



REVISTA DE L'ASSOCIACIÓ DE MESTRES ROSA SENSAT

in-fàn-ci-a

educar de 0 a 6 anys

2006

150

MAIG
JUNY



El temps de les cireres

Com cada any en aquesta època, són milers les famílies que es troben en la difícil situació de decidir l'escola on portaran el fill. Moltes famílies entenen que aquesta és una decisió important i, precisament perquè la consideren important, entren en un període d'incerteses.

La major part de les famílies, per no dir totes, desitgen que l'escola del seu fill sigui la millor, un desig que fa créixer encara més la incertesa, i fa buscar el consell i l'opinió dels amics, dels veïns i de la família. Una recerca per trobar, en l'experiència dels altres, elements per construir la pròpia.

És una situació complexa per a les famílies amb infants de tres anys, que saben que tindran escola, encara que molts no saben quina. Per a molts serà, doncs, una «elecció» relativa. A més són poques les vegades que a les famílies els és possible conèixer i establir una primera relació de tu a tu amb qui serà el mestre hipotètic –quasi amb tota seguretat mestra– del seu fill. Potser perquè canviarà, si és interí, o potser perquè és una escola en la qual només es parla amb la direcció, o perquè és de les escoles on al grup

de tres anys hi va el darrer mestre que arriba, i que no se sabrà fins al setembre.

Si per a les famílies amb infants de tres anys es produeixen incerteses i dubtes, per a les que tenen una criatura de pocs mesos la incertesa esdevé gegantina, perquè el més probable és que no trobin escola bressol. Un cicle educatiu dominat per la iniciativa privada, que no sempre té unes garanties mínimes de qualitat, i amb un escàs control, precisament quan l'infant és tan i tan petit. Situació que encara genera més incertesa a les famílies.

En aquest mercat en què molts estan convertint l'elecció d'escola, igual que en l'elecció de les cireres, se sap que la vista pot enganyar, que l'aparença pot amagar una mala collita o una escola de la qual el que realment és, no és el que es ven. Però la gent, les famílies, ho saben i d'aquí la seva preocupació en aquest temps.

En el camp de l'educació i de l'escola, com en el dels cirerers i les cireres, cal treballar-hi tot l'any, perquè la inscripció inspire confiança o perquè les cireres siguin gustoses. Cal ofici, amb dues coordenades bàsiques: estima i actualització. Un ofici que, ni en un camp ni en l'altre, demana més cost, sinó noves maneres i una mentalitat que avui no és la dominant en cap dels dos camps.

Com tantes vegades passa quan vols agafar una cirera d'un cistell, darrere la que agafes te'n segueix una filera. Amb el tema de «l'elecció» d'escola d'alguna manera també passa, són tants els temes que s'hi encadenen... Temes que avui caldria abordar i aclarir, com ara les noves organitzacions familiars, socials i laborals, que cal situar en aquest context de l'educació i de l'escola i que generen més i noves inquietuds tant a les famílies com a les escoles.

I l'Administració educativa actua presonera dels vicis de l'escola corporativa, heretada del règim anterior. De les seves accions, no s'albira una política que abordi amb dignitat les actuacions que la nova realitat complexa i apassionant reclama. A l'actual Administració educativa, li resulta difícil abordar noves polítiques, i fa enyorar una acció amb la profunditat i la magnitud que va tenir el primer Govern de la República, en els temes més candents llavors, de la formació i l'accés dels mestres al lloc de treball. Avui caldria que la nostra Administració, a més de renovar aquelles mesures, abordés amb la mateixa força i dignitat el tema de l'escola bressol i el parvulari. Que no sigui així, a Catalunya i en el temps de les cireres, ens avergonyeix i ens fa enyorar el futur.

La imatge	A l'aire	Núria Regincós	2
Plana oberta	Pàgines per a les opinions i els suggeriments dels lectors		3
Educar de 0 a 6 anys	Més sobre les bates Homes a l'escola	Carme Cols Jytte Juul Jensen	6 10
Bones pensades	Divertiments visuals	Montserrat Nicolàs	15
Escola 0-3	La regulació de l'educació infantil. Especificitats per al primer cicle De líquid a sòlid. La transformació de l'aigua	Alfredo Hoyuelos Llar i'Infants Lola Anglada	16 21
L'espai amable	Per amagar-nos...	Montserrat Riu	27
Escola 3-6	Escultures al pati El temps	Dolors Todolí David Altimir	28 31
De la fitxa a la realitat	El foc i el fum. Una alternativa a les fitxes	Soledat Sans	34
Infant i societat	Nius de paraules	Mercè Escardó	36
El conte	Epaminondas i la seva padrina	Elisabet Abeyà	40
Llibres a mans dels infants	Entrevista a la Caputxeta Vermella	Tertúlia de Rates	42
Informacions	sumari		44
Biblioteca			47

A l'aire

Núria Regincós

A cada racó, a cada instant, es pot produir el miracle d'una nova descoberta. Tot el que ens envolta és un immens laboratori on els infants poden experimentar i gaudir. En aquest cas, un assecador proporciona experiències noves i divertides. ■



Cent cinquanta



Un i dos i tres i quatre,
vint-i-quatre i vint-i-quatre,
vint-i-vuit i trenta-cinc,
dos i tres i quatre i vint.

La revista INFÀNCIA ha arribat al número cent cinquanta. Això provoca un sentiment especial de satisfacció per la feina feta i per la constància que ha permès arribar-hi. També s'hi afegeix un sentiment de tendresa, sobretot en els records dels companys i companyes que hi són des del començament i fan possible, des de llavors, la continuïtat de la revista. I també un sentiment de nostàlgia, per a tots aquells que ja no hi són.

Quan al consell de redacció es va començar a parlar del número cent cinquanta com d'una cosa molt especial, jo no em vaig poder estar de demanar-me per què era especial. Què tenen els números

que ens captiva tant? Què tenen els números que a vegades ens animen a continuar i a vegades ens frenen, i per què uns ens provoquen més emocions que els altres? Per què el cent cinquanta ens provoca un desig de celebració i, en canvi, no ho fa el cent quaranta nou o el cent cinquanta u? I per què no ho fa el cent cinquanta nou, que encara tindrà més feina al darrere?

Tot d'una em vaig respondre que el cent cinquanta és un número rodó i no ho són els seus veïns d'abans i de després. Però hi ha números que no són rodons i des pertenen totes les nostres simpaties des de temps antics i remots. Per exemple, el tres, nombre important per a les religions que tenen tres divinitats o tres aspectes d'una divinitat, nombre màgic a les rondalles, tres colors elementals,

tres dimensions, tres estats de la matèria. I encara ara nombre preferit dels infants que, abans de començar a jugar diuen: «a la una, a les dues i a les tres!»

També tenim el set –els dies de la setmana, la durada de les fases de la lluna, les notes musicals, els colors de l'arc de sant Martí– i el dotze –els mesos de l'any, els signes del zodíac, les dotze fades dels contes. Però i el cent cinquanta? No provoca cap d'aquests suggeriments. Ah! Ja ho sé! Però cent cinquanta són molts, molts més que tres, i que set, i que dotze, i que aquests nombres tan vistosos tots junts!

Llavors em vaig recordar d'en Marc. Tenia quatre anys i era a l'escola parlant amb els seus companys sobre les estrelles. Un va dir que n'hi havia moltes, un altre nen va dir que n'hi havia vint, un

altre que n'hi havia cent. Una nena amb cara de felicitat va dir que n'hi havia mil. I llavors va ser quan en Marc va dir:

–N'hi ha mil quaranta!

–Buf! –vaig dir jo–. Això és molt!

–Sí, ja ho sé que és molt!

–I com ho saps que és molt?

–Perquè quaranta és molt i mil també!

Jo, uns quants anys més tard i pensant en el cent cinquanta d'INFÀNCIA, vaig pensar en en Marc. Què hauria dit ell del cent cinquanta? És molt? És poc? M'era difícil demanar-li a en Marc perquè ara no el veig gaire i a més a més ha crescut, i segur que té una idea dels nombres més semblant a la dels adults. Però ho vaig demanar a altres infants de quatre i cinc anys que ara tinc més a prop. Na Maria em va dir:

—Jo sé comptar fins a cent cinquanta! Mira!

I va començar a comptar ben satisfeta « un, dos, tres...» Quan va arribar al vint-i-nou va fer allò de «vint-i-deu, vint-i-onze...», però fent bots i saltirons va aconseguir arribar a l'objectiu previst.

Jo vaig continuar pensant en el cent cinquanta. És molt, però té una dimensió humana. És molt, però tots ens podem imaginar el volum que ocupen cent cinquanta revistes, com ha de ser un teatre perquè hi càpiguen cent cinquanta persones, o què podem fer amb cent cinquanta euros. És molt, però una nena de cinc anys s'atreveix a arribar-hi comptant. El cent cinquanta és un nombre rodó, però discret. No és tan vistós com el cent o el mil. No té protagonisme a les rondalles, ni a la mitologia, ni als grans esdeveniments. Però la pregunta inicial em continuava rondant pel cap. Per què ens agraden els números rodons? La resposta o una de les possibles respostes me la va donar fa poc un jove estudiant de filosofia: «Tots busquem la perfecció. Ja els antics consideraven més perfecte una desena completa, una centena completa, que una d'incompleta».

Vet-ho aquí! Ara ho començo a entendre! La resposta és als deu

dots de les nostres mans. Una cosa tan nostra i tan propera, tan comprensible per als infants! El cent cinquanta de la revista INFÀNCIA vol dir que ja en tenim quinze desenes completes, o una centena i cinc desenes, o sigui les mans de quinze persones totes juntes.

Una centena i cinc desenes vol dir que ja som a mig camí entre la primera centena i la segona. El cinquanta és un nombre important per si mateix. A posta els romans li varen atorgar una xifra específica (L) en el seu sistema de numeració. Cent cinquanta, o CL, o cent més la meitat de cent.

És realment una ocasió per aturar-se i pensar-hi. Per això hem procurat en aquest número fer una reflexió sobre el molt i el poc. De què en tenim molt? (Infants, diversitat, hores d'estada a l'escola, informació...) De què en tenim poc? (Formació, cultura, laïcisme, temps per estar amb els infants...)

I després de pensar-hi, parlar-ne i celebrar-ho, continuarem treballant amb la mateixa il·lusió els números rodons i els que no ho són, i sempre acostant-nos a la visió dels més petits, de tots els infants que descobreixen el món i procuren entendre'l, i que amb moltes altres coses aprenen a comptar fins a cent cinquanta. ■

Per què no es deixa entrar els pares a les classes?

Per què no hi ha homes a les escoles bressol i al parvulari?

Per què algunes mestres consideren que no és feina seva o que no és educatiu el canvi de roba?

Per què encara es fan files a les escoles?

Anem de *bòlit*

Jo sempre he valorat i he cregut molt en les capacitats dels infants i en ells com a éssers competents, i encara molt més des que la Laia forma part de la meua vida. He de reconèixer que la meua vida ha donat un tomb de 180° i em sento més que feliç i orgullosa de veure com va creixent, aprenent, captant tot allò que hi ha al seu voltant. Cada dia és fantàstic amb ella. Estic al·lucinada! Com passa el temps! La Laia ja està a punt de fer 16 mesos! Ah, i per fi ja camina! Ara ja m'he adonat que, de vegades, patim per no res.

Suposo que els comentaris de la gent que t'envolta, sovint desconeixent el tema, poden arribar a fer-te cavil·lar. Total, que finalment m'he adonat que la Laia ha seguit el seu ritme, el seu procés (potser no tan precipitat i precoç com sembla ser que és la moda d'avui dia), amb paciència, calma, serenor, amb cura, adquirint la seguretat que ella ha necessitat, perquè no és de les que van «de bòlit». Ella calcula els moviments i va

amb peus de plom, vigila, Tot i així també ensopega en diverses ocasions i ha rebut més d'un nyanyo. A vegades, costa veure on estan els límits de «la normalitat», però, clar, què és normal? (És un peix que es mossega la cua.) Quin rotllo t'estic clavant... Ho sento. Vaig al gra, si puc.

En relació amb la feina, últimament estic una mica decebuda. Ja sé que cal tenir paciència perquè les coses en el tram de 0 a 3 anys s'arreglin, però una es va escalfant, escalfant, fins a cremar-se. Hi ha dies que em sento impotent. Jo estic encantada de treballar amb nens de 2 i 3 anys. Ells no tenen cap culpa de la mala situació, del miserable conveni, etc. I aprenc moltíssim. Cada dia és ple de descobertes, sorpreses, alegries... El que m'indigna de veritat és que des de la direcció de l'escola siguem un equip que està en segon terme, poc valorat i reconegut en tots els aspectes (social, econòmic, etc.) (Ah! ja vaig signar la proposta de decret de la Xarxa, a veure si les nos-

tres signatures poden canviar alguna cosa!) Total, resulta que m'han encarregat de fer la programació de llar de 2 a 3 anys, per amor a l'art, això sí! Vaig de bòlit. No tinc temps, no disposem ni de temps per respirar! A casa, tampoc no puc dedicar-hi el temps que requereix perquè la Laia em necessita. Estic saturada! He anat recollint molta informació, llibres i articles molt interessants sobre l'educació de 0 a 3, també he participat al fòrum per treure informació, però tot i els meus intents i esforços no he aconseguit poder fer-me amb un exemple, amb cara i ulls, de programació per a aquesta edat. He vist algun llibre d'exemples de programació, però són programacions llarguíssimes i crec que irreal.

No sé si demanar un cop de mà a algú que tingui alguna programació o d'algun exemple d'una unitat didàctica, o seguir treballant con fins ara gaudint del temps que comparteixo amb els infants. ■

Pepa Alsina

Més sobre les bates

Abans, quan la roba es rentava a mà, la bata permetia als infants mantenir neta la roba. Ara, en temps de rentadores, les bates han perdut part del seu servei i sovint esdevenen més un destorb que una necessitat. Amb tot, sovint es mantenen, com a inèrcia històrica, o pel que tenen d'uniformitat. Tornem a pensar-hi.

Carme Cols



Vaig escriure sobre les bates fa molts anys. Rellegint l'article revisc els moments i els processos que em van motivar a escriure sobre el tema. Fa divuit anys, i molt abans, havia viscut intensament amb les companyes el debat «bates sí, bates no». Dilema que ens va permetre observar, discutir, dialogar tot fent una petita recerca del que vèiem i el que ens demanaven els nens i les nenes. Una recerca en què sens dubte hem coincidit molts mestres i que ens ha portat a canvis de fons que han anat més enllà de posar o treure bates.

Molts estem d'acord que la utilitat de les bates actualment no és la mateixa que quan no hi havia rentadores i el mercat no ens oferia peces de roba còmodes, adequades per als infants. La bata es portava a casa i a l'escola. Protegia la roba, que no es rentava com ara. Vestits, uniformes, i bates passaven de generació en generació. La bata no limitava els moviments perquè estàvem moltes hores asseguts davant una taula... Les llànties en una bata eren comunes perquè es rentava un cop per setmana i l'autoestima de la pròpia imatge no comptava en el projecte educatiu.

Els temps han canviat i sens cap dubte, a les cases, de bates n'hi ha poques. Un xandall, una camisa vella, un davantal, són útils en molts dels moments de la vida quotidiana. Quan entres a cuinar, un davantal t'ajuda a treballar i manipular els aliments amb molta més llibertat; l'oli et pot esquitxar... Si pintes parets, et treus tota la roba que es pugui fer malbé, i



et poses una roba que gairebé ja no serveix. Si vas a pintar a fora, a l'aire lliure amb un cavallet i amb altres companys no et vestiràs com quan pintes parets, l'acte social és important i l'autoestima, sentir-te bé, també. Davant de diferents situacions decideixes com has d'anar

vestit, què et farà sentir més còmode, que et demana cada situació.

Què passa a l'escola amb els infants més petits? Per què porten encara una gran majoria bata a l'escola? Què fem a l'escola que embruti tant?

És necessària la bata per gatejar, escoltar i cantar cançons, contes, poesies, titelles, celebracions, retallar, dibuixar, jugar a transformar espais, vendre, disfressar-se, sortir a passejar, sortir al jardí... Què embruta el treball a l'ordinador, la lectura a la biblioteca?

A poc a poc hem observat un canvi en el primer cicle educatiu. Cada dia va creixent el nombre d'escoles que ja no porten bata; la paradoxa és que les mestres, algunes, sí... Què passa al segon cicle, als grups d'infants de tres, quatre, cinc anys... Per què majoritàriament en porten? Són els pares o els mestres que imposen la bata? Es pot parlar als claustres d'aquest tema? Aquests i altres interrogants ens fan tornar a escriure més sobre les bates.

La bata generadora d'uniformitat

El tema de la bata, com tants altres sobre petits detalls que sovint passen per alt a l'escola, ha estat debatut en el fòrum de www.ersafareig.org.

La bata ha estat el símbol i representant de la funció de l'escola durant molts anys. Una escola uniforme, on no hi cap la diversitat. Una escola que tapa, que no educa per la pròpia responsabilitat. Una escola on el paper dels nens és la passivitat.» Ha plogut molt i aquestes paraules poden sonar una mica fortes però encara avui en els mitjans de comunicació la imatge dels infants en bata, i el que fan, ens fan pensar i ens porten a una escola que no ha canviat tant. Una imatge del passat.



Fa un parell d'anys vaig venir a Barcelona amb un grup de companys holandesos tots ells relacionats amb pedagogia.

Vam visitar algunes escoles. I tots em preguntaven el mateix, per què porten bates els nens i les mestres a les escoles? En un moment concret, és raonable que portin la bata, però la resta del dia no.

Segons l'opinió dels meus companys, i la meva també, les bates donen un aire negatiu de disciplina a l'ambient. La llibertat de moviments queda reduïda, i la identitat de cadascú amagada. Cada dia els mateixos colors i formes, quan precisament el que volem es fomentar i potenciar la identitat de la persona.

Ens estem contradient? Que volem? Cap a on anem?

Nosaltres fa anys que no portem bates, ni els infants ni les mestres. N'havíem portat, però el pas dels anys ens fa veure les coses de diferent manera, i ara ho tenim molt clar, cadascú és com és, i la bata vol fer-nos perdre la nostra identitat, fer-nos iguals, un més entre tants altres.

No tenim cap problema amb els pares i mares. Ho expliquem i tots semblen entendre-ho. Tenim davantals de plàstic per quan fem activitats que embruten més (fang, pintura, etc.).

A la nostra escola només utilitzem les bates en els moments dels àpats. La resta del temps els nens hi van sense. Nosaltres pensem que a l'escola bressol és molt important que els nens se sentin a gust, que puguin moure's amb total llibertat a l'exterior i a l'interior de l'edifici, en les diferents sessions de psicomotricitat... i, moltes vegades, la bata els ho impedeix.

Un altre factor que ens fa decantar a no portar bates és el tema de la identitat. En nens tan petits, aquesta pot fer que els nens tinguin dificultats a identificar-se entre ells, ja que tots es veuen iguals.

El que sí que fem és explicar tot això als pares en la primera reunió de curs i els agrada força la idea. De totes maneres, els nens i les nenes no s'embruten més o menys per portar o no portar bata i, si s'embruten, els canviem amb la muda que tenen a l'escola.

Muy de acuerdo con las intervenciones anteriores. En mi clase también se la ponen para pintar si lo ven conveniente. Además, no tenemos batas para todos y la comparten.

Muy lógica la razón del movimiento que la bata limita. Pero sobre todo muy acertada la necesidad de la identidad que en estas edades comienza a desarrollarse. Alguien comienza a ser gracias a la mirada de un otro diferente.

Se me ocurre, no obstante, alguna reflexión sobre aquellas personas que con razones de higiene o igualdad obligan a llevar batas. ¿No es acaso la bata una barrera en la relación personal? ¿No es una negación de la individualidad vestirlos a todos de alumnos (estereotipo con batas) en vez de aceptarlos como personitas individualizadas? ¿No estamos, quizás, con las batas, evitando ser personas sensibles en la dura tarea de educar convirtiéndonos en meros técnicos que ni sufren ni padecen? ¿No pretendemos aumentar nuestro estatus con el uniforme de maestras frente al uniforme de niños?

Creo que la bata es un símbolo de limpieza y pulcritud muy contrario a la necesidad de mancharse de esta etapa. Y es un símbolo de sometimiento, de uniformidad, de control sobre el cuerpo, en una etapa en la que debemos desarrollar la identidad y la liberación y autonomía del cuerpo.

Con un poco de sentido común la bata, como en nuestra casa, nos la pondríamos cuando fuera necesaria para alguna actividad concreta; y por supuesto sin ser todas iguales.



Observem què passa amb la bata segons l'edat i en diferents situacions

La bata limita moviments. Infants que encara no caminen: quan gategen què passa?, quan s'ajupen i s'aixequen, què passa?, quan anem a canviar-los i porten pitet, aï!, què passa quan aprenen a fer pipí o caca al vàter, què és el que primer es mulla?, què porten sota la bata que gairebé no es poden moure? Els infants van creixent i podem observar els seus moviments acompanyats de limitacions per la bata. Al pati també juguen a joc simbòlic i gategen simulant que són gats, lleons i..., no passa el mateix que quan gatejaven? Quan pugen al tobogan i porten botons, què passa?

Quan pugen a la bici, què passa? Se la poden treure quan juguen a ser personatges, quan fan descobertes amb la seva ombra, quan tenen calor...?

Les mides i els models de les bates. Les famílies que han comprat les bates, quan tenen un any, quina mida i quantes n'han de comprar? Molt grans, molt petites? El mateix passa quan toca comprar-les als tres anys. Quan

de temps haurà de portar les mateixes bates. Si no hi ha uniformes, quines bates arriben a l'escola? Què representen els diferents models? Què representa un model únic?

Protecció de la roba. Quan els infants estan asseguts manipulant la terra, quina és la part que haurien de tancar. Quants infants fan servir la màniga de la bata per treure's el moc? Quan es canvia la bata? Quants infants van a dinar i a descansar portant una bata que s'ha rastrejat per terra durant una setmana? Quants dies estan penjades al penjador? Quines olors desprenen?

Val aquell anunci de la TV que diu que l'infant pot fer tot el que vol, que s'ha d'embrutar i no passa res perquè hi ha un producte que ho soluciona tot?

Si ho pot fer tot perquè porta bata, com s'educarà? Com estimarà les seves coses, la seva imatge? Com aprendrà a canviar-se si s'ha embrutat? Grans i petits davant de diferents situacions ens hem de preguntar; com hem d'anar vestits, què podem fer per preservar les coses que estimem? I si ens hem embrutat, gaudir del joc que hem fet i gaudir podent-nos canviar de roba. L'educació en aquest sentit es dona quan hi ha valors respectuosos, reflexius, que et fan pensar, pots parlar, pots decidir.

Podem jugar amb fang al jardí i gaudir el màxim si hem previst petites solucions. L'hàbit de pensar, preveure, decidir es crea perquè hi ha ocasions per fer-ho. Un hàbit que s'ha interioritzat i que dona llibertat.

Valors que es respiren, es viuen a casa i a l'escola perquè n'hem pres consciència.

No s'educa portant bata sempre, sense cap reflexió. Treure la bata i no fer res pot ser problemàtic. És necessari un canvi que no passa pel sol fet de treure la bata sinó de viure l'escola com una petita comunitat educadora en la qual l'infant és el protagonista dels seus propis aprenentatges.

Potser molt aviat podrem veure que a l'inici del curs, a la setmana del mestre i en altres programes de la TV, els ulls dels càmeres captin imatges que reflecteixin una realitat que no està tan lluny.

Pensem-hi i provoquem, intencionadament, una altra imatge d'escola, d'infant i de mestre. ■

Carme Cols és mestra.

Homes a l'escola

El principal motiu pel qual cal assolir una proporció més igualitària entre treballadors i treballadores dels serveis és que millorarà la qualitat de vida diària dels infants que es beneficien d'aquests serveis.

Jytte Juul Jensen

oportunitats entre els infants de 0 a 6 anys s'han passat per alt a la major part de països. La igualtat entre nens i nenes requereix que el personal adopti una pedagogia de gènere conscient, que els respecti i valori individualment i que creï activitats i entorns físics que suprimeixin les limitacions dels rols.

El context en el qual s'emmarca aquest debat és la pedagogia de Dinamarca que emfasitza l'autonomia dels infants i la importància de participar en el seu desenvolupament, en el qual els adults tenen un paper actiu, més que d'experts. Hi ha la creença generalitzada que no són només els adults, els que tenen influència en la identitat i els rols dels infants, sinó que els infants també hi participen. Tot i que em centraré en la experiència de Dinamarca, el

Una altra millora qualitativa resulta del fet que contribuirà a què els infants s'eduquin i siguin conscients de la igualtat. Les escoles donen prioritat a la igualtat entre nens i nenes com una qüestió essencial de la seva educació. La Unitat per a la Igualtat d'Oportunitats de la Comissió Europea, en cooperació amb la Direcció General XXII de la Comissió Europea (Educació, Formació i Joventut), ha iniciat una sèrie de recerques que se centren en la igualtat d'oportunitats en l'educació, incloent-hi els prejudicis de gènere patents en els plans d'es-

tudis, les necessitats de formació dels educadors i la sensibilització dels pares envers els temes sexuals. Però les qüestions que afecten la igualtat d'o-

que segueix pot servir per reflectir què implica un grup de treball mixt en serveis amb una activitat quotidiana molt diferent de la danesa.

Tots els infants són persones, cada un amb característiques pròpies. Tot i que s'aprecien algunes diferències generals, si es comparen grups de nens i de nenes. Ara m'hi centraré. Cal precisar abans que a vegades es proposen generalitzacions més àmplies, com ara que «els nois són més moguts». Això no vol dir, però, que tots els nens o totes les nenes comparteixin certes característiques o que aquestes només es donin entre els uns o les altres, sinó que hi ha certes característiques que s'aprecien amb més facilitat en els nens o les nenes i, sovint, d'altres que els adults consideren igual de problemàtiques per a uns i altres.

Els partidaris de la igualtat a Dinamarca fa temps que creuen que la millor manera per assolir-la és donar a tothom (tant als nens com a les nenes) les mateixes oportunitats als centres d'atenció a la infància. Tots els infants haurien de participar a les mateixes activitats sense tenir en consideració el sexe. Seria ideal arribar a una tipologia d'activitats i jocs sexualment neutre, tot i que s'ha demostrat que aquest sistema no condueix necessàriament a suprimir els tradicionals rols de gènere.

Fa uns deu anys es va reobrir el debat entorn dels nens massa moguts d'entre quatre i sis anys d'edat, que causen tants problemes al personal dels centres d'atenció a la infància. A Dinamarca fins i tot es va publicar un llibre titulat *The Poor Boys* (Els pobres nois) (Zlotnik, 1984). En aquest debat, molts van considerar que contractar homes podia oferir

una solució parcial al problema perquè consideraven que els homes entenien millor aquests nens i, d'aquesta manera, podien introduir jocs que els satisfessin les necessitats. És una posició que té en compte, doncs, tant el sexe dels infants com el del personal.

Més tard, el debat va deixar de centrar-se només en aquests nens per incloure-hi també les «nenes cursis». Les nenes també han de rebre una atenció especial. A més, es va reconèixer la importància de la interacció entre els nois i les noies:

[...] cada sexe té la seva identitat i les seves característiques pròpies, i cal atendre-les i considerar-les de manera especial. Això no vol dir de cap manera, en principi, que calgui eliminar l'objectiu de la igualtat d'oportunitats.

MILDE, 1995, pàg. 6

Aquest és el punt on avui continua obert el debat.

Sobre els infants

Cal que més homes treballin als serveis d'atenció a la infància per assegurar els drets i les necessitats dels infants. La Declaració de drets dels infants de les Nacions Unides els assegura el dret a tenir relació amb tots dos pares; per què no haurien de tenir el mateix dret en els serveis públics?

Als infants, els afecta tant la presència com l'absència d'homes en els serveis d'atenció a la infància.

Educadora danesa

Relacions entre nens i nenes, i treballadors i treballadores dels centres

Els nens i les nenes són diferents i es desenvolupen de maneres diferents. Això es veu en els serveis d'atenció a la infància quan, per exemple, uns i altres trien jocs i activitats diferents. De la mateixa manera, també demanen actuacions diferents per part del personal.

Les nenes dediquen més temps als jocs de fantasia, les activitats quotidianes, els treballs manuals, amb la col·laboració dels adults. Normalment juguen en grups de dos o tres, amb interacció entre les participants. Tenen un pes destacat les «millors amigues» i els «grups d'amigues»; els importa molt qui hi pertany i qui no. Acceptar-se o rebutjar-se les unes a les altres constitueix una part important del joc. La intriga



també en forma part, i les nenes han d'acceptar que les rebutgin, experiència que pot ser molt dura. Mentre juguen, les nenes adquireixen competència per negociar entre elles i entendre els sentiments. Els seus jocs involucren sovint la llar: la mare, el pare, els fills i les relacions. Elles mateixes s'organitzen els jocs i hi introdueixen moltes regles. Prefereixen jugar en espais tancats. Poden portar-se bé amb els adults. Els agrada estar-hi i ajudar-los. Sembla, a més, que les nenes poden jugar els jocs dels nens, però rarament els nens juguen els jocs de les nenes.

Els nens dediquen més temps a jocs de construcció, jocs que inventen espontàniament i jocs que semblen fora de control i salvatges. Els seus jocs sovint estan formats per grups grans, i s'hi poden afegir fàcilment altres nens. El que més els importa és la posició que ocupen a la jerarquia. Són jocs funcionals i estan molt orientats a l'acció. Juguen frenèticament a fer la guerra, per exemple, lluiten entre els «bons» i els «dolents». Es «barallen» i, d'aquesta manera, posen en pràctica les regles culturals sobre el desenvolupament físic i la lluita,

regles que, d'altra banda, estan molt ben arrelades. Normalment juguen a l'aire lliure i no planifiquen res per endavant.

Què en pensen els educadors i els altres treballadors dels centres sobre aquestes diferències entre els nens i les nenes? Reaccionen diferent, homes i dones, davant d'aquestes diferències? Com hem esmentat més amunt, el debat als països nòrdics s'ha centrat més en els nens moguts que causen problemes als serveis. Aquests nens tan actius «no paren», actitud que es considera molt positiva, però alhora es consideren massa entremaliats i es creu que destorben els altres i pertorben la dinàmica del grup. Se'ls renya pel soroll que fan i per ocupar massa espai per a les seves activitats i jocs. Òbviament, les sales petites dels centres força que la «cultura dels nens» hagi d'expressar-se en espais insuficients; la «cultura dels nens» ha tendit sempre cap als espais oberts.

Estudis realitzats a les escoles dels països nòrdics sobre els grups amb els infants petits demostren que els mestres dediquen el vuitanta per cent del seu temps als nens, per renyar-los perquè estiguin quietes, però també perquè s'hi dirigeixen amb més freqüència que a les nenes per encetar diàlegs. Consideren que les aportacions dels nens al diàleg són més interessants que les de les nenes, les quals tendeixen a imitar més i a ser «educades», és a dir, que només repeteixen i no aporten res de nou al diàleg. Aquesta actitud s'observa tant en els mestres com en les mestres, encara que en els darrers anys està canviant; especialment per part d'algunes nenes, que participen activament i introdueixen idees noves al grup.

En el cas dels infants dels centres, la tesi es confirma; d'una banda, els nens són més difícils de tractar i fan «més soroll», però, de l'altra,

[...] els nens són els que els educadors consideren més encantadors. Potser perquè s'acosten més al projecte de les dones adultes –que ja coneixen la intimitat de les nenes i, en canvi, com a projecte de persona adulta, opten per afrontar qualsevol obstacle que els representa una limitació.

Dagbladet Information, 1995, pàg. 9

Pel que fa a les nenes, quan es debat sobre els nens i les nenes gairebé sempre s'assumeix que les dones dels centres respecten les nenes i els seus jocs i reconeixen la seva manera d'actuar i jugar juntes. Cal assenyalat també que el fet que els centres d'atenció a la infància siguin espais

tancats (no a l'aire lliure) beneficia més les nenes; normalment sempre hi trobem un «racó per a les nenes» i s'hi fan moltes activitats de nenes. En aquest sentit, Jan Kampan, un investigador danès sobre temes d'infància, qüestiona aquest entorn que afavoreix les nenes:

Al principi, les nenes es beneficien d'aquest reconeixement per part de les dones, però aquest reconeixement no implica sempre un respecte envers certs comportaments, concretament la capacitat de les nenes per entendre tota la gamma de sentiments. Per contra, els educadors perden la paciència més sovint amb les nenes; simplement no en poden aguantar alguns comportaments i, aleshores, opten per ignorar-les.

L'únic estudi que he trobat que tracti com afecta els infants que es contractin homes prové de Suècia (Carlquist, 1990). Es basa en dos centres amb el mateix nombre de treballadors que de treballadores (els autors de l'estudi creuen que aquests dos centres són els únics amb aquestes característiques que existien en el moment de la investigació a Suècia). Els mètodes que se seguiren per a l'elaboració de l'estudi ja s'havien aplicat abans a centres d'atenció tradicionals, on la major part del personal són dones (Kärrby, 1986), amb l'objectiu de comparar què passa si hi ha el mateix nombre de dones que d'homes. Gunni Kärrby va enfocar el seu estudi en les relacions dels infants amb les educadores.

Als centres d'atenció a la infància amb el mateix nombre d'homes contractats que de dones s'observa la mateixa tendència que als centres tradicionals: que els nois i les noies trien jocs i activitats diferents. També s'aprecien altres fets interessants:

- Sembla que afecta més les nenes el fet que treballin homes al centre, almenys pel que fa a les activitats que escullen.
- Els nens es dediquen més a activitats que impliquen construcció i moviment. Aquest fet confirma comentaris d'educadors que creuen que, amb els homes, els nens tendeixen més cap a les habilitats espacials.
- Tant els nens com les nenes incrementen els jocs socials i les relacions quan no juguen als seus jocs. Hi ha més diàleg entre infants i adults i entre adults.
- Els infants, i sobretot les nenes, estableixen més contacte i diàleg amb els educadors que amb les educadores.

En aquest punt i atès que el diàleg i el contacte resulten en gran mesura de qui es troba més pròxim, els autors es pregunten si els treballadors homes són més accessibles, o si són els infants que els prefereixen a l'hora d'escollir l'interlocutor i, en cas afirmatiu, per què? Hi té res a veure, l'estil «més estimulant» dels pares o dels homes en general, en paraules de Pruett, autor d'un estudi sobre el paper dels pares?

Sovint s'afirma que les dones poden fer moltes coses alhora. És que les dones disposen d'una visió i d'idees més generals sobre els infants i la planificació, de manera que els dificulta treballar al cent per cent amb els nens i les nenes? Pot ser que els infants ho notin i, per això, prefereixin relacionar-se amb els homes? Aquestes preguntes no trobaran resposta fins que no es facin més investigacions. De tota manera, aquest estudi demostra clarament el fet que el comportament dels infants varia quan treballen homes al centre.

Sobre les relacions

Per exemple, per què és tant important per a les nenes de tenir una amiga? Per què les nenes són tan estrictes amb elles mateixes i insisteixen tant en la planificació i les regles? Per què els nens no paren atenció i destaquen una mica menys? Per què insisteixen tant en ser el primer, el més gran i el més fort?

Psicòloga danesa

La teoria segons la qual els nens desenvolupen el paper sexual tradicional quan juguen a jocs de guerra és el mateix que dir que «no abraçaré més el meu fill perquè no es torni un adult consentit». Els nens als quals no deixen experimentar el seu paper tradicional acaben convertint-se en adults molt més masculins.

Psicòleg danès

Les activitats a la natura i a l'aire lliure s'associen amb realitats que es descriuen sovint com a masculines. Una manera de presentar els centres d'atenció a la infància com a possibles llocs de treball als homes podria consistir a utilitzar les aventures a la natura i les activitats a l'aire lliure. Potser aquest enfocament seria una aproximació realista a les diferències entre els papers dels educadors homes i dones: els homes s'apropen als infants per mitjà de la manipulació de l'entorn; les dones s'apropen als infants amb el contacte directe i emocional.

Tutor noruec

Pedagogia de gènere

El fet que els nens i les nenes siguin diferents en certs aspectes i que triïn jocs i activitats diferents planteja reptes educatius als treballadors –homes i dones– dels centres. El treball pedagògic diari ha de tenir en compte aquestes diferències per cobrir satisfactòriament les necessitats dels nens i les nenes.

En alguns centres de Dinamarca es treballa actualment d'acord amb una pedagogia de gènere que emfasitza el comportament específic de cada sexe en el treball pedagògic. Aquest plantejament s'aplica independentment del nombre d'homes i de dones del centre. En aquest marc, s'han estudiat moltes estratègies i s'han dut a terme molts experiments.

La principal idea que té en compte aquesta pedagogia és que cal respectar tots els infants, tant els nens com les nenes, i les seves necessitats diferents:

[...] vàrem observar que un requeriment bàsic per assolir amb èxit la igualtat d'oportunitats al treball consisteix a atorgar la mateixa importància a tots els infants i a les seves necessitats diferents.

MILDE, 1995, pàg. 16

Per exemple, cal considerar els jocs dels nens, inclosos els jocs de guerra, tan bons com els altres. Abans se'ls prohibien moltes coses, però ara ja no:

[...] és, com a mínim, un bon començament ja que és difícil madurar amb una actitud positiva envers el sexe propi si sovint ens diuen que les coses que t'atrauen i t'interessen i que consideres importants no estan bé i te les prohibeixen.

MILDE, 1995, pàg. 16

En el mateix sentit, cal respectar també els jocs de les nenes.

També s'està treballant per canviar l'entorn físic, tant els espais tancats com a l'aire lliure, de manera que hi hagi espai per als jocs de tots, dels nens i les nenes. Pertoca als adults crear entorns que siguin atractius i motivin.

En alguns serveis s'han desenvolupat activitats dividides per sexes en les quals se separen els nens i les nenes. Es fonamenten en el prin-

cipi que cal mostrar les diferències per crear l'equilibri. Un servei d'atenció a la infància d'Islàndia ha portat aquest enfocament més enllà i ha creat grups dividits per sexes, que només s'ajunten durant una part del temps (Kruse i Olafsdóttir, 1992); no obstant això, aquest centre no està disposat a contractar homes.

Un altre projecte ha donat prioritat a les nenes, cosa que ha influït en el comportament dels nens; es va descobrir que les relacions entre els nens i les nenes esdevenien més igualitàries i que jugaven junts més sovint (Milde, 1995).

Un centre de Dinamarca treballa ara en els nens afectuosos i les nenes amb geni. L'objectiu que es persegueix és que elles aprenguin a dir que no i ells aprenguin a tenir cura dels altres; el personal és conscient en aquest cas que els nens poden tenir cura dels altres d'una manera diferent que les nenes.

Educar els infants en la igualtat requereix que els educadors respectin i valorin tots els infants i les seves necessitats personals. També cal que creïn entorns estimulants tant dins com fora del centre per cobrir aquestes necessitats. Alhora, quan trien les activitats han de tenir en compte el sexe dels infants. Ben segur que és més fàcil posar en pràctica aquestes línies d'actuació i recomanacions a partir de grups de treball mixtos que abracin una major diversitat de trets masculins i femenins que en un grup d'un sol sexe. Aquest darrer tipus de grup de personal troba més dificultats per tractar els infants i educar-los en la igualtat, atès que els infants no fan el que els diem que han de fer, sinó que més aviat fan el que veuen que nosaltres fem.

També és obvi que les dones no podran mai substituir els homes com a «figures d'identificació», i que moltes tampoc no s'interessaran mai pels jocs durs de la manera com poden fer-ho els homes, tot i que constitueixen una part vital de les activitats que es duen a terme a qualsevol centre. Contractar homes no és només una tàctica per corregir la divisió tradicional del treball entre els homes i les dones. I és massa simple caracteritzar la diferència entre els papers dels educadors i les educadores amb l'argument que «els homes s'apropen als infants manipulant l'entorn i les dones amb el contacte directe i emocional» (Milde, 1995, pàg. 67). Cal assenyalar en aquest sentit, per exemple, que homes i dones eduquen els infants, però amb idees i

estils diferents. És en aquest context, que cal centrar-se en una pregunta: què vol dir educar?

D'un estudi finès sobre 68 treballadores i 126 treballadors amb infants de 0-6 en resulta una conclusió ben positiva:

Aquest estudi proposa que els mestres i les mestres poden complementar-se i contrarestar-se mútuament i garantir conjuntament que hi hagi una major varietat en les activitats i els models de rols que aportin beneficis tant als nens com a les nenes, i és partidari de contractar més homes als centres d'atenció on treballen predominantment dones.

TAMMINEN, 1994

Però passaran molts anys abans que una minoria substancial d'homes treballin en serveis a la infància. Per aquest motiu, mentre les dones constitueixen la majoria als centres, és important que tinguin en consideració la pedagogia de gènere i que mostrin els seus trets masculins. Han de respectar la «cultura dels nens», de la mateixa manera que han de respectar la «cultura de les nenes». En la seva tasca diària, han de respectar els infants de tots dos sexes i oferir-los entorns i activitats variades i interessants per afrontar adientment les limitacions del paper de cada sexe. ■

Jytte Juul Jensen és professora del Seminari a Aarhus, Dinamarca.

Extret de JUUL JENSEN, JYTTE, *Els homes com a educadors*, Barcelona: A. M. Rosa Sensat, 1999, Temes d'Infància, núm. 32.

Bibliografia

- CARLQUIST, M. R.: *Hela himlen. Ett jämställdhetsprojekt i barnomsorgen*, Bromma: Ajuntament, 1990.
- KÄRRBY, G.: *22.000 minuter i förskolan (Report 986:89)*, Goteburg: Institutionem för Pedagogi Göteborgs Universitet, 1986.
- KRUSE, A-M., I M. PÁLA OLAFSDÓTTIR: *Hjalli-en usaed-vanling boernehave*, Aarhus, 1992.
- MILDE, Vilde, i Piger DRENGE: *Temanummer 0-14 nr. 1/95*, Aarhus, 1995.
- TAMMINEN, M.: *Male teachers in day care centres: Do they make difference?*, pòster presentat a la IV Convergència sobre qualitat de l'educació infantil, Goteburg, setembre de 1994.
- ZLOTNIK, G.: *De stakkels drenge*, Copenague: Hanh Reitzelf Forlag, 1984.

Divertiments visuals

Montserrat Nicolàs



Anomeno divertiments visuals tota una colla de materials i objectes seleccionats amb la finalitat de proporcionar als infants experiències que permetin rebre diverses percepcions i sensacions, sobretot visuals, diferents de les habituals.

Alguns d'aquests materials i objectes es poden organitzar i presentar dins d'una capsula, però n'hi ha altres que poden ser presents a l'espai com a invitació a la mirada, és a dir, com a apunt visual per tal que els infants els mirin i contemplin.

Objectes i materials han d'afavorir,

- L'hàbit d'aturar la mirada: mirar, veure i contemplar.
- L'atenció, la concentració, la memòria i l'agudesia visual.
- La lectura de les imatges, trobar i reconèixer coses conegudes o imaginàries.
- L'enriquiment del llenguatge verbal referit a la representació de les imatges.



- L'experiència i el coneixement dels fenòmens visuals com el color, la llum, l'ombra, la transparència, l'opacitat, la translúcida.

A més dels objectes i materials presents en una capsula, n'hi ha d'altres que podem instal·lar. Són una bella manera –de qualitat estètica– de vestir l'espai i fan possible encetar converses entre els infants i els adults sobre les qualitats visuals.

Per a això són molt apropiats materials com ara les imatges fotogràfiques, els mòbils o volums aeris, els acetats de color, els papers translúcids, transparents, lluent i fosforescents, entre d'altres.

Entre els materials, n'hi ha que demanen l'ús d'un aparell, com les diapositives, els acetats colorats i texturats, els vídeos i

els jocs de llum i ombra, que es veuen amb el projector de diapositives, el retroprojector, el reproductor de vídeo i el televisor. En aquest sentit

vull destacar la conveniència –per tal de garantir la màxima seguretat dels infants– de fer aquestes propostes amb la presència i participació de dos o més educadors.

D'altra banda, en les activitats de llum, ombra i projeccions lluminoses és convenient, abans de fer-les, que els infants estiguin familiaritzats amb els ambients poc il·luminats, a la penombra i la foscor perquè

les vivències i la participació en aquestes propostes els siguin gratificants.

Propostes de materials i objectes:

Tuls de colorins, malles de mitja, xarxes de plàstic, robes translúcides
 Postals luminiscentes de diferents colors
 Purpurines de diferents colors
 Acetats de colors i pintats, fotografies en acetat, diapositives
 Objectes de metacrilat
 Miralls de tocador, normals i acolorits



Balduses lluminoses, joguines lluminoses
 Collage de lectura visual, collage de fotografies, papers i objectes fosforescents

Cartes de colors

Jocs d'aigua, ampolletes d'aigua de colors

Esferes de vidre tallat en prismes, esferes de miralls, objectes de vidre dur, vitralls

Calidoscopis, calidoscopis d'aigua, calidoscopis tridimensionals

Filtres transparents, translúcids i opacs de metacrilat de colors

Muntures d'ulleres, ulleres de sol, lupes, visors a partir de tubs de cartró o plàstic de diferents diàmetres, ullera de llarga vista

Llanternes

Plafons tridimensionals

Objectes d'alabastre

Siluetes d'ombres xineses

Boles de neu

Mòbils i volums aeris...

La regulació de l'educació infantil

Especificitats per al primer cicle

Si he fet les anteriors consideracions és perquè qualsevol llei no és, de cap manera, neutral, i s'ha de veure –per poder caminar adequadament– des d'un paradigma apropiat.

Les diverses lleis sobre educació infantil que s'han anat superposant no han solucionat problemes bàsics. Ans al contrari: sovint els han complicat més. Sovint manen els interessos particulars i les promeses polítiques impossibles en un sector on, en primer lloc, el que ha de manar és l'infant i el desenvolupament harmònic de les seves potencialitats.

Alfredo Hoyuelos

Després d'uns quants anys d'esperar, quan l'Estat espanyol va entrar en una fase de democràcia parlamentària, i sota pressions de diferents col·lectius socials i professionals, l'any 1990 va aparèixer la LOGSE. Una llei amb unes pretensions avantguardistes en l'àmbit europeu, però amb uns resultats pràctics que no tenen en compte la realitat –poc europea– de l'educació a l'Estat espanyol. Així, i en relació amb el tema que ens ocupa, la LOGSE va reconèixer per primera vegada l'etapa d'educació infantil com el primer tram del sistema educatiu, i això va ser un gran avenç, el qual es va veure truncat per la Llei de qualitat del Partit Popular. A més a més, va tenir el valor de modificar, a

través de la seva disposició addicional, la Llei orgànica 8/1985, reguladora del dret a l'educació i, en concret, els articles 23 i 24.2 que hi queden redactats de la manera següent:

Article 23. L'obertura i funcionament dels centres docents privats que imparteixen ensenyaments, tant de règim general com de règim especial, se sotmetran al principi d'autorització administrativa. L'autorització es concedirà sempre que reuneixin els requisits mínims que s'estableixin d'acord amb l'article 14 d'aquesta llei. Aquests gaudiran de plenes facultats acadèmiques. L'autorització es revocarà quan els centres deixin de reunir aquests requisits.

Article 24.2. Per raons de protecció a la infància, els centres privats que acullen de manera regular nens d'edats corresponents a l'educació infantil, quedaran sotmesos al principi d'autorització administrativa a què es refereix l'article 23.

Així, i de manera adequada, el juny de 1991 apareix el famós Decret 1004 que estableix els requisits mínims dels centres docents no universitaris que imparteixen ensenyaments de

“La LOGSE va reconèixer per primera vegada l’etapa d’educació infantil com el primer tram del sistema educatiu.”

règim general. S’hi estableix que els centres hauran de reunir uns requisits mínims referits a titulació acadèmica del professorat, relació numèrica professor/alumnes, instal·lacions, etc. I aquest decret «condiciona l’obertura i el funcionament dels centres docents privats a la prèvia autorització administrativa que es concedirà sempre que aquells reuneixin els requisits mínims...» (paràgraf primer del text de l’esmentat Reial decret). D’aquesta manera, finalment, semblava que es podrien tancar les guarderies i altres paradetes muntades en el mercat laboral sense cap respecte als drets de la infància.

Però aquest avenç aparent va tenir, pel que fa a l’educació infantil, moltes ombres. Ombres que ara s’havien d’il·luminar i corregir amb la nova Llei orgànica d’educació.

Les ombres més grans van ser les que es referien a la manca de finançament, a un etern calendari d’aplicació que va evitar creure –sobretot pel que fa al primer cicle d’educació infantil– en la seva posada en pràctica (per exemple, mai no es va aplicar en 12 anys, moment en el qual s’aprova la LOCE, l’esmentada disposició addicional sisena) i a algunes

ambigüitats i contradiccions, com el seu article 10, en el qual s’estableix inadequadament dos tipus de professionals per al cicle 0-3.

La LOGSE va tenir un intent de concreció en l’esmentat Reial decret 1004, de 1991. Concreció que, pel que fa al primer cicle d’educació infantil, mai no es va dur a terme per –com hem comentat– un etern calendari d’aplicació que va crear un buit legal i la legitimitat inercial d’alguns fets contraris a la mateixa llei, com la massiva obertura de les classes de dos anys i de guarderies i locals per atendre els nens i les nenes que no complien els requisits que la mateixa Llei establí. A més a més, aquest Reial decret proposava unes ràtios adult/infants absolutament inadequades i vergonyoses, molt allunyades de les que la Xarxa d’Atenció a la Infància de la Comissió Europea recomanava el 1996.

Ara, algunes i alguns professionals esperàvem una llei que, d’una banda, subsanés el retrocés històric i cultural en el qual, d’una manera depriment, ens havia ficat la LOCE i, d’altra banda, corregís els errors detectats a la LOGSE.

La LOCE, aprovada el desembre de 2002, va derogar la LOGSE. A més, va aparèixer el Reial decret 1537/2003, de 5 de desembre, «pel qual s’estableixen els requisits mínims dels centres que imparteixin ensenyaments escolars de règim general», el qual va derogar, per la seva banda, el Reial decret 1004. Aquesta normativa es va complementar amb el Reial decret 113/2004, de 23 de gener (només d’aplicació en el territori de gestió directa del Ministeri d’Educació, Cultura i Esport, Ceuta i Melilla), «pel qual es despleguen els aspectes educatius bàsics i l’organització dels ensenyaments de l’educació preescolar i es determinen les condicions que hauran de reunir els centres d’aquesta etapa». Totes dues normatives van rebaixar encara més els mínims a més mínims creant una indignitat més gran a les condicions educatives de la infància. L’aplicació d’aquesta nova ordenació va quedar condicionada al Reial decret 827/2003, de 27 de juny, «pel qual s’estableix el calendari d’aplicació de la nova ordenació del sistema educatiu, establerta per la Llei orgànica 10/2002, de 23 de desembre, de qualitat de l’educació» i al 1318/2004, de

“És necessari, abans de tot, ser honest i respectuós amb els nens i les nenes.”

28 de maig, que modifica el calendari anterior. Pel que fa a l'anomenada educació preescolar tot resta en laire: derogat el 1004 no hi ha res vigent que l'hagi substituït i, per tant, ens trobem ja en un històric i interessat buit legal.

Molts esperàvem que aquesta eterna carència quedés resolta aviat per la nova llei. D'una banda, el projecte de llei aprovat comporta de nou un alleujament en veure que el primer cicle és concebut exclusivament amb una intencionalitat educativa i no assistencial. D'aquesta manera, es recupera l'etapa unitària d'educació infantil de zero a sis anys i s'estableixen —a través del seu article 12— els mateixos principis generals per a tota aquesta etapa, encara que la llei no es mostri valenta en dividir —repetint una altra vegada un dels punts febles de la LOGSE— aquesta etapa en dos cicles.

Això no obstant, el projecte presentat ens revela, d'una banda, alguns riscos ja detectats a la LOGSE i, de l'altra, empitjora les condicions plantejades per aquesta. Vegem aquestes qüestions:

Pel que fa a la regulació del primer cicle d'educació infantil, el Ministeri d'Educació i Ciència s'inhibeix d'establir una sèrie de requisits mínims obligatoris amb l'excusa de donar

autonomia a les diferents comunitats.¹ Aquest perill que sanciona l'article 14.7 representa un enorme pas enrere en la reivindicació dels drets de la infància.

El Reial decret 1004 esmentat més amunt obligava a oferir el primer cicle complet. Això il·legalitzava les ja tan esteses aules de dos anys —o d'un any— en algunes comunitats autònomes que entelen el panorama de l'educació infantil. En canvi, i malauradament, l'article 15.4 del Projecte assenyala que «[...] el primer cicle de l'educació infantil es podrà oferir en centres que compreguin el cicle complet o una part d'aquest». Aquesta potestat de fragmentar el cicle és molt perillosa perquè legítima, per exemple, la idea de centres de 2-12 o 1-16. Centres massius, monstruosos, poc amables per al dret dels nens i les nenes petits de no caure en l'anonimat poc respectuós. A més a més, això obre la possibilitat incontrolada que els centres privats es facin unilateralment amb el mercat de les matrícules escolars.»²

Pel que fa al professorat d'educació infantil, l'article 92.1 afirma que «L'atenció educativa directa als infants del primer cicle d'educació infantil anirà a càrrec de professionals que posseeixin el títol de mestre amb l'especialització en educació infantil o el títol de grau equivalent i, si escau, d'un altre personal amb la deguda titulació per a l'atenció a les nenes i els nens d'aquesta edat. En tot cas, l'elaboració i seguiment de la proposta pedagògica específica [...] estarà sota la responsabilitat d'un professional amb el títol de mestre d'educació infantil o títol de grau equi-

valent». Aquests altres professionals de qui parla se sobreentén que són d'inferior categoria, que poden fer les tasques considerades menys nobles, amb més hores de treball, amb un sou més baix i amb menys vacances. Aquesta mesura, aplicada ja únicament per raons econòmiques —i no educatives— en diverses experiències de l'Estat espanyol (Barcelona, Vitòria, València, Madrid, Elx), està provocant nombrosos conflictes laborals i, sobretot, trenca la idea de mantenir l'«enteresa» del nen i de la nena en el seu procés educatiu, sense separació inadequada de funcions. Aquest gravíssim error s'ha de subsanar exigint una única titulació per a tota l'etapa de l'educació infantil. En cas contrari, es produeix una terrible incoherència que genera enormes incongruències laborals, socials, educatives, ètiques i culturals. Aquest article agreuja la valoració diferenciada i jeràrquica de les diverses activitats i de l'organització de l'educació infantil, separant les propostes de treball i de joc d'altres activitats —les mal anomenades rutines— que formen part inseparable de la vida diària de les nenes i dels nens. Aquesta doble titulació, insisteixo, a més de separar funcions, pot diferenciar retribucions i condicions laborals amb un greuge comparatiu molt fort per a uns determinats professionals. En aquest cas, el mestre i la mestra serien els que pensarien, planificarien i programarien les propostes educatives, deixant «l'altre treball» als altres, els quals es converteixen en mers executors d'un projecte aliè. Els nens i les nenes no entenen aquesta compartimentació i demanen que tots els i les professionals educadors abracin la integritat de la seva educació sense separació artificial de funcions.

Finalment, aquest projecte exclou el contingut de la disposició addicional sisena de la LOGSE. I això és tan greu com el fet que a la llei es doni legitimitat, per omissió, a les diverses situacions incontrolades i indignes en què estan escolaritzats els nens i les nenes menors de tres anys. És cert que els articles 23 i 24 de la LODE no estan derogats, però sí la LOGSE i, per tant, les correccions que aquesta va fer als esmentats articles que tractaven de dignificar allò que és indigne i contrari als drets de la infància. Ara, en aquesta nova llei, tot és «paper mullat».

A la cua d'Europa

Esperem que tots aquests errors puguin ser, feliçment, subsanats per mitjà dels conseqüents reials decrets i d'una imprescindible Llei de Finançament que doti del pressupost suficient per evitar un fracàs anticipat de la llei. Aquest pressupost, establert des del Govern central, hauria de ser vinculant per a totes les comunitats autònomes. En aquest sentit, algunes dades assenyalades recentment per Vicens Navarro,³ són particularment significatives: «Espanya té la despesa pública per habitant en protecció social més baixa de la Unió Europea dels Quinze, el grup de països més pròxims a nosaltres pel seu nivell de desenvolupament econòmic. En realitat, Espanya es gasta en el seu Estat de benestar molt menys del que li correspon pel seu nivell de riquesa. Així, mentre que el PIB per càpita d'Espanya és ja gairebé el 86 % de la mitjana dels països de la UE-15, la despesa en protecció social per habitant és només del 62,5 % de la mitjana de la UE-15. Ens hauríem de gastar al voltant de 60.000 milions d'euros més del

que ens gastem en protecció social per atènyer el nivell de despesa pública social que ens correspon pel nivell de desenvolupament que tenim [...] Espanya, on el discurs retòric oficial posa les famílies al centre de la societat, té unes polítiques públiques molt poc sensibles envers elles [...] La majoria de països de la UE-15 forneixen no solament transferències a les seves famílies, sinó també serveis públics, dels quals escoles de la infància [...] A Espanya, tanmateix, el percentatge d'infants de zero a dos anys que van a escoles infantils públiques d'infància (4,4 %)...)» és el més baix de la UE-15, on el seu percentatge s'eleva, com a mitjana, al 24 %.

Els reials decrets que, esperem, concretaran la nova llei, perquè sigui eficaç i creïble, hauran de subsanar alguns errors de l'anterior en els aspectes assenyalats i, particularment, entre d'altres:

- Han d'exigir un calendari d'aplicació de la nova llei que no ha de sobrepassar, sota cap concepte, els cinc anys.
- Han d'afavorir la separació física de les classes d'educació infantil de les escoles de primària per evitar macrocentres que eviten desenvolupar una escola amable per als i les treballadores, les famílies i les nenes i els nens.
- Han de preveure una organització espacial –la qual no és neutra des d'un punt de vista educatiu– d'un nombre suficient de metres quadrats per criatura (els objectius de la Xarxa d'Atenció a la Infància de la Comissió Europea parlen de 6 m² per nen o nena) i espais diferenciats per a cada grup, sales d'estar, bany, menjar, migdiada, a més de

“És necessari trobar solucions que escolaritzin els infants, però en situacions dignes.”

preveure altres espais dintre del centre, com cuina, despatxos i sala de reunions.

- Les ràtios han d'intentar de convergir al màxim amb l'article 21 de la Xarxa Europea que parla d'1 adult per cada 4 places per a nens menors de 12 mesos; 1 adult per cada 6 places per a nens de 12 a 23 mesos; 1 adult per cada 8 places per a nens de 24 a 33 mesos i 1 adult per cada 15 places per a nens de 36 a 71 mesos. A més del personal educador, s'hauria d'establir també el nombre de personal de neteja i cuina, a més d'un pla de substitucions adequat.
- Han de fixar, així mateix, una obligació de temps no lectius de totes les treballadores del centre amb la finalitat de complir l'objectiu 22 de la Xarxa Europea que assenyalava que «Almenys una dècima part del temps que conforma la setmana laboral ha de ser temps de no treball amb els infants, dedicat a la preparació i a la formació». És necessari tenir en compte que la formació adequada del professorat és un dret de les nenes i els nens.
- I, finalment, han de ser molts exigents amb les titulacions del personal (ja hem parlat de la importància d'una única titulació, de caràcter universitari) per evitar el descontrol de titulats o no titulats que treballen en aquest sector.

“Cal trobar una solució que no humiliï els drets dels infants ni aixafi les seves potencialitats i recursos.”

El fet que hi hagi una sèrie de requisits mínims és molt important per a un adequat desplegament de l'esperit de la mateixa LOE. I és important que l'Administració competent s'encarregui de vetllar pel compliment minuciós d'aquestes condicions, les quals, com sabem, no reuneixen gaires centres avui, encara, oberts. I la meua pregunta és: quins interessos hi ha, avui, perquè continuïn oberts?

I alguna cosa més

El problema és, per tant, seriós i exigeix un adequat debat polític, sindical i social, a més d'algunes reflexions, i és prioritari pensar abans que decidir. El risc és, un cop més, entrar en solucions desviades que només es mesurin amb moments i problemes parcials. Podem exigir a la classe política i sindical que siguin capaços de pensar en gran, com deia Rodari, sense reduir els problemes i buscar solucions fàcils des del punt de vista polític i econòmic.

Diu Malaguzzi que els problemes i les qüestions de la infància s'han de tractar en una complexitat relacional que ha de ser objecte d'estudi i de reflexió. L'infant, aïllat de les seves relacions, considerat fins i tot amb amor i respecte, no té consistència històrica. És important entrecreuar nombroses contextos, relacions, subjectivitats i objectivitats per tal

de, sortint de la pell de l'infant, tornar a ell amb una riquesa més gran.

Heus aquí alguns punts que poden servir de reflexió:

1. Malaguzzi, davant del problema, per exemple, de les aules de dos anys (en una lluita constant entre el sector públic i el privat per fer-se amb les matrícules), ens demana que recordem la imatge de les dues mares que reivindicaven la maternitat del mateix nen, estirant-lo cada una per la seva banda. El risc és que no trobem persones tan sàvies com el rei Salomó que solucionin aquest problema, i cada persona intenti «guanyar la partida» sense pensar en el bé de les criatures. Un problema d'aquest tipus es pot reduir a un tema de competitivitat públic-privat o de competència deslleial a l'hora d'assegurar-se els usuaris. És necessari, abans de tot, ser honest i respectuós amb els nens i les nenes.
2. És necessari trobar solucions que escolaritzin els nens i les nenes, però en situacions dignes, en institucions de qualitat, no com grans que s'afegeixen a un entramat escolar existent i inadequat per a la identitat cultural de l'educació infantil.
3. Per buscar solucions coherents amb els drets dels infants és necessari conèixer adequadament les potencialitats de les criatures, la seva cultura; altrament, podem caure en les incoherències de projectar situacions inadequades, violentes, injustes i discriminatòries envers les capacitats infantils.
4. Per les diferents experiències dutes a terme a Europa sabem quant hi guanyen els infants

amb una escola petita, «familiar», propera a ell i a la seva família, on la participació d'aquesta sigui una ocasió d'actuar la democràcia de la gent, sense necessitat d'entrar en situacions –com les dels grans centres– que afavoreixen l'anonimat i la manca de particularitats.

5. Cal trobar una solució que no humiliï els drets del nen i de la nena, que no aixafi les potencialitats i els recursos educatius de la infància en models inadequats.
6. La llei –en aquest sentit– ha de ser un exemple, una frontera que vinculi i alhora doni possibilitats i que, sobretot, no engegui a rodar, amb actes de pirateria ideològica, les extraordinàries experiències que ja existeixen en diverses comunitats autònomes.

El que és important, en aquest tema com en altres, és fugir del paradigma de Pangloss, segons el qual no hi ha res a fer, i molt menys res a pensar, perquè aquest és el millor dels mons possibles. ■

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

Notes

1. Vegeu «L'autonomia com a excusa», editorial d'INFÀNCIA, gener-febrer, 2006.
2. Hem de recordar, com assenyala Nico HIRTZ a *Los nuevos amos de la escuela. El negocio de la enseñanza*, que «per al conjunt dels països membres de l'OCDE, l'ensenyament representa l'últim gran mercat, un tresor fabulós de 875.000 milions d'euros l'any, tant com el mercat mundial de l'automòbil».
3. NAVARRO, Vicens, «El cuarto pilar del estado de bienestar», a *El País*, 30 d'abril 2005. Vicens Navarro és catedràtic de polítiques públiques a la Universitat Pompeu Fabra.

De líquid a sòlid

La transformació de l'aigua

Els mestres d'aquesta Llar d'Infants aprofiten que glaça, una situació força insòlita a Lloret, per obrir als infants tot un món de possibilitats d'experimentació i descoberta. Les imatges de l'article mostren l'interès i l'activitat que fan gràcies a un element natural.



Llar d'Infants Lola Anglada



**Què passa al nostre entorn?
Acollim l'onada de fred
a Lloret de Mar.**

**Hem arribat a l'escola
i hem trobat la gespa
glaçada i ens hem
preguntat: podríem fer gel?**

**Hem fet un tren de caixes
i hem anat a buscar
ampolles de plàstic i oueres.
Hem retallat els culs
de les ampolles i les hem
omplert d'aigua.**

**Què passarà si les deixem
aquesta nit a fora? La dona
del temps ens ha dit que
aquesta nit farà molt fred.**



**Oh! l'aigua ha marxat!
Està molt fred!
Surt aigua!**

**Les cares, els gestos, les
expressions, descriuen
el que estan descobrint.**





Oh! Una lluna!

**A poc a poc, i amb l'escalfor
de les mans, el gel
es va desfent
i torna a aparèixer l'aigua.**



Després de l'experiència fem una nova proposta. Què passarà si hi posem aigua amb fulles, pedretes, plomes, oueres?...



Observen atentament les obres d'art que han encuriósit els infants i els grans.



Obres efímeres, però que han provocat emocions, recerques i ja parlen del gel que s'ha menjat l'aigua i com les coses hi han quedat enganxades.



Mira, mira, es trenca com un vidre!

Ha estat una activitat de descoberta, alegria, sensacions, emocions... ens ho hem passat molt bé!



novetat

Com escoltar els infants?

David Altimir

D'una manera planera i propera, i amb ulls i veu de mestre, ens apropa a dos aspectes bàsics de la pedagogia de Loris Malaguzzi: l'escolta i la documentació.

La reflexió sobre l'experiència acumulada, permet a l'autor explicar amb senzillesa la complexitat que caracteritza l'acció i el pensament de la pedagogia de les escoles de Reggio Emília.



Edita: Associació de Mestres Rosa Sensat
www.revistainfancia.org



Per amagar-nos...



Montserrat Riu

Un espai per amagar-nos,
però no del tot
Un espai per estar sol,
però no del tot
Un espai per mirar,
però no del tot
Un espai per guardar sorpreses,
però no del tot
Un espai que pot ser petit,
però no del tot
Un espai per trobar i gaudir
del tot! ■

Escultures al pati

He proposat al grup d'infants de quatre a cinc anys de fer un taller d'escultura al pati. Tots han dit que sí. Feia dies que, en tallers, han estat mirant als llibres d'art

escultures i paisatges urbans amb escultures incloses. Hi apareixen escultures de diferents artistes: Picasso, Giacometti, Max Ernst, Miró, i uns catàlegs de l'escultor Joan Barrantes, que viu a Gandia.

Joan Barrantes viu a la nostra ciutat i utilitza el ferro i la pedra per fer escultures. Vaig ensenyant-los les fotografies i van comentar les que més els agraden, què els sembla que són o volen representar.

–Eixa pareix un diamant

–És bonica

–Brillarà al sol

–M'agradaria tindre un diamant.

En un taller d'escultura els infants poden tocar amb les mans, mirar, pensar mentre experimenten, manipular, experimentar relacions causa-efecte, trobar diferències i analogies entre els materials, combinar-los i crear amb els materials que tenen a l'abast i modificar l'espai per uns instants, prendre consciència que poden actuar en el món que els envolta tot i fent art. I aprendre a solucionar els problemes.

–Sí.

–La pots mirar tota l'estona i t'agrada.

–És la que més m'agrada.

Hem anat al magatzem on tenim els materials diversos que van aportant els xiquets i xiquetes i nosaltres, i han triat el que volien fer servir: teles, rotlles grans, mitjans i petits de cartró; cartró que teníem guardat del que s'utilitza per embalar, paper d'alumini, caixes de cartró i de fusta, ampolles d'aigua...

I han sortit al pati, carregats de coses, d'idees, per fer escultures.

Han tingut llibertat de moviments, temps, espai ampli per moure's, explorar, experimen-

–Eixa també és molt bonica.

–No se sap el que és.

–És una escultura i ja està.

–A mi m'agrada mirar-la

–És sorprenent.

Dolors Todolí

tar amb els objectes i materials i modificar l'espai. Temps per intercanviar idees amb els companys i companyes, negociar, arribar a un acord i fer coses junts o sols...

Un grup ha fet unes «torres» que, en un principi, els han costat una mica, fins que han aconseguit l'estabilitat. Han estat jugant a encistellar-hi utilitzant boles de paper d'alumini. Després comenten que són escultures-joc i que podrien estar als parcs.

L'altre grup ha vestit part del pati amb teles, per crear espais a la vegada propis i col·lectius. Són quadres i escultures per contemplar, jugar, modificar...? O simplement un joc?

Després, quan hem comentat el que havien fet, han dit que era una casa, on cadascú tenia la seua habitació.

–Que no has vist que era una casa?

–Tenia xemeneies.

–I el menjador.

–I la cuina.

–I les habitacions.



Recordem el que hem fet...

A la classe cadascú dibuixa el que ha fet i ho explica una mica.

La meua escultura es diu *Tonet*. M'ha agradat fer-la i és divertida, la posaria al costat de l'arbre en el pati del col·legi, per mirar-la i jugar-hi.

La meua escultura es diu *Goring-goring*. Quan l'he feta pensava en escalar, m'agrada molt. La posaria en una muntanya, dalt de tot, perquè es veguera.

Les meues escultures es diuen *El pati*. Les he fet perquè m'han eixit així, posant rotlles de cartró. Les posaria en el pati per jugar.

La meua escultura és *La casa*. L'he fet perquè m'agrada fer coses. La deixaria en la meua casa.

La meua escultura és *El castell*. He jugat a fer torres d'un castell, perquè m'agraden molt els castells. La deixaria en la meua casa.

He fet una casa amb les teles. Perquè m'agrada fer-ho i fer coses boniques. Ho posaria en un jardí.

Es diu *El castell*. Volia fer una casa i ha eixit com un castell. La posaria en el pati per jugar tots el dies. També hi posaria flors.

Hem fet una casa, perquè hem tingut ganes de fer això. La posaria en el meu jardí.

La meua escultura es diu *Violeta*. L'he feta per jugar en el pati i decorar-lo.

La posaria en el pati dels majors, en el col·legi, així ells també podrien jugar i fer coses.

La meua escultura es diu *Castell*. L'he fet perquè sí, i ha eixit així. Hem posat papers, hem fet una torre. La posaria en el pati d'un col·legi.

L'escultura es diu *Nahuel en la casa*. Hem fet un castell i una casa menuda. També un rei. La posaria en la meua casa.

El que he fet es diu *Torre*. No té finestres perquè es tancaven. La posaria en un parc, per fer bonic.

La meua escultura es diu *Casa*. Anava eixint sola mentre anava fent. La posaria en la meua casa.

La que he fet jo es diu *Xicotets*. L'he fet perquè m'agrada fer coses. Poden jugar els xiquets menudets. La deixaria en el pati tota l'estona per jugar.

La meua escultura es diu *Castell* i és per buscar tresors. La deixaria en el pati.

Parlant-ne, surten noves idees.

A l'assemblea propose si volen fer una exposició amb les escultures que han fet.

Dahiana pregunta:

–Què és una exposició?

Algunes respostes dels companys:

–És una cosa que munten.

–És fer una escultura i que la miren.

–És com un experiment, quan miren tots com el fan.

–Són figures.

Pregunte:

–Què volem fer amb totes les escultures que heu fet?

Alejandro diu:

–Posar-les en un lloc perquè les miren els pares, les mares i tots.

–Això és una exposició –comente jo.

–Ara ja sé el que és –diu Dahiana.

Lucas diu:

–S'ha d'anar en compte, no s'ha de tocar.

Comentem el que s'ha de fer quan anem als museus.

Com que el lloc que tenim per fer l'exposició és una mica petit, pregunte què

podríem fer perquè puguem veure les escultures tranquil·lament.

Propostes dels xiquets:

–Poden entrar quatre, el pare la mare, la filla o el fill i un germà.

–Sí, perquè si entren un pare, una mare, un fill i després més pares i mares... no caben tots.

–Poden entrar quinze a la vegada?

–Nooo! Quinze són molts

–Com vint i trenta i...

–Poden entrar cinc i ningú més.

–Si ve una iaia o un iaio poden entrar.

–Els altres han d'esperar el torn.

–Quan ixen, entren els altres.

Arribem a l'acord que entraran en grups de cinc o sis persones.

Si es deixa fer als infants, sovint troben la solució als propis problemes. Però no podran trobar-la si nosaltres, els adults, pensant que sabem millor què i com han de jugar i fer les coses, ens entremetem pels nostres motius en el que el xiquet tracta de fer pels seus. ■

Dolors Todolí és mestra al C. E.
Gregori Mayans de Gandia



El temps

David Altimir

El temps és una clau de lectura de la relació que el món adult té amb la infància. De fet és l'element que allunya un món de l'altre: som infants o adults bàsicament per una raó de temps.

Quan recordem la nostra infantesa tenim la sensació que el temps s'escola massa ràpidament i, amb tota la bona fe del món, preparem per als nostres infants parcel·les de temps plenes de continguts i d'oportunitats.

–Va vinga, no perdem temps! –moltes vegades ens trobem com adults llençant aquest missatge als infants, de manera més o menys explícita.

Les metodologies d'aprenentatges primerencs són, cada vegada més, una preocupació per als futurs pares que volen oferir el millor als seus fills, oferir-los una sobreestimulació d'oportunitats sense pensar en el temps de digestió que necessita cada individu per processar tota nova informació.

La neurobiologia ens ha ensenyat aquests darrers anys fins a quin punt la plasticitat del cervell humà, en els primers anys de vida, pot esdevenir un potencial per explorar el món; alguna branca de la psicologia ens ha ensenyat,



en canvi, fins a quin punt és important que tot nou aprenentatge es relacioni amb les idees que ja ens pertanyen –aprenentatge significatiu.

Per tal que això s'esdevingui cal *temps*.

Temps per assimilar nous continguts, per relacionar-los amb esdeveniments, temps també per a altres dimensions de l'educació igualment essencials per al desenvolupament dels infants, com l'emotivitat o les relacions amb els altres. Temps per assaborir els gustos diferents, temps per repetir de postres, temps per gaudir de les relacions: quantes vegades ens hem trobat en una situació de conflicte entre dos infants a l'escola? Com reaccionem: apareixem com a adults a «posar pau» o bé participem d'aquella situació com a oportunitat de descoberta i oferim temps per a l'autoresolució del conflicte?

Temps per tenir més autoestima, i així ser cada vegada més competents.

Els continguts de la vida quotidiana són molt més importants que qualsevol contingut que figuri als currículums que, amb la millor intenció, els adults puguem construir, i enterar de manera irreversible el valor real dels continguts que el quotidià ofereix als infants.

Milers de situacions viscudes per nosaltres mateixos ens podrien convidar a veure fins a quin punt la nostra presència és ofegadora. Sovint nosaltres mateixos ens deixem portar per l'expectativa massa exigent que la societat i la família s'ha construït de la infància i de l'educació a la qual ha d'estar subjecta, en la qual no sembla haver-hi lloc per al *temps*.

La funció de l'adult és també preveure aquest temps, tot respectant moments que poden esdevenir també situacions d'aprenentatge.

Saps Daniele –Daniele i Laura, de cinc anys, parlen del seu amor–, quan nosaltres érem petits, l'amor era petit. S'ha tornat gran quan hem crescut i, quan ens farem vells, l'amor s'encongirà una miqueta, però sempre serà gran. Mentre som nens l'amor és infinitíssim i immens. Quan serem vells, se'n va el tantíssim però queda el tant.

En Daniele i la Laura, com també podrien fer els nens i les nenes de qualsevol escola, ens ensenyen amb les seves paraules, que, a l'escola, també s'hi ha de trobar temps per a la tendresa, i per imaginar, i per descansar, per compartir, per badar, i afortunadament cap currículum no podrà dir ni el com ni el què ni el quan s'han de sentir envers els altres.

Tots els que treballem amb infants, quan a principi de curs ens posem a preveure els «horaris» de cada grup, tenim ben presents dos elements: el *quotidià* (l'arribada, l'esmorzar, el canvi de bolquers, rentar mans, pitets, etc.) i l'*extraordinari* (és a dir, el que no és ordinari, el que és nou, inesperat, sorprenent).

Inevitablement, en la lectura d'aquests «horaris», hi podem trobar elements avorrits, ensopits, mancats de valor. D'altres, en canvi, per la seva novetat, per la frescor que poden afegir al viure de cada dia, l'omplen de valor, justament a través del que és menys ordinari.

No oblidem que els infants no tenen una percepció del temps com una graella i, per tant, ells no consideren cap moment més o menys important que un altre. Cal estudiar i preveure cada moment per poder-los viure com una oportunitat educativa com a infants i com adults.

Tots sabem prou bé que el que és quotidià s'ofereix als infants com l'indret on poder «fer pràctiques», on poder practicar a ser individu, individu dins una societat que et demana un seguit de comportaments i de gestos que has d'aprendre i dominar per poder viure en un context de relació. El quotidià et posa davant milers de situacions que et demanen ser autònom: per això és tan important viure aquesta dimensió



com la dimensió educativa de la primera infància, sense confondre autonomia amb automatisme, oferint *espais* i *temps* perquè cadascú pugui construir-se les pròpies habilitats.

Educar infants petits vol dir, també, fer l'esforç de mirar-nos aquests conceptes no només des de la perspectiva d'adult. El que per a nosaltres pot ser rutinari, per a l'infant és encara un camp per descobrir, per conèixer. Per ajudar-los en aquest procés, hi ha d'haver evidentment una part d'emoció, de relació i de reconeixement.

Ningú no viu exactament de la mateixa manera els esdeveniments que donen ritme a la vida quotidiana, i això enriqueix i valora enormement el rutinari, com a espai per poder descobrir cada vegada nous valors.

Dins la vida de la classe, des del primer gest de l'entrada a l'escola, l'organització del grup durant la jornada, fins a la salutació del final de la tarda, dins tots i cadascun d'aquests moments, hi podem trobar instruments per poder observar i construir relacions personals i de grup.

Són moments carregats de significat i no podem permetre'ns viure'ls ni acostumar-nos a fer-los sempre de la mateixa manera, sense

raonar ni intentar buscar-hi noves formes. No cal, però, tampoc fer excessius intents imaginatius per fer menys «avorrits» aquests moments. N'hi ha prou amb mirar-los i saber-ne treure els valors que l'automatisme dels gestos, pot privar de descobrir.

Ja ho heu vist, no es tracta de convertir cada rutina en un espectacle de titelles amb la intenció que «els nens s'ho passin bé». N'hi ha prou

amb donar-nos i donar-los temps per concedir-los el valor que els correspon.

Pensem en alguns moments de la nostra vida escolar, i com s'esdevenen aquests moments de «rutines».

- *Saludar-se de bon matí*: diem tots un simple «bon dia» o bé ho aprofitem per viure-ho com una oportunitat de tot el grup per retrobar-se a l'inici del dia que haurem de compartir?
- *Rentar-se les mans*: els les rento jo, perquè fem tard per dinar i a més no s'esbandeixen mai prou bé, o bé em dono i els dono el temps perquè es trobin amb totes les dificultats –i, per tant, es busquin les maneres adients– que suposa rentar-se les mans?
- *En les propostes d'activitats*: quantes vegades els dono pressa per recollir i endreçar quan encara estan ben engrescats?
- *Canvi de bolquers*: és una cursa contra rellotge? És el moment per parlar amb un altre adult si hi ha canviadors compartits?
- *Dinar*: com es col·loquen en el moment de dinar –sempre al mateix lloc i amb els mateixos companys...? Als més petits els «donem» tota l'estona o bé els oferim una segona cullera per tal que aprengui a agafar la cullera, a posar l'aliment...? Com presentem els aliments? Si ens filmessin en els moments de menjar, quina pel·lícula en sortiria?

Cal estudiar i preveure cada moment tot fent una recerca de les plenes possibilitats per poder-los viure com una oportunitat educativa com a infants i com adults. ■

David Altimir és mestre a la Bressola de Perpinyà



Una alternativa a les fitxes

El foc i el fum

Soledat Sans

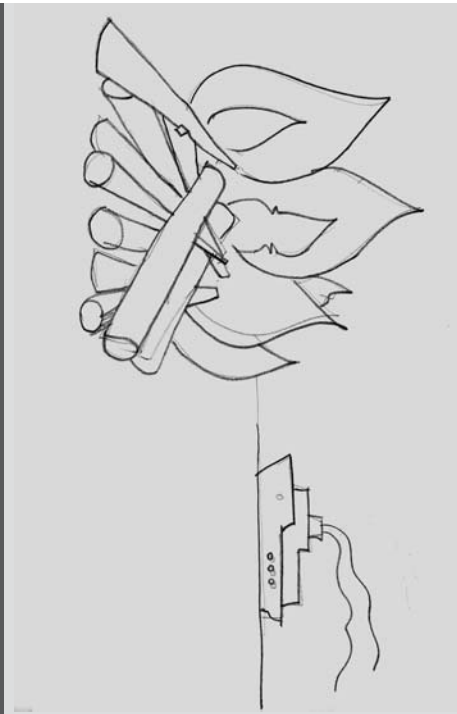
Les fitxes uniformen, simplifiquen, presenten una pobresa de propostes, amb estereotips i un gust estètic, com a mínim, discutible. Intensem sensibilitzar sobre la poca confiança que a vegades l'adult té en les capacitats de l'infant. Plantegem preguntes, però no donem respostes, perquè cadascú elaborarà les seves, i oferim recursos a l'abast.

Estereotip: Conjunt d'idees que un grup o una societat obté a partir de les normes o patrons culturals prèviament establerts.

Estereotip: Dit de la frase, l'expressió preestablerta feta d'una manera fixa, la qual hom usa sense haver de discórrer per formar-la en cada cas.

Fitxa

- Comenta la fitxa.
- On és la foguera? Quan fem aquestes fogueres?
- Retalla la fitxa per la línia.
- Barreja pintura de color vermell i de color groc i, amb el resultat, pinta la foguera amb un pinzell.
- Un cop seca la pintura, enganxa la fitxa en una cartolina i emporteu-vos-la a casa.



Es considera que l'infant no està preparat per fer un bon dibuix i per tant només pot intervenir pintant el foc?

Ha tingut ocasió de veure i observar de prop una foguera?

Se li dóna l'opció d'experimentar amb el color?

El dibuix del foc i el fum fet per un adult mantenen totes les característiques de l'estereotip?



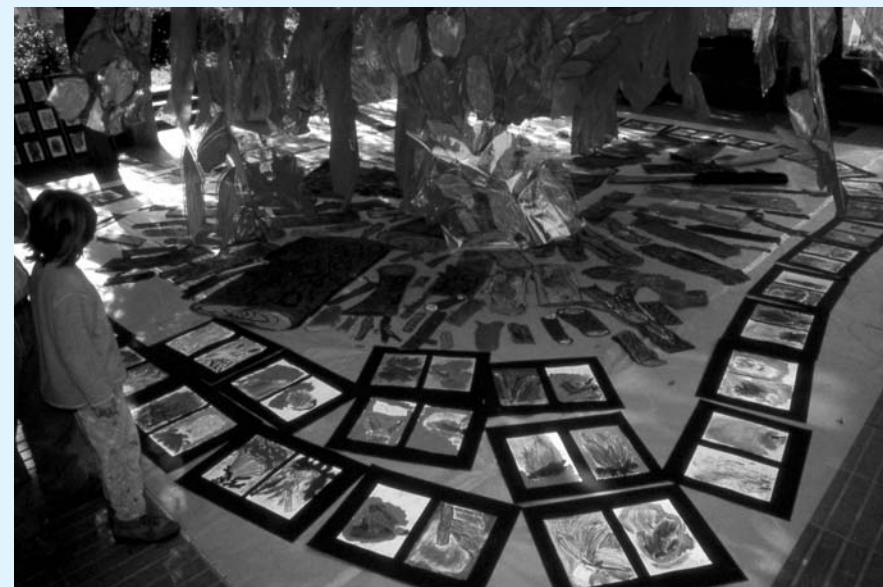
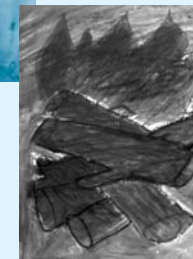
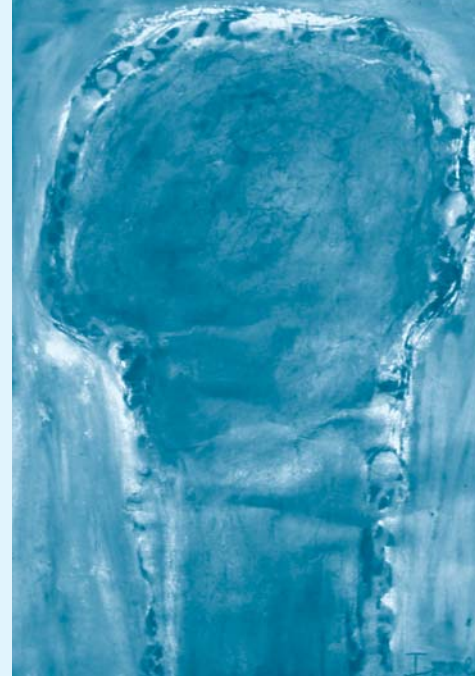
Recursos

En aquesta ocasió hem emprat el recurs de la transgressió de les normes, com un estímul i un to d'alerta per a la concentració. L'atenció i la responsabilitat. Hem fet foc al jardí, per observar-lo i en el taller una mica de foc dins d'una galleda amb paper mullat per estudiar el fum. Complicitats amb els infants a fi de donar un nou tractament a l'habitual i extraure'n tota la vivència de la creativitat. ■



L'infant és capaç

L'infant és capaç si se li explica de responsabilitzar-se de les coses. De saber el que és perillós i no pot fer sol. L'infant, quan observa el foc i el fum, quan parla amb el grup i empra materials, és capaç de discórrer i obtenir una imatge plàstica gens estereotipada, creativa i espontània.



Nius de paraules



Mercè Escardó

Als llibres hi ha tantes coses com s'hi vol buscar. Des de la Biblioteca Infantil i Juvenil de Can Butjosa, se'ls ha apropat als infants més petits i, és clar, a les famílies que els acompanyen. Vint-i-cinc anys d'experiència donen per a un munt de reflexions.

Quan naixem, la majoria de nosaltres rebem dels adults que ens envolten el regal més preuat i alhora més barat de tots els que al llarg de la nostra vida rebrem.

Aquest regal ens permetrà donar nom a tot allò que ens envolta i més tard ens ajudarà a definir no tan sols el que veiem, somiem o imaginem sinó encara més difícil: el que sentim.

Aquest regal tan important són les paraules.

Al llarg del gairebé quart de segle en què se m'ha permès ajudar a posar-ne algunes en la vida de tants i tan menuts a la Biblioteca Infantil i Juvenil de Can Butjosa, he descobert molts aspectes d'aquest bon fer, gràcies sobretot a ells i també als adults que els acompanyen.

De bon principi vam fer el «descobriment» que havíem de tenir cura de les famílies si

volíem obrir la nostra tasca als infants més petits de sis anys, no tan sols perquè ells per ells mateixos no

poden venir com a usuaris sinó també i especialment perquè són els adults més pròxims a ells els que, ja abans de néixer, condicionaran la lectura en despertar en ells l'escolta atenta i possibilitaran que les paraules facin un niu en les seves orelles acabades de formar.

D'aquesta manera em va arribar una experiència que em va entreobrir la porta a una reflexió que encara dura i que intentaré compartir en aquest escrit amb tots aquells que el vulgueu llegir.

Va ser gràcies a una mare l'endemà de la desfeta de les torres bessones a Nova York.

A la Biblioteca tenim per costum respondre a tot allò que ens esdevé amb llibres i amb

alguns reforços; els objectes, el nostre espai parla sense fer soroll i per aquest motiu va aparèixer, gràcies a la Glòria, un bressol amb un globus terraquí i, dins, hi vam col·locar un termòmetre; la terra tenia febre i calia atendre-la contant-li contes i gronxant-la.

La mare en qüestió va arribar a la tarda i em va donar les gràcies.

Amb sorpresa vaig formular un tímid perquè?

Primer em va arribar la seva indignació: en Pau havia arribat de l'escola bressol dient «pau sí, guerra no» i ella no volia que el seu fill aprengué aquesta per a ell nova paraula: guerra, tan trista i tan forta, ara que encara no sabia què significava i que ella desitjava que mai l'aprengué per experiència pròpia.

A la Biblioteca havíem respost a l'angúnia, la sorpresa i la por que es vivia, sobretot a través dels mitjans de comunicació, avançant quatre mesos el nostre Mes de la Pau, omplint



la Biblioteca de coloms, posant la terra al bressol i permetent que tots, petits i grans, deixessin caure confetti de colors per cobrir-la de bons desitjos, després d'escoltar contes de personatges pacífics. Enlloc no es llegia ni es deia la paraula guerra.

Des de llavors he observat i seguit aquest procés d'omplir de significat les paraules, acompanyant els adults que són responsables dels infants a compartir aquesta delicada tasca i això ens ha dut a ser encara més rigorosos en tot allò que posem al seu abast, tant el que parla sense fer soroll: llibres, imatges, pòsters etc. com les paraules que amb ells compartim.

Fa molts d'anys vam descobrir que la lectura entra per l'orella, gràcies a la paraula que canta, que conta, que diu coses encara que els infants no sàpiguen el què.

Aquesta paraula que com una caixeta rebem ben buida i que al llarg de la nostra existència

anirem omplint gràcies a les pròpies experiències i gràcies a les dels altres que ens arribaran principalment a través del que han deixat escrit per explicar-les.

I com acompanyem els infants cap a la paraula escrita abans que sàpiguen llegir?

La nostra bebeteca ja és més que veterana i podem demostrar, gràcies a les nostres bases de dades, que els nostres millors lectors, alguns encara joves, d'altres ja pares i mares, van començar a llegir en ella mirant i escoltant.

En aquest, més que un espai de convivència, hi trobem llibres, amb els quals d'entrada podríem fer dos grans grups:

- *Els llibres perquè en facin ús per ells mateixos:* Llibres de roba, de plàstic i de cartró gruixut amb petit format, col·locats en caixes de cartró que no pesen i ells poden traslladar i arrossegat.

- *Els llibres de falda:* Són els llibres per compartir; amb el seu ajut els adults buscarem analogies entre el que els infants hi troben i el món que els envolta. Mostrant-los que la vida és dins els llibres els llegirem o inventarem històries, els ensenyarem a fixar la vista i l'interès en un punt concret, a descobrir, i sobretot començarem a donar significat a les paraules.

Aquests llibres han d'estar molt ben ordenats i classificats; els infants també tenen dret a trobar el que desitgen i ho farem seguint els seus interessos i sobretot el seu desenvolupament.

Aquí el 0-6 no ha de ser una posició compacta sinó un seguit d'esglaons amb els quals ajudarem els petits a arribar a llegir per ells mateixos i per tant la lectura serà ara la que ens marcarà també dos grups ben diferenciats: «llegir

mirant i escoltant» i «llegir»: és a dir, saber desxifrar els dibuixos que fan les paraules quan deixen la seva empremta sobre el paper.

Llegir mirant i escoltant

És ben sabut que els infants al voltant dels vuit mesos descobreixen el llibre com a tal. Quan ells poden fer la pinça amb el polze i l'índex, si agafen la pàgina de roba i la passen, estan utilitzant el llibre com a llibre, ja no els serveix ni de coixí ni per rebregar sinó per mirar i descobrir, full a full, el que està amagat dins.

Comença llavors un procés que cada bebè farà al seu ritme, començant ja a demostrar que en la lectura no hi ha edats físiques sinó edats lectores, i que no s'és ni pitjor ni millor lector per llegir ni més ni menys quantitat; s'és lector o no se n'és.

Així, en aquesta etapa que va des del moment que ell tot sol pot aguantar el llibre i passar pàgines fins que aprendrà a desxifrar les fileres de formigues immòbils que són les paraules, apareixen els llibres que primer els fascinaran en trobar la seva pròpia imatge i on ells es podran reconèixer. Els somriures d'aquesta descoberta són difícils d'oblidar, no us els perdeu!

El següent esglaó el pujaran quan el seu món s'ampliï; en ell hi trobaran llibres on veuran l'escola, la família, els colors; és el moment de lligar el que hi veuen amb la seva vida que

comença a enriquir-se amb nous àmbits de relació, d'experiències.

En un altre esglaó trobaran el grup de llibres amb sorpresa amb els quals els provoquem a desplegar, tocar, descobrir; llibres que sonen, que s'oloren, que s'acaricien...

Hi ha un altre esglaó per als llibres d'animals on els trobarem fent rols de persones i els seus rols: pollets que fan piu-piu i pollets que par-



len; gatets que van vestits i altres que no... seguint el joc dels infants que fan parlar els seus peluixos però coneixen la diferència entre ells i els animals reals.

Hi ha un esglaó que tenim sempre a l'abast els adults que els acompanyem i correspon al

dels àlbums il·lustrats, amb el text en lletra d'impresca, que podem utilitzar com a llibre de falda fins que ells no arribin a dominar suficientment la seva lectura.

Llegir

Aquest esglaó el pujarem quan arriba el moment de l'aprenentatge, el llegir per un mateix i on trobarem els llibres de gradació lectora que els acompanyaran fins al següent on trobaran els llibres escrits en majúscula de pal (Teberosky) i poc després els de lletra lligada.

Aquests esglaons no van uns darrera els altres; cada infant hi pot accedir en el moment que ell vulgui i cada adult que els acompanya els podrà utilitzar de moltes maneres diferents: alguns llegiran el text, d'altres se' l'inventaran, però tant els uns com els altres els convertiran en un llibre únic i especial, en establir un vincle d'afecte i de creixement mutu amb el seu infant.

Ara hi ha molta tendència a publicar llibres/recepta amb els quals es pretén donar als pares eines per expressar conceptes,

per transmetre informacions, per parlar de...; molts d'ells van acompanyats de guies per als pares i hi ha molta confusió a l'hora de compartir-los amb els infants.

Sovint em pregunto per a qui els editen i si no seria millor publicar-los obertament en

col·leccions per a pares que són qui els necessiten; alguns sovint no saben establir límits, ni normes i potser fora bo que els utilitzessin per entendre i prendre posició en relació amb els seus infants.

Creieu de veritat que necessitem un llibre —no puc posar-los en la categoria dels contes encara que els que els publiquen així ho manifestin— perquè un infant deixi el xumet o deixi de fer-se pipí al llit?

Hi ha coses que s'han d'aprendre «per contacte». Res no pot substituir aquella mà que acompanya i que priva d'arribar a un aparell que crema o a un endoll que «pica», però sí que hi ha conceptes i actituds sobre el fet de viure que podem transmetre d'una manera immillorable a través dels contes.

En aquesta franja d'edat, seran els contes populars els que ens ajudaran per preparar-los per a la vida de cada dia. Aquests contes de bo de bo, dels quals no sabrem mai els autors i que s'han escampat per tot el món prenent de la terra on arriben els seus costums i tradicions. Aquests contes ens ensenyen a ser prudents com les set cabretes, astuts com la guineu, a no ser babaus com els llops, ni massa creguts com la llebre, ni descreguts, ni massa confiats i així un llarg etcètera d'actituds, valors, preses de posició necessàries per arrelar, per créixer amb seguretat, amb confiança.

Freinet, l'any 1960, deia responent a l'Any Mundial de la Salut Mental:

[...] lamentem el deteriorament de la família i sobretot d'una deshumanització de la qual se subestimen els resultats negatius. L'infant ja no troba les seves



fonts. L'aixequen massa aviat sobre una bastida que li dóna a vegades la il·lusió de poder-se igualar als déus, però en la qual tremola i està inquiet fins al vertigen. Li manquen els fonaments indispensables que abans li donaven seguretat i saviesa i als quals torna de manera espontània així que pot remoure la sorra, deixar córrer l'aigua, acariciar un animal i crear, a la seva mida, un món que és el seu.

I jo crec modestament i potser erròniament que aquests fonaments també són els contes.

Els contes són per a mi els *còdols del riu de la vida*, que ens ajuden a riure quan hem de riure i a plorar quan hem de plorar. Quina sort poder convertir-los en els nostres companys i eines quotidianes de dir, de transmetre, de convivència!

Compartir contes posant en contacte tots els sentits: el tacte, l'orella, l'olfacte... establint un pont de comunicació, d'intercanvi de vida entre l'adult, el llibre i l'infant.

Compartint-los no per obligació sinó perquè els estimem, ens estimem i ens mereixem aquest regal.

Donant-nos l'oportunitat de col·locar paraules dolces, que curen, que agombolen oposades als crits i altres paraules que fereixen, que aturen i destrueixen..

D'ajudar a donar paraules concretes a sentiments, emocions, situacions i neguits difícils de definir.

Establir vincles de qualitat a través de la paraula escrita o dibuixada és un privilegi que tenim els adults que envoltam els infants i, sigui com a família o com a professionals, és un fet que hauríem de valorar i agrair i sobretot de no deixar-nos-el perdre.

Cada paraula és un regal nou que arriba cada dia, que necessita terra nova per arrelar, els infants, i per créixer: l'aigua del nostre afecte i la nostra tendresa, però sobretot necessita la veu, la nostra, la vostra, per agombolar-les i fer-los un niu en els infants, nostres, vostres i de tots. ■

Mercè Escardó és bibliotecària de la Biblioteca de Can Butjosa

Tot i que el treball espontani i intuitiu amb els infants menors de 6 anys va començar l'any 1985, no va ser fins el 1990 quan vam establir la col·laboració continuada amb el servei de pediatria i la llevadora del CAP i les escoles bressol del nostre poble. La bebeteca es va inaugurar oficialment 1992.

Epaminondas i la seva padrina

Elisabet Abeyà

Vet aquí un tipus molt antic de conte humorístic. El seu element còmic més important és l'estupidesa del protagonista que provoca la riulla i a la vegada dóna lliçons pràctiques de seny: aprenem que si agafem molt fort una pastís es fa miques, que no ens hem de prendre les instruccions al peu de la lletra («passar per damunt els pastissos» no vol dir «trepitjar-los»), etc.

A més a més de l'encadenament de disbarats, en aquest conte hi ha un element repetitiu que el fa especialment estimat pels infants: «Epaminondas, què n'has fet del bon seny que vaig donar-te quan vas venir al món?», li diu sa mare cada vegada que el noi fa un desastre. Encara que aparentment és una afirmació de difícil comprensió, es transforma en aquell moment esperat, allà on fem un alè i ens preparam per afrontar el pròxim fragment de la història. ■



UNA VEGADA, a Louisiana, país d'Amèrica, hi havia una bona dona negra que només tenia un fill. Com que era pobra i no podia deixar-li cap fortuna, va voler que almenys tingués un nom ben important, així és que li va posar Epaminondas, que és un nom d'un general de la Grècia antiga que va guanyar dues cèlebres batalles.

El negret tenia, doncs, un nom gloriós, encara que això no semblava que li fes gaire fred ni calor.

Molt sovint anava a veure la seva padrina, que sempre li donava una cosa o altra.

Un dia la padrina li va regalar un bon tros de pa de pessic.

–No el perdís, Epaminondas –va dir-li–. Agafa'l bé.

–No tingueu por, padrina –va respondre Epaminondas.

I va estrènyer la mà amb tanta de força, que quan va arribar a casa no duia més que un grapat d'engrunes.

–Què és això, Epaminondas? –va preguntar-li la mare.

–Pa de pessic, mare –diu Epaminondas.

–Pa de pessic? Valga'm Déu! ¿Què n'has fet del bon seny que

vaig donar-te quan vas venir al món? Quina manera de portar un pastís! Per portar bé un pastís s'embolica ben embolicat amb un paper fi, es fica dins el barret, es posa el barret al cap i aleshores un hom se'n ve tranquil lament a casa. M'has entesa?

—Sí, mare —va respondre Epaminondas.

Uns quants dies després, Epaminondas va tornar a casa la seva padrina i ella li va donar un bon tros de mantega fresca perquè la duqués a la seva mare.

Epaminondas va embolicar la mantega molt curosament amb un paper fi i va posar-la dins el barret. Després se'l va cofar i se'n va tornar tranquil lament a casa seva.

Era l'estiu i el sol cremava. Vet aquí que la mantega començà a fondre's i a regalimar per tots costats. Quan Epaminondas va arribar a ca seva, la mantega no era pas dins el barret, sinó damunt Epaminondas.

La mare va aixecar els braços al cel tot cridant:

—Valga'm Déu!... Epaminondas, què portes aquí?

—Mantega, mare —diu Epaminondas.

—Mantega? Epaminondas, què n'has fet del bon seny que vaig donar-te quan vas venir al món?... Aquesta no és manera de portar mantega. Per portar bé la mantega s'embolica amb fulles fresques, ben embolicada, i pel camí es va refrescant, ficant-la de tant en tant a la riera i tornant-la-hi a ficar i tornant-hi encara, fins que s'arriba a casa. M'has entesa?

—Sí, mare —va dir Epaminondas.

A l'altra vegada que l'Epaminondas va tornar a casa la seva padrina, ella li va donar un gosset molt bufó.

Epaminondas el va embolicar molt curosament amb fulles fresques, ben embolicat, i pel camí l'anava ficant dins la riera i tornava a ficar-l'hi i hi tornava encara: fins que en arribar a casa seva el pobre gosset era mig mort.

La seva mare el va mirar i va dir:

—Valga'm Déu!...

Epaminondas, què portes aquí?

—Un gosset, mare —diu Epaminondas.

—Un gosset?...

Epami-

nondas, què n'has fet del bon seny que vaig donar-te quan vas venir al món?... Aquesta no és manera de portar un gosset. Per portar bé un gosset se li lliga al coll un cap d'una corda ben llarga, i tu agafes l'altre cap i vas estirant així. M'has entesa?

—Sí, mare; d'allò més bé —diu Epaminondas.

Quan va retornar a casa la seva padrina, ella li va donar un pa just acabat de treure del forn, un pa de barra de crosta daurada.

Epaminondas va agafar una llarga corda, en va lligar un cap al voltant del pa, va prendre l'altre cap de corda i va retornar a casa seva estirant així.

Quan va arribar a casa, la mare va lligar la cosa del cap de la corda i va dir:

—Valga'm Déu!... Epaminondas, què portes aquí?

—Un pa, mare. La padrina me l'ha donat.

—Un pa! —diu la seva mare—. Ai, Epaminondas, Epaminondas! Ni tens gens de seny, ni n'has tingut, ni en tindràs mai!

No tornaràs a anar mai més a casa la

teva padrina. Ara hi aniré jo i mai més no te n'explicaré res.

L'endemà la mare es prepara per anar a casa la padrina i diu al noi:

—Fixa't amb això que et diré, Epaminondas. ¿Veus aquests sis panellets que acabo de fer coure? Els he posat aquí al pas de la porta perquè es refredin. Vigila que no se'ls cruspeixin ni el gos ni el gat, i si has de sortir, mira bé com passes per damunt, eh?

—Sí, mare —diu Epaminondas.

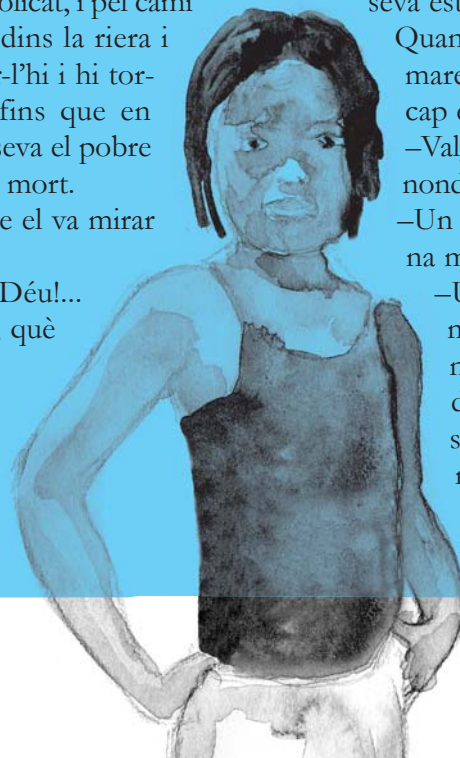
La mare va posar-se la còfia i la manteleta, i se'n va anar a casa la padrina. Els sis panellets van quedar refredant-se al pas de la porta.

I quan Epaminondas va voler sortir, va mirar molt bé com passava per damunt.

—Un, dos, tres, quatre, cinc, sis!... —tot posant el peu exactament al mig de cadascun.

I sabeu què va passar quan va tornar la mare? Ningú no ha sabut mai explicar-m'ho, però potser vosaltres ho podeu endevinar. El que jo em penso és que Epaminondas va quedar-se sense saber quin gust tenien aquells panellets. ■

Conte negre del Sud dels Estats Units. Tret de: C. BRYANT, Sara: *Com explicar contes*, Barcelona: La Llar del Llibre, 1983, col·lecció Nadal, núm. 49.



Entrevista a la Caputxeta Vermella



Tertúlia de Rates

Avui les rates es troben davant la casa de l'àvia de la Caputxeta per retransmetre'ns uns fets ben insòlits.

Rata reportera: Bon dia a tothom, ens trobem davant l'escena dels fets. Tenim amb nosaltres a la Caputxeta Vermella, que avui s'ha trobat amb un panorama una mica especial. Caputxeta, ens podries explicar com ha anat tot plegat?

Caputxeta: Doncs, he arribat a casa de la meva àvia i m'he trobat amb un llop famolenc que s'ha empassat el meu cistell amb el pastís i els llibres d'una mossegada!

Rata reportera: Però Caputxeta, quins llibres duies?

Caputxeta: Els meus llibres preferits, n'hi havia un molt divertit, amb solapes i desplegable, que explica els cinc sentits: la vista, l'oïda, el gust, l'olfacte i el tacte.



CIBOUL, Adèle (text) i Clémentine COLLINET, Benoît DEBECKER i Frankie MARLIER (il·lustracions):
Els sentits, Barcelona: Cruïlla, 2003. Col. Joc Doc.

Rata reportera: Molt interessant! I aquí, al meu costat, hi tinc el llop amb cara de satisfet. Senyor llop, li sembla que està bé empassar-se l'àvia de la Caputxeta? I el cistell? Vol dir que no li agafarà mal de panxa?

Llop: Era tot deliciós! M'he quedat ben tip! Hi havia un llibre gros, amb uns dibuixos preciosos d'uns óssos polars, que pesquen, juguen, s'abracen i es fan petons! Boníssim!

GENECHTEN, Guido van:
Per què, mama?,
 Barcelona: Baula, 2005.



Rata reportera: Tenim un llop devora-llibres! Però... atenció senyors, uns sorollets molt estranys surten de dins de la panxa del llop! Semblen els riures de l'àvia de la Caputxeta! Com es troba?

Àvia de la Caputxeta (des de dins de la panxa del llop): Ha, ha, ha, no puc parar de riure, estic llegint un llibre amb uns dibuixos molt divertits. Jo surto amb una cara d'espantada, ha, ha, i la nena, que bufona amb aquests ulls tan grans! El llop surt lleig i molt pelut, m'agrada molt!

Germans GRIMM: *Capuccetto Rosso*,
 Milà: Fabbri, 2001. Il·lustracions
 d'Anna Laura Cantone.

Les il·lustracions de la nostra pàgina són de l'adaptació d'aquest conte feta per Francesc Boada, Barcelona: La Galera, 1993.

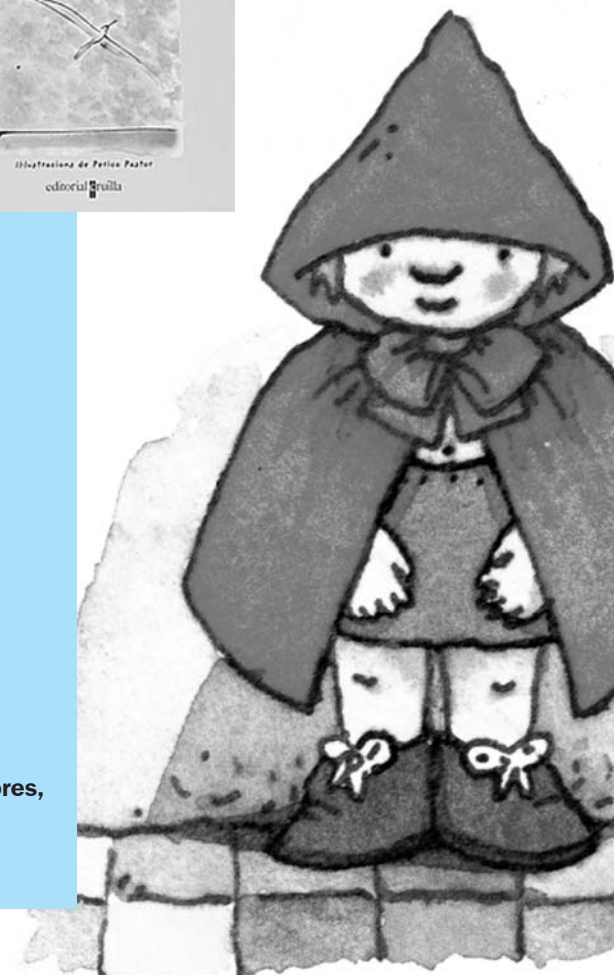
Caputxeta (parlant amb la panxa del llop): Àvia, mira't el llibre de poemes, t'encantarà. L'he portat especialment per a tu, parla del mar, que a tu t'agrada tant!



El cel ben serè torna el mar més blau, d'un blau que enamora al migdia clar: entre els pins me'l miro... Dues coses hi ha que el mirar-les juntes me fa el cor més gran: la verdor dels pins, la blavor del mar.

MARAGALL, Joan:
El cel ben serè,
 Barcelona: Cruïlla, 2003.

Rata reportera: Senyors i senyores, i amb aquest bonic poema ens acomiadem.



Cursos de la 41 Escola d'estiu de l'Associació de Mestres Rosa Sensat

Us oferim la llista provisional dels cursos que es faran del 3 al 14 de juliol de 2006, al Campus Mundet (del passeig de la Vall d'Hebron, 171, Barcelona). Per a més informació: www.rosasensat.org

Tema general

64013091 **Drets i responsabilitats. infants i joves**
Del 3 al 14 de juliol, de 9 a 10.30 h
Durada: 15 hores

Educació infantil. Etapa 0-6

Cursos de primera setmana al matí
Del 3 al 7 de juliol, d'11 a 14 h.
Durada: 15 hores

- 61101012 **La ciència a l'educació infantil**
Coordina: Conxita Márquez Bargalló.
- 61101061 **Les matemàtiques de 0 a 18 anys. Concreció a l'educació infantil**
Coordina: Edelmira Badillo.
- 61101011 **Un jardí al pati de l'escola**
Mercè Beltrán Olivé
- 61101041 **Dibuixem, pintem i fem muntatges creatius**
Pepa Soler

61101042 **Teoria i pràctica d'una experiència. Taller Municipal de Plàstica Carrau Blau, Sant Just Desvern**
Coordina: Soledat Sans.

61101071 **Fem música**
Jordina Oriols Codina

61101091 **Alteracions més freqüents dels infants: son, alimentació, dèficit d'atenció i hiperactivitat**
Coordina: Victòria de la Fuente Pañell.

62101041 **Estiu d'art al MNAC**
Coordina: Teresa González Verdaguer.

Cursos de primera setmana a la tarda
Del 3 al 7 de juliol, de 15.30 a 18.30 h.
Durada: 15 hores

- 61201031 **L'expressió corporal-dansa un aliat del mestre. Recursos didàctics i propostes de treball a l'aula. Opció B (infantil i primària)**
Àngels Hugas
- 61201032 **El moviment natural i el seu llenguatge**
Ofèlia Gusi Puig
- 61201051 **Anglès a l'educació infantil (la lluna es diu moon perquè està molt amunt)**
Isabel Turon
- 61201111 **Fem un reportatge fotogràfic de la vida a la llar**
Carme Cols i Pitu Fernández

61211091 **Les nostres experiències amb Elinor Goldschmied**
Coordina: Pepa Òdena
Durada: 7.30 hores
Horari: de 15.30 a 17 h

Cursos de segona setmana al matí
Del 10 al 14 de juliol, d'11 a 14 h.
Durada: 15 hores

61102082 **Una escuela para todos y entre todos**
Consuelo Uceda Castro, M. Jesús Díaz López, Paloma Nieto Bazán i M. Jesús Díaz López

61102031 **Despertar sensorial: moviment i joc 0-3 anys**
Mònica Singla Cabré

61102041 **Pintant la música**
Montserrat Dulcet

61102051 **Els primers aprenentatges de la lectura i l'escriptura. El paper de la literatura en aquests aprenentatges**
Coordina: Montserrat Correig

61102052 **La parla de l'infant (0-6)**
Begoña Roca Carretero

61102053 **Caminant sols per la biblioteca**
Àngels Ollé

61102081 **La rotllana a l'aula, un espai de trobada integrador... i molt més**
M. Teresa Sogas Figueres,
Carme Vila Llobera i Nuri Cortell Casadevall

61102083 **Finestres per mirar molt lluny (narracions del projecte de l'escola)**
Montserrat Navarro Ruiz, Meritxell Bonàs Solè, Lidia Esteban Ruiz, Elvira Güell Barceló, Isabel Trias Vilalta, Neus Mira Sánchez

61102091 **Créixer junts a parvulari**
Sílvia Majoral

61102092 **Com escoltar els infants**
David Altimir

61102093 **Educadores d'escoles bressol? Donem-nos temps...**
Montse Rius

61102112 **Llegim amb la imatge (infantil i primària)**
Coordina: Teresa Creus.

62102012 **El poalet de la ciència per a l'educació infantil i primària**
Enric Ramiro Roca

62102092 **El treball per projectes o la construcció del saber compartit**
Carme Isalt Canals

Cursos de segona setmana a la tarda
Del 10 al 14 de juliol, de 15.30 a 18.30 h. Durada: 15 hores

61202071 **La guitarra a l'educació infantil. Coneixements bàsics per acompanyar cançons (0-6)**
Jaume Moreno Peracaula

Cursos de dues setmanes al matí
Del 3 al 14 de juliol, d'11 a 14 h.
Durada: 30 hores

61103051 Aprenentatge inicial de la lectura i l'escriptura (3-8)

Maria Farran

61103111 Investiguem amb les imatges

Coordina: Andreu Cardo

61113091 L'educació infantil a Amèrica Llatina: el Brasil i Mèxic

Primera setmana: el Brasil

M. Carmen Silveira Barbosa

Segona setmana: Mèxic

Jennifer Haza

Durada: 15 hores.

Horari d'11 a 12.30 h

Cursos de dues setmanes a la tarda

del 3 al 14 de juliol, de 15.30

a 18.30 h. Durada 30 hores

61203031 Descubrim els secrets més expressius! Una proposta d'expressió corporal i plàstica

Eva Vilanova

61203041 L'educació de la mirada a l'Escola Bressol

Coordina: Montserrat Nicolás

61203061 Viure les matemàtiques de 3 a 6 anys

Coordina: M. Antònia Canals.

Cursos monogràfics. 0-18**Cursos de primera setmana al matí**

Del 3 al 7 de juliol, d'11 a 14 h.

Durada: 15 hores

64101041 Decorem i aprenem a descobrir el nostre entorn vegetal

Carmen Bosch Cebrián

64101081 Com fer l'aprenentatge significatiu a l'aula

Coordina: Antoni Ballester Vallori.

64101091 Educació per a la pau

Coordina: Mónica Gijón Casares.

64101092 OrtokinesiologiaPhilippe Bombaeck i Valérie Fontaine
Gisbert**64101093 Una ullada a les tradicions pedagògiques des del segle XXI**

Antoni Tort i Bardolet

64101101 La gestió de l'estrès docent des d'un vessant psicossocial

Antoni Roch Rosell

64101111 Aprendre a utilitzar la informació. Continguts educatius i propostes pràctiques

Glòria Durban Roca

Cursos de primera setmana a la tarda

Del 3 al 7 de juliol, de 15.30 a 18.30 h.

Durada: 15 hores

64201071 Musicoteràpia: un espai per interpretar, escoltar, pensar

Neus Escudé Matamoros, Marta Casellas Riera i Núria Escudé

64201091 Les lleis i el mestre. Què ha de saber, quina repercussió té a la vida de l'escola

Coordina: Josep M. Queralt Castellà

64201111 Les WebQuests: una eina engrescadora

Ricard Garcia Meléndez

Cursos de segona setmana al matí

Del 10 al 14 de juliol, d'11 a 14 h.

Durada: 15 hores

64102001 Diàleg entre cultures: coneguem-nos més

Coordina: M. Assumpta Fontanills

64102091 Intel·ligència emocional a l'escola

Coordina: Mariano Royo Arpon

64102093 Estratègies de comunicació i intel·ligència emocional

M. Eugènia Figuerola

64102094 Comunitats d'aprenentatge: prevenció de conflictes i convivència intercultural

Coordina: Montserrat Sánchez

64102011 Astronomia: els astres, el mar i jo

Coordina: Albert Pla Sánchez.

64102052 La biblioteca escolar: noves eines, noves propostes

Pau Raga

64102092 loga per a petits i grans

Anna Alabern Borrull

64102095 Coeducació: replantejament de conceptes

Coordina: Norma Sanfiz



64102101 **El mal d'esquena en el docent**

Bárbara Arellano

Cursos de segona setmana a la tarda

Del 10 al 14 de juliol, de 15.30 a 18.30 h. Durada: 15 hores

64202041 **Papiroflèxia, l'art de paper**

Hirotohi Kikuchi

64202042 **Picasso, Miró, Dalí i Tàpies: una aproximació a les seves col·leccions**

Coordina: Joan Astorch Eraso

Cursos de dues setmanes al matí

Del 3 al 14 de juliol, d'11 a 14 h. Durada: 30 hores

64103051 **I think, therefore I speak**

Coord. Josep Maria Hurtado Deulofeu

64103052 **Literatura infantil i juvenil: què podem fer llegir i per què?**

Coord. Josep Francesc Delgado i Amàlia Ramoneda

64103101 **La veu: eina de comunicació i expressió**

Núria Sabaté Agramunt

64103111 **Tutti frutti informàtic**

Amèlia de Sancho

64103112 **Perdre la por a l'ordinador**

Anna Marcó

Cursos de dues setmanes a la tarda

Del 3 al 14 de juliol, de 15.30 a 18.30 h. Durada 30 hores

64203041 **Tècniques d'estampació de papers i enquadernació**

Núria Boix Cordero

64203091 **Com aconseguir la felicitat i l'èxit treballant de docent**

José Luis Castel Baldellou

64203092 **Promoció de l'autoestima de l'alumnat**

Elena Embuena Garcia i Esteve-Ignasi Gay Costa

64203101 **Descobrint el misteri de la veu**

Montserrat Franco Molina

64203102 **Tai-txi: tornar a la infantesa**

Roberto Ondarra Gutiérrez

64203103 **La millora de les condicions de seguretat i salut a l'escola**

Esteve-Ignasi Gay, Bárbara Arellano, Mònica Ros, Javier Aragón i Santi Calvet

64203111 **Dreamweaver: introducció a la creació de pàgines web**

Andreu Cardo i Anna Torner

64203112 **Pàgines web amb Flash**

Ángel García Velázquez

64203093 **Els experts ens posen al dia**

Cada tarda es dedicarà a un tema.

Dia 3: «Relacions món islàmic /món occidental», M. Asunción Blanco. *Dia 4:* «Aquí planeta terra», preservant un món viu», Carles Schnabel Gimeno. *Dia 5:* «Els canvis socials en el context de la globalització», Josep Maria Masjuan. *Dia 6:* «Una por a la modernitat», Xavier Rubert de Ventós. *Dia 7:* «Política, economia i cultu-

ra: la geografia humana d'avui», Enric Mendizábal. *Dia 10:* «EL repte de la globalització», Muriel Casals. *Dia 11:* «Ni retòriques, ni voluntarismes: una educació de qualitat ha de ser inevitablement intercultural», Xavier Besalú. *Dia 12:* «Gens, genomes i organismes: els avenços científics i algunes aplicacions i implicacions», Josep Casacuberta i Jordi Casanova. *Dia 13:* «Europa: un mapa canviant, una realitat complexa», Maria Villanueva Margalef. *Dia 14:* «L'aprenentatge en la societat del coneixement», Xavier Testar i Raquel Egea. Coordina: Montserrat Casas.

Cursos virtuals

Educació infantil

Experimentació al parvulari (20 h).
Montserrat Pedreira

Racó virtual dels petits (30 h). Rita Armejach

Eines d'Internet

Webs accessibles i fàcils d'usar a l'escola (20 h). Miquel Térmens Graells

Missatgeria Internet (30 h). Joan Hervás

Disseny de pàgines web (I) (30 h).
Joan Hervás

Disseny de pàgines web (II) (30 h).
Joan Hervás

Recursos de navegació (20 h). Joan Homar

Xats i fòrums (20 h). Nicola Veronessi

La nostra portada



Al taller del Carrau Blau, de Sant Just Desvern, tenen una vaca. La planten al mig del taller i els infants la pinten. Una activitat així de senzilla els permet estudiar proporcions, observar on tenen les banyes, la cua, com es distribueixen els colors i apliquen tècniques diverses. Alhora, descobreixen l'emoció de crear. A poc a poc, allò que es té al davant apareix damunt del cartró. I encara més: aprenen a treballar, el gust de treballar, d'adonar-se que l'esforç es converteix en un resultat, evident en l'obra, intangible en l'acumulació d'experiència que els permetrà afrontar més reptes. Pintar una vaca del natural és un exercici divertit, i moltes coses més.

Qualitat a l'educació infantil

Debat sobre l'ètica pedagògica en la pràctica i en la teoria

Barcelona, 8 i 9 de juliol de 2006

Butlleta d'inscripció

Cognoms: _____

Nom: _____

Adreça: _____

Codi postal: _____ Població: _____

Telèfon: _____

Correu electrònic: _____

NIF: _____

Pagament al compte de «La Caixa» núm. 2100 1358 18 0200137034
Cal que hi consti el nom, cognoms i Encuentro 8 i 9 de juliol de 2006

Preu de la inscripció

- **Persones subscrites** a les revistes INFÀNCIA, INFANCIA o sòcies de Rosa Sensat, 25 eur
- **Persones no subscrites** a les revistes INFÀNCIA, INFANCIA ni sòcies de Rosa Sensat, 60 eur

Preu especial d'inscripció

- **Persones no subscrites que se subscriuen** a INFÀNCIA o INFANCIA: 60 eur (el preu inclou la inscripció a l'Encuentro i la subscripció a la revista de l'any 2006)

Envieu la butlleta d'inscripció i comprovant de pagament **abans del 15 de juny** a:

REVISTA INFANCIA Associació de Mestres Rosa Sensat

Per correu: Av. Drassanes, 3 - 08001 Barcelona

Per fax al 933.017.550. Per Internet a www.revistainfancia.org

Data límit: 15 de juny de 2006

Només per als que s'acullen al preu especial, dades del titular del compte corrent:

Nom _____ Cognoms _____

Entitat _____ Oficina _____ DC _____ Núm. de compte _____

Edició i administració:

Associació de Mestres Rosa Sensat

Av. de les Drassanes, 3 - 08001 Barcelona.

Tel.: 93 481 73 73. Fax: 93 301 75 50.

redaccio@revistainfancia.org - www.revistainfancia.org

Direcció: Irene Balaguer.

Cap de Redacció: Raimon Portell.

Secretaria: Mercè Marlès.

Consell de Redacció:

Elisabet Abeyà, David Altimir, Elisabet Amorós, Mercè Ardiaca, Enric Batiste, Nancy Bello, Teresa Boronat, Meritxell Bonàs, Anna Carbajosa, Ferran Casas, Carme Cols, Mercè Comas, M. Carme Díez, Montserrat 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, Joana Pavia, Núria Regincós, M. Dolors Ribot, Montserrat Riu, Montserrat Sanjuan, Rosa M. Securún, Dolors Todolí, Marta Torras, Elisenda Trias.

Projecte gràfic i disseny de les

cobertes: Enric Satué

Impremta:

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, fotoquímico, electrònic, magnètic, electroòptic, per fotocòpia o qualsevol altre, sense el permís previ per escrit de l'editorial.