

REVISTA DE L'ASSOCIACIÓ DE MESTRES ROSA SENSAT

# in-fàn-ci-a

*educar de 0 a 6 anys*

2006  
**148**  
GENER  
FEBRER



## L'autonomia com a excusa

En tot el procés d'elaboració i debat de la nova Llei d'educació, la LOE, hem assistit perplexos a l'espectacle del conservadorisme polític, social i eclesiàstic, amb declaracions i manifestacions en les quals, amb «la llibertat d'elecció de les famílies» com a excusa, s'amagava l'exigència de més recursos per a l'escola privada i la facultat d'exclusió de determinats infants i famílies. I darrere la defensa de mantenir la religió a l'escola com a assignatura avaluable –més enllà d'una possible voluntat d'adoctrinament– s'amagava el poder i el finançament de la pròpia Església.

Aquests dos temes, la llibertat d'elecció i la religió, han estat un espectacle que tothom ha pogut seguir a través dels mitjans de comunicació, dels quals ha estat possible tenir-ne una opinió, coincident o no amb l'exposada. Però en tot cas s'ha visualitzat el procés, s'han pogut conèixer els arguments, els contraarguments i els acords aconseguits.

Un procés molt diferent s'ha seguit amb un altre tema que planteja el projecte de llei que serà votat al Congrés dels Diputats: el primer cicle d'educació infantil.

Ningú pot dir amb certesa qui ha pressionat el Govern central, o els diputats, perquè el desenvolupament del pri-

mer cicle d'educació infantil sigui competència exclusiva de les comunitats autònomes, en el punt 7 de l'article 14 exclusiu del capítol I.

Com es pot entendre que el Ministeri d'Educació i Ciència renunciï, o s'inhibeixi, a establir els requisits mínims pels quals s'haurà de regir aquests primer cicle educatiu, quan no hi renuncia en cap altre cicle educatiu?

Qui ha pressionat, i per què? Què amaga aquest silenci? Què es pretén amb aquest canvi? Per què el Ministeri ha cedit en aquest tema? Com sempre, la falta d'informació, o de transparència, genera suspicàcia, i certament l'ha generada en aquesta etapa educativa, aquesta eterna ventafocs de l'educació.

L'opacitat i el silenci permeten especular sobre aquest punt que l'excusa és l'autonomia. I no es podrà dir que aquesta revista sigui centralista ni antiautonomista, ans al contrari. Però en cap cas la defensa de l'autonomia ha de servir per amagar l'ordenació a la baixa d'un sector. A més de la declaració genèrica que el primer cicle d'educació infantil és un cicle educatiu, cal que el seu desenvolupament ho garanteixi.

Una convergència clara d'interessos, amb l'Autonomia com a excusa, pot explicar l'afegit d'un punt 7, desgraciat i vergonyós, en el redactat de la Llei.

És clar que des del MEC no es podia desenvolupar un decret de mínims que no millorés els mínims que en el seu dia va exigir la LOGSE. Després de 15 anys, és comprensible, necessari, desitjable i possible millorar les condicions professionals i físiques per als més petits i fer un pas per apropar-se a Europa.

És clar que, encara que totes les comunitats autònomes declaren que en el seu àmbit d'actuació i competència s'han millorat els requisits mínims del Reial Decret 1004, la realitat no és per tots com diuen.

Sobretot queda clar que, per al primer cicle d'educació infantil, hi ha autonomies que pensen –i defensen obertament– les idees i els requisits que postulava la derogada LOCE, però també queda clar que hi ha altres autonomies que ho pensen i ho fan, encara que no ho diguin.

I així, amb l'autonomia com a excusa, uns i altres pensen salvar la cara. Però no és així, l'autonomia, per als qui realment la volem. Mai no pot ser utilitzada per encobrir una política que no respecta els drets dels infants. Com tampoc un Estat que respecti veritablement l'autogovern no pot fer servir l'autonomia com a excusa, quan el que fa és inhibir la seva responsabilitat cap als més petits.

La imatge	Un pardal		2
Plana oberta	Pàgines per a les opinions i els suggeriments dels lectors		3
Educar de 0 a 6 anys	<b>LOGSE, LOCE i LOE, entre l'espera i l'esperança</b>	Alfredo Hoyuelos	5
Bones pensades	<b>L'esfera de vidre tallat</b>	Montserrat Nicolàs	11
Escola 0-3	<b>El gest d'assenyalar en l'infant. Un model de desenvolupament</b>	Bernd Fichtner	12
	<b>Un bon canvi en el canvi de bolquers</b>	Consol Cartró i Neus Pañella	17
L'espai amable	<b>L'amagatall de sota la morera</b>	Marta Torres	19
Escola 3-6	<b>Números per tot arreu</b>	Sílvia Majoral	20
	<b>La càmera digital</b>	Anna Torner	27
De la fitxa a la realitat	<b>Observem els arbres. Una alternativa a les fitxes</b>	Soledat Sans	30
Infant i societat	<b>Llegir amb el meu fill</b>	Maria Lucchetti	32
El conte	<b>En Jan</b>	Elisabet Abeyà	36
Libres a mans dels infants	<b>Qui no estima els llibres?</b>	Tertúlia de Rates	38
Informacions	<b>sumari</b>		40
Biblioteca			47

# Un pardal

**Núria Regincós**

Els infants es mengen amb els ulls el pardal. Estan descobrint munts de coses: com són les plomes, els colors, els ulls, les potes, la por de l'ocellet. La seva curiositat, en contacte directe amb l'entorn, els omple d'experiències que no oblidaran. ■



# Carta des de Dinamarca

**Claus Efersoe**

Gràcies per la vostra ajuda en el viatge d'estudi a Barcelona el mes de juliol d'enguany.

Després de les vacances us enviem la nostra experiència a les quatre escoles on ens va adreçar.

Abans de res, volem destacar l'enorme hospitalitat, el compromís i l'entusiasme que vam percebre a totes quatre escoles.

Ens sorprengué veure com les dues primeres institucions poden estimular els infants amb molt pocs fons. L'habilitat de trobar coses simples de la vida diària que donen riquesa als sentits dels infants. Impressionant.

Ens van ensenyar cistelles, caixes i prestatges plens d'objectes que cridaven la curiositat i els sentits dels infants. Ens va impressionar molt.

Som conscients que els recursos financers són inferiors als que tenim aquí a Aarhus, però malgrat això és encoratjador veure com s'usen per estimular els infants amb materials autèntics i bons.

També va ser útil visitar el parvulari. Va confirmar la nostra impressió prèvia que les institucions per a infants de 3 a 6 anys

fora d'Escandinàvia són molt «escolars». Però seguirem intentant que el model danès –i escandinau– es mantingui. Esperem ser capaços de continuar donant els principis pedagògics per als infants de 3 a 6 anys segons els quals els processos informals d'aprenentatge els proporcionen un conjunt de competències més àmplies, i on tenen bones oportunitats de jugar i desenvolupar-se sobre la base de la seva iniciativa i curiositat, que és necessària per acomplir la nostra missió. Esperem donar suport als infants en el seu repte d'entrar al món de manera que ells mateixos siguin els «amos» de la seva vida d'infants.

Finalment, gràcies de nou per l'ajuda. Sereu benvinguts al nostre *Bornehuset*, si veniu a Aarhus. ■

# Al safareig

Opinions dels tècnics i mestres recollides al [www.elsafareig.org](http://www.elsafareig.org)

## Elisenda Preses

En l'editorial del número 147 s'aborda un tema que preocupa, i molt, per les pèssimes conseqüències que conté i, per tant, considero que es queda curt, en posar en evidència el que s'està fent i que en cap cas podem compartir.

1. Es diu que aquestes tècniques en educació infantil són només per al grup de tres anys. Qui i com pot garantir aquesta exclusivitat?
2. Les joves són les víctimes del mercat, de l'acció del neoliberalisme que marca pautes a les propostes sindicals i a les accions de massa administracions públiques, que confonen gestionar amb austeritat i rigor, amb abaratir costos d'un servei públic a costa de generar unes ofertes de treball vergonyoses.
3. Unes joves a les quals les condicions de treball els impossibilitaran seguir estudiant per ampliar els seus coneixements o per poder arribar a ser mestres si ho desitgen.
4. Es parla que podran aprendre l'ofici al costat dels mestres, quan precisament no les volen, perquè el que reclamen és una altra mestra, i cal donar-los la raó. Per poder fer un veritable tàndem educatiu és fonamental la consideració d'igual més enllà del que hom pugui pensar personalment, i per tant cal que siguin igual la formació, la titulació, les condicions laborals i salarials.
5. En l'editorial es diu també que són un bàlsam. Per a nosaltres tot plegat és una medicació a un pèssim diagnòstic i, per tant, el remei farà créixer la llaga.

És per tot plegat que considerem que l'editorial es queda curta, és poc contundent amb el tema, i cal dir-ho clar i català. ■

## Per què es fan tantes fitxes als parvularis?

Per què als parvularis ja no es fan activitats de «cosir»?

## Per què els mestres que es dediquen als més petits cobren menys que els que es dediquen als més grans?

Per què a Mallorca a la tardor hi ha tantes escoles decorades amb castanyes retallades, punxades i pintades si a Mallorca no hi ha castanyes?

# LOGSE, LOCE i LOE

## entre l'espera i l'esperança

**Recentment s'ha presentat l'avantprojecte de Llei orgànica d'educació. Aquest escrit pretén abordar-ne críticament alguns aspectes, els que es refereixen a l'educació infantil, amb l'objectiu de mirar de millorar aquest projecte de llei per evitar que es cometin alguns errors que la LOGSE ens va deixar en herència.**

**Alfredo Hoyuelos**

Abans d'abordar críticament alguns aspectes legals concrets de l'educació infantil, crec necessari donar una visió

complexa de les diverses relacions culturals, polítiques i econòmiques que influeixen sobre l'elecció de diversos models educatius –no neutrals– que afecten aquesta etapa. Un dels riscos més grans és simplificar els problemes per buscar solucions no del tot coherents amb els drets de la infància i de la família.

Vegem, en síntesi, algunes consideracions generals:

**1.** No sembla que ningú negui avui –ja és un tòpic– la importància neurològica, cognitiva, afectiva i social dels primers anys de vida. Existeixen enormes potencialitats que els nens i les nenes posseeixen des del naixement. Però cal oferir un medi, un tipus d'educació coherent, que permeti que totes aquestes capacitats trobin una forma de desenvolupament i d'expressió. Aquesta primera idea ens permet qüestionar-nos si qualsevol lloc és adequat per educar els nens i les nenes de la primera i la segona infància. Hi ha la possibilitat que, si les criatures no troben un

medi que avaluï aquestes riqueses, les puguin perdre. O el que és el mateix, els nens i les nenes necessiten un àmbit adequat de qualitat per poder desenvolupar les enormes potencialitats que posseeixen.

**2.** Una de les grans qüestions manipulades per polítics i altres persones és el descens de la natalitat, que, en deu anys, ha reduït a la meitat el naixement de nenes i nens. Aquest descens –alleugerit una mica per l'arribada d'immigrants– provoca una lluita aferrissada per aconseguir matrícules (llegiu, per exemple, classes de dos anys) sense tenir en compte els drets de la infància. I tradueix un problema –que no es pot obviar– mercantilista del món de les persones adultes al món infantil. Cal aprofitar aquest descens de la natalitat per augmentar la qualitat dels serveis i no per escolaritzar en quantitat, de qualsevol manera, les criatures.

**3.** En gairebé tots els països, també en els anomenats desenvolupats, les famílies constitueixen avui una suplència d'institucions públiques que no existeixen. Les famílies i, en particular les dones, són substitutives d'aquestes institucions educatives inexistents. Això resulta molt clar pel que fa a la manca de llocs escolars per a nenes i nenes de zero a tres anys. En particular, la dona es veu obligada a fer una doble feina: fora

## “Qualsevol lloc és adequat per educar els nens i les nenes?”

de casa i a casa. Sobretot atenent els fills i les filles petits. Aquest fet esdevé més problemàtic amb els canvis socials de la família i amb l'augment de separacions i divorcis. En aquests casos, principalment les mares, es veuen obligades a suportar una sobrecàrrega de funcions. En aquest mateix sentit podríem parlar de l'extraordinària funció social que acompanyen els avis i les àvies que, a més amb unes pensions econòmiques baixes, es veuen obligats a suplir els serveis que les institucions públiques obvien.

4. Diverses investigacions assenyalen que un 42 % de dones deixen la feina en ser mares i que el 70 % recorre als familiars perquè s'encarreguin de la seva criatura. Si existís una educació infantil universal disponible i gratuïta –unida a una responsabilitat més gran de l'home (recordeu que encara avui la taxa de participació de la dona treballadora en les feines de la llar és del 61 % enfront del 13 % dels homes) en l'atenció dels fills i de la casa– moltes dones reduirien l'interval entre el naixement i la incorporació al treball, el 87 % de les dones treballarien i el 81 % de les mares treballadores adquiririen els serveis d'educació infantil. Però perquè això es converteixi en una realitat és important fer dues matisacions. D'una banda, és necessari que hi hagi una flexibilitat i uns drets laborals dels pares i les mares per poder atendre adequadament aquest bé social que són els fills i les filles. D'altra banda, calen serveis o institucions educatives que puguin atendre i educar adequadament, en absència dels pares i les mares treballadores, els nens i les nenes. No estic dient que tots els infants hagin de passar una quantitat excessiva d'hores en aquestes institucions. Vull manifestar, en canvi, que és un problema que s'ha de tractar d'una manera sistèmica i global tenint en compte la diversitat de situacions i drets que es creen en un món laboral tan diversificat i al qual no es poden aplicar solucions unívocues. Des d'aquesta perspectiva és important conciliar el món social, el laboral i l'educatiu, unit al temps d'oci just per a les mares i els pares.



5. Les institucions públiques –com les escoles infantils– no cobreixen les demandes de les famílies. I aquests serveis no poden ser vistos només com una conseqüència social de la incorporació de la dona al treball, sinó com el deure social de potenciar el treball femení. Pot ser que aquesta idea tan important no sigui gaire popular en un Estat espanyol, encara, amb altes taxes d'atur o amb excés de feines precàries. Probablement interressi políticament mantenir aquesta situació perquè la taxa de desocupats no augmenti, però aquesta mesura va contra, principalment, dels drets de les dones.<sup>1</sup>

6. De qualsevol manera, aquesta demanda social no ha d'amagar el dret fonamental de la nena i del nen a l'educació sense ser subsidiari ni del dret dels pares al treball, ni de pensar que les criatures s'eduquen per al futur. Des del naixement els nens i les nenes són ciutadans als quals cal respectar els seus drets presents.

7. Tot això vol dir que els serveis educatius, sobretot els dedicats a la primera infància, tenen en el pla polític una funció de contenció –real o virtual– sobre el control d'una demanda possible. De fet, la demanda és irreal perquè la contenen els elevats preus que els usuaris han de pagar per l'ús d'aquests serveis o per ser inadequats des del punt de vista educatiu.

8. Però els serveis educatius per a la infància no solament serveixen per fomentar el treball femení i la seva pròpia formació com un bé social. Han de ser contextos educatius complementaris de l'educació familiar, que ajudin a desenvolupar capacitats i potencialitats de l'ésser humà des del seu naixement. Sabent, també, que no tots els contextos familiars són sempre contextos educatius adequats. A més a més, els centres educatius per a la infància són un àmbit d'intercanvi i socialització entre famílies per ampliar i diversificar punts de vista sobre les diverses preocupacions que els pares i les mares tenen sobre l'educació dels seus fills i les seves filles petits. D'altra manera, l'assessorament i el diàleg queda reduït i simplificat a les opinions de veïns, veïnes, avis i àvies, i al servei pediàtric.

9. Hi ha un altre tòpic, principalment polític, que l'educació infantil i sobretot els serveis educatius per a la primera infància són molt cars.

Gairebé sempre es parla d'un malbaratament pressupostari. L'educació infantil constitueix els fonaments de tot el sistema educatiu. Una inversió adequada en aquestes primeres edats ajuda a prevenir problemes posteriors, quan ja és molt difícil intervenir i amb els quals és necessari gastar moltíssims més diners: fracàs escolar, inadaptació social, toxicomanies, etc.<sup>2</sup> Es parla d'un malbaratament econòmic, però, i què es pot dir de la despesa universitària? I del malbaratament econòmic i poc eficaç dels recursos existents? Malaguzzi –creador del millor model reconegut mundialment d'educació infantil– diu que una persona amb 25 infants només pot fer una pedagogia bucòlica, de contenir les ovelles en una cleda. I aquest sí que és un veritable malbaratament econòmic perquè és una inversió que no respecta els drets de la infància, les seves potencialitats. Diversos governs ja s'estan adonant de l'enorme fracàs d'invertir amb escassetesa de recursos en educació.<sup>3</sup>

10. L'educació infantil no es pot veure com una demanda o una necessitat social. Aquesta idea repercuteix negativament en la imatge de la infància. Aquesta idea porta, inconscientment, a simplificar o a reduir les potencialitats infantils. Cal passar d'una infància de les necessitats a una infància dels drets i les potencialitats dels infants des del naixement. Aquesta idea requereix una ètica social de la qualitat dels serveis per a la infància. Aquí és oportú recordar les paraules de Peter Moss (professor d'atenció per a la primera infància a l'Institut de la Universitat d'Educació de Londres i excoordinador de la Xarxa d'Atenció per a la Infància de la Comissió Europea): «Els governs vigilen més la qualitat dels detergents que la qualitat de les escoles.»<sup>4</sup>

11. Aquestes potencialitats de la infància topen amb unes pobres expectatives socials respecte a les nenes i els nens petits. L'educació infantil –i principalment el 0-3– es considera d'escàs prestigi per a les famílies.

---

**“L'educació infantil constitueix els fonaments de tot el sistema educatiu.”**

---



---

**“Cal passar d’una infància de les necessitats a una infància dels drets i les potencialitats dels infants des del naixement.”**

---

N’hi ha prou que els infants, en moltes ocasions, estiguin nets i hagin menjat bé. Fins i tot entre els i les professionals del món de l’educació hi ha una pobra consideració del treball de qui està amb criatures petites. Alguns mestres, algunes mestres, consideren un suplici professional treballar amb nens i nenes petits i pateixen una mena de complex d’inferioritat que repercuteix negativament en el tipus d’educació que ofereixen als infants. Els sous dels professionals que treballen al 0-3 són inferiors i fins i tot l’avantprojecte de llei orgànica d’educació (tornant a cometre els errors de la LOGSE) reconeix la possibilitat que hi hagi mestres al costat d’altres professionals de categories inferiors, com si aquests nens i nenes no mereixessin el mateix tracte que en altres etapes educatives. Igualment, alguns professionals d’educació primària no consideren important la tasca dels i les professionals del segon cicle d’educació infantil, considerant que només han de preparar els infants perquè arribin als sis anys amb una sèrie d’habilitats. Això repercuteix en la pobra autoimatge i autoestima i en la sensació de poc prestigi que els professionals d’educació infantil<sup>5</sup> tenen de la seva professió. No és casual que l’atenció dels nens i nenes d’educació infantil, de tot el món, estigui exclusivament al càrrec de les dones (un 95 %). És un fet que té a veure amb la consideració i prestigi social de la professió, de la dona i de la infància.

12. També sobre les mares recau, principalment, el pes de la responsabilitat i tota l’angoixa d’escolaritzar els infants en edats primerenques. Les expectatives socials i familiars creen en moltes mares un sentiment de culpabilitat pel fet d’«abandonar» els seus fills o filles en aquests serveis. Sentiment de culpabilitat que podria desaparèixer si es potencies- sin els serveis com un gran recurs social i educatiu, si no establissin dis- junctives i dicotomies innecessàries entre allò que és social, sanitari i



educatiu, si fomentessin la consciència social de la importància educativa d'aquestes edats i d'aquests serveis.

**13.** Mentrestant, a la universitat –parlo, per exemple, de la Pública de Navarra (tret d'excepcions molt aïllades)–, silenci. Formen, en teoria, mestres d'educació infantil. Educació infantil que la llei reconeix de zero a sis anys. Però sobre el 0-3, res de res. Ni una paraula acceptable. Els infants veuen reduïdes les seves pràctiques a només el segon cicle d'educació infantil. Les nenes i els nens de zero a tres anys no són subjectes d'educació, d'interès intel·lectual, de reconeixement investigador i cultural. Són subjectes de no-atenció, de poca estima.

**14.** Per tant, a desgrat dels diversos avenços científics, psicològics i pedagògics, la imatge de l'infant d'educació infantil és encara una imatge pobra. Una imatge pobra de caràcter polític i ideològic. I interessa que sigui així, perquè a conseqüència d'una imatge pobra de la criatura es pot oferir una escola pobra, amb professionals de baixa formació.

**15.** Per tot el que hem dit anteriorment, l'educació infantil hauria de tenir la seva pròpia identitat, diferent de la d'altres etapes educatives. Això no obstant, s'ha fagocitat el 3-6 per un currículum que ve imposat des de dalt i importat, inadequadament, de l'educació primària. Aquest tipus de model ha importat una organització espaciotemporal inadequada. Aquests macrocentres apliquen a l'educació infantil els horaris de l'escola primària. I una de les imatges més tristes que es poden veure avui és la de pares, mares, avis i àvies que porten els nens i les nenes a l'escola a les nou del matí i se'ls impedeix el pas a les classes, creant innecessàries separacions acadèmiques. Passa el mateix a les sortides on aquestes persones esperen –a vegades en situacions deplorables a causa de les inclemències del temps– que les criatures (totes a la mateixa hora, en alguns casos en files militars i uniformades) surtin de les escoles. També hi ha centres en els quals, per recollir un nen o una nena –per portar-lo, per exemple, al pediatre–, cal omplir i donar al bidell una mena de salconduit perquè aquest pugui recollir l'infant de la classe. L'organització de l'educació infantil, per les seves peculiaritats, hauria de permetre l'accés organitzat, i en horaris d'entrada i sortida flexibles,

de les famílies al centre, a les classes, per tal que les relacions, els intercanvis, els contactes formals i informals siguin educatius, sense reduir allò que és educatiu a merament acadèmic, sense separar la funció social de l'educativa.

**16.** Un altre dels riscos és perdre la imatge unitària del nen i de la nena. Així, algunes mestres pensen que un infant és diferent quan fa un puzzle, quan treballa amb fang, quan va al lavabo o quan menja. És un nen o una nena que, en un moment, pertany a la mestra i en un altre a l'auxiliar o a les educadores del menjador (vegeu com n'estan, d'estesos, els menjadors escolars per a l'educació infantil). La partició de funcions, la sol líciten alguns –no pocs– mestres,<sup>6</sup> considerant que la seva formació i les seves funcions només els permeten treballar amb una part de les criatures, la que consideren inadequadament de més prestigi. És com si una part de les criatures es considerés subjecte de l'educació i una altra part, menys noble, subjecte d'atencions pejoratives. Menyspreen una part de les criatures i, menyspreant-ne una part, menyspreen la persona sencera. Les nenes i els nens no distingeixen entre moments educatius i no educatius. Els moments de son, bany i menjar –entre altres– són situacions d'un caràcter educatiu privilegiat. Hi ha escoles que només admeten criatures que ja poden controlar els esfínters, com si aquest no fos un contingut educatiu escolar, i mestres que no hi entenen gaire, en això de la funció educativa, i es neguen a canviar les criatures que es fan caca. Per aquest motiu, reclamem un únic professional amb una única titulació per a tota l'educació infantil. D'aquesta manera es podria respectar el dret a la integritat i a «l'enteresa» del nen o de la nena.

**17.** És necessari recuperar ideològicament un tipus d'educació infantil que valori la cultura de la infància, la seva manera de veure el món, que

---

**“A conseqüència d'una imatge pobra de la criatura es pot oferir una escola pobra, amb professionals de baixa formació.”**

---

**“És necessari recuperar ideològicament un tipus d'educació infantil que valori la cultura de la infància.”**

no sigui manipulada pels desigs i els problemes del món adult de manejar els infants convertint-los en models pobres i preestablerts. Un tipus d'educació que escolti i participi dels drets de la infància. ■

Alfredo Hoyuelos és mestre i doctor europeu en filosofia i ciències de l'educació.

**Notes**

1. Segons Vicenç Navarro (catedràtic i director del Programa de polítiques públiques de la Universitat Pompeu Fabra-The Johns Hopkins University), si Espanya tingués el mateix percentatge de població adulta treballant en serveis d'ajuda a les famílies (escoles infantils, serveis domiciliaris i serveis a la tercera edat), serveis sanitaris i educatius que tenen els països on aquests serveis són universals, hi hauria plena ocupació.
2. Segons el *Perry preschool project*, un programa d'educació infantil, els nens i les nenes que reben aquesta educació tenen més probabilitats de seguir el que s'anomena un «progrés escolar normal», sense repetir curs ni fracàs escolar. A més a més, els subjectes que reben educació infantil mostren una tendència més gran a tenir ocupació i a mantenir-se per ells mateixos, i menys probabilitat d'haver de rebre ajuda social (font: Fuenmayor, A.: *Educación infantil. Costes y financiación*, Barcelona: Ariel Practicum, 1998). Igualment, en les conclusions de la *Primera jornada sobre fracàs escolar* (cal tenir en compte que a l'Estat espanyol aquest problema afecta el 26 % dels infants, mentre que la mitjana europea és del 20 %), en la qual han participat multitud d'experts, s'invita a reforçar l'educació infantil com una manera bàsica de prevenir el fracàs escolar.
3. En un estudi dut a terme entre els països de l'OCDE s'afirma que és necessari donar prioritat a l'educació infantil, entre altres coses, reduint les ràtios, per aconseguir una qualitat educativa desitjable. Qualitat educativa inexistent si les classes, a causa de les elevades ràtios actuals, són magatzems d'infants i no autèntics àmbits educatius.
4. Un estudi (*Familia 2000*) dirigit per Jesús Hernández, de la Universitat Pública de Navarra (1944) va posar de manifest que les ajudes dels governs europeus per criar porcs eren més altes que les destinades al foment de la natalitat.
5. Hem de recordar, també, que, amb el descens de la natalitat i la incorporació dels nens i de les nenes de tres anys a les escoles de primària fa alguns anys, molts i moltes professionals van accedir al segon cicle d'educació infantil –sense especialitat, i provinents d'altres etapes educatives– no per convenciment personal, sinó per por de perdre el lloc de treball en l'indret on els era més còmode mantenir-lo.
6. Vegeu *El País* de 13 d'octubre de 1998 i *La Verdad* de 20 de juny de 1999.





# L'esfera de vidre tallat



## Montserrat Nicolàs

Fa temps que m'adono que els objectes lluminosos, transparents, lluents o brillants, interessin els infants. D'una banda, perquè com a objectes són bonics, agradables al tacte, i de l'altra pels efectes visuals que acostumen a emetre –projeccions lluminoses, reflexos, iridiscències– els atrapen la mirada.

Per tal d'oferir una experiència d'aquests efectes visuals i dels colors, he seleccionat l'esfera de vidre tallat en prismes.

Aquestes esferes acostumen a ornamentar les lampades antigues i són, sens dubte, objectes preciosos que destaquen per la seva transparència i lluentor, però sobretot per la possibilitat que ens ofereixen de veure l'espectre dels colors, quan un raig de llum solar les travessa, i es descompon en els set colors de l'arc de sant Martí: violeta, indi, cian, verd, groc, taronja i vermell.

Aquestes esferes són, sobretot, de vidre, però també es poden trobar de metacrilat. I compleixen la mateixa fun-

ció, quant a les projeccions lluminoses dels colors de l'espectre, si bé les de vidre ofereixen uns reflexos més nítids i purs.

Aquest és un material que convida la mirada dels infants, quan apareix la bellesa de la llum i els seus colors. Situar penjada del sostre amb un fil de pescar una d'aquestes esferes en un racó assolat de la classe, davant d'una finestra, permet que els infants ho percebin.

Aquests grups de colors s'escampen per l'estança i l'infant pot jugar a empaïtar-los, divertir-se veient com queden reflectits damunt les parets o sobre el seu cos, intentar agafar-los fent la pinça, etc. Tot plegat, acostuma a provocar-los esclats de rialles i expressions de sorpresa.

Però diria que el més suggerent d'aquest material és que l'infant pot jugar i aprendre amb els colors de manera poc habitual. Llevat que tinguem la sort d'assistir al naixement d'un arc de Sant Martí, el fenomen dels colors de la llum, és difícil de percebre, si no el provoquem. ■

# Un model de desenvolupament el gest d'assenyalar en l'infant

Bernd Fichtner

Sobre el problema del sistema ensenyament-aprenentatge, exposaré breument un model de desenvolupament de l'infant mitjançant el gest d'assenyalar durant el primer any.<sup>1</sup>

A primera vista aquest model no té res o ben poc a veure amb l'educació, però faré servir aquest model com una metàfora, la qual mostra al meu parer un potencial enorme per aclarir aspectes bàsics del sistema exposat.

L'autor destaca tres fases en l'ontogènesi del gest d'assenyalar:

EN LA PRIMERA FASE, es tracta d'un simple moviment espontani de l'infant orientat a un objecte determinat que ell no aconsegueix d'atènyer. Inicialment, el bebè de sis o set mesos

**Un gest com el d'assenyalar, espontani, pot semblar petit, però es converteix en metàfora de l'educació quan algú l'interpreta i l'omple de significat. Un gest així de petit ens acostava el pensament de Vigotski. Si per a Piaget el desenvolupament de l'infant va en direcció cap a la socialització, per a Vigotski hi ha una transformació de les relacions socials de l'infant en funcions psíquiques.**

intenta agafar amb la mà un objecte –un sonall, per exemple– que està fora del seu abast. Estira la mà en la direcció del sonall fent a l'aire un moviment d'agafar sense

aconseguir de tocar-lo. Des del punt de vista del bebè, es tracta d'un gest dirigit al sonall, una relació exterior entre ell i aquest sonall, una temptativa no reeixida d'atènyer un objecte.

EN LA SEGONA FASE, l'altre, en aquest cas la mare, interpreta aquest moviment i li atribueix un significat (indicador del desig de l'infant). D'aquesta manera es produeix una transformació en la situació.

Observant la temptativa de l'infant d'agafar el sonall, en realitat la mare interpreta aquell





moviment no reeixit d'agafar un objecte com si tingués un significat: «Jo vull aquell sonall.» Això converteix el moviment en gest o senyal per a l'altre, tot i que no ho sigui encara per a l'infant. Com a resultat, aquest aconseguix l'objecte que desitjava, no de manera directa sinó per la mediació de l'altre.

FINALMENT, EN LA TERCERA FASE, l'infant capta, en una experiència personal, el significat que el seu moviment té per a l'altre, i el converteix, d'aquesta manera, en un signe per a ell. Així, quan desitja un altre cop l'objecte, en lloc d'indicar-lo a l'altre, l'infant s'adreça a la persona, en forma de pregunta, com a mediador entre ell i l'objecte. En el transcurs de diverses experiències semblants, el mateix infant comença a incorporar el significat atribuït per l'adult a la situació i a comprendre el seu gest com el gest d'assenyalar un objecte desitjat.

Aquell moviment d'agafar es transforma en acte d'assenyalar, amb una interacció orientada ja no a l'objecte sinó a una altra persona. El significat del gest és establert inicialment per una situació objectiva i social, després és interpretat per les persones que envolten l'infant i, a continuació, és incorporat pel mateix infant a partir de les interpretacions dels altres.

Ara bé, què té a veure aquest model amb l'educació en general i amb la relació ensenyament-aprenentatge en particular?

Totes les noves recerques sobre la interacció entre la mare i el bebè al primer any (STERN; TREVARTHEN) concreten en el fons el model de Vigotski. Mare i bebè estan intensament ocupats en la tasca de desenvolupar una «intersubjectivitat», és a dir, una subjectivitat que té a veure amb totes dues persones. Al centre d'aquesta tasca, hi ha la

construcció de la capacitat de compartir les intencions de l'altre.

Aquestes recerques proven que el bebè ensenya a la mare com ella pot inserir el seu comportament en el comportament del bebè.

D'altra banda, la mare ensenya literalment al seu bebè a conèixer i entendre el que són els seus sentiments envers ell. Com i de quina manera? La mare amb el seu rostre, amb totes les expressions d'alegria i de tristesa de la mímica d'aquest rostre, representa per al bebè el primer mirall on es pot veure ell mateix. Totes aquestes expressions mimètiques en la cara de la mare corresponen exactament a les emocions i als afectes que expressa el rostre del bebè.

L'estructura d'aquesta «subjectivitat» mostra un intercanvi continu entre aspectes recíprocs i aspectes complementaris per part del bebè i de la mare. Les emocions i els afectes són la base d'aquest intercanvi.

Entre els quatre i els cinc mesos comença un nou període, en el qual els objectes comencen a tenir un paper principal en aquestes interaccions. També es nota un canvi qualitatiu.

Al final d'aquest període, quan el bebè té més o menys un any, apareix aquest gran esdeveniment del primer gest d'assenyalar. L'operació del gest és la primera acció de l'infant que té una estructura clara d'un signe amb el qual ell aconsegueix ara relacionar-se, al mateix temps, amb un objecte i amb persones en una acció de col·laboració. Amb això, l'infant pren consciència dels aspectes comunicatius del propi comportament. L'infant aconsegueix veure la relació entre les seves accions i les accions de la mare perquè ambdues tenen un objecte o un objectiu en comú.

Aquí també es dona un intercanvi continu entre ensenyar i aprendre per part de la mare i del bebè. Al meu parer, és molt important una certa qualitat en el comportament de la mare. Aquesta suposa contínuament que el bebè és un subjecte equivalent, un company, en aquesta interacció, que el bebè objectivament no és. I òbviament, a través d'aquesta suposició, el bebè es converteix en un subjecte i company equivalent.

Vigotski dóna importància als instruments i signes en la base de l'origen i de les funcions psicològiques superiors. Vigotski, al contrari de Piaget, suposa que el desenvolupament no va en la direcció de la socialització, sinó en la direcció de la transformació de les relacions socials en funcions psíquiques. En la seva crítica a Piaget (1932) i en el seu *Estudi sobre els nadons* va descobrir que la sociabilitat de l'home representa la

base fonamental i que la cultura és secundària i derivada. La cultura és un producte de la vida social i de l'activitat comunitària de l'home —instruments i signes van ser fets per ser mitjans socials, òrgans socials. Amb això renuncia al seu antic «concepte de domini», és a dir, que l'individu domina i controla a través dels seus mitjans culturals el seu propi comportament, i supera un determinat mecanisme d'aquest concepte.

Ara l'infant és considerat des de bon començament com a part del fet social, com un tot, i també com a subjecte de relacions socials. Des del seu naixement participa en la vida social, de la qual forma part. El fet social no és considerat com una cosa exterior, com una força aliena, que exerceix una pressió sobre l'infant i que imposa les formes socials, o sigui objectives, de pensar.

La sociabilitat de l'infant pertany des de bon començament als aspectes essencials de l'existència humana. L'ambient social és una condició fonamental per al desenvolupament de l'infant, per a l'origen i la diferenciació de les seves qualitats i funcions humanes.

Pel que fa al període de lactància, Vigotski descriu la situació del bebè en un sentit pràctic com a «dependència incomparable de l'infant respecte a l'adult: cada relació, fins la més elemental, amb l'ambient és sempre una relació mediatitzada per la relació amb una altra persona. [...] Cada relació de l'infant amb els objectes és una relació que s'acompleix amb l'ajuda d'una altra persona o per una altra persona».

En aquesta fase hi ha una contradicció notable entre una relació de l'aspecte social màxim del lactant d'un costat i, de l'altre, les seves

possibilitats mínimes de comunicació, una contradicció que determina el desenvolupament en aquesta edat i que condueix al primer gest d'assenyalar, o sia, al primer signe. Per a l'activitat de l'infant només hi ha un camí cap al món exterior, i aquest camí solament es recorre a través d'una altra persona.

En aquest punt, hi trobem la perspectiva decisiva. Com es transformen les relacions socials en funcions psíquiques? La col·laboració representa l'origen de les funcions psíquiques superiors. L'ambient social no és una condició exterior del desenvolupament psíquic de l'infant, sinó que és una condició interior essencial.

Amb això la categoria central de la seva teoria del desenvolupament es converteix en la cate-





goria de col·laboració de l'infant amb altres persones. La cooperació activa de l'infant amb altres persones no representa sols la font primordial del desenvolupament de les qualitats individuals internes de la personalitat de l'infant, sinó que és una font permanent d'un desenvolupament superior principalment obert.

D'aquesta manera Vigotski va superar la posició primària que la funció psíquica superior tingué origen en el domini de l'infant sobre els seus processos psíquics elementals mediatitzat pels instruments. El punt important ara és: la sociabilitat de l'home no és una característica invariant; al contrari, cada estadi del desenvolupament es pot caracteritzar per una forma de sociabilitat que li és pròpia.

Cada fase representa per a Vigotski una situació específica i irrepetible del desenvolupament social, en la qual l'infant adquireix

noves qualitats de la seva personalitat. La seqüència d'aquestes fases és considerada com una successió de períodes crítics i estables. L'ambient social com a condició interna representa el factor essencial i principal del desenvolupament dels infants i dels joves.

Per poder dividir el desenvolupament en fases per edats, segons Vigotski cal recórrer al criteri de la construcció de noves formacions psíquiques. El període que va des de la crisi de l'infant acabat de néixer fins a la crisi de l'adolescència comprèn en total onze etapes. Segons aquest esquema:

1. S'ha de determinar la fase crítica, la qual introdueix sempre un període nou;
2. S'ha d'analitzar la formació de la nova situació social i descobrir les seves contradiccions internes;

3. S'ha d'analitzar per separat la gènesi de les noves formacions;
4. S'han de caracteritzar amb precisió i amb tota cura aquestes noves formacions, que ja porten dintre seu la desintegració i la destrucció de la respectiva situació social. (Vegeu ELKONIN; Vigotski.)

Tornant de nou al nostre exemple exposat, m'agradaria ser més precís, i, per això, pregunto: com es creen noves funcions psíquiques superiors en les accions recíproques i complementàries en el context de la col·laboració?

La criança i la cura pràctica del bebè representa la base per a la construcció de les interaccions socials, precisament per a la construcció de diàlegs rítmics entre infant i mare amb activitats recíproques i complementàries. D'una banda, al començament predominen les activitats



complementàries de la mare; d'altra banda, el bebè dirigeix activament des de bon principi les interaccions amb la seva mare, de tal manera que les mirades, els moviments i les vocalitzacions de la mare amb els seus propis estiguin sincronitzats; al mateix temps el bebè compensa activament totes les pertorbacions d'aquest diàleg.

Després, les activitats recíproques entre tots dos esdevenen centrals, cosa que significa repeticions i variacions del que fa l'altre. Primer que tot el bebè adquireix la capacitat d'imitar l'acció de donar un cop amb el front. Això no s'origina davant d'un mirall. El seu primer mirall és de fet la cara de la mare. Podem generalitzar: Només a través de la relació amb una altra persona aconseguix relacionar-se amb ell mateix, com ja deia Karl Marx.

De la integració de les activitats recíproques i complementàries es formen les primeres accions de cooperació amb objectes, les quals es troben en múltiples formes, com donar i rebre, jocs que es troben arreu del món i en totes les cultures.

En un intercanvi d'emocions i afectes, tots dos ensenyen i aprenen com es comparteixen interaccions amb l'altre i es construeixen intencions en comú. Mare i bebè atenyen per mitjà del seu treball, de manera pràctica, les seves regles de comunió.

Si observem les activitats recíproques en un marc més general, podem afirmar que la vida social representa una xarxa d'aquests comportaments recíprocs: Jo estic parlant, i tu m'escoltes; després tu em parles i jo t'escolto; jo obro la porta per a tu; tu m'obres l'altra porta; jo et dono la mà i tu em dones la teva mà; jo et molesto i tu em molestes.

Si deixem l'aspecte superficial d'aquestes activitats per a després, llavors captarem un nucli lògic, una concepció abstracta del que és la reversibilitat. Si una ciutat es troba a 500 km d'una altra, llavors aquesta altra es troba a 500 km de la primera. Si tu estàs tan gras com jo, llavors jo estic tan gras com tu. La reciprocitat entre les interaccions socials condueix a una simetria en les relacions lògiques. Si una proposició en una relació simètrica és vertadera, llavors la relació inversa ha de ser vertadera. Semblantment podria ara exposar les relacions de no-reversibilitat, però no fa al cas.

Si imitem bebès tal com estan participant en els processos socials, llavors estem fent amb ells jocs de reciprocitat, transitivitat, simetria, etc. Així construïm amb ells un model que poden desenvolupar i diferenciar. Si després ells participen en processos semblants a l'escola, llavors s'inclinaran a interioritzar aspectes lògics d'aquests processos socials en forma de relacions lògiques.

Naturalment no es poden elaborar, directament, receptes pràctiques per a l'ensenyament, però sí una perspectiva teòrica sobre els orígens de les funcions mentals superiors per mitjà de les interaccions socials. ■

Bernd Fichtner és pedagog.  
Extret d'*Ensenyar i aprendre, un diàleg amb el futur*,  
Barcelona: A. M. Rosa Sensat, 2000, col. Temes  
d'Infància, núm. 36.

**Nota**

1. Vigotski va desenvolupar aquest exemple per primera vegada a *La pedagogia del període de l'adolescència* (1930-31). A *Història del desenvolupament de les funcions psíquiques superiors* (1931) es concreta més aquest exemple. Aquí

Vigotski situa en primer lloc el canvi qualitatiu de la interacció social entre mare i bebè mediatitzada pel signe i mostra l'enorme significat filogenètic i ontogenètic d'aquesta mediació. Aquest exemple forma part de l'últim període del treball de Vigotski. En aquest període Vigotski canvia i modifica el seu plantejament i fa també una autocrítica implícita.

**Bibliografia**

STERN, D. (1990): *Diario de un bebé*, Barcelona: B.  
TREVARTHEN, C. (1979a, b): «Communication and cooperation in early infancy: a description of primary intersubjectivity», a M. BULLOWA (ed.), *Before Speech. The beginning of interpersonal communication*, Cambridge, pàg. 321-348.  
VIGOTSKI, L.: *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Barcelona: Editorial Crítica, 2003.  
– *Obras escogidas*, Boadilla del Monte: A. Machado Libros, 1991-1997.



# Un bon canvi en el canvi de **bolquers**

**Sembla que amb quatre directrius n'hi ha prou per tirar endavant una escola bressol, però la feina de la mastra és constant, diària, amb una reflexió que porta a replantejar, afinar, polir, feines que es duen a terme cada dia i que tots teníem per automàtiques. A Torrelles, per exemple, aquesta reflexió necessària ha portat a canviar la manera de canviar bolquers.**

La nostra escola és en un edifici antic, adaptat per a infants de zero a tres anys. Hi ha cinc grups: un de petits, dos de mitjans i dos de grans. Cada espai és diferent i té una zona de canvi. Aquestes, estan estructurades per canviar els bolquers horitzontalment, ja que els taulells són petits; tampoc hi tenim escales, ni baranes de protecció. Fins fa poc, hem fet el canvi de tots els bolquers sobre el canviador i l'infant estirat horitzontalment sobre un matalasset de plàstic tou. L'educadora els pujava i baixava cada vegada.

Part de l'equip, per tercer curs consecutiu, participem, a l'Associació de Mestres Rosa Sensat en el grup de treball «Autonomia dels infants i actituds dels adults. Reflexió sobre els

canvi de bolquers i d'una reorganització en les estones del canvi en tots els grups de l'escola. Ho estem fent tot l'equip gradualment, a partir de la pràctica i del seu resultat positiu, tant per a les educadores, com per als infants.

Hem anat variant la manera de fer el canvi de bolquers, reorganitzant el moment del canvi. Ara, al grup de petits estirem l'infant verticalment a l'educadora. A la resta de grups, quan l'infant ja camina, fem el canvi de bolquers amb l'infant dret a terra i l'educadora asseguda a l'alçada de l'infant.

Veiem que és positiu per a les educadores,

principis de Lòczy aplicats a l'escola bressol», coordinat per Montserrat Fabrés. D'aquí ha sorgit el plantejament de dedicar més atenció al

perquè no hem de fer tants esforços per pujar i baixar nens del canviador. I, sobretot, és positiu per als infants, ja que els facilitem l'autonomia.

## **Com ho fem?**

### *Al grup de petits*

hem eliminat els mòbils penjats i el matalasset, perquè els infants s'hi enfonsaven i hi quedaven encastats i amb els moviments, poc o molt, limitats. El taulell és de fusta, llarg i estret. Tot i així, hi posem l'infant vertical a l'educadora, a sobre la tovallola; cara a cara per facilitar la relació, la mirada, la comunicació.

### *Al grup de mitjans*

Hem creat un nou «espai» per fer el canvi, els nens drets a terra i l'educadora asseguda. Posem un tamboret baix just a l'entrada del canviador, perquè l'educadora pugui tenir a la vis-

**Consol Cartró i Neus Pañella**



ta la resta dels infants mentre juguen a la sala i al revés, i pugui fer el canvi de bolquer dedicant-hi el temps que vulgui, amb la tranquil·litat que ella veu què fan la resta d'infants i aquests també la veuen a ella.

L'educadora pot demanar la col·laboració de l'infant abans, durant i després del canvi de bolquers. Depèn del moment del dia en què ho faci, perquè hi ha estones en què hem d'alleugerir les tasques a causa del nombre elevat de nens.

Al llarg del curs i progressivament, l'educadora pot demanar al nen a qui canviarà el bol-

quer que l'agafi de l'armari, que s'abaixi els pantalons, que es descordi el bolquer, que se'l tregui, que el plegui. Li dóna el temps que necessita. Tot seguit, demana que obri el bolquer net, que separi les cames i se'l presenti tenint com a referència els dibuixos del bolquer que han d'anar al davant. Un cop acabat, pot demanar que llenci el bolquer usat al cubell de les escombraries, etc.

Bona part del curs la passem a l'exterior. Igualment fem el canvi de bolquers a fora.

En el cas que facin deposicions, preferim anar al canviador i estirar l'infant una mica esbiaixat, perquè vertical a l'educadora no hi cap, sobre la tovallola del taulell (hem eliminat els matalassets tous de plàstic de tots els canviadors).

#### *Als grups de grans*

També hem creat un espai per canviar els nens drets a terra amb l'educadora asseguda, igual que als grups de mitjans.

Igualment, demanem la col·laboració de l'infant abans, durant i després del canvi. Mentre l'educadora canvia algú, pot anar suggerint a un altre infant que tot sol vagi fent, ja que el grau d'autonomia va creixent.

També passem bona part del curs a l'exterior i, mentre hi fa bona temperatura, hi canviem els bolquers.

Igual que en els grups de mitjans, si fan deposicions, preferim anar al canviador i fer la neteja amb el nen estirat sobre el taulell. ■

Consol Cartró, Neus Pañella. Mestres de la Llar d'infants Torrelles.





# L'amagatall de sota la morera

**Marta Torres**

El rosari d'arbustos que encerclen el tronc de la morera conformen un espai on poden accedir els infants.

S'hi reuneixen en grups petits a compartir confidències, a crear complicitats i, també, s'hi estan sols quan volen intimitat o una estona tranquil·la. És un bon amagatall on s'eviten les mirades dels altres.

I, a més, la protecció té un verd intens, és flexible, fa olor, es mou amb el vent, a vegades és humida i una mica freda, d'altres és seca. L'amagatall vegetal és viu. ■



# Números per tot arreu!

**Fa anys al grup de tres anys tocava aprendre l'1, el 2 i el 3. Els nostres nens i nenes veuen números escrits per tot arreu i això fa que la majoria ja s'hi vagin fixant abans que els ensemyem res. Com en tots els aspectes, els infants arriben a l'escola sabent, cadascú amb els seus coneixements, els seus interessos i les seves vivències. Així, una de les coses útils que penso que podem fer a l'escola és posar en comú tots els sabers, aprendre del que diuen els companys, tenir un ambient que estimuli a investigar a base d'interrogants. Cadascú avançarà a la seva manera a partir del que sap.**

**Sílvia Majoral**

Nosaltres amb el grup de tres anys fem molts jocs amb números: juguem amb daus, amb cartes, comptem les espelmes per l'aniversari, comptem quants som, quants en falten. I també hi ha elements de joc a classe que tenen números: el rellotge, el telèfon, l'ordinador, el calendari...

Durant uns dies del segon trimestre vaig recollir les converses que sorgien tot discutint sobre els números escrits que teníem al voltant i perquè serveixen. També vam sortir en petits grups al carrer a buscar i fotografiar números i en vam trobar molts: les matrícules, els preus, la parada de l'autobús, els números de les cases...

Les lletres, els grafits, els números, sovint tot va dins del mateix sac. Però a l'hora d'explicar-ho diuen: els números són per comptar, les lletres per escriure i per pensar.

*El Marc ha portat un calendari:*

- He portat una cosa que posa números
- Marc T.
- És una cançó.
- És una cançó?
- No.
- Què és?
- Per escriure.
- Un calendari.
- Per portar-se bé o malament –Aaron.
- I com és aquest calendari?
- Mira, de gomets –Aaron.
- I què passa quan et portes bé?
- Poso un gomet verd –Aaron.
- I si et portes malament?
- Un gomet vermell –Aaron.
- Aquest no té gomets.
- És dels dies.

1 9

4.657

2

3

8

17

–I per què serveix?  
 –Per apuntar els dies –Nerea.  
 –No s’apunta a cap puesto. És per al cum-  
 pleanys –Marc T.  
*Des de principi de curs jo vaig marcant els dies d’a-  
 nivernari al calendari de la classe.*  
 –No, per escriure –Toni.  
 –Qui escriu?  
 –El iaio, la iaia... –Toni.  
 –Mira, el meu número.  
 –És d’aniversari perquè jo ja tinc 4 anys.  
 –El posa del revés! –Ricardo  
*Era veritat, el nen el sostenia del revés.*  
 –Quins números hi ha?  
 –El 1, 2, 3, 4, 5, 6...  
 –Aquest número és el de casa meva –Marc T.  
 –I on és de casa teva?  
 –A l’ascensor, per apretar.

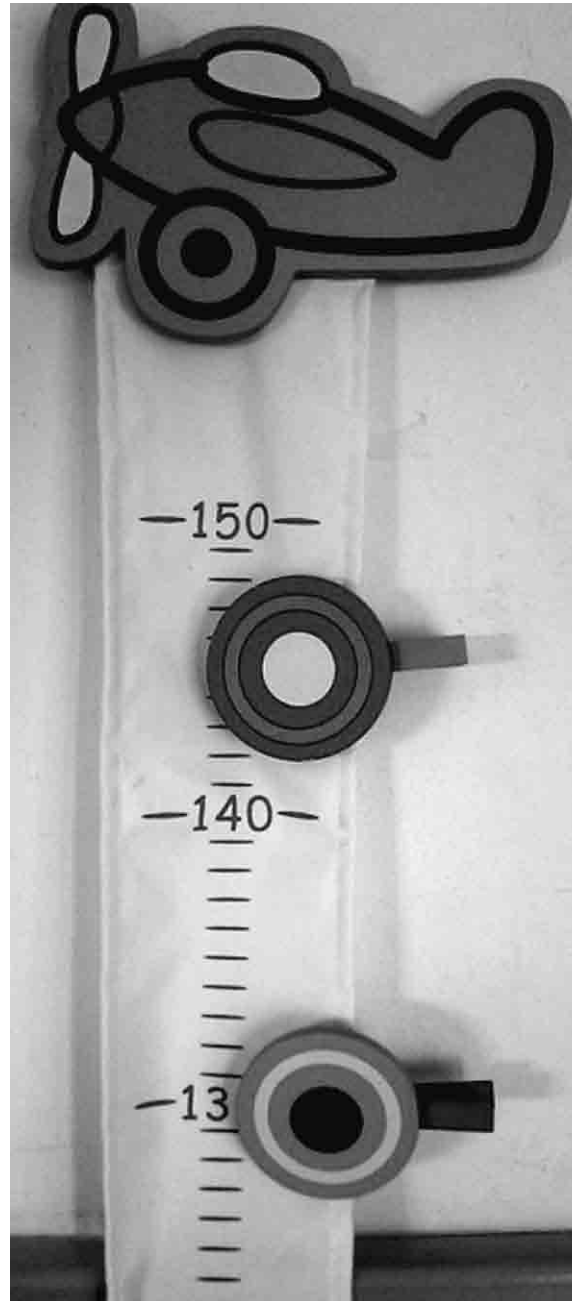
–Jo també i jo! i jo!  
 –El meu és el 8!  
 –Jo apreto el 5!  
 –La meva porta de casa és la 3 –Hugo C.  
 –3, 14 –Diego.  
 –Jo el 7.  
 –Jo el 5.  
 –I per què serveixen els números del calendari?  
 –Per comptar.  
 –Per comptar què?  
 –Per saber el dia que és –Nerea.  
 –I avui quin dia és?  
 –L’1, el 2, el 4!  
 –El febrer.  
 –Aquest número és meu, és de casa –Ri-  
 cardo.

**Calendari per medir?**

*Un dia l'Alejandro ens va portar un regal d'Holanda.*

*Què és?*

- Un calendari per medir -Hugo S.
- És un calendari per provar-nos els números al cap -Hugo C.
- Per pesar.
- Per medir.
- Per medir com tenim 4 o 3 o 2 anys.
- Per saber els anys que tenim?
- No, es posa la pinça i la posem on estem d'alts -Aaron.
- Tu ets alta.
- No, el que passa és que sóc més gran.
- És un medidor.
- Para medir las cosas -Pablo.
- Para medir si eres bajito o grande -Pablo.
- Un dia ens mesurarem.
- Jo a casa ho faig -Nerea.



**El telèfon**

*El Toni ha trobat el telèfon de la classe que té números.*

- Per què serveixen els números del telèfon?
- Per trucar!
- Al papa, a la mama, a la iaia o a la tieta
- Paula S.
- A mi em va trucar la Lolita per felicitar-me

- Hugo S.
- I quins números s'han de marcar per telefonar?
- El 8 o el 9 o el 10 -Aaron.
- El 3, el 2 i el 1 -Pol.
- I qui surt?
- El iaio.
- Si apretes el 3 surt la iaia -Víctor.



68

3 5

4



–Ui, fa tuut, tuut... i no s’hi posa ningú.  
 –És que t’has d’esperar una estona perquè potser està una mica lluny –Toni.  
 –Perquè està comunicant –Hugo C.  
 –I què vol dir això?  
 –Que està *apretant* els botons ella.  
 –Fes una *llamada perduda* –Nerea.  
 –I com es fa?  
 –Mira, un dia et truca algú, no pots agafar-lo però un altre dia sí i el telèfon ho posa –Nerea.  
 –En aquest no ho posa.  
 –Perquè no té pantalleta.  
 –I què faig?  
 –Posa-hi piles.

**L'ordinador**

*Al teclat de l'ordinador també hi ha números (només tenim un teclat a la classe).*

–I Per què són?  
 –Per picar.  
 –Per comptar –Carmen.  
 –Són per posar els noms –Hugo C.  
 –Premo 4, 7... i què surt?  
 –Números a la pantalla.  
 –I lletres (Feia poc que havíem anat a escriure lletres a l'ordinador).  
 –Si aprietas el 2 salen fotos –Pablo.  
 –Ah, sí?  
 –Si lo pones en una mesita, lo enchufas, pones la tele, le das a los números y saldrán fotos.

**Les espelmes**

–És que, Sílvia, hem fet un pastís amb la iaia –Hugo S.– Amb les espelmes.

–Vol dir que fem anys.  
 –Quatre!  
 –Tres.  
 –Sis.  
 –Un.  
 –*I si poses dos números quants anys fas?*  
 –Vint-i-quatre –Nerea.  
 –Vint-i-tres –Hugo C.  
 –Vint.  
 –Quinze –Carmen.  
 –Vint-i-quatre, vint-i-sis, vint-i-set, vint-i-vuit! –Aaron.  
 –Aquesta espelma és de 0.  
 –*Qui fa 0 anys?*  
 –Ningú.  
 –L’Alex en té un –Víctor.  
 –*I sis?*  
 –La meva germana –Hugo C.  
 –Jo tres!  
 –Jo també.  
 –Jo quatre.  
 –Jo també!  
 –Yo tres y medio –Pablo.

**La calculadora**

–És una calculadora.  
 –És un mòbil.  
 –Serveix per fer números.  
 –S’ha d’encendre primer –Nerea.  
 –Surt l’1.  
 –*I per què serveixen les calculadores?*  
 –Per fer números i saber –Nerea.  
 –*Saber què?*  
 –Les sumes i les taules de sumar –Nerea (que té un germà gran).  
 –No es fuma –Blanca.

–La mami té una calculadora –Ricardo.  
 –*I què fa amb la calculadora?*  
 –Apreta números –Ricardo.  
 –Jo tinc una calculadora de piles però amb una pila, eh! –Hugo C.

**Números als peus**

*Les sabates tenen números!*

–*Què hi ha sota la sabata?*  
 –A la meva res.  
 –A la meva números.  
 –La talla –Nerea.  
 –Números.  
 –Mira la meva!  
 –Jo tinc el 2 i el 4.  
 –Mira, Sílvia.  
 –Jo tinc el 2 i el 7.  
 –*Per què té un número la sabata?*  
 –Per saber les talles –Nerea.





–I què vol dir?  
 –Per saber si et caben o no et caben.  
 –Les dues tenen el mateix número?  
 –Sí.  
 –Jo també tinc un número.  
 –Un 27, un 30.  
 –Jo el tinc a dins però no es veu gaire –Hugo C. *La Nerea té un 25, un 2 i un 5. A veure si li va bé la de l'Andrea? L'Andrea té un 3 i un 0, un 30.*  
 –Em va una mica grossa  
 –Nerea.  
 –No me va bien. Es muy pequeña –Andrea. *Busquem nens i nenes que tinguin el mateix número i ens provem les sabates.*  
 –Algú que tingui un 2 i un 5? –Nerea.  
 –Tú que tienes? –Blanca.  
 –Jo tinc un 2 i un 5 –Zoe.  
 –Mira jo.  
 –L'Hugo té un 3 i un 1. *Les sabates de l'Hugo i l'Andrea són les més grans.*  
 –Mira, Sílvia.  
 –De qui és aquesta sabata?  
 –Molts nens tenen un 2 i un 7 com el Ricardo.  
 –Jo vaig amb una de cada!  
 –On és la meva sabata?

45  
9  
2

8

Rellegint les converses podem començar a interpretar el que saben i oferir nous interrogants i jocs per continuar.

Saben que els números d'alguna manera els descriuen: els anys, l'alçada, el pes, el número de la porta o del pis, el de la sabata... Saben que els utilitzem per mesurar. Saben que els adults comptem el temps: els dies de la setmana, les hores del rellotge que ens fan córrer... Saben que dues espelmes (dues xifres) és un número gran i diuen els que coneixen. I deixen veure altres coses que coneixen: que hi ha objectes que cal endollar o posar-hi piles perquè funcionin, com va un mòbil... Segur que com més en sapiguem els adults millor podrem interpretar allò que els infants pensen, les seves teories.

Si seguim observant veiem que un nen va seguint amb el dit totes les xifres del calendari i les diu correctament, que un altre, en canvi, no en coneix gairebé cap. Com en totes les coses que fem a parvulari, allò important no és que sàpiguen les xifres, que, com hem pogut observar en les seves converses i opinions ni tots hi tenen interès, ni és clar que les reconeixin, però el que és segur que els proporciona informació cultural. Els números escrits estan presents a classe perquè formen part de la vida, de la nostra cultura.

Els números seguiran sortint al llarg del curs. Ara cada dia, quan seiem per parlar, volen que mirem el calendari i que els ensenyi el número del dia que és. Alguns es van mesurant a veure si creixen o s'engreixen, d'altres miren números i se'ls volen copiar, algun va teclejant i comptant a l'ordinador, alguns porten rellotges

i em van preguntant quina hora és. Ara sóc jo la que els dic: «Són dos quarts d'una; sabeu què hem de fer?» «Dinar», responen.

Els números hi són, ja hi eren, però penso que els hem donat un espai perquè l'interès es mantingui, perquè els descobriments es comuniquin i perquè els nens sàpiguen per què serveixen i els seu interès vagi creixent en relació amb els números i, d'aquesta manera, quan siguin més grans i comprenguin el seu significat matemàtic podran seguir-hi interessats. ■

Sílvia Majoral és mestra.



# La càmera digital

Diuen que una imatge val més que mil paraules. I mai més ben dit. No heu sentit mai una sensació d'enveja força important, quan

veieu que els nens i les nenes sempre queden d'allò més afavorits, més naturals, més... a les fotografies?

No és un problema de la càmera, ni de l'entorn, ni del pas dels anys. És un moment d'espontaneïtat, de placidesa. La càmera ens permet captar imatges de tots els moments agradables de la nostra feina de cada dia. Ens permet captar seqüències de treball, de joc, de descoberta, d'exploració, etc., totes elles vinculades a la necessitat de plasmar sota un perfil gràfic una situació. Què en farem?

**La càmera digital s'ha convertit en una eina essencial dins de l'escola. Per recordar fets i festes, és clar, però sobretot per documentar seqüències i processos d'aprenentatge, i analitzar-los després, amb el que permet, doncs, millorar la feina de cada dia. En aquest article ens en descriuen una experiència.**

hem de bolcar en un CD i no trobem mai el moment per fer-ho.

Quan utilitzem la càmera de fotografiar a l'escola, gairebé sempre ho fem amb un objectiu bàsic: reflectir en imatges les nostres experiències, de cara a compartir-les amb els infants i amb tots aquells que no hi han estat presents. Mirar, analitzar, parlar de les situacions, relacions, expressions, són aquelles coses que farem més tard amb la imatge a la mà.

Hi ha diferents punts d'intencionalitat quan agafem la càmera.

Depèn..., ben bé encara no ho sabem, però no es quedaran a l'ordinador. No serà com les nostres fotografies de l'estiu que encara



Anna Torner

Una intenció pot ser, tan sols, fer fotografies de situacions concretes, les festes, les colònies, etc., l'altre pot ser amb intencions d'anàlisi per treballar a l'escola.

Tant l'una com l'altra són bones, però els resultats en el segon cas són els que més profit ens aporten.

Seqüenciar les imatges ens pot permetre reflectir un procés d'aprenentatge fent esment de cada una de les parts que componen la seqüència, ajudant així l'infant a reflexionar sobre els passos que hem fet per aconseguir la nostra proposta de treball. Tenim processos d'una sessió, com quan elaborem una macedònia (les fruites, els estris, les accions de pelar, tallar, espremer, barrejar i... menjar!) i d'altres mostres més espaiades, com pot ser el desenvolupament de l'hort. Des que observen les

llavors, les classifiquen, les identifiquen, preparen la terra, les sembren, les reguen, en tenen cura, fins que en recullen les cols, els enciams o els pèsols, renten les verdures i després se les mengen, han generat amb imatges una manera de treballar i observar els éssers vius, on ells han participat, s'hi reconeixen i seran capaços més endavant d'aplicar el procés a un altre model de característiques semblants. Ens han permès parlar, dialogar, indagar, fer anticipacions del que passarà en cadascun dels moments del procés i comprovar què és el que ha passat i per què.

Si amb tot això l'infant ha descobert en el procés altres variables que nosaltres no hem previst, ell ens farà adonar de la necessitat d'incloure quelcom important en la seqüència, de manera que entre tots haurem confeït un material de treball extremadament valuós.

Les imatges de les festes, les sortides, les colònies, les estones de joc i les seqüències de treball, a part de ser visionades, analitzades i comentades, normalment acabaran en un CD de material visual del curs. Algunes tindran més sort aniran a parar al web del centre, per difondre les nostres experiències, però...

Amb quins conflictes ens trobarem?

Són massa grans?

Pesen massa?

Com les organitzem?

La tecnologia digital, alhora que ha generat màquines extremadament útils, ràpides i amb molta nitidesa, també ha produït programes que permeten manipular i aconseguir detalls de força interès.

Tornem a l'hort. A les fulles, hi descobrim erugues que se les mengen. Anem a veure què

són. Ens cal un detall certament precís si l'hem d'analitzar, buscar-ne informació, veure'n el creixement, etc.

Una fotografia de molt de pes, vol dir que té molta definició i que és molt grossa de mida. En acotar-la, si tenim bona definició, podrem retallar l'eruga i veure-la d'una mida força correcta a l'ull de l'infant, de cara a fer-ne el seguiment i la seva evolució; si no és així la imatge ens quedarà borrosa i no identificarem el que volem.

Hi ha una pila de programes força senzills,

uns propis de les càmeres, d'altres de les dotacions dels departaments d'educació, d'altres aconseguits des d'internet, que permeten treballar les fotografies; no tots ho fan tot, però sí que, amb una mica d'ajut dels companys i companyes de l'escola, podrem fer-hi una ullada i adonar-nos que hi ha funcions de retallar, enganxar, copiar, organitzar, redimensionar, baixar els colors, etc., que no són gaire complicades i, en canvi, ens faciliten molt la tasca escolar.



Però, i els infants, que no en fan, de fotos?, amb el mateix objectiu que nosaltres?

Per a ells, un model d'actuació de l'adult sempre és model a imitar. Els més menuts juguen amb «les càmeres de colors del pallaso». El seu interès i ganes de descobrir i experimentar fa que l'adult els ensenyi a manipular la màquina de debò i a pitjar el botó adient on l'escena que té al davant s'ha quedat incrustada en la finestra de la càmera i, com per art de la màgia més absoluta, el que mirava per una pantalleta i amb l'ajuda d'un cable surt a la pantalla de l'ordinador, i a sobre es pot imprimir, i a més la podem ensenyar a tothom. És fantàstic!



Només els cal aprendre el procediment de portar la càmera ben penjada al coll, perquè no caigui, i que la bateria estigui carregada.

La resta, la fan sols. El seu interès

en la imatge no és, ni de bon tros, el mateix que el nostre ni tampoc el seu objectiu. La nostra pretensió amb les imatges no deixa de ser intentar immortalitzar escenes viscudes. La seva, forma part del seu joc quotidià. La imatge els envolta i és un motiu estimulante en la seva existència, els cal anar-se alfabetitzant tecnològicament.

Els colors, el moviment i l'acció, l'infant i el seu entorn proper, els jocs, els companys, els tresors, són allò que té importància.

La màgia de la imatge fa que dins les càmeres, dins les televisions, dins els vídeos, dins els ordi-

nadors, hi entri tot allò que per a ells té sentit.

I tampoc no en demanen gaires explicacions, ja que deu ser molt difícil entendre com es passa per dins d'un cable fins arribar al televisor, tan petit com és i tan grans com són ells; però sí que els permet divulgar accions i activitats amb els companys i companyes de la classe i de la resta de l'escola.

De mica en mica, amb la càmera i amb l'ajuda del mestre, podran fer invents, transformar les imatges, fomentar el treball cooperatiu, la relació entre els grups i explicar les seves troballes, afavorir el diàleg, la curiositat, la investigació, la imaginació, la descoberta, i en el fons de tot estimulando la creativitat, perquè són imatges que tenen vida.

Cal entendre aquestes experiències com a elements que ens permetran gestionar el grup d'una manera diferent i afavorir-hi la interacció, en descobrir els coneixements previs dels infants, escoltar els seus interessos, observar els processos que segueixen els infants, inspirar models d'interactivitat, afavorir la cooperació, generar noves metodologies de treball on són presents les noves tecnologies i el mestre és una peça clau en aplicar-les.

En els entorns de treball actuals, on la participació de l'infant és notòria i activa, pel que fa a la descoberta d'ell mateix i de l'entorn, sempre ens cal tenir la càmera a prop, ja que en qualsevol moment pot sorgir la necessitat de tenir un material que ens pot facilitar l'observació espontània, amb la reflexió corresponent, i aprofitarà dades precises al treball de l'escola. ■

Anna Torner és mestra del CEIP Lola Anglada i membre del grup Mediaguide de l'A. M. Rosa Sensat.



ESCATEM ELS OUS



UN OU CADASCÚ



HI POSEM SAL



BATEM ELS OUS

## Una alternativa a les fitxes

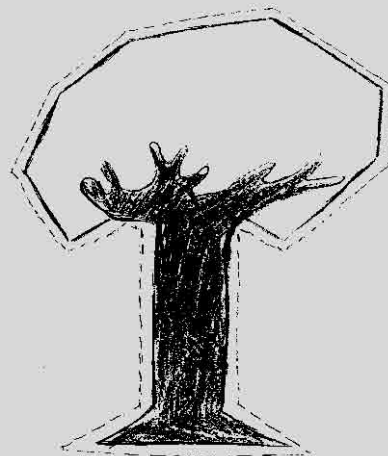
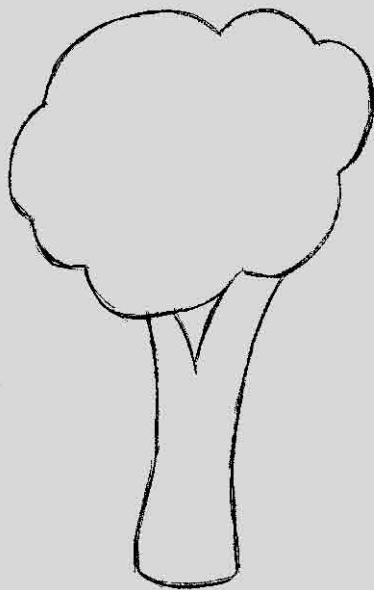
## Observem els arbres

En aquesta primera proposta presentem un motiu habitual que volem convidar-vos a canviar: l'arbre. I comencem pel genèric, perquè les fitxes en mostren un, com si fos universal, com si un xiprer, una palmera i un faig fossin iguals. L'escola n'ofereix una imatge única als infants.

Soledat Sans

## Fitxes

**A** Pinta de color verd la capçada de l'arbre, i de marró fosc el tronc.



**B** Retalla per la línia puntejada la imatge de l'arbre, i enganxa-li els gomets vermells com si fossin pomes.

Porta'l a casa. (Fixem-nos amb el detall que l'arbre que porten a casa ja ve pintat d'impremta, no fos cas!).

Amb aquests exercicis, l'infant incrementarà la percepció de l'arbre?

La imatge estereotipada amb els gomets desorientarà la seva percepció? Desorientarà la seva expressió? Desorientarà també la confiança en ell mateix?

Més enllà de les consideracions que s'han fet des d'aquestes pàgines i es podrien seguir fent des d'aquestes pàgines sobre el caràcter comercial i mercantil de les fitxes, en aquest espai de la revista es mostrarà des d'una perspectiva pedagògica per què diem que no a aquest recurs, a aquesta manera de treballar amb els infants. Són qüestions com uniformitat, pobresa de propostes, estereotips, simplificació, i un gust estètic, com a mínim, discutible. Hem fet un intent de sensibilització sobre la poca confiança que a vegades l'adult té en les capacitats de l'infant. Les fitxes triades són solament uns exemples, com podrien ser d'altres. Però, en tot cas, traspuen la por que l'infant s'expressi. Ens plantejem preguntes, però no donem respostes, perquè cadascú elaborarà les seves, i oferim recursos a l'abast.

**Dalt de l'arbre**

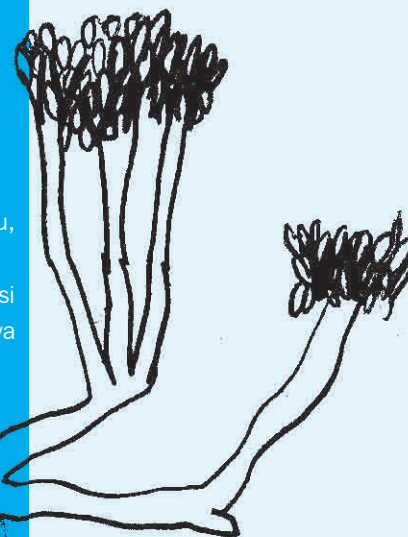
Les possibilitats que els infants observin i descobreixin un arbre són infinites, com també ho són les maneres de representar-les. En aquesta primera provocació, idea o suggerència, solament s'ha optat per una: com han dibuixat l'arbre on es podien enfilat.

**L'infant és capaç**

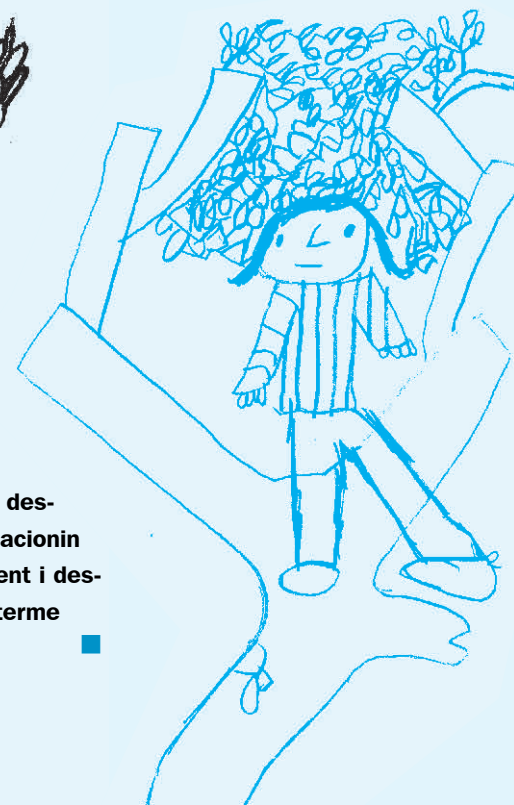
L'infant descobreix i pensa.  
En té necessitat i toca, es gira, cau, mira, riu i plora. I tot ell és un.  
Com podríem, doncs, intervenir-hi si no és mantenint l'interès en la seva globalitat.

**Recursos**

La motivació de l'infant.  
Enfilat-se als arbres.  
La percepció del tronc, l'estructura de les branques, la forma de les fulles, la proporció del cos respecte a l'arbre. L'olor, la por, la valentia...  
El dibuix d'observació.



**Ara solament cal mirar l'entorn i deixar que els infants descobreixin els arbres, s'hi relacionin i, a partir del seu coneixement i descobriment, puguin portar a terme una activitat plàstica.** ■





# Llegir amb el meu fill



**Llegir ens ha fet viatjar, sense moure'ns de casa, parlar amb gent amb qui ens separen cinc segles, o cinc mil quilòmetres, viure, estimar, patir, morir. Iniciar un fill en aquest camí és apassionant. És un camí que alguns voldrien farcit d'entrebancs, de marrades, de simplificacions gratuïtes. O que pot ser, senzillament, un plaer. Sense grans receptes.**

**Maria Lucchetti**

professional de l'àmbit literari. Sóc senzillament una mare, això sí, una mare lectora. I m'alegra veure que el meu fill és també un nen lector.

Ja de molt petit, i quan dic molt petit vull dir abans dels sis mesos, tant la seva àvia com jo passàvem llargues estones mirant contes amb ell. Miràvem els dibuixos, assenyalàvem i anomenàvem les coses que vèiem. Era una activitat que el feia gaudir clarament. A mi em va sorprendre el fet que ben aviat fou capaç d'identificar el sol i la lluna, en les múltiples i variades formes que apareixen als dibuixos dels contes; quan li anomenaves el sol, l'assenyalava a totes les pàgines dels contes on apareixia, tot i que a vegades podia prendre formes molt diverses.

De seguida també vaig començar a llegir-li aquells mateixos contes. Suposo que com tots els pares, tenia sovint la temptació de regatejar

No sóc professional de l'ensenyament i, tot i que la meva feina té alguna relació amb el món de les paraules, tampoc no escric aquestes línies com a



amb les paraules buscant sinònims o altres mots que, des del meu punt de vista adult, podien semblar més senzills. Vaig intuir que no era una bona via, així que un dromedari sempre va ser un dromedari, i no un camell; ens estavellàvem i no xocàvem. El Raül, el meu fill, de seguida que va començar a parlar va mostrar una riquesa de vocabulari sorprenent. Ell també «s'estavella» sovint i distingia clarament un dromedari d'un camell. De sempre ha mostrat un gran interès per les paraules noves, en pregunta sempre el significat i de seguida les incorpora al seu vocabulari. És divertit de veure com, quan apren una paraula, no passen gaires dies abans que trobi un context adequat per utilitzar-la.

Les lectures que li ofería van anar augmentant en dificultat a mesura que creixia. Als tres anys li llegia *El petit príncep* o *La meva vall*. No sé si eren lectures adequades a la seva edat ni què en comprenia realment, però sé que

podia passar estones llarguíssimes escoltant i que mai no semblava tenir-ne prou. Fins a quin punt el seu interès naixia del poder de les històries o del fet de sentir-se prop de la mare i confortat per la meua veu, això no ho sabia dir; segurament els especialistes tenen algunes idees sobre la qüestió.

El Raül va aprendre a llegir tot sol i abans que la majoria dels seus companys. Segons m'ha explicat ell una mica més gran, en va aprendre mirant un abecedari que hi havia penjat a la sala del grup de quatre anys. No ho puc saber, el que sí sé és que va començar molt aviat i que des del principi va lligar les lletres.

Ara el Raül té vuit anys i una de les seves activitats preferides segueix sent la d'escoltar lectures en veu alta. Segueixo llegint-li, potser no tant com ell voldria. I ell també llegeix, i molt (de vegades les mestres de l'escola l'han hagut de renyar perquè a classe, en lloc d'escoltar, llegeix un llibre d'amagat sota la taula). De ben petit que li atreuen els còmics, però no només





els còmics. Li agraden els llibres d'aventures i de misteri. Mostra una curiositat enorme per la lletra escrita i qualsevol paperet que quedi abandonat damunt d'una taula és per a ell objecte de lectura. Dedica llargues estones a la lectura, però, com he dit, també li agrada molt que li llegeixin. Així que de petit li agradava molt escoltar cassetes de contes i, més tard, un dels grans descobriments per a ell va ser el de la versió en

àudio del llibre *Harry Potter i la pedra filosofal*. L'escolta una i una vegada altra. He mirat de trobar més llibres en àudio, però sembla que no en tenim gaire tradició i l'oferta és molt minsa. De manera que m'he proposat gravar-li jo mateixa algunes lectures en veu alta. Ara només em falta trobar temps per dur-ho a la pràctica. En la seva afició per escoltar lectures descobreixo que hi ha llibres que ell està disposadíssim a escoltar, però no en canvi a llegir tot sol. Són llibres llargs, de lletra petita, totalment mancats d'il·lustracions, amb formats pensats normalment

per a lectors més grans. Les històries que expliquen, però, l'interessen absolutament. De fet l'interessa gairebé qualsevol història i sovint em demana que li expliqui les històries dels llibres que jo llegeixo. Tot i així estic convençuda que, dins d'uns límits molt flexibles, la literatura que hem d'oferir als nostres fills ha de respondre al seu grau de maduresa.

Fa anys vaig llegir un article de Josep M. Carandell\* on explicava que la literatura infan-

til és un invent relativament modern; que en l'Edat Mitjana, per exemple, el públic que es reunia als teatres o a les places per escoltar contes, poesia, llegendes, històries, no era un públic segregat per edats, sinó que s'hi agrupaven igualment grans i petits. Cadascú captava i comprenia segons el seu grau de maduresa i segons les seves possibilitats, però les històries eren les mateixes per a tots. La literatura infantil, la literatura juvenil, la literatura per a dones, etc., són producte d'una nova manera d'entendre la societat que apareix sota la influència de l'estament burgès.

Recordo que aquest article em va interessar molt, i em va fer pensar en tots els llibres de la col·lecció Moby Dick –que Josep M. Carandell havia dirigit tenint en compte aquesta qüestió– que de petita m'havien fascinat. He de reconèixer, però, que tal com el mateix Carandell afirma, he descobert que no és bo (de fet no sé si és possible) forçar la comprensió dels infants. De vegades, he volgut llegir al meu fill, o que llegís ell, coses que encara no encaixaven en els seus interessos i que, de vegades, s'articulaven a través d'un llenguatge que li sonava massa llunyà i que, per tant, no despertava en absolut el seu interès. Em temo que per aquest camí aviat aconseguiria que la seva afició a la lectura reculés a marxes forçades. Tot i així, em sembla que no s'ha de tenir por de provar. Jo, al Raül, li he fet empassar algunes sessions de lectura de poemes i, sorpresa!, es manté molt atent i alguns li agraden realment. I, altre cop, no parlo només de poesia per a nens, sinó de poesia universal. Fa un temps, un grup de mares de l'escola vam organitzar un petit recital de poemes per als

nens i puc assegurar que el Raül no va ser l'únic a qui va agradar. Molts d'ells encara en tenen un bon record. Altra cop, no sabria dir si va ser el poder de la poesia, o el fet de veure les seves mares oferint-los alguna cosa amb molta dedicació. Segurament, una cosa porta a l'altra.

Com he dit al principi, m'alegra veure que el meu fill és lector, perquè sé com pot ser d'enriquidora la lectura a la vida, però també sé que ell ha topat amb una mare per a qui els llibres són una part important de la vida. Alhora m'adono que hi ha altres aspectes de la vida i del món pels quals ni jo ni el seu pare no hem sabut encomanar-li el gust i que, segurament, són també molt enriquidors. És evident que no podem estar en tots els fronts i és també evident que el desenvolupament i els interessos dels nostres fills depenen en gran mesura de l'ambient en què visquin. De vegades el Raül es mostra molt distret i no puc evitar preguntar-me si pot tenir algun dèficit d'atenció, concepte tan en voga avui dia, però de seguida penso en la seva absoluta capacitat d'atenció davant la lectura i m'adono que no és el cas i em plantejo que, potser, la diferència rau en el fet que les coses li despertin o no interès. M'adono també, que en aquesta era nostra de les noves tecnologies, el fet que el meu fill sigui avui lector no és garantia que ho sigui en un futur. Per alguna raó que se m'escapa, el poder dels llibres es veu tremendament afeblit davant les *game-boy* i les *play-station*, però confio que el temps farà que cada cosa trobi el seu espai i que la vida es vegi ampliada i no reduïda per aquestes màquines que a tants pares ens porten de corcoll. ■

Maria Lucchetti és filòloga.

#### Nota

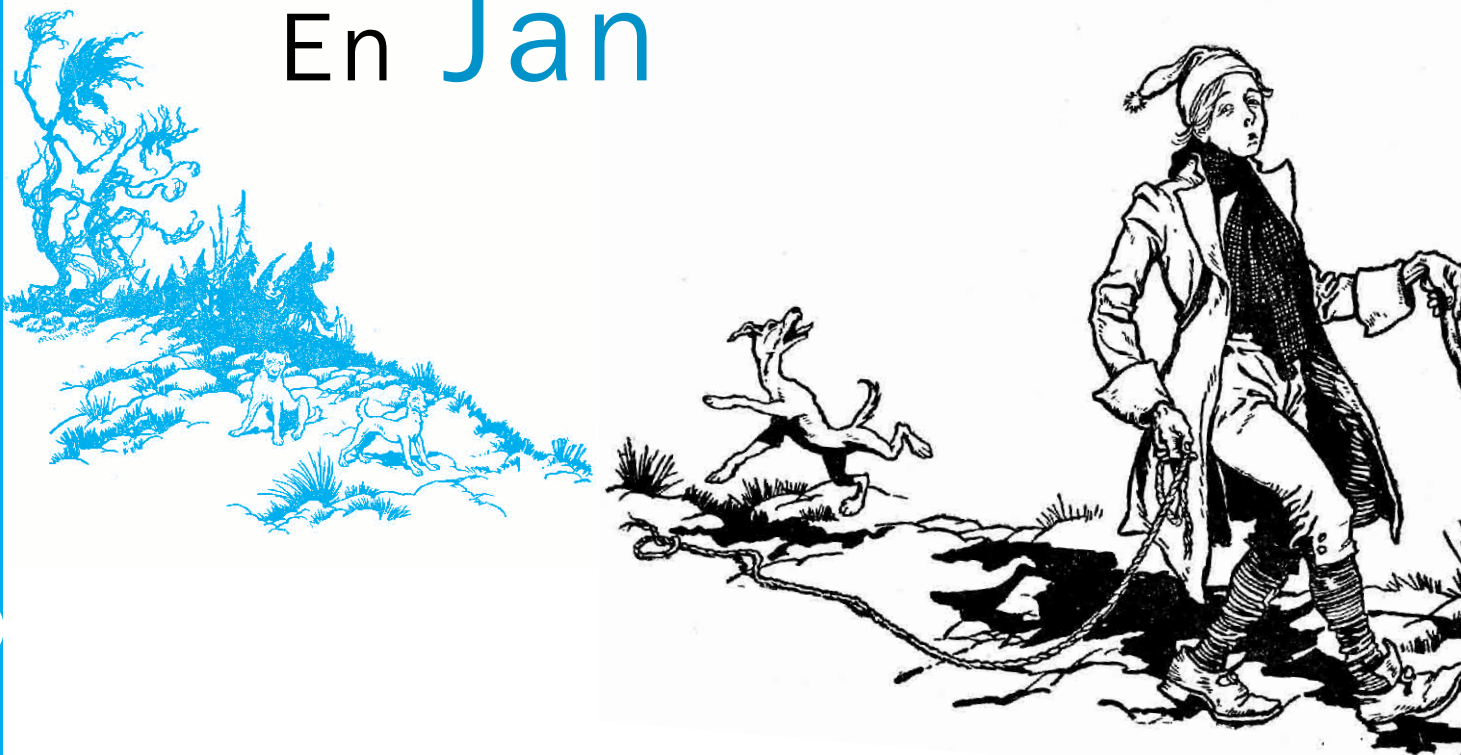
\* CARANDELL, Josep M.: «La literatura infantil», Premi Camp de l'Arpa d'assaig, Barcelona 1976, a J. M. GARCIA FERRER i Martí ROM, *Josep Maria Carandell*, Associació d'Enginyers Industrials de Catalunya, Comissió de Cultura: Barcelona 1999.

Espai per a una creativitat sense límit

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



# En Jan



Il·lustració d'Arthur Rackham per a les *Rondalles de Grimm*, Barcelona: Joventut, 1993.

Elisabet Abeyà

Per a aquest any 2006 ens hem proposat acostar-vos una selecció de contes humorístics que poden agradar als més petits, especialment als infants de parvulari.

Els contes humorístics, segons els autors i recopiladors, també s'anomenen: de riure, burlescos, de beneïts... En trobem a gairebé tots els reculls de contes populars.

El que us presentem avui, provinent de la rondallística europea i conegut gràcies al recull dels germans Grimm, té un èxit assegurat quan es conta pausadament a infants a partir de quatre anys.

Provoca una riulla joiosa quan els infants tenen temps d'anticipar el següent disbarat que farà en Jan a partir de les instruccions que li dona sa mare.

És una forma ja una mica elaborada del «riure de superioritat» que ens explica Gianni Rodari a la *Gramàtica de la fantasia*, que té lloc per exemple quan la mare es posa la cullereta a l'orella i no a la boca. Llavors el nen riu perquè la mare, tan gran, no sap on ha de posar la cullera.

En aquest conte el «riure de superioritat» dona pas al «riure de sorpresa» quan els disbarats que fa en Jan van augmentant d'intensitat un darrere l'altre. ■

**E**N AQUELL TEMPS QUE HI havia un rei que parava faves i li queien les baves dins un ribell...

En un poblet petit, vora la platja, vivia una pobre mare que tenia un fill mig beneït que li deien Jan.

A en Jan li agradava molt anar a ca na Guida, una bona amiga seva. Na Guida era molt amable i cada vegada que en Jan l'anava a veure li regalava alguna cosa.

Un dia li regalà una agulla. En Jan la ficà dins una carretada de palla i se'n anà cap a ca seva empenyent la carreta.

En arribar a ca seva digué a sa mare:

–Na Guida m'ha fet un regal.

–Què t'ha regalat? –digué sa mare.

–Una agulla.

–I on la tens?

–Dins la carreta de palla.

I quan en Jan anà a cercar l'agulla, no la trobà ni poc ni gens, perquè entre la palla era impossible de trobar.

Sa mare el va renyar:

–Però per què no te l'has clavada a la màniga i no l'hauries perduda?

–Ma mare, ja està bé, un altre

dia ja sabré què fer! –deia en Jan.

Un altre dia en Jan anà a ca na Guida, i ella, ben amable, li regalà un ganivet. En Jan, ben segur que aquesta vegada ho feia ben fet, es clavà el ganivet a la màniga i se n'anà ben xalest.

En arribar a ca seva digué a sa mare:

–Na Guida m'ha fet un regal.

–Què t'ha regalat?

–Un ganivet.

–I on el tens?

–Aquí! –respongué en Jan mostrant la màniga molt content. La duia tota esqueixada amb el ganivet clavat.

–Però Jan, ara sí que l'has feta bona, has deixat la camisa inserrible! El ganivet, l'havies d'haver embolicat bé, i l'havies d'haver dut dins la senalla!

–Ma mare, ja està bé, un altre dia ja sabré què fer! –deia en Jan.

Un altre dia en Jan anà a ca na Guida, i ella ben amable li regalà un cabridet. En Jan, ben segur que aquesta vegada ho feia ben fet, embolicà el cabridet ben embolicat i ben fermat i el posà dins la senalla.

En arribar a ca seva digué a sa mare:

–Na Guida m'ha fet un regal.

–Què t'ha regalat? –digué sa mare.

–Un cabridet.

–Oh, que bé! I on el dus?

–Aquí! –respongué en Jan tot content.

I en destapar el paquet de dins la senalla aparegué el cabridet mort i ben mort perquè s'havia ofegat.

Tot foren crits i enrenou. Sa mare el renyà molt:

–Però mira que n'ets, de beneit!

Un cabridet es ferma amb una corda pel coll i llavors vas caminant i ell et segueix.

–Ma mare, ja està bé, un altre dia ja sabré què fer! –deia en Jan.

Un altre dia en Jan anà a ca na Guida, i ella ben amable li regalà un setrill ple d'oli. En Jan, ben segur que aquesta vegada ho feia ben fet, fermà l'ansa del setrill al cap d'una corda i l'anà estirant de l'altre cap tot el camí.

En arribar a ca seva digué a sa mare:

–Na Guida m'ha fet un regal.

–Què t'ha regalat? –digué sa mare.

–Un setrill d'oli.

–I on el tens?

En Jan estira la corda i diu:

–Aquí!

A l'altre cap de la corda ja no

quedava més que l'ansa, ben escantonada, perquè el setrill, és clar, s'havia romput pel camí.

–Oh, Jan! No hi ha manera que n'endevinis ni una! Un setrill no es pot dur fermat amb una corda! És de vidre! S'ha d'agafar ben fort amb una mà i dur-lo damunt l'altra mà o damunt el cap.

–Ma mare, ja està bé, un altre dia ja sabré què fer! –deia en Jan.

Un altre dia en Jan anà a ca na Guida, i ella ben amable li regalà un vedell. En Jan, ben segur que aquesta vegada ho feia ben fet, agafa el vedell i se'l carrega damunt el cap. L'aguanta ben fort amb una mà i cap a casa falta gent!

El pobre vedell no anava gens convençut d'aquella manera i durant tot el camí pegà coces a la cara d'en Jan.

En arribar a ca seva digué a sa mare:

–Na Guida m'ha fet un regal.

–Què t'ha regalat? –digué sa mare.

–Aquest vedell!

Quan sa mare es girà i veié en Jan amb el vedell damunt el cap que es remenava d'aquella manera i en Jan amb el cap tot brut i la cara plena de blaus, digué:

–Oh, Jan! Quin desastre! El

vedell l'havies de menar amb una corda i dur-lo a la menjadora.

En Jan diu:

–Ma mare, ja està bé, un altre dia ja sabré què fer!

I un altre dia en Jan anà a ca na Guida i ella li digué:

–Avui no et faré cap regal, però jo vendré amb tu.

I llavors en Jan ferma na Guida amb una corda i en arribar a ca seva la mena a la menjadora i la deixa allà.

Se'n va cap a sa mare i li diu:

–Avui na Guida no m'ha regalat res, però ha vingut amb mi.

–Sí? –diu la mare– I on és?

–L'he menada amb una corda i l'he deixada a la menjadora.

–Oh, Jan, ets un desastre, un beneit, un betzol, un carabassot, un tros de banc! No trobaràs mai cap al lota que es vulgui casar amb tu!

Però na Guida no hi estava d'acord i fou ella mateixa que al cap d'un temps es volgué casar amb en Jan. Ell estigué molt content i sa mare també. Foren molt feliços anys i més anys, però això sí, na Guida hagué de tenir molta de paciència. ■

VERSÍO DE: ABEYÀ, Elisabet, i Caterina VALRIU: *Per fat i fat: contes per tornar a contar*, Palma: Editorial Moll, 1993.

# Qui no estima els llibres?



Avui les rates reporteres hem sortit al carrer per parlar de llibres amb un personatge molt nostrat: en Patufet.

**Bon dia Patufet, veiem que portes una bossa. Que potser vas al mercat?**

Sí, mentre esmorzava he llegit un llibre de tela, tovet, que té una bossa i ensenya als més menuts què cal fer quan vas a comprar i, la veritat, és que m'han vingut ganes d'anar a omplir el rebost.

FERRI, Francesca: *Dia de mercat*,  
Barcelona: Cruïlla, 2002.



Tertúlia de Rates





**Patufet ens pots dir quin llibre tens a la tauleta de nit?**

Sí, un llibre que em va recomanar un amic que tracta temes de molta actualitat com les diferències, el racisme i també la música

Tot i que la meua especialitat són els bous, trobo molt interessant la vida de la protagonista d'aquest conte, una vaca molt aplicada i tenaç que es vol obrir camí en el camp de la música. Tímida però aventurera, coneixerà diferents tipus d'animals fins a aconseguir el seu objectiu...

PENNART, Geoffroy: *Sofia, la vaca que estimava la música*, Barcelona: Corimbo, 2001.

**T'agrada la poesia?**

Sí, molt. A mi, que sóc molt petit m'agrada «El gra de mill» i, si em permeteu, us en citaré un fragment.

**Endavant, Patufet!**

Un granet de mill  
És petit cosa.  
Si el perdeu  
No el cerqueu  
És difícil que el trobeu.

RASPALL, Joana: *Degotall de poemes*, Barcelona: La Galera, 1997.

**Ens pots recomanar algún conte popular?**

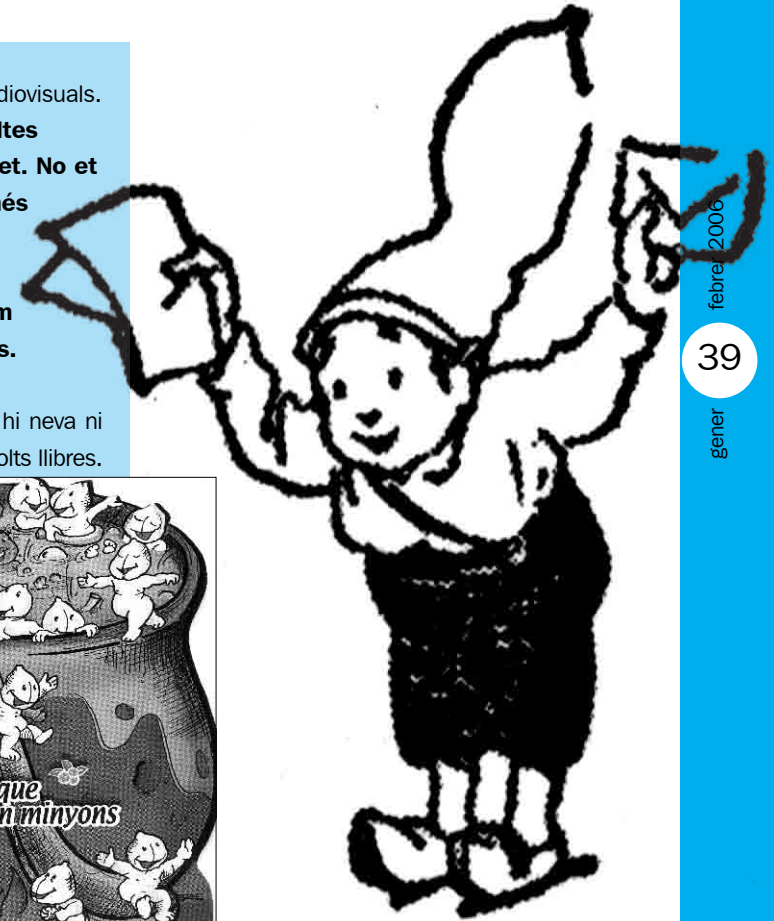
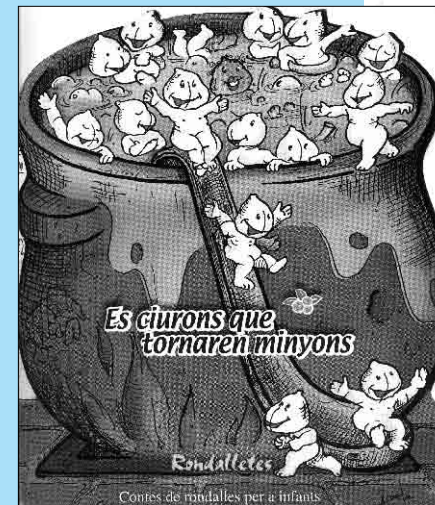
I tant, «Els ciurons que tornaren minyons». Al seu protagonista, li varen passar coses semblants a les que a mi en van succeir.

Racó, Jordi des: *Aplec de Rondalles Mallorquines*, Palma de Mallorca: Satie

Produccions Audiovisuals.  
**Bé, doncs moltes gràcies Patufet. No et volem robar més**

**temps, no fos cas que et tanquessin alguna parada del mercat, ja veiem que estimes molt els llibres.**

I tant. A la panxa del bou no hi neva ni plou, però jo he pogut llegir molts llibres.





### Les al·legacions de la Xarxa Territorial d'Educació Infantil de Catalunya

El 30 de novembre de 2005 del Departament d'Educació (DOGC núm. 4525, de 7 de desembre), publicà el projecte de decret pel qual es regulen el primer cicle de l'educació infantil i els requisits dels centres i s'obria un període per a presentar al·legacions. Des de la Xarxa Territorial d'Educació Infantil de Catalunya s'ha impulsat la recollida de propostes per modificar-lo i s'han tramès al Departament. A continuació presentem el text de les al·legacions presentades:

#### Al·legacions al Projecte de decret pel qual es regulen el primer cicle de l'educació infantil i els requisits dels centres.

##### Primera

Es comparteixen plenament i se subscriuen els quatre primers paràgrafs del preàmbul de la proposta de decret.

*La Llei 5/2004, de 9 de juliol, de creació de llars d'infants de qualitat, estableix que el Govern de Catalunya ha de garantir el caràcter educatiu,*

*la qualitat i els requisits mínims que han de complir les llars d'infants que la realitat catalana exigeix, i que ha de considerar-les com una part del sistema educatiu.*

*El dret a l'educació és un dret de caràcter social que requereix dels poders públics les accions positives necessàries per al seu exercici efectiu. És un dret susceptible d'enriquir-se en la seva progressiva concreció, abastant així a més ciutadans. El compromís per satisfer la demanda a l'educació dels infants de 0-3 anys contribueix a completar el gaudi d'aquest dret fonamental.*

*La importància de l'adequat desenvolupament de les capacitats de l'infant durant els seus primers anys de vida en relació al seu procés d'aprenentatge és un fet contrastat per la psicologia evolutiva. És així que l'educació dels infants de zero a tres anys esdevé un cicle educatiu en el qual el desenvolupament inicial de les capacitats que caracteritzen l'evolució física, afectiva, intel·lectual i social de la persona té una gran importància. És un cicle educatiu, per tant, que permet prevenir o compensar, a temps, algunes de les situacions que s'originen en les desigualtats socials, econòmiques i culturals de les famílies i en les condicions de discapacitat dels infants, que, amb posterioritat, poden obs-*

*taculitzar el desenvolupament dels processos d'aprenentatge de l'alumne o l'assoliment d'un adequat rendiment escolar.*

*En conseqüència, l'ordenament de l'educació a infants de zero a tres anys a Catalunya assumeix que aquesta educació és ineludiblement una part integrant del seu sistema educatiu i un element cabdal en la promoció de l'equitat social i de la igualtat d'oportunitats.*

##### Segona

Es consideren contradictoris amb els principis recollits en els quatre paràgrafs del preàmbul de la proposta de decret els articles següents:

*Article 1.* Perquè en ell s'estableix una doble xarxa i, per tant, a una part de la població de 0 a 3 anys se li nega el dret a l'educació.

*Article 11.* Perquè es disminueix el nivell de formació exigible per treballar amb infants d'aquestes edats, per l'ambigüitat que implica reconèixer altres títols equivalents i per confondre l'estabilitat de relació amb les famílies amb la prioritat d'estabilitat que necessiten els infants.

*Article 12.* Perquè es considera una plaça educativa igual que una plaça d'aparcament, una consideració insòlita en educació, en la mesura que ni respecta els grups d'infants ni l'estabilitat que aquests necessi-

ten per al seu progrés. Perquè no s'introdueix cap millora a les ratios del Real decret 1004, quan s'ha demostrat que aquestes no permeten la relació que els infants d'aquestes edats necessiten. Una realitat que avalen ratios establertes en els països europeus.

*Article 13.* Perquè es fa un retrocés insostenible sobre les condicions físiques dels espais establerts pel Real decret 1004 que ja empitjoraven les que s'havien establert en l'Ordre d'1 d'agost de 1984 de la Generalitat de Catalunya. Cal considerar les necessitats vitals dels infants d'aquestes edats i el nombre d'hores, que, per fer compatibles les responsabilitats familiars i laborals de les seves famílies, romanen en els centres. Una realitat que les condicions físiques no poden obviar sinó que han de garantir que aquestes no atemptin contra el dret dels infants.

##### Tercera

Es considera contradictori i incompreensible amb els principis dels quatre paràgrafs del preàmbul de la proposta de decret el fet que:

En l'articulat del projecte de decret es mutila la gestió democràtica de les llars d'infants tant en les de titularitat pública com en les de titularitat privada. En unes no permeten l'elecció de la direcció per la comunitat

educativa. En les altres, sense representació de l'Administració pública en el Consell de Participació.

En l'articulat del projecte de decret s'hi contemplen detalls inexplicables per poder ser aplicats en una realitat dinàmica, que faran inviable la seva aplicació i, per contra, no es fa cap referència a les condicions no lucratives pròpies del que hauria de garantir-se a tot servei educatiu.

#### Quarta

D'acord amb la problemàtica i contradicció que es considera planteja l'articulat de la Proposta de Decret amb els quatre primers paràgrafs del preàmbul, es fan les al·legacions següents:

#### De substitució

*Article 1.* Aquest decret és d'aplicació en tota institució que acull els

infants de 0 a 3 anys fora de l'àmbit familiar, tant de titularitat pública com privada. En ell es reconeix el dret a l'educació de tots els infants i s'estableixen les condicions que orientaran el seu funcionament, el seu registre, l'autorització i el control.

*Article 11.* Les persones que treballen directament amb els infants d'aquestes edats seran mestres amb l'especialitat d'educació infantil.

Tot el personal que, en ser aprovat aquest decret, estigui contractat per realitzar una funció educativa i no tingui la titulació requerida, serà respectat en el seu lloc de treball i categoria professional.

El Departament d'Educació, d'acord amb les universitats catalanes, establirà un pla especial de magisteri per facilitar l'accés a la formació inicial a tot el personal en actiu que ho sol·liciti.

*Article 12.* Grup de menys d'un any: 6 infants, grup d'un a dos anys: 9 infants, grup de dos a tres anys: 15 infants. Grup mixt de menys d'un any fins a tres anys: 10 infants.

*Article 13.* Superfície Interior 6 m<sup>2</sup> per infant. Espais per als infants: Una sala o espai de joc per a cada grup d'infants amb sortida directa al jardí, canviadors amb WC, lavabos, dormitori i menjador a cada un dels grups i uns espais comuns: com una sala polivalent o gran plaça, i cuina. Espais per als adults sala de reunions, magatzems de material pedagògic, de neteja i menjar, vestidor, WC i rentamans.

Superfície Exterior 10 m<sup>2</sup> per infant. Zona de jocs d'aigua. Zona de jocs amb sorra. Zona de plantes per tenir-ne cura. Zones ombrejades per poder menjar i dormir. Zona per poder córrer.

#### D'addició

*Registre i autorització.* La Conselleria d'Educació, d'acord amb les seves competències i responsabilitat, disposarà el registre de totes les tipologies d'institució per a infants de 0 a 3 anys existents a Catalunya fora de l'àmbit familiar, públiques o privades, i establirà la seva autorització.

*Informació i control.* La Conselleria d'Educació, d'acord amb les seves competències i responsabilitat, desenvoluparà els mecanismes necessaris per tenir la informació detallada de totes aquelles dades que permetin conèixer en profunditat la realitat quantitativa i qualitativa de l'educació dels infants de 0 a 3 anys a Catalunya.

Per garantir que els fons públics en educació, siguin utilitzats en exclusiva per a aquesta finalitat, tota entitat o institució que rebi fons públics no podrà tenir ni finalitat de lucre, ni un intermediari que els gestioni, d'acord amb l'establert en aquest Decret.

#### Finalment

Resulta incomprendible la posició del Departament d'Educació, de publicar un decret sobre l'educació dels infants de 0 a 3 anys, quan d'aquí a poc temps serà aprovada la Llei que podria fer possible aclarir i reduir el feixuc preàmbul que l'encapçala.

En conseqüència se sol·licita que siguin preses en consideració les al·legacions plantejades i revisat el contingut de la proposta de decret.

**Les signatures recollides**

Quan el dia 7 de desembre s'obrí el període per presentar al·legacions es va analitzar el calendari i semblava impossible esperar una resposta massiva i quantitativa important. El resultat, pràcticament en dos dies, ha sumat 3.152 al·legacions personals, més les que adrecen les següents institucions:

Escola Bressol Municipal «Lindavista» de Cornellà del Llobregat  
 AMMPA Escola Bressol «Lindavista» de Cornellà del Llobregat  
 Escola Sant Jordi de Vilanova i la Geltrú

Escola Bressol Municipal «La Trepça» de Cornellà del Llobregat

Escola Bressol Municipal «La Baldufa» de Cornellà del Llobregat.

Escola Bressol Municipal «Edelweiss» de Cornellà del Llobregat

Llar d'infants-Parvulari «El Gegant del Pi» de Lleida

Escola Bressol Municipal «Anna Frank» La Selva del Camp

Llar d'infants «El Barrufet» de Reus

AMPA Escola Bressol «CADI»

Escola Bressol Municipal Montflorit

Llar d'infants Societat Cooperativa L.C. de Lleida

CEIP d'Alfès

Col·lectiu de treballadores i treballadors de l'escola bressol municipal de Barcelona.

Moviment de Renovació Pedagògica del Garraf

AMPA de l'Escola Bressol «L'Esquitx»

Llar d'Infants Àgora. Barcelona

Llar d'Infants Municipal «El Nieró». Llorenç del Penedès

Federació de AMPES de les escoles bressol públiques de Barcelona

USTEC-STEs. Intersindical Alternativa de Catalunya (IAC)

En la carta que acompanyava la presentació de les al·legacions firmades, s'hi constata la resposta massiva, en contra de la proposta del Govern de Catalunya, i també el suport dels ciutadans a l'educació i la infància. Diu: «Catalunya, la de les persones, desitja un present per a la primera infància que li permeti tenir confiança en el seu futur.» També: «exigeix al Govern igualtat d'oportunitats des de la primera infància, per la qual cosa no pot admetre un decret segregador, que no garan-

teix la qualitat educativa i que un cop més fa recaure en els ajuntaments el que no poden sostenir.» Alhora es demana que s'obri un període de nova redacció, «un nou període que reculli el patrimoni cultural, pedagògic i social que s'ha construït a Catalunya per

voluntat de la ciutadania, dels professionals i de molts ajuntaments». I acaba: «Un patrimoni que aquest Govern no pot deixar perdre i, menys, destruir.

Territori	Al·legacions presentades
Vallès	403
Baix Llobregat	247
Barcelonès	309
Garraf	164
Bages	91
Anoia	28
Osona	73
Berguedà	19
Maresme	28
<b>Total Barcelona i comarques</b>	<b>1.362</b>
Empordà	351
Gironès	371
Garrotxa	15
<b>Total Girona i comarques</b>	<b>737</b>
<b>Lleida i comarques</b>	<b>370</b>
<b>Tarragona i comarques</b>	<b>561</b>
<b>Total</b>	<b>3.030</b>

### Un repte per a l'educació a Xile

El país que vam visitar es troba al continent americà i limita al nord amb el Perú, a l'est amb Bolívia i Argentina, al sud amb els oceans Atlàntic i Pacífic.

Vam sortir el 13 de maig de Barcelona i vam arribar a Santiago de Xile l'endemà, una mica cansades, però amb moltes expectatives i il·lusions. No era la geografia, el nostre motiu del viatge, però no ens va deixar indiferents, després de volar per sobre la majestuositat dels Andes.

La finalitat, com als altres viatges d'INFÀNCIA era conèixer l'educació infantil. En aquest cas a Xile.

Al llarg de les nostres visites, vam trobar les portes obertes, la

calidesa, la senzillesa, l'orgull, la dignitat, el compromís, i molts altres valors en les escoles de 0 a 6 anys que vam veure.

Penso que una casa, una experiència, un projecte, una vivència, per senzilla que sigui, si es mostra amb dignitat, tots podem valorar-hi el treball, l'esforç que hi ha al darrere. I en aquest sentit crec important destacar que l'educació la fem la gent que estem amb els infants dia a dia, que compartim amb les famílies les seves inquietuds per les vivències educatives dels seus fills, i no sempre és un currículum el que determina l'ambient, la vida que es desenvolupa en una estança educativa.

Així més o menys, crec que puc definir el que vaig veure a Xile, aquell país llarg i estret, que té una mitjana d'amplada d'uns 200 km.

Ara faig un salt geogràfic important en les nostres visites i, de Santiago, me'n vaig al sud, per situar-me en uns dels fets que més gratament em van sorprendre.

En aquest sentit, cal destacar l'esforç educatiu per recuperar la cultura indígena, respectant des de l'escola el fet cultural i lingüístic dels habitants de les diferents comunitats.

La visita al jardí infantil Rayen Antun de la comunitat apeche a



Queilén, em va permetre entendre l'esforç i el repte de l'educació a Xile.

Queilén està situat a Castro, i per arribar a l'escola l'autobús en què anàvem, una vegada va deixar la carretera, va haver de fer un difícil i preciós camí per una pista, envoltat d'una vegetació autòctona exquisida. L'altra part del trajecte obligatòriament s'havia de fer a peu.

L'escola a la qual vam arribar era d'una sola estança, petita i calorosa, però suficient per acollir nou nens i nenes d'aquesta comunitat. Si miràvem l'escola amb els ulls de la nostra realitat segurament li trobàvem a faltar recursos materials, però el valor calia

trobar-lo en el fet que una comunitat amb pocs habitants, marginada fins ara, gaudia d'un espai educatiu on els infants podien compartir vivències, experiències, entre ells, i amb la seva mestra. Entre d'altres coses, en un mural es mostrava la lletra d'una cançó en la seva llengua, en una altra banda hi havien fotos on es veien les famílies que participaven en una festa escolar. La família hi assistia amb els seus vestits típics, plens de colors i alegria. L'espai exterior era immens. És impossible transmetre aquí la bellesa del camp de la Patagònia. El verd i els colors de la tardor invitaven a la creació, a la innovació, a viure.

A la mateixa escola, vam tenir





l'ocasió de parlar amb el Lonco, el responsable de la comunitat. En les seves explicacions es podia llegir l'orgull d'una reivindicació aconseguida per als infants. Una escola.

Crec que l'escola és un marc ideal per portar a terme la recuperació cultural i lingüística de les diferents comunitats indígenes del país, i tan de bo aquest esforç per tenir una escola en un lloc tan llunyà com Queilén sigui un exemple de treball i èxit en la difícil tasca de recuperar una cultura.

Per a mi, Xile no era una realitat tan desconeguda. Fa trenta anys que havia deixat les classes d'educació secundària, el meu poble i els meus pares, i ara hi tornava en un viatge d'estudi amb les companyes d'INFÀNCIA i les com-

panyes de treball de l'escola a Reus, això m'omplia d'emoció, i també sentia la sensibilitat, la solidaritat amb què totes es manifestaven en les visites que vam realitzar a les escoles xilenes.

Xile no em va deixar indiferent. Em va aportar la calidesa de la seva gent, el desig de continuar en el món de l'educació amb optimisme, esperança i ganes de lluitar perquè cada dia l'esforç tingui un fruit d'alegria.

Vull acabar amb les paraules que en Raimon cita en la seva cançó «Cançó de la mare».

«Però ara ací, però ara ací, crec que també és ma casa, i crec que puc dir-vos, amb el cor obert, a tots vosaltres, germans.»

*Nancy Bello Tàpia*

### Una manera d'informar sobre el viatge a Xile

El passat 16 de novembre, amb un nombrós grup de mestres de les escoles infantils de la xarxa pública de la Comunitat de Madrid vam voler compartir l'experiència i vivències del viatge que vàrem fer amb la revista INFÀNCIA a Xile, els mestres de les escoles Los Abetos de Parla i Pandora de Leganés. Prepararem la trobada amb il·lusió i molt afecte, tenint cura de tots els detalls, ja que volíem transmetre d'una manera senzilla i transparent tota la riquesa que havíem rebut al llarg del viatge.

Vam acollir amb entusiasme tots els professionals que van acudir a aquesta trobada a l'escola infantil Los Abetos. Havíem preparat conjuntament una exposició en què es reflectia la realitat de l'educació de Xile. Es veia també la rebuda que ens van fer quan al grup de professionals quan vam arribar a aquest càlid país. Objectes que reflectien la seva cultura ambientaven l'espai: instruments musicals, marionetes, mòbils i diferents treballs artesans, i també fotografies amb imatges dels diferents estils arquitectònics propis de cada ciutat que visitàrem.

En l'espai on s'havia de fer la trobada, dos murals amb fotografies per-

metien fer el recorregut del viatge: al primer mural, les fotografies mostren els diferents materials utilitzats pels professionals xilens en les seves escoles: materials naturals (suro, fustes, petxines, etc.), materials reciclats (caixes de cartró, taps) materials de laboratori (lupes, microscopis, imants), materials de classe (pots de pintures, pinzells).

Al segon mural hi havia fotografies on es podia contemplar la riquesa arquitectònica de Xile: les seves esglésies, edificis, la casa de Pablo Neruda, la Universitat ARCIS. Es veia també la qualitat humana de la seva gent, en la rebuda que les nenes i els nens de l'escola infantil la Gotita ens regalaren en la nostra arribada a





l'aeroport de Puerto Mont, reunions amb professionals xilens, etc.

Després d'aquest recorregut panoràmic es passà a la sala on va començar l'acte de presentació amb la projecció d'un vídeo en què es feia un recorregut històric per l'educació xilena: els antecedents, la reforma educativa i l'actualitat, amb una presentació de les diferents modalitats educatives que existeixen al país, com també els diversos àmbits de l'educació infantil, les escoles infantils, escoles rurals, programes de ràdio, consultoris mèdics.

Seguidament i després d'un pri-

mer contacte amb la realitat educativa de Xile projectarem una selecció de fotografies, per explicar aspectes significatius o sobre el que ens havia resultat interessant: la metodologia i els espais de les escoles infantils. I també projectes educatius com «La pedagogia del bon humor», per la qual la nostra salut millora si el nostre estat anímic és positiu. Per això la dansa, la mímica, el teatre, la màgia, etc., omplen els seus temps.

En col·laboració amb les famílies duen a terme el Projecte «A la Recerca del Tresor». L'objectiu és afavorir l'autoestima i la prevenció del consum de drogues.

El projecte «Estils de vida saludables» promou una alimentació sana. En la celebració de festes, en comptes d'oferir llaminadures, ofereixen verdures i fruita.

Un animat diàleg dels participants a la trobada, va fer aflorar les vivències positives que havia representat el viatge. Com a final, es va visitar l'escola i es va oferir un berenar a tots els assistents, que va possibilitar allargar els diàlegs i intercanvis en un agradable ambient de festa. La trobada deixà el mateix bon gust de boca que ens va produir aquest viatge.

*Azucena Gutiérrez, Misericordia Llamas, Cecilia Martínez, Alicia Núñez, María Isabel Hernández*

### Cursos d'educació Infantil d'hivern a l'Associació de Mestres Rosa Sensat

#### Les escoles bressol i els parvularis de Reggio Emilia i el pensament de Loris Malaguzzi

Professora: Francesca Davoli

Durada: 16 hores

Divendres de 18.30 a 20.30 h

Calendari: 10, 17, 24 de febrer i 3, 10, 17, 24 i 31 de març

#### Aprendre a cantar

Professora: Montse Dulcet

Durada: 30 hores

Dimecres de 18 a 21 h i dissabtes de 9 a 14 h

Calendari: dimecres 25 de gener, 1, 8, 15 i 22 de febrer; dissabtes 28 de gener, 11 i 25 de febrer.

#### Titelles per a la inserció d'estrangers

Professora: Paula Eleta, treballa a Burattingegno, centre didàctic i de formació professional de Bolonya i a la Università degli Studi de Bolonya, Ministero della Pubblica Istruzione (INDIRE), ADI (Associazione Docenti Italiani), Oficinas escolares, Asesorados (Cultura e Movilidad).

Calendari: divendres i dissabte 17 i 18 de febrer; divendres i dissabte 17 i 18 de març

#### L'educació dels sentits a l'escola bressol

Professora: Montse Nicolàs, del grup de treball «Les arts al 0-3» de Rosa Sensat

Durada: 20 hores

Dimarts de 18 a 20 h

Calendari: 31 de gener, 7, 14, 21, 28 de febrer, 7, 14, 21, 28 de març i 4 d'abril

#### El joc de la descoberta (per a infants de 6 mesos a 2 anys)

Professora: Pepa Òdena

Durada 8 hores

Dimarts de 18 a 20 h

Calendari: 7, 14, 21 i 28 de març

#### Autonomia dels infants i actitud de l'adult (0-3)

Professora: Montserrat Fabrès Valls, del grup de treball «Lóczy» de Rosa Sensat

Durada: 20 hores

Dissabte de 9 a 14 h

Calendari: 22, 29 d'abril i 6 i 13 de maig

#### Veig tot el món! Créixer junts tot fent projectes

Professora: Sílvia Majoral

Durada: 20 hores

Dijous de 18 a 20.30

Calendari: 26 de gener, 2, 9, 16, 23 de febrer, 2, 9 i 16 de març

#### El treball per projectes: la complexitat de la realitat (infantil i primària)

Professora: Maite Ollé i Marta Utset

Durada: 21 hores

Dimecres de 18 a 21 h

Calendari: 8, 15, 22 de febrer i 1, 8, 15, 22 de març

#### Llença't a experimentar amb la plàstica a través dels sentits (infantil i primària)

Professor: Bernat Rocabert Argila

Durada: 30 hores

Divendres de 18 a 21 h

Calendari: 27 de gener, 3, 10, 17 i 24 de febrer, 3, 10, 17, 24 i 31 de març

#### L'ordinador en el treball per projectes a infantil i primària

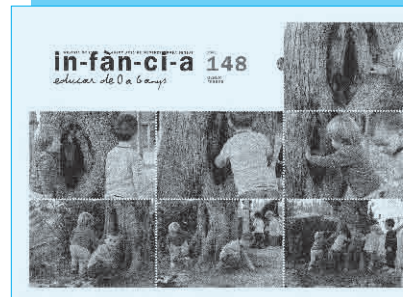
Professor: Guillermo Bautista Pérez, del grup de treball «Sinèrgia» de Rosa Sensat

Durada: 15 hores

Dimecres de 18 a 21 h

Calendari: 8, 15, 22, 29 de març i 5 d'abril

### La nostra portada



**Documentar! Que fàcil de dir i que difícil de fer. Documentar és la nova manera de treballar que molts mestres han decidit aplicar en la pràctica quotidiana amb els infants. Les portades d'enguany aproximen al treball que en aquesta línia apassionant es comença a treballar. La portada d'aquests número és un petit fragment sobre una sortida amb un grup d'infants de dos anys de l'escola bressol municipal de Torrelles de Llobregat. La seqüència documenta una de les descobertes que els infants van fer pel camí, l'escorça, la forma, el forat d'una olivera. Una petita gran descoberta que les mestres han documentat per testimoniar com poden aprendre els infants.**

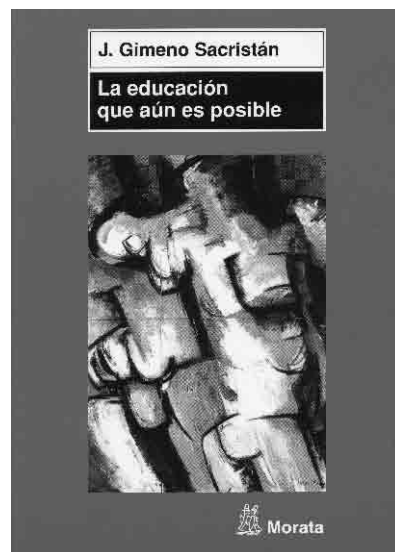


UNIVERSITAT DE VIC: **Situación de la oferta de servicios existente para menores de tres años durante la jornada laboral de sus padres**, Madrid, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, 2005.

Una recerca que aporta dades fins ara desconegudes sobre el nivell de cobertura de la demanda de serveis educatius per als infants més petits de tres anys. Tot i que en la recerca es fa evident l'endèmica manca de serveis per aquestes primeres edats, amb ella ha estat possible demostrar que el nivell de cobertura és el doble del que les dades oficials fins ara havien aportat. L'estudi pot ser un instrument important per al futur de l'educació en aquestes edats.

GIMENO SACRISTÁN, J.: **La educación que aún es posible. Ensayos acerca de la cultura para la educación**, Madrid, Morata, 2005.

Un nou context cultural permet veure amb claredat que les institucions escolars no estan soles en la tasca educativa. En aquest assaig s'analiza el comportament desitjable de les pràctiques educatives en la societat de la formació i recull els trets i les maneres del saber fer que a major o menor escala, abans i ara, sempre hi ha qui ho ha experimentat. És a dir proposa de treballar a partir de les millors tradicions.



## Subscripció a la revista **Infància**

Cognoms: \_\_\_\_\_  
 Nom: \_\_\_\_\_  
 Adreça: \_\_\_\_\_  
 Codi postal: \_\_\_\_\_  
 Població: \_\_\_\_\_  
 Província: \_\_\_\_\_  
 Telèfon: \_\_\_\_\_  
 Correu electrònic: \_\_\_\_\_  
 NIF: \_\_\_\_\_

Se subscriu a INFÀNCIA (6 números l'any, 2 d'INFÀNCIA A EUROPA)  
 Preu per al 2006 (IVA inclòs): 42,40 euros  
 Europa: 50,70 euros  
 Resta del món: 53,60 euros

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

## Butlleta de domiciliació bancària

\_\_\_\_\_  
 Cognoms, nom del titular

Entitat            Oficina            DC            Compte/llibreta

\_\_\_\_\_  
 Firma del titular

Envieu-ho a: INFÀNCIA, av. de les Drassanes, 3, 08001 Barcelona  
 Subscripció per Internet: [www.revistainfancia.org](http://www.revistainfancia.org)



# In-fàn-ci-a

## visita

# Calders

## escola bressol i parvulari

dissabte, 11 de març del 2006

**Lloc de trobada:** a la plaça de Calders

**Hora de trobada:** 11 del matí

Per arribar-hi, vegeu [www.viamichelin.es](http://www.viamichelin.es)

### 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](http://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 Fabrés, 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, Johana 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:

IMGESA

Alarcón, 138-144

08930 Sant Adrià de Besòs (Barcelona)

**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

**Subscripció 2006: 42,40 euros**

**Exemplar: 7 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.

# novetats

Conciliar la vida laboral i familiar, com a conseqüència de la cada cop més generalitzada incorporació al món del treball, amb més igualtat entre les dones i els homes, és una nova realitat social que alhora genera un nou i ampli filó d'ocupació.

És des d'aquesta perspectiva que poden tenir interès els tres estudis que per encàrrec de l'Associació de Mestres Rosa Sensat ha realitzat la Fundació Artur Martorell:

- **Educar de 0 a 3 anys: una professió amb futur**
- **Temps lliure: una aproximació**
- **Temps lliure: centre de reciclatge i taller de creació**

Els estudis mostren com l'educació ha estat sempre una qüestió de gran valor en la nostra societat, com també ho ha estat la capacitat d'organitzar-se de manera associativa o cooperativa quan ha estat necessari per donar resposta a les necessitats que no son cobertes o assumides des de l'administració. Finalment també s'ha tingut en compte l'experiència que en aquest tema tenen altres països, per trobar-hi inspiració.

Tres estudis que han donat la possibilitat d'aprofundir en el que podrien ser, a Catalunya, nous filons d'ocupació orientats a l'atenció educativa dels infants i joves.

Si tens interès a conèixer el seu contingut, només cal que ens facis arribar la teva sol·licitud a [redacció@revistainfancia.org](mailto:redacció@revistainfancia.org) i els rebràs per correu de manera gratuïta.

**Educar  
de 0 a 3 anys**  
una professió  
amb futur

**Temps lliure**  
una aproximació

**Temps lliure**  
centre de reciclatge  
taller de creació



R O S A  
S E N  
S A T

Subvencionat pel programa Nous Filons d'Ocupació

 Generalitat de Catalunya  
Servei d'Ocupació de Catalunya

UNIO EUROPEA  
Fons Social Europeu 