

REVISTA DE L' ASSOCIACIÓ DE MESTRES ROSA SENSAT

in-fàn-ci-a

educar de 0 a 6 anys

2007

1570

JULIOL
AGOST

Ara, vacances

Quan arriba el juliol la majoria de mestres sentim la necessitat de fer vacances, una necessitat que potser està influïda perquè des de temps immemorials és així, i per tant s'ha incorporat al nostre ritme professional, o potser perquè realment la nostra feina ho reclama, però tant se val, de fet ara els mestres comencem les llargues vacances d'estiu, tots menys els dels infants de 0 a 3 anys, la vida laboral dels quals passa encara per altres paràmetres, fruit també d'una història que dificulta cada cop més un canvi.

Aquest ha estat un curs com molts altres si pensem exclusivament en la feina quotidiana a l'escola, la relació amb els infants, amb els companys i amb les famílies. Ara, quan el curs acaba, es fa balanç de com ha anat tot plegat i aquest balanç afavoreix plantejar i replantejar nous reptes i amb els replantejaments s'inicien les vacances, un temps esplèndid per anar fent allò que cadascú ha projectat per reposar.

El que ara acaba ha estat també un curs farcit de novetats polítiques i socials que no són alienes a la vida quotidiana de l'escola, unes novetats que han afectat amb major o menor mesura el treball de cada dia de molts mestres, especialment d'aquells que, més enllà de l'estricta feina amb el grup d'infants, segueixen el pols de la repercussió que les polítiques tenen en el conjunt de l'educació infantil i de com els canvis socials repercuteixen en la vida quotidiana de l'escola en general.

Des d'aquesta doble perspectiva, social i política, el curs que ara acaba ha estat especialment complex, per no dir difícil, per al petit món de l'educació infantil.

En política, ha estat el curs del Decret Curricular per al segon cicle, un decret en el qual la majoria de nosaltres no ens hi reconeixem, un decret en el qual es difumina encara més l'especificitat del parvulari, com aquella escola diferent per als aprenentatges de la vida i relacionats amb la vida.

Al primer cicle, per als infants de 0 a 3 anys un cop més, s'ha constatat la incomprensió o la hipocresia que domina

encara avui les polítiques per als més petits, tant en la inhibició de responsabilitats per part del MEC, com per les polítiques que des de les diferents Comunitats Autònomes s'impulsen, a través d'una aparent descentralització als ajuntaments que es tradueix en la majoria dels casos en un procés cada cop més insostenible de precarització, per la falta de recursos de molts ajuntaments i per la desorientació normativa d'aquest primer nivell del nou Sistema Educatiu aprovat amb la LOE.

Cada cop més també la diversitat social creix, tant amb la immigració, per la seva arribada continuada a la recerca d'una vida millor -que no sempre troben entre nosaltres- i amb la també cada cop més diversa manera de viure de les famílies dels nostres pobles i ciutats.

Des d'ara fins al setembre hi ha temps per gaudir de les vacances, per pensar, per interrogar-nos, per projectar, per imaginar, per fer el que diuen els més joves carregar les piles. Que les necessitem molt carregades per afrontar el nou curs amb energia i renovada esperança, i seguir treballant per l'educació infantil de 0 a 6 anys. I ara, bones vacances!

Qui és?	Qui és?	INFÀNCIA	2
Plana oberta	Pàgines per a les opinions i els suggeriments dels lectors		3
Educar de 0 a 6 anys	Marta Mata. La lluita per la qualitat de l'educació infantil	Josep González-Agàpito	5
Bones pensades	La conquesta dels infants	Soledat Sans	10
Escola 0-3	El cartró, un suport plàstic diferent Formem part de la natura	Mercè Pallarès Llar d'Infants d'Amer	12 16
L'escola pam a pam	Un llibre per a cada nit	Equip d'Educació Infantil de l'Escola el Puig d'Esparreguera	22
Escola 3-6	L'orella que escolta els infants L'origen dels nostres noms	Marta Guzmán Ester Casas	24 28
L'entrevista	Una veu de la pediatria catalana	Elisenda Trias	32
Infant i salut	De respectar l'altre, se n'aprèn i se n'ensenya	Rosa Sellarès	36
Llibres a mans dels infants	Quina por!	Tertúlia de Rates	40
El conte	Bim, bom	Elisabet Abeyà	41
Informacions	sumari		42
Biblioteca			47



Un pedagog A veure si ho endevineu



Quan parlem d'*educació musical* dels infants en l'escola, cal que diguem ben clarament, de seguida, tot allò que ens proposem i tot allò que volem obtenir dels infants amb les pràctiques i disciplines d'aquesta educació.

Apressem-nos a dir que la nostra finalitat intrínseca, la nostra finalitat primordial dins l'escola no va dirigida –cal remarcar-ho– a formar directament i immediatament ço que podríem anomenar *professionals de la música*, ni tan sols a organitzar periòdicament audi-

mental, que pugui sorprendre i captivar un auditori.

No és que abominem de tot això, ni molt menys. Al contrari; ens sembla molt de raó sia realitzat, de faisó la més completa i perfecta possible, dins una escola especialitzada per a l'estudi sistemàtic de les tècniques musicals en tota la seva complexitat i amplitud. No és que tampoc creiem que a l'escola no es pugui ni es deguin procurar assolir execucions selectes i acurades, amb els infants; el que volem és que, ja des dels primers anys, la

música sia una força, un element inapreciable i insubstituïble

Continuem amb textos de persones que cal conèixer. En aquest cas és tracta del mestre i músic, o músic i mestre, que va renovar la pedagogia musical a Catalunya, entusiasmats després de conèixer Jacques-Dalcroze. La solució, la trobareu a www.revistainfancia.org

cions acurades i perfectament estilitzades per a fer ostentació i donar proves d'uns coneixements musicals complets, d'una tècnica més o menys extraordinària i d'un virtuosisme, ja sia vocal, ja instru-

en la plasmació, en la formació integral de l'infant. Entenguï's bé. No que sia solament l'infant, l'infant dotat i seleccionat, un element per a produir la música, sinó la música un element magnífic per a contribuir, molt directament, a la revelació i a la formació de l'infant. *De tots els infants*, sense cap excepció.

L'escola ha de tendir, segons nosaltres, a formar, abans que tot, la personalitat física i psíquica dels petits. És aquest un dels seus deures humans més imperiosos. ■

El dibuix, el text i la fotografia

eines i recursos de l'ordinador a l'educació infantil

Jordi Jubany

Cada dia tenim més eines, recursos i programes informàtics d'ús senzill que podem fer servir a l'escola. És bo que coneguem les possibilitats que ens aporten, però no podem pretendre de conèixer-les totes. Aquestes aplicacions, per elles soles, no són gaire útils si no van acompanyades de la tasca del mestre. En les activitats, hem de procurar observar, experimentar, analitzar, reflexionar i exposar els elements artístics i les obres creades i, sobretot, cal garantir que els infants tinguin temps i espais de llibertat per manipular els recursos que tenen a l'abast.

Amb els grups d'educació infantil, dibuixar és una activitat habitual. Per dur-la a terme, utilitzem sovint diferents tipus de materials i suports. Cada vegada més, hem de ser conscients que l'ordinador és un recurs per dibuixar i expressar gràficament creacions artístiques. Les noves tecnologies ens permeten fer treballs multimèdia i incorporar-hi fotografia, música i vídeo.

És aconsellable que la persona que desenvolupa l'educació visual i artística a l'educació infantil sigui sensible, observadora, reflexiva, creativa i capaç de generar expectatives, donar pautes, interès i respecte. Ha d'anar amb compte de no jutjar negativament, comparar, sobreprotegir, ni fomentar la competició entre els infants. El més important és crear oportunitats que permetin als nens i les nenes conèixer

el treball a l'entorn de la imatge i emprar eines i recursos expressius diversos per explorar diferents llenguatges i entorns comunicatius.

El treball a l'entorn de la imatge pren un valor molt especial en entorns interculturals, perquè ens permet entendre i expressar sense estar limitats únicament al coneixement de la llengua oral. Ens ajuda a potenciar l'expressió d'idees i sentiments de múltiples formes i amb diferents llenguatges.

L'ordinador, el dibuix i la fotografia

Els ordinadors cada vegada estan més presents a les diferents classes de les escoles. Tant si treballem a la sala d'informàtica del centre, com si ho fem al racó de l'ordinador de la

classe habitual podem utilitzar les diferents aplicacions que comentarem tot seguit. La majoria són fàcils d'instal·lar, d'utilitzar i no necessiten màquines gaire potents perquè funcionin correctament.

Alguns programes de dibuix artístic recomanables perquè els infants els manipulin són el Kidpix, el Paint, el grup Alfawin, l'Artrage, el Tuxpain, etc. L'habilitat en la seva utilització depèn dels coneixements previs, del fet que estiguin més o menys acostumats a d'altres eines semblants i de les indicacions que els donem. Serà convenient combinar els programes i les activitats de diferents maneres amb els objectius adequats a l'edat.

Exemples de dibuix de línies:

Paint

Tuxpain

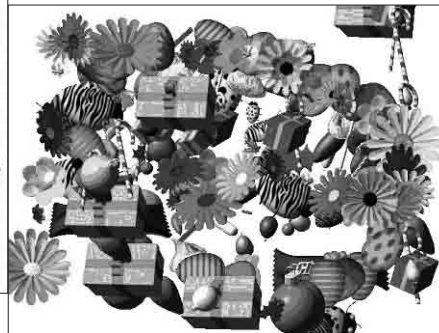


Exemples de dibuix amb efectes específics:

Artrage

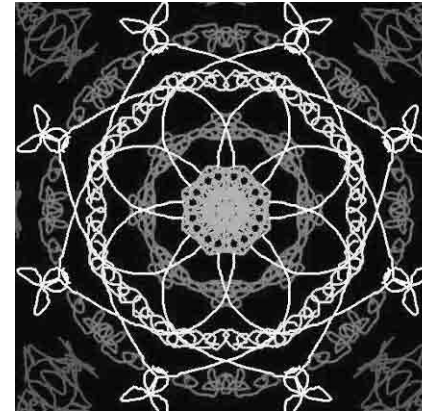
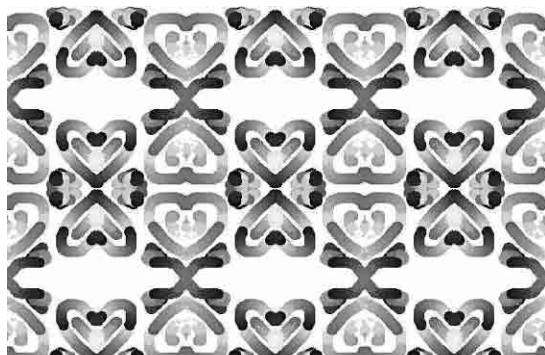


Kidpix



Exemples de dibuix amb eixos de simetria:

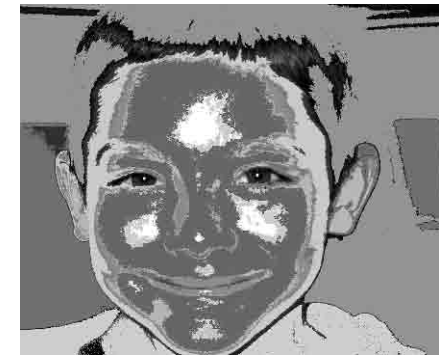
Simètric



Calidoscopi

També poden utilitzar programes d'edició de fotografia como ACDSee, Picasa, Anfy o el PaintShoPro, però en aquests casos els haurem de seguir perquè el seu disseny no està pensat per a aquestes edats i és complicat que hi treballin autònomament. L'escàner ens pot servir per digitalitzar dibuixos fets a mà i així els podem pintar amb aquests programes, amb els colors que preferixin.

Les fotografies a l'escola, les poden fer ells mateixos. Tindran de referència el model que nosaltres els oferim. En l'exemple següent del PaintShopPro, podem veure com han pintat a partir d'una plantilla prèviament elaborada, que els facilita el treball, i com han intervingut en una fotografia feta pels seus companys.



PSP

Hem de ser flexibles en la preparació de les activitats i adaptar-nos als interessos i les idees dels infants, inclosos els coneixements que porten de fora de l'escola. Això no vol dir que deixem de banda el treball d'aspectes formals i continguts de l'àrea, però partint dels elements que els desperten interès.

L'exposició final de les obres que han fet és un punt molt important.

Les poden penjar a la classe, però és bo que les puguin mostrar a d'altres companys en un espai comú exterior; si pot ser, en un espai concebut amb aquesta finalitat. Internet és un bon lloc per compartir les creacions i ensenyar-les als amics i familiars, i veure valorada la feina que han fet.

El dibuix i el text

L'Storybook Weaver és un programa dissenyat per escriure, però inclou un bon grapat de dibuixos i escenaris que ens permeten infinites combinacions. Aquest programa ens pot servir per treballar la concordança entre text descriptiu i imatge, i també per crear petites seqüències narratives inventades o reals.

Per tal de familiaritzar-se amb una eina com aquesta, val la pena que, en el primer contacte, l'infant experimenti i provi tot allò que el programa li permet fer. Més endavant, podem demanar que busquin un text adequat a un dibuix i a la inversa, que, a partir d'un dibuix, escriguin el text.

En aquest exemple, fet per un nen de quatre anys, veiem com escriu paraules en relació amb el dibuix que ha elaborat lliurement.



Aquí veiem un exemple fet per una nena de cinc anys i ja inclou frases per descriure el dibuix.

Amb l'ajuda del projector connectat a l'ordinador, podem col·laborar entre tots els companys de la classe per escriure un conte o explicar algun fet significatiu de la vida del grup. Hi ha un munt de possibilitats que esperen ser descobertes! ■

Bibliografia

- Aula de innovació educativa*, núm. 147, Graó, Barcelona. 2005.
- Jubany, J.: «La imatge, l'educació visual, artística i emocional a l'ordinador: "Allò que + m'estimo"», *Guix*, núm. 321, 2006.
- Kiriki. Educación artística y creatividad*, Sevilla: Cooperación Educativa, 2002.

Qui ha dit que...

Programar vol dir pensar **exclusivament** en les activitats proposades per la mestra?

El mestre no pot estar assegut observant l'activitat dels infants?

La mestra ha de ser qui porta, constantment, "la veu **cantant**" en el grup-classe?

Mencionaré unes xifres per començar i analitzaré, tot seguit, la problemàtica que comporten a les Escoles Bressol.

Què els suggereix el 30.000?, o el 0 i el 3?, els «bessons» 8 (de 8 a 8)?, l'imponent 25?, l'esquifit 700?, l'enigmàtic 40?, l'irrefutable 65?, o l'històric 27?

El 30.000 el tinc clavat dins del cap com un «mantra». Quantes vegades no ha aparegut en forma de promesa electoral com la quantitat de noves places d'escoles bressol? Passats els anys, algú les ha vist? Jo no! Per què aquesta impotència? Tan difícil és invertir en els ciutadans del futur? Com és que en els debats sobre

les infraestructures de Catalunya no s'inclou, al costat de carreteres i trens, la construcció d'una xarxa de llars d'infants de 0 a 3 anys, adequada a les necessitats del país? No m'estranyaria que alguns consellers de la Generalitat, alcaldes o regidors, responguessin que ja hi ha moltes places creades, de les 30.000, però em temo que no parlem del mateix. Obrir «paradetes» amb una llicència municipal semblant a la de les botigues de vetes i fils (amb tot el respecte per aquestes institucions no educatives), no garanteix un tracte adequat als ciutadans més menuts. Aquests establiments, proposo d'anomenar-los «botiguetes proinfància», per entendre'ns. Botiguetes que el primer que procuraran

és «oferir servei» de les 8h a les 20h dotze mesos a l'any. La lògica comercial impulsa els botiguers a ampliar al màxim la franja horària per facilitar l'arribada de més clients. Aquesta lògica també aconsella entaforar el màxim de nens i nenes en una mateixa classe. Si n'hi caben 25, per què posar-ne 10? Recordem que parlem de persones que la majoria ni caminen, ni parlen, ni mengen... sols. Qui defensa l'existència de places de les

30.000 promeses, tampoc no inclou la preocupació per la preparació del personal que atén els infants. Retornant a desenes d'anys enrere, en l'actualitat, i massa sovint, torna a confiar-se l'atenció dels infants a persones sense preparació educativa suficient. Si no, com s'entén que els sous estiguin a l'entorn dels 700 euros al mes? No té sentit que la formació educativa del personal de les escoles bressol sigui diferent de la del de les primeres etapes del cicle infantil de les escoles de primària. I tampoc no s'entén que uns cobrin 700 euros i els altres 1.700 euros. Sorpren també la inacció dels sindicats. Mai han plantejat seriosament la dignificació dels llocs de treball de les escoles bressol. Per què? I

per què qui treballa en la primera etapa educativa té 40 hores «lectives» a la setmana, quan a primària són 30? És l'única franja de la cadena docent on hi ha aquesta dedicació. De nou, què en diuen els sindicats?

Lamentablement no és una situació gens falaguera. Dels anys vuitanta ençà, (ja fa 27 anys!), va iniciar-se una reivindicació potent des de moviments de renovació pedagògica, que donà els

seus fruits iniciant una tendència de millora de les escoles bressol, semblant a l'europea. Però ara, algunes de les persones que lideraren el moviment s'acosten als irrefutables 60 anys, s'ha invertit la tendència retornant a punts que es creien completament conjurats.

Com és natural, també hi ha excepcions dins d'aquesta situació que podria qualificar-se de desesperada. Són exemples que no fan més que reforçar la crítica: si hi ha experiències positives, reals i actuals, per què no són majoritàries? En alguns municipis, l'ajuntament ha optat per no «externalitzar» el servei de les escoles bressol municipals. Externalitzar significa cedir la concessió pública a una empresa privada. Així, la deci-

sió de qui s'ocupa d'aquest servei educatiu, segueix el mateix procediment de concurs públic i contractació que hi ha establert també per al manteniment dels semàfors, l'enllumenat públic o la neteja dels carrers. Qui no segueix aquesta via assumeix el que es diu «gestió directa». I la gestió directa dels ajuntaments «socialment responsables» (concepte molt en boga actualment), és sinònim de qualitat educativa, condicions de treball dignes per a les persones professionals que se n'ocupen, condicions materials i d'infraestructura adequades, etc.

La jubilació d'aquelles persones que milloraren l'etapa 0-3 en moments difícils, i que són referències pedagògiques a Catalunya i més enllà, aportarà la tranquil·litat a molts polítics actuals que deixaran de sentir una cançó, que per a ells és com la de l'enfadós, mentre els ciutadans del futur són manipulats com vetes i fils dins de botiguetes «proinfància» d'iniciativa privada o de concessió municipal amb «tots els papers en regla».

Com resoldre l'enigma que fa perniciosos les xifres per a les escoles bressol?

Que qui pugui que hi faci més! Però, algú hauria de vetllar pels drets dels infants?

Jordi Izard i Granados
Enginyer Industrial i pare de tres fills

Les xifres les escoles bressol i les eleccions. Un enigma per resoldre

Marta Mata

La lluita per la qualitat de l'educació infantil

Josep González-Agàpito

L'escola bressol i el parvulari s'han d'entendre pel seu valor educatiu, diu la Marta. En el seu concepte d'educació, la persona que treballa en les primeres edats hi té un paper principal, i no com a forma d'ensinistrar, ni de fer persones, sinó per despertar-les, cadascuna al seu ritme i segons les seves possibilitats. I la Marta no es va quedar en el camp del pensament, sinó que va vetllar, des de la seva pràctica política, perquè les seves idees s'apliquessin a l'escola.

«El nostre punt de vista valora en l'infant acabat de néixer la persona humana, amb tota la seva potencialitat. Amb els seus drets, però és una persona amb total impossibilitat

d'activar aquella potencialitat i d'exercir aquests drets sense l'ajut dels adults, de la microsocietat adulta, que és la família, de la macrosocietat, que és el sistema educatiu, fet que mostra que l'educació del nen petit és imprescindible per a la seva personificació, per arribar a ser plenament persona». Sempre he trobat en aquestes paraules de Marta Mata una de les millors maneres d'expressar el sentit, el valor i la necessitat de l'educació infantil. Són d'una proposta seva al Congrés dels Diputats de 1979, en els primers anys de democràcia, demanant infructuosament al Govern que planifiqui l'educació infantil.

Quan, des de l'educació activa, s'invoca la bondat natural de l'ésser humà, no es tracta pas de la lectura ingènua que en fan els partidaris de l'educació tradicional o, en l'extrem oposat, la realitzada des d'una cofoia adhesió acrítica. La bondat natural és aquest potencial del qual

ens parla Marta Mata. L'educació, la bona educació, ha d'ajudar a actualitzar, a desplegar aquest potencial. La nostra mestra de mestres es sentia molt a prop de la visió d'Emmanuel Mounier (1905-1950) que sostenia que l'objectiu de l'educació no és fer persones sinó despertar-les i que, per definició, la persona es suscita per invocació i no es fabrica per ensinistrament. El nen petit «primerament ha de ser persona i això comença, si l'ajudem, tot just néixer» afirma Mata.¹



Aquest desenvolupar autònomament en cada infant tot el seu potencial com a persona forma, doncs, l'eix central del pensament educatiu de Marta Mata. Des d'aquesta concepció, les primeres etapes de la vida apareixen com a fonamentals del procés educatiu i portaran Marta Mata a entendre l'educació infantil com una etapa cabdal. S'interessarà pels plantejaments de Pestalozzi, que cerca una educació per afermar l'autonomia de la persona a través de l'activitat natural del nen. Connectarà amb els grans educadors i educadores, com ara Fröbel, Decroly, Montessori o Dewey, que s'han plantejat l'educació infantil com a autoformació de l'individu a través del poder de l'aprenentatge per l'experiència.

Des d'aquesta concepció va lluitar, des dels inicis de Rosa Sensat, el 1965, per defensar el profund valor educatiu d'aquesta primera etapa. L'escola bressol i el parvulari calia concebre-les, ens diu Marta Mata, «no sols en relació a la seva funció assistencial, que pot existir, o de la seva funció sanitària, que ha d'existir sempre, sinó prioritàriament d'acord amb la seva funció educativa, i això, simplement, perquè em sembla més important l'ajut al desenvolupament de la personalitat del nen, que és l'educació, que la preservació de la salut o l'ajut econòmic a les famílies.»

El país havia tingut positives realitzacions en aquest sentit que calia aprofitar malgrat que el franquisme les hagués anorreat. Marta Mata recollia l'herència i se sabia continuadora de les experiències catalanes del primer terç del segle XX portades a terme al parvulari per la Mancomunitat de Catalunya i l'Ajuntament de Barcelona. Ella mateixa era filla d'Àngels Garriga, l'excel·lent parvulista dels grups escolars Baixeras i Pere Vila de l'Ajuntament de Barcelona. Una altra referència seva serà el Consell de l'Escola Nova Unificada –CENU–, que, d'ençà de 1936, i malgrat la situació de guerra, creà una escola bressol, de 0 a 3 anys trencant amb el model assistencial, ja que optava per una concepció educativa que potenciés el desenvolupament harmònic, físic i personal de l'infant com portà a terme Dolors Canals. I, també, l'Escola Materna fortament educativa i no sols pensada com a preparació de l'escola primària. El franquisme representà el retorn del model assistencial i benèfic.²



Calia trencar aquest model i «recuperar el temps perdut». Des del seu pregon coneixement de transcendent valor de l'educació en les primeres etapes de la vida, Marta Mata s'erigí en impulsora i defensora del reconeixement de l'educació infantil i la vindicà com una etapa educativa en ella mateixa. «Es tracta d'autèntica educació, autèntica escola per a infants», ens diu, i afegeix: «però d'una educació que té la seva raó de ser en les possibilitats i necessitats del nen de cada edat.»³

També maldà per la inclusió de l'educació infantil en el sistema educatiu per raons socials i polítiques, ja que és l'única manera d'assegurar la igualtat real de tots els ciutadans i les ciutadanes pel que fa a l'educació. I com aquesta educació havia de ser pública per fer possible aquest dret d'una escola bona per a tothom. Al costat de la concepció que parteix del fet que l'infant és el centre i protagonista de l'educació, Marta Mata defensarà l'educació pública de qualitat com a preciós instrument que fes possible la igualtat de drets dels ciutadans seguint l'estela de Condorcet. La universalització de l'educació de la primera infància és la base d'aquesta igualtat.

Si l'educació dels més petits és la peça fonamental en l'educació de la persona, alçar una educació infantil de qualitat esdevingué un objectiu prioritari de l'acció pedagògica i política de Marta Mata. I el primer que calia fer era assegurar i garantir la preparació i formació dels mestres d'aquesta etapa educativa. Els plantejaments assistencials i benèfics propiciats pel franquisme havien portat a unes greus mancances en la preparació dels educadors i les educadores del nostre àmbit, malgrat els intents d'aixecar una formació professional de qualitat que representà la positiva experiència de l'Escola de Jardineres Educadores del CICF iniciada el 1956. A l'Escola d'Estiu de 1968, es detectava que calia donar formació específica a una gran majoria de les persones que treballaven en les nombroses guardaries existents especialment en barris obrers. Marta Mata i la gent de Rosa Sensat es posaren durant anys al front d'un llarg i difícil procés de lluita a favor dels centres i de la dignificació professional dels educadors. Però fou, sobretot, un combat pels infants concretat en la percaça continuada d'una major qualitat



educativa per a ells. Encara sota la dictadura franquista, la declaració «Per una nova escola pública» de la x Escola d'Estiu ja reclama, dins el model escolar a què s'aspirava, una educació infantil verament educadora i diferenciada del model de «prescolar» vigent. També s'entrà en contacte amb riques experiències europees i americanes, com ara la política d'educació infantil de Reggio Emilia, que aportaren noves visions i elements de reflexió i actuació.

Caldria esperar a la constitució dels ajuntaments democràtics per assolir institucions públiques d'educació infantil concebudes amb la plenitud educativa seguint les petges del Patronat Municipal de Guarderies de Barcelona creat el 1979. Patronat que coneixeria un fort impuls en ser Marta Mata regidora d'educació a l'Ajuntament barceloní.

Aquesta positiva tendència serà reforçada des de Rosa Sensat aprofundint en els vessants formatius i organitzatius en l'àmbit de l'educació infantil. L'aparició el 1980 d'aquesta mateixa revista, INFÀNCIA, és una mostra del pes específic assolit per l'educació infantil dins les preocupacions pedagògiques de la nova societat democràtica. L'aposta decidida de Marta Mata pel treball rigorós i de qualitat anirà consolidant l'equip d'educació infantil de Rosa Sensat com un dels referents estatals i europeus en aquest camp.

Pedagogia és política li agradava de dir a Marta Mata capgirant el títol d'un conegut i reconegut llibre de Rafael Campalans. Tenia raó; no hi ha pràctica pedagògica que no sigui política i que, com diu Freire, no contingui un somni i un projecte ètic. Edificant apassionadament una educació de qualitat per a la infància fou un dels camins a través del qual Marta Mata ens ensenyà a treballar per a una societat millor i més justa. ■

Josep González-Agàpito és catedràtic del Departament de Teoria i Història de l'Educació de la Universitat de Barcelona.

Notes

1. Congreso de Diputados, *Diario de Sesiones*, 13 de setembre de 1979, pàg. 1740 i següents. En fer la traducció he realitzat les imprescindibles adaptacions del llenguatge oral.
2. MATA, Marta, «Aportacions a la història de l'educació dels més petits a Catalunya» i, també «El decret del CENU i la LOGSE», ambdós a *INFÀNCIA*, núm. 53, 1990, pàg. 4-12, i núm. 100, 1998, pàg. 27-31, respectivament.
3. Congreso de Diputados, *Op. cit.*

Temàtiques il·lusionades/implicacions sorprenents

La conquesta dels infants

Soledat Sans

Prendre les mesures del propi cos i dibuixar-se un autoretrat a mida real és el repte al quan s'han enfrontat els infants. Els infants es llancen a la conquesta de la forma.

Il·lusionar-se tenir el vent al cos.

Il·lusió i identitat són infància, són coneixement d'un mateix, en un estadi on cada nova percepció es manifesta com una conquesta il·lusionada del que entén i és capaç de transmetre.

El treball va ser laboriós i els infants van necessitar vents i ventades: l'oreig que construeix i col·loca cada gra de sorra en el seu lloc formant les dunes; la brisa que dibuixa les ones de la mar; la ràfega que decideix obrir clarianes als núvols i endur-se'n les tempestes, i aquell vent que crea vida escampant arreu llavors de plantes.

Els infants ho van fer. Van conquerir la forma amb treball, constància, espontaneïtat, sinceritat, expressivitat i amb els propis recursos.

I la forma va conquerir tot l'espai expositiu de la diada de Sant Jordi.

I vàrem tornar a mirar la postal motivadora d'aquest treball que ens va aportar la conclusió final: l'artista adult busca la deformació com un recurs expressiu. En l'infant, la conquesta de la forma sorgeix directament i qualsevol deformació s'esdevé com a única resposta possible a la necessitat d'execució. ■

S'acostava la diada de Sant Jordi. Cavallers i princeses, conquestes i tradicions ens parlaven de la identitat dels pobles.

Per aquelles mateixes dates, una postal de l'artista Andree Wolkman va arribar al taller, i la imatge expressiva i perfilada i la bona execució del dibuix va generar motivacions i tot un joc d'identitats i conquestes.

Cada infant va ser mesurat i, en un paper tan alt com ell, va reproduir la pròpia imatge amb un dibuix, guiat per les següents indicacions:

- Mira't al mirall de cos sencer.
- Mira't amb el mirall d'augment, apropant-hi la cara.
- Observa el rictus, les parpelles, les formes dels cabells, etc.
- Tria quin gest vols fer i el capturarem en una instantània fotogràfica.
- Fixa't en els detalls: les butxaques dels texans, el puntejat de la brusa, etc.





Organitzar i viure els espais



Les recomanacions que es proposen a continuació per al disseny i manteniment dels espais exteriors de les escoles poden semblar utòpiques si es comparen amb els estàndards que habitualment s'apliquen en la nostra realitat. L'autora parteix de les aportacions i propostes de Penny Ritscher –assessora pedagògica dels serveis educatius per a la primera infància i membre del CEMEA–, per establir les mesures recomanades, amb les quals aconseguir que patis, terrasses i jardins de les escoles siguin vius i acollidors.

Carme Cols

«Els espais exteriors de l'escola són recursos educatius en potència. Entre d'altres coses, són llocs privilegiats de contacte entre el centre educatiu i el territori, el social i el natural.»

Quan es parla de l'ús més habitual dels espais exteriors d'una escola,

apareixen expressions molt arrelades com «prendre l'aire», «desfogar-se», «fer una pausa –el recreo–, «un descans per als mestres», com si la vida al pati solament fos això. En coherència amb aquestes creences, els espais exteriors de les escoles semblen tots tallats pel mateix patró. Malgrat aquesta imatge generalitzada, avui hi ha molts equips de mestres i alguns ajunta-

exteriors

a l'escola dels petits

ments que volen recuperar els espais exteriors com un lloc més en el qual s'ha de planificar i preveure el que es vol que passi, igual que es fa en els espais interiors de l'escola.

Partim del convenciment que –com ens diu Penny Ritscher– «un gran espai buit provoca comportaments d'agitació, repetitius, cansats. En canvi, un espai articulat i variat convida a comportaments intel·ligents: exploracions, descobertes, intencions, trobades, col·laboracions, iniciatives, projectes, construccions...»

L'espai exterior és una de les cartes de presentació d'un centre, del seu projecte educatiu real, del que es viu a l'escola. El projecte educatiu d'un centre traspua una manera de concebre i fer escola. Els espais i els recursos que s'ofereixen, són un mirall on es reflecteix la filosofia, els valors, les concepcions sobre ensenyar i aprendre de l'equip del centre.

Filosofia, valors i recursos que l'espai planteja

Un recorregut visual abans d'entrar a l'escola, una visió de conjunt d'aquesta, hauria d'evidenciar un edifici integrat en l'entorn en el qual la vegetació crea estructures que conviden a imaginar, explorar, inventar, jugar, trobar-se i actuar amb llibertat. Un lloc que té uns confins que delimiten, però que alhora conviden a veure-hi més enllà, afavorint un intercanvi de mirades entre el que passa dins i fora dels espais de l'escola. Un lloc que invita a quedar-se, a seure en els bancs i altres seients, potser entorn d'una taula, que convidi a la contemplació i la trobada d'infants i d'adults. Un lloc on els infants poden actuar de manera lliure i autònoma, esperonats per les propostes que l'entorn els ofereix. Propostes i distribució dels espais que proporcionen la seguretat necessària per actuar i

compartir experiències, sense necessitat de la intervenció constant i directa d'un adult. Un lloc viu, alegre, on totes les hores del dia s'escolta la remor del joc de les criatures i de la vida que hi té lloc.

Noves construccions o remodelacions

La bona comunicació entre els espais interiors i exteriors afavoreix que es faci vida dins i fora de l'escola la majoria de dies de l'any. En un edifici nou, s'ha de preveure la manera de poder fer servir els dos espais alhora, senzillament fent que les portes de les sales de joc donin directament al jardí.

Val la pena pensar com es pot aprofitar tota la llum i escalfor del sol a l'hivern i com protegir-se'n amb ombra a l'estiu. La llum i l'ombra s'han de poder controlar amb la plantació d'arbres i plantes enfiladisses, triades tenint en



compte les plantes que s'adapten millor a la climatologia i les condicions de la zona on està situada l'escola. Per exemple, en una zona molt plujosa s'haurien de seleccionar plantes que facin un alt consum d'aigua.

El subsòl s'ha de planificar acuradament preveient el drenatge, el desguàs i la qualitat de les terres per al seu cultiu posterior. El drenatge i desguàs d'un espai exterior és bàsic i important per tal d'evitar l'estancament de l'aigua.

Així mateix, s'han de planificar els punts d'aigua per al reg, per a la zona de jocs, per a les necessitats fisiològiques d'infants i adults: beure, rentar-se les mans, lavabo, pensar com recollir l'aigua de la pluja i aprofitar-la per al reg del jardí... S'han de determinar també els punts de llum, les preses d'electricitat per quan calgui endollar algun aparell (cd, amplificador, etc.).

Per tal de preveure l'estalvi d'aigua i un manteniment mínim de la vegetació i del jardí, és necessari conèixer solucions adaptades i funcionals, com per exemple utilitzar «encoixinat» –*mulching*–, vegetació adaptada al clima i qualitat del sòl –sec o humit. Es pot substituir la gespa per plantes tapissants que cobreixin el sòl i, d'aquesta manera, disminueix la despesa d'aigua i manteniment, i s'evita l'erosió. Les herbes fan de mantell de diferents tonalitats de colors, passant d'una àmplia diversitat de verds als marrons i grocs, amb notes de diferents colors quan floreixen.

El disseny de camins, que delimiten espais amb terra i herba tapissera, ajuda a fer recorreguts que afavoreixen la descoberta del conjunt



de l'espai, en comunicar unes zones amb altres o bé deixant una determinada zona fora del recorregut o arreçant-la i protegint-la d'activitats mogudes o sorolloses (per exemple, les emprades pels infants més petits).

La distribució dels arbres també ajuda a crear espais. Els arbres disposats en filera provoquen un joc diferent dels disposats en rotllana, o en semicercle... Escollir els arbres, la diversitat d'espècies, de colors, de fulles, etc., no és una tasca senzilla. Són necessaris els coneixements i consells dels experts abans per fer una bona planificació.

Els arbres de fulla caduca deixen una catifa de fulles meravellosa per trepitjar, rastrejar, esmicolar amb els peus i les mans. Una catifa màgica sota la qual es poden trobar animals en els seus caus, escenaris encantats per on els ocells volen i els cargols que es passen. Són arbres que permeten gaudir de l'ombra i del sol.

Els de fulla perenne afavoreixen que hi facin niu alguns ocells durant l'hivern i donen color tot l'any.

Arbres o arbustos, poden ajudar a temperar el vent o els sorolls d'una carretera. Poden aturar una caiguda en un desnivell pronunciat, o tapar una paret, o una tanca.

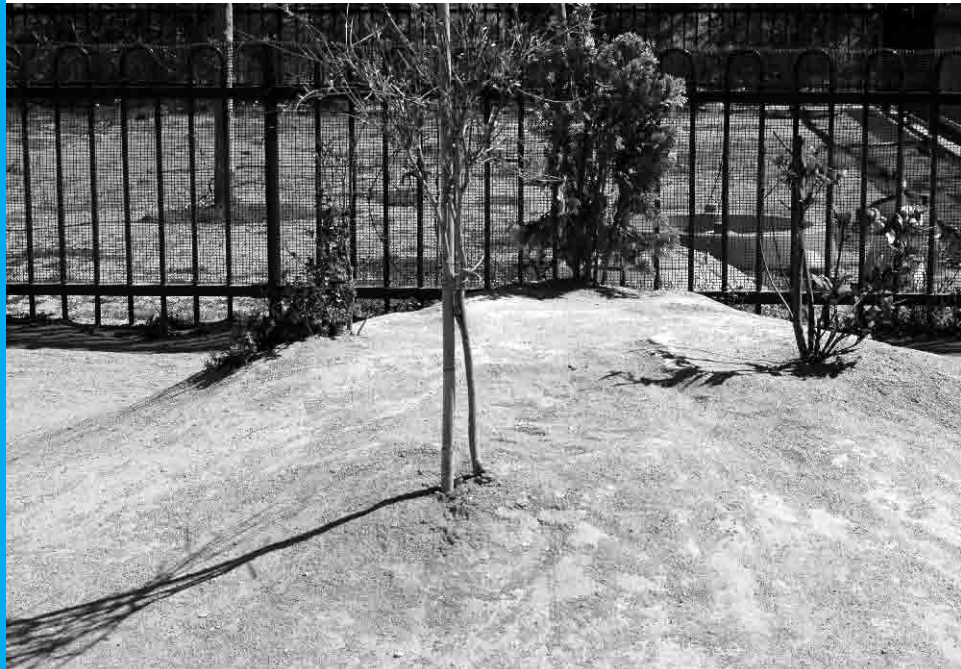
Tant els espais exteriors com els interiors requereixen planificació i previsió per tal d'aconseguir fer-ne llocs acollidors, on s'està bé a l'estiu i a l'hivern, els dies de sol i els dies de pluja. Es fa molt d'èmfasi en aquesta qüestió, perquè el que poden semblar detalls sense importància acaben condicionant l'ús quotidià. Per exemple, si no hi ha un bon drenatge

i desguàs suficients, l'aigua s'entolla i no s'hi pot sortir a ple hivern quan ha plogut, ni es poden fer servir els jocs d'aigua amb llibertat a l'estiu. No es podrà aconseguir un bon hort, ni les plantes i la vegetació del jardí gaudiran de bona salut si es sembra o planta en un subsòl sense un bon substrat i les arrels han de créixer a tocar de les runes de la construcció de l'edifici, enterrades a dos pams. No s'hi

podrà sortir a l'estiu si no hi ha ombra, ni a l'hivern si no hi toca el sol.

L'orientació espacial, el drenatge, la preparació de substrats, parterres i la plantació d'arbres i enfiladisses; la planificació dels llocs on situar jardineres, pèrgoles, taules i altres mobiliaris fixos adequats, són requisits a tenir en compte abans de la construcció o quan es vol millorar l'espai del qual la majoria d'escoles disposen.





Quan és el moment de decidir quina vegetació s'escull, cal tenir en compte, entre altres coses, que la diversitat d'espècies propicia mesures naturals fitosanitàries. La diversitat dóna color i, a la vegada, ajuda a evitar que les plagues s'estenguin.

La vegetació, els diferents tipus de sòl i el relleu del terreny són elements que permeten crear i preveure zones que afavoreixin el joc i algunes de les activitats de diferents menes que interessin i necessiten els infants: jocs i experimentació amb aigua, sorra, terra, etc.; jocs i activitats de moviment, observació de l'entorn; espais on dibuixar, pintar, prendre el sol, parlar; dinar, berenar, etc. Disposar de

lavabos en els espais exteriors o de fàcil accés des d'aquests, facilita i afavoreix la utilització d'aquests espais.

Hi ha experiències que mostren els avantatges de disposar de contenidors, parcialment soterrats en el subsòl, per guardar els materials que s'utilitzen a l'exterior. Contenedors mig enterrats en diferents punts del jardí, amb la capacitat suficient per guardar-hi fireta, cordes, pilotes, pales i galledes, motlles, excavadores, bolquets, etc., que faciliten la recollida i, a la vegada, eviten la feina de tragar els materials de dins a fora diàriament.

També és necessari planificar l'espai per endreçar les eines per al manteniment del jardí. Eines per als petits, mitjans i grans: tisores, cabassos de goma per recollir la poda, aixades, etc. S'hi ha de poder entrar còmodament per guardar i endreçar cada eina. És un dels espais importants per a un bon manteniment del jardí. Aquest es pot fer amb els infants, avis, pares, veïns, amics, però sense oblidar mai el jardiner, el qual, de tant en tant, haurà de guiar els treballs que cal fer i farà propostes de renovació de plantes. És una persona clau per vetllar i mantenir la vida del jardí durant les diferents estacions. Les seves orientacions són bàsiques per tenir un jardí ben cuidat i florit tot l'any.

Altres solucions per recollir joguines i altres materials poden ser una petita glorieta que amaga al seu dessoria un aparcament per a les bicis, o algun armari en punts estratègics. El criteri és preveure diferents llocs per tal de poder gestionar l'ordre, la recollida i la higiene d'aquest material.



Planificar els diferents nuclis de vida.

«Cal dissenyar l'espai amb zones diferenciades, delimitacions, plantes, i equipar-lo amb mobiliari, materials, estructures per reordenar. És útil tenir molts centres d'interès atractius, de manera que el gran grup d'infants es divideixi espontàniament en subgrups autogestionats.»

S'han plantejat alguns dels factors i aspectes tècnics que facilitaran la vida al jardí, faci fred, faci calor. Cal, però, definir els espais amb les diferents propostes que permetran, als infants, jugar lliurement.

Com ja s'ha esmentat abans, els diferents espais de vida de l'escola han de ser el reflex del plantejament del projecte educatiu. Un



projecte educatiu viu perquè a l'escola i al seu voltant passen coses que l'equip de professionals acull, analitza, valora i, si és el cas, incorpora al projecte del centre.

«La bellesa, l'atmosfera una mica màgica d'aquest espai, es crea sobretot amb la presència de plantes. És l'equipament viu. Les plantes s'han de triar de manera que hi hagi atractiu especial durant tot l'any: flors, fruits, fulles acolorides. A més de ser boniques, les plantes són útils. Donen formes a l'espai, delimiten, divideixen, són punts de referència estables. Arbres i pèrgoles serveixen per crear zones d'ombra. Les plantes són una font de materials per jugar: petites branques, fulles, flors, llavors. Les plantes ofereixen als infants espais recollits on retirar-se "en privat".»

Les plantes, jardineres, bancs, taules, llocs per asseure's, a més de ser bonics, donen forma a l'espai, delimiten, divideixen, són punts de referència estables. Les jardineres ofereixen moltes possibilitats per delimitar i, a la vegada, donen llibertat. Ben pensades, poden servir per al cultiu d'hortalisses. Per la seva alçada i amplada, són un hort fàcil de cultivar pels infants i pels avis. Les jardineres amb rodes faciliten la seva redistribució segons les necessitats del moment.

La planificació de l'espai hauria de preveure zones diferenciades, delimitacions amb plantes, còdols, parterres de fusta, herba tapissera, lloses o ciment, que convidin els infants a distribuir-se per totes elles segons els seus interessos i possibilitats. Zones que conviden a fer un cert tipus d'activitat i provoquen que els infants organitzin el seu joc



en petit grup. Sorrals, camins, dunes, desnivells, amagatalls, espais per al cultiu; fonts on beure o rentar-se les mans, espais per experimentar amb l'aigua, per fer pastetes, per gatejar, per grimpar, per escoltar, per fer teatre, per anar en bicicleta; tobogans fets amb un desnivell del terreny; gronxadors fets amb cistelles de goma, etc.

Els bancs situats en punts estratègics del jardí afavoreixen que els infants o bé els adults puguin seure i observar sense intrusions el que té lloc al seu voltant. Quan l'adult roman assegut tranquil i lament, en un banc o a prop d'una taula, dóna confiança i seguretat als infants que saben on trobar-lo, els dóna ales per ser actius, per moure's, per allunyar-se i per apropar-se a demanar ajuda, si cal. Aquest pot ser també un lloc en el qual tot està pensat per evitar desplaçaments innecessaris, tenint a mà alguns elements per iniciar alguns jocs, com pot ser una panereta amb miralls i mocadors, o bé una paperera on llençar els mocadors i papers bruts; o una safata amb una gerra amb aigua i gots; o alguna cadira o espai perquè els infants que vulguin puguin seure a la mateixa altura de l'adult, per poder treure sabates quan tenen sorra i per tornar-les a posar. Un punt estratègic per tenir a prop tot el que cal i, a la vegada, una visió de conjunt clara de cada racó on juguen els infants.

També va bé disposar de taules i cadires que poden ser utilitzades en diferents ocasions. Una taula amb cadires altes proporciona un espai on poder observar i fer, còmodament, breus anotacions i descripcions que ajuden a



fer el seguiment de l'evolució del joc que els infant duen a terme en aquest espai.

A l'exterior, bancs, seients, taules, vàter, permetran que les famílies també puguin gaudir d'aquest espai i l'utilitzin, amb la supervisió adient, dins i fora de l'horari escolar.

El plantejament educatiu de l'escola i del municipi han de fer possible experiències que creïn lligams i cohesió social. Sovint aquestes

primeres relacions entre les diferents famílies i entre els infants són les que perduren, i gairebé mai no s'obliden.

Aquesta és la filosofia que acompanya aquestes propostes. Serà el jardí dels secrets de l'escola, un equipament viu, actiu i participat per totes les persones que hi conviuen. El projecte d'un espai mai acabat. ■

Carme Cols és mestra d'escola bressol.

El cartró

un suport plàstic diferent

El cartró és un element que es troba sovint al nostre entorn, capses de cereals, de sabates, d'electrodomèstics, joguines, etc. Des d'una escola bressol, ens relaten una experiència de com aprofiten aquest material per crear situacions en què els infants l'han pogut manipular i experimentar, per transformar-lo en art.

Mercè Pallarès

Als infants, els encanta jugar amb tot allò que reconeixen com a propi del món dels adults. Per això, i per ampliar el ventall de propostes d'experimentació que habitualment s'ofereixen als nens i les nenes, es va decidir aprofitar el cartró per dur a terme diverses activitats, amb els infants de divuit mesos.

Es va demanar a les famílies que portessin a l'escola cartrons de tota mena. Això ens va permetre fer alguna sessió de manipulació per conèixer una mica més aquest material i les seves característiques. La veritat és que es van trobar moltes diferències entre els uns i els altres: n'hi havia de durs, de tous, de rugosos, de llisos, de suaus, d'aspres.

Es va fer servir cartró de diferents menes

i les tèmperes. També es va fer servir com a suport per fer collage sobre el qual enganxar materials com plastilina, fideus gruixuts, etc. A l'escola s'utilitza molt el paper i les cartolines, però el cartró és més inusual, tot i que proporciona unes textures i uns colors molt especials i diferents i que, per la seva duresa i consistència, permet adherir-hi elements més pesants que sobre el paper. Els resultats, com es pot veure a les fotografies, van ser molt vistosos i interessants.

També es va voler obrir un espai per a l'experimentació. Ens vam preguntar què passaria

com a suport plàstic, és a dir, com a base sobre la qual pintar emprant diferents tècniques i materials, com les ceres, les aquarel·les





si es barrejava cartró amb aigua i els infants no van dubtar a comprovar-ho. Els resultats de l'experiment van ser tan diversos com els tipus de cartró emprats: alguns es desfeien, d'altres quedaven tous i d'altres no absorbien l'aigua.

El més important de l'experiència és que ha permès als infants manipular, experimentar i crear a partir d'un material que s'aniran trobant al llarg de la seva vida i que, probablement ja coneixen una mica més, gràcies a les seves descobertes, resultat de les diferents propostes en què han participat.

Cal ser conscients de tot allò que tenim al nostre voltant perquè no ens passi desapercbut i aprofitar-ho, amb una mica d'imaginació i esforç. Es poden arribar a crear situacions en què els nens i les nenes tinguin l'oportunitat d'experimentar i descobrir nous materials. ■

Mercè Pallarès és mestra de l'EB de Vallromanes.

Formem part de la natura

La nostra escola està situada en un entorn natural privilegiat. Vivim envoltats de natura. Un paisatge que, al llarg de tots els dies de l'any,

ens permet meravellar-nos amb els colors, les olors, la llum.

Obrir les portes de l'escola al medi que l'envolta encara és un recurs educatiu que es té poc en compte. Organitzar aquest intercanvi entre l'escola i el medi demana una bona planificació, uns objectius clars i, sobretot, el convenciment que s'hi pot trobar un munt d'elements que, a més d'afavorir la descoberta de l'entorn més immediat, aporten als infants un munt de possibilitats i sensacions de gran riquesa, i més quan es tracta d'una realitat com la que es descriu a continuació.

Llar d'Infants d'Amer

els cistells. Castanyes, troncs, pedres, escorces, fulles. Un regal de la natura, amb tants materials, i, amb molta cura, ho recol·lectem i ho portem cap a l'escola.

A l'escola, ja tenim molts pots i potets, capses i capsetes, cistells i cistelletes, plens de tots els materials que van arribant. Amb el temps i molt a poc a poc, anem manipulant, descobrint, classificant, parlant del que fem o d'on ho hem anat a collir. Els pots transparents, les cistelles, les paradetes dels espais comuns, són els llocs on ho anem guardant, esperant el moment de tornar a fer-los servir. És un material que sempre està a punt per fer i desfer i, en alguns casos, tornar-los a la natura.

Les cistelles, a l'entrada de l'escola, sempre conviden a omplir-les. Hem vist des de l'inici del curs un ventall de cistells plens, de pètals de rosa dels rosers, al costat de les mongetes amb beines d'un intens color verdós rogent. Cistells, caixes i safates amb panotxes de jardí de tots colors amb el contrast de les panotxes de blat de moro, totes uniformes, d'un color groc. Fruits, flors i verdures obren la porta de tots els sentits durant tot el curs.

Una exposició que sempre està en moviment i canviant. És viva en iniciatives constants que entren i surten de l'escola. Aquests materials van provocant curiositat i coneixement. Coneixement per als petits, i per als grans, perquè molts adults, nouvinguts de la gran ciutat, desconeixen la gran varietat del cultiu del territori on viuen, dels racons i raconets on poden gaudir portant els fills a jugar.

El privilegi de recórrer el camp de roselles que tenim molt a prop o jugar amb cargols de mar i petxines que vénen dels dies passats a la platja o d'intercanvis, ens permeten fer propostes o petits projectes que van creixent. Que impregnen i obren camins, que ens identifiquen i a la vegada són únics.

Són petits projectes que ens uneixen, que ens han fet destapar els records i ens fan prendre consciència de la importància de viure amb la natura sense oblidar que forma part de nosaltres mateixos. ■







«Hi havia una vegada...» En sentir aquesta frase, quelcom màgic es produeix en el pensament de l'infant. Dir aquestes quatre paraules és com fer sonar una música que obre les portes a un món meravellós. Després d'elles, tot és possible: poden arribar els llops, les bruixes, les princeses o els nans, i la complicitat que s'estableix entre la persona que explica el conte i els que l'escolten és sempre extraordinària.

Equip d'Educació Infantil de l'Escola Cooperativa el Puig d'Esparreguera

ha passat a ser un pont d'unió entre les famílies i l'escola. Us ho expliquem:

Quan algú entra a l'edifici d'educació infantil de la nostra escola, el primer que veu són tres «carros» de llibres que els nens i les nenes que van arribant van omplint amb el que s'havien endut el dia abans, d'una manera absolutament autònoma i sense cap mena de control per part de l'escola: són els seus llibres, els de tots, i tots ens en fem responsables a la nostra manera! En marxar, a les cinc de la tarda, veurem l'escena inversa: els nens i les nenes miren de cercar el llibre que es volen endur per aquesta nit. Sovint es pot sentir algun pare o mare que diu:

Un llibre cada nit

El conte narrat amb el llibre a la mà compleix una doble funció: la de provocar l'estima pel llibre, per la paraula escrita, pel plaer de llegir, i també pel tacte de les pàgines i el valor de les il·lustracions.

A l'escola, hem donat des de sempre molta importància a aquests moments on el conte omple l'atmosfera d'una classe, però no ens ho hem volgut quedar per a nosaltres sols i vam decidir compartir-ho amb les famílies. El llibre



«Una altra vegada aquest?» I és que hi ha infants que no es cansen de sentir una vegada i una altra el conte que més els agrada. Saben on l'han endreçat aquest matí i el tornen a buscar. Però no sempre el troben, i això els fa tastar altres històries que també els acaben seduint.

I és que aquests llibres que acaben sent de tots van partir de cada família, ja que els van demanar als Reis. El primer dia d'escola del mes de gener tothom arribava amb un llibre sota el braç per compartir amb els altres. Quin exercici de solidaritat en un món tan individualista com el que vivim! No tothom ho té clar els primers dies i sovint cerquen el seu, però

aviat s'adonen que com més bé s'ho passen és mirant també els altres llibres.

Vam titular la proposta com un llibre per a cada nit. Les mestres ens fem càrrec de la compra dels llibres per tal de fer-ne la tria i un grup de pares i mares s'encarreguen de vendre'ls a totes les famílies, i tota la comunitat educativa ho vivim com una experiència molt gratificant. Per als infants implica no només un contacte amb els llibres, sinó també amb els seus pares, que han de trobar uns moments per dedicar-los a estar amb ells amb la intenció de compartir. Convertir aquest fet en una regularitat diària que els infants reclamen és



el que més valor li atorga, ja que passa a ser quelcom que ocupa aquell temps de les coses importants: de les que s'esdevenen perquè ens importen i els donem un gran valor. I, com en les coses importants, famílies i escola treballem per crear lligams i és així com ens trobem col·laborant en un projecte que ens implica a tots i que ens fa créixer en la complicitat de la mirada educativa cap als infants i cap a la cultura. ■

L'orella

que escolta els infants

Aquest curs ha estat per mi un curs de canvis. El fet d'aprovar les oposicions de mestra m'ha comportat deixar el 0-3. Una mica inconscient, en un primer moment, no vaig adonar-me de la pèrdua que deixar l'escola bressol em suposaria; una nova manera d'entendre la paraula «escola» em va colpir sense deixar-me temps per pair la nova situació.

A poc a poc, però, m'he acostumat a un nou equip, a una nova escola, a un nou poble i, sobretot, a uns infants més «grans» que, dia a dia, em sorprenen i em fan riure amb els seus comentaris.

Aturem-nos un instant per assaborir el temps que ens marquen els infants; un temps diferent, a voltes tranquil, a voltes trepidant. L'article recull converses d'infants de tres i quatre anys, paraules que ens mostren la complexitat de les relacions i, sobretot, la riquesa, que moltes vegades passa desapercebuda davant els nostres ulls d'adults, del que vol dir «aprendre». Parem l'orella, doncs, per conèixer com s'emociona l'Elna en descobrir que els cargols han post ous o com l'Arnau convida l'Egoitz a jugar plegats. Un món ric en diàlegs que ens fan créixer, tant a petits com a grans.

una intenció clara sobre això ni tampoc sabia què faria d'aquelles lletres escrites a esgarrapades en fulls en brut. Aquell fet, gens reflexionat, ho reconec, em va obrir una nova perspectiva dels infants amb els quals portava convivint uns quants mesos. Quan rellegia les converses recollides sobre el paper, em va sor-

Fa unes setmanes, i ara no em pregunteu ben bé com ni per què, vaig començar a experimentar tot recollint els diàlegs dels infants, tant en moments de conversa en gran grup com en instants de joc lliure. Primer va començar quasi com un fet anecdòtic: no tenia

Ser més infantils vol dir aprendre a entendre els infants més enllà de l'aparent simplicitat d'allò que diuen, perquè qui diu coses senzilles gairebé sempre diu coses importants.

Ser més infantil vol dir ser més humil i reconèixer que, per parlar amb un infant, per escoltar-lo i per tenir en compte allò que diu, cal involucrar-se i aprendre'n.

FRANCESCO TONUCCI, 2004

Marta Guzmán

prendre descobrir unes nenes i uns nens que coneixia ben poc!

De cop i volta, m'havia adonat que conèixer els infants era més difícil, més complex del que sempre havia cregut. Davant meu, però, s'obria un nou repte professional: aprendre a conèixer-los, tot escoltant-los.

El concepte d'escolta no és un concepte nou. En altres realitats, ja fa temps que reflexionen sobre el tema. A poc a poc, a les nostres escoles, també se'n sent a parlar. Moltes vegades estem influenciats per clixés, etiquetes, que anem creant nosaltres mateixos, o que sentim per boca d'altres mestres i famílies, i, potser sense adonar-nos, els anem integrant, fent-los nostres o, el que és pitjor, associant amb la manera de ser de cada infant. Escoltar els infants suposa partir d'un punt de vista més humil, partir del que són i del que volen expli-



car a través dels seus jocs, dels seus diàlegs amb altres nens i nenes o amb adults.

Una tarda qualsevol, mentre em dedicava a escoltar discretament les converses dels infants, vaig poder sentir la veu de l'Egoitz, un infant més aviat reservat, que costa que participi a les activitats que proposo per al grup i poques vegades l'havia sentit parlar. Tímida-ment, demanava poder participar en un joc amb altres companys:

ARNAU C. *(canta i va jugant amb un ninot):* Bim Bom, les campanes de Salom.

S'acosta l'Egoitz, té un cotxe a la mà i, de manera dissimulada, el fa xocar amb el pallasso de l'Arnau.

EGOITZ *(fa veu aguda):* Hola!

ARNAU C: Nens i nenes! Tinc un regal! *(Mira a l'Egoitz i somriu, de sota el jersei tren un drac de joguina.)*



Vaig estar contenta de poder observar que l'Egoitz no és tan tímid com semblava i de creure que és perfectament capaç d'establir relacions amb els altres infants, de participar en activitats i jocs compartits. I ho vaig poder observar perquè estava atenta, observant i

escoltant les paraules que acompanyaven la seva activitat. Per això m'agrada trobar instants per poder escoltar els nens i les nenes, encara que, ho reconec, són pocs els moments que m'aturo i em deixo portar pel seu ritme, tan diferent del nostre.

A la classe tenim una «cargolera» i la gran responsabilitat de tenir cura dels cargols que guarda.

Quan els nens i les nenes l'observen, sovint s'inicien converses com la següent:

La Nerisa, la Mar, l'Alba i la Jenifer estan molt concentrades. Volen construir una casa per als cargols amb les peces de construcció.

ALBA: Eh! Que se escapa!

MAR: Que se escapa este por aquí! Ah! *(Fa un crit agut.)*

ALBA: Corre, corre...

La Mar, de segnida, posa més peces al costat del cargol, barrant-li el pas...

NERISA: Eh, que se baja! Se va a subir!

CARLOS (*observa la situació i no se'n pot estar de fer un comentari*): Y va a subir...

Arriba l'Eric i fa una torre.

ERIC: Eh! Aquesta és la casa dels cargols!

Un dilluns, dins la cargolera vam descobrir amb gran sorpresa ous de cargol enterrats a la sorra. La descoberta motiva converses que es barregen amb crits d'emoció i molta curiositat.

ELNA: Per què no tirem una mica de sorra?

Per què estan tapats?

ARNAU C: Aquest és molt perillós, aquest cargol!

ARNAU J: Mira, ha tret les banyes! Té una boca.

ELNA: La boca fa babes...

ARNAU C: Mira, ha pujat a sobre del petitet!

ARNAU C (*Canta per ell mateix*): «Cargol treu banya, puja la muntanya...»

CARLA: Mira, surt el petitó!

ELNA: Com que senten tant soroll... surten.

MARTA: Quants dies trigarán a sortir els cargolets dels ous?

CARLA: Cinc dies.

DAVID M: Avui!

DAVID G: Per què no surten (els ous)?

ESTEL: N'hi ha molts... no, poquets! Mira, aquí n'hi ha un de petitet!

DAVID M: Com el Ferran! (*És el seu germà petit.*)

ROBERT: Éste està sortint!

JENIFER: Éste no està sortint.

RUBÉN: S'ha espantat...

DAVID M: Mira, ha sortit un altre. Bién...!

Escoltar també implica observar. I tots dos són actes subjectius, de gran responsabilitat. El fet de parar l'orella no comporta, només, escoltar el que ens diu l'infant. L'escolta ha de ser qualitativa, amb significat; essent conscients de quin és el camí que volem seguir i on volem arribar. Un aspecte important a tenir en compte, i molt vinculat al concepte del que parlem, és assegurar un clima segur i afectiu. L'espai i el temps a l'escola han de permetre als infants, i també a tota la comunitat educativa, expressar-se amb llibertat i confiança.

Moltes vegades som coneixedors de la teoria, però no pensem a aplicar-ho a la nostra pràctica quotidiana. Un exemple és l'acollida i l'acomiadament dels infants a l'escola. L'escola bressol és molt conscient d'aquells petits moments que, malgrat que puguin semblar insignificants, han de ser reflexionats, planificats i dialogats. Tot espai i temps a l'escola és educatiu, i cal ser coherents amb aquesta afirmació. Moltes vegades, no es para prou atenció als moments quotidians, aquells que es fan cada dia sense pensar-hi. Quan vaig arribar a l'escola, em va sorprendre que quasi no veiés les famílies del meu grup; estava acostumada a parlar-hi, a fer bromes, a disposar de temps per conèixer-nos millor i, sobretot, temps per parlar dels infants. Aquest fet, en alguns parvularis, encara no es considera prou important. Sovint ens deixem portar per una concepció del temps vinculada a la productivitat. En la nostra societat, una de les frases més cèlebres en la cultura dominant és «no tinc temps». No es té temps per a què?, per fer encara més i més coses? El temps dels infants no acostuma a coincidir amb el dels adults i és

important que aprenguem a respectar-lo i a respectar-los deixant temps per a aquests petits detalls que finalment són els més importants. L'escola ha de preveure moments per poder escoltar els infants, les famílies, les mestres, i també per esperar els que van «a un altre ritme».

El temps i l'espai a l'escola no són neutres. Partir del bagatge de cada infant, de la «motxilla» que porta de casa, implica un altre repte per als mestres; perquè també nosaltres partim d'un món farcit d'experiències, desigs, pors i moltes, moltes, emocions barrejades.

El fet de parar l'orella i escoltar el que diuen i el que ens diuen els infants m'ha fet adonar que moltes de les decisions que prenc no tenen prou en compte la seva realitat, les seves motivacions i els seus interessos. Interessos i iniciatives dels infants quasi mai es tenen en compte perquè no es consideren prou importants. Quan es planifica o programa, sovint es cau en l'error de pensar que tal activitat o tal altra els agradarà o els anirà bé per reforçar un aspecte cabdal per al seu desenvolupament, però què ens en diuen els infants?, què en pensen? Moltes vegades no ho sabem, perquè tenim l'orella massa vella i arrugada!

Els diàlegs dels infants que he pogut escoltar m'ajuden a conèixer com és i com es va construint el grup que conformen, com es van construint, també, moment a moment, ells mateixos i com van teixint relacions complexes, riques i diverses que afirmen la seva identitat.

Cal ajupir-se per posar-se a l'alçada dels infants i escoltar amb atenció. Fa temps va arribar a les meves mans un poema de Gianni Rodari, «Un senyor ja madur amb una orella ver-



da». Prenent la seva idea genial, hem de recuperar la nostra orella verda; la que tothom, a mesura que ens anem fent grans, anem perdent i es va tornant d'un color avorrit, insípid. És en aquests



moments, quan ens tornem una mica, només una mica, infants, que podem escoltar les converses dels infants, diàlegs carregats d'imaginació, espontaneïtat, amb una orella diferent, una orella respectuosa, afable i discreta. Cal fer possible una escola oberta, amb moltes orelles verdes, vermelles, blaves i de mil i un colors! ■

Marta Guzman és mestra de parvulari.

Notes

ALTIMIR, D. (2006): *Com escoltar els infants*, Barcelona: A. M. Rosa Sensat, col. Temes d'Infància, núm. 53.

Un senyor ja madur amb una orella verda

Un dia dalt del tren que puja a Vall d'Userda
vaig veure pujar un home amb una orella verda.

Ja no era gaire jove, de fet era senyor,
ben gran, tret de l'orella, que li era tot verdor.

Ràpid vaig canviar de lloc per veure'l bé
i estudiar el fenomen tal com hom ha de fer.

Senyor, que jo li dic, vostè té certa edat.
d'aquesta orella verda, en treu cap resultat?

Cortès em va respondre: ja pot dir que sóc vell.
De jove ja no em queda sinó aquest tros de pell.

És una orella nena, la tinc per'xi gaudir
de veus que la gent gran no es vol parar a sentir.

Escolto bé el que diuen ocells, arbres i vents,
els núvols que es desplacen, les pedres i els torrents.

Els nens també els entenc, quan diuen certes coses
que per la gent madura no són altre que noses.

Això va dir el senyor amb una orella verda
un dia dalt del tren que puja a Vall d'Userda.

GIANNI RODARI

L'origen dels nostres **noms**

Tot va partir d'una proposta que volia abordar la diversitat i la interculturalitat, en què els infants fossin els principals protagonistes. Es tractava d'iniciar una cerca sobre l'origen i la procedència dels seus noms per arribar a confeigir un llibre per a la classe amb la informació recollida.

Ester Casas

No estaria gens malament tenir sempre algú al costat que ens ajudés a mirar i a comprendre el món.

EDUARD MÀRQUEZ, *La decisió de Brandes*

tenien alguna idea de per què els hi havien posat. Un recull de les seves respostes va ser el punt de partida del treball.

Conversa sobre com ens diem i per què

YASMINA: Porque me lo ha *ponio* mi papá.

HELENA: Perquè ho diu la mama.

ANDREA: No sé, mi mamá.

ESCALEN: Mama i papa.

SOUFIAN: Mama.

LUCÍA: Mi mama.

ODÍN: La mama. diu «Odin el grande».

VIOLETA: La mama, també.

MAX: Mi mama perquè... no sé: mi mama.

El primer que es va fer va ser preguntar als nens i les nenes si coneixien el significat del seu nom o si

ARTURO: Porque sí.

NAWAL: No «sabe».

GUSTAV: No ho sé.

JOSE JULIÁN: No sé.

MURIEL: Mi mami y mi papi han dicho que me ponían Muriel.

ANGELES: Mi mami.

LAURA: Ho va dir el papi, perquè sí.

Al principi, com es pot veure, no sabien gaire cosa sobre el significat ni el perquè del seu nom. Se'ls proposa preguntar-ho a casa i que després ho expliquin a la rotllana que es fa cada matí en començar el dia.

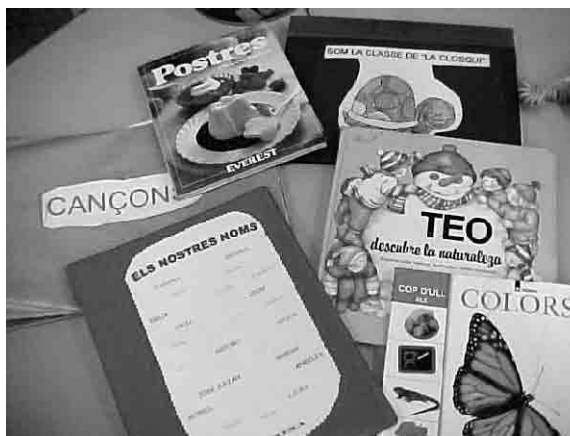
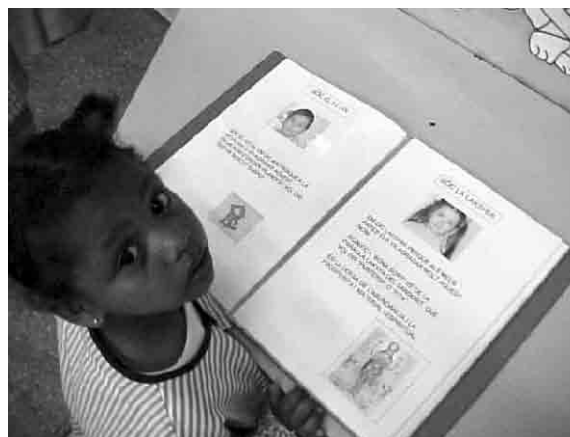
Per ampliar la informació, es va donar en mà a totes les famílies una enquesta molt senzilla demanant el perquè del nom del seu fill i el seu significat. També se'ls demanava que, a més d'omplir el full, expliquessin als seus fills

el significat del seu nom si el sabien o, si més no, el motiu pel qual l'havien escollit. D'aquesta manera ajudarien els infants a fer arribar aquesta informació a la resta de companys del grup.

El retorn d'informació

Cada família va fer el recull d'informació a la seva manera. Alguns van portar objectes, d'altres dibuixos, d'altres fotografies. La majoria van escriure a mà en la mateixa enquesta el que sabien de l'origen del nom o el motiu pel qual havien escollit aquell i no un altre.

Cada família va aportar el que va poder per col·laborar en la recerca sobre el significat o el perquè dels diferents noms: postals amb el significat, informació «baixada d'Internet», relats manuscrits sobre la família, un pot lacrat ple



de tinta del color del seu nom, relats sobre costums i situacions, familiars que havien intervingut en la tria del nom.

D'aquesta manera va començar a teixir-se un entramat d'històries, sentiments, preguntes, curiositats i emocions lligades a la personalitat, a la identitat de cadascú. I tot a partir d'un dels trets que ens defineix, que ens fa singulars, ens ajuda a diferenciar-nos i ens dona entitat: el propi nom.

L'organització del treball

Cada dia, en l'espai del matí dedicat a la conversa, els nens i les nenes aportaven les informacions que la família els havia facilitat. Alguns ho explicaven i altres es limitaven a donar-m'ho i jo ho llegia.

També es feia un recompte de les informacions que es tenien i de quantes en faltaven i, així, s'animava els companys que no ho havien fet a aportar alguna cosa.

Passat un temps prudencial, es va anar a la biblioteca a cercar més informació. La bibliotecària, que ja estava avisada, havia seleccionat un parell de llibres, dels quals es van extreure algunes de les informacions que ens faltaven. Els darrers buits que quedaven per omplir es van resoldre amb la cerca a Internet.

A mesura que els nens anaven aportant coses, s'anaven elaborant les fitxes personals de

cadascú amb una fotografia, la descripció del significat del nom i algun motiu que s'hi referia.

Les informacions que s'anaven obtenint van portar a esbrinar la llengua de procedència del nom. Es va elaborar un gràfic que permetia veure la procedència del nom i la de les famílies, i es va poder observar que en molts casos aquesta procedència no coincidia. Va resultar que infants amb famílies de procedències geogràficament molt llunyanes compartien l'origen dels seus noms. Per contrastar-ho, es van elaborar dos gràfics circulars que mostraven que hi havia noms de procedència grega, d'altres llatina, d'altres hebrea, malgrat ser noms habituals a Santo Domingo, a l'Estat Espanyol o als Estats Units. Pensant que la recerca ens mostraria l'origen de les diferències ens trobàvem amb moltes semblances.

Amb l'ordinador de la classe, s'anava completant la fitxa de cadascú i repassant les que ja es tenien. Mirant la pantalla, centre de tot, es veia què s'havia fet i què faltava.

Ensenyar aquestes fitxes a la conversa de cada matí servia, també, d'incentiu perquè tot-hom fes les seves aportacions. A poc a poc, anava prenent forma el nostre *Llibre dels noms*.

El Llibre dels noms

Finalment, el *Llibre dels noms* va prendre forma: una carpeta amb fundes de plàstic en la qual es va posant la fitxa de cada infant. Forma part de la biblioteca de la classe i és el llibre més llegit. Els nens i les nenes es miren les fotos, busquen el nom dels companys i recorden el significat de cada nom. S'hi van

afegint fulls a mesura que arriben nous companys i es recorden els que han marxat i ara van a una altra escola.

Més endavant, potser en acabar parvulari, «s'editarà» un llibre en color, s'enquadrarà i es dipositarà a la biblioteca de l'escola, per tal que altres nens el puguin llegir.

També és el regal que es fa als companys quan marxen, cosa que passa bastant sovint, per les característiques d'un percentatge molt alt de la població que es rep a la nostra escola. Moltes criatures pertanyen a famílies que acaben d'arribar d'altres països i s'instal·len al barri amb familiars o amics durant un temps, fins que se situen més definitivament i marxen a altres barris o poblacions. Cada cop que se'n va un company, es fotocopia el llibre i se li regala. I, quan acaba el curs, cadascú s'endurà a casa una fotocòpia del *Llibre dels noms* en blanc i negre.

L'activitat s'ha anat estenent per l'escola. Els infants d'altres classes estan fent un treball similar i és interessant veure com va agafant forma i personalitat pròpia. Alguns han optat per estudiar els països de procedència de les famílies; d'altres, les banderes; d'altres, les diferents grafies.

Més enllà de la motivació

L'escola, amb el *El llibre dels noms* ha fet possible que, a la classe, es generi una situació d'aprenentatge rica, amb molts referents, lligada a la pròpia identitat dels nens i les nenes i a la de les seves famílies com a integrants d'un col·lectiu més ampli.

La família ha tingut l'opció de fer aportacions i formar part del procés d'aprenentatge

dels seus fills d'una forma fluida i segons el seu tarannà i manera de fer, i en la mesura de les seves possibilitats.

Els infants han esdevingut protagonistes del seu aprenentatge i el dels seus companys. Més enllà de la motivació que això implica, més enllà de fer un treball engrescador i divertit, han aportat els seus sabers, sentiments i emocions, i els de la seva família. Han après a escoltar, a expressar-se, s'ha escrit, s'ha llegit, s'han fet i mirat gràfics..., s'ha après un munt de coses.

Cada nom ha generat una resposta, una història i una implicació en l'aprenentatge. Cada infant, a partir de la seva identitat, de la seva procedència, ha reafirmat la seva pertinença al grup.

Amb activitats com aquesta, ensenyar i aprendre esdevé una tasca en la qual intervenen els infants, els adults, l'objecte d'estudi i l'entorn en què cadascú es mou. És una manera d'acompanyar els infants, «d'estar al seu costat» i «ajudar-los a mirar i comprendre el món».

Crear situacions propícies perquè tots aquests elements hi conflueixin i es combinin és potser una tasca difícil, però a la vegada també una de les més gratificants per a les mestres com a gestores del que passa a la classe. ■

Bibliografia

- ALBAIGÉS, Josep M.: *Diccionari de noms de noia*, Ed. 62.
- *Diccionari de noms de noi*, Ed. 62.
- MÀRQUEZ, Eduard: *La decisió de Brandes*, Empúries, 2006.

A Internet

www.behindthename.com

Conversa amb Joaquim Ramis

Una veu de la **pediatria** catalana



Elisenda Trias: *Què pensa del paper que té la família en la socialització de l'infant, entenent la socialització com la capacitat d'interrelacionar-se amb altres adequadament?*

Joaquim Ramis: Crec que el paper de la família és molt important. Actualment la família s'ha reduït molt. La majoria de les parelles tenen un únic fill o dos com a màxim, i cada vegada més sovint un dels fills és d'una altra relació de parella del pare o de la mare, i és com si els pares tinguessin dos fills únics. Cal que l'estimació dels pares i l'acceptació del fill tal com és, amb les seves característiques i ritmes, doni la confiança al nen, ja des de bebè, per anar desenvolupant les seves capacitats. El nen petit és

El doctor Joaquim Ramis Coris, pediatre de 78 anys, és coautor del llibre *El vostre fill. Puericultura per als pares*, editat l'any 1966 i del qual s'han fet vuit edicions. Primer i únic llibre de puericultura en català per a milers de pares dels anys setanta, va ajudar-nos en la novetat de ser i fer de pares. Va participar en la prehistòria del que és l'Associació de Mestres Rosa Sensat, entre d'altres amb el doctor Ignasi Aragó, Marta Mata, M. Antònia Canals, etc. Ara és el president dels metges jubilats.

Elisenda Trias

molt depenent dels pares i no té encara criteri propi ni capacitat per triar quina cosa li convé, però, si s'ha sentit respectat i escoltat pels pares, pot anar interioritzant el model que aquests li transmeten. El nen aprèn

més amb l'exemple que no pas amb grans discursos i parlaments. La família transmet als fills el gust per la feina ben feta, l'ajuda als altres, a compartir estones de joc, de lectura. Les trobades familiars amb avis, oncles i cosins afavoreixen la socialització de l'infant.

E. T.: *Creu que la vida familiar actual afavoreix la socialització de l'infant?*

J. R.: Parteixo de la base que tots els pares vetllen pel desenvolupament òptim del seu fill.

Actualment els pares es queixen de tenir poc temps per estar amb els fills. El pare i la mare amb nens petits han de tenir més temps de permís laboral per poder estar amb el seu fill durant els primers anys de vida. Considero que els pares haurien de treballar menys hores. Veig que van molt accelerats perquè han de treballar molt, tenen massa obligacions, com pagar hipoteques, i per això han de treballar més i més.

Crec que és més difícil educar un fill sol que educar-lo amb un o més germans. Amb germans, aprèn abans a no ser el centre d'atenció, a compartir l'estimació i el temps dels pares, a saber esperar, a compartir joguines. També hi ha pares que deleguen la cura i l'educació dels fills als avis. Els avis normalment són més condescendents amb els néts, els deixen passar més coses, potser recuperen el temps que no van poder gaudir amb els seus fills i els permeten coses que no haurien permès llavors. Els néts tenen la sort de rebre aquest afecte desmesurat i també els ajuda a créixer.

Veig que els pares volen el millor per als fills i, ja des de ben petits, els ensenyen que després de sortir d'escola han de fer activitats com psicomotricitat, música, manualitats, anglès, esport. És una llàstima, perquè són poques les estones que poden estar junts a casa per jugar, llegir, parlar..., i, de vegades, els és còmode tenir-los asseguts davant del televisor mentre ells fan les feines de casa.

E. T.: *I com contribueix l'escola a la socialització del nen petit?*

J. R.: Sóc del parer que el nen petit vagi a escola bressol a partir dels dos anys, no cal abans, però entenc que per motius familiars i laborals alguns pares l'hi portin a partir dels 4-6 mesos d'edat.

El nen petit d'escola bressol encara és molt dependent d'un adult i necessita una mestra de referència que li doni afecte i confiança, que l'entengui i estigui per ell quan ell ho necessita. Aquest nen petit passa a ser autònom de mica en mica i és a l'escola on té l'oportunitat d'integrar-se al grup d'edat similar amb qui comparteix activitats, descobreix el plaer de fer coses junts, ganes de conèixer més coses, de compar-

tir estones de menjar, de dormir. Aprèn a respectar els companys, altres cultures i costums, cosa que ara facilita la immigració, i a conviure amb nens de diferents classes socials. La mestra també ha de ser un referent per a l'infant i crear un lligam afectiu amb cada nen que afavoreixi el coneixement del nen i dels altres..

Considero que l'escola ha d'ensenyar el nen petit a aprendre a aprendre, és a dir, motivar-lo perquè estigui satisfet de desenvolupar la seves capacitats per saber estar amb altres, per fer una activitat, i crec que l'escola ha de donar conceptes molt bàsics i no cal tanta matèria, ni que ofereixi tantes activitats extres. Els pares no han d'interferir en la feina de la mestra i penso que generalment hi ha una bona col·laboració.

E. T.: *Quines recomanacions faria als pares joves del segle XXI?*

J. R.: No sé si són recomanacions, però sí reflexions a partir de la meva experiència de pediatre.

Que recordin que si un dia van decidir tenir un fill, ara –i sempre– han d'estar per ell, mostrant-li estimació i seguretat, acceptar-lo tal



com és, tolerar el seu ritme de creixement físic i mental, animar-lo a descobrir, a pensar, a fer servir la seva imaginació, tot això en un ambient familiar exigent i afectuós, que afavoreixi la independència, la responsabilitat de l'infant que es farà jove i adult.

Que cada dia li dediquin un temps exclusiu. Que amb aquesta vida tan activa dels pares i dels nens no oblidin que el nen necessita temps per jugar a la seva manera i que no cal omplir totes les hores del dia ni tots els dies

lliures i segurs on els infants poguessin córrer sense perill.

Que vigilin a no comprar massa sovint aliments poc saludables, com aquestes pastetes de farina i greixos que augmenten el colesterol.

Que és bo que, des de petits, els nens escoltin música clàssica o moderna –no estrident–, però que no sigui la base de l'ambient a casa. Recordo, quan feia visites a domicili, que en una casa sempre hi sonava música clàssica molt alta, i havia de demanar que baixessin el

de la setmana. Que busquin una estona per jugar junts.

Que és molt convenient que, als nens, els toqui l'aire i la llum del sol, són vitamines, i que surtin al carrer a passejar o a jugar cada dia. Potser a ciutat és millor per a la salut estar dalt del terrat que respirar l'aire contaminat del carrer... Penso que els ajuntaments haurien de fer més espais

volum per poder auscultar el nen i de retop els pares podien escoltar el xerroteig del seu fill.

Que penso que els pares han de tenir cura dels animals que tinguin a casa. La companyia d'un gos o gat en un pis considero que, per al nen petit, no és cap benefici, més aviat pot portar problemes com esgarrapades, mossegades, al·lèrgia al pèl. Sobretot han de vigilar que no estiguin els animals sols a prop del bebè. Els nens més grandets han de saber que no s'han de deixar llepar pel gos. Cal insistir molt en la higiene de mans i neteja ambiental.

Aconsello que els pares mirin la televisió amb els fills i vetllin pel que miren. Sovint hi ha massa violència, en els dibuixos animats i en les informacions. Els nens d'avui estan més informats que abans, potser prematurament, de coses que no han de saber encara. També han de corregir les paraules grolleres que es diuen a la televisió perquè, als nens, els pot semblar que sigui el parlar correcte.

Moltes gràcies per confiar-nos els seus pensaments i dedicar-nos part del seu temps. ■

De respectar l'altre, se n'aprèn i se n'ensenya

Potser caldria demanar-se el perquè del bombardeig constant d'aquesta mena de notícies. Per massa mitjans de comunicació, tant audiovisuals com gràfics, els índexs d'audiència i les vendes de les publicacions han esdevingut més importants que la contribució a l'opinió

Darrerament i sovint, l'escola apareix com a escenari de notícies que parlen de fets reals i desgraciats que es presenten amplificats i com si fossin el més important d'allò que s'esdevé als centres educatius. Hom pot arribar a pensar que els pares de les criatures ja no exerceixen, que els alumnes estan en mans de persones irresponsables, que la violència a l'escola és el pa de cada dia i que anem irremissiblement cap al desastre. No és així, i si bé la violència és present a les escoles, com ho és a la societat, en el dia a dia, la majoria de les famílies, com la majoria d'escoles i de mestres, intenten exercir les seves funcions i dur a bon port els seus infants, brandejats, això sí, per les profundes transformacions a la nostra societat.

Rosa Sellarès

informada i a la reflexió. Aquests mitjans posen els beneficis econòmics i el fet de donar resposta al desig del consumidor mitjà per davant de la informació (González Requena, 1999). Per aconseguir el seus objectius –els mitjans, sobretot privats, però també els públics per no quedar endarrere en el mercat– fraccionen la realitat, seleccionen notícies i il·luminen o enfosqueixen el que s'esdevé i com s'esdevé, d'acord amb el que pot resultar atractiu per al consumidor. Omplen els espais periodístics i els horaris de màxima audiència de «notícies» i «esdeveniments» intrascendents que entrete-

nen el públic i, alhora, ocupen el temps que es podria dedicar a qüestions i debats més compromesos (Bourdieu, 1996).

Les situacions de violència –com poden ser les baralles entre grups de diferent procedència ètnica, la violència contra les dones o l'assetjament a l'escola– que, malauradament, es produeixen, i amb una virulència proporcional a la violència de la societat en què vivim, són adients per a aquests objectius. Sempre han seduït el públic perquè permeten la contemplació passiva i segura de fets emocionants per part de l'espectador que, es pot identificar fàcilment amb personatges situats en escenaris en els quals, indefectiblement, es presenta un món de bons i dolents. També es presten a la manipulació i a la publicitat excessiva i, sovint, malintencionada de determinats incidents, que, presentats de manera morbosa i simplista, donen peu a comentaris i opinions precipitats i apassionats que en res no faciliten la reflexió ni l'anàlisi sensata de situacions conflictives i d'esdeveniments inesperats.

El fet que se centrin en la banalitat i l'entreteniment –concursos, temps, esports, notícies del cor, programes de cuina, etc.– comporta que els mitjans retornen una imatge distorsionada de la realitat i es provoca una discordança entre els fets, l'opinió pública i l'opinió publicada. Les



diferències en la consideració de la conflictivitat a l'escola entre els professionals de l'educació i les informacions que arriben a tota la societat són un exemple d'aquesta discordança.

Valors ciutadans i democràtics a l'escola

Que a l'escola s'adopti una postura crítica davant del tremendisme amb el qual es transmeten les notícies que l'afecten, no vol dir que no preocupin els esdeveniments manifestament violents que fan palesa la manca de respecte a l'altre ni que se'n negui la importància o la necessitat de reflexionar-hi i de prendre'n mesures.

L'escola no és ni pot ser un àmbit neutral i aïllat de la resta de la societat. És on:

- S'hi repeteixen les desigualtats econòmiques i de poder i s'hi fa palesa la influència de les actituds i dels valors apresos a la vida familiar i a través dels mitjans de comunicació;
- S'hi posen en escena les incerteses, les ansietats i el malestar d'infants, mestres i famílies que viuen en una societat «nerviosa» (Michaud, 1996), excitada i consumidora d'emocions (Lacroix, 2003), amb molt poca capacitat per contenir i donar seguretat a les noves generacions;

- Hi apareixen les diferents maneres de concebre l'educació de famílies i mestres. No tothom entén i comparteix amb la mateixa convicció els valors i les regles de la convivència democràtica, ni està disposat a implicar-se en la transmissió dels valors ciutadans i a sostenir amb contundència la necessitat que els infants aprenguin que cal respectar l'altre.

És totalment forassenyat demanar a l'escola que es responsabilitzi de formar ciutadans responsables i respectuosos:

- Quan la globalització i la societat de la informació fan que l'escola ja no ocupi la posició de centralitat que sempre havia tingut en la tasca d'educar les noves generacions;
- Quan l'ambigüitat en la transmissió de valors i la crisi en l'exercici de l'autoritat de molts adults són evidents;
- Quan a la societat, real o «inventada» pels mitjans, la manca de respecte a l'altre, l'abús de poder, la transgressió, el fet d'actuar amb esperit depredador i d'aprofitar-se de l'altre per sentir-se poderós o obtenir algun benefici, i la delinqüència, exercida amb violència o de «guant blanc», poden aparèixer com a models de comportament acceptables, que resten impunes i poden comportar beneficis.

Tan ingenu és pensar que l'escola pugui, ella sola, formar ciutadans democràtics, solidaris i pacífics, com ho és pensar que podrà contrarestar determinats valors i maneres de pensar i de fer d'alguns infants. L'escola no pot erigir-se en la ciutadella de la virtut, ni compensar ella sola la influència dels aires dels temps (Perrenoud, 2003).

Les escoles i els mestres responsables aspiren, malgrat tot, a formar ciutadans lliures i responsables. Intenten respondre com poden i com han fet sempre, sense poder impedir,



però, que, inevitablement, els desajustaments, els problemes i la violència de la societat interfereixin en el funcionament de les institucions i en la seva tasca educadora.

Ser respectat i respectar l'altre

El convenciment que val la pena respectar l'altre per ser respectat i que pot donar millors resultats la negociació i la col·laboració que no pas l'atac i la defensa constants, comporta la capacitat d'autoregular-se, i no és innat, sinó resultat de la història de les relacions i de la interacció amb adults responsables, capaços d'actuar com a tals, d'estimar i de comprendre les criatures. Per poder arribar a respectar a l'altre, cal haver viscut l'experiència d'haver estat acceptat i respectat en les pròpies necessitats i de sentir-se segur (Bowlby, 1986, 1989). El sentiment de seguretat bàsica que garanteix el desenvolupament saludable i l'autonomia s'adquireix a la infància, sempre i quan els pares hagin pogut exercir, d'una manera espontània i acceptable, unes funcions naturals compromeses:

La d'oferir models d'identificació, és a dir, transmetre maneres de fer, de parlar i de pensar que el nen seleccionarà i adoptarà com a seves. La de contenció, i la d'imposar límits.

La funció de contenció amb la qual els adults interpreten els comportaments i els sentiments del nadó i dels infants, tot fent-se càrrec dels estats mentals i de les necessitats dels infants, pensar pel nen i retornar-li processades i fetes digeribles, les sensacions que el desborden. Quan tot va bé, a través de les experiències repetides de ser confortat i entès per l'adult i d'anar essent capaç de pensar en elles, l'infant

arriba a desenvolupar la seva capacitat de pensar, de donar sentit a les experiències emocionals i aprendre d'elles (Bion, 1963) i, com a conseqüència, d'autoregular-se.

Contràriament, quan la funció de contenció falla i les figures significatives estan fora de sintonia perquè estan, per exemple, deprimits, absents, massa ocupats sense que ningú altre compensi aquesta mancança, l'infant queda desvalgut. Així, deixar plorar molta estona un nadó perquè aprengui a regular-se té l'efecte contrari: aniquila la confiança del nen en l'adult i el fa més dependent, i no pas menys, perquè no pot fer res més, al marge de cridar més alt o aïllar-se mentalment.

La funció d'imposar límits que arribin a permetre que l'infant sigui capaç d'autoorganitzar-se i aprengui a saber el que està bé i el que no, el que es pot fer i el que no es pot fer. Però, per posar límits, cal poder acceptar incondicionalment l'infant i assumir el paper de figura d'autoritat: si l'infant compta amb la seguretat de ser estimat i amb figures significatives de les quals rep el missatge de ser acceptat, respectat i important, es doblega amb facilitat a les lleis



de la civilització i, ja molt abans de ser capaç d'entendre la necessitat de respectar i complir les normes, l'infant accepta les restriccions i els límits per por de perdre l'estimació d'aquestes figures poderoses que són els pares.

Però el sol fet de ser pare, mare —o mestre— no garanteix l'autoritat, sinó que, per imposar límits, cal guanyar-se el paper de figura d'autoritat i ser reconegut com a tal. Certament hi ha pares i mares a qui, per desesperació dels mestres, els costa molt d'exercir l'autoritat i que renuncien a adoptar aquest paper (Sellarès, 2002). També els mestres, però, poden tenir problemes en l'exercici de l'autoritat quan aquesta autoritat és desautoritzada, vulnerada una vegada i una altra per les famílies o les administracions, o quan ells mateixos s'inhibeixen i consideren, per exemple, que la seva responsabilitat i compromís amb els infants no té perquè anar més enllà de les parets de la seva escola.

El respecte a l'altre a l'escola

Per a l'infant, l'arribada a l'escola comporta afrontar un nou entorn, ser un més del grup, renunciar a tenir l'adult en exclusiva i veure's com a individu. Haurà de posar a prova la seva capacitat de relacionar-se, de fer amics, de defensar-se o de desvetllar l'interès de l'adult, que tindrà maneres diferents de parlar i de fer de les dels pares.

No tots els infants compten amb els mateixos recursos ni les seves famílies comparteixen igualment les maneres de fer i els valors que l'escola vol transmetre, ni totes les escoles són igualment contenidores i responsables i capaces d'acceptar tots els infants.



Els conflictes i els desencontres, i una certa agressivitat, són més que probables en el marc de les relacions educatives, que sempre comporten relacions de poder i dosis de violentació. Les discussions, les prohibicions, els càstigs, els enfrontaments, els problemes de disciplina i els desacords són inevitables, però poden permetre abordar els conflictes i no tenen perquè comportar la manca de respecte a l'altre. Una altra cosa és quan aquest respecte es perd.

Quan es perd el respecte a l'altre

La violència com a tal –tant verbal com física– només és una part del que poden «rebre» o «donar» els infants a l'escola, on hi ha moltes formes de perjudicar o de veure's perjudicat: més enllà dels incidents «famosos», en els quals l'agressió és manifesta i, pel seu component d'espectacle, capta l'atenció dels mitjans, hi ha altres situacions que poden ser menys visibles i igualment devastadores, sobretot per a criatures vulnerables, per a les quals pot no ser fàcil combatre la percepció i els sentiments de no comptar amb les mateixes armes que els altres en el moment de relacionar-se, ni restaurar antics i permanents sentiments d'incom-

petència. Són situacions en les quals la manca de respecte a l'altre és present, si bé de manera latent: com, per exemple, en les manifestacions, potser no explícites, de menyspreu d'un mestre envers determinades criatures o les seves famílies, els efectes de l'agenda oculta, les lluites soterrades entre mestres o entre mestres i famílies, etc.

Quan es parla de violència a l'escola i es pretén anar més enllà de la descripció morbosa d'incidents violents i de «misèries humanes», caldrà estudiar cada situació concreta. S'hauran de diferenciar les situacions, els fets i els incidents, i analitzar-los tenint en compte tant els factors individuals, és a dir, les característiques i les motivacions conscients i inconscients de les persones involucrades, com la complexitat dels contextos en els quals s'han produït o dels conflictes que han donat lloc a aquests incidents (Sellarès, 1997).

Els casos greus, d'abusos de poder, els incidents violents i els casos d'assetjament a l'escola, en els quals de manera repetida i amb voluntat expressa de fer mal s'agredeix la víctima, ja sigui a través de la força o de maquinacions maquiavèliques, són afortunadament poc freqüents i aïllats per molt que se'n parli. Són situacions que ens posen davant de la complexitat de les relacions humanes i, concretament, dels avatars del poder i la submissió i de la interacció entre el psiquisme personal i la vida social (Benjamin, 1996). Així, en els casos d'assetjament i tant entre les víctimes com entre els victimitzadors, hi solem trobar nens o nenes poc empàtics i competents per compartir experiències emocionals i

sentiments, als quals la pròpia fragilitat no els permet veure els altres com a persones diferents, autònoms i complementàries. Les víctimes solen ser nens o nenes que se senten diferents dels altres, que no són capaços de defensar-se ni, sovint, de demanar ajuda per por de decebre si es mostren fràgils o perquè han après que no poden comptar amb ningú. Entre els victimitzadors, hi trobem sovint nens i nenes que han estat també víctimes i que han après a servir-se dels altres per amagar la pròpia incompetència.

En aquests casos les mesures haurien d'anar més enllà de les respostes immediates i precipitades, que poden ser imprescindibles i suficients per aturar processos indesitjables, però que moltes vegades no són sinó respostes provisionals que obturen l'anàlisi assenyada dels contextos, dels processos i de les motivacions que han donat lloc al sorgiment de la violència.

La insuficiència d'aquestes mesures es fa palesa quan es veu, per exemple, com nens o nenes que han estat canviats d'escola després d'haver patit assetjaments, repeteixen històries de victimització, quan en algunes institucions



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®

es cronifiquen els conflictes, o quan es fan intervencions adreçades purament a la modificació de situacions o simptomatologies pertorbadores sense tenir en compte la història de malestar i l'entramat de relacions humanes i de poder que les han precedides.

Ensenyar a respectar l'altre i prevenir els problemes de convivència a l'escola

L'escola no pot compensar carències importants ni pot, ella sola, responsabilitzar-se de l'educació dels futurs ciutadans, però pot oferir un espai de convivència democràtica i respectuosa que garanteixi el tracte adequat i el coneixement de cada alumne, i el sentiment de seguretat a tots els seus membres. Un espai en el qual adults responsables «facin bé allò que han de fer»: acceptin els infants i en tinguin cura, els ensenyin, detectin precoçment els problemes emocionals i els indicis de fragilitat dels infants, formin equip i mantinguin coherentment un conjunt de normes, i col·laborin amb les famílies. Perquè sense la implicació de les famílies es corre el risc de perdre l'oportunitat d'ensenyar el respecte a l'altre, i, de cuidar-nos, de respectar als altres i de ser responsables, les persones n'aprenem de molt petites. ■

Rosa Sellarès és doctora en psicologia, llicenciada en pedagogia, directora de la Fundació PRESME.

Bibliografia

- BENJAMIN, J. (1996): *Los lazos de amor*, Barcelona: Paidós.
- BION, W. R. (1963): *Learning from experience*, Londres: William Heinemann Medical Books.
- BOURDIEU, P. (1996): *Sobre la televisión*, Barcelona: Anagrama.
- BOWLBY, J. (1986): *Vínculos afectivos: formación, desarrollo y pérdida*, Madrid: Morata.
- – (1989): *Una base segura*, Buenos Aires: Paidós.
- FERNÁNDEZ, B. (1980): *Aprendiendo de la experiencia*, Buenos Aires: Paidós.
- GONZÁLEZ REQUENA, J. (1999): *El discurso televisivo: espectáculo de la modernidad*, Madrid: Cátedra.
- LACROIX, M. (2003): *Le culte de l'emotion*, París: Flammarion.
- MICHAUD, Y.; (1996) *La violence apprivoisée*, París: Hachete, Questions de Societé.
- PERRENOUD, P. (2003): *L'école est elle encore le creuset de la démocratie?*, Lió: Cronique Sociale.
- SELLARÉS, R. (2002): «¿Por qué es tan difícil poner límites?», *Aula de Infantil*, núm. 9.
- – (1997): «La violència juvenil. Dimensiones para su análisis», *Prevenió*.

Bim, bom

157 in-fàn-ci-a

Bim, bom,
les campanes
de Salom,
toquen a festa
i fan bim, bom!

Galding, galdong,
les campanes de Salom,
la petita toca a terra
i la grossa fa
galding, galong, galing, galong.

Serra mamerra
una olla de terra,
una olla d'aram,
patatim i patatam!

Elisabet Abeyà

Tots els que tenim la sort de sentir tocar les campanes des de casa nostra o des de la plaça del poble comprenem la fascinació de l'infant per convertir-se per uns breus moments en campana i deixar-se gronxar pel genolls i els braços de l'adult.

Farem anar suaument l'infant endavant i endarrere seguint el ritme de la cantarella, li donem embranzida fins que amb el «bim, bom» el fem anar molt, molt endarrere i cap avall, naturalment sense arribar a caure. Hi ha moltes variants de la lletra. Us oferim les més esteses.

A Mallorca, i també a l'Empordà, es fa el mateix joc amb unes paraules inicials inversemblants, però que tenen la virtut de fer anticipar a l'infant el petit ensurt que vindrà després. ■

Quina por!

Tertúlia de Rates

Avui la rata reportera vol passar por. Per això va a la biblioteca a demanar consell. Li recomanen que llegeixi el llibre

LIORNI, Leo: *Neda-que-neda*,
Pontevedra: Kalandraka, 2007.

El llibre, d'entrada, a la rata no li provoca cap mena d'espant, però en ser a la tercera pàgina la imatge d'una tonyina enorme, fosca com la gola del llop i una gran boca li indica que ha arribat el moment de la por, tant per a ella com per al llestíssim peix negre que protagonitza la història.

Després, la rata es desplaça a la llibreria a demanar consell. Allà li proposen una altra lectura:

KRAHN, Fernando: *Petjades gegants*,
Pontevedra: Kalandraka, 2006.

Anirà de gegants? es pregunta la rata. Si és així, poca por passarà perquè ella ja ho sap tot, d'aquests

éssers fantàstics. Però a poc a poc la rata es posa a la pell dels protagonistes del llibre i, com ells, es perd per indrets desconeguts. I aquesta por és tan o més forta que la que es passa anant a descobrir qui s'amaga darrera aquelles petjades.

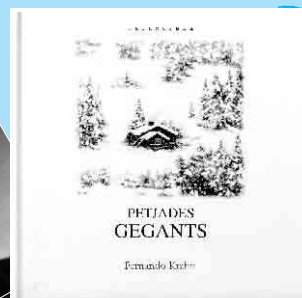
Per acabar de reblar el clau de la por, la rata va a demanar el parer de l'àvia i ella, sense dubtar, li proposa compartir la lectura de

ALBO, Pablo, i Maurizio A. C.
QUARELLO: *El Papu*,
Pontevedra: OQO, 2006.

Només d'obrir el llibre, les dues lectores es troben amb dos ulls que les contemplen amb una mirada que fa basarda. I això només a les

guardes! Després ve tot el que els passa a les tres protagonistes del conte: l'ombra retallada a la finestra, el que hi ha al soterrani de la casa, la boca oberta a punt d'engolir el que se li posi al davant. La rata confessa a l'àvia que el barret del papu és una de les coses que més por li encomana. Sort de l'àvia –del conte– que tot ho arregla!

I vet aquí que la rata reportera no sap quin dels tres llibres li ha fet més por. En canvi, sap molt bé com deixar de tenir-ne: tancar el llibre, encara que no hagi arribat al final.



Viatge a Berlín

Com cada any la revista Infància ha organitzat un viatge d'estudi per conèixer l'oferta educativa d'un país concret pel que fa a l'educació infantil. Aquest ha estat el nostre 25è viatge i la destinació ha estat Berlín, ciutat on ja s'havia viatjat l'any 1990, tot just després de la caiguda del mur el novembre de 1989.

La ciutat

Berlín és des de 1999 la capital de la República Federal d'Alemanya, i alhora de l'Estat Federal del mateix nom. Travessada pels rius Spree i Havel és la ciutat més extensa i poblada del país, nucli d'una àrea metropolitana de més de quatre milions d'habitants.

En l'actualitat Berlín és un gran terreny en obres. Les grues dominen el paisatge de la ciutat, molts edificis han estat renovats, llocs històrics com la Postdamer Platz i edificis emblemàtics com el Parlament han recuperat l'antic esplendor. Els millors arquitectes del món projecten o reconstrueixen edificis públics i privats.

Berlín es una ciutat on conviuen persones d'origens diversos: berlinesos "de tota la vida", alemanys procedents d'altres ciutats de l'antic "Est", romanesos, polonesos, albanesos, iugoslaus... però, sobretot, un percentatge important de turcs que supera el total d'estrangers procedents de la UE i triplica el nombre

de iugoslaus. Aproximadament uns 120.000 turcs viuen a Berlín, principalment en barris com l'anomenat Kreuzberg, un districte de la ciutat conegut com "la petita Istanbul".

Situació de l'educació infantil a Berlín l'any 1990

En el primer viatge de la revista a Berlín, fa 17 anys, es van poder constatar les diferències entre la part Est i la part Oest de la ciutat pel que fa a les polítiques d'infància, i per això es volia veure com havien evolucionat, després de la reunificació, dues realitats educatives tan diferents.

L'any 1990 el Berlín Est disposava d'una oferta educativa a "temps complet" adreçada a infants de 0 a 3 anys del 27%, un permís parental de dotze mesos amb el salari complet, i una oferta quasi universal per als infants de 3 a 6 anys, edat en què s'iniciava l'escola obligatòria. Al Berlín Oest la situació era molt diferent. L'oferta per a infants de 0 a 3 anys només arribava a un 5% (Krippen i mares de dia fonamentalment), el permís parental tenia una durada de tres anys, però amb salari reduït durant dos anys i un 75% d'oferta diversa per als infants de 3 a 6 anys (només un 10% d'aquestes places a temps complet). L'elevat nombre de famílies immigrants, fonamentalment turques, residents al Berlín Oest, feia que tant els Krippen (0-3,) com els Kindergarten(0-6) es plantejessin el tema de la llengua com a qüestió prioritària i en molts casos disposessin d'educadors alemanys i turcs.

A l'Est, després de la unificació, i pel que hem pogut saber, el nombre de centres adreçats als infants menors de 6 anys va disminuir molt degut, entre altres causes, a l'atur i a la davallada de la natalitat.

Situació de l'educació infantil a Berlín en l'actualitat

Segons va explicar Rogger Prott, pedagog i formador, en l'actualitat el conjunt de la ciutat i Land¹ de Berlín disposa d'un 7% de cobertura pel que fa als centres que acullen infants de 0 a 3 anys (Krippen) i un 90% pel que fa als adreçats a infants de 3 a 6 anys (Kindergarten) i s'ha incrementat la proporció de places a temps complet fins a un 24% del total. L'any 1996 una llei federal va reconèixer el dret dels infants a partir dels 3 anys, a disposar de places a temps parcial (4/5h) en els Kindergarten.

No obstant els 2.262 centres i les 95.657 places existents l'any 1997 han passat a 1.730 centres i 102.454 places l'any 2005, de les quals el 30% s'adrecen a 0-3 i el 62,3% al 0-6. L'any 1997 unes 68.577 places estaven administrades pel Land de Berlín i 27.080 per entitats privades. A partir de l'any 2005 només 40.346 places estan administrades pel land i 62.108 per entitats privades. Per la qual cosa es manifesta una doble alarma tant per la disminució de l'oferta al que havia estat el Berlín Est i per la tendència a l'externalització / privatització dels serveis, ja iniciada.

Els centres tenen diferents horaris i els infants i les seves famílies també

poden optar per horaris d'estada diversos. Hi ha mitja jornada (4/5h), temps parcial (5/7h), temps complet (7/9h), temps complet perllongat (més de 9h, prèvia justificació dels horaris de treball dels progenitors).

Les ratios d'infant per educador estan en funció del temps d'assistència dels menuts. Així entre els 0 i els 2 anys hi ha 1 educador/a cada 6 infants a temps complet o bé cada 9 infants a mitja jornada. Entre els 2 i 3 anys 1 educador/a cada 7 infants a temps complet o bé cada 10 infants a mitja jornada. Entre els 3 i els 6 anys, 1 educador cada 10 infants a temps complet o cada 15 infants a mitja jornada.

Els centres estan oberts tot l'any, de manera que no hi ha un inici de curs generalitzat al setembre sinó que cada infant fa vacances quan les agafa la seva família.

Els educadors treballen trenta-vuit hores i mitja a la setmana i s'organitzen durant l'any per tal de fer vacances sense dificultar el funcionament del centre. Disposen d'una formació genèrica de tipus tècnic que els serveix per a qualsevol de les diferents tipologies que acullen infants menors de 5 anys.

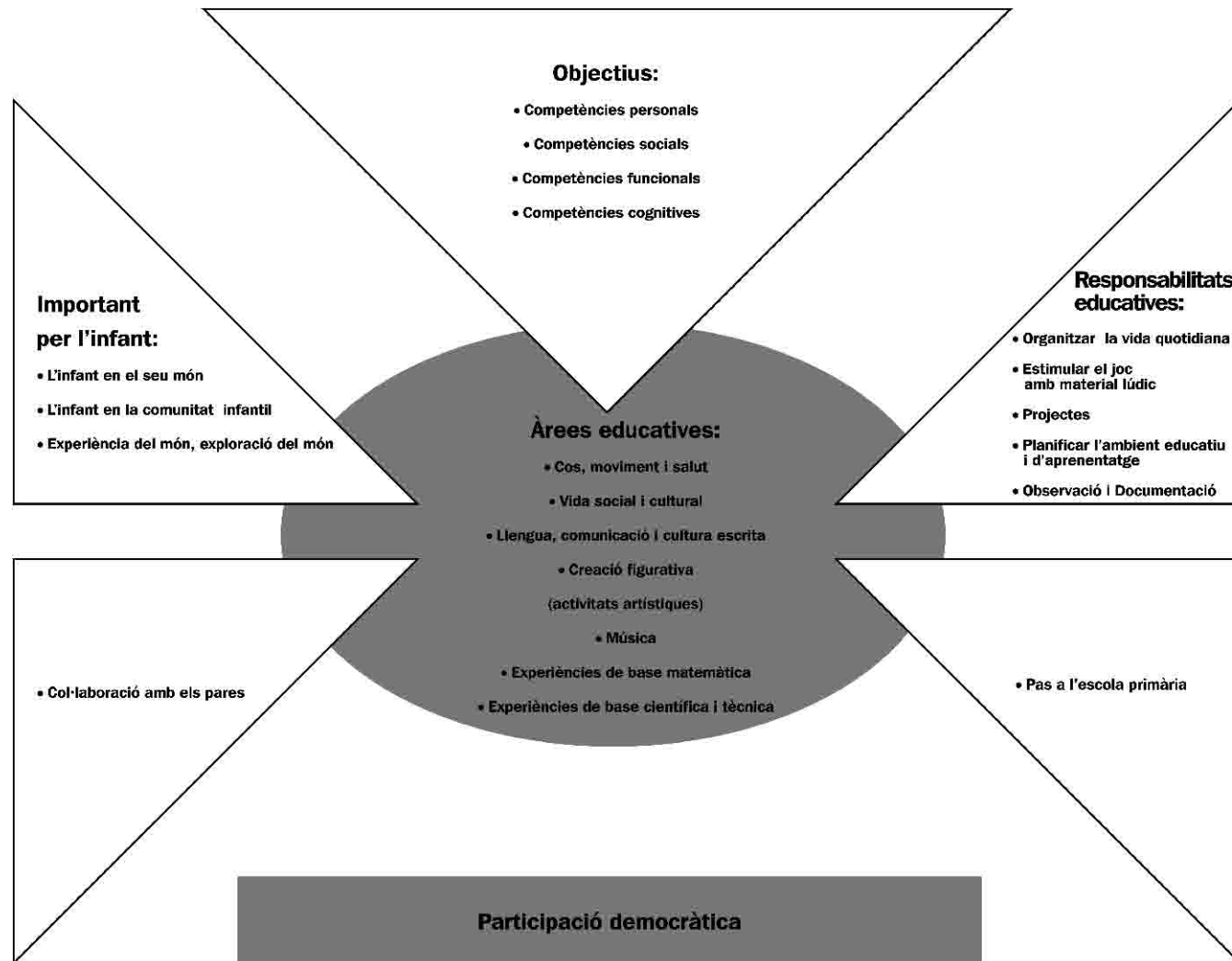
Els pobres resultats obtinguts per Alemanya en l'informe Pisa han generat un debat crític sobre el sistema escolar alemany, fent especial èmfasi en el rol dels Kindergarten en la preparació dels infants per a l'escola. Una de les primeres conseqüències ha estat l'avançament de l'edat d'escolaritat als 5 anys i mig (des de 1/08/05). Així mateix, des

del 2004, existeix un Programa Educatiu (Bildungsprogramme) dissenyat pel Land de Berlín que ofereix orientacions per a la pràctica educativa, establint un marc dins del qual els *Krippa, Kinderlade, Kindergarten...* han de desenvolupar la seva línia i propostes educatives. Cada centre té la responsabilitat de desenvolupar i aplicar aquest *Programa Educatiu*, tot vetllant per la qualitat de la pròpia oferta.

Aquest programa educatiu defineix el Kindergarten com una institució amb identitat pròpia, responsable de la preparació dels infants per a la *transició* a l'escola, NO de la preparació per a l'escola amb preaprenentatges.

A partir del 2009, després de 5 anys d'aplicació d'aquest *programa educatiu*, es durà a terme una avaluació externa de la "qualitat" de cada centre. Dels resultats obtinguts en la mateixa en dependrà el finançament².

Programa Educatiu de Berlín





Kinderlade



Kindergarten



Kinderproject

Visites

Per tal de conèixer de *primera mà* la realitat de l'educació infantil berlinesa es varen visitar diferents institucions d'atenció als infants:

1 Kinderlade - Es podria traduir per botiga d'infants ja que en el seu origen s'ocupaven botigues o negocis abandonats per ubicar-hi centres per a infants. Apareixen poc després del 1968 a iniciativa de les famílies, privats, amb una forta ideologia antiautoritària.

El que vàrem visitar acollia 15 infants de 3 a 5 anys i mig, a càrrec de tres educadores i un voluntari i una persona encarregada de la cuina. Disposava de poc pressupost, ja que les quotes eren baixes (uns 50 euros) perquè les famílies dels infants que en formaven part no disposaven de gaires recursos econòmics. Segons ens varen explicar, aquesta era la causa de la manca de material i personal auxiliar (neteja), malgrat que disposaven d'algunes ajudes per part de l'administració local.

Grup



5 Kindergartens - Jardins d'infants que acullen infants fins a 5 anys i mig. En edificis dissenyats, construïts o remodelats amb aquesta finalitat. Sorprenen sobretot els espais gens similars als espais classe a què estem habituats, més similars a espais domèstics, amb sofàs i sillons on reposar o mirar un llibre d'imatges. Cada grup disposa d'un grandíssim espai molt obert, lleugerament compartimentat amb divisions a mitja alçada, cortines de diferents materials o biombos darrere dels quals hi ha el que per a nosaltres serien racons de joc (domèstic, de construccions, de música, de relació, de mirar i escoltar contes, d'ordinador...) amb accés directe a espais comuns que permeten i afavoreixen la coincidència dels infants més grans dels diferents grups.

Tots els Kindergarten visitats eren públics amb gestió externa des de feia poc temps. Quasi tots distribueixen els infants en grups d'edats heterogènies, a excepció d'un amb grups homogenis on, segons es va argumentar es prioritza la continuïtat de

cada educador/a amb el mateix grup d'infants, des que arriben al centre fins que en marxen per anar a escola. Es fomenta la vida en grup, els intercanvis,.. però també es respecta i valora cada infant. Així és habitual veure objectes i fotos personals en cada llit o matalàs del dormitori o en la capsula personal de cada infant, en la presentació que cada família fa del fill, explicant el perquè del seu nom, fent el seu autoretrat,...en la descripció dels progressos de cadascun.

Tots fan molt d'èmfasi en el joc lliure, les relacions entre els infants i amb els adults, la capacitat de resoldre situacions i petits reptes que aporta el dia a dia...sempre seguits i observats de prop per uns i unes educadores atents i disponibles a oferir l'ajuda que cal a cada infant.

La vida a l'aire lliure ocupa una part molt important de la jornada, molt més del que hi dediquem nosaltres, mediterranis amb un clima molt més amable que el seu. Tots els centres disposen de patis i jardins molt ben condicionats, amb desnivells, diferents menes de sòls: terra, sorra, fusta, gespa.... fonts i altres punts d'aigua, vegetació diversa que separa, permet recol·lectar petits fruits, arbres, estructures i llocs on grimpar, enfilarse, fer equilibris, gronxarse, fer representacions. Si no en disposen surten a algun dels jardins del barri que estan força ben pensats i equipats.

En tot moment es respecta el desig dels infants d'anar descalços, d'estar dins o fora, en un racó o un altre i sobretot un dels objectius principals és afavorir l'autonomia dels infants i la confiança en ells mateixos.

El programa educatiu elaborat per *Land* és utilitzat en tots ells com a referent que ajuda als i les educadores a veure quines competències afavoreixen les diferents activitats que es fan, i que es poden trobar ben documentades a les parets dels centres. La documentació és, des de fa un temps, un dels seus reptes i es nota que hi estan dedicant bona part dels seus esforços.

Hortprojekt - Centre que ofereix activitats extraescolars per a infants de 0 a 16 anys. La seva oferta va des d'espais de joc per a infants i progenitors, tallers de tècniques emprades en el neolític (fabricació de puntes de fletxa i altres estris de sílex,...), construcció de cabanes de fusta, elaboració de pa, forja, música moderna...

En la majoria de centres es respirava la preocupació dels educadors per dues qüestions. Una d'elles era la incorporació dels infants de 5 anys i mig a l'escola de primària, ja que dubtaven que l'escola estès prou preparada per acollir infants tan petits (tal i com va passar en el seu dia a casa nostra amb la incorporació dels infants de 3 anys a parvulari). L'altra qüestió era l'adquisició de l'alemany per part dels infants d'altres llengües, principalment turcs. Pel que sembla molts infants turcs acabaven l'escolaritat obligatòria amb un nivell molt baix tant d'alemany, la llengua vehicular de l'escola, com de turc, la seva llengua familiar. Per afavorir l'ús i l'adquisició de la llengua, alguns *Kindergarten*, seguien programes específics, que anaven des de jocs d'ordinador i webquest, fins a converses individuals i

periòdiques entre cada infant i l'educador/a que aquests triaven, transcripcions d'aquestes o altres converses, etc.

A més de la visita als centres també es va participar en la segona trobada del CONCRIT, (Crítica Constructiva del pensament neoliberal en les àrees de salut i educació infantil) en la qual varen participar persones arribades de Dinamarca, Suècia, Polònia, Regne Unit, Espanya... interessades en dur a terme un debat crític sobre l'educació i les tendències actuals de les polítiques educatives dels diferents països europeus. El debat es va centrar en 14 punts. Cadascun va ser tractat per un grup de treball que va fer aportacions, que al final de la trobada, es varen exposar al conjunt de participants. La trobada del proper any està previst que es faci a Itàlia, i més concretament a Bolonya. Per a més informació consulteu:

<http://www.concrit.org/?cat=4>

Notes

1. L'educació és responsabilitat de cadascun dels 16 *Landër* (normativa, quotes,...). El govern nacional (federal) té un paper molt limitat, que es redueix a l'establiment d'un marc legislatiu amb uns requeriments molt generals i ha de garantir el benestar dels infants.

2. Fins ara entre el 80 i el 85% del cost era finançat pel *Land*, i la resta, pels pares o per l'església. Des de l'1-1-07, l'últim any de *Krippa* (0-3) és gratuït; només es paguen 23 euros al mes per infant, en concepte d'alimentació. Pel que fa a la resta, les famílies paguen, segons els seus ingressos, entre 15 i 203 euros, si l'infant assisteix al centre mitja jornada, o entre 25 i 466 euros, si hi assisteix la jornada completa o perllongada.



Tants caps, tants barrets, fa la dita. Seguint la temàtica d'enguany, de retrats amb línia pura, observem la síntesi que en fa cada nen. Alguns intenten precisar cada un dels elements que componen la cara: ulls, pestanyes, dents, nas. Volen trobar-los el lloc adequat. D'altres en tenen prou amb quatre trets. Abstreuen el màxim amb el mínim, seguint el principi de l'arquitecte alemany Mies van der Rohe, que menys és més. En qualsevol cas, tots saben ja des que van néixer la importància d'una cara. Amb el dibuix, alhora, participen d'un procés de construcció, que evoluciona i busca noves propostes, noves maneres d'expressar aquest model limitat i, alhora, infinit.

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 Fabrés, 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 2007: 43,60 euros
Exemplar: 7,30 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.