasten amb les d'altres nivells educatius o amb el públic adult.

Per a l'anàlisi dels quadres optem sempre per fixar-nos en una mostra significativa a la qual puguem dedicar un temps suficient, asseguts en rotllana davant de cada un, en comptes d'anar recorrent les sales parant breument davant de cada quadre. La intenció és ajudar a mirar i, per tant, és fonamental fer que parlin sobre allò que senten davant del quadre, els elements que aprecien, les semblances, les diferències, ajudats per les preguntes dels adults, que només donen una informació complementària quan consideren que pugui ser útil per aclarir dubtes o exposar algun concepte que no hagi sortit en els rics diàlegs infantils.

La visita és el moment de lliurar el conte que hem elaborat prèviament (per a la convocatòria sobre el blau es va col·locar una bústia amb un adhesiu blau en el lloc destinat a posar-hi el nom) no sense llegir-lo abans en el lloc per al qual s'ha escrit. També vam portar material del que havíem elaborat a l'escola perquè en Carlos el pogués veure.

Per completar i donar un suport físic a les sensacions percebudes i les informacions rebudes, cada u elegí el quadre que li ha agradat més d'una de les sales i s'ajeu còmodament per dibuixar-lo amb llapis de colors (per facilitar el treball en l'exposició «blau» els vam donar folis blaus per tal que només hi haguessin d'afegir els altres colors).

Com que l'edifici ens agrada molt i cada vegada ens fixem en més detalls de la seva estructura, també incorporem a les nostres llibretes de construccions (una llibreta individual en la qual cada u va recollint croquis de les construccions que fa a l'escola amb fustes o

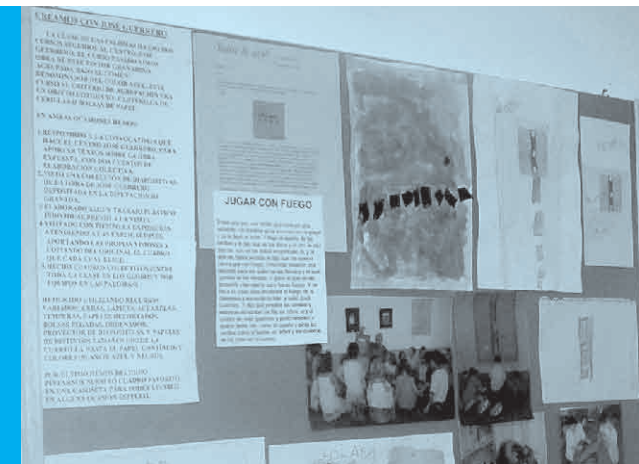
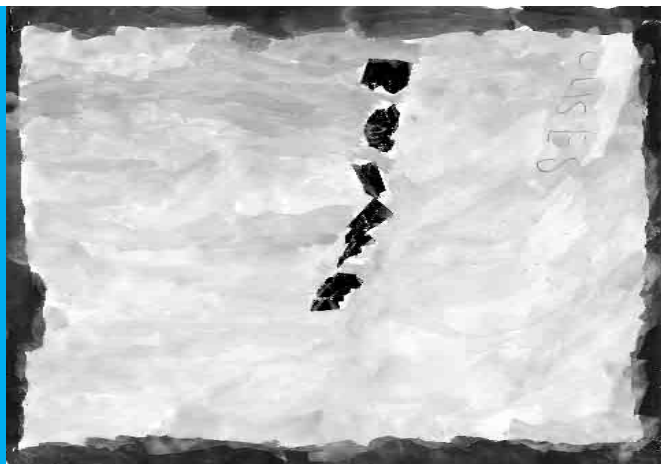
legos, i on també figuren diferents edificis significatius com la seva pròpia casa, l'escola, algunes construccions del barri o dels edificis que visitem, com aquest) una vista d'un dels trams de les escales.

I abans de tornar a l'escola adquirim algun cartell, postal o diapositiva que ens permeti continuar aprofundint-hi.

És clar que el camí de l'escola al Guerrero no es fa amb els ulls tancats i aprofitem la sortida per veure altres elements urbans, però això ja ho hem explicat en un altre lloc.²

De tornada a l'escola

Cada tornada a l'escola ha comportat la necessitat de fer quadres que no desmereixin dels que hem vist al museu. Després de la primera visita, vam estar discutint en assemblea per on continuaríem treballant i vam decidir que ja no eren suficients els formats de paper que havíem fet servir fins aleshores: quartilla, foli, Din-A3, cartolina, i el que volíem era



reproduir a mida real *Penitentes, 1972*, i per això vam tallar d'un rotlle de paper continu les dimensions del quadre (180 x 152,5) i hi vam projectar al damunt una diapositiva. A partir de l'acord de l'assemblea, el treball es va dividir entre els equips en què tenim organitzat el grup (grups de quatre o cinc membres, equilibrats pel que fa al sexe, capacitats i diversitats, de manera que cada equip pugui fer un treball similar al dels altres), i cada equip va passar una estona a pintar amb ceres sobre el color corresponent en un parell de torns fins a completar l'obra (va fer falta una petita bastida de taules per poder arribar a les parts més altes). La nostra intenció era mostrar a la resta de l'escola com ens agradava José Guerrero, de manera que ho vam exposar al pati central de l'escola (que és el punt de confluència de tots els grups i de les famílies a l'hora d'entrar i de sortir) juntament amb la postal del mateix quadre i un text explicatiu.

El curs va continuar amb altres propostes d'educació artística (a més de moltes altres coses, és clar, alguna tan important com el desenvolupament de la vida diària del grup) i la notícia que el Centro José Guerrero havia seleccionat i publicat el nostre conte del color blau ens va servir perquè fossin els mateixos nens i nenes de la classe els que portessin les seves famílies a veure el museu –amb l'excusa de recollir alguns fulls amb el conte per guardar-los o ensenyar-los als avis– i ho aprofitaven per explicar –davant d'uns pares embadalits i la sorpresa d'altres visitants– el sentit que tenia el que estaven veient, convertint-se en veritables dinamitzadors culturals de la seva família. No volem presumir del fet que, gràcies a la nostra intervenció, les famílies ja participen del nostre entusiasme per l'art contemporani, i en realitat alguna mare o algun pare encara continua discutint amb el mestre si té mèrit una cosa que els seus fills són capaços d'igualar («i això

és art?»), però creiem que haver obert la discussió ja és una mostra d'interès i entrem de bon grat en els debats.

De la segona visita, vam tornar amb fullets divulgatius del centre per repartir a les famílies, alguns cartells dels quadres dels mistos, el joc de diapositives de la col·lecció del centre i una bossa de paper per portar les compres que es fan a la botiga del centre, la qual reproduïx un dels quadres de bosses que tant ens van cridar l'atenció. Analitzant la visita vam decidir treballar en dues línies:

- Una col·lectiva en la qual un cop més des de l'assemblea es plantejava fer quadres amb bosses enganxades a l'estil del que havíem vist, tot i que no buscant la còpia d'un quadre concret. Una vegada va quedar clar el treball, cada equip va tallar un gran tros de paper continu, va triar la bossa que li agradava més (prèviament desplegada), la va enganxar com va voler sobre el paper (en uns casos mostrava l'interior com en



els quadres de Guerrero, en d'altres la publicitat) i completaven el quadre amb trempa dels colors que consideraven necessaris (barrejant-los, algunes vegades, per obtenir un color més semblant al d'una part de la bossa).

A mesura que un equip anava acabant el seu treball l'ensenyava a la resta de l'assemblea amb què acabem l'activitat del matí, i l'equip que havia de treballar l'endemà donava idees, i així les propostes es van anar modificant i un equip va començar a «descol·locar» la bossa sobre el paper i un altre va encreuar dues bosses, de manera que els primers equips que havien fet un treball menys arriscat van demanar fer una segona volta sobre el quadre, i hi van afegir noves bosses en posicions diferents i amb colors nous, fins que tots els equips van haver treballat almenys dues vegades sobre els seus quadres abans de donar-los per acabats, amb uns resultats molt vistosos als quals no poden fer justícia les reproduccions monocromes d'aquest article.

• Potser el lector ja no recorda la samarreta que havíem vist que portava un nen, però per descomptat les criatures de la classe no se n'havien oblidat, de manera que vam demanar a les famílies que portessin una samarreta blanca sense butxaques ni lletres per poder-hi pintar al damunt. Preparàvem cada samarreta amb una cartolina dins i unes pinces per mantenir-la tensa i la col·locàvem sobre el cavallet exposant-hi al damunt les diapositives de la col·lecció fins que el nen o la nena escollia el quadre que volia reproduir. Amb un retolador per a acetats perfilava les línies del quadre sobre la imatge projectada i després passava a una taula per cobrir amb pintures de làtex del color que considerava més semblant (teníem diversos grocs, blaus, vermells, verds...) les parts perfilades fixant-se en una postal del mateix quadre. Curiosament, tot i que aquest treball és més tècnic que creatiu perquè només es tracta de traspassar a una tela una obra aliena, sense més

aportació personal que l'elecció del color que veien més semblant, va obtenir un resultat tan vistós que moltes famílies van portar més samarretes perquè la seva filla o el seu fill reproduïssin altres quadres per a la resta de la família, i vam decidir que seria un bon «uniforme» per a la festa de fi de curs en què aquest grup s'acomiarà de l'escola.

Finalment, utilitzem un dels panells (que tenim per exposar a les famílies i als visitants d'una manera més permanent el treball que es fa a l'escola) per il·lustrar, amb algunes de les imatges que acompanyen aquest article i els dos contes, el text explicatiu que resumeix el treball fet amb José Guerrero durant aquests dos cursos. ■

Miguel Ángel Puentes es mestre de l'Escola Infantil Municipal Arlequín de Granada.

Bibliografia

1. DIVERSOS AUTORS: *José Guerrero: La Colección del Centro*, Granada: Diputació de Granada, Centro José Guerrero, 2000.
2. PUENTES, M. A., i altres: «Paso a paso por la ciudad», a *La educación y la cultura de la infancia. La ciudad, un espacio para crecer*, Patronato Municipal de Educación Infantil de Granada, 2002.
3. BLASI, M., i M. Á. PUENTES: «¿Qué cosas pintan que no sean cosas de pintar?», a *INFANCIA*, núm. 69 (pàg. 22-26) i núm. 70 (pàg. 20-27), 2001.
4. BARTOLOMEIS, Francesco de: *El color de los pensamientos y los sentimientos*, Barcelona: Octaedro, 1994.
5. MARÍN, R., i altres: «Arte infantil y educación artística», *II Congreso de Arte Infantil*, Madrid: Facultad de Bellas Artes, en curs d'impressió.
6. RODARI, Gianni: *Gramática de la fantasía*, Barcelona: Reforma de la Escuela, 1979.



El saber fer



Martina Belluci i Maura Ciamaroni

Desenvolupar l'autonomia i l'autoestima és un deure que l'escola ha de complir si sap oferir-se als infants com a ambient en el qual se sentin coprotagonistes. Com ens mostra aquesta experiència de Mòdena, no cal fer grans muntatges. Per començar, i encara més important, n'hi ha prou de tenir-los en compte en les tasques quotidianes.

Per un nen d'alguns mesos «tocar amb les mans» ja és una de les maneres més eficaces per desxifrar-se ell mateix i la realitat en què es troba. La seva

En aquest procés de creixement, fer activitats amb les mans segurament té un paper central per les innombrables oportunitats que ofereix, a nenes i nens, d'enfrontar-se amb els objectes de la realitat, de trobar analogies i diferències entre els materials, d'experimentar relacions de causa-efecte, d'individualitzar possibles estratègies i solucions en la confrontació amb els altres. Mentre aprenen, per exemple, a posar-se l'abric abans de sortir al jardí, busquen els gestos i la seqüència justa per ficar primer un braç i després l'altre a les mànigues, però si els botons són al darrere i el coll a baix, cal que entenguin què és el que no ha funcionat; després, potser amb l'ajuda d'un amic, cal que trobin una altra manera i cal que ho tornin a provar, provar-ho una altra vegada si fa falta, per poder, al final, trobar la satisfacció de sortir-se'n i poder dir: «Mira! Ho sé fer tot sol..., ja sóc gran!».

Desenvolupar l'autonomia i l'autoestima, estimular la descoberta de les regles internes dels procediments, dels materials, dels instruments, és un deure que l'escola pot satisfer d'u-

mà aguanta un sonall: fa un so que canvia segons la intensitat del moviment. Un full de paper s'estripa si les mans l'aguanten i s'estira amb força... A poc a poc s'adona que amb les mans pot fer que passin coses divertides i interessants. Progressivament pren consciència que pot actuar en el món que l'envolta.

Durant tota la infància moure's significa també pensar i aprendre, relacionar-se amb un mateix i amb els altres, és a dir, desenvolupar aquella forma d'intel·ligència corporicines-tètica que permet fer servir el propi cos de maneres molt diferents i hàbils, fins i tot per a objectius expressius a més de concrets

De *Crescere*, d'ANNA OLIVERIO FERRARIS, 1992.

La mà era una pinça per agafar les pedres; el triomf de l'home ha estat transformar-les en les executadores encara més hàbils de les seves idees de fabricant [...]. Tindria poca importància que disminuís la funció d'aquest òrgan que és la mà, si tot no fos per demostrar que la seva activitat té una relació estreta amb l'equilibri de les zones cerebrals que l'interessen. No saber fer res amb els propis dits no és preocupant a nivell d'espècie, perquè passaran molts mil·lenis abans que un sistema neuromotor tan antic retrocedeixi, però a nivell individual és molt diferent: no haver de pensar en els propis dits equival a prescindir d'una part del pensament normalment, filogenèticament humà. Per tant, des d'aquest moment tenim, pel que fa als individus, i no a les espècies, el problema de la regressió de la mà.

LEVY GOURHAN

na manera positiva només si sap oferir-se als infants com a ambient en el qual se sentin coprotagonistes, si l'ambient social ofereix una expectativa fiable per a les seves potencialitats, si reben confirmacions no tan sols per les seves conquestes sinó també pels seus intents, si fer vol dir col·laborar i compartir, una ocasió valuosa de relació i d'intercanvi.

No s'ha d'oblidar la relació i la implicació de les famílies perquè trobin el temps i la paciència per donar als seus fills la possibilitat de col·laborar en les situacions domèstiques, de provar de fer les coses també tots sols, de persistir, d'aprendre dels errors i, en definitiva, d'obtenir resultats.

Les consideracions expressades fins ara, juntament amb la curiositat dels nostres formadors d'escoltar les paraules que els nens saben trobar per fer explícit el seu comportament, constitueixen les premisses d'un itinerari de treball, en un període llarg, que ha involucrat tots els infants de l'escola més enllà de les distincions d'edat.

Les situacions que s'han tingut en compte s'han extret de la quotidianitat i s'han investi-

“Desenvolupar l'autonomia i l'autoestima, estimular la descoberta és un deure que l'escola pot satisfer si sap oferir-se com a ambient en el qual se sentin coprotagonistes.”

gat posant en relleu els punts de vista dels infants.

La documentació d'aquest treball s'ha utilitzat per muntar una exposició, a l'interior de l'escola, amb l'objectiu de fer visibles els innombrables valors del saber fer les coses.

Els àmbits de treball que s'han tingut en compte són les rutines de l'escola, el menjar i la seva preparació, la cura del jardí i els cultius.

Les rutines de l'escola

Del pla de treball:

En el transcurs de tota la jornada, en situacions de vida, es convida els nens a fer activitats tots sols i juntament amb els companys; se'ls gratifica amb un aplaudiment o una estreta de mans per tot el que s'ocupen de fer. Sovint els recordem quant esperem d'ells, els convidem a tornar-ho a provar quan tenen dificultats, els estimulem a ajudar-se recíprocament. Visualitzem amb un símbol les competències que estan assolint i pengem la seva foto quan s'assoleix la competència.

En el treball que presentem, s'hi inclouen tan aspectes d'autonomia personal (rentar-se les mans, posar-se i treure's el jersei, posar-se les sabates), com de gestió de moments de la vida escolar (parar taula i fer de cambrers, respondre al telèfon).

Autonomia personal

Em rento les mans

ALESSANDRO B.: Per menjar cal rentar-se les mans amb sabó. Després la mama sent l'olor.

EDUCADORA: Com ho feu per rentar-vos les mans?

SILVIA: Es freguen juntes.

GIULIA P.: Després s'esbandeixen amb aigua.

DILAN: Ens les eixuguem amb el tros de paper.

GIULIA S.: Cal que ens les eixuguem perquè si no vas a la taula a menjar i mulles el menjar.

EDUCADORA: Per què ens rentem les mans?

FABIO: Perquè sempre fem pipí i després ens rentem les mans.

Per posar-se el jersei

ERICA: La meva mare m'ha dit que els dibuixos van al davant i les etiquetes al darrere.

SONIA: Jo, primer, no me'n sortia gaire i em vestia la mama. Ara la samarreta, me la poso sola.

VALENTINA: El meu papa em fa posar el pijama tota sola..., jo no me'n vaig sortir de seguida; quan ell em deia: «ara posa't el pijama», jo, durant un temps, no ho sabia fer, però ara ja ho sé fer.

ALESSANDRA: Si hi ha botons s'han de descorrar; jo, per posar-me el jersei, fico el cap pel forat on hi ha els botons, després fico els braços a les mànigues i el tiro cap amunt i hi fico el cos.

MATTEO: O bé pots posar primer les mans aquí a les mànigues i després el cap i després el tires cap amunt.

Per treure's el jersei

SONIA: Amb les mans encreuades s'estira la samarreta des de sota, la tires cap al cap.

ALESSANDRA: La tires amunt amb els colzes, empenys i la treus pel cap i després pels braços.

CHIARA: Has d'agafar-la per sota i tirar les mans cap amunt i després s'ha de treure el cap.

MATEO: Però primer l'has de descordar perquè si no els botons t'estrenyen i no pots treure el cap, et quedes tancat, una mica enredat.

ERICA: Jo ho sé fer de dues maneres, saps? Primer trec les mans, per mi és més fàcil treure les mans.

Em poso les sabates

EDUCADORA: Sabeu posar-vos les sabates sols?

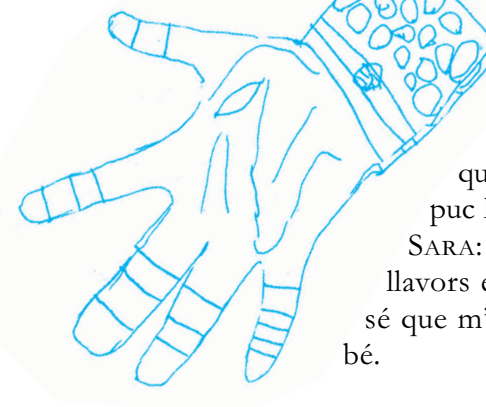
ENRICO: Jo no gaire perquè aquelles sabates que s'han d'exemplar són massa dures.

GILBERT: Has de mirar l'etiqueta i posar-la al lloc adequat, a la dreta i a l'esquerra si no es posen bé.

ERICA: Jo miro el dit gros del peu, després la poso així..., recolzada, després la fico i després l'estrenyo.

GIULIA: Jo, primer miro si van bé, perquè si me les poso al revés m'equivoco.

ENRICO: Jo dic a la mare que em compri les sabates amb cinta adhesiva per-



què les que tenen cordons no puc lligar-les.

SARA: Jo, a vegades m'equivoco i llavors els peus estan torts i, quan sé que m'he equivocat, me les poso bé.

Consideracions dels nens mentre es posen les sabates:

GILBERT: Abans de posar-te-les, les has de descordar.

MARCO: M'he equivocat... ho veus? El dit gros del peu va aquí a la punta de la sabata.

ENRICO: Jo les agafo i després me les fico i després empenyo així...

EDUCADORA: Estàs segur que et van bé?

ENRICO: Si m'equivoco me n'adono perquè el peu em fa mal.

EDUCADORA: Sou espavilats, com ho heu après?

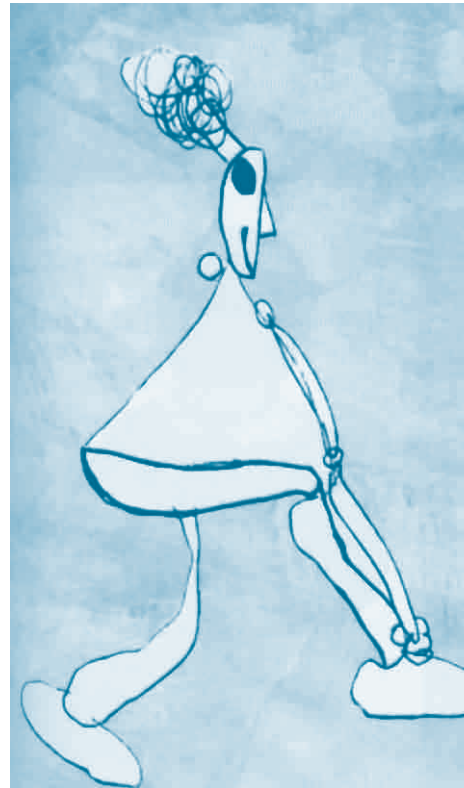
ENRICO: M'ho ha fet aprendre la mare.

GIULIA: Abans me les posava la mare i ara ja me les sé posar tota sola.

GILBERT: Perquè ha après la lliçó de la seva mare.

SARA: A mi també me n'ha ensenyat la meva mare..., molt, molt, i he après que..., quan una cosa és difícil cal intentar fer-la moltes vegades i després quan ho has après, si un dia ho vols fer, ho fas tot sol.

MARCO: Per aprendre cal intentar-ho..., no fer-ho veure..., cal provar-ho.



Sóc capaç de respondre al telèfon

MATTIA: Quan és el meu torn, vaig allà on hi ha el telèfon i espero que soni, després agafó l'auricular amb la mà i dic: «Sí, digueu? Parvulari S. Damaso, qui parla?» Després escolto el que diu, deixo l'aparell i vaig a avisar la persona que demanen.

Sé parar la taula

Com paren la taula els cambrers

VALENTINA: Hem de posar les cadires per als nens que volen menjar a la nostra taula.

SONIA: Hi posem quatre o cinc cadires.

VALENTINA: Primer comptem els nens que hi ha, després hi posem les cadires.

SONIA: Però al cap de taula hi va la cadira del cambrer, després s'hi posen les tovalles.

VALENTINA: I després els plats..., primer s'hi posen els plats de segon i després els de primer plat.

MARTINA: Després hi van els coberts.

VALENTINA: Però es posen a sobre del tovalló!

SONIA: Es posen els tovallons a prop dels plats i després els coberts..., els gots també han d'estar a prop dels plats.

VALENTINA: A davant del plat hi poso el got, així cada nen sap quin és el seu.

SONIA: El cambrer posa els cartelletes amb els noms dels amics.

VALENTINA: Després els companys veuen el nom dels amics i saben que han de posar-se allà.

Com ser un bon cambrer

BENEDETTA: «El cambrer, per ser bo, ha de comptar de la manera correcta els nens,



després escriu el nombre de nens que hi ha en un full, s'agafa el full amb el plànol de les eines i escriu el nom dels nens que vol posar a la seva taula... Amb el plànol va a parar la taula al menjador. Posa les tovalles, els plats del segon, els plats del primer, els gots, els tovallons i els coberts.

FABIO: El cambrer compta tots els nens que han vingut a escola, després compta quants som en un full; després ha de fer el plànol de la seva taula i escriure el nom dels nens que vol amb ell. Al migdia el cambrer va a la taula primer i menja de seguida, després quan els nens de la seva taula han menjat, s'emporta els plats a les escombraries; després també agafa l'aigua quan s'acaba i també dona el pa. Quan els nens s'han acabat el segon i la fruita, el cambrer despara la seva taula i també treu les tovalles.

MARCELLO: Si, per exemple, els nens de la seva taula s'acaben l'aigua, ha d'anar a omplir la gerra i després pot donar el pa. Després quan tothom ha acabat de menjar,

quan s'ha acabat el dinar, el cambrer ha de desparar la seva taula.

Un joc

Fem un joc: l'Alessandra és la mare i para la taula per a la seva filla, la Virginia. La Valentina, que fa de pare, haurà de controlar si la mare ha parat bé la taula. L'Alessandra ho comenta verbalment mentre prepara el que falta per parar la taula.

ALESSANDRA: El got el poso davant d'ella (Virginia), una mica lluny, el tovalló una mica a prop del got, al costat de la cullera, després hi poso una forquilla a sobre, recolzada al tovalló, al costat de la cullera. Després agafó el ganivet, el poso al costat de la forquilla, a sobre del tovalló; després hi poso un plat..., el del segon, el poso a prop de la nena i del tovalló i dels coberts; després agafó el del primer plat, el poso a sobre de l'altre plat i a prop del got i dels coberts, també del tovalló.

EDUCADORA: Valentina, ho ha fet bé l'Alessandra, això de parar la taula? *(No s'ha oblidat de res, però el tovalló és a l'esquerra.)*

ALESSANDRA: Perquè el tovalló va a l'altra banda, si no la nena no pot menjar amb aquesta mà. *(Amb la mà esquerra.)*

VALENTINA: Jo faig servir la mà esquerra!

ALESSANDRA: Jo, per pintar, les faig servir totes dues, i també per menjar!

VIRGINIA: Potser s'hi ha acostumat!

EDUCADORA: Valentina, com és que fas servir la mà esquerra per menjar i per dibuixar?

VALENTINA: Perquè quan vaig néixer feia totes les coses amb aquesta mà. *(Indica l'esquerra.)*

El menjar i la seva preparació

Manipular i transformar els aliments és una activitat tradicionalment present a l'escola; l'activitat a la cuina és tan autèntica com la que la mare o l'àvia fan a casa. Fan les coses amb les mans, els ulls, el nas i la boca alhora; i entenen com les mans han d'agafar, barrejar, pastar; i mesurar quantitats i respectar procediments; i compartir amb els amics el resultat del propi treball.

A la cuina

Per fer la pasta

VALERIA: Fa falta farina.

GIULIA: I després fa falta aigua.

MATTEO: No és gens difícil, fa falta farina i a sobre hi fem un foradet perquè després a dins s'hi posa l'aigua i després es barreja..., després si es vol fer groga o vermella s'hi posa el color i es tornar d'aquest color.

LUCA: Cal fregar-se les mans per treure's la pasta.

DAVIDE B.: Amb la farina seca..., està tota enganxada.

ROBERTO: Encara és molla.

PAOLA: Vols farina? Després li has de posar perquè així no és tan enganxosa.

VALERIA: Es fa allargar la pasta..., s'ha d'empènyer amb el corró; ara agafo el motlle i el poso sobre la pasta i faig força amb la mà i es transforma en una estrella si el motlle és una estrella o en un cor si el motlle és un cor.

Preparem les maduixes

ANDREA: Hem agafat les maduixes i les hem posat en un pot.

ELIDA: Les hem rentades amb aigua perquè estaven brutes i plenes de terra.

MARCELLO: Després els hem tret aquella mena de serrell verd i les hem començat a tallar en molts trossets.

ELISA: Després tots els trossets que teníem als plats els hem posat junts al bol gran.

FABIANA: Després jo hi he posat dues cullerades de sucre.

LUCA: Jo he tallat la llimona, l'he exprimida i l'he abocada a sobre de les maduixes.

ELIDA: Hem barrejat tota la llimona amb les maduixes.

FEDERICA: Amb la llimona, les maduixes ja estaven preparades, així les hem posades en els gots dels nostres amics i els les hem donades per menjar.

Preparem la crema

GIULIA B. : S'hi posa el sucre, s'hi posa la farina i després la llet, es barreja i després es posa al forn i la crema ja està preparada.

Preparem el pastís

SONIA: Sí, perquè en aquesta recepta sempre hi havia el tres i aleshores hi havia tres pots de sucre.

ERICA: De llet, n'hem posat un pot com el iogurt..., aquesta recepta és una mica tota de tres i una mica tota d'un.

La cura del jardí i els cultius

Fer partícips els infants dels canvis estacionals amb els



treballs al jardí. Els ajuda a descobrir les especificitats del món vegetal, el significat que té el temps en el món de la natura, però també la bellesa, la diversitat de les formes i dels colors amb què l'ambient natural ens regala.

Al jardí

Sembrem una llavor

EDUCADORA: Com ho hem de fer?

ENRICO: La tiro dintre del forat que he fet a la terra i després si creix una crispeta estem acabats.

FEDERICA: Fa falta un vas.

SARA: S'hi ha de posar també la terra.

PAOLA: Jo faria un forat per posar-hi les llavors i després l'aigua.

MATTEO: Jo conec una altra manera per sembrar..., es fa així (*gest del sembrador*)... els fa falta aigua perquè s'assequen quan creixen.

VALERIA: Es posen allà per terra les llavors, esperem que neixi un arbre de peres, esperem molts minuts.

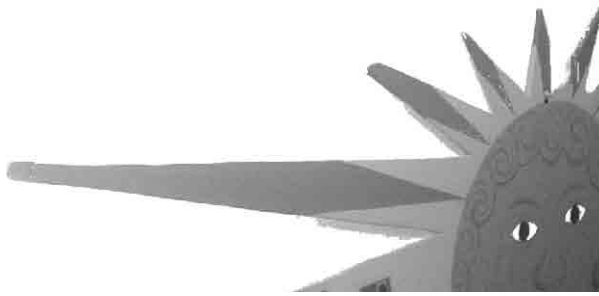
Les violetes

SILVIA: S'hi posa una mica de terra, després es posen les llavors a dins, després s'hi posa la terra i després hi creixen les flors.

VIRGINIA: S'espera una mica de temps i després creixen, quan se'ls dona de beure, creixen.

Les castanyes

LUCA: L'arbre de castanyes ha nascut d'una llavor de castanyes i aleshores ha nascut un arbre que ha crescut..., si plantem les castanyes després neix un arbre de castanyes.



Les balsamines («les flors de vidre»)

VALERIA: Són llises i dures com el vidre. Cal anar amb compte perquè es trenquen fàcilment.

I a més encara:

Preparem el terreny

Traiem les males herbes

Trasplantem les flors

Reguem

Passem el rasclat a les fulles

Observem els arbres

Trobem els animals

Netegem el jardí

Paciència, perseverança, precisió, amor propi; disponibilitat a col·laborar, a aprendre dels altres, però també a ensenyar-los; l'orgull del treball conduït personalment i que surt bé..., són aquestes les virtuts que constitueixen la intel·ligència creativa i el fet de relacionar-se amb els altres d'una manera plena que caracteritzen l'experiència dels infants a l'escola de parvulari i la presència i la cura dels adults en la quotidianitat. ■

Martina Belluci i Maura Ciamaroni
són educadores del parvulari San
Damaso, Mòdena

Article traduït de *Bambini*, núm. 7,
setembre del 2004.

Cada infant és un

Quan imaginem un dia qualsevol de la setmana d'un infant, fàcilment el fraccionem en moments protagonitzats per determinades activitats: al matí, llevar-se i preparar-se per anar a l'escola, escola, dinar, escola, activitats diverses, bany i sopar per anar a dormir.

De la mateixa manera, quan pensem en els serveis a disposició de l'infant i la família fraccionem els recursos, l'ambulatori, l'escola, l'espai, la família, com si un no tingués res a veure amb l'altre. I això que ens passa amb les coses també ens passa amb els infants; pensem, sentim el nen fraccionat. No serà que la manera de treballar amb l'infant, fraccionadament, des de diferents disciplines i serveis no ens està deformant la mirada?

Si s'observa l'infant des del prisma de l'edat o l'etapa evolutiva, es tendeix a fraccionar-lo i això pot fer perdre de vista que el nen o la nena són un, una. Les necessitats d'aquests infants evolucionen, les circumstàncies poden canviar, però ells són els mateixos agents que les viuen. Les famílies, en primer lloc, i la resta de la societat estan compromesos a cobrir i atendre aquestes necessitats. La correcta atenció d'aquestes necessitats propiciarà un desenvolupament harmònic i global dels infants.

rents disciplines amb mentalitat complementària i interprofessional.

Aquesta reflexió és el teló de fons de tot el que a continuació es dirà.

En aquestes línies, es tracta d'aprofundir en les activitats dels infants i més concretament en les del migdia i a la sortida de classe.

Però abans de seguir endavant caldria no perdre de vista què està passant en aquests dies en la nostra societat catalana i a la resta de l'Estat.

Es parla de la conciliació de la vida familiar i la vida laboral. La conciliació de la vida fami-

lissim l'esforç d'entendre l'infant amb la seva complexitat i globalitat ens resultaria més fàcil focalitzar correctament les diverses intervencions dels diferents professionals i de les dife-

liar i laboral és una necessitat de ja fa uns quants anys. Bàsicament la dona que treballa, i no oblidem el pare, que també té dret i obligació a participar en l'educació i cura dels fills, no tenen prou hores per estar al costat dels seus fills, i llavors apareix el conflicte: qui està amb els infants?, qui en té cura i els educa?

Les famílies, si us plau per força, busquen solucions diverses, i els infants, sense ser consultats, es veuen obligats a acceptar situacions que els intranquil·litzen, a la vegada que volen «no ser un problema».

Bé doncs, tota aquesta tensió i cúmul d'inquietuds tenen el punt d'inici en la necessitat de treballar i tenir una vida familiar de qualitat.

Si el món empresarial, atenent els seus interessos, fos més solidari amb les necessitats de les persones que treballen per a ell, aquesta situació es relaxaria i encara que totes les problemàtiques no quedessin resoltes, moltes es veurien solucionades.

Mitges jornades, horaris flexibles, reduc-

Imma Jeremías

cions de jornades, permisos i excedències remunerades, encara que no al 100 % amb un percentatge digne, entre d'altres, són possibles vies de solució.

Què està passant, que aquestes alternatives no progressen? Què hi diuen els sindicats? Què hi diu la Conselleria de Treball i el Ministeri? I què esperem els ciutadans?

De moment s'han posat en marxa recursos dependents d'Educació. Amb això s'haurà resolt la disjuntiva que pateixen els pares i les mares de disposar o no de temps per estar amb els infants?

Recordem, el problema no està en què els infants tinguin algú que n'estigui al càrrec, sinó en què els pares i les mares tinguin temps per estar amb els fills i que els infants puguin créixer en presència i en relació amb el seu pare o mare.

Amb tot això els infants acusen, pateixen i no opinen sobre aquesta situació. El problema ha saltat a la palestra per la inquietud dels adults i el clima tens que es crea en no saber on deixar, i amb qui, els fills.

No hem pensat que els infants ho tenen més cru perquè el seu dret a comptar amb un pare i mare es veu vulnerat en no restar amb ells en situacions quotidianes tan fonamentals com ara la sortida de l'escola, on comença un espai de relació privilegiada entre pares, mares i fills des de ben petits, o podríem dir-ho millor, que és més important quan més petits són els infants. I que estan impotents davant la recerca de solucions perquè «ells no compten».

Ens ho hauríem de fer mirar.

Després d'aquesta reflexió, atesa la rabiosa actualitat del tema i davant les mesures que es

prendran des d'Educació, podem endinsar-nos en el que ens toca desenvolupar en aquest article, per després pensar una mica sobre la repercussió que pot tenir segons es desenvolupin els esdeveniments.

Aquestes ratlles voldrien ser una invitació a la reflexió sobre certs aspectes de la vida dels infants de 3 a 6 anys vistos des de la perspectiva de l'educació social.

Primer de tot, cal aclarir què vol dir això de l'educació social. Podem dir que l'educació social són tots aquells processos educatius que es donen a través de contextos i agents socials que faciliten a les persones la socialització, el creixement personal i la millora d'allò que ens envolta des d'una perspectiva global.

Dit això, ens detindrem a dir quatre conceptes considerats importants del que entenem per infant de 3 a 6 anys, i què vol dir l'aprenentatge per a ell.

No ens detindrem a fer una descripció del moment evolutiu d'aquestes edats ja que hi ha autors, considerats autoritats reconegudes, que ho tenen estudiat i expressat de moltes maneres i des de diferents perspectives.

Com a «petita infància» s'entén la franja d'edats compresa entre els 0 i el 6 anys, continuada per la «primera infància» de 6 a 12 anys i així successivament fins arribar a l'adulthood. Aquestes separacions no ens han de fer perdre de vista que l'infant que passa d'una etapa a l'altra és la mateixa persona en procés.

La infància és una de les etapes de la vida d'un ésser humà, on els canvis, de tot tipus, apareixen amb més rapidesa i amb més profunditat.

En aquestes edats, el creixement és la paraula clau que cal no oblidar per entendre millor les diferències individuals ja que no hi ha dos nens i nenes iguals.

La interactuació dels factors biològics i dels ambientals van intrínsecament associats.

L'infant de 3 a 6 anys no és un escolar en miniatura, i de tots és coneguda la importància que té la llar en el benestar d'un infant, i la influència que un context domèstic favorable pot tenir en la seva vida.

La protecció social de la petita infància ha de contemplar nous models que preservin les forces constructives de la vida en família i potenciïn la responsabilitat paterna i materna.

L'aprenentatge com a font de coneixement i força constructora del pensament passa a ser la principal activitat en aquestes edats. Tot tipus d'aprenentatge ha de passar per l'experiència i l'exercici de processar l'experiència, perquè sigui significatiu, efectiu i durador.

Perquè es processi l'experiència hi cal la presència de les emocions. Si emocionalment està contingut i se sent segur, els progressos són gradualment viscuts amb harmonia i tolerades les experiències del fracàs com una cosa més del procés.

La vida quotidiana

Dels diversos contextos on es realitzen els aprenentatges ens fixarem sobre tot en la vida quotidiana i la relació, font d'ocasions i experiències.

Per a un infant de 3 a 6 anys el món que l'envolta, la família i una mica més, és «el món». I la vida quotidiana és una aventura apassionant plena de reptes i descobertes. Constantment

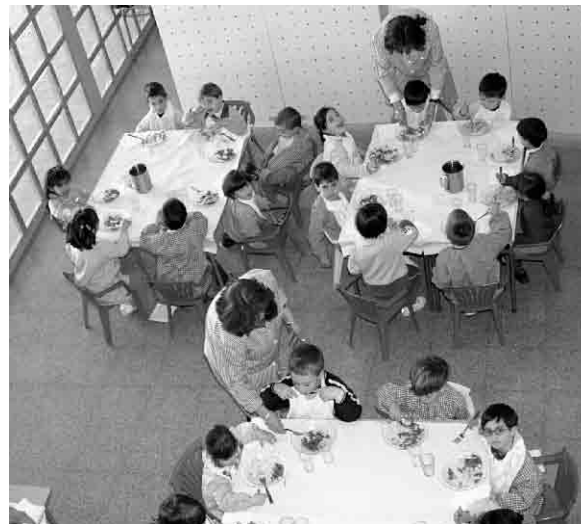


Serveis de suport a la infància i la família, Programa d'infància de Sant Feliu de Llobregat

es mesura i es posa a prova per seguidament gaudir dels èxits o experimentar els seus límits o els que li presenten els altres.

El context que embolcalla tota aquesta activitat és la relació i l'afecte, el motor que li dóna força. Dos elements constitutius en les activitats humanes.

L'hora dels àpats, en la cultura occidental, és un moment on les persones a més de nodrir-se comparteixen i es comuniquen. Aquesta filosofia avui en dia està amenaçada per les presses i el ritme de consum a què estem abo-



cats. Però fent un esforç per recuperar els valors que ens fan créixer, educativament parlant hem de posar els mitjans que calguin, perquè per als infants siguin estones gratificants i possibilitadores d'intercanvis.

Moltes vegades és en els àpats, o millor dit en el menjar, que les persones descarreguen o inhibeixen tensions i preocupacions, fent dels àpats moments privilegiats per detectar i posteriorment elaborar què li preocupa a l'infant.

Si els infants no poden anar a casa per dinar, sovint es troben amb la dificultat de descarregar

Espai per a una creativitat sense límit

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



el farcell que han acumulat durant el matí. En els menjadors escolars es juguen coses molt importants. Si es vol que formin part d'un context educatiu caldrà organitzar aquesta activitat comptant amb els elements exposats.

L'altre moment que cal repensar és què passa quan s'acaben les classes. L'infant surt d'una organització horària i d'activitat que el sotmet a una pressió constant, no pot fer el que ell o ella escolliria. Ha arribat l'hora de deixar anar la imaginació! I en moltes ocasions els pares porten el nen o la nena a fer altres activitats no escolars però conduïdes i condicionants de l'expressió espontània. La creativitat dels infants està hipotecada per les moltes hores ocupades. No recordem la quantitat d'idees genials que havíem tingut quan érem petits i no teníem tantes coses que ens ocupessin. El no saber què fer estimula la creativitat. I recordem, estem parlant d'infants de 3 a 6 anys.

En moltes altres famílies treballadores l'hora d'anar a recollir l'infant a la sortida del col·legi, representa un problema perquè encara treballen el pare i la mare. Qui es fa càrrec del menut o menuda? La solució és ocupar-lo amb activitats extraescolars?

Però tot això no és igual arreu de Catalunya i ha moltes diferències entre les grans ciutats, mitjanes ciutats i pobles més petits. Estaria bé fer una recerca per identificar les diferències i les causes que les generen.

De la correcta atenció o no d'aquests aspectes quotidians que moltes vegades no reben l'atenció que mereixen, se'n desprenen conseqüències, segons que les necessitats estiguin ben ateses o mal ateses.

Un apunt sobre els professionals que atenen els infants: ja ha passat el temps de considerar que per tenir cura dels infants «qualsevol dona una mica madura serveix». Cal estar preparats per poder fer una mirada global a las realitats a atendre, i cal la voluntat i la preparació per col·laborar i treballar en xarxa amb altres professionals d'àmbits i disciplines diferents. En el mapa de les professions existents hi ha perfils adequats. El futur està en joc.

I per acabar diré quelcom sobre educar. No és instruir, és oferir ocasions de modelar-se segons les potencialitats de cadascú per anar millorant com a persones, a vegades animant, a vegades posant-hi límits. ■

Imma Jeremías és educadora social en serveis de suport a les famílies 0-3 a Sant Feliu de Llobregat.

El desenvolupament dels sentits

Tots els sentits del nou-nat estàn en ple funcionament des del naixement. Tot el que necessita és adquirir experiència a través d'ells. És a dir, conèixer com són o sonen les coses, que diferents que són el seu tacte, olor o gust. Des del naixement, el nen és bombardejat per centenars d'estímuls diferents, totalment nous per a ell. A partir d'aquest moment comença el procés d'aprenentatge a través dels sentits.

Óscar García-Algar

És molt probable que el primer crit del nou-nat sigui la resposta a una sensació de fred.

L'òrgan principal del tacte en el nadó, i en el lactant durant molt de temps, és la

boca, és a dir, els llavis i la llengua. La sensibilitat d'aquesta zona està molt definida en el nen. Així, d'una manera reflexa orienta la cara a un costat o a l'altre segons el punt dels llavis on rep els estímuls. Aquest reflex li permet dirigir la boca cap al mugró del pit de la seva mare.

També té una sensibilitat tàctil general. Per aquest motiu respon amb moviments desordenats i crits si se'l pessiga, se'l bufà a la cara o se'l posa en contacte amb aire fred o roba humida.

El gust i l'olfacte

El sentit del gust està ben desenvolupat en el nadó: és capaç de distingir l'àcid, l'agre i el dolç.

És extremadament difícil descobrir exactament què sent un nadó, perquè ell és incapaç de comprendre-ho i expressar-ho. Els científics han ideat formes de mesurar les respostes del nen. Sovint, només es pot dir que el nadó respon amb plaer a determinats tipus d'estímuls sensorials o amb dolor a uns altres.

No obstant això, en general l'única cosa que es pot saber és la forma com reacciona a un estímulo. Per exemple, agafant quan nota un objecte a la mà o xuclant quan percep un contacte a la galta. Però no se sap amb exactitud què sent ni quina diferència experimenta quan la seva pell rep la carícia d'una ploma o percep el tacte aspre del paper.

El tacte

Sembla segur que el nadó ja té sensacions de tacte, pressió, equilibri, calor i fred, i àdhuc dolor, encara totes elles molt difícils d'apreciar.



Davant d'un estímul gustatiu desagradable arronsa el nas, gira el cap o plora. Progressivament, al llarg del primer mes de la vida, mostra preferència per les olors dolces i pot reconèixer la fragància de la llet de la seva mare.

L'olfacte, en canvi, encara que està molt lligat al sentit del gust, està molt poc desenvolupat en el nadó. El lactant no comença a tenir olfacte ben diferenciat aproximadament fins a l'edat d'un any.

L'audició: sentir i escoltar

Durant els primers dies de la vida el nounat només produeix un únic so voluntari, el plor. Encara que pot semblar que tots els plors són iguals, en realitat existeix un autèntic repertori. El plor representa estats d'ànim diferents.

Els pares reconeixeran la diferència entre la forma d'un plor i un altre. No sempre sabran per què són diferents, però no reaccionaran igual segons el to.

El plor de dolor d'un nadó té una intensitat i un ritme particulars. Per exemple, l'instint fa que els pares pugin de pressa les escales i descobreixin que no pensen en res més que en arribar on es troba el seu fill o filla al més aviat possible.

El plor de gana és molt diferent. El ritme del só i les pauses són molt particulars i similars en tots els nens, però molt diferents a altres tipus de plor. S'ha comprovat que a les mares que donen el pit als seus fills aquest plor concret es capaç de posar en marxa el reflex de pujada de la llet. Així, aquesta comença a sortir fins i tot abans que la mare agafi el nen. Si el nadó pren biberó, és probable que el plor diri-

geixi la mare cap a la cuina per començar a preparar-lo. La sensació que experimenta la mare en sentir aquest tipus de plor no té la urgència que percep en sentir el plor de dolor.

El plor de por també és diferent i reflecteix la més pura desolació i resulta altament contagiós.

Quan el nen té ja unes quatre setmanes de vida, comença a produir altres sons a més del plor. Serà capaç d'emetre petits sons de xerroteig quan se sent relaxat després de menjar. En canvi, fa petits gemecs tensos abans de començar a plorar per gana, mentre espera menjar. D'aquesta manera, avança cap a la fase següent de la comunicació verbal, el balboteig.

El nadó sent des del naixement. Ja percebia i diferenciava les vibracions sonores quan vivia a l'úter. Per això, després del naixement reacciona amb plaer a gravacions dels batecs del cor de la seva mare. Experimenta la mateixa sensació que ja havia sentit abans de néixer.

Els sons forts i bruscos el sobresalten i la seva reacció és més intensa com més agut és el so. El molesta més que es trenqui un plat que el soroll normal de fons de la casa.

En canvi, frueix amb els sons rítmics repetitius, o almenys el calmen i el relaxen. Li agrada la música, però també el soroll rítmic d'un timbal o el brunzit continu de l'aspiradora.

S'ha demostrat que, encara que el nen sent tots els sons, un dels que realment escolta, i amb una gran atenció, és el soroll que fan les persones al seu voltant quan parlen. Demuestra un interès innat per les veus o els sons similars a elles. Sovint, els pares ni tan sols s'adonen de com frueix el nadó amb la seva veu les prime-

res setmanes de vida. Durant aquesta fase del desenvolupament, encara no hi ha coordinació entre mirar i escoltar. És capaç d'escoltar sense mirar la font d'on prové el so que sent, cosa per la qual sovint escolta la veu dels seus pares sense mirar-los. És fàcil observar quines són les reaccions del nen a les paraules. Si plora, sovint deixa de fer-ho quan sent que la mare s'apropa al bressol mentre li parla. No necessita veure-la ni notar el seu tacte. Si encara està estirat, quan la mare li parla, comença a moure's excitadament. Si està camejant, deixarà de fer-ho, parlarà atenció i es concentrarà en la seva veu.

Encara ha de passar molt de temps abans que el nen entengui les paraules, però des dels primers dies de vida reaccionarà als tons que percep en la veu de la mare. Si li parla amb suavitat i tendresa, reaccionarà amb plaer, però si fa servir el to agut amb què acostuma a parlar als nens grans, probablement plorarà.

El nounat no només sent bé, sinó que àdhuc recorda alguns dels sons que sent. Algunes mares que durant les últimes setmanes de la gestació llegeixen repetidament als seus altres fills una història en veu alta, en tornar a fer-ho després del naixement, s'adonen que el nounat la reconeix i mostra una actitud atenta i expectant.

La visió: mirar

Els nens veuen amb claredat i definició des del naixement. Un nounat es passa gran part del temps que està despert mirant fixament l'espai o la llum que entra per una finestra o una cortina que es mou amb el vent. Això, ho fa perquè és el més fàcil que té en el seu camp visual,



no perquè no sigui capaç de veure res més detallat. El nadó pot enfocar els ulls per veure coses amb claredat quan estan a distàncies diferents. No obstant això, no ho fa molt sovint perquè encara li resulta difícil controlar els seus músculs oculars.

La distància d'enfocament per a un nadó està entre 25 i 30 centímetres davant de la cara. A aquesta distància pot veure amb claredat, mentre que els objectes més llunyans li resulten borrosos. De fet, el nounat té una miopia fisiològica que desapareix en els primers mesos. Les dues coses més visibles per a ell són la lluminositat i el moviment.

Si es col·loquen davant d'ell coses prou a prop perquè les vegi amb claredat, és capaç de triar a quin estímulo presta atenció. Si té diverses opcions, sempre triarà la més vistosa.

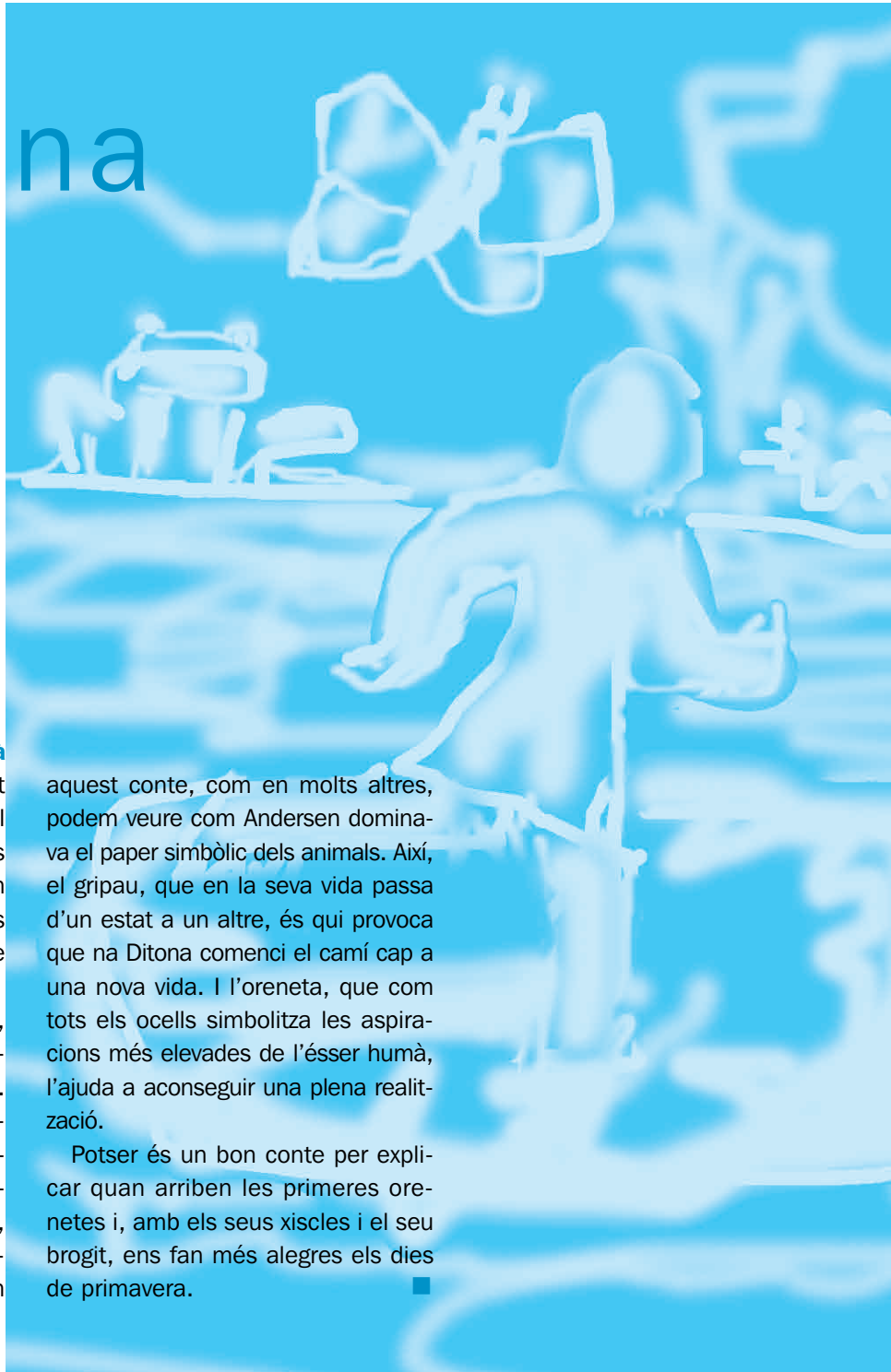
La distància focal fixa del nadó no és casual. Al contrari, és exactament la distància que separa la seva cara de la de la seva mare quan el té agafat en braços i li parla o quan li dona el pit. Igualment que les veus són el més important que li sembla sentir, les cares són per a ell el més important per a mirar.

La distància de visió es desenvolupa ràpidament. Als tres mesos, el nen somriu a la mare quan està situada a alguns metres d'ell. També mira atentament una joguina que es troba a aquesta mateixa distància.

El nadó no sap que les persones que veu són persones ni sap què és cada una de les coses que veu. Quan mira la seva mare, no pot saber que el que està veient és la seva mare, sinó que simplement dirigeix la seva atenció visual cap a la seva cara. S'ha demostrat que el nounat és capaç de reaccionar davant d'objectes similars a una cara i habitualment examina aquesta imatge sempre de la mateixa manera, detenint-se especialment en els ulls. Per al nadó, la cara de la seva mare és molt important. Quan hagi après prou, oferirà a la seva mare la compensació per haver-li cedit el seu rostre per estudiar-lo. Un bon dia, després d'examinar la seva cara, com sempre, quan es fixi en els seus ulls, completarà un gest veritablement social en el món exterior i mostrarà el seu primer somriure. ■

Óscar García-Algar treballa al Servei de Pediatria de l'Hospital del Mar de Barcelona.

Na ditona



Elisabet Abeyà

A l'abril del 2005 començaran a tot Europa els actes per commemorar el 200 aniversari del naixement de Hans Christian Andersen. Per això us oferim avui un dels seus contes, dels més coneguts entre nosaltres i dels que sens dubte agraden als més petits.

La protagonista és una nena molt, molt menuda que es veu transportada per un animal darrere l'altre. Algunes d'aquestes bestioles li representen obstacles (el gripau, l'escarabat, el talp) i, en canvi, d'altres l'ajuden en el seu alliberament (peixos, papallona, rata) fins que, gràcies a l'oreneta, arriba a un final feliç. En

aquest conte, com en molts altres, podem veure com Andersen dominava el paper simbòlic dels animals. Així, el gripau, que en la seva vida passa d'un estat a un altre, és qui provoca que na Ditona comenci el camí cap a una nova vida. I l'oreneta, que com tots els ocells simbolitza les aspiracions més elevades de l'ésser humà, l'ajuda a aconseguir una plena realització.

Potser és un bon conte per explicar quan arriben les primeres orenetes i, amb els seus xiscles i el seu brogit, ens fan més alegres els dies de primavera. ■

Heus ací que en un poblet, poblàs, on tot-hom tenia nas...

Hi havia una dona que desitjava molt i molt tenir un infant, però no sabia com aconseguir-ho. Anà a veure una fetillera i li digué:

–Voldria tenir un infantó. Com ho podria fer?

La bruixa respongué:

–Pren aquest gra d'ordi; no és del que sembren els pagesos ni del que mengen les gallines. Sembra'l en un test i espera.

Ella ho féu així i al cap de poc temps brotà una bella flor que semblava una tulipa, amb els pètals tancats, de color groc i vermell.

–Oh, quina flor més bonical! –exclamà la dona.

I la besà. De cop, la flor es va obrir i al bell mig hi seia una nina remenuda, bonica i eixerida, que just feia l'alçada de la meitat del dit gros. Per això, li posà per nom Ditona.

La colgà en un bres fet amb la clovella d'una nou, blaves fulles de violeta per matalàs i un pètal de rosa per cobrellit.

Un vespre, mentre la nena dormia, entrà per la finestra un gripau femella gros i llefiscós. En veure la menuda, digué:

–Aquesta al·loteta seria bona per casar-la amb el meu fill.

I dit i fet, agafà la closca de nou amb na Ditona dins i partí cap al marge fangós del torrent on vivia.

–Cuecs, cuecs! –féu el gripau fill quan va veure la dolça nina.

–Vos casareu i viureu ben feliços dins el fangar –afirmà la mare gripau.

Posaren na Ditona sobre una ampla fulla de lliri d'aigua, al mig del torrentó, per tal que en despertar-se no fugís.

Al matí, na Ditona es despertà. Quan veié el futur que l'esperava, casada amb el gripau fastigós, es posà a plorar desconsoladament.

Els peixos, que ho havien vist tot, decidiren ajudar-la i rosegaren la tija de la fulla on seia na Ditona. La fulla llenegà corrent avall i s'endugué la joveneta ben lluny.

Una dolça papallona s'hi acostà amatent. Ella la lligà a la seva barqueta amb una cinta del vestit, i així navegava ben de pressa i en bona companyia.

Però passà un gros escarabat volador, que, en veure na Ditona tan bufona, en quedà prendat. L'agafà per la cintura i se l'endugué dalt d'un arbre. Els altres escarabats se'n rigueren:

–I ara! Només té dues potes! És ben malgirbada!

–Oh, i no té antenes!

–Quina cintura tan prima! Uix, que és de lletja!

Tants defectes li trobaren que l'escarabat la deixà anar.

Na Ditona es trobà sola al gran bosc.

Allà passà l'estiu i la tardor. Menjava el nèctar de les flors, bevia la rosada del matí i escoltava el cant de tots els ocells.

En arribar el fred hivern, na Ditona –amb el vestit esquinçat i tremolant de cap a peus– hagué de cercar aixopluc.

Travessà un camp ple de rostoll i arribà al cau d'una rata camperola; allà demanà un poc de menjar.

–Vine, pobreta, a la meva cambra i et prepararé alguna cosa calenteta. Si em vols ajudar a endreçar la casa i em contes rondalles, pots passar l'hivern amb mi –li digué la rata.

La rata tenia per veí un talp que sovint la visitava.

–Té una casa molt gran i porta una bella pell negra i vellutada –li digué la rata–. Si et poguessis casar amb ell, tendries sempre el rebost ben proveït.

Arribà el talp i, quan sentí cantar na Ditona, en quedà enamorat. Però a ella no li agradà ni poc ni gens, perquè era avorrit i no sabia apreciar la bellesa de les flors ni el cant dels ocells, tot allò que na Ditona tant estimava.

El talp els mostrà un llarg passadís que havia cavat per unir casa

seva amb la de la rata. Allà trobaren una oreneta morta. Na Ditona pensà que potser era la que havia sentit cantar al llarg de l'estiu.

Aquella nit, quan el talp i la rata dormien, na Ditona anà a cobrir amb una flassada el cos de l'oreneteta. Aleshores se'n temé que no era morta, només estava balba de fred.

En tingué cura tot l'hivern i en arribar el bon temps, l'oreneteta, ja del tot recuperada li digué:

–Gràcies per tot, Ditona. Vols venir amb mi al bosc?

–No pot ser –respongué ella entristida–. A la rata li sabria greu.

Tancada en aquell cau, na Ditona enyorava el sol i les flors. Un dia la rata li digué:

–En acabar l'estiu et casaràs amb el talp.

Amb l'ajut de quatre aranyes començaren a enllestir el parament. I tot era filar, teixir, cosir i brodar. Però na Ditona no estimava el talp ni la seva vida fosca. Desitjava veure el món ple de colors, de llums i de sons que hi havia a fora.

Un matí, quan ja eren a punt de celebrar-se les nocces amb el talp, sortí a acomiadar-se del sol.

–Adéu sol! Si veus la meva amiga oreneta digues-li com l'enyoro.

–Tuït, tuït –sentí. Era l'oreneteta que s'alegrà molt de retrobar-la.

Na Ditona li contà la seva dissort i l'oreneteta la convidà a volar amb ella ben lluny, cap als països càlids on anava cada hivern fugint del fred i del gel.

Partiren volant i travessaren boscos i muntanyes, camps assolellats i vinyes de dolços raïms fins que arribaren al jardí d'un bell palau.

L'oreneteta deixà na Ditona damunt una gran flor. Allà hi habitava un homenet alat, blanc i transparent. Era el rei de les flors d'aquell jardí. Només de veure's, na Ditona i ell s'enamoraren.

Li oferí la seva corona i unes belles ales blanques amb les quals podria volar de flor en flor. L'anomena Maia, reina de les flors.

I quan l'oreneteta tornà al país del fred, explicà aquesta bella història a l'home que sap contar rondalles. I és ell qui ens l'ha contada. ■



Versió d'Elisabet ABEYÀ i Caterina VALRIU: *I un punt més. Contes per tornar a contar*, Palma: Moll, 2004.

Menú de quaresma

Tertúlia de Rates

Aperitiu

Assortit de dits, per llepar-se'ls!

VINYES, Jordi, i Montserrat GINESTA: *Dit a dit fan deu*, Barcelona: La Galera, 1989.

ROLDAN, Gustavo: *Breu història d'un ou*, Barcelona: Imaginarium, 2004. La il·lustració de fons és d'aquest llibre.

Primer plat

Estofat d'ós amb pèl de bo de bo.

NORAC, Carl, i Émile JADOUL (il·lustracions): *Un regal molt gros*, Barcelona: Baula, 2004.

Segon plat

Un plat tradicional cuinat a la manera del segle xx. Tot un clàssic!

RODARI, Gianni, i Alessandro SANNA (il·lustracions): *Confundiendo historias*, Pontevedra: Kalandraka, 2004.

Postres

Com sempre, un petit tast poètic

PETITA I GENTIL

Sóc petita, sóc gentil, sempre arribo al mes d'abril.

M'he posat només per joc un barret que és blanc i groc.

Pels pradells em trobareu. Missenyora, quan passeu, mireu bé dessota el peu.

PUJOL, M. Antònia, Tina ROIG i Nöelle GRANGER (il·lustracions): *Recull de poemes per a petits i grans*, Barcelona: Kairós i A. M. Rosa Sensat, 2001.



El Síndic de Greuges i el model de llar d'infants

Amb data d'1 de febrer, el Síndic de Greuges ha publicat un document amb recomanacions per a l'Ajuntament de Barcelona sobre el nou model de llars d'infants que està implantant. Recomanacions que s'estenen també a la Generalitat de Catalunya com a responsable de les llars d'infants de Catalunya.

Les recomanacions del Síndic arriben després d'haver rebut més de 150 queixes de membres de la comunitat educativa de les llars d'infants en contra del nou model de l'Ajuntament de Barcelona.

El resultat és fruit del treball que hi ha dedicat l'adjunt per a la Defensa dels Drets dels Infants i el seu equip.

Podeu veure el document sencer a la nostra pàgina d'actualitat a: www.revistainfancia.org

Nota de premsa dels treballadors d'escola bressol de l'Ajuntament de Barcelona

Fins a 110 mestres d'escoles bressol de l'IMEB han portat al davant dels jutjats l'Ajuntament de Barcelona per no estar d'acord amb la

nova organització que redueix en un 50 % els mestres de cada escola bressol de l'Ajuntament.

Podeu llegir la nota de premsa que han escrit a la secció d'actualitat de la nostra pàgina web:

www.revistainfancia.org

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

Enguany l'Escola d'Estiu de l'Associació de Mestres Rosa Sensat fa quaranta anys. Són quatre dècades, ja, i, per celebrar-ho, s'està treballant per obrir l'Escola d'Estiu amb tots els que, en un moment o altre, hi heu estat vinculats.

Pel que fa a l'educació infantil, aquesta XL Escola d'Estiu comptarà amb l'exposició d'*Els cent llenguatges*, vint anys després que passés per Barcelona. L'exposició recull l'experiència de les escoles infantils municipals de Reggio Emilia i els pensament pedagògic de Loris Malaguzzi i el seu equip excepcional.

Des de l'A. M. Rosa Sensat, volem compartir la nostra alegria i començar a difondre la dimensió que tindrà aquesta Escola d'Estiu. Us hi esperem.

Més informació:

www.rosasensat.org

Xarxa territorial d'educació infantil de Catalunya

Dissabte 22 de febrer es va fer la segona trobada de la Xarxa territorial d'educació infantil per posar en comú i compartir les opinions a què s'havia arribat a cada població o comarca sobre temes com els temps, els espais, les reaccions i les activitats.

La propera reunió es farà a la seu de la nostra Associació dissabte 12 de març.

Per trobar més informació o participar en un grup de treball:

www.elsafareig.org

Federació de pares i mares d'escola 0-3 a Catalunya

Mes de vuit-centes famílies que tenen fills de 0 a 3 anys en escoles bressol s'han contituït en Federació per defensar la qualitat de l'oferta educativa en les primeres edats.

Totes aquelles famílies que estiguin interessades a disposar de més informació sobre el treball que ha emprès aquesta Federació podeu contactar amb César Aguado al correu següent:

cesaraguado@telefonica.net

La nostra portada



Segona portada de l'any. En aquest cas, es tracta d'una obra dels infants de l'Escola del Parc del Guinardó. El material, la mar de simple: paper de seda estripat i enganxat. Però la pobresa del material, ja fa temps que ho sabem, no té res a veure amb la qualitat de l'obra resultant. Al cap ens ve, ràpidament, l'obra de Tàpies, també el Picasso cubista, però, sobretot, els collages de la darrera època d'Henri Matisse, essencials, revolucionaris, plens de vida i de color. No podem dir, doncs, que es tracti de nous materials. El motiu d'inspiració, també el tenim a l'abast. Els infants alcen els ulls, observen el cel i el traslladen al paper. Experimenten, busquen transparències, intenten captar els colors. El resultat, ja ho veieu, una petita meravella.

Education 0 - 6 years old

Art Education at School. Elements of Philosophical Thinking

GÉRARD GUILLOT

Why would a philosopher discuss this question? Well, because the paths of the philosopher often cross those of the artist and teacher: each one, at one time or another, contributes to the fact that a child «breaks the ice», the ice of conformity and social and cultural stereotypes in which he constructs his own personality. By «breaking the ice» the child opens himself up to new time-space, he frees himself from the «previous time» that dominated him and thus he can think about the materialisation of a new world.

Evaluation of the Quality of Day Centre Centres (0-3 years old)

IÑAKI LARREA

We present a synthesis of a large amount of research which, in the international arena, has been undertaken to determine the quality of a day care centre. Of special note are new aspects, including the most important, in order to determine the quality of a day care centre: training of the educators, average number of

children per educator, organisation of the centre, education policy, communication and relationship between the centre and the family, play, activities, planning and orientation of the educative intervention, the school as a safe nucleus for relationships.

School for ages 0 - 3

A Minimum Proposal

SEMINAR OF MUNICIPAL PROFESSIONALS

After many meetings, a group of municipal professionals have prepared the proposal that we present here, setting out the minimum features our services must provide to the infant.

What Do We Need to Play?

MARTA GRAUGÉS

Play is a need for the autonomous development of the child. Current society, including the educational system, reduces and hinders the space children have to play in and imposes in its stead learning schedules, where the children, instead of being the protagonists of their own experiences and learning, spend their time waiting for adults to tell them what to do. The child needs play in order to develop harmoniously. For play to take place, certain spatial conditions and adult attitudes must be provided.

Time, respect, patience and confidence in the child are needed. We cannot anticipate what he needs.

School for ages 3 - 6

Let's Go to the Museum

MANUEL ÁNGEL PUENTES

Art is not designed for decoration, but is thought made with plastic materials. Therefore, approaching art education at the pre-school cannot be limited to being little more than a crafts workshop, but must be approached as a place to work towards the final goal of helping a child see things from the point of view of intellectual freedom, sensitivity, knowledge and sincerity. Here is an example that comes to us from Granada.

Know-How

MARTINA BELLUCI AND MAURA CIAMARONI

Developing the autonomy and self-esteem is a duty that the school must meet if it wants to provide children with an atmosphere in which they feel they are the co-protagonists. As shown by this experience in Modena, we don't need excessive staging. To begin with, and even more importantly, we have enough just beginning with our day to day tasks.

Children and Society

Every Child is Unique

IMMA JEREMÍAS

If we see the child from the point of view of age or evolutive stages, the tendency is to divide him up and lose sight of the fact that the child is unique. The needs of children evolve, circumstances can change, but they are the ones who are living through them. The family, first of all, and the rest of society are committed to covering and dealing with these needs. The proper attention to these needs will facilitate the harmonious, integral development of children.

Children and Health

The Development of the Senses

ÓSCAR GARCÍA-ALGAR

All the senses of the newborn are fully functional from birth. All he needs is to acquire experience through them. In other words, to know how things are and how they sound, that they differ in touch, smell or taste. From birth the child is bombarded by hundreds of different stimuli that are totally new to him. From this time on the learning process begins through the senses.

Traducció de Michael Tregobov

Bambini, gener del 2005

WEB: www.edizionijunior.it/bambini.htm

«Le culture dell'infanzia»

Tullia MUSATTI

«Una proposta di legge zerosei anni»

Luisa CARMINATI

«Padri in gioco»

Enrico ALIPRANDI, Lorenzo FRONTE, Paola NICOLINI

«I laboratori per la formazione»

Claudia BEVILACQUA, Anna TAVA

«Piccoli grandi distacchi, piccole grandi crescite»

Paolo BOZZATO, Carla CAMPINI

«I bambini stranieri nelle scuole e nei servizi educativi»

Clara SILVA

«Il protagonismo dei bambini nel piccolo gruppo»

Sara ZINGANI

«Il principio dei ceci»

Penny RITSCHER

«Dentro alle storie»

Giuliana PENTO

«Tempo del bambino, tempo della natura»

Gaetano GRECO, Teresa SOATTI

Cuadernos de Pedagogía, núm. 342, enero de 2005

WEB: www.cuadernosdepedagogia.com

«Happy birthday, Dalí!»

Anna LEEDS

«La informàtica en el aula»

Jaioine ELGUEZABAL

«Entrevista... Edgar Morin»

Rafael MIRALLES

Scuola Materna, núm. 8, enero de 2005, WEB: www.lascuola.it

«Il bambino competente»

Rita GREGORI

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

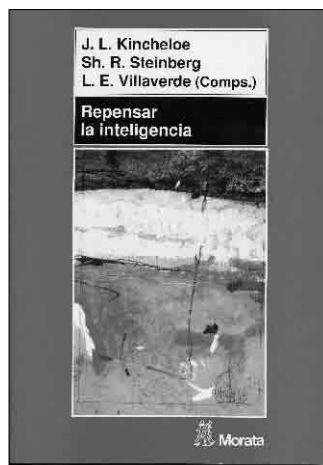


ALSINA, Àngel: **Com desenvolupar el pensament matemàtic dels 0 als 6 anys**, Vic: Eumo, 2004.

En aquest llibre, Àngel Alsina ofereix arguments i respostes pràctiques a les necessitats dels infants de 0 a 6 anys pel que fa a l'adquisició i el desenvolupament del pensament matemàtic (raonament lògic, nombres i operacions, resolució de problemes, geometria, mesura i organització de la informació). Són propostes obertes, en què l'adult no ha de partir de la idea que afloraran les competències programades prèviament. Com a qualsevol edat, l'ensenyant ha de ser capaç de sorprendre's.

KINCHELOE, Joe L., Shirley R. STEINBERG i Leila E. VILLAVARDE: **Repensar la intel·ligència**, Madrid: Morata, 2004.

La intel·ligència és una matèria que genera debat. En aquesta obra es fa un repàs crític dels estudis que, des de la psicologia, s'hi dediquen i s'apliquen després a les escoles. Diversos investigadors mostren les pràctiques tretes de context i antidemocràtiques amb què treballen alguns experts, els resultats dels quals impedeixen la construcció d'alternatives educatives i socials més alliberadores. Alhora, es fa una crida a tots els que estan compromesos en la millora de l'escola perquè s'involucrin en projectes similars, que ajudin a construir una educació democràtica de veritat.



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 Gó-

mez, Roser Gómez, Marta Graugés, Teresa Huguet, Sol Indurain, Montserrat Jubete, Elisabet Madera, Marta Mata, Blanca Montaner, Pepa Òdena, Misericòrdia Olesti, Àngels Ollé, Joana Pavia, Núria Regincós, M. Dolors Ribot, Montserrat Riu, Montserrat Sanjuan, Rosa M. Securún, Dolors Todolí, Marta Torras, Elisenda Trias.

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.