

REVISTA DE L' ASSOCIACIÓ DE MESTRES ROSA SENSAT

in-fàn-ci-a

educar de 0 a 6 anys

2006
151
JULIOL
AGOST



Calendari o calendaris?

El calendari indica l'inici de les vacances, i s'obre aquest temps magnífic per reposar, per badar, per pensar, un temps que avui, per a moltes persones, ha esdevingut un bé cada cop més escàs.

El calendari de vacances de les escoles dels més petits és diferent. Si bé a parvulari han començat les vacances, a les escoles bressol encara n'estan lluny. Sobre aquesta diferència en el calendari, es podrien fer múltiples lectures, tant des d'una perspectiva històrica, pedagògica, institucional i social, com també des d'una òptica política i sindical. Si més no, permet obrir un primer interrogant sobre què motiva aquesta diferència. Sobre el perquè, però també d'acord amb què i per a qui s'ha produït la diferència i quines conseqüències té i pot tenir.

El calendari de vacances de les famílies també és cada cop més diferent. La tradició de paralitzar l'activitat laboral del país el mes d'agost, una de les característiques que ens diferenciava de la majoria de països europeus, està en procés de transformació. Possiblement tant per motius de caràcter productiu com d'ordre social.

Una qüestió en aparença tan simple o banal com el calendari també ens porta a interrogar-nos sobre com es veu, s'interpreta i s'actua davant de la diversitat. La diversitat, paraula que reflecteix el nostre temps, paraula de moda, s'afronta de dues maneres. La que la reconeix com un valor positiu i de riquesa, que exigeix una resposta heterogènia, i també aquella que, tot i reconèixer-la, planteja una resposta homogeneïtzadora.

Un altre interrogant obert és quin camí es vol prendre. Una resposta complexa, a l'entorn de la qual, un cop més des d'aquesta plana, es considera que l'infant real, l'infant d'avui, l'in-

fant al qual afecten els calendaris, hauria de ser tingut en compte.

El calendari d'enguany, per a l'educació, té una significació excepcional pel desenvolupament de la LOE. Per poder donar compliment al calendari establert, algú potser no podrà fer vacances perquè, abans del 31 de desembre, es fixaran «els ensenyaments mínims» per a l'educació infantil.

Tant els que fareu vacances, com els que no en podreu fer enguany, rebeu des d'aquesta plana una invitació a pensar en els diversos interrogants que es plantegen, tot recordant que la LOE diu que l'educació infantil tindrà una identitat pròpia.

El calendari del 2006 també recorda que, el juliol d'ara fa 25 anys, en plena Escola d'Estiu, va aparèixer el primer número de la nostra revista. Des d'aquest espai, a totes les persones que heu contribuït a fer-la realitat, us en donem les gràcies. Bon estiu! I a descansar, badar, pensar, somniar..., a fer allò que més us plagi.

La imatge	Davant del mirall	Carne Cols	2
Plana oberta	Pàgines per a les opinions i els suggeriments dels lectors		3
Educar de 0 a 6 anys	Què ha canviat en l'educació infantil els darrers 25 anys?	Infància	6
Bones pensades	Els ulls	Montserrat Nicolàs	16
Escola 0-3	Fem del pati un jardí	Equip de l'Escola Bressol Municipal Lluna	18
	Un cargol que ajuda a aprendre	M. Josep Casals	20
L'espai amable	Cada pedra, una presència	Meritxell Bonàs	23
Escola 3-6	L'art del pintor de paisatges. Reflexions entorn de la documentació	Meritxell Bonàs	24
	Projectar amb els infants. Un fragment	Gunilla Dahlberg	29
De la fitxa a la realitat	El peix, uniformitat o diversitat?	Soledat Sans	34
Infant i salut	El son dels nens petits. La importància de la migdiada	Óscar García-Algar	36
Poemes	Embarbussaments	Llorenç Jiménez	39
Libres a mans dels infants	Entrevista a Rínxols d'Or	Tertúlia de Rates	40
Informacions	sumari		42
Biblioteca			47



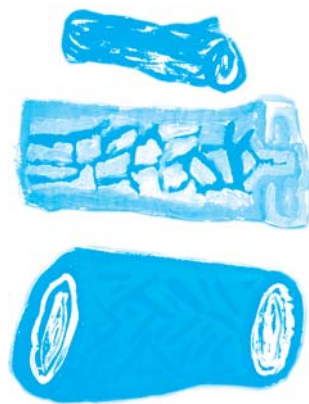
Davant del mirall

Carme Cols

Un infant troba un company de joc que, curiosament, fa els mateixos gestos. Ell li ofereix una joguina, i l'altre també n'allarga una. El nen, a partir de la investigació, troba els seus límits, reconeix la seva imatge. Moviments que podien ser espontanis es van ajustant a la seva voluntat. Tot, gràcies a un entorn ric, que li ofereix la possibilitat d'investigar i divertir-se. ■

Les festes de l'any

Ja arriba la castanya... La majoria d'escoles es guarneixen amb fulles marrons de paper a les finestres quan, cada vegada més, els arbres encara són verds i la calor permet anar a la platja. Tots ben aïllats a veure la castanyera... i a escalfar-se les mans amb moniatos calents. Donar cops de pal a un tronc i cantar-li una cançó perquè cagui. Quan et veus obligada a explicar aquesta festa a algú d'un altre país que no sap de què va, et sents ben incòmode.



La festa de Nadal moderna que evita ser religiosa és un malabarisme difícil. Què s'ha de fer? Aprendre a recitar com uns llorros els mateixos poemes cada any, a tot arreu, a totes les escoles? I dic recitar per dir, perquè la majoria fan cantarelles intel·ligibles amb uns tons que esgarriarien els autors. Escenificacions i cançons parlant de pau, és que la pau no es pot tractar tot l'any? No hi ha, malauradament, diverses ocasions cada any, cada curs, per parlar-ne? De vegades la realitat, en canvi, s'ignora.

Donacions als pobres del convent veí? A qualsevol campanya que es presenti? No hi ha desigualtat tot l'any? Una vegada la Mar, una nena de cinc anys, em va preguntar «I quan s'acaba Nadal, què mengen els pobres?» No es pot educar per un consum més responsable tot l'any? Per una empatia amb els altres éssers de la Terra? Per una actitud permanent d'informació, crítica i reflexió?

Rosa Petit

El Carnaval..., aquí hi ha diverses modalitats. En alguns casos, les mestres es passen hores i hores fent vestits per disfressar una colla de nens d'alguna cosa que no els farà cap il·lusió. En altres, ells mateixos ajuden a fer amb papers i pega disfresses modernes que s'estripen en dos segons: tots van de tetrabricks perquè aquest any reciclem! I en altres, cadascú va com vol, almenys poden triar, però ai d'aquell que no té disfressa o no li agrada la gresca, o li fa por el Carnestoltes. Allà s'ha de suportar una jornada de gresca interminable. Els més petits, rebentats, volen tornar a la normalitat.

Hi va haver una època en la qual es deia que tot això es feia per refermar i recuperar les tradicions. Ara això encara té vigència? No coexisteixen diferents comunitats amb les seves festes en el món d'avui? No anem replantejant tantes coses en el món de l'educació? És que les celebracions són intocables?

Cadascú a casa seva, d'acord amb la seva cultura i les seves ganes celebra les festes que vol. Cal duplicar-les a l'escola?

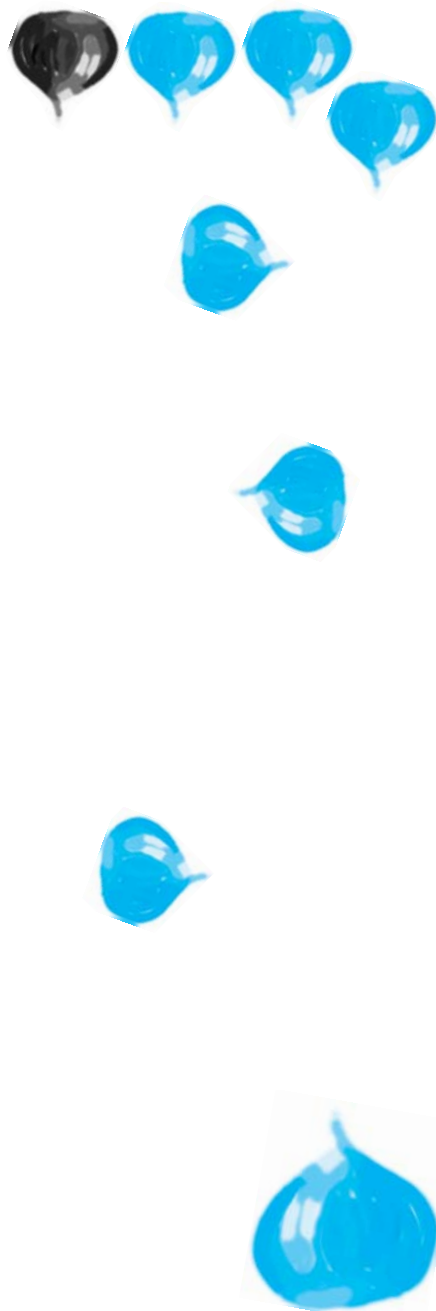
No podríem celebrar allò que cada escola té d'especial? No podem fer un muntatge quan realment sorgeix i ens ve de gust? Sempre ho hem de fer tots els cursos alhora?

Així, per exemple, cada any celebrem l'aniversari de la creació de l'escola. Ho fem amb una gimcana pel parc del costat. Nens i nenes de totes les edats fan proves van junts. Els grans del grup tenen cura dels petits i els ajuden. Pares, mares i mestres fan de controls. Hi ha un clima de tranquil·litat... Jo penso que és la millor festa que fem.

Els petits, quan preparen un teatre o una dansa, també conviden els pares a veure-la i, després, berenem tots junts amb coses que aporta tothom. És un altre dia bonic, de relació, de compartir.

De vegades, també hem fet festes per inaugurar espais nous o en participar tots a arreglar el bosc o els patis, festes on col·laborem, fem projectes junts, on famílies i mestres ens involucrem en les mateixes propostes.

A mi, personalment, aquestes festes sí que m'agraden. Les altres, generalment, no. ■



Per què la relació amb els pares produeix tensió?

Per què hi ha servei de *guarderia* a les escoles?

Per què estan tan mal organitzats els menjadors de les escoles?

Per què alguns mestres no s'ho passen bé amb la seva professió?

Avui he arribat a l'escoleta un poc decaiguda. La malaltia del meu pare i la compra del meu primer pis em fan estar bastant nerviosa.

Ha fet calor i els infants també estaven neguitosos.

Cap al final de la jornada, al pati, un dels infants de tres anys ha pujat damunt la taula. M'he enfadat, no he demanat res i, directament, li he dit que podia anar a seure una estona per posar-se tranquil, que allò que havia fet no estava bé.

Abans d'anar a dinar, i més tranquil·la, he estat parlant amb ell. «He pujat dret damunt la taula perquè hi havia un cargol i no hi arribava.» Clar! Alguna raó hi devia haver. Ho saben tan bé que no es poden posar damunt la taula! Havia de ser una raó tan gran! Hem intentat cercar alternatives a pujar damunt la taula i m'ha dit: «esperar a ser més gros». Ha vist un cargol, el volia agafar i ha cercat una solució. Per què

havia de demanar ajuda si ell tot sol podia pujar i agafar el cargol?

Us cont aquesta història per fer un poc «d'examen de consciència». I per plantejar-vos dues qüestions:

- Escoltam els infants quan veim que duen a terme alguna conducta que «no és correcta»? En coneixem les raons abans de corregir-la?
- De quina manera ens afecta a l'escola i amb els infants la nostra vida personal, com ara pot ser la malaltia d'un familiar? Tenim el dret, com a persones, a estar malament, decaiguts... Com ho podem fer entendre als infants?

Dues preguntes per al debat, si us interessa.

Una abraçada.

Ester Aguiló

Illes Balears

Hola Ester,

Recordo fa molts anys un nen de dos anys enfilat al sofà que hi havia a la classe.

La mestra, desesperada cridant-lo i ell enfilat mirant cap al sostre. Allà hi havien unes fotos penjades, tan amunt que no tenia altres possibilitats de veure-les que enfilant-se al sofà.

Trobo molt bona la teva reflexió, perquè ens fa pensar a totes sobre la nostra actuació amb els nens.

Jo sempre anomeno tres passos:

1. Observar i escoltar què passa.
2. Pensar en la situació que veig.
3. Actuar només en cas necessari.

Tots ens equivoquem, som humans. No tinguem por.

És molt bo el que dius «fer examen de consciència» i reflexionar.

Jo he demanat moltes vegades perdó als nens, tinguin l'edat que tinguin.

I també els he explicat el perquè i les coses que em fan sentir malament, i que, per culpa d'això, «avui estic una mica més nerviosa».

Només així aconseguirem que els nens també estiguin implicats i participatius en tot el que passa i ens passa a l'escola.

Un petó,
Núria Badell
Holanda

Al safareig

Opinions dels tècnics i mestres recollides al www.elsafareig.org

Quan fem formació

Aquest és el segon any que funciona la nostra escola bressol i ens trobem que, per culpa dels nostres horaris, ens és impossible poder fer escola d'estiu, ja que el juliol tenim obert tot el dia excepte l'última setmana, que fem jornada reduïda.

He parlat amb l'Ajuntament per si poden posar personal extra durant les dues primeres setmanes de juliol, perquè d'aquesta manera, puguem fer torns entre totes les mestres i puguem fer alguns d'aquests cursos. Evidentment, això genera una despesa i un cost addicional que no s'havia tingut en compte a l'hora de pressupostar. De cara a l'any vinent, suposo que es tindrà en compte, però ja veurem si s'aprova.

Vosaltres com ho munteu? Com ho feu per poder formar-vos a l'escola d'estiu i tenir l'escola en funcionament?

Qui ens pugui ajudar o recomanar maneres, li estarem molt agraïdes.

Laia
Catalunya

Què ha canviat en l'educació infantil els darrers 25 anys?

Amb l'excusa que acabem de complir un quart de segle, ho aprofitem per fer algunes preguntes a diversos professionals del món de l'educació. En primer lloc, els demanem el que exposa el títol d'aquest article: què ha canviat en educació infantil els darrers 25 anys. I afegim: quin canvi destacaries?, i per què? Heus-ne aquí les respostes.

INFÀNCIA

El 1971, una dècada abans de l'aparició de la revista *INFÀNCIA*, el magisteri va passar a ser una carrera universitària en el nostre país. Avui podem dir que, tot i els intents de menysprear l'educació infantil (i més concretament l'escola bressol) en lleis d'educació que afortunadament no han reeixit, els estudis universitaris d'educació infantil estan fortament arrelats. En aquesta línia, m'agradaria poder escriure, també avui, que la formació universitària ha tingut la mateixa consideració per als dos cicles que conformen l'etapa: l'escola bressol (0-3 anys) i el parvulari (3-6 anys). No és ben bé així, però em farà molt feliç poder escriure, encara que sigui d'aquí a 25 anys més, que aquest ha estat un altre canvi essencial: l'equitat en la formació universitària dels dos cicles d'educació infantil. A mi, em sembla que per aconseguir això ens cal, des de l'àmbit en el qual treballo, saber escoltar educadors i mestres anònims del cicle 0-3 anys que, a partir d'una verdadera preocupació per esbrinar què necessiten els infants per aprendre, no han estalviat esforços. A aquests professionals va el meu agraïment pel que he après.

Àngel Alsina

Facultat d'Educació i Psicologia, UG

L'educació infantil no ha canviat en la seva essència si l'entendem com un acompanyament al desenvolupament de les criatures tot satisfent les seves necessitats.

L'infant és el mateix i les seves necessitats bàsiques també. Ara l'escola potser ha de tendir cada vegada més a prendre un paper compensatori per satisfer necessitats de l'infant no resoltes en altres àmbits.

Canvia l'entorn i els estímuls que en rep. De l'allau d'informació sovint desconnectada de la realitat, se'n deriva la necessitat de processar-la i d'experimentar contactes reals. De viure sempre sota la supervisió dels adults sorgeix la necessitat d'exercitar més la pròpia autonomia. La circumstància de ser atès per moltes persones genera la necessitat de referents segurs.

Concepció Soler

CEIP Borredà, ZER Berguedà centre



Al llarg d'aquests 25 anys hem viscut com la LOGSE, l'any 1990, elevava a la categoria d'educació l'atenció als nens i les nenes de zero a sis anys i regulava l'etapa 0-6 amb criteris fonamentalment educatius, singularment pel que fa al cicle 0-3. Un cicle –el que abarca els tres primers anys de vida d'un infant– fins llavors ignorat des de la perspectiva educativa però que a casa nostra té precedents en els parvularis de l'Ajuntament de Barcelona, abans de la Guerra Civil i entre el 1936 i el 1939 en la tasca de professionals com Dolors Canals. Tornàvem als orígens i amb expectatives de millora. Cal destacar també el retrocés que va suposar la Ley de calidad en les fites aconseguides i el descens per a tots i totes els que havien lluitat pel dret a l'educació per als més petits. Un dret que segueix vigent i un deure per als que l'han de fer efectiu.

M. Glòria Peret Llovera
Mestra d'educació infantil,
llicenciada en ciències de l'educació.

En rebre l'encàrrec d'escriure els canvis que han suposat els darrers vint-i-cinc anys en la educació, he tingut l'oportunitat de recordar els inicis de la meua carrera professional com a mestra d'escola bressol. En aquell moment, a Lleida hi havia poca oferta d'escola bressol de qualitat i els que volíem treballar bé ens vam associar i això ens va permetre compartir inquietuds i formació, que era el que més ens feia falta. Sortíem d'una facultat que no tenia l'especialitat, encara que ja se'n començava a parlar, i no en sabíem res, del nens de zero a sis anys. Ja reivindicàvem que les educadores que estaven amb ells fossin mestres, la qual cosa encara avui no s'ha aconseguit del tot. No hi havia cap normativa que regulés l'obertura i el funcionament de les "guarderies".

A les escoles bressol, hi anaven els nens fins als quatre anys, la qual cosa, penso, era en benefici dels nens, que vivien en un espai més reduït, més familiar, hi havia més pocs nens a la classe i eren els grans de l'escola. Ara són molts més i a sobre són els petits

d'una escola, sovint excessivament gran. Potser fan uns aprenentatges més acadèmics, sembla que aprenguin més, però a la llarga els va igual o pitjor.

El nou mil·lenni ha portat la integració de la etapa 0-3 a l'escola concertada; aquesta decisió, si bé ha comportat un augment substancial de places, ha introduït en els centres uns educadors de segona pel que fa al sou, ja que aquesta etapa és la ventafocs de l'educació. Hem avançat molt en els materials, ara són més atractius i segurs, però acaben sent de plàstic o plastificats. Sovint penso que ens perdem en la seguretat a l'hora de proposar als nens activitats d'exploració i descoberta del món que els envolta i, per tant, acaben explorant una reducció d'aquest, un món prefabricat.

Penso en definitiva que l'etapa 0-6 ha millorat però encara li manca molt camí per arribar a ser una unitat.

Irene Mayoral
Col·legi Maristes Montserrat de Lleida



Dels últims 25 anys destacaria l'aprovació de la LOGSE, Llei que va definir i regular el 0-6 com a una etapa educativa i que va ser un reconeixement i un incentiu per als professionals que havíem optat per treballar al 0-3.

Va semblar que ens trobàvem a l'inici d'un període de canvis i va generar moltes expectatives, les quals han quedat molt lluny de la realitat que tenim.

És veritat que hi ha un cert desencís davant el futur si tenim en compte el decret de mínims que el govern pretén aprovar i que esperàvem que fos més agosarat, receptiu i coherent.

Segur que si féssim una llista tindríem més motius de desànim que per a l'optimisme, però estic convençuda que som un col·lectiu que treballa, que gaudeix trescant cada dia amb els infants i que hem de saber traspasar als més joves que no és una utopia, que el «0-3 hi és».

Aquesta realitat no ens ha de descoratjar sinó que ha de servir per fer-nos caminar i treballar per un futur que pot ser, i ha de ser, millor.

Isabel Teixidor

Mestra d'E. B. Els Pins de Figueres

Fa 25 anys jo tenia 25 anys i treballava, com a educador a l'escola bressol Montserrat de Barcelona. Ara treballa en un EAP, tot i que he mantingut molta relació amb l'educació infantil com a assessor, com a formador o en intercanvis professionals.

Crec que el canvi més evident, en aquests anys, és que ara tot està més regularitzat: el que s'ensenya, els horaris, la infraestructura, la formació del professorat, l'etapa i els cicles. L'educació infantil gaudeix de la consideració social i les administracions la tenen en compte. S'ha aconseguit la pràctica universalització de l'educació escolar des dels tres anys i es prenen iniciatives fermes per ampliar les places en el cicle 0-3.

Tot sembla més endreçat, però hi ha aspectes que potser hem perdut pel camí: s'ha produït una escissió evident entre els dos cicles de l'etapa, ha decaït la cooperació entre tota la comunitat educativa per tirar endavant els centres i les reivindicacions col·lectives, sembla que tendim cap a una educació entesa com la prestació d'un servei molt professional a les famílies-clients.

Crec sincerament que la professionalització de l'etapa no té per què reduir la col·laboració amb altres agents educatius, ni la reflexió conjunta, ni la imaginació, ni la recerca constant, ni la complexitat.

Joan de Diego, EAP de Gràcia, Barcelona

Atall de conversa amical, opto per dir que crec que és difícil opinar de manera global sobre l'educació «infantil», ja que, segons el que jo veig, hi ha aquestes raons:

1. Fa 25 anys (situem-nos als anys vuitanta) hi havia força interès per part de les mestres de parvulari (de 3-6) per canviar les coses, perquè hi havia la consciència que tots plegats no ho fèiem prou bé, i al mateix temps teníem una sensació d'èxit pels petits avenços aconseguits. Això són dues condicions indispensables per avançar. En canvi, crec que aquestes actituds no es donaven encara a l'escola bressol d'una manera prou general.

2. Ara veig això completament invertit: Les actituds de canvi, d'èxits obtinguts i de desig d'anar millorant, es donen molt a bressol, fins al punt de la militància (crear xarxes, etc). Bravo! Però, al parvulari, han desaparegut. Sovint, quan ens trobem, intentem analitzar les causes d'aquest fet, però no ho aconseguim, o potser he de dir,

«jo no ho aconseguixo». Sabem que les causes són diverses; ara no és l'espai per a discutir-les.

3. El que sí que s'iniciava ja llavors, i crec que ha continuat i augmentat, és el desig, per part dels col·lectius d'escola bressol, d'unificar tota l'etapa 0-6. Aquest desig continua, i penso que és molt positiu... Però cada vegada el veig més difícil, perquè bressol va endavant en les metodologies d'educació dels nens i nenes, i del parvulari, he de dir, amb gran dolor, que crec que va endarrerar; per tant, en lloc de convergir, en realitat divergeixen.

4. De tot això dedueixo que no puc pronunciar-me d'una manera global sobre l'estat actual de l'etapa infantil. En una visió superficial diria que naturalment ha millorat. Avui sabem i fem moltes més coses que abans... Però, amb un desig d'anar al fons, crec que no hem millorat i que hem de tenir molta cura, i molta «guerra» per no empitjorar més encara.

M. Antònia Canals

Grup Perímetre



No hi ha dubte que, en general, l'educació infantil ha sofert canvis gairebé substancials. Només cal veure la majoria d'escoles actuals i comparar-les amb les d'aquells temps, sobretot amb les que eren o provenien de titularitat estatal.

Els canvis a destacar serien, d'una banda, qualitatius i, d'una altra, quantitatius. Podríem ben dir que gairebé ja no queden escoles fosques, tristes, amb molts infants per classe, aprenent memorísticament, cantant poc i dolent, amb poc material o sovint obsolet.

Les diferències de qualitat entre les escoles públiques i les privades han disminuït en un alt percentatge. I per què? Doncs, no hi ha dubte que la competència hi ha fet molt i, en dir competència,

Ha canviat el significat de l'educació infantil, la qual ha deixat de ser l'etapa per preparar-nos per la primària per convertir-se en una etapa amb autonomia pròpia, identitat, característiques, requisits, necessitats, específiques d'aquestes edats (0-6 anys).

Això implica que ens hem de qüestionar què volem fer, com ho farem, amb què, on, quant de temps...

No ens oblidem que estem educant i no ensenyant. Per tant, que l'adult s'adapti a l'infant i no l'infant a l'adult. Així sempre la nostra feina de educar esdevindrà un camí a descobrir dia a dia.

Montse Maruny
Mestra del CEIP Vall d'Aro

em refereixo als dos sentits d'aquesta paraula. La competència entre un tipus d'escola i un altre per donar un bon servei als infants, tal com avui exigeixen els pares, és ben clar que hi ha influït, com ho fa en qualsevol altre camp de la vida social. Però cal, també, parlar de la competència dels mestres en l'exercici de la seva tasca, que s'ha vist extraordinàriament afavorida per les escoles de mestres, oficials o privades, que han anat formant els ensenyants fent-los més competents en dedicació, en coneixements i en recursos pedagògics.

En resum, tenim més i millors escoles que fa 25 anys ! Visca !

Manuel Subirà

Expire i ara avi de l'escola Proa.

Des de la meua perspectiva, es evident que en aquests darrers 25 anys podem parlar de canvis importants en l'educació infantil en el nostre país, els quals intentaré resumir.

En primer lloc, m'agradaria destacar la tasca feta per la Generalitat de Catalunya durant els anys vuitanta, la qual va promoure el 1981 les primeres orientacions i programes per al parvulari i el cicle inicial, el 1983 l'Ordre que regulava les condicions higièniques, sanitàries i de seguretat dels centres educatius per a infants menors de 6 anys; el 1984 les escoles bressol passen a dependre d'Ensenyament, el 1987 s'inicia el Pla especial de magisteri en l'especialitat de preescolar, el 1988 s'editen les primeres orientacions i programes per a la llar d'infants i el parvulari. Aquestes van ser apostes valentes que van ajudar a millorar les metodologies i les condicions dels espais, el nombre d'infants que podien assistir a un centre... Aquestes propostes, en conjunt, van fer viure una gran efervescència en el món educatiu i van impulsar la formació a les escoles d'estiu i d'hivern, l'aparició de revistes com INFÀNCIA, i una implicació més gran de les famílies en el fet educatiu.

La dècada dels noranta s'estrena amb la LOGSE i, per primera vegada, en l'àmbit d'Europa, un Estat reconeix l'educació infantil com a etapa educativa, amb una formació específica i universitària. Si bé és cert que aquesta Llei ha ajudat a incidir en el prestigi i la consideració que ara té socialment l'educació infantil i a millorar l'adequació del currículum a les necessitats dels infants d'aquesta etapa, també planteja uns fets que, des de la meua perspectiva, són poc acceptables, com la doble titulació per treballar en aquesta etapa. Així trenca les il·lusions que s'havien posat en el Pla especial, com també la reducció de totes les condicions dels centres d'educació infantil que s'havien marcat des de Catalunya en l'Ordre de 1983.

Pel que fa al nou mil·lenni, jo diria que les innovacions s'estan plantejant des de dos àmbits, la millora de les prestacions adreçades a les famílies per tenir cura dels infants i la diversificació de serveis per atendre les diferents necessitats familiars, però continuen pendents temes com la unificació de la formació dels professionals d'aquesta etapa. Espero i desitjo, que a tot plegat, li sàpiguem donar el caire educatiu i la consideració que requereix i que la revista INFÀNCIA hi continuï contribuint de manera decidida.

M. Rosa Terradellas, Facultat de Ciències de l'Educació de la UdG



...encara hi ha molt per fer

Les innovacions educatives difoses per aquesta revista s'han anat estenent com una taca d'oli per moltes escoles infantils, encara que, malauradament, no per totes. La proposta educativa es va adequant progressivament a la realitat quotidiana dels infants amb la intenció de complementar-la i enriquir-la. Així, les activitats que es proposen als infants s'ajusten cada vegada més als diversos interessos i necessitats infantils.

Però, l'educació infantil té també una funció preventiva molt important en relació amb les famílies. Per una banda, cal potenciar la diversificació de l'oferta educativa en les primeres edats per tal que permeti que la població infantil i les seves famílies gaudeixin d'uns serveis cada cop més propers a les seves demandes. Per l'altra, cal fomentar la coresponsabilitat en l'educació dels infants acompanyant i donant suport als pares i mares en la criança i educació dels seus fills i filles; tot plegat amb l'objectiu de construir una base sòlida per al futur dels infants i les seves famílies.

Mercè Bassedas
Psicòloga

Quan em pregunten com ha canviat l'educació infantil en aquests darrers vint-i-cinc anys, puc respondre, una mica pel que m'han informat i per altra part pel que he experimentat en aquests darrers dotze anys que són els que he treballat de mestra a Menorca al cicle de 3-6 anys.

Crec que no hi ha dubte que els canvis han estat favorables en molts sentits. La societat en general (administració, mestres, pares...) ha anat prenent consciència de la importància d'aquesta primera etapa de la vida i cada vegada més ha anat deixant de ser assistencial per esde-

venir educativa. Com a conseqüència d'aquesta creixent consideració d'aquestes edats vénen les millores: una major formació docent, uns espais i un mobiliari més adequats i sobretot un coneixement més gran de les capacitats i necessitats dels infants de 0-6 anys.

Tot i aquests canvis que s'han anat produint, encara hi manca molt per fer i un aspecte important a resoldre és el problema de les elevades ràtios en què ens trobem.

Joana Carreras Martí
Mestra del col·legi Francesc d'Albranca
Es Migjorn Gran

La pregunta m'ha provocat una reflexió que m'ha sorprès a mi mateixa. La sensació que l'educació infantil, en el context nostre, no ha canviat gaire quant a la dimensió global o al plantejament educatiu. Sí que ha canviat força o molt en referència a la quantitat d'escoles i als diferents serveis a què podem recórrer les persones de la comunitat.

Els canvis estan emmarcats sobretot per la quantitat i també per una separació de l'etapa en dos estaments diferents, escoles bressol i centres d'educació infantil i primària.

Penso que aquesta separació de l'etapa no ha ajudat gens a crear un plantejament pedagògic propi ni a configurar un treball amb una visió global. L'etapa de segon cicle ha tendit a un plantejament d'escolarització, prioritant els aprenentatges valorats socialment, però sense tenir en compte, molt sovint, els interessos del principal protagonista, l'infant.

Tinc la sensació que hi ha un cert estancament i a vegades un retrocés pel que fa a la qualitat. Les estructures que hem creat a les escoles són molt tancades i manca l'escolta a l'infant. Falta un creixement real dels equips de treball, que dediqui temps a aprofundir en la pròpia realitat escolar, falta també una participació real de la comunitat de l'entorn: pares i mares, ajuntaments, poble.

En el viure dels nens i nenes dels nostres pobles hi ha experiències vives que ens demostren que tot moment pot ser educatiu; l'escola és un d'aquests moments si respecta l'infant, està oberta a l'entorn i participa en la seva dinàmica. Si ens limitem a tancar l'infant durant unes hores dins un edifici, programant unes activitats sense connexió amb la seva realitat, difícilment podem dir que estem educant qualitativament i menys en un context.

Rosa Cols
Mestra de parvulari, Bagà

Sí. L'educació infantil ha canviat aquests darrers anys. D'una banda, volem, sabemquina és l'educació de qualitat i, de l'altra, el ritme accelerat, frenètic, complicat i irracional de la societat es transmet a l'educació. Educatiu no importa; basta assistencial i en quantitat.

La relació família-escola està transformant-se. Per què s'han de tenir infants? Per complir? Un?... No, dos! La família delega funcions, no assumeix responsabilitats. Dedicadaoblers i no temps als fills i filles. Els carrega d'activitats, els sobrerreforça, avicia i consent.

A l'escola dubtam: coneixen els pares els seus infants? On és el sentit comú? Sentim una crisi de prioritats. Tenen més del que volen, emperò no tenen el que han de menester: temps per a..., temps de, una vida tranquil·la, senzilla per gaudir de créixer.

El que sí que volem destacar és el que aprenem de la infància. Els nins i les nines estan molt estimulats. Són de cada vegada més deixondits, espavillats, vius i competents. Cal observar-los. Mirem i escoltem. La societat ha de créixer partint del que ens ensenyen.

Equip de l'escoleta infantil
Serra-Mamerra (Palma)

Fa 25 anys a parvulari es parlava de les estacions de l'any. Ara també.

Fa 25 anys no s'escoltava els infants. Ara tampoc.

Fa 25 anys es feien fitxes. Ara també.

Fa 25 anys els infants no experimentaven. Ara tampoc.

Fa 25 anys era més important respondre que preguntar. Ara també.

Fa 25 anys no hi havia temps per viure junts. Ara tampoc.

Fa 25 anys teníem massa nens per atendre. Ara també.

En 25 anys han canviat les fronteres d'Europa, ha aparegut la sida, s'ha generalitzat Internet a Occident, ha augmentat la degradació del medi ambient, l'emigració es desborda... El món canvia. Els infants canvien. L'educació, en el fons, no.

Fa més de 25 anys que hi ha mestres que desesperen, n'hi ha que ni s'immuten i n'hi ha que, malgrat tot, lluiten i fan meravelles.

Sílvia Majoral

Mestra al Parvulari de l'Escola Parc del Guinardó, Barcelona



Constato que hi ha molts mestres que, malgrat estimar-se els nens, els ofereixen pràctiques educatives poc respectuoses: activitats col·lectives i uniformitzadores, ús de fitxes com a element d'aprenentatge, referents amb dibuixos estereotipats, fileres de nens i nenes agafats els uns als altres com si fossin erugues, festes i sortides prefabricades. Amb el temps activitats i metodologies s'han convertit en rutines. Es parla molt de seguretat i molt poc de qualitat.

No sé a què és degut.

A una manca de reflexió crítica i sistemàtica per part dels equips del que es fa a cada grup i al parvulari? Ser conseqüent costa i potser no ens hi esforcem prou.

És que hi ha un excés de mestres treballant a educació infantil sense haver estudiat l'especialitat? No voldria ferir ningú.

Aquests darrers anys, ens ha arribat el pensament de Loris Malaguzzi i models de la pràctica pedagògica de les seves idees. Una pedagogia basada en el respecte i amb una imatge de nens i nenes capaços de ser els protagonistes dels seus aprenentatges i amb uns mestres que investiguen i aprenen amb ells. Junts fan de l'escola un centre d'investigació i cooperació aprenent els uns dels altres.

Aquest aire nou pot ser el revulsiu que ens faci ser més crítics, desterrar males rutines i fer el salt cap a la qualitat. Caldrà tenir les orelles i el pensament ben oberts i voler escoltar, pensar i compartir.

Dono les gràcies a la revista INFÀNCIA que ens ha posat a l'abast el millor de la pedagogia al llarg d'aquests 25 anys. Per molts anys.

Teresa Ribas

Mestra de parvulari, Esparraguera

D'uns pares massa segurs, passem a una altres pares massa insegurs, o perquè hi hagi una Heidi cal una senyoreta Rottenmayer

Si fa 25 anys, quan era un metge jove i progre, m'haguessin dit que ara hem d'ajudar els pares a ser més directius i normatius, a no tenir por de guiar els seus fills, no m'ho hauria pas cregut.

1. Jo d'educació infantil no en sé: només sé fer una mica de pediatre de carrer i intento ajudar la gent en el procés de paternització/maternització, com també el fill a madurar enmig dels riscos de la vida quotidiana i a passar bé els moments de malaltia. Aquest procés és més humà que psíquic, quant a educatiu, i la salut només hi és una resultant.

2. Es nota un progressiu pas de la norma i diferenciació de rols, a l'anòmia i la confusió de rols, *todos somos iguales*, la família passa d'estructurada a màgmic (jo seré un amic per al meu fill, i possiblement quedarà orfe, si ningú li fa de pare).

3. El gran canvi de l'entorn familiar deu ser fruit d'un canvi dels grans paràmetres socials:

Els paràmetres econòmics: la globalització del capital i el capitalisme financer generen una major explotació laboral amb atur, precarietat, migracions i inseguretats legal. Apareixen nous classismes i noves oportunitats, exèrcits de sense papers, entre la inseguretat, la fugida i el retorn.

Els paràmetres antropològics (alimentació, moviment i reproducció, com a la resta dels vivents) es distancien del seu origen funcional com a eines de supervivència individual o d'espècie:

- a) Ara no es menja per matar la gana, es menja per plaer.
- b) L'activitat sexual no és per mantenir l'espècie, sinó per relacionar-se, per satisfer-se: l'homosexualitat i la diversitat parental-familiar no són ja anormalitats, ja que no hi ha normes de parella sexual.
- c) Es viatja per plaer, no per posseir territori o procurar aliment. El nostre jardí és Europa, i Catalunya el nostre test. Augmenten els viatges intercontinentals: per migració, per comerç o per turisme. Cada vegada hi ha més desarelats i trasplantats, que generen nous problemes i noves oportunitats.
- d) L'imaginari col·lectiu, els valors, també es mundialitzen. Desapareixen els trets del petit territori (els contes de l'àvia, els costums locals, les festes).

I els paràmetres socials:

a) Amb l'allargament i amuntegament vital apareix una societat amb predomini de nens petits i avis grans dependents. Les edats mitjans, les úniques econòmicament productives, comencen a treballar tard, de forma més o menys precària, i no tots, mentre els jubilen aviat.

b) Amb l'incipient feminisme apareix l'esclavització o hiperutilització social de la dona: la feminització laboral, sense la corresponent masculinització domèstica, ni els serveis socials de dependència. Les dones es dediquen més a la producció i menys a la reproducció: de mares se senten bastant insegures, i sovint sense el suport dels avis. I de seguida han de reinserir-se a la feina, i portar el fill a l'escolabressol, quan en troben. I si no, intentar encolomar-lo (*sic*) als avis, que a vegades accepten forçats. I els nens se saben sobrers.

c) Els nens sols, o nens clau (que obren la porta de casa seva amb la seva clau i estan sols tota la tarda a casa fins que arriba algun adult): no són pas autònoms, sinó hiperdependents: de la televisió, d'Internet: i es *bunkeritzen*, i adquireixen conductes compulsives (obesitat, anorèxies, bulímies, *bullying*).

4. Passem de societat simple a complexa. De societat uniforme (on hi havia un anomenat sentit comú, és a dir, els valors universals), a societat fragmentada multiforme (on no hi ha una sensibilitat comú, ni un sentir comú: cadascú escull al supermercat d'opcions les que vol: apareix un abigarrament social de personalitats, estètiques, ètiques, valors, costums, etc.: tot és normal, o res és normal. De fet ja no hi ha norma: només llei i límits penals.

5. Personalment és curiós com molta gent creu començar la pròpia història partint de zero, malgrat que la cultura prèvia era una forma de transmissió de valors comprovats com útils. Però a escenari nou, comèdia nova. Allò de sentir-se un esglaó en el mil·lenari pas del meu poble, ni esglaó (es trenca amb el passat, viscut com estrany, feixuc i arcaic), ni poble (munt de formigues autònomes en un mateix formiguer, amb dificultats per trobar referències comunes, per la solidaritat immediata, malgrat que potser després anem a l'Àfrica amb una ONG).

6. Si a la família ja sabem que, de pares agressius, en surten fills insegurs, ignoràvem que de pares insegurs en surten fills agressius. El binomi seguretat-agressivitat (contenció-impuls) s'ha d'equilibrar. I ho han de fer els pares, ja que els nens són els successors en fase de configuració.

7. La família nuclear cada vegada fa més d'unitat productiva (empresa de tenir algun fill i finançar les seves primeres passes), i l'entorn proper (avis o veïns) fan els serveis de suport.

8. L'escola fa cada vegada més de família, o de grup de referència, ja que molts pares no hi són gaire ni física, ni emocionalment: estan absents, temorosos, insegurs. (Malgrat això, massa sovint, davant de les dificultats o correctius escolars al seu fill, reaccionen compulsivament defensant-lo i atacant l'escola: ells també se senten insegurs i atacats pel sistema.

9. I l'escola, per esgotament, tendeix a estandarditzar els nens: han de fer la sanefa, dibuixar el cos, la caseta, el quadern. No podem descobrir, ja que ens ho ensenyen tot. Volen que res no quedi amagat i llavors hem de jugar a construir-nos cabanes per escapar-nos-en.

10. Donada la manca de contenció emotiva amb què creixen molts nois, i l'extensió de l'oferta d'amfetamines il·legalitzades, l'ús de drogues passa a ser majoritari, i se'l trivialitza i banalitza. El gravíssim risc social i econòmic, que ens depara l'eclosió massiva de les primeres promocions amb patologies mentals, ja veurem com el superem.

11. La innovació tecnològica, sobretot la informàtica, ha generat una mutació cultural: de la cultura de proximitat amb incultura de llunyania (la clàssica identitat local pagesa i poc viatjada) estem passant a la incultura de proximitat amb cultura de llunyania (telecultura: el nen enganxat al xat i Internet, però que no coneix els seus veïns d'escala). Si fa una generació, a ciutat, vàrem canviar el predomini rural de la cultura precedent basada en la família extensiva (quan els dies festius s'anava de familiar en familiar, de poble en poble), cap a una nova cultura urbana on predominen els amics (els cosins d'abans d'ahir, són els amics d'ahir, i els coxatejadors d'ara).

12. La informatització i globalització obliguen a una reconversió educativa, reubicant el paper del mestre des de l'infor-

mador global d'abans, a l'actual de configurador i intèrpret cultural: mètode, crítica, reflexió i garantia de mínims. Sense oblidar que, a causa de la telecultura, tornem a necessitar més que abans tocar-nos més, per sentir l'escalfor i la ferum dels altres. Cosa que encara saben a les cultures dites primitives.

13. La Catalunya de l'emigrant (cançó clàssica de mossèn Cinto) s'ha convertit en Catalunya dels immigrants, i ens hem oblidat massa sovint dels nostres avis: comencen brots de xenofòbia i de racisme, que, en una societat amb prou inestabilitats culturals, és un altre perill. Personalment em sento en un país de nous rics, i això m'entristeix. Ja sé que és el meu problema. Encara puc recordar la felicitat de quan feia excursions amb els minyons de muntanya, sense un duro a la butxaca, però amb tota la vitalitat que em donava la meva colla d'iguals.

14. El carrer era teixit intersticial, educava. Ara és només un vedat per a la circulació de vehicles: transporta amb rodes, però aïlla els vianants. Se'ns ha de demanar que caminem, i que ens moguem per restar sans! Fins i tot els nens s'estan quietets davant el televiso-mañadera-electrònica.

15. El mercat no cobreix necessitats, sinó que en genera. A molts nens se'ls compra cada dia un objecte, perquè callin. El desenvolupament social i el desenvolupament personal certament no

van paral·lels, sinó que sovint es contraposen: l'especialisme pot augmentar eficiència social, però limita l'individu, quan cadascú només en sap d'una sola cosa, i de tota la resta ho ignora tot: menys mal que el diari ens parla d'àmbits comuns.

16. De la cultura de la precarietat (quan tothom intentava aconseguir el màxim, per fugir de la pobresa) hem passat a la cultura de l'excés (tothom ha de limitar-se per fugir dels excessos). El perill actual és no adquirir aquesta nova cultura i quedar-se com un nou ric, que és una nova forma de misèria: no per tenir poc, sinó per desitjar massa.

17. Cada vegada vivim més de pressa, *fast!*, i això ens impedeix gaudir de la vida i els seus petits regals. *Fast food, fast sex, fast sleep, fast run, fast work, fast news.* Tot es torna d'usar-i-tirar. No podem destinar el temps a allò que ens agrada: el silenci, el repòs, la remor del vent o de l'aigua, els fills, les flors, les arts, l'amor, la conversa, la lectura. I després malbaratem el temps en allò que no ens fa feliços, una nova forma de tristesa. Això, llegit ràpidament, suposo que deu sonar a arcaisme. Però no s'hauria de llegir *fast*, sinó pausadament.



18. La religió i el futbol poden acabar sent signes d'identitat col·lectiva, com a fílies i fòbies identitàries.

19. Davant el vertigen pels canvis ràpids, s'instal·la un conservadorisme resistent (fins i tot ultra) balancejador: a la religió vivencial, sense por, que viu en aquest món que acabo de retratar (o potser caricaturitzar), intentar trobar-hi l'esperança i el sentit, se n'hi oposa una altra de dogmàtica, que només recorda desesperadament el passat que possiblement mai no tornarà, i es fa un flac favor a tothom que hi confia.

20. Deia en Valentí Fuster, gran cardióleg català, que ha acabat treballant entre Madrid i Nova York, que la nostra societat actual és com un jet que vola molt ràpidament cap a..., no se sap on! Segurament és un forma molt gràfica de definir una crisi: s'està gestant un món nou, i encara no sabem com serà. Malgrat els catastrofistes, segurament serà millor que el nostre, però és dur no saber cap on anem, perquè ens genera inseguretat. I la mare de tota educació és la confiança.

I sabíeu que, en aquesta societat plagada d'inseguretats, les noves necessitats laborals demanen més intel·ligència emocional i més aptituds dites transversals (el sentit comú d'abans). Com pensem aconseguir-ho? Crec que només queda l'esperança.

Josep Bras
Pediatre

En el transcurs dels darrers 25 anys s'han esdevingut notables canvis en aspectes polítics, socials, culturals i familiars, i l'educació dels infants de les primers edats no hi ha estat aliena. Malgrat això, no podem oblidar que a Catalunya l'interès per atendre els infants, des d'una perspectiva educativa, en els primers anys de vida no és una troballa actual i seria agosarat apropiar-nos de models i propostes que ens han ajudat a emprendre de nou les tasques que involuntàriament ens foren interrompudes.

Per destacar, entre molts d'altres, un factor important en la consideració d'aquesta etapa educativa, em sembla oportú fer palès l'esforç del col·lectiu afectat i el posterior procés per qualificar acadèmicament i dignificar socialment la formació de les i dels implicats en les institucions destinades als més petits, i que es va concretar en el Pla especial de magisteri per als que treballaven en llars d'infants.

Otilia Defis

Escola de Mestres de la UB



Fa 25 anys...

Des del meu espai d'educació no formal, la biblioteca, he pogut observar com han canviat els infants; llavors les seves qualitats intrínseques eren evidents: eren capaços de meravellar-se i d'intentar vigorosament però sanament transgredir i sobretot eren exploradors; en créixer alhora i amb l'ajuda dels llibres, traient a la llum els seus dons, podíem construir vincles de relació i d'afecte d'aquests que duren per sempre.

Què ha canviat durant aquest temps? Abans educar era una tasca de tots i ara és una tasca individual i solitària practicada per alguns d'aquests adults que acompanyem els infants en la seva creixença.

Ara se'ls domestica, se'ls ensinistra, se'ls ensenya a fer, però no a ser.

Massa sovint se'ls omple de coneixements i se'ls priva del goig de conèixer.

Els grans pedagogs han estat relegats a les golfes i amb ells el veritable i ampli significat de la paraula educar.

Mercè Escardó

Directora de la Biblioteca Infantil Can Butjosa, Parets del Vallès

Moments d'esperança, moments de desesperança

Així podríem definir aquests darrers 25 anys en l'educació infantil.

Molt treball, molta il·lusió dels professionals, algunes i alguns amb nom i cognoms i molts altres d'anònims, que dia a dia han anat forjant els primers, i fonamentals, anys de vida dels infants del nostre país.

Molta lluita i molta il·lusió en un futur que, a mesura que ha anat arribant, ens ha portat en moltes ocasions, segurament massa, a la desesperança i a la pena per tot el que s'ha fet, per tot el que s'ha viscut, per tot el que s'ha donat desinteressadament i trobar-nos, al final del carrer, sense saber si hem anat endavant, si no ens hem mogut del lloc o si, potser, hem anat endarrere, però sempre amb la sensació certa que el nostre país ha perdut magnífiques ocasions per millorar l'educació dels seus infants i dels seus ciutadans.

Ens resta la sensació que s'ha malbaratat molta feina, molt coneixement, moltes vivències i tota una tradició. Ens resta el convenciment que l'ensenyament és la ventafocs de la tasca de govern, que omple molt la boca dels polítics i poc els pressupostos...

Però, malgrat tot, hem de mantenir l'esperança, la il·lusió i l'esforç, al cap i a la fi, al nostre país, sempre li ha tocat treballar així. També hi ha molta feina ben feta, molts professionals joves amb entusiasme i un esperit que és difícil que la mala gestió política d'un moment determinat pugui desbaratar definitivament. El més antic, per no dir els més vells, tenim l'obligació de no defallir en la lluita i saber trametre a les generacions joves l'esperit que ens ha animat en els darrers 25 anys i en tota la tradició anterior de l'escola infantil a Catalunya.

Anna Carbajosa

Lleida



Pens que la història de l'educació infantil en aquests anys ha estat un camí d'anades i tornades, d'esperances i desencisos on encara queden molts de temes pendents. N'apuntaré sols alguns: la recerca de coherència i coordinació de l'etapa 0-6, un major finançament públic en la provisió de serveis d'atenció a la infància, l'increment de la xarxa pública (gestionada directament pels municipis) d'escoles infantils de qualitat, assegurar una formació i titulació única per a tot el personal que treballa a l'etapa, evitar la massificació dels centres i la disminució de les ràtios en el cicle 3-6, com també la seva progressiva «primarització», defugir models assistencials i obsolets com ara els serveis de mairaderes o les guarderies d'empresa... Però el que encara queda pendent és l'eix essencial per a un vertader canvi: introduir una nova cultura de la infància des dels mitjans de comunicació i des d'una nova sensibilitat política i ciutadana.

Pusy Riera Jaume

Departament de Pedagogia de la UIB

L'ensenyament tradicional de la natació tenia com a finalitat saber desplaçar-se pel medi i donar les respostes motrius adequades a cada situació, utilitzant metodologies directives.

Des de fa temps, la diversificació de l'activitat aquàtica ens ha acostat cap a una metodologia més educativa, amb un aprenentatge guiat per part dels pares o professors. L'autonomia del nen no es presenta com l'objectiu únic i final, sinó com un més dintre del procés educatiu. Els continguts que el nen desenvolupa estan emmarcats en tres àmbits, el procedimental, el cognitiu i l'afectiu, on la base del treball és el respecte de l'evolució del nen i la seva voluntat.

L'activitat aquàtica que pretén ser educativa no es pot basar en la repetició o imitació de patrons motors fins a assolir l'objectiu. És tan important el camí que s'ha seguit com el resultat final, ensenyar a aprendre i no ensenyar per aprendre.

Amb tot això podem concloure que la relació actual i futura entre educació i activitats aquàtiques depèn de la implicació de cada centre educatiu, i que aquestes estiguin treballades com a activitats educatives.

Àrea de Gestió Tècnica de SEAE,
especialistes en l'ensenyament aquàtic

L'educació infantil en aquests 25 anys s'ha universalitzat al nostre país. Socialment es valora l'educació dels infants d'aquesta etapa com un dret dels infants. En aquest sentit, s'ha fet un esforç per ampliar les places de caràcter públic als infants des de que neixen. Es cert, però, que molts mestres confiàvem que estrenaríem aquest nou segle amb uns serveis públics i de bona qualitat educativa per als infants de menys de tres anys, i aquest és un camí on ens queda molt per anar fent, ja que les condicions de les nostres escoles bressol continuen sent precàries.

Vull comentar dos aspectes que consideràvem rellevants, entre molts d'altres, per aconseguir aquest bon nivell de qualitat educativa. El primer era la necessitat que tota l'educació infantil fos considera-

da com una etapa educativa unitària, fet que es va aconseguir formalment en passar a dependre del Departament d'Educació, però que, a la pràctica, no ho ha facilitat les diferents dependències administratives i la separació física dels parvularis. El segon era que tinguéssim uns professionals ben formats i amb una titulació única. En aquest sentit, ens queda pendent una reflexió serena sobre la formació dels mestres i educadors, i unificar les competències en una única titulació, per poder formar uns equips que comparteixin un mateix nivell de responsabilitat en les tasques educatives dins l'escola bressol.

Teresa Buscart

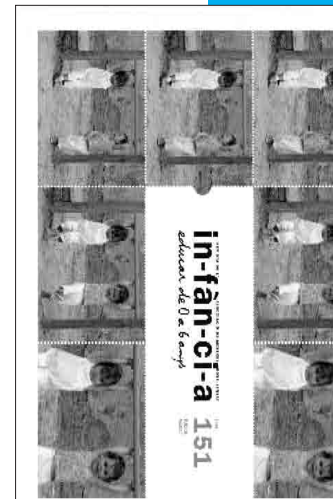
Coordinació dels estudis de Mestre en Educació Infantil de la Facultat d'Educació de la Universitat de Vic

Quan em faig aquesta pregunta penso que, en general, sí que ha canviat, i en alguns aspectes molt, però sempre hi ha coses que es poden millorar. En el cas de les llars d'infants o escoles bressol, amb l'aprovació de la LOGSE es va fer un gran pas endavant: l'educació dels infants dels 0 a 6 anys ja formava part del sistema educatiu. Per a les llars d'infants va ser molt important, ja que van deixar de ser purament assistencials i reconeixia la importància d'aquesta etapa evolutiva dels infants.

D'altra banda, penso que tot i formar part d'una mateixa etapa ha faltat continuïtat entre un cicle i l'altre, potser ha mancat la visió de conjunt.

També penso que en l'àmbit professional les mestres d'educació infantil hem millorat molt la nostra tasca. Ens hem estat formant i reciclant, i això ha quedat reflectit en la nostra feina. En canvi, crec que, a l'Administració, tot i haver aconseguit millores encara falta molt.

Àfrica Secka
Mestra de parvulari



Els ulls

Montserrat Nicolàs

Hi ha una conversa que m'agrada de manera especial tenir-la amb els infants més grans de l'escola, i és parlar de què saben sobre els ulls i sobre què és mirar i veure. En el quotidià, hi ha moltes oportunitats de propiciar i d'encetar aquests diàlegs, a partir d'unes preguntes. I es pot fer tant en petit, com en gran grup, o de manera més individual, en una relació directa entre l'infant i jo.

En general, a tres anys, els infants saben que d'ulls en tenen dos; que als ulls hi ha pestanyes, que sobre els ulls hi ha les celles –sovint diuen pelets a les pestanyes i les celles–, que els ulls es troben a la cara i que els ulls serveixen per mirar.

Quan els pregunto «On tens els ulls?», m'ho fan saber de maneres molt diverses i riques en matisos. Hi ha infants que ho fan saber sense paraules:

- Parpellejant.
- Movent els globus oculars en direccions diferents.
- Tancant-los una estona.

- Obrint molt les conques i acostant-se al rostre de l'adult.
- Mirant l'adult amb expressió de sorpresa davant l'evidència.
- Tancant-los apretant molt les parpelles.
- Assenyalant-los amb el dit índex i dient: «Aquí!»

També són molt interessants les respostes que donen quan els pregunto: «I per què serveixen els ulls?»

- Per mirar.
- Per dormir els tanco.
- Para posar gotitas.
- Per plorar.
- Per posar les ulleres.
- Per dormir.
- Per mirar-te millooooooor!... (expressant-ho amb un to de veu greu com ho faria el personatge del llop del conte de la Caputxeta).

Els infants saben que els ulls serveixen per mirar, però en algunes ocasions he

observat que davant la pregunta «per mirar què?», molts infants responen anomenant l'objecte, persona o mobiliari que tenen davant del seu camp visual. Tot i així, si estiro més la pregunta expliquen que els ulls serveixen per mirar i veure:

- Els contes.
- Les joguines.
- Els nens.
- A tu!
- Totes les coses.
- La lluna plena i les estrelles.
- El cel.
- Per la finestra.
- La tele.
- El patí.
- Els arbres.
- El Barça.
- La mama.
- Els dibuixos de la tele.

Però encara en saben més, com ara què poden fer coses amb els ulls:

- Si els tanco, no veig ningú.
- Obrir-los i tancar-los.
- Plorar perquè vull la mama.
- La mama se'ls pinta.
- Dormir.
- Si em piquen la mama em posa gotes.
- La iaia porta ulleres.

Quan encetem aquestes converses com a activitat de grup, podem seure en rotllana i l'adult pot començar per aquestes preguntes inicials, però també explicant que els ulls són rodons, que les persones els tenim de diferents colors i que també podem posar els ulls, així o aixà, si és que estem contents, enfadats, tristos, si tenim por. I, mentre ho parlem, fem gests per representar aquestes emocions.

També podem oferir uns petits mirallet per mirar-nos els ulls. Mentrestant ens els toquem, mirem com són els ulls dels companys i de l'adult, suggerim tocar-los per descobrir-ne la forma i les diferents parts que els envolten:



- Són rodons.
- Són petits o grans.
- Les parpelles són toves, les podem estirar...

- Les pestanyes i les celles són pèls suaus que podem estirar...

Podem parlar també dels colors que tenen: «Els meus són de color...», «els de la... són ...», «els del... són...»

Després d'aquest primer contacte tàctil, juguem a experimentar les diferents possibilitats de moviment dels ulls:

- Obrir i tancar.
- Pestanyejar i fer l'ullet.
- Mirar a diferents llocs sense moure el cap.
- Mirar coses a diferents distàncies o altures.
- Mirar des de diferents angles: amb el cap amunt, amb el cap avall, amb el cap a un costat.
- «Aplaudir» amb els ulls tot obrint-los i tancant-los ràpidament.
- Tapar-los amb les mans o amb algun material, primer per mirar amb un ull, després amb l'altre o tapar-los tots dos alhora.

Són molt divertits els jocs de mirar formant buits si fossin finestres obertes o bé amb visors fets gots i tubs de diferents mides.

Altres maneres de jugar amb els ulls poden ser:

- Caminar per l'espai amb els ulls tancats.
- Fer el joc del «veig veig».
- Fer fotografies amb els ulls mirant un objecte o persona i aclucar-los.
- Mirar imatges de persones, animals, ocells, insectes, peixos, i observar com són els seus ulls.
- Cantar cançons referides a aquesta part del cos.

Val a dir que aquests suggeriments, per descobrir, conèixer i experimentar amb els ulls, poden organitzar-se també en relació amb les altres parts del cos per tal d'afavorir les capacitats sensorials corresponents a cada sentit i el coneixement físic del propi cos. ■

Qui fa els projectes d'escola? Qui s'encarrega de supervisar-los? Quin concepte d'escola tenen? I nosaltres? Si tornéssim a néixer, ens agradaria? Quantes vegades ens hem fet aquestes preguntes i quantes vegades hem hagut de reflexionar i discutir-les... Per què no se'ns escolta? Per què no ens demanen l'opinió?

L'Escola Bressol Municipal Lluna està situada en un barri obrer, a prop d'una zona marginal. Va obrir les seves portes el setembre de 2005. A hores d'ara, l'escola encara no està del tot acabada i les mancances hi són evidents.

Moltes hores vam estar parlant, discutint, debatent, entre tot l'equip, per posar-nos d'acord en quin concepte d'infant i d'escola volíem transmetre. A partir d'aquí, ens vam adonar de quines eren les mancances reals de la nostra escola.

Primer dilema: Què havíem de fer? Acabar allò que faltava o canviar allò que ja estava fet? I com comencem? I per on?

Escoltant els nens vam veure clar que el que ens demanaven era un lloc on poder córrer, observar, amagar-se, tocar, tastar, reptar, riure, plorar, embrutar-se, descobrir, i no trobàvem cap lloc en tota l'escola on els nens poguessin fer-ho. Primer dilema resolt, «fem del pati un jardí».

Segon dilema: Els diners. Érem conscients que, com qualsevol escola nova i, sobretot, si aquesta està gestionada per una empresa externa, com és el nostre cas, els diners mai no arriben fins allà on nosaltres voldríem i, per nosaltres, dur a terme aquest projecte era essencial.

Demaneu diferents productes a les famílies per elaborar una panera de Nadal, comprar-ne una, elaborar un CD de música per vendre'l, o bé simplement comptar amb la bona voluntat de les famílies de l'escola, van ser algunes de les propostes que varen sorgir. Un dissabte al matí, en aixecar-nos, se'ns va ocórrer que podíem demanar la col·laboració dels comerços del nostre poble i així implicar aquest en l'educació dels més petits. Hi vam posar moltes ganes i molta il·lusió, i no pensàvem que obtindríem la resposta que

vam tenir. Rubí ens va donar una bona lliçó!

D'una banda, com a mestres d'escola bressol, pensàvem que predominava el concepte de l'escola bressol com a «guarderia», i no com a etapa educativa, que forma part d'una comunitat educativa. De l'altra, com a ciutadanes de Rubí, estàvem convençudes que, com a ciutat dormitori, hi havia poca interrelació entre els seus serveis i la gent que hi viu.

Un total de 53 comerços van participar desinteressadament en aquesta iniciativa i van fer possible que el projecte del jardí tirés endavant. L'únic interès de les botigues se centrava

en l'educació dels ciutadans més petits, i el cert és que això encara ens va motivar més.

Per poder obtenir els diners que necessitàvem per realitzar el nostre projecte de jardí, vam pensar que, aprofitant que eren festes nadalenques, podíem fer una tómbola i sortejar tot allò que el poble ens va donar. En veure la gran participació de les famílies i el seu entusiasme, en vam poder fer tres, i vam aconseguir recaptar els diners suficients per engegar el projecte. I no només això, sinó que les famílies estaven tan engrescades que varen

començar a portar-nos plantes i altres estris que tenien a casa seva.

Veient aquesta col·laboració i aportació de les famílies, ens vam adonar que tenien moltes ganes de formar part d'aquest projecte. I com que l'escola és de tots, dels infants, de les famílies, dels mestres,

del poble, vam pensar: portes obertes i que hi participi qui vulgui! A dia d'avui, hi ha 36 famílies que volen participar en la construcció d'un jardí per als seus fills.

Tota la comunitat educativa està molt engrescada en aquest projecte i, per a nosaltres, ha estat molt satisfactori poder aprendre que les persones ens equivoquem, jutgem sense parar-nos a pensar en les conseqüències que poden tenir les coses. Mai no podem

Fem del pati un jardí

Equip de l'Escola Bressol Municipal Lluna

El nostre poble ens ha donat una bona lliçó. Per poder engegar la construcció del jardí a la nostra escola, vam demanar la col·laboració de diferents comerços de Rubí i vam quedar sorpreses del gran interès i l'entusiasme que va despertar la participació en aquest projecte destinat als ciutadans més petits.



dir «d'aquesta aigua, no en beuré», perquè moltes vegades ens pot sorprendre la riquesa d'aquesta aigua.

Aquesta experiència ha estat un exemple per a totes nosaltres i per això volem que tothom ho sàpiga. ■



Un cargol que ajuda a aprendre

Una troballa casual, un cargol que ha aparegut entre unes fulles d'enciam, és a l'arrel d'un projecte que endinsa els infants en l'interessantíssim món de la natura. L'entorn immediat desperta milers de propostes a la curiositat natural dels infants. Solament cal estar atents a allò que porten a les butxaques.

M. Josep Casals



ot va començar un dia qualsevol en un grup de llar d'infants amb nens i nenes de dos a tres anys. Els infants que havien arribat a l'escola

estaven ja repartits pels diferents racons: uns, a la cuineta fent els seus menjars i parant la taula; uns altres, amb un llibre, mirant els dibuixos i explicant-se contes els uns als altres; uns

altres cuidaven les nines amb molta cura, els posaven els bolquers, les vestien o els donaven el menjar; dos o tres més intentaven fer un puzle, que amb l'ajuda de tots anava sortint. A la mateixa hora de sempre, va entrar puntual per la porta l'Olga, però aquell dia no venia sola. Venia acompanyada d'una petita, petitíssima sorpresa. Quan vaig anar a saludar-la em va mostrar molt il·lusionada una capsa d'aquestes transparents que s'utilitzen per comprar llardons i, a dins, hi havia un petit cargollet, tan petit que quasi no es veia. Em va explicar que el dia abans, mentre preparava l'enciam amb sa mare per sopar, se l'havien trobat entre les fulles i van decidir portar-lo a l'escola per

ensenyar-lo als companys. Tots van atansar-se a mirar-lo, els jocs de sempre van quedar arraconats i una nova il·lusió i interès es va reflectir en els seus rostres. L'Olga ens el va ensenyar en la rotllana del matí i vam decidir que entre tots en tindriem cura.

Què podríem donar-li de menjar i on podríem anar a buscar-lo? La resposta va ser ràpida, aniríem a la cuina a demanar-li enciam a la Rosa, la cuinera que cada dia ens prepara el dinar.

Quan li vam anar a posar l'enciam, ens vam adonar que tenia la closca molt tova i que no el podríem tocar perquè se li trencava. Tots havíem d'anar amb molta cura. Calia posar remei a aquest problema, ja que era impossible que els infants l'agafessin, se'l possessin a les mans, que sentissin com amb els seu rastre els mullava, com n'era de fred. De fet era tan petit que amb prou feines se li distingien les banyes.

Va estar sol per poc temps. Un dia que l'Elisenda se'n va anar al camp, va trobar dos cargols bovers molt grans i, sense pensar-s'ho dues vegades, els va portar a l'escola i els vam posar amb el nostre més petit.

—Aquest és el pare i aquesta és la mare —va dir l'Elisenda.

—I aquest el fillet —deia l'Etna.



No van tenir cap dubte a identificar els més grans amb els pares i el nostre més petit amb el fill. Ja teníem la família completa. Però, amb l'augment del nombre de cargols, era necessari engrandir la casa i fer-la més confortable. És per això que vam agafar un pot de plàstic d'olives gran i vam posar una capa de grava i una altra de terra i vam plantar-hi herbes. De mica en mica, vam anar veient com les herbes creixien i com els cargols s'hi amagaven. A vegades ens costava trobar-los.

Un dia, tot observant els cargols, vam tenir un dubte: «amb què caminen?»

–Nosaltres tenim cames i peus –deia un infant.

–El cargol no en té cap –deia un altre.

–No sabem què té per caminar.

Calia buscar informació i, com que nosaltres no en teníem, vam demanar als pares si ens podien ajudar a resoldre aquest dubte. Un dia el Frederich ens va portar la resposta. Va arribar amb un full on s'explicava com caminava el cargol –la seva mare ho havia trobat a Internet– i ens ho va ensenyar. Quina sorpresa! El cargol feia servir un peu però no era igual que els nostres. Els infants es miraven els seus peus i es miraven el cargol. Eren molt diferents.

–Nosaltres en tenim dos –van reflexionar molts infants.

–En tenim més.

–Els cargols no tenen dits.

Era interessant com alguns infants anaven arrossegant un sol peu per explicar aquells que els preguntaven com caminaven els cargols, sempre el mateix peu.

Vam posar-los en pots de vidre per tal de fer una observació més acurada de com era aquest peu que tenien els cargols. Aquests pots van quedar-se a l'escola i els infants se'ls anaven passant, els miraven per dalt per baix... En van sortir moltes observacions.

–El cargol petit té un peu petit i el gran en té un de gran.

–Mira, té ratlles –Anna S.

–El pot és moll.

–Són babes –els vaig dir.

–Nosaltres tenim babes a la boca.

Vam fixar-nos que tenien unes boletes al final de les banyes més llargues: eren els ulls.

–Nosaltres també tenim dos ulls.

–En tenim igual.

Aviat va ser necessari establir el càrrec de tenir cura del cargol, per tal que tots poguessin gaudir de l'experiència. Tots volien col·laborar:

donar-los menjar, rentar-los, ruixar-los... Cada dia un infant anava a la cuina, demanava l'enciam a la Rosa i cuidava els cargols. Aquest no era un moment individual. Molts eren els infants que s'atansaven «al cuidador» i compartien aquest moment amb ell. S'explicaven coses, intercanviaven opinions, observaven com els cargols sortien de la caseta i es passejaven per tot arreu, per la taula, per la tapa, per la part de fora de la caseta, fins i tot pels seus dits

–M'està xupant –deia el Nicolàs tot rient amb un cargol al dit.

Perquè ho dius això?

–Perquè em mulla.

–Cau, cau –repetia contínuament l'Anna, de poc més de dos anys, molt esverada quan veia els cargols que anaven a posar-se cap per avall.

A veure, mireu si cau.

–No, no cau.

Alguns infants agafaven els cargols i els treien al pati i veien com pujaven



i baixaven per les parets i tenien també l'oportunitat de compartir-los amb infants dels altres grups que en aquell moment sortien a jugar al pati.

Va aparèixer el racó del cargol amb la seva caseta, el pot amb les closques d'ou, el polvoritzador per ruixar-los. A sobre del racó, vam posar-hi una cartellera on anàvem enganxant tot allò que ens arribava a les mans amb la col·laboració dels pares: el Frederich, a més de la informació del «peu», també va aconseguir una foto d'una escala de cargol i una altra d'una escultura. També l'Olga, amb l'ajut dels pares, va portar un dibuix d'un cargol pujant una muntanya i una cinta mètrica que recordava un cargol.

Un dia vaig portar un llibre que parlava dels cargols i també el vaig deixar al racó. Aquest llibre ens va obrir tot un univers de possibilitats sobre aquestes bestioles. Amb les que teníem a l'escola ja sabíem que n'hi havia de grossos i petits, però llavors vam descobrir que podien tenir molts colors: grocs, blaus, vermells, verds, marrons... Amb els colors que vam veure al llibre vam fer un gran mural amb



pintura per informar els pares de la nostra descoberta. També vam descobrir que hi havia cargols de terra i cargols d'aigua i vam posar en el racó una panereta amb closques dels dos tipus de cargols. Tot tocant-los, van descobrir que els cargols que vivien a l'aigua tenien punxetes i els de terra, no.

Un dia quan vaig arribar a l'escola vaig veure una imatge que em va cridar l'atenció. La Tai i la seva mare estaven soles assegudes al racó del cargol. La Tai ensenyava el llibre a la seva mare i la seva mare li explicava tot allò que veia al llibre amb molta tranquil·litat i amb molta tendresa. Vaig veure en aquell moment que l'escola estava oberta als pares i que els pares la feien servir com un escenari més de relació amb els seus petits i petites, que frissen per explicar i ensenyar-los-ho tot.

Però quina sorpresa! Un dia quan vam anar a veure els cargols, no n'hi havia tres, n'hi havia prop de quaranta. Havien nascut tota una pila de cargolets molt, molt petits. Això sí que va ser tota una sorpresa. Estàvem tan emocionats que no ens en vam poder estar de compartir-ho amb tota l'escola i vam anar grup per grup a ensenyar-los a tots els infants de l'escola, a la Marga i a les altres mestres. Va ser molt emocionant.

D'on havien sortit aquells cargols?

–De la panxa de la mama –deien alguns infants.

–No ho sé –deien d'altres.

Aviat ho vam descobrir. Vam començar a observar el terrari pels costats, per sota i aviat vam descobrir tot un munt de boletes blanques enterrades. Hi havia una altra posta.

–Són ous.

–Han sortit dels ous.

–Jo vaig sortir de la panxa de la mama –deia l'Alexa.

Immediatament, vam escriure a la cartellera, ben gran, que el grup de les petxines estava d'enhorabona i així vam compartir la notícia amb els pares i mares. Aquella tarda l'escola es va convertir en una experiència única per a petits i grans. Els petits, emocionats per explicar als pares què havia passat i els pares, contents i sorpresos perquè alguns mai no havien vist ous de cargols. Tot eren comentaris de sorpresa, explicacions de pares que en algun moment de la seva vida havien intentat fer una petita «granja» de cargols. No van faltar els pares que van proposar fer una cargolada...

Vam haver de posar els cargolets en una altra caseta perquè eren tan petits que cada vegada que canviàvem l'enciam havíem d'anar fulla per fulla traient-los a tots per no llençar-los, però de mica en mica han anat creixent i aviat podran estar un altre cop junts. Quan els vam separar vam veure que, de petits, n'hi havia molts i que, de grossos, n'hi havia pocs. Aviat tots seran grossos.

Hem après una mica més a ser responsables, a compartir, a observar, a interessar-nos per tot allò que ens envolta i, en definitiva, a fer una escola on els infants han estat més protagonistes dels seus petits aprenentatges i descobertes. La meva tasca: observar-los, proposar, recollir els seus interessos, en definitiva acompanyar-los en el seu procés d'aprenentatge. ■

M. Josep Casals és mestra d'escola bressol.

Cada pedra una presència

Meritxell Bonàs

Les pedres han tingut, al llarg de la història, i en diferents cultures, una significació especial. La pedra apareix com a símbol, però també parla d'evolució, és testimoni fidel del passat i sovint a través de les pedres s'ha pogut reconstruir la cultura d'altres temps. Les pedres sobreviuen a les persones, parlen de les seves empremtes, dels rastres que al llarg de la vida anem deixant. Apareixen com a representacions col·lectives que mostren creences i rituals, i és per això que també se'ls atribueixen connotacions màgiques i fins i tot curatives.

Les pedres parlen de presència, presències d'homes i dones d'altres temps, proeses i celebracions llunyanes per a les quals tanmateix sovint no sabem trobar masses explicacions. Ens

resten moltes incògnites per resoldre, soterrades sota les pedres, en el seu silenci...

Cada pedra una presència celebrava una trobada de tota la comunitat. Testimoni de tots els que érem allí, una petita pedra blanca recollia la nostra presència i part dels nostres pensaments.

Infants i adults inscrivíem en cada pedra, en aquella escollida de la pila, el nostre nom, un petit dibuix, un traç, una paraula,...allò que aquell moment deia quelcom de nosaltres.

Un conjunt de presències juntes que ara, dins d'un cub transparent, una estructura cúbica i tridimensional que roman en un temps plàcid, dóna la benvinguda als visitants i fa visibles a tots aquells que en un tram del nostre camí hem decidit passar pel Martinet. ■



L'art del pintor de paisatges

Algunes reflexions entorn de la documentació

Meritxell Bonàs

La documentació és una eina imprescindible per seguir l'afany dels infants per conèixer i entendre. Fa visible la seva activitat i permet reflexionar-hi, millorar la feina de cada dia, ordenar el pensament. La documentació fa visible la trama de relacions casuals que es produeixen, potser en un instant fugaç, potser al llarg d'un curs, dins de l'escola. Alhora, permet mostrar-ho a fora, establir un diàleg amb les famílies i aprofundir el sentit de comunitat.

Segurament són diverses les raons que fan decidir un mestre o tot un equip a documentar allò que veu i que viu dins l'escola. De totes les raons, de les possibles respostes a què és allò que

ens fa decidir començar a documentar, n'hi ha una que em sembla que, si més no, actua de força inicial. Arriba un dia que descobrim, amb ulls emocionats i expressió sorpresa, que els infants són uns productors infatigables de meravelles. I és llavors que també descobrim la necessitat o, fins i tot, podríem parlar de deure, de fer públic allò que passa davant nostre.

Parlar de documentació és parlar també de visibilitat. La documentació fa visibles les persones, les escoles, els equips, els seus participants i autors com també la qualitat dels seus processos. Fa visibles els rastres de cada per-

sona, cada grup, cada família, en el seu pas per l'escola. No deixa de ser una magnífica oportunitat de construcció d'identitats i això ens porta a pensar en una escola de narracions diverses, de narracions incertes on els guions s'escriuen a partir de les veus i de les accions de cadascú. Un guió que es viu construint històries.

Les escoles narratives es narren a si mateixes (no necessiten que ningú de fora marqui què cal fer) i s'inventen escenaris, paraules i temps, i com l'escriptor de novel·les conviden les persones a imaginar a partir de la seva lectura. La documentació permet això quan es fa pública, un imaginar que permet traçar camins diferents i inèdits. Però, a més a més de fer visible allò que passa, la documentació interpreta, escriu teoria, sobre una pràctica que, a la vegada, es

legítima. I és que documentar no deixa d'estar íntimament lligat a l'ètica, no deixa de ser una tria, un posicionament, una presa de decisions. No deixa de ser també una formulació de com som com a mestres, quina escola som, on posem la nostra mirada, i lligat a això em sembla que també cal parlar de certes dosis de valentia. Una valentia de fer pública aquesta tria.

En la documentació, seguim rastres, petjades i pistes que els infants ens mostren en el seu afany de conèixer i entendre, elements invisibles que exigeixen una complexitat interpretativa forta. Fer-los visibles, captar-los ens aproxima a una major comprensió dels seus processos, de les seves relacions, dels seus símbols i, per extensió, una major comprensió del funcionament de la ment humana. Els infants en són l'expressió més fresca.

En la documentació, recollim processos, elaborem hipòtesis, parlem amb imatges, i a la fi construïm cultura, una cultura d'infància que requereix una escolta afínada, matisant, una



“Els infants són uns productors infatigables de meravelles”

escolta envers l'altre, però també envers un mateix. Quan documentem, no deixem de parlar de nosaltres, de les nostres connexions, ordenem el nostre pensament. És una veritable recerca per als mestres, una investigació molt potent sobre la seva realitat, sobre la seva quotidianitat. Però la documentació no només és vàlida per als mestres, sinó que ajuda els infants a prendre consciència del procés, de la història que estan escrivint, que estan vivint. Quan l'infant reflexiona sobre els seus pensaments, els seus processos, les seves accions, l'ajuda a entendre's i a comprometre's.

És un diàleg interessant entre autor i espectador, on un es fusiona amb l'altre. Talment com si és tractés d'un emmirallament on el joc rau a trobar-se en els ulls de l'altre. I és que la documentació també possibilita transitar entre allò singular i allò popular, entre el proper i el llunyà. Ajuda a trobar-te, a identificar-te sense veure't. A vegades, la documentació d'una seqüència, d'un temps breu i veloç, que s'ha esdevingut en un instant, ens pot ajudar a explicar-nos tot un entramat de relacions casuals que es donen dins d'una l'escola.

Alhora, documentar no és només un diàleg romàntic de mirades entre mestres i infants, sinó que es nodreix de les mirades respectuoses i agràides de les famílies. Sovint les famílies en descobreixen noves dimensions, dimensions lligades al respecte i al valor que requereix una part important de la vida del seu fill o filla. Un respecte profund cap a la seva manera de fer, de decidir, i quan veuen el fill es descobreixen ells mateixos. És un moment important per conèixer i saber què passa dins l'escola i sentir-

se part d'una comunitat en la qual el seu fill l'ha convidat a entrar.

També hi ha mirades forasteres, interrogants, curioses, que, per un motiu o altre, algun dia entren dins l'escola. La documentació podria ser la trobada on conflueixen punts de vista diversos, sentirs disperss, crítics. És una nova oportunitat de compartir i fer créixer el projecte de cada escola.

La documentació parla de temps diferents. A vegades parla de temps llargs, païts, i llavors documenta processos de llarga durada, projectes que han requerit setmanes, mesos, cursos, també processos infinits on el final no és possible. Hi ha eixos del projecte d'una escola, trets de partida per on començar a indagar, que resulten camins per on anar caminant sempre. La documentació no busca una solució definitiva, no tanca portes, ni descobreix veritats úniques, sinó que obre possibilitats i amplia horitzons a respostes que, tot d'una, de nou, es poden inventar.

També hi ha temps més densos, on la densitat del moment es recull en la seva brevetat, temps viscuts en la recerca de significats a preguntes diverses, sobre el món, les seves lleis, les seves regularitats, i llavors els infants ens rega-



len moments brillants, paraules fortes, decidides i valentes que busquen generosament respostes a molts dels seus interrogants. És llavors quan la documentació recull íntimament converses entre infants, seqüències d'accions encadenades, detalls gairebé imperceptibles que ens parlen d'estones conegudes per tots nosaltres. Dignificar petites històries és també prou motiu per documentar. Els seus protagonistes, fet i fet, ens fan hereus de la seva història i ens conviden gratuïtament a reconèixer-nos-hi. Documentar no deixa de ser un reconeixement profund per cada una de les persones, per cada un dels infants i les seves famílies.

La documentació com a herència és també una dimensió interessant a tenir en compte. Les diverses documentacions d'una escola



“Documentar és com fer «brillar» l'altre”

poden ser finestres des d'on mirar el món, poden ser canals de connexió a territoris llunyans, hostils d'entrada, però plens de misteri. Poden ser motius per interrogar-nos amb preguntes sense caducitat. Respostes en repòs que passen d'un any a un altre. Talment com si es tractés d'una pedagogia convertida en paper d'empaperar parets, la documentació tenyeix, reivindica i decideix, com cada escola, com cada generació es construeix en un diàleg constant amb la realitat, amb el context social i històric del moment, amb la seva contemporaneïtat, que neix ja en un temps efímer.

Documentar és un procés viu, dinàmic, requereix l'ús i el domini d'instruments i aparells que potser no ens havíem plantejat utilitzar com a mestres: gravadores, màquines de fer fotos, filmadores, instruments d'enregistrament de dades i observacions, un muntatge escènic pulcre, que busca allò precís, que permet tafanejar amb una discreció afinadíssima i que es mou en un respecte exquisit.

Però quan documentar es converteix en una acció quotidiana dins d'una escola, més que la utilització de petits instruments o tècniques, demana un debat polític i cultural que compromet les diferents veus. Mirades calidoscòpiques sobre una mateixa realitat, que a cada moviment ens recorda que és incerta. És així com la documentació esdevé un procés de recerca permanent, un lloc de confrontació, de formació, un espai de reflexió entre els mestres, amb les famílies, amb altres professionals, un lloc on poder repensar-se i poder créixer en comunitat. La formació de comunitats de recerca al voltant de la infància és, avui



per avui, un dels reptes que cal plantejar-nos amb més força i responsabilitat.

La documentació ens descobreix una de les cares més amables de la tasca de compartir i acompanyar els infants en el seu creixement, ens descobreix bellesa, esperança, i una estima incondicional, desconcertant, que ens fa vibrar. Cada dia s'obre la porta de l'escola i de nou cada dia és possible una estrena.

A les escoles municipals de Reggio Emilia, on la documentació és una tasca quotidiana

per als mestres, en parlen com un «acte d'amor» entre els infants i els mestres, un acte recíproc on un enriqueix a l'altre. Documentar és com un fer «brillar» l'altre, com un dibuixar l'altre des de l'admiració i la generositat. Ens fa creure novament en la recerca de nous sentits, nous paisatges per on poder caminar, però també per on poder seure i pintar-los. ■

Meritxell Bonàs és mestra de parvulari de l'escola El Martinet de Ripollet

Projectar amb els infants

Un fragment

Oferim un exemple pràctic de documentació, basat en un fragment de treball d'una pedagoga que era membre d'una xarxa del Projecte d'Estocolm. S'intenta descriure la idea que hi ha darrere de la documentació pedagògica com un procés d'aprenentatge, que obre la possibilitat de qüestionar els discursos dominants. Això no obstant, és difícil descriure un treball com aquest, perquè inclou molts processos.

Els pedagogs i les pedagogues, en aquesta institució de la primera infància, per mitjà de la seva participació en el Projecte d'Estocolm, intenten escoltar les hipòtesis,

les teories dels infants i també les seves fantasies. També intenten centrar-se, d'una manera més sistemàtica, en les estratègies d'aprenentatge dels infants i en la seva construcció de significat, com també en la seva manera de qüestionar els processos d'aprenentatge dels infants. En aquest cas, Anna, una pedagoga que treballa amb un grup de grans comença documentant un projecte puntual, el qual recull el que es fa i el que es diu. Cada tarda s'emporta la documentació a casa, l'examina i l'analitza, reflexionant i reinterpretant allò que

sobre com l'infant que aprèn i la pedagoga que aprèn s'han construït en la seva pràctica, com es construeix el coneixement i quina mena d'eines ofereix l'entorn perquè els infants experimentin i creïn les seves simbologies. Què és el que atreu més aquests infants? Quina mena de teories tenen aquests infants? Com puc posar en dubte aquestes teories? Com és possible estendre el treball temàtic durant un període llarg i aprofundir els processos d'aprenentatge dels infants? Com podria continuar el treball?

passa, no solament entre els infants sinó també com ella ha construït els infants i a ella mateixa com a pedagoga. Es pot plantejar qüestions de la documentació

Aquestes preguntes estimulen el pensament d'Anna i la manera com ella planifica. Si s'empra com una eina de reflexió, la documentació sovint porta a allargar el treball temàtic, en lloc que el pedagog o la pedagoga s'afanyi a acabar-lo i salti a noves idees, contenta perquè ha planificat per endavant el que passaria, quan de fet els infants podrien continuar treballant més temps en un projecte temàtic concret i aprofundir els seus processos d'aprenentatge. Aquesta manera de treballar requereix un munt d'experimentació i també una gran quantitat de treball d'interpretació de part dels pedagogs i pedagogues, una gran quantitat de diàlegs amb altres pedagogs en els quals es poden introduir, discutir i confrontar perspectives múltiples. D'aquesta manera, el procés pot ser una manera de posar en dubte les pròpies concepcions i una manera de «treballar plegats a través de les diferències» (Ellsworth, 1992: 106).

Gunilla Dahlberg

A més de treballar per a ella mateixa, Anna torna la documentació perquè els infants puguin reveure el que han fet abans, trobar nova informació i implicar-se més en el tema. Penja la documentació a la paret i la converteix en un important mitjà per implicar els pares en el projecte. Els infants comencen a venir a la institució amb els seus rellotges d'arena i altres instruments que indiquen el temps. Els infants hi impliquen també els pares; per exemple, un dia els infants demanen als seus pares que corrin pel passadís i mesuren el temps. Per mitjà de la documentació, Anna també ha pogut discutir el seu treball pedagògic en l'equip de pedagogs que treballen a la seva institució i en la xarxa del Projecte i l'ha mostrat a molts altres pedagogs i pedagogues i als pares en les trobades amb aquests.

Anna va dir a la xarxa que era difícil saber com ella reaccionaria a les idees dels infants sobre el «temps animal». Hauria estat fàcil dir que els animals no poden comprendre el temps, però no ho va fer i, en comptes d'això, va escollir tractar les hipòtesis dels infants d'una manera molt seriosa. Es podria dir que Anna havia treballat amb la perspectiva del constructivisme social, més que amb una perspectiva constructivista, que pressuposa que el pedagog té el coneixement correcte i veritable, que ella podria declarar abans que els infants tinguessin l'oportunitat d'explorar les pròpies hipòtesis. Aquesta és una tasca molt difícil perquè estem inscrits en una perspectiva que pressuposa que la pedagoga ja té la resposta i li demana que planifiqui amb tota cura el que els infants han d'aprendre. En aquest treball temàtic, Anna ha lluitat



“Estem inscrits en una perspectiva que pressuposa que la pedagogia ja té la resposta i li demana que planifiqui amb tota cura el que els infants han d'aprendre.”



contra això, com també per la manera de trobar un fòrum per dialogar amb els altres pedagogs en les institucions de la primera infància. (També val la pena notar que en el decurs d'aquest treball els infants van aprendre com dir l'hora, la mena de «resultat desitjat» que es busca sovint en la pedagogia de la primera infància, però sense necessitat d'ensenyar d'una manera especial aquest coneixement.)

El projecte sobre el temps va començar a partir d'una conversa que un grup de sis infants de cinc anys tenia durant el dinar. Havien estat mirant el rellotge de la paret i discutint a quina hora els seus pares acostumaven a venir a recollir-los. Anna va observar que aquells infants tenien un interès real per informar-se més sobre el temps i el rellotge. Així, l'endemà va despenjar el rellotge de la paret i el va posar sobre la taula en l'*atelier* de la institució, davant dels infants. Va demanar als infants: «Quina hora és?».

Els infants van respondre: «Amb el rellotge tu pots saber quina hora és. Tu necessites saber l'hora.»

«Hi ha diferents tipus de rellotges: rellotges de polsera, cronòmetres, rellotges de cucut que diuen cucut, rellotges d'església que fan ding-dong, quan són les 12.»

«Els animals s'aixequen quan nosaltres ens llevem, perquè no tenen els seus propis rellotges.»

«El rellotge marca les 12 tant el dia com a la nit i els números només arriben fins al 12.»

Un nen, el Johan, diu als altres infants una pila de coses que sap sobre els números i les agulles del rellotge, com que les agulles tenen diferents funcions. Un altre infant diu que ara

ells volen fer rellotges. Quan estan seient a l'*atelier* s'adonen que poden fer diferents coses. Anna ha preparat abans uns plats amb papers rodons i els dóna als infants, que comencen a dibuixar rellotges amb números i agulles.

Al cap de dos dies, torna a comentar als infants alguns punts de la seva documentació de l'anterior discussió, amb les respostes que els infants havien donat a la seva pregunta: «Quina hora és?». Els infants comencen a discutir de nou. Durant la discussió els infants parlen molt sobre els animals i l'hora, i Anna els pregunta com els animals poden saber quina hora és. Els infants responen:

«Es lleven quan es desperten i es preparen l'esmorzar.»

«Es desperten quan surt el sol i després dormen quan el sol es pon.»

«Quan aquí hi ha el sol és fosc a Austràlia. El sol està dividit.»

«El sol és el rellotge dels animals.»

Anna continua seguint la discussió dels infants, apuntant tota l'estona el que diuen. Al cap d'una estona pregunta als infants si podem mesurar el temps amb el sol. Un infant respon: «No, podem saber l'hora amb el rellotge. El temps gira i gira.» Aleshores Anna pregunta: «Podem mesurar el temps d'alguna manera», i el Martin respon: «Sí, quan tu corres, llavors pots mesurar el temps.»

Ara els infants volen córrer i mesurar el temps, de manera que se'n van cap al corredor del centre. Allí decideixen fer una cursa. El Martin comença a comptar els segons mentre els altres corren. Quan és el torn del Johan, aquest fa servir un rellotge. S'espera fins que

l'agulla dels segons ha arribat a marcar un número, llavors compta el temps que tarda. Els infants demanen a l'Anna que prengui nota dels resultats. Al cap d'una estona comencen a queixar-se perquè els resultats són tan diferents de quan comptava el Martin. Llavors l'Isak diu que el Martin compta molt de pressa mentre que quan el Johan fa servir l'agulla dels segons del rellotge és molt més lent. Després continuen preguntant-se per què, però comproven que no poden resoldre el problema.

Un dels infants descobreix que els animals també han de tenir un rellotge. «Hem de fer un rellotge per als animals», i decideixen que s'ha de fer un rellotge rodó amb números. Björn diu que els animals no tenen rellotge. Però el Hans insisteix que han de fer un rellotge per als animals, així que tots ho fan. També decideixen que una bombeta podria ser el sol, però quan la dirigeixen sobre el plat de paper no veuen res i s'adonen que han de tenir alguna cosa que faci ombra. Aleshores l'Anna agafa una ploma i els la dóna. El Johan descobreix que posant la ploma sobre el plat de paper poden obtenir una ombra i crida alegrement: «Oh, sembla una agulla». Però de seguida diu que els animals no poden llegir els números.

L'Isak mou la bombeta i els infants comproven que l'ombra es desplaça. Tots els infants volen provar-ho i comencen a moure la bombeta en diferents posicions per veure com l'ombra canvia.

«Hem fet un rellotge de sol», diu el Johan.

«L'he inventat jo», diu el Hans.

Però el Björn diu que els animals no necessiten un rellotge perquè es lleven quan surt el sol.

L'Anna volia veure fins a quin punt els infants estaven interessats, de manera que va decidir que continuessin. Els va ajudar de nou tornant-los a llegir la documentació anterior per recapitular el que ells havien fet abans. Ells diuen que volen fer rellotges de sol amb un altre material. L'Anna els dona argila i els diu que no facin els rellotges gaire petits. Els infants comencen, amb moltes ganes, a fer formes rodones amb l'argila. Un dels infants diu que els animals no necessiten números, «fem només punts, doncs». Per fer les agulles fan servir bastonets de fusta, en descobrir amb l'ús d'una llanterna que els bastonets podien fer la seva funció. Comencen a córrer i dansar al voltant dels seus rellotges i diuen que el sol surt i es pon. També observen que l'ombra canvia quan mouen la llanterna i que poden fer-ho més llarg o més curt i cobrir uns quants rellotges.

Fan rellotges a fora, al jardí, i posen un tros de fusta sobre el terra per fer una esfera del sol, i decideixen continuar amb aquest últim. Alguns infants també fan rellotges d'església amb pèndols, començant per explorar com és que el pèndol anava endavant i endarrere. Diuen que tota la ciutat podia sentir la campana quan el pèndol anava endavant i endarrere i comenten que la gent aleshores sabia quan havien de plegar a la feina o a l'escola. L'Anna pregunta: «Podem mesurar el temps amb el pèndol?». També ha portat pesos i fils de pescar i els infants han començat a fer pèndols amb aquests materials.

Descobreixen que si tenen diferents llargades de fil el pèndol oscil·la d'una manera diferent; quan el fil és curt el pèndol va més de pressa i



“Si s'empra com una eina de reflexió, la documentació sovint porta a allargar el treball temàtic.”



quan és llarg va més a poc a poc. També comparen quant de temps tarden els diferents pèndols per parar-se quan els empenyen. L'Anna torna a preguntar si podrien mesurar el temps amb el pèndol. «Sí», diu un infant, «com fas quan tens un rellotge de sorra, com tenen els presoners del castell» (es refereix a un programa de televisió que en aquell moment era popular a Suècia).

Després d'això els infants comencen a omplir de sorra els vidres del rellotge i a comparar-los amb els pèndols. Comencen a escriure números en els rellotges de sorra i llavors, de sobte, passen a fer un joc de rol en el qual s'imaginen que són els presoners del castell. Després comencen a mesurar-ho tot amb el rellotge d'arena. També fan rellotges d'aigua inspirats en un model que un dels infants porta de casa seva. L'Anna pregunta. «El temps existeix sempre?» Un infant replica: «Els aniversaris de naixement sempre existeixen; la mare ha de mirar el seu dietari per saber quan és el meu aniversari i quan falta perquè arribi.» Un altre infant diu que sempre existeixen dies i hores! «Pots fer anar el temps enrere?», diu la pedagoga. «No», respon un infant, «però abans hi havia màquines del temps i la meva mare acostumava a dir com eren els temps antics.»

L'Anna comença a parlar del mes de setembre, i llavors els infants comencen a comptar els mesos; diuen que ara és la primavera i que ha passat l'hivern. Un infant diu: «El temps gira com el sol. Però el mateix temps que tira enrere no és el mateix temps, perquè jo no compleixo cinc anys cada vegada que celebro el meu aniversari.» «Hivern, primavera i tardor, hivern, primavera i tardor –donen voltes–; això deu ser el temps dels homes», observa un altre infant. ■

Gunilla Dahlberg és professora a l'Institut d'Educació d'Estocolm.
Extret del llibre de Gunilla DAHLBERG, Peter MOSS i Alan PENCE: *Més enllà de la qualitat*, Barcelona: A. M. Rosa Sensat, 1999, col. Temes d'Infància, núm. 34.

Espai per a una creativitat sense límit

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

MANLEY®

Una alternativa a les fitxes

El peix

uniformitat o diversitat?

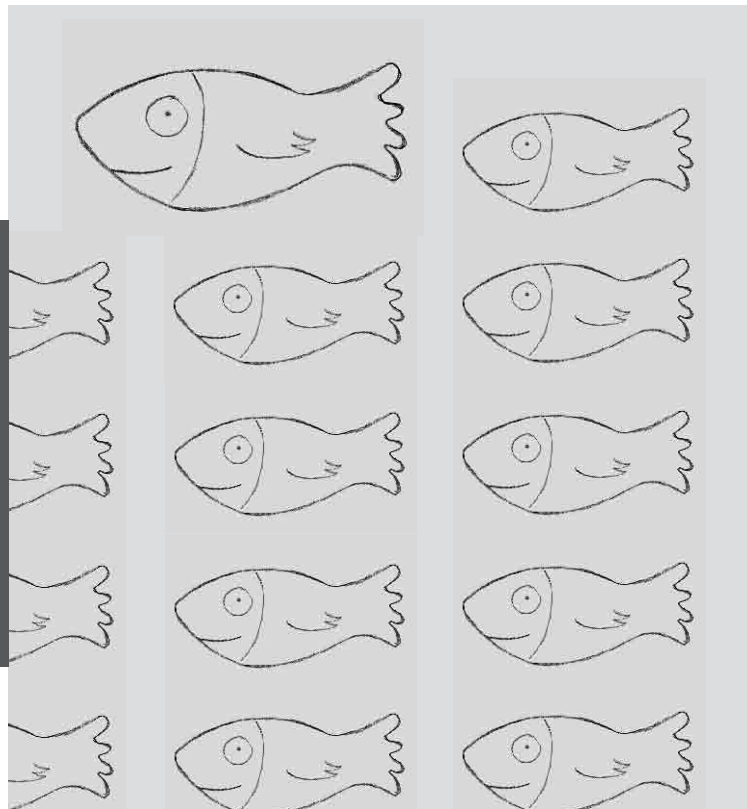
Les fitxes uniformen, simplifiquen, presenten una pobresa de propostes, amb estereotips i un gust estètic, com a mínim, discutible. Intentem sensibilitzar sobre la poca confiança que a vegades l'adult té en les capacitats de l'infant. Plantegem preguntes, però no donem respostes, perquè cadascú elaborarà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

Soledat Sans

El procés d'aprenentatge té un punt social, però finalment la materialització d'aquest aprenentatge es justament individual. És a dir, un nen experimenta a partir de les seves vivències (NEUS BLANCO).

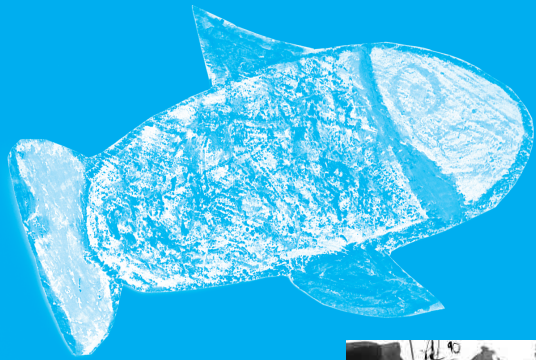
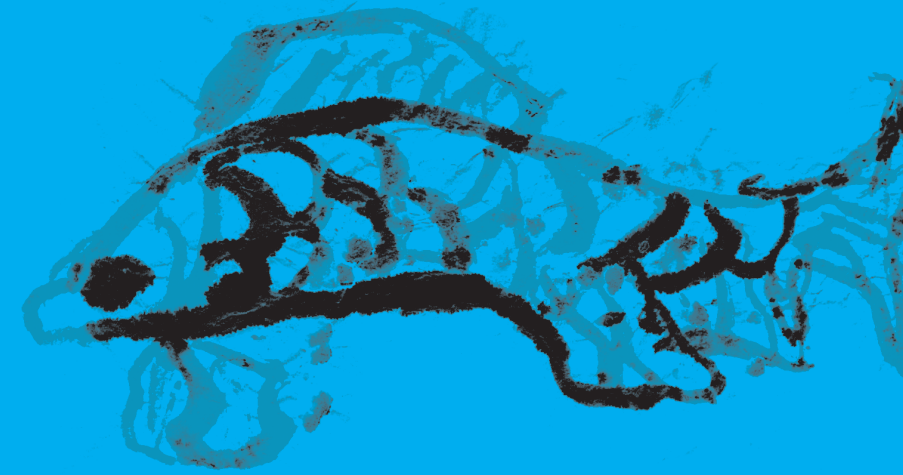
Fitxa

- A. Pintar per dins el peix de la fotocòpia.
Enganxar-lo a l'àlbum.
- B. Pintar per dins els peixos de les fotocòpies
Enganxar-los al mural del passadís.
- C. Pintar per dins el peix gran i petit de les fotocòpies.
Decorar els vidres.



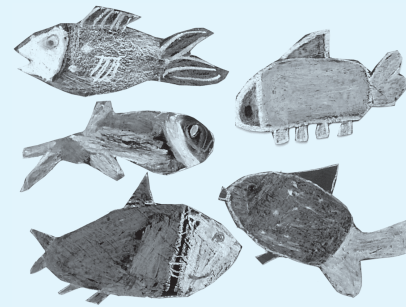
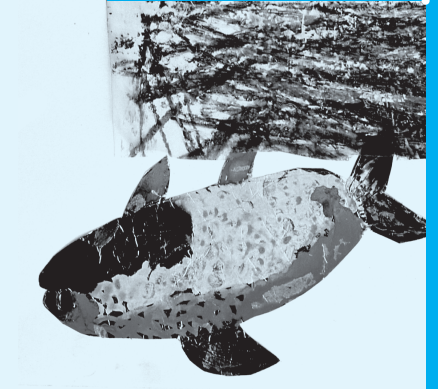
De la uniformitat formal del peix, de la norma de no sortir-se del contorn, del resultat impersonal, quina vivència i quina experimentació en pot extreure l'infant?

Quant al resultat estètic inexpressiu, repetitiu i obsolet d'aquestes fotocòpies penjades pels passadissos, cal que s'exposin any rere any?



L'infant és capaç

Si ajudem l'infant a experimentar i potenciar la llibertat d'imaginar, apareixeran sempre respostes diferenciables en les seves imatges plàstiques i la riquesa expressiva la trobarem sense buscar-la.



Recursos

Observar de manera directa i deixar que voli la imaginació del infants. L'observació directa es presenta com una motivació. És la imaginació de cadascú i la manipulació del material, el que produeix el resultat. ■



El son dels nens petits

La importància de la migdiada

Óscar García-Algar

Cada infant segueix uns ritmes diferent. Això es reflecteix en el son, en què les necessitats canvien d'un nen a un altre. A més, hi intervien les rutines que els pares els poden aplicar. Ensenyar-lo a dormir demana aclarir alguns conceptes, però també tenir clar que no hi ha solucions miraculoses.

Entre l'edat d'un i tres anys el nen o la nena és massa gran per dormir en qualsevol lloc i està massa alerta. També és massa madur per dormir quan hi ha estímuls exteriors. Per tant, satisfer les seves necessitats de son imposa inevitablement determinades restriccions a la llibertat dels pares. Perquè aquestes restriccions siguin mínimes, cal prendre algunes decisions.

El nen pot anar a qualsevol lloc i a qualsevol hora, però això té un preu. Un nen que es manté despert segons la conveniència dels seus pares molt probablement no anirà a dormir a una hora convencional només perquè als pares els convingui així aquesta nit. Possiblement serà un nen que es queda despert fins tard a la nit i amb una pauta de son durant el dia també irre-

ment segurs de tenir una mica de pau i intimitat a les nits i el descans del nen durant el dia, també ho poden fer. El nen acceptarà una rutina regular de migdiades o sestetes i d'hores d'anar a dormir, però també a canvi d'un preu. Això vol dir que cal disposar les nits de manera que haurà d'anar a dormir sempre a la mateixa hora i mantenir la mateixa pauta fins i tot durant les vacances. En definitiva, adaptar les necessitats dels pares a la rutina de son del nen.

Pautes de son

La major part dels nens petits dormen entre deu i dotze hores a la nit, encara que rarament

gular. Això no el perjudicarà, almenys fins que s'hagi d'adaptar a la rutina de l'escola.

En canvi, si els pares volen estar raonable-

ho fan d'una tirada. La diferència entre aquestes hores i les necessitats de son totals queden compensades durant el dia per les migdiades. Aquestes poden durar entre vint minuts i més de tres hores.

Al principi d'aquesta època quasi tots els nens necessiten dues dormides al dia, de manera que interrompen l'estat de vigília d'una manera equilibrada. Per exemple, a mig matí i a mitja tarda.

Cap a la meitat del segon any solen passar per una fase estranya, en la qual dues dormides són massa i una sola no és suficient. Si no dormen al matí, mengen malament, i, si dormen al matí, mengen tard i sopen malament. Aquesta situació es resol habitualment al final del segon any, quan arriba un moment en què només dormen una migdiada, que solen fer al final del matí, just abans del dinar, o a la tarda, després de dinar. Per tant, el dinar el fan tard o aviat.

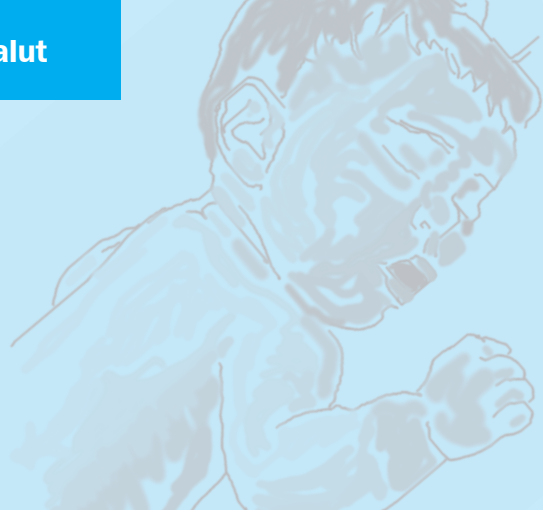


Alguns nens són tan sensibles a dormir durant el dia que àdhuc una dormida breu a la tarda retarda l'hora d'anar a dormir a la nit una estona considerable.

Despertar de la migdiada

Per mantenir una certa rutina diària tant per als pares com per a l'infant, és molt possible que calgui despertar-lo de la migdiada. Sovint cal fer-ho perquè el dinar no es retardi massa, quan dorm abans de menjar. Altres vegades, quan dorm després de dinar, el motiu pot ser perquè cal anar a buscar el seu germà més gran a l'escola, o perquè a la nit accepti d'anar a dormir a l'hora habitual.

Despertar un nen de la migdiada, exigeix tacte. Per evitar que s'enfadi necessita una estona de carícies i conversa suau. Si se'l vol rentar o vestir, plorarà i, si se li dóna pressa, perquè dini o bereni, no menjarà gens. Cal



despertar-lo amb temps i deixar que faci una transició gradual del fet d'estar adormit fins a estar despert del tot.

Problemes freqüents

A aquesta edat hi ha un munt de situacions que afecten la son del nen o la nena. Encara que algunes poden ser preocupants (per exemple, cansament, despertar-se a la nit, terrors nocturns, caminar durant la nit, despertar-se molt aviat al matí), el més important segueix sent posar-lo a dormir.

No és cert que la major part dels nens vagin a dormir cada nit a l'hora adequada. S'ha comprovat que almenys la meitat de tots els nens amb edats entre un i dos anys tenen problemes per anar a dormir a la nit. I aquests problemes alteren la dinàmica de la nit de tota la família. Els altres han de sopar, prestar-se atenció mútua, intercanviar notícies i descansar.

Si el nen sempre ha estat amanyagat o gronxat, és possible que no tingui problemes a l'hora de posar-lo a dormir, però és molt probable que cada vegada faci falta més temps. Pot estar despert en braços mentre li canten cançons i despertar-se enfadat si es prova de deixar-lo al

llit. La situació és pitjor quan aquesta actuació s'ha de repetir cada vegada que es desperta a la nit. Com més temps se segueixi fent perquè s'adormi, més difícil serà ensenyar-li que s'adormi per ell mateix. El nen plorarà i exigirà que l'agafin en braços i el gronxin.

La manera més fàcil d'ensenyar a un nen d'aquesta edat a adormir-se per ell mateix no consisteix a donar-li un biberó al llit i deixar-lo que xucli fins que quedi adormit. Amb tota seguretat, demanarà un biberó cada vegada que es desperti a la nit. Si xuclar sembla que soluciona el problema entre el moment que se'l deixa en el llit i l'instant en què es queda adormit, potser un xumet sigui una millor solució.

Un consell habitual quan el nen o la nena no s'adorm sense la presència dels pares és sortir de l'habitació i després negar-se a tornar a entrar encara que plori. Habitualment, s'afirma que amb el pas dels dies, cada vegada plorarà menys, però això no funciona. El missatge que es transmet al nen només el reforça en el seu convenciment que no ha de consentir que els pares s'allunyin. A més, els nens poden estar deserts i plorant durant molt més temps del que els pares poden suportar: per tant, si final-

ment els pares tornen al costat del nen, hauria estat millor fer-ho des del començament.

L'actitud oposada consisteix a donar-li allò que vol, és a dir, quedar-se amb ell o tornar-lo a agafar del llit, però tampoc això no sembla útil. D'aquesta manera s'està afavorint la seva protesta, que li demostra que l'activitat encara no ha acabat si plora.

Cal adoptar una actitud que no deixi el nen desesperadament sol ni li doni allò que desitja. Cal comunicar-li que no ha de plorar, que no està abandonat, que sempre hi anirà algú si ho necessita, però que el dia s'ha acabat i és hora de dormir.

Després de posar delicadament el nen al llit, es fan els rituals habituals i els pares s'acomoden. Si en sortir, el nen plora, després d'un moment es torna a l'habitació i se'l consola suaument. Aquesta actuació es pot repetir diverses vegades, amb visites sempre curtes. No s'ha de treure el nen del llit ni quedar-se a l'habitació, ni tampoc no entrar si el plor dura més d'uns cinc minuts. En pocs dies, els resultats seran òptims. ■

Oscar García-Algar és pediatre del Servei de Pediatria de l'Hospital del Mar de Barcelona.

Embarbussaments

151 in-fàn-ci-a



En el cap de Sant Antoni
vaig entrar en un hort a collir codonys.
Codonys collits
amb les puntes dels dits.

I en anar a vendre'ls al mercat del poble
vaig observar que tenien
1 bony, 2 bonys, 3 bonys
cadascun dels codonys.



Ací, a la plaça de Lisboa vaig veure
Pere Peret, pintor premiat a Portugal,
i em va dir que per pintar pots i potingues
per posar-hi pebre picant, cal:
pintures, pots, potingues, pinzells
i, una vegada acabats de pintar,
cal posar el pebre picant.

Extret de GIMÉNEZ, Llorenç: *Els embarbussaments de Llorenç*, València: Tàndem, 2001.

Qui no estima els llibres?

Entrevista a Rínxols d'Or



Avui és el dia lliure de les rates reportereres i han escollit el bosc on es troba la casa dels tres óssos per fer una llarga passejada. Però un moment! Pel camí s'acosta algú... Una nena rinxolada i decidida que va cap a la casa amb un grapat de llibres, la Rínxols d'Or!

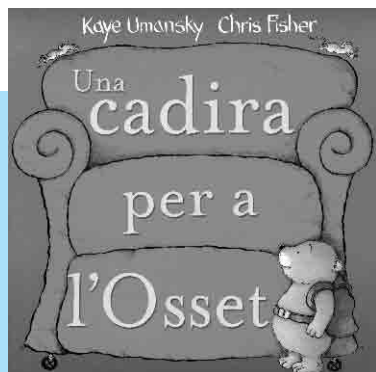
Aprofitem l'avinentesa.

Rata reporterera: Rínxols, on vas tan de pressa i tan carregada?

Rínxols d'Or: Porto els meus llibres preferits per regalar als ossets, a veure si així em perdonen tot el que els vaig fer ahir.

Rata reporterera: Sí, ja ens ha arribat la notícia... I ens podries ensenyar quins llibres dus?

Rínxols d'Or: És clar! Al pare ós, li porto una història que explica què va passar a casa seva després que jo hagués trencat la cadira a l'osset...



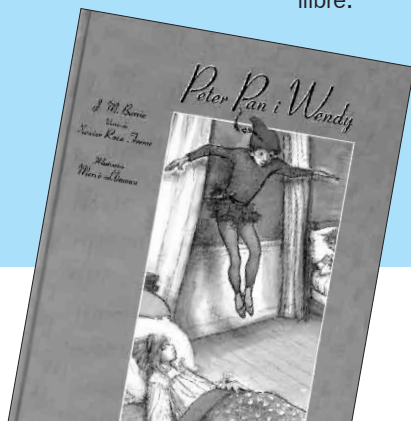
Segur que li agrada molt el final. Hi surto jo.

UMANSKY, Kaye (text) i CHRIS FISHER (il·lustracions): *Una cadira per a l'osset*, Barcelona: La Galera, 2005.

Rata reportera: Ja ho veiem. I a la mare óssa?

Rínxols d'Or: A la mare, li regalo un llibre on surt la Campaneta, una nena petita i eixerida que és tan entremaliada com jo.

BERRIE, J. M. (basat en) i Mercè LLIMONA (il·lustracions): *Peter Pan i Wendy*, Barcelona: Destino, 1994. Versió de Xavier Roca-Ferrer.



Rata reportera: I a l'osset menut, li'n portes algun?

Rínxols d'Or: I tant! Per a ell un de ben divertit que explica les pors que té tothom. Així sabrà per què vaig sortir cames ajudeu-me sense acomiadar-me.

PARRY HEIDE, Florence (text) i Jules FEIFFER (il·lustracions): *Coses que fan por*, Barcelona: Serres, 2004.

Rata reportera: Que bé! I aquest llibre que portes sota el braç?

Rínxols d'Or: Amb aquest sabran que tota la culpa va ser d'un badall, perquè ja sabeu, «el badall no pot mentir, o vol menjar o vol dormir. I a mi em va passar com al personatge d'aquest llibre.



Han marxat com un coet no han deixat ni un llonguet. Estic sol, no tinc ni cinc i la panxa em fa ring-ring.

TEIXIDOR, Emili (text) i LLUÍS FARRÉ (il·lustracions): *Quina gana que tinc*, Barcelona: Cruïlla, 2005.

Rata reportera: Rínxols d'Or, et deixem marxar, que potser la família ós ja t'espera. I, després d'aquesta trobada inesperada, les rates continuem el nostre passeig.



Les il·lustracions del fons d'aquesta pàgina són de Marta BALAGUER: Els tres ossos, Barcelona: Acanto, 1999.

Seminari de la xarxa DECET a la seu de l'Associació de Mestres Rosa Sensat

DECET (*Diversity in Early Childhood Education and Training* – La diversitat en l'educació i la formació per a la primera infància) és una xarxa europea que treballa per fomentar el respecte per la diversitat i l'equitat en l'educació infantil tant dins l'àmbit polític com institucional. La formen deu associacions de nou països europeus, que comparteixen objectius comuns en relació a l'equitat i la diversitat en l'atenció i l'educació a la infància. L'objectiu és impulsar unes estructures d'acollida a la infància que siguin democràtiques i que reconguin la multiplicitat d'identitats (culturals i d'altres tipus) dels infants i les seves famílies, que siguin espais de trobada on les persones puguin aprendre les unes de les altres més enllà de les barreres culturals o de qualsevol mena i

que es contemplin, per tant, com a espais públics que permetin abordar els temes relacionats amb els prejudicis i la discriminació.

Els dies 15 a 19 de maig, la xarxa DECET va celebrar a Barcelona, a la seu de l'Associació de Mestres Rosa Sensat, membre de la xarxa, un *Seminari* sobre el respecte a la diversitat, l'equitat i la inclusió social, adreçat a formadors, a gestors i a polítics. L'objectiu d'aquest seminari, cofinançat per la Fundació Bernard van Leer, va ser oferir un fòrum d'àmbit europeu per al debat, l'intercanvi i la formació en el camp de la diversitat en l'àmbit de l'atenció i l'educació infantils.

A més de les organitzacions membres de la xarxa, van assistir al seminari organitzacions convidades d'altres països no europeus, com el Marroc, Mèxic o els Estats Units.

El seminari va basar-se en les experiències i els desenvolupaments comuns i individuals de cada un dels membres de

DECET i dels professionals que hi van participar. Els temes que es van tractar van girar en torn de cinc eixos fonamentals:

- Identitat i pertinença.
- Prejudici i discriminació.
- Accessibilitat, participació i resultats per als infants i les famílies.
- Consulta i participació dels pares, mediació i comunicació intercultural.
- Relacions de poder i normalització.

Les jornades del seminari es van dividir en sessions plenàries i tallers. A les sessions plenàries van presentar-se diverses xerrades sobre els temes en torn de la diversitat i va haver-hi també espais per al debat. Cada dia va haver-hi a més una oferta de cinc tallers diversos on els participants van poder treballar aspectes concrets o experiències particulars al voltant de la qüestió de la diversitat i la inclusió social. Hi va haver també temps per a debats en grups reduïts segons els

àmbits d'intervenció de cadascú: formadors, gestors, polítics.

Un dels aspectes més innovadors i destacables del seminari va ser el seu caràcter global; els assistents van valorar molt positivament no només el fet de poder compartir i debatre amb professionals de diferents països, sinó també el fet que el seminari inclogués persones que treballen en aquest àmbit des de posicions diverses.

El dimecres dia 17 de maig, es va celebrar a més un acte obert als mestres i les mestres de Catalunya on els senyors John Bennett i Michel Vandebroek van protagonitzar un diàleg sobre diversitat, juntament amb els assistents a l'acte. Amb aquest diàleg la xarxa DECET va voler obrir-se als professionals del país que acollia el seminari per compartir i donar a conèixer una mica la tasca que realitza. Els assistents van poder endur-se a més una còpia del Manual de formació que ha publicat DECET i que constitueix una de les eines

de treball i de difusió fonamentals de la xarxa, i on es presenten les experiències i els desenvolupaments duts a terme per cada un dels seus membres, a més de la definició dels objectius



Diversity in Early Childhood Education and Training

comuns i d'una declaració d'intencions. Un manual, en suma, que constitueix un document clau per a la promoció i el desenvolupament d'una formació per l'equitat i la diversitat per als professionals de l'àmbit infantil. Aquest manual es pot consultar en anglès i francès a la pàgina web de DECET: www.decet.org. Aviat hi serà també en castellà.

Les organitzacions que actualment formen part de la xarxa DECET són:

- França
ESSSE (Ecole de Service Social du Sud Est), Lyon.
ACEPP (Association Collectifs Enfants Parents et Professionnels), París
- Escòcia
Childhood and Families: Research and Development Centre, Glasgow
- Alemanya
ISTA (Institut für den Situationsansatz), Berlín
- Països Baixos
MUTANT, Utrecht
- Irlanda
Pavee Point Traveller's Centre, Dublín
- Bèlgica
Resource and Training Centre for Child Care (VBJK), Ghent
- Grècia
Schedia, Atenes
- Estat Espanyol
A. M. Rosa Sensat, Barcelona
- Anglaterra
CREC, Birmingham

Participació, una crítica constructiva al Parc Güell

El passat 19 i 20 de maig, el Parc Güell de Barcelona va acollir la primera trobada d'un grup de persones arribades d'arreu d'Europa per iniciar un debat crític sobre l'educació i sobre les tendències actuals de les polítiques educatives dels diferents països europeus. La idea d'aquesta trobada, que duia el nom de «Participació», va sorgir d'un grup d'educadors i pedagogs danesos arran de la lectura, el juliol del 2005, de la Declaració «Per una nova educació pública», un text sorgit de la 40 Escola d'Estiu de l'A. M. Rosa Sensat. Aquest text qüestionava l'aplicació sistemàtica de les teories neoliberals a l'entorn de l'escola i de l'educació, i va ser l'espurna per a tot un procés participatiu que ha evolucionat des de juliol del 2005 fins ara.

La crítica expressada en la Declaració de Rosa Sensat va prendre tot el seu sentit a Dinamarca, on el sistema escolar ha anat evolucionant, els últims anys, de manera paral·lela als canvis polítics que hi ha portat governs més conservadors, fins a convertir-se en un règim d'objectius, tests i indicadors. El caràcter tradicional de les polítiques educatives daneses, que es basava en la llibertat per escollir els mètodes i els continguts, i en la idea d'una ciutadania –infants i adults– activa i crítica, amb dret a participar en

el desenvolupament de la societat, s'està transformant en un sistema en el qual el que compta són les competències adquirides, mesurades amb el barem simplista d'exàmens que constaten únicament els resultats «acadèmics».

El problema, segons aquests professionals danesos, era que aquesta tendència, que margina la pedagogia per promoure un pensament neoliberal, no només s'està imposant a Dinamarca. Emparant-se en la globalització, l'OCDE i la seva famosa anàlisi PISA han estat usades com a argument polític per al canvi dels plans en política educativa, i han contribuït sobretot a l'augment de la competitivitat entre els sistemes educatius dels diferents països i dins dels sistemes nacionals mateixos, i han conduït a una homogeneïtzació de l'educació i a la consegüent reducció de la diversitat.





L'educació i el mercat laboral

D'aquesta manera, el debat a l'entorn de l'educació ha passat a fonamentar-se, malauradament, en la idea que els infants necessiten un lloc on estar mentre els pares treballen. L'escola passa a ser, doncs, una eina més del mercat laboral que es regula segons la demanda existent. Des d'aquesta perspectiva, els infants sols es veuen com a futurs factors de producció. L'escola ja no ha de buscar el seu desenvolupament personal, sinó ajudar-los a arribar al nivell següent d'escolarització i, a la llarga, al

mercat laboral. L'eix de l'escola ja no és l'educació, sinó el mercat.

Davant d'aquesta perspectiva, els pedagogs danesos van decidir reaccionar. En contacte amb l'A. M. Rosa Sensat, van acordar que calia convocar en una reunió a Barcelona amb totes aquelles persones, professionals de l'educació o d'altres disciplines, que no compartissin la visió neoliberal de l'educació, per constituir un nou moviment, un moviment constructiu i crític de caràcter internacional. La trobada de Barcelona es considera un primer pas en la consti-

tució d'aquest moviment, al qual es va decidir anomenar *Concrit* –Constructiu i Crític–, un moviment en xarxa que ha d'ajudar a la configuració d'una nova agenda política i pedagògica, d'una nova manera de veure i conceptualitzar l'educació i l'escola.

Així, la trobada del propassat 19 i 20 de maig va servir per llançar aquesta idea, i per fer-ho al mateix lloc on s'havia encès l'espurna, la Declaració «Per una nova escola pública» de Rosa Sensat. I el cert és que la trobada, de caràcter molt informal, va ser un èxit: hi van assistir

més de cent persones de diferents racons del món interessades a participar, treballar, debatre, analitzar i ser crítics i constructius, per fer possible una nova proposta política i pedagògica, una nova proposta que superi les estrictes fronteres nacionals –com ho fa el neoliberalisme– per ajudar a superar l'homogeneïtzació i la competitivitat creixent en l'àmbit de l'educació. Una proposta que retorni a la idea de l'escola com un lloc d'aprenentatge en comunitat, i no de competitivitat i individualisme, on el valor principal no sigui «l'excel·lència», sinó el



desenvolupament personal, una proposta i una escola on tothom, petits i grans, puguin fer aportacions.

Conclusió i declaració

La trobada va concloure amb la declaració següent:

L'educació i la pedagogia són massa importants per deixar-les en mans dels polítics. L'actual domini neoliberal i el seu discurs centrat en les competències, l'avaluació i els exàmens, és una amenaça per a totes les altres idees relatives a l'e-

ducació i la criança, i supera totes les fronteres nacionals.

En aquest context, el coneixement s'està mercantilitzant i tecnificant, en comptes de ser la font de pensaments i reflexions. Les pràctiques educatives i pedagògiques queden reduïdes a una qüestió de comportament adequat i de producció de certes competències específiques. Aquestes tendències dominants són internacionals, i els cal una resposta internacional en forma d'intercanvi de crítiques constructives i concretes. Hem d'establir i enfortir un movi-





ment alternatiu que pugui introduir perspectives democràtiques en l'educació i la pedagogia. Aquest cap de setmana, a Barcelona, hem fet les primeres passes endavant, amb un debat entre professionals, investigadors i estudiants sobre qüestions com:

- Les tendències polítiques poden contribuir a convertir la pedagogia en un simple receptari tècnic?
- I com a resultat de les polítiques que s'apliquen, limitem la infància a una qüestió d'habilitats?
- Institucions educatives públiques i democràtiques
- Un aprenentatge creatiu per a la vida
- Autonomia professional
- Llibertat de pensament
- Ciutadans actius i crítics

Sabem que els contextos pedagògics i educatius d'Europa poden oferir molt

més que l'estandardització que està tenint lloc en aquests moments. Per això és important compartir internacionalment els coneixements sobre les estratègies neoliberals pel que fa a l'educació per crear, en els contextos locals:

En paraules del sociòleg francès Pierre Bourdieu, «tots els investigadors sobre el tema s'han de trobar amb els activistes

polítics responsables en un front comú per debatre i treballar una sèrie d'anàlisi i de iniciatives progressistes.

Més informació a: www.participation.dk

Fe d'errades

En el número anterior, a l'article «Nius de paraules», de Mercè Escardó, s'hi posava que la Bebeteca va començar l'activitat el 1985, i hauria de posar el 1984. La inauguració oficial es va fer el 1991, de manera que enguany celebren el quinzè aniversari. Felicitats!

La nostra portada



Una barra fixa. Els infants s'observen, miren què fa l'altre i aprenen a penjar-s'hi. Descobrixen noves sensacions. Per una vegada, els peus deixen d'aguantar el pes del cos. Es poden gronxar. Cadascú estudia els seus límits: fins on pot avançar les cames?, quanta estona es pot estar penjat?, què passa si ens toquem els peus amb el company? Un entorn ben equipat porta a infinites investigacions sense que l'adult hagi de proposar, complir amb un programa, regir-se per cànons que algú va dictar com els etapes necessàries per a unes determinades edats. La documentació és essencial per adonar-se de tot el que se'n treu, i tot el que es pot millorar.

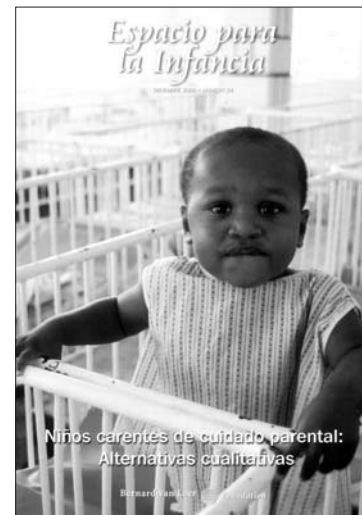


OGDEN, Jane.: **Psicología de la alimentación**, Madrid: Morata, 2005.

Analitzar els comportaments alimentaris exigeix integrar perspectives que s'entrecreuen: les modes i normes socials, el tipus de família, les dimensions de gènere, les experiències personals, les cognicions i la fisiologia humana. Sobre aquesta base, l'autora estudia un ampli conjunt de conductes relacionades amb l'alimentació, que inclouen la naturalesa d'una dieta saludable, la preocupació pel pes, les causes i el tractament de l'obesitat i dels trastorns alimentaris. Aquest llibre constitueix una guia per a professionals i estudiants de psicologia, sociologia, medicina i nutrició.

DIVERSOS AUTORS: *Espacio para la infancia*, La Haia: Fundació Bernard van Leer, 2005.

El número de desembre de 2005 d'aquesta revista porta el títol de «Niños carentes de cuidado parental: alternativas cualitativas». S'obre amb un article de Nigel Cantwell sobre els reptes de l'atenció extrafamiliar. Després, s'exposen casos d'Europa, Guatemala, el Canadà, l'Àfrica del Sud, Cambodja, Tailàndia i Tunísia. També es tracten exemples d'infants a la presó amb les seves mares i com separa la pobresa pares i nens. Segons la *Convenció sobre els drets de l'infant*, cal tenir en compte allò que més interessa al nen. La realitat mostra que això no sempre és així, com constaten els articles.



Subscripció a la revista **Infància**

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

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

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

Butlleta de domiciliació bancària

Cognoms, nom del titular

••••• ••••• •• •••••••••••••••••

Entitat Oficina DC Compte/llibreta

Firma del titular

Envieu-ho a: INFÀNCIA, av. de les Drassanes, 3, 08001 Barcelona
 Subscripció per Internet: www.revistainfancia.org

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.