



REVISTA DE L'ASSOCIACIÓ DE MESTRES ROSA SENSAT

in-fàn-ci-a

educar de 0 a 6 anys

2006
152

SETEMBRE
OCTUBRE

Marta

Potser alguns mestres més joves desconeixen Marta Mata i els pot venir de nou que en aquest inici de curs l'editorial d'Infància es dediqui, de manera breu, a destacar alguna de les múltiples accions que ha fet per l'educació dels més petits, per l'educació dels infants de 0 a 6 anys.

Marta Mata amb altres mestres de la seva generació l'any 1965, encara en plena dictadura, fundà una escola de mestres extraordinària, Rosa Sensat, en la qual els mestres treballaven al matí a l'escola i a la tarda compartien les seves pràctiques amb mestres més experimentats, intercanviaven coneixements per millorar cada dia la seva manera de fer de mestres i de fer escola. Una escola de mestres on la pràctica i la teoria es combinaven per canviar la realitat educativa i escolar existent,

entroncant amb la més avançada pedagogia de la República, vinculant-la amb els moviments d'avantguarda i establint un diàleg amb els corrents de pensament cultural i científic d'aquells temps.

Un punt de partida molt simple però que ha marcat en profunditat a més d'una generació de mestres, de famílies i de ciutadans que han après al costat de la Marta algunes qüestions fonamentals per a l'educació. Han après que l'educació i l'escola són una feina col·lectiva que demana treballar en equip; que treballar en equip és fer de la democràcia una forma de vida; han après que tradició i avantguarda són dos elements complementaris per poder millorar l'escola i l'educació; han après que la pràctica i la teoria en educació o avancen juntes o no avancen; han après que l'educació, més enllà de la dicotomia sobre si és un art o una ciència, és quelcom que dialoga amb les arts i amb les ciències per avançar.

Marta Mata ha fet pedagogia i política, com tots els grans pedagogs. A totes les grans Lleis d'Educació de la democràcia actual s'hi poden trobar les seves

idees pedagògiques. Les seves conviccions pedagògiques com la de no separar mai els infants, ni per llengua, ni per procedència, ni per creença, ni per capacitat, han generat polítiques noves. Ha estat una gran defensora dels drets dels infants, per tant del dret a l'educació, a una educació emancipadora. Potser per això s'ha significat tant com a defensora de l'educació infantil.

Ara comença un curs que estarà amarat d'enyorança, de la seva persona, del seu consell, de la seva saviesa, de la seva humilitat, de la seva intel·ligència, de la seva proximitat, de la seva imaginació i capacitat per trobar nous camins per treballar en favor de l'educació i de l'escola.

Ara comença un curs en què caldrà convertir l'enyorança en compromís per seguir el seu mestratge, fent cada dia la revolució pacífica, la revolució més pacífica que pot fer una persona per la humanitat, la gran revolució de l'educació, la d'aquella educació que fa les persones lliures i nobles, l'educació que ofereix cultura i facilita que se'n creï de nova, l'educació com el gran tresor de la humanitat.

La imatge	Un joc d'ombres	Carme Cols	2
Plana oberta	Pàgines per a les opinions i els suggeriments dels lectors		3
Educar de 0 a 6 anys	El context sociofamiliar en l'educació de l'infant	Rudolph Schaffer	6
Bones pensades	Llegir imatges	Montserrat Nicolàs	12
Escola 0-3	La parella pedagògica	María Angélica Rodríguez	14
	Les caixes creixen amb nosaltres	Montserrat Riu	16
L'espai amable	La cabana	Juan Pedro Martínez Soriano	18
Escola 3-6	El menjar igual i divers	Dolors Todolí	20
	Els cinc sentits. Vers un pensament divergent	M. Francisca Díaz Martínez i Elena Felipe	24
De la fitxa a la realitat	La flor, natura viva	Soledat Sans	30
Infant i societat	Editar llibres per a infants	Lara Toro	32
Llibres a mans dels infants	Entrevista a en Ton	Tertúlia de Rates	35
El conte	En Galdric i la Galdrica	Elisabet Abeyà	36
Informacions	sumari		39
Biblioteca			47



Un joc d'ombres

Soledat Sans

Mira que és senzill, preparar els personatges i posar-los davant del llum perquè es projectin damunt d'un llençol blanc! El teatre amb ombres s'estenia per bona part del món. A Bali, a Turquia, a la Xina, se'n fan representacions. Aquí, cada infant pot construir la seva figura. Després, solament cal deixar-los perquè trobin la història. ■

Rèquiem pel parc de les Aigües

Sílvia Majoral

Amb la idea que cada vegada es va estenent més per tots els parcs de Barcelona d'anar adaptant els espais de joc a les normatives, s'han anat eliminant les paralles i els castells de ferro amb els quals jugàvem quan érem petits. Ara, però, a la majoria de placetes, parcs i espais entre edificis s'hi veu un parell d'espais tancats amb baranes de fusta. L'un és el pipican per als gossos i l'altre, l'àrea de joc per als petits. A la majoria de llocs, hi ha un cavallet amb molla i un tobogan o una caseta. Una vegada els vaig preguntar als infants per què pensaven que hi havia una tanca, i em van dir que era perquè no hi entressin els gossos. Jo, la veritat, és que no ho sé.

Jo diria que hi ha el perill que la normativa es torni homogeneïtzació.

Entenc que hi hagi una norma-

tiva, però aquesta hauria de permetre la riquesa i la diversitat. D'altra banda, els infants necessiten també enfrontar-se a alguns riscos i reptes. Tothom sap que no és bo per a ells no encoratjar-los a provar i a superar-se, i protegir-los excessivament.

Els nens i les nenes que tenen la sort de créixer en espais naturals aprenen a moure's, practiquen habilitats motrius no dissenyades, descobreixen les seves capacitats davant d'un medi divers i van coneixent més espontàniament els límits i perills.

La majoria de zones de joc de la ciutat són ben tristes. N'hi ha alguna on s'ha invertit en elements de joc molt suggestius, fets amb millors materials i més cars, suposo, però en la gran majoria els models es repeteixen com les cases aparellades per tot el territori.

A mi, sempre m'havia agradat molt el parc de les Aigües de Barcelona i cada any hi anàvem d'excursió amb els nens i les nenes de parvulari. Ens agradava perquè podíem anar-hi caminant des de l'escola, visitàvem la biblioteca del barri i, sobretot, perquè ens agradava molt jugar al parc. Tenia molta vegetació i entre les plantes sorgien gairebé de manera casual uns troncs que semblaven part natural de l'entorn, però que algú havia treballat subtilment fent-hi formes, talls i incisions i col·locant-los de manera suggestiva.

Els infants seien a les soques, s'enfilaven, saltaven, grimpaven, inventaven tota mena de jocs, imaginant que anaven en vaixell, a cavall o que estaven asseguts al voltant d'una taula.

El curs passat vaig sentir una gran pena quan vam arribar al

parc i les soques ja no hi eren. En el seu lloc, hi havia jocs homològats. Només quedava el tronc que els nens anomenen «el tron de la reina».

Les soques no eren altes, no tenien forats en els quals poguessin quedar atrapades parts del cos, ni estelles..., no representaven cap perill per al joc. No entenc que uns elements suggestius, naturals, els millors i més senzills que he vist en un espai públic, desapareguin deixant pas a estructures de joc amb les quals no es pot imaginar gran cosa.

M'havien explicat que un jardiner havia creat aquells jocs per als infants. Ja m'havien avisat que, també per qüestió de normativa, segurament el desmuntarien; però jo no m'ho acabava de creure. Aquells troncs no representaven cap risc més gran del que pot tenir

qualsevol joc homologat. Si seguim per aquest camí, haurem de treure algun dia les punxes dels rosers i les pedres dels camins?

Penso que tot plegat deixa traslluir una idea determinada d'infant. Una idea d'infant que cal protegir de tot, quan en realitat la nostra tasca com a adults hauria de ser ajudar-los a créixer i a fer-se grans per ells mateixos en el món real. Hauríem de veure que els infants són petits però són capaços i, a la vegada, confiar més en ells.

Em vaig posar realment trista quan vaig veure el parc tan diferent. En arribar a casa, vaig escriure cartes als diaris, que ningú no ha publicat, perquè suposo que el tema dels infants no interessa ningú realment. No vaig desistir i vaig enviar correus electrònics a l'Ajuntament i a Parcs i Jardins. Em van respondre de seguida, amb paraules vagues que venien a dir que la imaginació era important, però la seguretat més.

M'hauria agradat que el jardiner que va fer el parc sabés que molts infants n'havien gaudit, que algú el trobaria a faltar i admirava la seva feina.

L'únic que em consola és que en aquell parc queden arbres amb arrels al descobert que permeten als infants escapar-se del tobogan i escalar, saltar, amagar-se i inventar. ■

Per què no es deixa entrar els pares a la classe?

Observem els **infants** per trobar errors i carències o per aprendre com troben solucions?

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

Al safareig

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

Sóc una de les mestres d'un grup de setze infants de dos i tres anys. Algunes vegades sortim a fer una volta pel barri de l'escola. Algunes vegades sortim dos o tres infants amb una de les mestres, però d'altres vegades sortim tot el grup. Mai no m'havia plantejat sortir a passejar sense la corda. Donava per suposat que així s'havia de fer per la seguretat del grup i, sobretot, per la tranquil·litat de les mestres.

Però algú, un dia, em va parlar de sortir a passejar sense corda. Em va dir que em donàs temps i que, en estar segura, ho intentàs. I així ho he fet.

Avui la cuinera ens ha demanat si podíem sortir a comprar una carabassa. Només eren deu infants, així que he animat a la meua companya de grup per intentar sortir sense corda. Ha estat meravellós. Els infants han pogut anar lliurement. Alguns volien anar de la mà

de les mestres, d'altres de la mà dels companys. Ells mateixos estaven pendents de no fer-se enfora, de mirar abans de travessar el carrer. Han pogut caminar normalment cada un al seu ritme, sense trepitjar el del davant. Podien veure el que tenien davant, darrere i a ambdós costats, i no només el clatell del de davant. Aquesta vegada sí que hem fet una veritable passejada pel barri.

El més curiós ha estat les reaccions de tota aquella gent que ens trobava pel carrer: tots s'han sorprès –fins i tot alguns s'han preocupat– de veure'ns sense corda.

Així que, després de la nostra experiència, us anim, com a mi em varen animar, a donar-vos temps i, quan esteu segurs ho intenteu.

Una abraçada a tots totes,

Esther

Mallorca

L'altre dia estava fent el bon dia a la catifa amb els petits de tres anys. De sobte, un allarga el braç i diu: «Mira, una aranya, Sandra». Jo que mig escoltant-lo, mig parlant miro cap on assenyala i veig una aranya immensa (no tant, però d'aquelles amb un cos petit i unes potes enormes). Els altres infants miren amb mi i llavors: emocions a dojo. Uns saltant d'alegria, uns altres plorant, d'altres apartant-se per si de cas i tots alerta de la meua reacció.

Per tant, vaig fer com si tota la vida hagués estat criadora d'aranyes. «No fa res, tranquils, pobra si està més espantada que nosaltres.»

Llavors vaig enviar l'altra mestra a buscar un recipient. Quan va tornar vam atrapar l'aranya. Ja feia estona ningú no tenia por, volien acostar-se com més a prop millor. Vam observar amb els infants que li havíem deixat una pota atrapada, però vam arribar a la conclusió que, tenint-ne

set més, no devia tenir gaire importància.

L'altra mestra i un parell d'infants van sortir al jardí i van deixar-hi l'aranya. Tots estaven contentíssims. Van comentar-me que l'aranya era a casa seva amb la seva mare. Tot el dia vam tenir com a centre d'interès l'aranya. Quan dinàvem, l'aranya devia estar dinant. Quan dormíem, l'aranya també devia estar dormint, i així. La veritat, divertidíssim.

M'alegro de fer coses així, saps? Potser fa un any, hauria aixafat l'aranya i fora problema. Fent el que vaig fer, la història va canviar radicalment. I, evidentment, el bon dia va ser inoblidable! Sento que de vegades miro les coses o les situacions com si fos la primera vegada i això em dóna l'oportunitat de reinventar-les. És summament gratificant. Obre horitzons.

Sandra

Des de Londres

El context sociofamiliar en l'educació de l'infant

Quan ens preguntem quins són els factors responsables de l'adaptació psicològica del nen, gairebé sempre ens trobem que els més importants tenen a veure amb la qualitat de l'experiència que el nen tingui en les relacions interpersonals.

Rudolph Schaffer

La importància de les relacions amb altra gent –especialment dintre de la família–

és un tema constant en qualsevol estudi sobre el desenvolupament de l'infant. Per poder explicar el curs d'aquest desenvolupament s'han examinat tot tipus de possibles influències: classe social, estructura familiar, ordre de naixement, tensions, la manera com s'ha fet l'allunyament de casa, experiències escolars, televisió, hàbits en l'atenció física (per exemple, si va mamar o va prendre biberó, ensinistrament precoç d'utilització del wàter), etc. Una vegada i una altra, però, hem de recórrer a l'experiència que té el nen en el curs de les seves interaccions amb altra gent, com l'aspecte essencial que cal tenir en compte.

Agafem la classe social. Una gran part de la investigació ens mostra que la classe és un factor estès, que afecta de diverses maneres com la criatura es desenvolupa. Però la classe social és una abstracció: el comportament del nen no es forma segons la classe social com a tal, sinó segons les actituds, expectatives i experiències que van associades amb les diferències de classe. Una mare que eduqui el fill en unes condicions de pobresa, atur i malaltia li proporcionarà amb totes les tensions que aquestes situacions comporten. És el comportament de

la mare i el tipus de relació entre ella i l'infant, el que transmetrà qualsevol efecte que es derivi de les diferències en l'estatus socioeconòmic entre individus.

O agafem l'estructura familiar. Tant si una família té pare i mare com si només en té un d'ells, o tant si és tradicional com si no ho és (per exemple, si s'han canviat els papers), el tipus de família a la qual el nen pertany té poca relació amb la seva adaptació. Les desviacions psicològiques no tenen perquè ser inevitables només perquè el nen forma part d'un entorn que no és el de la família convencional de pare i mare: alguns nens en una família d'un pare, per exemple, funcionen molt millor que nens d'una família intacta, però conflictiva; i el canvi dels papers entre pare i mare, on el pare ha tingut cura de l'infant, no mostra que produeixi cap efecte distintiu en els nens, i encara menys que tingui inevitablement conseqüències indesitjables. En cada cas la qualitat de les relacions que prevalen a casa és el factor més important a tenir en compte, i les bones relacions interpersonals (o les males relacions interpersonals) no són monopoli de cap tipus d'estructura familiar. Tot al contrari, apareixen tant si la mare i el pare són els pares biològics com si no ho són, tant si la mare treballa com si no, tant si és la mare qui té cura dels fills, com el pare, tant si els pares estan casats com si no, etc. I s'ha demostrat, en la investigació que s'ha fet sobre



“El fet de ser uns bons pares no es determina pel nombre d’hores que es dediquen a l’infant, sinó pel tipus de relacions que s’estableixen quan el pare i el fill estan junts.”

aquest tema, que es poden desenvolupar personalitats psicològicament sanes en un context d’una gran varietat de grups socials, sempre i quan les relacions que estableixen i que formen part de la seva realitat i experiència quotidianes siguin satisfactòries.

La mateixa norma pot aplicar-se als altres possibles determinants del desenvolupament de la personalitat: Les seves influències es canalitzen normalment a través de les interaccions del nen amb altra gent. L’ordre en el naixement, per exemple, ha cridat molt l’atenció, i encara que hi hagi una gran incertesa sobre les conseqüències psicològiques que pugui ocasionar, generalment s’està d’acord que es produeixen uns efectes deguts principalment a les diferències establertes en el tracte dels pares envers el primer nascut i l’últim. Fins i tot trobem que els efectes de la televisió, com a agent socialitzador del nen, depenen moltíssim de la relació pare-fills. S’ha descobert que tant l’estona que miren la televisió com la preferència en els programes queda afectada per motius com poden ser la presència d’un conflicte pare-fill, falta de sensibilitat, falta d’estimació i càstig per part dels pares en les relacions pares-fills: com més pobra sigui la relació, més temps passarà el nen davant la televisió i les preferències tendiran cada cop més cap als programes plens de violència i agressió. Respecte als efectes de les tensions que pugui produir una separació de casa, podem dir que el mal que pugui fer depèn molt de si la relació amb

els pares pot actuar com una influència modificadora: quan abans hi ha hagut una relació sana, això farà més tard d'esmoreïdor i evitarà la patologia que pot manifestar-se en nens provinents d'entorns familiars menys satisfactoris, després de passar per una experiència similar.

Afirmar que la qualitat de les relacions interpersonals és important pot ser fàcil; definir aquesta qualitat ja presenta més dificultats. S'estan fent molts esforços per determinar els ingredients necessaris; el que podem mantenir és que qualitat no implica quantitat, el fet de ser uns bons pares no es determina pel nombre d'hores que es dediquen a l'infant, sinó pel tipus de relacions que s'estableixen quan el pare i el fill estan junts.

L'educació de l'infant, una tasca conjunta dels nens amb els pares

L'èmfasi que posem en les relacions interpersonals no es refereix tant a allò que els pares –o els adults que en tinguin cura– fan als nens, com

“El que passa entre l'adult i l'infant no depèn només dels desigs i intencions de l'adult; s'ha de tenir també molt en compte la individualitat dels nens.”

“La individualitat dels infants ha de ser respectada per tots aquells que són responsables de tenir-ne cura, i l'han de tenir sempre en compte quan intentin entendre el curs del seu desenvolupament.”

a allò que fan amb els nens. El que passa entre l'adult i l'infant no depèn només dels desigs i intencions de l'adult; s'ha de tenir també molt en compte la individualitat dels nens. Davant de circumstàncies idèntiques, els nens responen de manera diferent. Per poder entendre el comportament de l'infant ens hem de fixar tant en el seu «interior» com en el seu «exterior»; el que li passa a un infant ve determinat per les pròpies característiques i no solament pels esdeveniments externs, com podria ser el tracte amb altra gent.

La creença que el desenvolupament del nen pot ser explicat exclusivament en termes d'educació per part dels pares és molt comuna. L'educació de l'infant, segons aquesta visió, es veu com una motllura de fang; es creu que el nen arriba al món com un tros de fang amorf i que, a partir d'aquí, els pares i els adults comencen a donar-li la forma que ells consideren adequada. Quan arribi el moment, la forma serà completada, i les característiques que tingui les hauran determinat els pares. Com a conseqüència, qualsevol error en el desenvolupament de l'infant serà culpa dels adults i, per tant, ens hem de dirigir als adults si volem trobar els factors que en són responsables.

De totes maneres, qualsevol pare amb més d'un fill pot testificar que la creença de la falta d'individualitat per part dels nens i que estan a mercè dels qui en tenen cura, és una bestiesa: el que pot haver funcionat amb un nen no necessàriament funciona amb un altre, ja que des d'un bon començament els nens tenen certes característiques pròpies que representen un paper crucial en la formació del seu desenvolupa-

ment –característiques a les quals els pares responen i que poden afectar el tracte amb un infant en particular. En aquest sentit, l'educació és una tasca conjunta entre l'adult i l'infant: el pare no actua unilateralment sobre un subjecte passiu; s'ha de tenir en compte cada individualitat del nen per poder determinar el tractament apropiat.

Un exemple extrem de la necessitat que hi ha de considerar tant les característiques del nen com les dels pares, el trobem en un estudi sobre l'abús dels infants. Hi ha indicis que un cert tipus d'infants, a causa del fet que són més difícils d'educar per raons de desordres congènits, com problemes de salut de molt petits, poc pes en néixer o problemes perinatals, tenen una predisposició a ser víctimes d'abusos. Pot ser que aquest nen sigui l'únic d'una família nombrosa que rebí un tractament abusiu: l'infant, d'alguna manera i de manera inconscient, contribueix al seu destí. Qualsevol intent que es faci per tal d'eliminar les circumstàncies que envolten el cas no es pot limitar a examinar només els pares, també s'ha d'incloure la individualitat del nen. A un nivell molt més general, els autors d'un estudi longitudinal molt conegut –fet a Nova York–, en el qual es feia un seguiment dels nens des de la infantesa fins a l'adolescència, han subratllat com és d'equivocat creure que el problema del comportament del nen es deu inevitablement a les influències poc saludables dels pares, una creença que queda reflectida en l'eslògan: «Conèixer la mare del Johnny, vol dir entendre el seu problema». Aquesta visió porta a una preocupació equivocada per la suposada influència patològica de la mare, un punt

de vista que s'ha modificat en un estudi fet sobre els molts altres factors complexos que provoquen un desenvolupament alterat del nen, dels quals la influència dels pares només n'és un.

La interacció pare-fill és un afer de dos; el que fa el pare ve afectat pel fill en la mateixa mesura que el contrari. És per això que s'ha introduït el concepte de «qualitat d'encaix», ja que s'ha trobat que el desenvolupament dels problemes de comportament del nen no es pot pronosticar coneixent només els pares, o només el nen, sinó coneixent la capacitat d'encaixar o la manca d'aquesta capacitat per ambdues parts. Si agafem un exemple: alguns pares desitgen tant tenir un noi, que, si els neix una noia, la rebutgen com a filla i la tracten com si fos un noi. Això és inadequat i porta molts problemes. O agafem el cas tan comú

“El desenvolupament dels infants no es pot explicar únicament en termes del seu entorn i del que li fa l'altra gent, sinó que hem de tenir en compte com els afecten aquestes experiències i com són assimilades pels diferents tipus d'individus.”

del nen amb problemes físics o mentals i els pares, que no poden admetre la realitat, l'eduquen com si fos normal: aquí, altre cop, ens trobem amb aquesta falta d'encaix entre el que el nen és en realitat i la percepció del nen per part dels pares.

La individualitat dels infants ha de ser respectada per tots aquells que són responsables de tenir-ne cura, i l'han de tenir sempre en compte quan intentin entendre el curs del seu desenvolupament. La naturalesa d'aquesta individualitat pren formes molt subtils, naturalment, i depèn, fins a cert punt, del tipus de qualitats temperamentals amb què arribem al món. Fins al moment actual no entenem realment gaire bé què és el que fa que un nen sigui diferent d'un altre, fins i tot en les primeres setmanes de vida. Però sense aquests coneixements hem d'acceptar un punt general: el desenvolupament dels infants no es pot explicar únicament en termes del seu entorn i del que li fa l'altra gent, sinó que hem de tenir en compte com els afecten aquestes

“Aquells que volen que la família sigui d'una manera determinada i consideren totes les altres formes antinaturals, o que enyoren el passat, no fan més que un trist favor a la família.”

“Poden existir relacions saludables entre pares i fills en una gran diversitat de contextos socials.”

experiències i com són assimilades pels diferents tipus d'individus. L'avaluació requereix el coneixement de la naturalesa del nen, dels costums dels pares i d'altres trets ambientals.

Conclusions

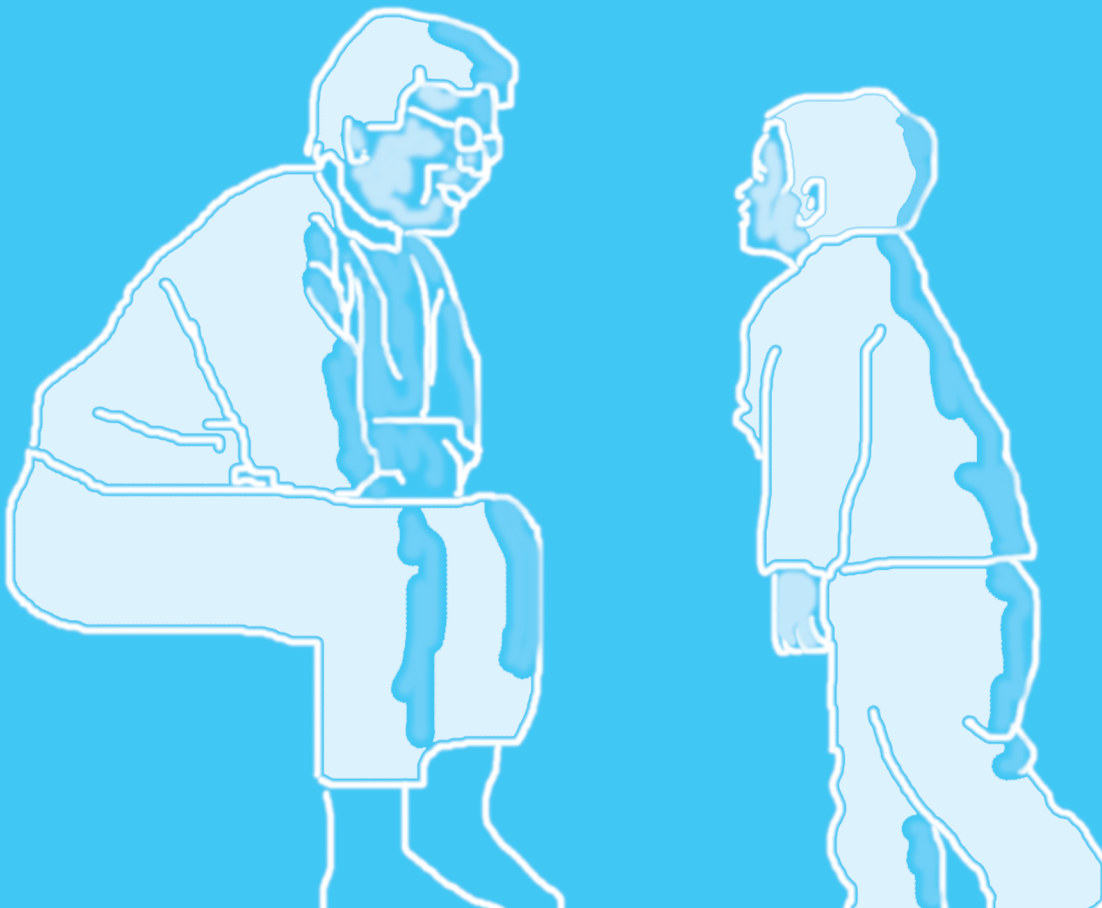
El concepte que la família és una unitat estàtica i que mai no canvia és una fal·làcia. La manera de comportar-se de les famílies ha sofert canvis dràstics, especialment durant les últimes dècades, i tenim raons per creure que continuarem canviant en un futur, possiblement encara més de pressa. Aquest procés és saludable, i aquells que el deploren, que volen que la família sigui d'una manera determinada i consideren totes les altres formes antinaturals, o que enyoren el passat, no fan més que un trist favor a la família. Encara hi ha una creença molt estesa que el nucli familiar convencional és l'únic entorn apropiat perquè creixin els nens i que qualsevol desviació d'aquesta norma no farà més que posar el nen en desavantatge. El que passa és que el nombre de llars que encaixin amb aquesta imatge ideal és cada vegada més petit, i s'ha de fer justícia cada cop més a tots aquells infants que experimenten altres entorns. Els canvis dràstics en l'estil de vida, associats amb esdeveniments com el divorci i un nou matrimoni, poden, sens dubte, afectar negativament el nen, però això no vol dir que tots els nens que viuen en famílies d'un sol pare després d'un divorci o en famílies reconstruïdes després d'un nou matrimoni estan condemnades a la infelicitat. El mateix pot dir-se del canvi de papers entre els

pare i la cura compartida dels fills: el missatge que rebem de totes aquestes recerques és que poden existir relacions saludables entre pares i fills en una gran diversitat de contextos socials, que moltes vegades difereixen de manera molt marcada del nucli familiar tradicional.

De fet, el factor clau de la influència en el curs del seu desenvolupament psicològic és la naturalesa de les relacions interpersonals del nen més que no pas l'estructura familiar en ella mateixa. L'acció que es prengui per prevenir, preservar o millorar la salut psicològica dels nens ha d'anar dirigida, per començar, a la naturalesa de les relacions que el nen tingui amb aquells que en tenen cura; i després, cal tenir en compte el tipus d'estructura familiar en què viu, només com a consideració secundària. ■

Rudolph Schaffer és professor emèrit de la Universitat de Strathclyde, a Escòcia.

Extret de Rudolph SCHAFER: *El context socio-familiar en l'educació de l'infant*, Barcelona: A. M. Rosa Sensat, 1990, col. Temes d'Infància, núm. 13.



Llegir imatges

Montserrat Nicolàs

L'interès per les imatges és sempre vigent en l'infant i, com a espectador i lector competent que és, pot captar-les visualment i interpretar els fets objectius que les imatges realistes representen.

Justament perquè l'infant és actiu i capaç de llegir imatges, les propostes visuals que oferim als infants han de ser una invitació i una provocació a la mirada per aprendre a veure, observar i construir coneixements. Per tant, les imatges no només han de permetre llegir les coses visibles que es poden reconèixer i són reals, sinó també han de poder ser interpretades des de la memòria afectiva, la imaginació i la fantasia. És a dir, les imatges no han de promoure la descripció estricta del que es veu, es reconeix o s'identifica, sinó que han de propiciar el relat, on l'infant s'identifiqui i pugui comunicar altres dades no representades directament en les imatges vistes.

És una meravella la capacitat lectora que tenen els infants per parlar del que

saben a través del que veuen i, per això, penso que la imatge no només ha de ser portadora d'informació per descriure verbalment el que representa, sinó per fer altres interpretacions quan les imatges tenen relació amb coses viscudes i pròximes.

Per tant, la imatge com a possibilitat lectora ha de ser alguna cosa més que un document de representació visual per on passejar-hi els ulls; ha de fer possible la combinació de dos moments:

- El de la lectura de la imatge per ella mateixa, es a dir del que es veu.
- El de la lectura del que sap l'infant des de la seva experiència.

És a dir:

- Què veig?
- Què sento?
- Què sé?
- Què imagino?
- Què aprenc?

Per tant, les imatges han de ser un mitjà d'observació i de trobada descriptiva que permetin fer un inventari detallat del que és visible, però han d'afavorir, sobretot, la capacitat que tenen els infants de copsar allò que té significat per a ells en allò que veuen, justament perquè hi ha experiència en allò vist.

La presència a l'escola d'imatges visuals ha de tenir, d'una banda, la intenció de provocar, interrogar i convidar la mirada com a plaer visual i contemplatiu, però també com a intenció comunicativa encaminada a generar intercanvis verbals per enriquir al màxim els possibles significats que susciten la familiaritat, la proximitat o l'inaudit de les imatges.

És per tot això que penso que cal repensar l'ús de les imatges visuals que disposem davant la mirada dels infants per anar incorporant aquelles que estiguin dotades de qualitat estètica i artística, per tal de fer possible la correspondència entre allò que es veu i allò que se sap.

Dic això perquè m'he adonat que, massa sovint, certes propostes visuals dirigides a la petita infància es redueixen sols a imatges formals i convencionals com ho són les il·lustracions estereotipades.

Aquestes propostes visuals acostumen a esdevenir massa familiars als ulls dels més menuts i, a més a més, trobo que acostumen a estar subjectes a consideracions i judicis comercials que les posen de moda.

Encara que són imatges fàcils de reconèixer i tenen un caràcter pretensament pròxim i significatiu per als infants, l'estereotip –que sembla natural i innocent– només permet donar respostes lineals i pobres, són banals i uniformades. Acostumen a tenir formes i dissenys fàcils i ordinaris, que només fan possible identificar signes.

Val la pena donar entrada a les imatges que creïn curiositat i interrogants a la mirada, fins i tot un cert grau d'ambigüitat per afavorir percebre-sentir, observar-mirar i interpretar-comunicar.



Algunes propostes per a la lectura d'imatges:

Fotografies

A partir d'imatges de persones, natura vegetal, animals, objectes del quotidià, accions que fan les persones, aliments, indumentària, mitjans de transport, etc.

Diapositives

A més dels temes apuntats en l'apartat de fotografia, i també de les que fan visibles alguns moments de la vida de l'escola, com les festes, una sortida, etc, són interessants les diapositives a través de composicions per llegir formes, aparences, colors, etc.

Collage

Compostos a partir de fotografies retallades de les revistes, les quals acostumen a ser de molt bona qualitat.

Podem elaborar collages de temes, per exemple, persones menjant, animals domèstics, flors i plantes, o bé composi-

cions més abstractes a partir de retallar dissenys lliures i imaginatius, que provoquin llegir colors, formes, semblances, aparences, etc.

Fotografies en acetats

Aprofitant també les imatges recuperades de les revistes, podem fer col·leccions temàtiques i fotocopiar en acetat les imatges que seleccionem per la seva bellesa o el seu contingut, per tal de projectar-les amb un retroprojector.

Composicions en acetat

Aquestes composicions són interessants per llegir colors, formes, semblances, aparences, a partir de pintar o texturar els acetats, els quals també projectarem amb el retroprojector.

Àlbum amb imatges d'art

Es poden elaborar reculls d'imatges d'art a partir de catàlegs d'exposicions i de les reproduccions que podem obtenir dels llibres d'art.



Els llibres i contes d'il·lustració

És sempre preferible oferir il·lustracions de qualitat estètica i defugir les imatges estereotipades.

A més d'aquestes propostes visuals –que són sobretot en un suport en el pla–, n'hi ha d'haver d'altres que permetin llegir imatges des del so i el moviment, com, per exemple, les imatges a partir del vídeo, les ombres corporals i les ombres xineses, els titelles, o bé en el volum com els mòbils, les instal·lacions aèries, els elements decoratius i l'ambient estètic.

Per acabar, cal dir que, si només oferim les imatges com a forma d'interpretació descriptiva, només afavorim un tipus de mirada, una mirada simplificadora que capta la imatge, però que no permet intervenir-hi. Aquesta mena d'imatges, tot i que els infants les poden reconèixer i descriure –a partir de dades que es poden reconèixer– estaran sempre subjectes a un reduït llenguatge objectiu i limitarà l'entrada a d'altres interpretacions. ■



Un espai on l'acte educatiu es converteix en una dansa

La parella pedagògica

Al Mar del Plata, a l'Argentina, s'aplica amb els infants de l'escola bressol la parella educativa. L'experiència fa que dues educadores estiguin amb el grup i hi aporten dues mirades diferents. En coordinació, s'aconsegueix un diàleg obert que acompanya els infants més petits en la seva construcció.

M. Angélica Rodríguez

ció que neix de la comunicació emocional, que envolta aquesta assistència primigènia. L'alimentació, la digestió, totes les sensacions, submergeixen l'infant en un univers relacional des de l'inici de la vida.

Des del naixement, tot allò que és substancial, que és material, en la satisfacció i l'intercanvi que el bebè rep, està rodejat per aquesta rela-

FRANÇOIS DOLTÓ

L'educació infantil a la província de Buenos Aires de la República Argentina va experimentar l'enquadrament legal a partir de la vigència de les lleis federal i provincial el 1995. Aquesta legislació l'anomena educació inicial, concebuda des de 45 dies fins als cinc anys i organitzada en dos cicles:

- Primer cicle: escola bressol *–jardín maternal–* de 0 a 2 anys.
- Segon cicle: parvulari *–jardín de infantes–* de 3 a 5 anys.



Si bé aquest nivell o branca de l'ensenyament té més de cinquanta anys de vigència, és la primera oportunitat en què es concedeix rellevància a l'escola bressol (les institucions de la qual s'anomenaven fins aleshores «guarderies»), com el primer esglaió del sistema educatiu formal.

Parlaré, en aquest escrit, del cicle d'escola bressol: aquest està a càrrec de la gestió oficial i de la privada; la primera compta amb nou institucions en tot el territori de la província i la segona, amb més de vuit-cents establiments que acullen infants d'aquesta franja d'edat.

Em referiré a la gestió privada perquè és la meua especialitat, com a supervisora amb seu a la ciutat de Mar del Plata (Argentina).

El perquè de la parella pedagògica

L'infant d'avui, potent des del naixement, dotat de nuclis de disponibilitats i capacitats d'autoconstrucció, requereix educadors preparats en una nova pedagogia per acompanyar-lo en les seves exploracions i investigacions, on ell mateix sigui el veritable protagonista de l'aprenentatge, i els docents, en aquesta escola visible, atenta i –com diu Agnes Szantó– des d'una espera pacient, li vagin oferint en el moment just la paraula, l'objecte, la mà que amanyaga, o la mirada «còmplice», que li permeti trobar el camí cap al món de la cultura.

Com a educadors, hem de reconèixer l'existència d'una pluralitat de llenguatges plens de sensacions, pensaments i mitjans per comunicar i expressar-se, cosa que ens permet conèixer cada vegada més les potencialitats i capacitats de l'infant i vincular-nos en la recerca de les millors formes d'ensenyar i aprendre.



quada de l'«estat» de l'infant, des d'un coneixement profund de les seves necessitats i les maneres de satisfer-les establint un «veritable diàleg», en desxifrar els senyals i les demandes de l'infant petit.

Comprentent les característiques especials de l'infant en aquesta franja d'edat, hem de respondre a les seves necessitats en un clima serè, que li permeti créixer en el procés d'individuació, ja que la nostra tasca es basa, entre altres qüestions, en la intervenció per ajudar-lo a consolidar vincles estables i estructurar el seu jo.

Aquests, i altres, són els fonaments que s'han considerat en el disseny curricular per a l'escola bressol i la seva consegüent reglamentació, sobre l'obligatorietat de la parella pedagògica per a la tasca educativa en el primer cicle.

Dues educadores amb diferències personals, en una o altra de les quals l'infant té la possibilitat de centrar-se segons la qualitat afectiva de cada u –com afirma María Cristina Grillo.

Dos educadors que es poden desenvolupar en la cura del grup, amb dues mirades en un mateix acte per a cada infant.

Dues professionals que treballen en cocordinació, una de les dues pot en certes ocasions liderar la parella, amb una cura especial per la pròpia identificació amb l'actitud maternal, que permet conjugar, alhora, les dues tendències bàsiques: el desig de restablir el contacte maternal i la necessitat de separar-se per assolir la pròpia identitat.

Dues mirades que consideren la personalització de la criança, per obtenir una lectura ade-

Al jardí d'infància no hi ha lloc per allò que és impersonal i mecànic, perquè per a l'infant això implica hostilitat, o el que encara és pitjor, indiferència.

WINNICOTT, 1951

La parella pedagògica gestionarà conjuntament:

- La cocordinació de les activitats d'educació i criança amb l'estat intern, capacitat d'atenció i disposició de resposta del bebè.
- L'establiment d'un diàleg corporal i verbal amb l'infant.

Recordant que:

- L'èxit de la criança compartida depèn de la sensibilitat, implicació emocional i capacitat de resposta que adoptin els docents en els intercanvis. La seva disponibilitat sorgeix de la pròpia força interior que és captada i viscuda pel bebè.
- Justament en la comunicació amb aquest «altre», en el discurs amb els altres, s'articula i edifica la seva personalitat, inserint-se a través del llenguatge en el món, prenent consciència del seu lloc en la societat.

L'escola bressol és una institució educativa que té com a funció la transmissió i apropiació per part de l'infant dels significats culturals. Aquest procés possibilita el desenvolupament de la construcció de l'ésser, com a subjecte humà i, al mateix temps, el de la seva inserció en el grup familiar i en la institució escolar.

Per això la llei es va expedir en la necessitat de disposar dos professionals de l'educació per grup d'infants per a la presa de decisions, que considerin els aspectes didàctics, curriculars i les possibles propostes d'activitats. Que siguin capaços, per la seva banda, de comprometre el seu cos i impregnar tota la tasca amb afecte, despertar l'interès de l'infant, acompanyar-lo en les seves experiències d'aprenentatge, permetre'l descobrir el «com» i el «per què» de cada situació problemàtica, animant els seus assoliments i respectant les seves dificultats.

La parella pedagògica haurà de confiar i donar suport als aprenentatges dels infants, observar-los per intervenir en el moment just, estant alerta a «sentir» qui, com i quan s'ha d'intervenir, enriquir adequadament els projectes de joc i, al seu torn, plantejar propostes pedagògiques compartides, que els permetin avançar en els seus processos personals i de grup. Docents que, alhora, siguin crítics i reflexius, que coneguin a tots els nens, que comparteixin parers sobre els avenços dels infants, que creguin en les possibilitats i donin nous significats a gestos, mirades i somriures, en una acció conjunta, col·laboradora i coordinada de tal manera que l'acte educatiu es converteixi en una dansa. ■

María Angélica Rodríguez és supervisora.

Les caixes creixen amb nosaltres

Montserrat Riu

Unes caixes de cartró entren a l'escola. Es posen a l'abast dels infants que tot just comencen a caminar. És un material simple, però que obre un univers d'experiències. Uns inventen, d'altres els segueixien. I abans que es converteixin en un element invisible, integrat dins del paisatge quotidià, s'hi apliquen innovacions.

Desembre: un material nou ha aparegut a l'espai del nostre grup: unes caixes grans de cartó. Els infants –alguns dels quals ja caminen, la majoria gategen– s'hi apropen encuriós.

Les primeres intencions són provar d'obrir-les, alguns s'esforcen per posar-s'hi a dintre, donar-los la volta, fins i tot algun de més atrevit ha aconseguit enfilar-s'hi a sobre i ens mira amb un somriure de satisfacció.

Març: les caixes continuen amb nosaltres, han estat de gran ajuda en els moments que els menuts començaven els exercicis per posar-se drets, de mica en mica han aconseguit d'entrar i sortir sols, les apilonem per poder-les tirar, amb les consegüents rialles de tota la trepa, i la repetició una i altra vegada d'un fet tan divertit! Ara ja quasi tots caminem, qui més

qui menys, amb força seguretat i la gran afeció és poder traslladar les caixes d'un lloc a l'altre tot arrossegant-les i modificar

així l'espai que ens acull.

I comencen a sortir accions d'arreglar-les, una rere l'altra, ara cap aquí, ara cap allà.

Maig: ens costa retirar les caixes. Es mantenen en molt bon estat i els infants encara s'hi mostren interessats, però els desafiem a un nou repte: tanquem les caixes i les folrem amb papers d'embalar de colors i, a cada cara del políedre, hi enganxem fotografies grans d'animals, de fruites, d'objectes amb molt de color, de flors. Ara els nens i les nenes observen, busquen, trien, miren atentament i et conviden a parlar, que els anomenis el que t'assenyalen amb el dit o el que els més «saberuts» ja intenten repetir.

Juliol: el curs és a punt d'acabar. Aquells menuts han crescut i ho han fet envoltats de caixes de cartó, en alguns moments adormides en un racó, d'altres marejades d'un cantó a l'altre, d'altres recollint la mirada atenta d'un infant, però ben segur que, sense que elles ho sàpiguen, també han crescut amb nosaltres. ■

Montserrat Riu és mestra.





“Les primeres intencions són provar d’obrir-les, alguns s’esforcen per posar-s’hi a dintre, donar-los la volta, fins i tot algun de més atrevit ha aconseguit enfilar-s’hi a sobre i ens mira amb un somriure de satisfacció.”

“Ens costa retirar les caixes de la classe. Es mantenen en molt bon estat i els infants encara s’hi mostren interessats, però els desafiem a un nou repte.”





La cabana

Juan Pedro Martínez Soriano

Quatre troncs, una lona, una mica de palla, fulles seques, durant una sortida al bosc, els infants de l'Escuela Infantil Belén, de Granada, aprofiten el que hi troben per fer-se el seu raconet. En aquest cas, es tracta d'una cabana on podran amagar-se, imaginar, sentir-se en un espai propi, que ells mateixos s'han adequat.

La natura ofereix possibilitats infinites perquè els infants puguin actuar i preparar-se els seus espais de joc. Cada tronc és diferent, hi ha pedres, arbres, herba, materials de tacte suau o raspós. Així, per contacte, aprenen les qualitats de l'entorn, hi posen noms i els atribueixen la funció que, en aquell moment, els va millor.

En un país on el més habitual és que brilli el sol, l'escola hauria de viure a fora. Als països nòrdics, l'escola a l'aire lliure és una realitat tan assumida que els sembla l'espai natural on han d'estar els infants. Això, aquí, és l'excepció. ■



El menjar igual i divers

Els infants, petits i grans, tenen unes necessitats elementals i bàsiques entre les quals es troba l'alimentació.

Avui en dia, part de l'alimentació diària queda en mans de l'escola quan els nens es queden al menjador: esmorzar, dinar i en alguns casos el berenar.

Un tret característic d'aquestes edats és la forta capacitat d'aprenentatge, els nens són molt receptius a tot el que els expliquen i confien en els adults, per això és el millor període per formar-los en hàbits saludables relacionats amb l'alimentació.

Així, doncs, és convenient que la tasca educativa es canalitze des de diversos àmbits:

Els infants esmorzen, dinen i, sovint, berenen a l'escola. L'escola, doncs, té un paper molt important a l'hora d'atendre la necessitat bàsica de l'alimentació i d'anar més enllà, educant els infants. Alhora, i cada cop més, els infants arriben amb una cultura culinària pròpia, que imposa o prohibeix determinats productes. Més enllà del que determinen les prescripcions mèdiques, hi ha els vegetarians, o aquells que provenen d'altres cultures, una diversitat que planteja nous reptes a la cuina. Des de Gandia, ens arriba una proposta sobre com es procura atendre aquesta diversitat –disposar d'una cuina pròpia ho facilita– i alhora educar en una alimentació sana.

horaris del personal, la relació amb les famílies al voltant d'aquest tema, la manera d'estar amb els nens, etc., és la del tipus d'àpats que s'ofereixen als infants.

Cada infant arriba amb uns hàbits alimentaris diferents, amb unes maneres distintes de veure l'alimentació per part de la família –com per exemple els vegetarians– i amb gustos i rit-

familiar, escolar i social, de manera que els adults relacionats més directament amb els infants han de ser coneixedors de l'alimentació més convenient en l'edat infantil. Una de les preocupacions que sovint apareixen quan parlem del menjar a l'escola, a banda de l'organització del menjador, els

mes individuals diversos. I amb totes aquestes diferències, tots poden alimentar-se d'una manera correcta.

Actualment també ens trobem amb nens d'altres cultures. Els hàbits alimentaris són fruit, en bona part, de la cultura d'un poble i cada cultura té uns patrons alimentaris establerts que s'aprenen des de la infància. Hi ha costums que no podem canviar, i això també s'ha de tenir present quan ens trobem davant d'un nen immigrant.

Molts hàbits alimentaris d'altres cultures s'han imposat per creences religioses, com, per exemple, els nens de religió musulmana tenen prohibida la carn de porc i els seus derivats, o en infants indis i pakistanesos, entre els quals és freqüent l'alimentació vegetariana més o menys estricta.

També ens trobem nens amb intoleràncies alimentàries, al·lèrgies i malalties que incideixen directament en l'alimentació com la celiaquia, diabetis, etc.

Dolors Todolí



Primers plats

Els arrossos: tenim paella, arròs a banda (fet amb peix), arròs caldós, arròs al forn, arròs a la cubana. Les pastes: macarrons, espaguetis, sopa de fideus. Els vegetals, cereals i llegums: Crema de verdures, lentilles, potatge de cigrons...

Segons plats

Truita (creïlles, amb pernil dolç), peix (lluç al forn, emperador, lluç empanat), hamburguesa de pollastre, pollastre, llom al forn, entremesos..., tots acompanyats sempre d'amanida.

Postres

Tres dies fruita del temps, un dia iogurt o natilles i un altre gelat.

Amb aquests plats, es fan les combinacions adequades i s'elabora el menú mensual, del qual s'informa a les famílies.

Cada dia s'informa a les famílies de com han menjat el nens.

“L’alimentació dels nens entra dintre de les tasques que podem considerar quotidianes a l’escola i va més enllà de la satisfacció d’una necessitat fisiològica”

I tot açò ho hem de tenir en compte a l’hora de decidir el tipus de menú que oferirem als infants.

A més a més, el complex sistema de l’alimentació humana s’ha modificat i se seguirà modificant en els seus rituals, en el seu temps, i açò és una realitat. La nostra manera de cuinar a casa també ha passat per moltes transformacions: els productes alimentaris es presenten, cada vegada més, precuinats, congelats, etc.

I la institució escolar no pot pretendre seguir igual. Avui en dia ja hi ha molts centres escolars que porten el menjar de fora i no tenen cuina a l’escola, fet que afavoreix que aquest respecte per les diferències, del qual parlava abans, siga més difícil de dur a terme.

I com aconseguir-ho?

Tots estem d’acord que l’alimentació a l’escola ha de ser sana i equilibrada, adequada a cada edat i a cada criatura en particular, amb un respecte pels ritmes individuals i els costums de cadascú.

L’alimentació dels nens entra dintre de les tasques que podem considerar quotidianes a l’escola i va més enllà de la satisfacció d’una

necessitat fisiològica, ja que segons i com es realitze es transmetrà una influència positiva o negativa.

Així doncs, a la nostra escola hem valorat sempre aquest apartat amb tota la seua amplitud i planificant les activitats relacionades en aquest àmbit des d’una perspectiva professional, la qual implica tots els que hi participem: educadors, família i personal de cuina i del menjador.

Els vint anys que portem de menjador i cuina a l’escola ens han permès anar elaborant diferents estratègies a l’hora de elaborar el menú (tenim una comissió encarregada que després passa les seues propostes a la resta del personal de l’escola), tenint en compte que es queden al menjador nens des d’un any, d’educació primària, ESO i batxillerat.*

Cada any s’elabora el menú (pot canviar algun plat, manera d’elaboració, etc., comptant amb el personal de la cuina) i s’adapta a les necessitats del moment.

Al principi de curs també es veuen si hi ha nens vegetarians, musulmans, amb alguna malaltia alimentària, i així podem adaptar el menú a les seues necessitats (en la mesura que sia possible), sense que això supose una sobrecàrrega molt gran per al personal de cuina. Abans d’encetar el curs amb els alumnes, a setembre, tenim ja aquesta informació de tal manera que veiem com es poden fer les adaptacions, i també es revisa al llarg de l’any.

Hem optat per oferir plats de la nostra zona ja que la majoria pertanyen a la cuina mediterrània i, a banda, poden cuinar-se de diferents maneres.

Com veieu, el nostre menú és prou normal, però fem adaptacions diàries en els plats amb què poden tenir problemes alguns nens. Com que la cuinera té el llistat de les necessitats individuals, elabora el mateix plat d’una manera diferent. I els segons plats es canvien o s’elaboren d’una altra manera.

Si puntualment hi ha algun nen que necessite dieta: s’avisa a la cuina abans de les deu del matí.

Exemples

Arrossos

- Per als nens vegetarians** fa una altra paella petita amb verdures, el mateix pel que fa a l’arròs al forn.
- Amb l’arròs a banda no hi ha problema, perquè s’elabora amb peix. Si hi ha nens amb al·lèrgia al peix, fa un arròs blanc amb verdures.
- Per als nens d’un a dos anys: Amb el mateix brou que l’arròs al forn, es fa un arròs caldós.

(Com que hi ha nens amb celiaquia s’utilitza sempre el colorant adequat per a ells i, quan hi ha arròs a la cubana, tenen la seua tomaca especial.)

Pastes

- Per als nens amb celiaquia, es fan a banda amb la pasta sense gluten.
- Per als nens musulmans i vegetarians, se substitueix la carn per tonyina o verdures.

Potatge i lentilles

Es fan amb verdures. Per als nens d’un a dos anys es trituren igual que el bullit.



Segons plats

Si hi ha plats elaborats amb farina, com els arrebossats, es fa la carn o el peix a la planxa (celiaquia).

També hem optat per les hamburgueses de pollastre. Així no hi ha problemes amb els nens musulmans i, quan hi ha llom, ells tenen un plat amb peix. Els embotits que porten porc se substitueixen per altre tipus d'embotits.

Per als nens vegetarians, se substitueix el segon plat de carn per peix o un plat amb verdures.



Les postres

Com que sempre tenim fruita del temps, se substitueix el iogurt o el gelat per fruita si hi ha nens amb intolerància a la lactosa; els nens amb celiàquia mengen sempre fruita.

Pel que fa als nens d'altres nacionalitats s'han adaptat molt bé al menjador, ja que coneixen la majoria d'ingredients que s'utilitzen i s'han habituat molt bé a la nostra cuina.

Creiem que, des de l'escola, podem contribuir a reforçar l'educació alimentària a partir de l'activitat quotidiana i, al mateix temps, garantir una qualitat nutricional, higiènica,

sensorial i de servei. Per això s'ha de tenir cura de cadascun d'aquests aspectes.

A la nostra escola també contribuïm a reforçar l'educació alimentària a través de



diversos projectes que hi estan relacionats. Dintre d'aquests projectes, també es preveu la col·laboració de les famílies: poden venir a l'escola i explicar com cuinen i els menjars que els agraden. En els tallers de cuina, fets per nosaltres o amb col·laboració de les famílies, elaborarem algunes receptes. Pel que fa al centre, els nens coneixen com funciona la cuina i com es cuinen els plats a l'escola, a banda de les visites al mercat i altres activitats relacionades amb els aliments. ■

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

Des d'aquestes línies, volem agrair la tasca de la nostra cuinera, des de fa vint anys, Carmen i de Chelo, l'auxiliar de cuina, per la seua col·laboració i la seua mà a l'hora de cuinar el que mengem tots els dies.

Número de nens d'educació infantil –1 a 6 anys– que es queden a menjar a l'escola, de 72 a 80 diàriament.

* Tenim tres menjadors: A. Educació infantil d'1 a 6 anys. B. Primer cicle de primària, i C. Resta de primària, ESO i batxillerat. Amb horaris diferents.

** Els nens vegetarians que tenim al centre poden menjar ous, peix i lactis.

Bibliografia

CENTRE D'ENSENYAMENT SUPERIOR DE NUTRICIÓ I DIETÈTICA: *L'alimentació infantil*, Barcelona: Pòrtic, 2001.

FALK, J., M. MAJOROS i A. TARDOS: *Menjar*, Barcelona: A. M. Rosa Sensat, 2001, col·lecció Temes d'Infància, núm. 39.

Escoles de Reggio Emília: *La intel·ligència se construe usándola*, Madrid: Morata, 1995. Sobretot el capítol «La experiència de cocinar», pàg 122-129.

Vers un pensament divergent

Els cinc sentits

Aquest escrit recull l'experiència educativa «Els cinc sentits» duta a terme al C. P. San Fernando d'Alacant amb la participació dels nens i de les nenes de segon cicle d'educació infantil i primer cicle d'educació primària. Volíem fer patent la importància d'establir formes cooperatives de treball entre els nivells, i també la conveniència de crear punts de trobada entre la universitat i l'escola, ja que la major part del temps segueixen camins paral·lels, però només en comptades ocasions es troben.

Hem de donar als nens i a les nenes l'oportunitat de sentir abans de comprendre, d'experimentar abans de conèixer, ja que no hi ha res en la intel·ligència que no hagi passat abans pels sentits.

JEAN PLAGET

Durant el curs havíem tingut algunes reunions en les quals apareixia la inquietud per oferir un ventall d'activitats en què els infants tinguessin l'oportunitat d'experimentar amb tots els sentits, a través de diversos objectes i materials (un altre camí per resoldre problemes, despertar inquietuds, curiositats, etc.). Volíem que els nostres nens i nenes sentissin i expressessin les seves emocions sense sentir-se cohibits, ni encotillats a donar les respostes que la mestra espera sentir.

Estem convençudes que en el període de tres anys a set anys el nen intenta comprendre el

infantil, d'una banda, i primer cicle de primària, de l'altra, creant una ruptura poc coherent. En certa manera, estariem negant i fragmentant el present continu que sustenta la vida de l'infant. Davant d'aquesta situació, ens vam proposar com un repte desenvolupar aquesta activitat.

Objectius

- Oferir a l'infant l'oportunitat d'experimentar amb els cinc sentits i possibilitar el sorgiment dels diversos llenguatges que pot utilitzar per descriure i comprendre el món que l'envolta.

món que l'envolta mitjançant la teorització simbòlica d'aquest, que es produeix com una continuïtat en l'espai i en el temps. Tanmateix, la realitat escolar divideix dràsticament aquest període en l'etapa d'educació

M. Francisca Díaz Martínez i Elena Felipe

- Permetre, a través de l'exploració dels objectes i dels materials, la interconnexió neurològica dels sentits, enfortint així l'associació cosment, en la seva interacció amb l'ambient.
- Generar en els infants respostes espontànies de caràcter extern o reactives (conegudes col·lectivament com a comportament), com també altres de caràcter intern, amb les seves corresponents imatges (visuals, auditives, somatosensitives, etc.).
- Oferir experiències de qualitat, que permetin als infants generar representacions mentals de segon grau mitjançant l'exploració dels sentits.

Evolució de la investigació

En un primer moment de la investigació, quan les criatures passaven per les diferents zones que havíem creat (gust, olfacte, oïda, tacte i vista), ens vam limitar a preguntar-los: «Què és?»

Vam anar enregistrant a la vegada les respostes que cada infant donava a la pregunta.



Per exemple, en la zona d'experiències amb el tacte, quan un nen de tres anys tocava un tros de pa dur sense mirar-lo, la resposta era: «Doncs... un tros de pa» o «No ho sé». A través de l'observació directa i dels registres fotogràfics, vam poder apreciar en l'expressió de la cara dels infants una certa confusió i inseguretats quan creien que no podien donar la resposta que nosaltres esperàvem sentir. Contràriament els nens i les nenes de quatre i cinc anys responien ràpidament: «Un tros de pa.»

Per la seva part, després de comentar l'experiència amb ell, Saúl López ens va suggerir canviar el model de l'escola tradicional, basada en la demanda de significats, per un nou model que permeti als infants jugar amb els significats. Aquests significats són els que incentivaran la construcció de metàfores que donaran pas a la imaginació i al fet creatiu. «Els significats són elements lingüístics importants, però, com a fins en ells mateixos,

limiten i entorpeixen aquest poder meravellós que tenen els infants de jugar amb els significats... Els infants no pensen... Els infants imaginem, imaginem un estat de coses diferent de com els perceben els sentits.»

En aquest moment la nostra investigació va fer un gir important i es va endinsar en una aventura de significats i emocions i va adoptar una actitud d'«escolta atenta» del procés de comprensió de l'infant.

Vam decidir canviar la nostra pregunta «què és?» per «què sents?», «què notes?», «a tu, que et sembla?», «què et recorda?» Amb això van aparèixer respostes fantàstiques i sorprenents, les quals ens van permetre descobrir la metàfora com el mitjà de comunicació eficaç i preferit per les criatures per interactuar i explicar el món que els envolta.

Al començament, amb la nostra pregunta «què és?», l'infant es limitava a dir el nom de l'objecte, utilitzant una senzilla «representació de primer ordre». En canvi, en la segona fase

de la nostra investigació, l'infant «activa representacions de segon ordre» o superiors, en les quals transforma els significats inicials i els substitueix per altres de reals o inventats i que li són més propis i propers.

Aquesta última idea aniria en la línia de Varela quan afirma que: «Si les connexions amb l'ambient físic són inevitables, allò que fa únic l'ésser cognitiu és aquesta gènesi constant de significats.»

Descripció de l'activitat

Al gimnàs vam disposar cinc zones; cada una d'elles representava un sentit. Com en un circuit, els infants, en grup, anaven passant per cada una d'elles.

Experiències amb el tacte

Materials utilitzats

Un tros d'esponja, terra, paper, fregall, cotó, paper de vidre, llana, aigua, plastilina, fulles d'arbres, pedres, gelatina, oli, plomes i pa dur.

Com ho vam fer

A la zona destinada a experimentar amb el tacte, hi vam col·locar unes taules en filera; al damunt hi havia unes caixes de sabates preparades amb els materials que havien de manipular. Aquestes caixes estaven folrades i tenien una finestreta per tal que l'infant hi fiqués la mà sense veure què hi havia a dins. D'aquesta manera rebia únicament la sensació del sentit del tacte.



Registre anecdòtic

Algunes de les respostes que van donar els infants i que vam recollir.

- Esponja: «és el son», «és com el meu avi»...
- Paper de vidre: «són com les ungles de la meva mare quan se les arregla».
- El tros de pa: «un tros de llenya», «una pedra tova», «és per a l'esmorzar de la meva àvia»...
- Fulles i palets dels arbres: «és la tardor», «són flors».
- Pedres: «em recorda el meu camp quan era petit», «em recorda una cosa dura, però, no ho sé!», «és quan faig un forat, hi tiro aigua, el deixo tres dies sense protegir-lo i es fa una pedra», «a bales a la platja»...
- Plomes: «em recorda un dia que vaig estar amb ànecs», «les tovallolletes», «la setmana del Quixot que vaig pintar amb plomes».
- Oli: «la pintura», «és aigua», «és sabó», «és suau com un bebè», «és crema».



Experiències amb el gust

Materials utilitzats

Mel, sal, llimona, taronja, sucre, cacau, melmelada de préssec, aranja, pa torrat, olives, nocilla, galetes, pastís de llet fregida -dulce de leche-, vinagre, canyella i salsa de tomàquet.

Com ho vam fer

A la zona destinada a experimentar amb el gust cada un d'aquests aliments estava en vasets de plàstic opacs i els infants els anaven tastant amb una canyeta.

Registre anecdòtic

Algunes de les respostes que els infants van donar i que vam recollir.

- Melmelada de préssec: «és alguna cosa que és taronja amb sucre», «em recorda la meva germana que és dolça», «no sé què és però m'agrada»...
- Llimona: «em recorda quan estic malalt, la meva mare m'ho dóna», «és com uns caramels que jo menjava a l'estiu, em recorda l'estiu», «és una cosa dolenta»...
 - Mel: «abans d'anar al metge em recorda aquest gust», «és la neu, és tova».
 - Nocilla: «la meva mare me la dóna, m'agrada molt», «em recorda el sucre marró»; «a la tarda, a casa, em prenc això amb la meva germana»...
 - Aranja: «des de tres anys que m'ho prenc, això».
 - Vinagre: «és de les amanides», «quan em fa mal la gola prenc això».

Experiències amb l'olfacte

Materials utilitzats

Aigua, colònia, vinagre, fruita, formatge, herbes aromàtiques (camamilla amarga i orenga), producte de la neteja, all, ratlladura de llimona, pell de taronja, xoriç, fulles de pi, cafè, fang i tonyina.

Com ho vam fer

A la zona de l'olfacte vam preparar els materials en vasets de plàstic tapats i perforats per poder-los olorar.

Registre anecdòtic

Algunes de les respostes que els infants van donar i que vam recollir.

- All: «es truita de xoriç», «són les mans de la meva mare», «el meu pare fa aquesta olor, però no m'agrada, agg», «fa olor d'una cosa que posen al menjar», «em recorda el clor de la piscina del meu camp», «ummm!, em recorda l'arròs, el prenc a la paella», «em recorda els macarrons», «és una cosa molt picant i no m'agrada gens», «em recorda el pebre i el julivert».
- Cafè: «és sacarina», «em recorda el cafè del meu pare», «és el cafè de la meva veïna Micaela; quan el prepara fa aquesta olor», «a prop de la taula de casa meva fa una mica d'olor de cafè».
- Producte de la neteja: «em recorda quan la meva mare renta roba», «la meva roba fa aquesta olor», «em recorda casa meva quan la meva mare la neteja», «és colònia, sabó, detergent de la rentadora».



- Formatge sec: «els meus cereals quan en menjo a la nit», «que jo estimo molt la meva mare», «és molt fort», «em recorda una cosa pudent, un pet, que el meu pare s'ha fet un pet».

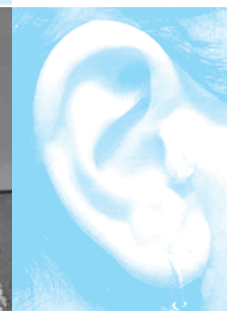
Experiències amb l'oïda

Materials utilitzats

Timbre d'una bicicleta, sons emesos per gavines, pollets, dofí, tossir, tirar el vàter, timbal, el mar, picament de mans, sorolls amb fulls de paper...

Com ho vam fer

A la zona de l'oïda vam col·locar els infants asseguts i en silenci van escoltar els sons.



Experiències amb la vista

Materials utilitzats

Corda, pilota, mitjó, ulleres, penjador, bric de llet, un casc de motorista, una ampolla, pinça, un pompó.

Com ho vam fer

A la zona de la vista els infants estaven asseguts al terra al voltant d'uns matalassets en els quals havíem posat els materials. Les criatures observaven atentament aquests objectes durant uns segons, després els tapàvem amb una tela i en trèiem un parell perquè descobrissin quins objectes faltaven.

ecologia d'interaccions entre els diferents sistemes humans socials i culturals». L'infant està estretament connectat i vinculat a una certa realitat del món, perquè té relacions, sentiments i experiències. No podem separar el nen d'aquesta realitat.

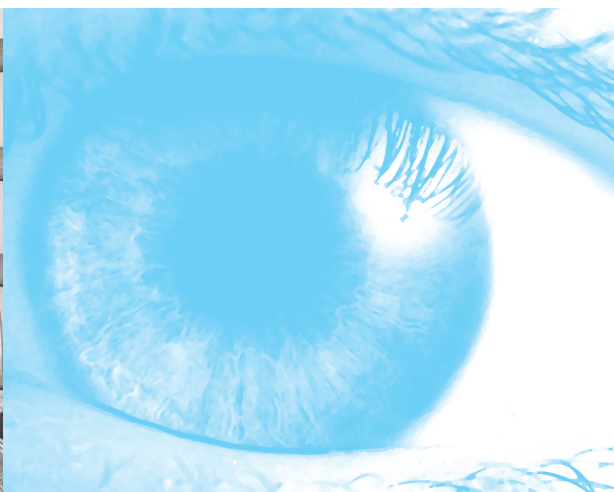
Cada nen ha de construir laboriosament les pròpies formes de coneixement, de manera que cada acció provisional o hipòtesi representa en cada moment el seu intent de donar sentit al món. El bebè entra, des que neix, en un món ric en interpretacions i significats. Durant els primers anys de vida, els infants dominen una sorprenent sèrie de competèn-

desenvolupar el repertori simbòlic en els infants. La nostra experiència ens fa creure que no es permeten retrocessos en el temps: els infants de set anys no es permetien respostes de representació de «segon ordre», metafòriques o imaginatives; les plomes que tocaven eren plomes, mai no eren «ocellets» ni «la pell suau de la seva mare»...

En canvi, els nens entre tres i cinc anys, quan tocaven un tros d'esponja, deien coses com: «és la son», o «és com el meu avi». En tocar el paper de vidre que abans cap infant no havia identificat, un nen va dir: «són com les ungles de la meva mare quan se les arregla», les seves respostes van ser transferides als diferents contextos que l'envolten, en altres paraules, jugaven amb els significats creant metàfores.

El tros de pa que abans sempre havia estat un «tros de pa» o un «no ho sé», ara era «un tros de llenya», «una pedra tova», «és per a l'esmorzar de la meva àvia». En ensumar ara l'all, les respostes van ser tan variades com «és truita de xoriç», «són les mans de la meva mare», «el meu pare fa aquesta olor però no m'agrada». Vam comprovar igualment que en algunes ocasions les criatures utilitzaven més d'un sentit en la interacció amb els objectes, per exemple, quan estaven tocant la gelatina sentien una sensació estranya i per això es van ajudar amb l'olfacte per extreure'n més informació. Ens comentaven: «són llaminadures perquè fa olor de llaminadura», «és gelatina perquè fa olor de gelatina», «és una cosa tova com farinetes».

Vam trobar que les respostes dels infants de set anys no eren tan significativament (de



Conclusió i discussió

Parlar d'infància és fer referència a la humanitat, a una concepció de naturalesa i a un tipus de cultura amb respecte, coneixement i sensibilitat crítica. Tots aquests elements constitueixen, amb paraules de Maturana (1990), «una

cies amb poca tutela formal i desenvolupen teories sòlides sobre com funcionen el món i les seves pròpies ments (Gardner, 1993).

Tant la investigació com els estudis de la psicologia evolutiva ens porten a reflexionar sobre la importància dels moments crítics per

significats) riques i variades com en les criatures d'educació infantil. A parer nostre, creiem fermament que el sistema escolar en aquesta edat ja ha posat tant d'èmfasi en el significant, en el desig descodificador de les lletres i el concepte, que no permet que l'infant digui, dibuixi i experimenti el que sent i el que veu. I, com veuen els infants? «...que la mà obeeixi l'ull i no el cap, fins que el cap deixi de pensar i es posi a veure, fins que la mà concebi i l'ull pensi».

Per acabar, convé afirmar que a l'escola hem de crear moments, espais dintre d'una comunitat educativa en la qual ens eduquem, més que s'educa, i on la curiositat i l'emoció, la metàfora i la imaginació prevalguin. És un repte per al futur la formació de professionals amb nous paradigmes d'interpretació i acció enfront del món pedagògic, en el qual l'obertura de la consciència i la inquietud per investigar i innovar estiguin en el centre del seu rol professional. Així doncs, demanem des de les escoles l'assessorament de persones capacitades que amb les seves estratègies, habilitats, recursos, coneixements, enriqueixin i millorin la nostra pràctica diària. Creiem que la nostra experiència n'és un bon exemple. ■

M. Francisca Díaz Martínez és professora d'educació física i Elena Felipe Mayayo és professora d'educació infantil.

El nostre agraïment a l'equip directiu, al professor especialista en educació física, als tutors d'educació infantil i primària i a Saül López Mejía, investigador becari en psicologia educativa, de la Universitat d'Alacant, pel suport científic que ens va proporcionar en tot moment.



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

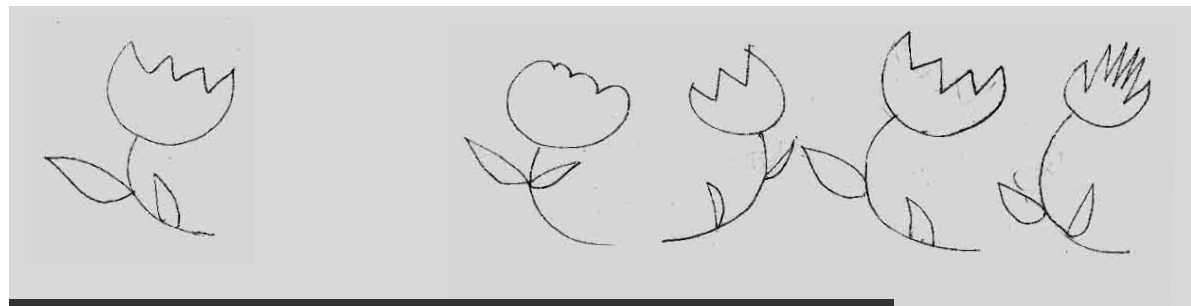
La flor

natura viva

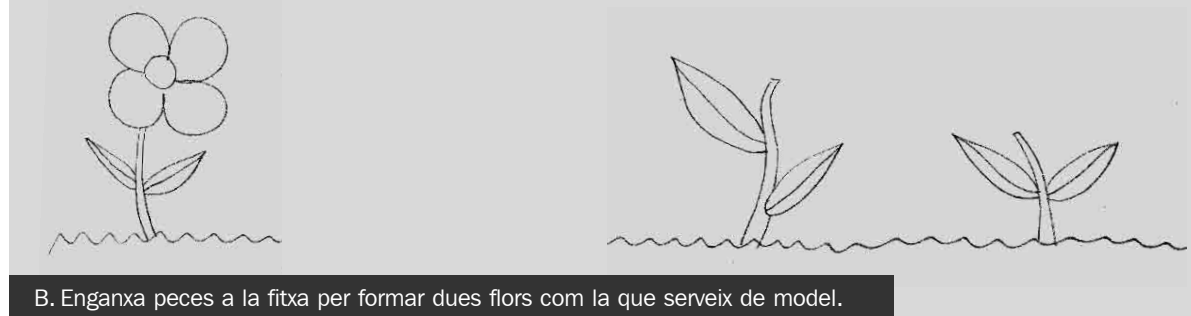
Soledat Sans Les fitxes uniformen, simplifiquen, presenten una pobresa de propostes, amb estereotips i un gust estètic, com a mínim, discutible. Intentem sensibilitzar sobre la poca confiança que a vegades l'adult té en les capacitats de l'infant. Plantegem preguntes, però no donem respostes, perquè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

L'artista, més que comunicar preceptes, tracta de mostrar la vida, d'estimular ressorts que ja són dintre de tots, de convidar a tenir experiències personals i directes.

ANTONI TÀPIES



Fitxa A. Identifica i pinta les figures iguals al model.



B. Enganxa peces a la fitxa per formar dues flors com la que serveix de model.

Tots tenim a l'abast la possibilitat de mostrar la vida d'una flor. Els exercicis triats il·lustren alguna cosa d'aquesta vida?

Estimulen ressorts de coneixement?

Conviden a tenir experiències personals i directes?

La tria del «model» ha estat encertada?

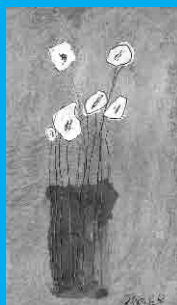
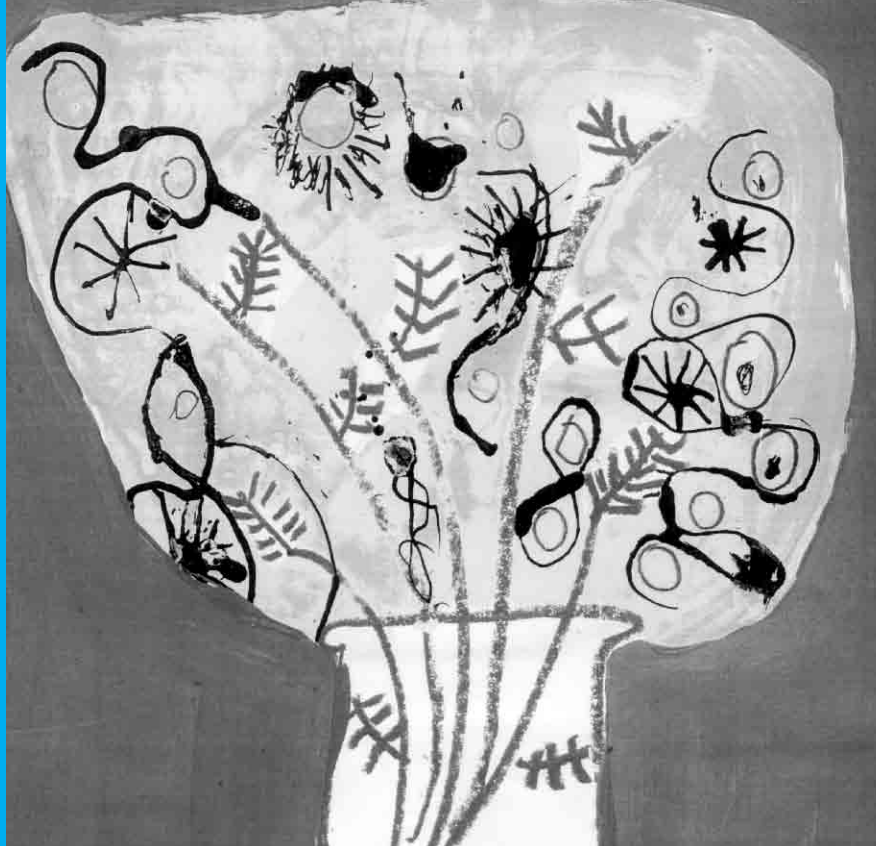
L'infant tindrà opció a interpretar i expressar la riquesa de les formes i els colors que la natura disposa en una flor?



L'infant és capaç

L'infant, com més vegi, senti o experi-
menti, com més aprengui i assimili,
quants més elements reals disposi en la
seva experiència, tant més considerable
i productiva serà en igualtat, en les res-
tants circumstàncies, l'activitat de la
seva imaginació.

VIGOTSKY



Recursos

Hem optat, doncs, perquè l'infant tingui vivències a l'abast. vivències de flors vives, cercades per ell, plantades, regades, observades en el seu procés de creixement, de formes diferents, d'agrupacions diverses, vaporoses en el vent, de colors densos o de pigmentacions difuminades. Més tard disposarem els elements que en aquest cas han de ser tan rics com les vivències. Eines i materials, recursos tècnics, gràfics i pictòrics, i l'infant motivat per tot plegat, que mirarà, imaginarà i crearà la seva flor com la natura. ■

Editar llibres per a infants

Lara Toro

Davant d'un editor de llibres per als més petits s'obre un bon nombre de possibilitats. Algunes passen per la traducció, sobretot en aquelles petites obres d'enginyeria on s'estiren llengüetes o es combinen materials, o en els llibres de fotografia. I, si bé el conte popular és una aposta segura, són molts els que s'arrisquen i busquen autors i il·lustradors. L'objectiu, seduir els infants i, també, aquells que pagaran el llibre i, esperem-ho, el llegiran una vegada i una altra, i una altra, i una altra.

Des que una criatura té dos anys, portar-la a una llibreria pot ser molt entretingut, sobretot per a l'adult que s'atreveixi a dur-l'hi. L'adult haurà d'adoptar un posat típic Schwarzeneger de Pro-segur, per evitar que la secció infantil de la llibreria es converteixi en un camp de batalla i per no haver de desembutxacar l'import d'un llibre que no es pretenia endur, però que, després d'haver estat manipulat per la criatura en qüestió, haurà quedat en un estat que l'impossibilita per ser venut.

Portar un nen o una nena a voltar per una llibreria és, doncs, una proesa.

No cal dir, però, que, de la mateixa manera que portem els nostres fills i filles a les sabate-

ries perquè s'emprovin les sabates, també és imprescindible que trepitgin les botigues de llibres per saber quins contes els escauen més. De fet, aquest és un exercici que, a aquells que ens dediquem a la literatura infantil, ens és de gran utilitat per fer estudis de mercat improvisats altament eficaços.

Si mai deixeu que algun infant campi sol per una llibreria, veureu que es dirigeix directament, amb pas segur, cap als llibres joc. Són aquells pensats més per ser manipulats que per ser mirats. Actualment el mercat ofereix un ventall amplíssim d'aquest tipus de productes que cada cop s'assemblen menys al llibre convencional. N'hi ha que tenen llengüetes que

permeten fer sortir figures en tres dimensions de dins de les pàgines i n'hi ha que tenen finestretes com les dels calendaris d'Advent; n'hi ha que incorporen adhesius, o peces magnètiques, o peces de puzzle; n'hi ha que fan llumetes o que reproduïxen el so d'un animal o d'alguna cançó coneguda.

En qualsevol cas, són aquells llibres que més criden l'atenció, juntament amb els que sembla que diguin «agafa'm» perquè tenen la coberta plena d'estrelletes platejades, purpurina daurada o textures vellutades. I és clar, com que són els més espectaculars, ocupen un lloc preminent en les taules de novetats.

Curiosament, els editors de literatura infantil, rara vegada inventem aquests tipus de llibres. M'atreviria a dir que en el cent per cent dels casos —o, si no, poc li falta— els comprem a fora, a editorials angleses, franceses o americanes que fan tiratges tan elevats que es



poden permetre el luxe de produir-los en algun país asiàtic —on fan autèntiques floritures— sense que el cost del transport els repercuteixi en el preu de venda final. Diguem, doncs, que justament els llibres que més atrauen els nostres infants són els que menys mèrit tenen per part nostra. Només és qüestió d'assistir a les grans fires del llibre internacionals com la de Frankfurt —perquè toca— o la infantil de Bolonya —imprescindible— i seleccionar els títols que més identifiquen la pròpia línia editorial d'entre la riquíssima oferta que es pot arribar a trobar.

Si aquests són els llibres que més atrauen el consumidor final, sembla que la nostra ocupació com a editors de literatura infantil sigui francament escassa. Res més lluny de la realitat: la nostra feina consisteix a trencar-nos les banyes per atraure l'atenció de les criatures, sí, però sobretot perquè aquells que disposen de

poder adquisitiu —el pare, la mare o qualsevol adult disposat a regalar un conte— vulguin fer llegir als infants els nostres llibres.

En aquest sentit, els contes populars són infal·libles, perquè fins i tot el progenitor més desvinculat del món infantil té al cap alguna versió de la Caputxeta Vermella o de les Set cabretes. La pega és que aquest és el punt número u del manual de l'editor per a nens i nenes —d'aquí un dels principals motius de l'èxit de les Tres Bessones—, amb la qual cosa les llibreries ja estan plenes de múltiples versions de la Blancaneu i l'Aneguet lleig. Els últims anys, a més, el sector del quiosc s'ha afegit al carro d'aquest negoci, i qui no té la col·lecció de contes populars en fascicles se l'ha construït a base de comprar un determinat diari cada cap de setmana.

A banda de l'entreteniment, molts pares busquen en els llibres donar resposta a preguntes que els fan els seus fills i les seves filles o bé

que ells mateixos no saben com afrontar en el tortuós camí de l'educació. Durant la primera infància, doncs, acostumen a ser de molta utilitat els contes que ajuden a adormir nens desvetllats, que fan empassar plats de verdura a nenes desganades o que expliquen que fer pipí a l'orinal és molt divertit. També n'hi ha que tenen un efecte mirall: la criatura experta a fer marranades acostuma a passar vergonya quan mira un conte sobre rebequeries i els llibres sobre l'arribada d'un germanet... no eviten la gelosia del germà gran, francament, però fan que com a mínim el pare i la mare tinguin la consciència una mica més tranquil·la.

La literatura més realista adreçada a nens i nenes és especialment interessant a l'hora d'educar en la diferència. Un infant que ha perdut el pare o la mare, o que ja no els té vivint sota el mateix sostre, o una criatura que ha arribat d'un altre país —amb la seva família o

per formar part d'una nova família— se sentiran una mica més segurs si veuen la seva història reflectida en un conte.

Òbviament, una història ben construïda farà molt més eficaç la transmissió de determinats valors. Però escriure un conte, un bon conte, és molt més complicat del que ens pensem. El relat ha de ser rodó, amb un llenguatge prou ric com perquè no sigui pobre i prou senzill com perquè el lector l'entengui (hi ha qui encara no ha entès que el «llur» i l'«àdhuc» fa temps que han desaparegut del mapa lingüístic informal). Ha de poder ser llegit en veu alta (una qüestió evident, però que sovint es passa per alt) i sempre és bo que contingui alguna picada d'ullet adreçada als adults per tal que també despertí el seu interès.

En resum, que si no hi ha un bon text al darrere potser és millor limitar-se a farcir un llibre només d'imatges. I, més, en aquestes edats. De fet, algunes de les obres que més proliferen en l'etapa infantil són aquelles en què es mostren escenaris de la vida quotidiana i enriqueixen el vocabulari del nen o de la nena: la ciutat, el camp, els vehicles, els objectes de casa, etc. Una il·lustració clàssica, molt detallada, facilitarà mirar i remirar cadascuna de les pàgines durant una bona temporada.

Això no vol dir que una il·lustració contemporània s'hagi de descartar abans dels sis anys. És cert que els dibuixos més moderns de vegades són excessivament abstractes i un pèl agressius, però també ho és que creen més rebuig per part dels pares que de les criatures. En realitat, sempre aporten més creativitat al llibre, colors més vius i formes imaginatives.

El que passa és que, en aquest sentit, als editors encara ens queda feina per fer en l'educació visual dels pares. És com quan un diari decideix redissenyar la seva capçalera: sempre ens cal una mica de temps per avesar-nos a la nova estètica. El que és innegable és que podem vanagloriar-nos de tenir la flor i nata de la il·lustració. Cada vegada són més els noms catalans que sonen per les principals fires del llibre internacionals ja esmentades uns quants paràgrafs enrere. L'únic petiïit inconvenient que tenen aquests artistes és que, quan se'ls encarrega una feina, de vegades s'obliden que estan il·lustrant un conte i que, a través dels seus dibuixos, estan explicant una història. Aleshores és quan es donen situacions tan surrealistes com que s'expliqui la llegenda de Sant Jordi i no hi aparegui cap drac enlloc.

Per evitar patiments, sempre ens queda el recurs de la fotografia. En els llibres de coneixements hi és fonamental, i l'infant agraeix veure un lleó com el que ha vist al zoo en comptes d'una figura que només s'hi assembla per casualitat. Algú es pot preguntar, doncs, com és que no hi ha més llibres de natura, de l'Univers o de l'entorn social fets amb fotografies. Doncs perquè són caríssims de fer. Fer-les fer expressament és inassumible, mentre que comprar-les a agències de fotografia no deixa de ser car, costa de triar i remenar i sovint impossibilita que el llibre creixi, per exemple, amb la venda dels drets a l'estranger. Per postres, un conte fet amb fotografies no llueix si no està editat amb paper de qualitat i plastificat. De manera que poques vegades es poden produir i sovint també es compren a l'estranger.

Editar llibres per a infants és una tasca complicada perquè cal seduir-los tant a ells com als pares. A ells, perquè si els agrada el conte que has editat se'l faran explicar o s'esmerçaran a llegir-lo (quan s'hagin iniciat en la lectoescriptura) dia sí, dia també, durant les tres setmanes següents a haver-lo estrenat. Als adults, perquè malauradament els menors de sis anys encara no han desenvolupat prou recursos com per aconseguir que l'adult els faci cas. Però malgrat aquesta complicació, i malgrat que els llibres a tot color són molt més cars de produir que la narrativa en blanc i negre, i malgrat que els mitjans de comunicació generalistes ignoren sistemàticament la literatura infantil, editar llibres per a nens i nenes és molt gratificant. És més, cada vegada hi ha més editors disposats a tirar-se a la piscina i pujar al carro del llibre per a criatures. I algunes llibreries també han decidit apostar per aquest carro. Els espais de les seccions infantils estan més adaptats a les necessitats dels nens i les nenes i només al 2005 van néixer dues llibreries que es van afegir a les cada cop més nombroses botigues especialitzades exclusivament en contes infantils: Casa Anita de Barcelona i el Petit Parc de Manresa.

Només per aquest motiu ja val la pena continuar trencant-se les banyes per editar llibres amb un text de qualitat, unes il·lustracions atrevides i un disseny trencador. I, de passada, alimentar una mica l'ego si per casualitat tenim la sort que una criatura ha entrat en una llibreria i s'ha interessat impulsivament per la nostra edició. ■

Lara Toro és directora de l'editorial la Galera.

Qui no estima els llibres? Entrevista a en **Ton**



Tertúlia de Rates

La rata reportera s'ha perdut al bosc i, de sobte, es troba davant d'una caseta feta amb tota mena de llibres. No li cal trucar a la porta. De seguida els surt al pas un noi molt eixerit.

Rata reportera: Apa, però si ets en Ton! Què fas en aquesta casa?

Ton: És casa meva. Vols passar?

Rata: Sí, gràcies! Quants llibres!

Ton: Ah, mira aquest! És *Dins del bosc*, de l'Anthony Browne (Mèxic: Fondo de Cultura Económico, 2004). Si t'hi fixes, ens trobaràs a la Guida i a mi dins, com si fóssim uns personatges més de la història del nen que travessa el bosc per portar-li un pastís a l'àvia. Vols passar a la saleta?

Rata: D'acord. Oh! Conec aquest llibre! M'he passat molts anys anant de biblioteca en biblioteca.

Ton: Sí. És *Els nens del bosc* d'Elsa Beskow (Barcelona: ING, 2003). M'agrada perquè explica les coses que hi ha al bosc. Ai, anem a la meua habitació que et vull ensenyar una cosa.

Rata: Què?

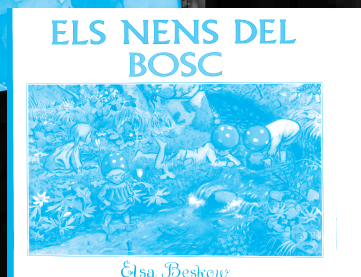
Ton: El meu llibre de capçalera: *Tots uns homes*, de Manuela Olten (Barcelona: Serres, 2004; la il·lustració de fons d'aquesta pàgina és d'aquest llibre). Encara no l'he acabat, però ja m'està agradant. I és que diu que les nenes són un avoriment total, es fan pipí a la camisa de dormir i tenen por dels fantasmes! Que m'ho diguin a mi...

Rata R: Ep! Què jo he estat una nena!

Ton: Bé... En realitat, gràcies a la Guida m'he salvat de molts perills!

Guida: Que parlem de mi?

Rata R: Sí, però si no et fa res ho deixarem per la propera revista! ■



En Galdric i la Galdrica

Elisabet Abeyà

Avui tenim un conte humorístic extret de la rondallística catalana. En Galdric no n'endevina ni una, tot i que s'esforça per fer bé les coses i així agradar a la seva enamorada.

Us recomanem contar-lo amb calma, assaborint bé les pauses i deixant així que els infants puguin imaginar la continuació. Preveure el que passarà sense que ningú els ho digui és el que els provocarà una rialla tònica i refrescant. Recordem que riure és allò que ens fa humans, la característica que més ens diferencia dels altres animals. No hauríem d'anar a dormir cap dia sense haver rigut, ni que fos només una miqueta.

Hi ha altres contes similars en aquest al recull de n'Amades, que poden utilitzar si aquest tipus de narracions tenen èxit entre els vostres oients. Per exemple: «En Filoseta» o «En Tòfol beneit»; i també «L'amo de so na Moixa», a les *Les millors rondalles de Mallorca* de mossèn Alcover. ■



Vet aquí que, una vegada, hi havia un fadrí mig beneït i tou com una figa, que es deia Galdric, que festejava amb una fadrina que era, tot al contrari, llesta com una mostela i viva com l'argent viu, que es deia Galdrica. I com que ella era tan llesta i ell tan toix, ella estava tota amoïnada i es va posar al cap de veure si l'espavilava. I tot era dir-li:

–Galdric, fill meu, sies més despert i procura, quan facis una cosa, no haver-hi de tornar i que et valgui per al que hagi de fer després.

I heus aquí que un dia el va fer anar al celler a cercar vi. I ell es va dir: «Per no haver de tornar a obrir l'aixeta quan torni, no la tancaré.»

I tal dit, tal fet, i tot el vi es va abocar per terra i s'escampà per tota la casa. Quan en Galdric se n'adonà, tot somicant ho anà a explicar a la Galdrica, que li respongué:

–Sí que l'has feta grossa! Però ja et perdono mentre no hi tornis més. Mira, ara vés a vigilar la lloca, que ja és hora que neixin els pollets, i ves si els comptes.

En Galdric, tot tou, perquè la Galdrica l'havia perdonat, se n'anà al galliner a vigilar la lloca i veié com un pollet trencava l'ou i sor-

tia treballament de la closca. I tot d'una pensà: «Vet aquí que jo els podria ajudar perquè anessin més de pressa. Trencaré els ous a garrotades i acabarem de seguida, i així faré ben contenta la Galdrica, ja que li vaig vessar el vi».

Agafà un garrot i, garrotada ve, garrotada va, aixafà tots els ous i matà els pollets i avalotà la lloca. Un cop fet l'estrall, li semblà que havia fet una gran cosa i ho anà a explicar a la Galdrica, que li digué:

—¿Però que no ho veus, beneit, que has mort tots els pollets? Ja et perdono, mentre no hi tornis més. Mira, vés a portar aquest blat a moldre i ves si ho saps fer amb prou llestesa.

En Galdric, se n'anà cap al molí tot engegat, disposat a portar-se amb

tota llestesa i fent uns ulls com unes taronges per tal de no fer cap sapastrada. Enllestida la mòlta, es disposà a carregar el sac al ruc, però en sortir a fora del molí veié que el vent aixecava una gran polseguera i es digué: «Si fa volar la pols també farà córrer la farina»

I, sense pensar-s'hi més, va abocar el sac de farina a terra i, tot satisfet, en veure que el vent se l'emportava, no parava de dir: «Ara, ara va bé, que quan arribi a casa ja la hi trobaré. Que contenta que estarà, la Galdrica, aquesta vegada, quan veurà que he estat tan llest!»

Podeu comptar l'escàndol que li mogué la Galdrica quan sabé aquella altra beneitada, però el perdonà, si bé li digué que no hi tornés més.

En Galdric anava tot esparverat per por de no sortir-se de la ratlla i no parava de rumiar què podria fer per satisfer la Galdrica, per tal que estigués contenta i que veiés que començava a espavilar-se i a prendre llestesa.

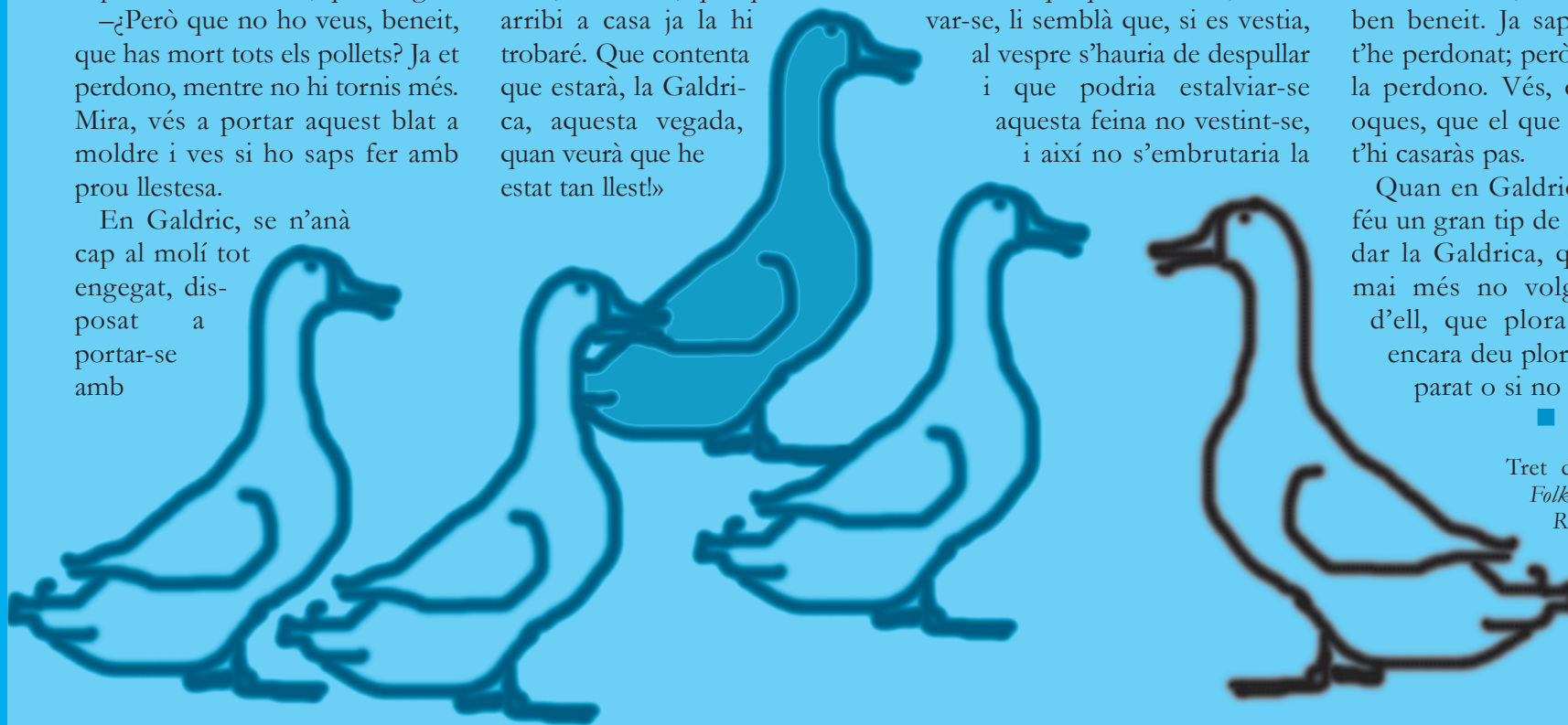
I heus aquí que l'endemà, en llevar-se, li semblà que, si es vestia, al vespre s'hauria de despullar i que podria estalviar-se aquesta feina no vestint-se, i així no s'embrutaria la

roba ni se l'esquinçaria. I, tot content amb aquesta troballa, sense gens de roba, sortí a passejar per l'hort. I les oques, quan el van veure, com que estaven acostumades que cada dia a aquella hora els anava a donar menjar, es cregueren que els en portava i el van picar. Quan en Galdric s'adonà del cas va córrer a explicar-ho a la Galdrica, que quan el va sentir es va posar feta una fúria i li digué:

—Tanmateix, Galdric, has estat ben beneit. Ja saps que sempre t'he perdonat; però aquesta no te la perdono. Vés, casa't amb les oques, que el que és amb mi no t'hi casaràs pas.

Quan en Galdric sentí això es féu un gran tip de plorar i de cridar la Galdrica, que el plantà i mai més no volgué saber res d'ell, que plora que plora, i encara deu plorar ara si no ha parat o si no s'ha mort.

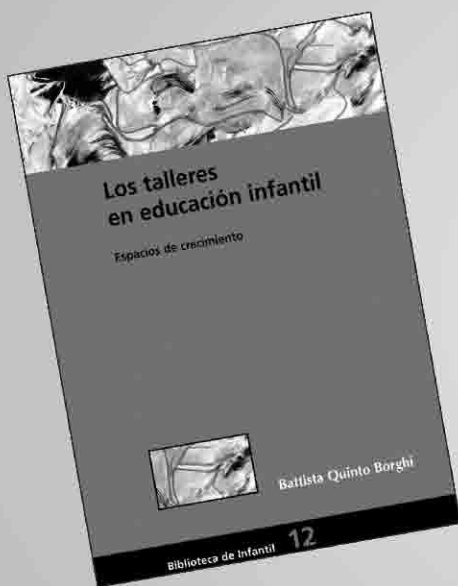
Tret d'AMADES, Joan:
Folklore de Catalunya:
Rondallística,
Barcelona:
Selecta, 1982,
Biblioteca
Perenne, núm.
13.



LOS TALLERES EN EDUCACIÓN INFANTIL

Espacios de crecimiento

BATTISTA QUINTO BORGHI



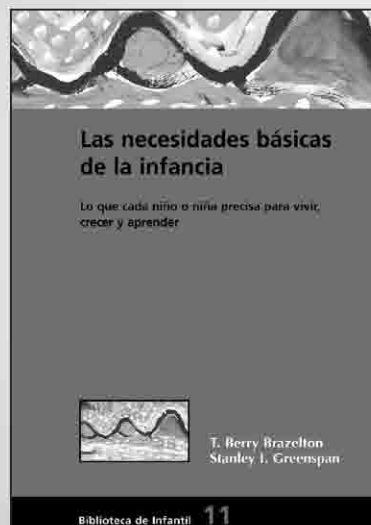
Organitzat per promoure reflexions i suggeriments de repercussió immediata, el llibre aborda, en dues parts, els fonaments pedagògics, metodològics i didàctics, i proposa materials i tallers per a una programació de l'activitat didàctica eficaç.

260 pàg. 21,00 € (CASTELLÀ)

LAS NECESIDADES BÁSICAS DE LA INFANCIA

Lo que cada niño o niña precisa para vivir, crecer y aprender

T. BERRY BRAZELTON
S.I. GREENSPAN



Les relacions afectives, les condicions que han de complir els centres infantils, les atencions en grup, les mesures de custòdia, d'acollida i adopció, la relació família-escola, la conciliació dels horaris laborals i familiars, etc.

260 pàg. 21,00 € (CASTELLÀ)

TERRITORIOS DE LA INFANCIA

Diálogos entre arquitectura y pedagogía

I. CABANELLAS /
C. ESLAVA (COORDS.)



Experiències i anàlisis de projectes en què hi ha un profund diàleg entre arquitectura i pedagogia. De la conquesta de l'espai urbà i escolar, al disseny d'objectes de sensibilitat especial per a la infància.

250 pàg. 18,00 € (CASTELLÀ)

MIRADES A L'EDUCACIÓ QUE VOLEM

JOAN DOMÈNECH
JOAN GUERRERO



Una mirada calidoscòpica al món de l'escola i de l'educació, a partir d'una tria suggeridora de paraules i de fotografies. Una reflexió sobre l'escola i l'educació que necessita la nostra societat.

120 pàg. 18,00 €

25 anys d'Infància

Ara fa vint-i-cinc anys, dins de l'Escola d'Estiu de l'Associació de Mestres Rosa Sensat, es presentava una nova revista, *INFÀNCIA, EDUCAR DE 0 A 6 ANYS*. La nostra revista. Enguany, doncs, celebrem el 25è aniversari. Per això vam fer una festa, aquest set de juliol, en el mateix context en què vam aparèixer, mentre encara era ben viva l'Escola d'Estiu d'aquest 2006 de l'A. M. Rosa Sensat.

La festa va aplegar vells i nous amics, un centenar de persones d'aquí i de fora que, durant aquests anys, han fet realitat el que l'any 1981 semblava una utopia: omplir de vida les planes d'una revista sobre l'educació dels infants de 0 a 6 anys.

A partir de les set de la tarda, en un degoteig suau, van anar arribant, amigues i amics de la revista, del seu treball col·lectiu. Les rialles, les abraçades, les converses, es produïen entre aquells que potser feia dècades que no es veïen. També hi havia els que venien junts des de l'Escola d'Estiu per participar en una festa que tots podien sentir com a pròpia.

El lloc, el Pavelló Mies van der Rohe, construït per a l'Exposició





Internacional de Barcelona de l'any 1929, un dels edificis fonamentals de l'arquitectura moderna. La seva modernitat es manté, encara avui, com una obra d'avantguarda. El dins i el fora formen un tot harmònic amb la mesura humana. El conjunt facilità el clima acollidor de la festa, que amb tanta cura havia prepa-



rat el Consell de Redacció de la Revista.

En certa mesura, en demanar l'edifici per fer-hi la festa, es pensà que, a més de la seva excepcional bellesa, també era un espai que permetia establir una analogia amb la nostra escola i la nostra educació. El Pavelló que ens acollia va desaparèixer després de

l'Exposició i el van recuperar dècades després, igual que va passar amb l'educació.

Va iniciar l'estona conjunta de la festa un delicat i alegre concert de violoncel i clarinet a càrrec de Ferran i Guillem Batiste.

Amb unes breus paraules en nom del Consell de Redacció, es van destacar alguns aspectes i idees

sobre aquests 25 anys de la revista. A més de recollir quan i per què es va crear, es va incidir en les temàtiques recurrents des que vam sortir al carrer, unes temàtiques que, tot i constants, han crescut i s'han adequat a la realitat canviant. La nostra és la revista d'un moviment i, per tant, és una revista que ha anat més enllà de les seves planes.



La bella veu d'Elisabet Vilaplana va recordar als presents l'origen profund d'aquests 25 anys, amb cançons de bressol i el «Cant dels ocells», en un emotiu homenatge a Marta Mata.

Els 25 pastissos que va preparar Pere Peris van endolcir el paladar més refinat i exigent. Es van acompanyar amb brindis amb cava, per celebrar la feina feta entre tots i per imaginar, de nou junts, el futur de la revista i de tota aquella activitat pedagògica que es fa al seu entorn.

A poc a poc, va començar a fer-se fosc i la llum rosada, que havia embolcallat l'atmosfera del Mies van der Rohe, va pintar el cel d'un blau intens, fosc i alhora lluminós, un blau mediterrani, del primer Miró, del Van Gogh provençal, que ho cobria tot i feia de teló de fons a la font màgica de Montjuïc. Es van encendre els llums, va sonar la música i els dolls d'aigua ens van regalar un espectacle de pel·lícula de Hollywood, un final de festa que es va anar estirant al gust de la conversa de cadascú. Hi havia moltes coses per recordar, i moltes idees per contrastar i per continuar endavant. L'antiga utopia ja està plenament consolidada, però no es vol adormir. Encara hi ha molt camí per fer.

Drets i responsabilitats d'infants i joves

Conclusions del Tema General de la 41a Escola d'Estiu

En el Tema General de la 41a Escola d'Estiu, es proposa aprofundir el coneixement de la Convenció dels Drets de l'Infant, aprovada per Nacions Unides el 20 de novembre de 1989, perquè els seus principis i contingut passin a formar part de l'acció educativa.

Catorze especialistes s'han encarregat de presentar aspectes essencials d'aquest text bàsic de la infància i d'exposar experiències vàlides que evidencien la necessitat d'utilitzar-lo en la vida quotidiana de l'escola.

Del treball fet, se'n deriven reflexions i unes conclusions que ens obliguen a tots.

La Convenció, el procés de canvi social i futures perspectives

És important crear una cultura sobre els drets humans de la infància i avaluar les polítiques d'infància, tot recordant que la principal mancança quant als drets dels infants als països desenvolupats i democràtics és que la infància encara no forma part de l'estructura democràtica de la comunitat. Tot i que són els poders públics els responsables de l'aplicació de la Convenció, ells tots sols no poden fer la realitat; necessiten una escola i una

família democràtiques que afavoreixin la participació dels infants.

Aspectes bàsics del debat que cal fer realitat:

- Una legislació que contempli globalment la infància i que abordi els temes que actualment l'afecten (com la violència, l'ús d'Internet, etc.).
- Una sensibilització social sobre el coneixement i l'aplicació dels drets dels infants.
- Consolidar els organismes que s'han creat per treballar en la defensa dels drets de l'infant, en particular la figura de defensor de l'Infant.
- La coordinació, vertical i horitzontal, entre els diferents departaments de les administracions per desenvolupar accions efectives de progrés per als infants.
- La realització d'informes periòdics sobre la situació de la infància.
- La capacitat dels professionals de la infància.

La infància moderna a Europa. Reptes i oportunitats

Avui, moltes famílies se senten descontentades davant la realitat que envolta els seus fills. Estem en un moment de transició, els temps i les famílies han canviat. Hem passat de l'autoritat familiar a la negociació familiar. Per tant, els infants esperen un tracte igualitari i par-

ticipatiu, i qüestionen l'autoritat. Els adults no hem de veure aquesta «generació de la negociació», amb la seva manera de pensar i sentir diferent, com una amenaça sinó com un repte.

Aprofundint una mica més en la infància moderna, trobem diferents trets generacionals que la caracteritzen: la generació dels *mass media*, de la comunicació i les tecnologies, la generació bombardejada pels sectors comercials, la generació individualitzada, la de les activitats institucionalitzades, la generació dels drets dels infants.

Pensant en el futur, els adults hem de creure que l'infant és un ésser competent, amb necessitat d'afecte, de participació, que és un agent real de canvi preparat per a la incertesa.

Aspectes bàsics del debat que cal fer realitat:

- Hem d'arribar a un sistema educatiu que sàpiga acollir als infants i joves a fi d'evitar que generi exclosos o perdedors.
- Els canvis que hàgim d'introduir en els sistemes educatius han de tenir en compte, abans de tot, el mateix infant com a factor essencial de canvi, més enllà de tecnologies i polítiques generals.
- Calen inversions en la família, la qual cosa comporta polítiques atrevides i intel·ligents.

- S'han de revisar les bases de la formació de mestres, partint sempre del coneixement real de l'infant com a centre de tot.
- En l'aplicació de la Convenció s'ha de potenciar la participació dels infants, a més de la protecció i la provisió de serveis.

La participació dels infants

L'experiència ens demostra que la participació és necessària i possible, que cal crear una cultura de la participació i que no hi ha edat per començar a participar.

Aspectes bàsics del debat que cal fer realitat:

- Redefinir i interioritzar el concepte d'infant com a ciutadà, cosa que implica un canvi en la percepció de la infància.
- Crear els espais per fer possible la participació a la família, a l'escola, a la ciutat i en les relacions amb l'Administració.
- Els adults hem de perdre la por de la participació dels infants: hi ha d'haver un compromís per part dels adults perquè hi hagi una participació real.
- La infància necessita una participació real i quotidiana a la nostra societat, no en moments excepcionals i de manera simbòlica.
- S'ha de concedir a les institucions educatives el temps i l'espai necessaris a

- fi que es produeixi la participació. L'Administració educativa ha d'afavorir-ho.
- Ja fa molt anys que hi ha moviments pedagògics que propicien la participació dels infants; de vegades només cal recuperar-los. En aquest sentit, és de justícia evocar l'escola que sempre ha promogut Marta Mata.
 - Les bones pràctiques de participació dels infants que ja es duen a terme s'han de difondre i generalitzar a tots els àmbits educatius.
 - Cal que tot educador conegui i utilitzi la Convenció.

Els drets dels infants des de la seva perspectiva i des de la dels adults

No tenim encara un imaginari de la infància com a col·lectiu. La infància segueix pertanyent a la vida privada, a l'entorn familiar; no es contempla com a col·lectiu públic i, per tant, els seus problemes socials no apel·len a la responsabilitat col·lectiva.

Els infants no saben prou què és un dret, si són o no subjectes de dret i quins són els seus drets.

Aspectes bàsics del debat que cal fer realitat:

- És necessari crear espais de diàleg a l'escola entre mestres i infants per tal de poder resoldre, sense envair la intimitat dels menors, problemes de relacions, agressions entre companys, etc.

- Tant els mestres com l'Administració educativa han de tenir un coneixement aprofundit de la Convenció.
- S'ha de difondre el contingut de la Convenció entre els infants i, alhora, entre els pares i els educadors com a prevenció que els drets que recull no seran vulnerats i com a garantia que esdevindran reals.

Els drets dels infants a l'Amèrica Llatina

Hi ha un seguit d'experiències educatives entorn de la participació dels infants en diferents països de Llatinoamèrica que, en molts casos, poden qüestionar els nostres plantejaments i que parteixen de dues idees bàsiques:

- La participació no és només activisme, és poder.
- No hi ha qualitat sense equitat.

Per garantir la satisfacció dels drets dels infants, calen observatoris independents. En aquesta línia es desenvolupa el treball de l'ONG «La infancia cuenta» a Mèxic, que reuneix seixanta-dues organitzacions de la societat civil i que elabora un informe anual sobre la situació de la infància mexicana per presentar al Comitè dels Drets dels Infants de Ginebra.

Aspectes bàsics del debat que cal fer realitat:

- Hem de disposar, en la nostra realitat, d'una llei integral d'infància que contempli la infància com un tot.
- Calen investigacions des d'una perspectiva pedagògica, a més de les que es realitzen des d'un punt de vista psicològic o sociològic.
- Cal tenir en compte que, en organitzar l'atenció de la petita infància, no s'hi infiltrin elements assistencials que desvirtuin els aspectes educatius.
- S'ha de fomentar una ètica de la relació entre adults i infants que tingui en compte els drets humans dels infants.

Els drets dels infants avui: llums i ombres

Els infants necessiten respecte i comprensió, entenent que no és possible la comprensió sense l'exigència, que respectar l'infant no vol dir deixar-li fer el que vulgui perquè això és deixar-lo a la seva sort, abandonar-lo.

El fet d'educar és inseparable dels drets i dels valors. I el dret a l'error té una gran importància educativa. La nostra tradició pedagògica, representada per Alexandre Galí i Artur Martorell, entre altres, es troba en aquesta línia, que és la dels grans pedagogs universals, com Janusz Korczak.

Aspectes bàsics del debat que cal fer realitat:

- Ens cal una reflexió i una anàlisi sobre el respecte als infants a l'esco-

la democràtica, amb totes les seves implicacions.

- Cal prendre consciència de la visió que, des de fora, es té de la institució escolar, en general massa banalitzada.
- S'ha de retornar l'infant al centre de l'acció pedagògica perquè aquesta és la base de la nostra tradició pedagògica.
- En la societat del coneixement hem de recuperar la idea del mestre com a acompanyant.

Experiències educatives a les diferents etapes. De la teoria a la pràctica

Les diverses experiències educatives presentades en el Tema General constaten que la participació dels infants és possible en totes les edats.

Respectar l'infant comporta, en primer lloc, tenir-lo en consideració com a persona amb capacitats. I implica invertir de qualitat la nostra relació amb ell i reforçar la seva seguretat i autoestima.

La defensa responsable dels nostres drets comporta, alhora, la defensa dels drets dels altres. L'exercici dels drets a l'escola suposa gestionar la convivència.

Respectar els drets dels infants és observar el seu món, escoltar el que diuen, tenir en compte els seus arguments.

Aspectes bàsics del debat que cal fer realitat:



- L'escola ha de facilitar el desenvolupament de la seva capacitat de conviure, escoltar, comprendre, interactuar, compartir, cooperar..., amb altres adults i amb els seus companys.
- El repte de l'escola és contribuir que els infants esdevinguin competents, curiosos i autònoms per arribar a ser persones felices i solidàries.
- L'escola ha de potenciar la participació activa de tota la comunitat educativa, ha de ser una participació capaç de transformar la vida de l'escola.
- Els drets dels infants han de formar part de la quotidianitat de l'escola, han d'estar presents de manera habitual al currículum i a l'activitat educativa. Cal practicar els drets i això requereix que l'escola sigui un espai que els nens considerin seu.

Conclusions

Vistes totes aquestes constatacions, i les necessitats que se'n deriven, considerant els infants com a persones subjectes de drets que poden ser vulnerats pels adults, reconeixent-los com a agent de canvi per a un món diferent del nostre i que ja estan construint, i des de la nostra responsabilitat com a adults de garantir les oportunitats necessàries perquè puguin

tenir un futur saludable, des d'aquesta 41a Escola d'Estiu Rosa Sensat els mestres i les mestres declarem que:

- Els infants i joves de 0 a 18 anys són, com a persones, subjectes dels drets civils recollits a la Convenció dels Drets dels Infants de l'ONU (1989), entre ells el de participació, respecte i acompanyament.
- La infància és una etapa diferent de l'edat adulta; cal conèixer i respectar-ne els trets característics i afavorir-ne el desenvolupament, pensant en l'interès superior de l'infant i no en la comoditat o interès dels adults.
- Tenir en compte els drets dels infants requereix conèixer les seves necessitats i, per això, és imprescindible escoltar-los i potenciar i afavorir la seva participació, una participació real, amb potencialitat decisòria.
- Drets i responsabilitats són conceptes interdependents. Dotar de drets els infants és educar-los en la responsabilitat.
- La difusió dels drets que preveu la Convenció entre els pares, mestres i infants, de manera simultània, és imprescindible per prevenir que siguin vulnerats i per garantir que esdevinguin

reals. En aquest sentit, la formació i la dotació de recursos als educadors (pares i mestres), així com el suport de les administracions, són fonamentals.

- Respectar l'infant és tenir-lo en consideració com a persona i establir amb ell una relació de qualitat que, des del respecte, tingui en compte les seves necessitats.
- Els drets dels infants han de formar part de la vida familiar i de la vida escolar. I per això és imprescindible una família i una escola democràtiques, que atenguin les necessitats de cada infant, sense exclusions i en la diversitat.
- Els drets dels infants han de formar part de la quotidianitat de l'escola, han d'estar presents de manera habitual al currículum i en l'activitat educativa. Perquè els drets dels infants estiguin presents a l'escola cal que els infants es facin seu l'espai escolar, cal que els mestres no estiguin enfrontats als infants, ens cal el mestre que acompanya, el mestre que construeix amb l'infant.

Barcelona, 14 de juliol de 2006

Per completar aquest enfocament, l'Associació de Mestres Rosa Sensat ha publicat un número extraordinari de la revista *Perspectiva Escolar* dedicat als drets dels infants, ha fet una nova i acurada edició del text de la Convenció i ha realitzat dues bibliografies sobre els drets dels infants.

La nostra portada



Què és la realitat? La realitat és una imatge complexa. La realitat és la suma de milers de percepcions. La realitat és el fil que les cus i la imaginació que ho completa. Per als infants, construir la realitat és un joc. Hi cap tot. La realitat és el reflex que ens retorna la cullera, la cara que se'n deforma, que ens fa somriure i riure. Ens hi veiem prims, grassos, grossos i alts. Som mil persones, i una sola. La realitat és l'emoció de la descoberta, de mirar el món cap per avall, d'endreçar i desenendreçar. La realitat és infinita: l'acaronem amb la punta dels dits, l'encabim al fons d'un ull o l'orella, la tastem a la punta de la llengua. I la trobem petita i immensa dins del cap.



NOVETATS a la pàgina **web**

www.
revistainfancia
.org

visita-la!

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, Rosabel Barbé, Enric Batiste, Nancy Bello, Teresa Boronat, Meritxell Bonàs, Anna Carbajosa, Ferran Casas, Carme Cols, Mercè Comas, M. Carme Díez, Montserrat Fabrès, Rosa Ferrer, Pepa Fos, Carme Garriga, Esteve Ignasi Gay, Xavier Gimeno, Josepa Gòdia, Josepa

Gómez, Roser Gómez, Marta Graugés, Teresa Huguet, Sol Indurain, Montserrat Jubete, Elisabet Madera, 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, fotoquímic, electrònic, magnètic, electroòptic, per fotocòpia o qualsevol altre, sense el permís previ per escrit de l'editorial.