

in-fàn-ci-a *educar de 0 a 6 anys*

160

GENER
FEBRER
2008

REVISTA DE
L'ASSOCIACIÓ
DE MESTRES
ROSA SENSAT



Obligatorieta

El document de Bases per a la Llei d'Educació de Catalunya –una llei de país que el Departament d'Educació ha posat a debat– anuncia que es declararà l'obligatorietat de l'educació en el segon cicle d'infantil.

A una proposta com aquesta podríem dir simplement: NO, GRÀCIES!

Però potser cal argumentar mínimament una reacció tan forta, per clarificar el nostre posicionament i la seva contundència, que lluny de ser una qüestió simplista és veritablement complexa, i potser més pel fet que, els darrers anys, l'escolarització dels infants de 3 a 6 anys al nostre país s'ha generalitzat.

Per això algú es podria preguntar: On rau la novetat? On és la diferència? O també hi pot haver qui pensi que és positiu recollir com a obligatori allò que de fet ja està generalitzat.

Des del nostre punt de vista l'obligatorietat del parvulari comporta tres perills, un pedagògic, un segon, pedagògic i social i un tercer, polític i social.

Primer. Des de fa uns anys que la lògica dels aprenentatges s'està capgirant, o desvirtuant, de manera molt especial per al parvulari. Cada cop més es confon l'aprendre amb l'ensenyar. Des d'aquesta òptica també cada cop més es pensa que el que cal és ensenyar, i com més aviat millor, a llegir, a escriure i a comptar, a saber anglès i a fer ús de la tecnologia. Cada cop més, des d'aquesta òptica d'ensenyar el que es considera *urgent* d'aprendre, fa que el que realment és *important* d'aprendre a parvulari es perdi i no consolidi la base per seguir aprenent al llarg de tota la vida.

Segon. Fer obligatori el parvulari lluny de corregir la tendència actual de separar els dos cicles, 0-3 i 3-6, i lluny de fer créixer la identitat de l'etapa com a necessària i fonamental per als infants de 3 a 6 anys, augmenta la divisió entre el primer i el segon cicle d'educació infantil i desvirtua la globalitat del període. Un període, la primera etapa del sistema educatiu, que necessita estar cohesionat per poder respondre de manera adequada als drets dels infants i a les necessitats de les seves famílies, per garantir a cada infant el seu desenvolupament potencial en totes les situacions que la vida quotidiana comporta, i també per donar la resposta justa a la realitat familiar moderna.

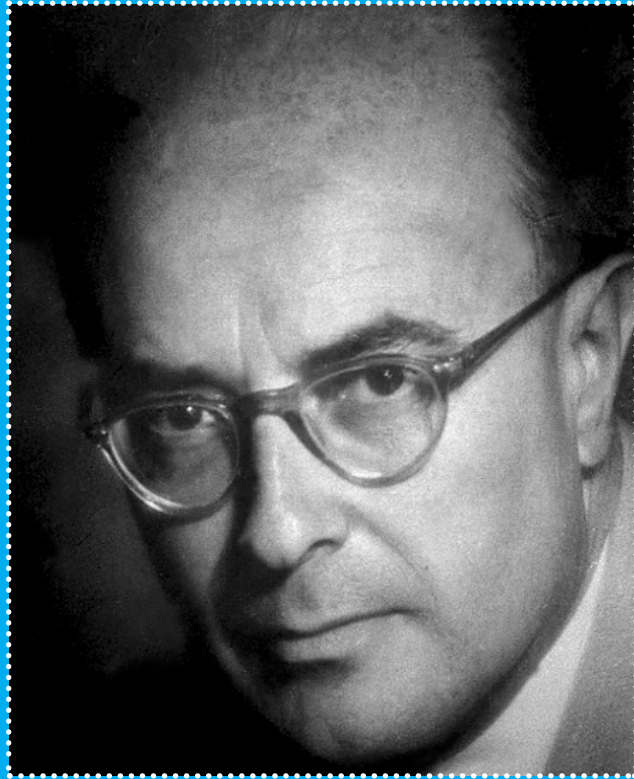
Tercer. Fer obligatori el parvulari, també significa consolidar, afavorir i enfortir la xarxa d'escola privada concertada, doncs amb l'obligatorietat caldrà ampliar els concerts.

Un fet que, lluny de la necessària política que vetlli i afavoreixi la cohesió social, contribuirà a augmentar-ne la divisió. La realitat social del país, complexa i amb grans reptes, exigeix una política pública clara en favor d'establir uns paràmetres de planificació de l'educació, orientats a garantir la igualtat d'oportunitats i per tant una política d'equitat que només pot impulsar l'oferta pública.

En la proposta de fer obligatori el parvulari hi ha una confusió de fons. Avui tot govern responsable té l'obligació de garantir per a tots els infants el dret a una educació infantil de qualitat, però en cap cas es pot confondre l'obligació del govern en fer aquesta oferta amb l'obligació de les famílies a portar els infants d'aquesta edat a l'escola.

Finalment un dubte, en el document de Bases de la Llei d'Educació, el primer cicle d'educació infantil, NO HI ÉS! Potser és un oblit o una voluntat? Caldrà esbrinar-ho.

Qui és?	Qui és?	<i>Infància</i>	2
Plana oberta	Les festes «Minuts menuts»	Carme Bonvehí Grup de Joves per l'Educació	3 5
Educar de 0 a 6 anys	És possible un tractament intercultural de les festes tradicionals?	Francesc Carbonell	7
Conviure	Equitat i respecte per la diversitat	Xarxa DECET	12
Escola 0-3	Créixer junts escoltant i observant els infants	Nancy Bello i Missi Olesti	18
Bones pensades	De l'observació a la interpretació	Josepa Gómez	22
Invariants pedagògiques	Invariant número 2	Célestin Freinet	24
Escola 3-6	El llarg camí de les emocions per arribar a l'escola El taller d'hort i jardí vist amb les ulleres de les ciències	Elisabet Abeyà M. Teresa Feu	25 29
L'entrevista	La complexa tasca d'educar	<i>Infància</i>	34
Infant i societat	Caminant	Penny Ritscher	37
Llibres a mans dels infants	Per gener, llibres tot terreny	Tertúlia de Rates	40
El conte	Per què l'aigua de la mar és salada	Elisabet Abeyà	42
Informacions			44
Biblioteca	sumari		47



A veure si ho endevineu

Aquesta vegada es tracta d'un metge, introductor en els cercles mèdics catalans del pensament psiquiàtric alemany i de les teories psicoanalítiques, que conscient de la importància de l'educació dels infants des del seu naixement va elaborar l'opuscle del qual a continuació en podeu llegir un fragment. La solució i el text complet el trobareu a la nostra pàgina web: www.revistainfancia.org

Què cal tenir present en el primer any de vida?

En primer terme cal assegurar-li el necessari *repòs*; la criatura passa la major part del seu primer any *dormint*, i si no ho fa així és per alguna causa que hom ha de suprimir. Ordinàriament, durant el primer mes un nou nat normal passa dormint 21 hores de les 24 del dia; aquesta xifra baixa fins a 16-18 a darreries de l'any. *Hom ha de comprovar, doncs, que el nen descansa i dorm suficientment i si no ho fa esbrinar el perquè*. Cal, però, *evitar absolutament el costum de cantar o bressar el nen perquè dormi*. Si és necessari hom li disposarà dues cambres (una de dia i una altra de nit; mentre es troba en una, hom airejarà l'altra); l'ordre en la distribució de l'aliment, la netedat del cos i un suficient silenci són els factors més importants per a assegurar el son del nen.

Un segon punt cabdal per a l'educació del menut és la *deguda distribució dels estímuls o les excitacions*,

necessaris per al seu desenvolupament. Hom no ha de privar-lo, quan està despert, de la companyia i les carícies familiars, però tampoc no ha de consentir-se que el nen serveixi de joguina a ningú i que es vegi sacsejat, inquietat i mogut contínuament per uns i altres. A partir del segon mes, el nou nat començarà activament els seus aprenentatges, primer dirigits al descobriment del seu propi cos i després a la diferenciació de l'espai més pròxim. Aleshores cal aprofitar a poc a poc les hores de vigília per a fer-li adoptar les diverses posicions espaials i per a ensinistrar-lo en alguns petits exercicis físics que serveixin per a enfortir els seus músculs. És convenient per exemple, després dels tres mesos, posar-lo de panxa a terra i deixar-lo sol per tal de veure si aconsegueix aixecar un xic el cap, o el tronc (recolçant-se amb les mans), girar-se o bé avançar (flexionant les cames). ■

Les festes

A l'escola bressol on treballa ja tenim tema per parlar, les festes populars; de fet, aquest debat sorgeix cada curs i, arran d'aquest intercanvi d'opinions, em faig des de fa temps les preguntes següents: cal celebrar-les igual que fa 20 anys, o 15 o 10?; les preparem a partir dels interessos dels infants o a partir dels nostres?; cal fer «temes»: la tardor, l'hivern, carnestoltes...?; no seria millor no fer «talls» i treballar de manera que tot tingui relació? Realment té sentit fer la festa de la castanyada el 31 d'octubre, quan encara fa calor? Seria greu fer panellots, com una activitat més d'experimentació del grup, el 18 de novembre?

I que me'n dieu del carnestoltes, la gran festa de les disfresses!... festa que fa molts anys servia per poder fer el que la resta de l'any estava prohibit, però que actualment i afortunadament no té massa sentit. Els infants són capaços d'entendre

què vol dir disfressar-se?, disfressar-se en el sentit de transformar la seva imatge, si tot just estan construint la seva pròpia. Això no vol dir que no es puguin posar al seu abast mocadors, barrets, bosses...per que hi juguin i s'ho posin quan vulguin..., i no parlem de disfressar els infants mes petits d'un any o els d'un a dos anys ... Per a aquestes criatures no crec que sigui l'activitat més adient, tenint en compte que ells no poden opinar sobre aquesta qüestió.

Així podríem seguir enumerant més festes i tradicions populars que celebrem a l'escola. Tot i que el currículum del cicle Ilar d'infants diu que hem de fer conèixer als infants la cultura tradicional, és així com cal fer-ho? Cal tenir present que aquests infants comencen a treballar aquests temes a l'escola bressol i continuaran amb aquests temes a parvulari, primària...; una mica repetitiu, no?

Seria bo fer una reflexió seriosa sobre això. Estic segura que molts educadors i educadores ja ho fan i que les seves propostes ajudaran a fer canvis en la manera de treballar a les escoles bressol, sense haver de seguir el calendari i pensant quins aprenentatges s'haurien de prioritzar per treballar-los amb els nens i les nenes.

El nostre equip de mestres ja ho ha començat a fer, després de parlar, parlar i parlar i cadascú ha aportat les seves idees i propostes, i sempre s'ha arribat a uns acords que tothom pugui complir.

De propostes i maneres de treballar, n'hi ha moltes, però hem de saber triar les més adients per als infants que tenim a les escoles. Vinga!, a pensar, a parlar i a canviar! Per descomptat, si voleu. ■

Carme Bonvehí
és mestra de l'escola bressol Gràcia.



plana oberta

«Minuts menuts»

El nostre Govern ens ha emocionat amb una nova mesura que volen fer passar per progressista i d'esquerres: «Minuts menuts».

Una proposta que s'implanta des del Departament d'Acció Social i Ciutadania, i presentada a la societat com una iniciativa rendible per a les famílies propiciant així que la gran part de la població hi pugui accedir: Què més volem?

Tot són avantatges i la veritat és que els adults no ens podem queixar. Podem «respirar de fills» per un euro l'hora!

Hem de reconèixer però, que llegint el comunicat de premsa que l'Honorable Consellera d'Acció Social i Ciutadania, Sra. Capdevila, va presentar i fent-ne un seguiment del redactat no hem pogut evitar sentir-nos preocupats.

Ara bé, no patim, perquè ha estat un estat anímic fugaç. De seguida hem vist que el problema era nostre, que no estàvem dins dels paradigmes de la moda que el Govern defensa.

El Grup de Joves per l'Educació, de l'Associació de Mestres Rosa Sensat, no entenem com la Generalitat planteja la viabilitat de la conciliació familiar promovent el trencament del vincle pares-fills, abans d'incidir en mesures dirigides al sector empresarial i al món laboral.

Pensem que com a ciutadans, i mestres, tenim l'obligació de parar-nos a reflexionar sobre els nefastos efectes que per als infants es poden derivar d'aquesta mesura que a continuació analitzem.

Fa dies que intentem relacionar el concepte de guarda puntual amb el concepte d'infant, però no ho acabem d'entendre. No hem sentit mai que les persones es guardin. Bé, per sort, a nosaltres no ens han guardat mai.

Guarda puntual? I està obert 5 hores al dia i 5 dies a la setmana? I un infant hi pot anar dos dies per setmana, tres hores? Aquest no és el concepte de puntual!

Guardar l'infant en un lloc perfectament desconegut, on cada dia pot trobar-se amb persones diferents, quan dia a dia parlem de la importància que l'infant es trobi en un clima segur, amb una rutina que l'ajudi a situar-se, és anar contra una educació de qualitat.

Recordem que els infants s'eduquen en tot moment, fins i tot en els moments, que titllem de guarda, d'assistència...

Malauradament, aquest servei no contempla una conciliació real per poder gaudir d'un temps familiar.

Com es pot tenir la gosadia d'afirmar que les famílies podran respirar amb aquest servei? Quin sentit té per a la família deixar el seu fill o filla en un espai «lúdic i de guarda»? Aquest servei, a qui donarà el respir?

Hem observat que la mesura «Minuts menuts» va dirigida principalment als adults i que la Conselleria l'aplica per vetllar pel nostre dret al descans i per a la nostra satisfacció personal, tot un detall!



Però per un moment ens ha vingut al cap un enigma: que no tenen aquests mateixos drets els infants catalans? Que els Drets dels Infants no formen part dels Drets de la Ciutadania? Que no correspon a la seva Conselleria vetllar per la seva aplicació?...

Els infants, també formen part d'aquesta ciutadania. La mesura que es proposa, els exclou i cal tenir-los en compte!

Conciliar vol dir tenir ocupats els nostres fills i filles al màxim de temps possible?

És cert que aquesta és una societat amb un ritme vital frenètic i on tothom ha de tenir l'opció d'escollir si vol formar-ne part o no. És cert també que com a societat civil cal incidir i reclamar amb fermesa que tots els agents politico-socials que ens representen com a país vetllin per la conciliació real entre els mons laboral i familiar.

Creiem que aquesta mesura és inacceptable perquè, lluny de conciliar, distancia, i en lloc de promoure un ambient familiar potencia l'individualisme dels seus membres, tot identificant com incompatible la vida quotidiana i familiar.

El que ens sap més greu és que aquesta mesura estigui emparada, en part, per municipis que formen part de la Xarxa Mundial de Ciutats Educadores. S'ha pensat quina responsabilitat tenen aquests municipis en donar cobertura a una mesura com aquesta? En tot cas, és una prova pilot...

Sempre havíem sentit dir que «la vida d'un infant no té preu». Ara la Consellera Capdevila ens informa que sí que en té: un euro l'hora.

Per un euro podem deixar el cotxe una hora a la zona blava, comprar un paquet de folis al basar del «Tot a cent», ara també podem aparcar els fills/es als «Minuts menuts» per anar a fer gestions personals. Quina meravella!

Les famílies hauran d'abonar un euro per cada hora d'estada del nen o la nena en aquest servei, fet que suposa una greu desconsideració social per a ells. La solució a la conciliació no són els ajuts que promoguin l'ús de serveis de poca qualitat per a l'atenció a la infància, sinó un finançament adequat per a la creació de més centres educatius de qualitat i/o una reducció de les quotes que ja paguen els progenitors, ajudes des de l'Estat i des de les empreses, flexibilització dels horaris,...

Ens preguntem: On estaran ubicats aquests «Minuts menuts»? En algun Centre Cívic? En un poliesportiu? Una biblioteca? Una plaça? La Sala de Plenaris de l'Ajuntament? O... potser en el pis de la veïna? Que sapiguem a l'Ajuntament no hi ha bressols, oi? I al Centre Cívic, trobarem un espai adequat.... suggerent, higiènic i confortable?

Tenint en compte que «Minuts menuts» és un servei de «guarda», segurament un pàrquing és el lloc ideal.

Potser seria bo recordar les estrictes normes, establertes per la legislació vigent, que ha de passar qual-sevol centre educatiu abans de poder obrir les seves portes (ubicació, dimensions, disseny arquitectònic, espais interiors i exteriors, ràtios, aspectes sanitaris, econòmics, administratius i un llarg etcètera).

També ens preguntem perquè demanen titulació relacionada amb l'educació si no és un servei educatiu? Com es pot plantejar una ràtio de 2 professionals/10 infants quan el decret 282/2006 estableix:

Al primer cicle de l'educació infantil pot haver-hi simultàniament, com a màxim, el següent nombre d'infants per grup:

- Grups d'infants menors d'un any: 8 infants
- Grups d'infants d'un a dos anys: 13 infants
- Grups d'infants de dos a tres anys: 20 infants

Certament, ens costa de veure la correspondència entre els «Minuts menuts» i les necessitats bàsiques dels infants.

Hi ha una cita en el llibre de Joan-Carles Mèlich «La veu de l'altre» que diu: Cada infant que neix porta sota el braç una biografia que cal construir. Si us plau, per la dignitat d'aquest infant, i també per la nostra pròpia, no deixem que posin preu a la seva història.

Els pares i mares han de tenir la possibilitat de buscar àmbits idonis amb què compartir l'educació dels fills i filles. I cal que entre tots exigim a les administracions públiques que ofereixin el nombre de places suficients i de qualitat perquè les criatures disposin de centres educatius, i no pas assistencials!

Per això l'escola posseeix una clara intencionalitat educativa. Per això els seus espais han de ser adequats per a l'evolució integral de l'infant. Han d'oferir una estructura bàsica que pugui atendre els infants i satisfer les seves necessitats: d'afecte, d'autonomia i seguretat, de moviment i repòs, de joc i socialització, d'higiene i alimentació, etc.

Entre l'escola i els «minuts menuts» un infant de 16 setmanes podrà passar dotze hores fora del seu entorn familiar... És això el que els infants necessiten?

Si volem realment una societat cívica, hem d'invertir en mesures com aquesta?

No podem permetre que es tracti així els infants! Ells també són ciutadans amb igualtat de drets! Que no s'enganyi les famílies amb mesures falses de conciliació.

Que la mesura tiri endavant o no, depèn de tots nosaltres! ■

El Grup de Joves per l'Educació,
de l'Associació de Mestres Rosa Sensat.

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[®]

És possible un tractament intercultural de les festes tradicionals?

Cada centre, a partir de les necessitats i característiques de la seva comunitat educativa i amb la participació dels seus membres, ha de decidir la millor manera d'incorporar la dimensió intercultural al projecte educatiu i al currículum del centre. I si es fa així i s'actua en conseqüència, la celebració de les festes tradicionals també serà intercultural perquè ho seran totes les activitats de l'escola.

Les celebracions, les festes, els rituals ocupen encara a casa nostra (potser aviat haurem de dir *han ocupat*) un lloc determinant en la vida de totes les persones.

Han sigut, i encara són per a moltes famílies, moments i espais de participació i reafirmació col·lectiva. Però els temps no estan canviant, com ens anunciava el poeta, sinó que ja han canviat del tot. Tant que, més que una època de canvis, algú va dir -i molts hem repetit- que estem en un canvi d'època.

Per una part, les nostres societats postmodernes, *líquides*, globalitzades, estan canviant les pràctiques festives tradicionals i estan donant-los uns altres significats. Això passa de manera encara més accentuada entre els joves i els adolescents. Entre altres factors d'aquest canvi, l'hedonisme i el consumisme immedia-

tista, dominants en amplis sectors de la nostra societat, fan que la celebració de les festes tradicionals hagi evolucionat cap a pràctiques més impersonals, menys comunitàries, aparentment més buides de contingut. Però, alhora, la mateixa globalització a què ens referíem ha omplert també els barris de les nostres ciutats de persones d'orígens i llengües tan diversos com diverses són les seves festes tradicionals de referència i la seva manera de celebrar-les.

Vivim un moment en certa manera paradoxal pel que fa a la celebració de les festes tradicionals, i l'escola el viu d'una manera particular. És l'escola, probablement, la institució en la qual més perviuen algunes d'aquestes festes i celebracions, a vegades fins i tot d'una manera força anacrònica, com per exemple *la*

vella quaresma. Però, tot i així, continuen sent unes celebracions que serveixen perquè l'infant s'ho passi bé, al mateix temps que interioritza uns sentiments de pertinença, uns ritmes temporals sincronitzats amb els cicles de la naturalesa, una manera particular d'entendre la vida, la festa, les celebracions religioses, les tradicions, la comunitat..., en definitiva els valors col·lectius. La celebració de festes tradicionals ha sigut, de sempre, una de les maneres de socialitzar els infants en una cultura determinada.

Però, com dèiem, la diversitat d'orígens culturals familiars, present cada vegada amb més força a l'escola, planteja interrogants als professionals de l'educació no sempre fàcils de resoldre. Entenent la celebració de les festes com una activitat més de socialització, ¿és legítim, convenient, adequat (pedagògicament parlant i pensant sempre en el bé dels infants) continuar amb la celebració de les *nostres* festes -les autòctones, per entendre'ns- malgrat la

Francesc Carbonell



diversitat cultural creixent? O bé hem d'obrir la porta i deixar un temps i un espai per a la celebració d'altres festes i tradicions novinyades? O potser hem de pretendre una mena de *laïcisme cultural* a l'escola, no celebrar-ne cap i deixar que sigui cada família qui celebri a casa seva les festes que vulgui?

El procés de socialització dels infants

Com és sabut, la sociologia distingeix ja des dels anys vint del segle passat entre dos processos de socialització de l'ésser humà: la socialització *comunitària* i la socialització *societària*, que tenen molt d'interès en una anàlisi de la transmissió cultural als infants. Mitjançant la socialització *comunitària*, l'infant incorporarà, principalment per mediació familiar, els trets culturals del col·lectiu humà al qual pertany pel fet d'haver-hi nascut; col·lectiu amb el qual compartirà una mateixa llengua, una mateixa cultura, una mateixa *identitat col·lectiva*, diferenciadora de la dels altres que no pertanyen a

aquest grup. D'aquesta manera internalitzarà, mitjançant una forta pressió afectiva i un control social més o menys rígid, valors i normes que regularan la seva vida personal, familiar i social. Aquesta socialització facilitaria el procés de construcció identitària destacant *allò que ens fa diferents*. La celebració de festes tradicionals, en principi, col·laboraria també en la funció de garantir aquesta socialització comunitària dels infants.

En canvi, si és cert que la socialització *societària* persegueix també l'adhesió i la interiorització de regles amb les quals s'intentarà regular la convivència, en aquest cas el procediment és més racional i menys afectiu, de manera que se subratlla especialment la llibertat individual per damunt dels vincles amb una comunitat concreta. Així, es pretindrà conciliar els interessos personals amb els generals, d'acord amb unes normes consensuades democràticament i uns valors que aspiren a ser universals i, per tant, intercomunitaris (*transculturals*, si voleu

dir-ho així) ja que situen la igualtat en dignitat de totes les persones per damunt de qualsevol altra consideració. Per tant, es facilitaria aquest procés de construcció identitària en subratllar més aviat *allò que ens fa iguals* en dignitat i drets.

Aquestes dues formes de socialització no haurien de ser necessàriament incompatibles i, precisament, la manera d'articular-les és allò que té un especial interès educatiu. També, certament, una especial dificultat!

D'entrada, semblaria que l'escola sostinguda amb recursos públics hauria de ser un lloc potenciador més de la *socialització societa*ria que de la *comunitària*. Si sembla lògic i legítim que l'escola privada respongui als interessos comunitaristes dels qui la sufraguen (siguin interessos religiosos, nacionals, lingüístics o d'un altre ordre, al servei dels quals posa l'escola el seu ideari), la mateixa lògica hauria de fer-nos pensar que en les escoles sostingudes amb fons públics per un estat aconfessional, no teocràtic, i fonamentat en els principis del dret inter-

nacional, a més de respectar els valors i creences de tots, hauria de centrar la seva tasca en *la socialització societària*. Des d'aquesta perspectiva, la *socialització comunitària* quedaria més aviat en mans de les famílies i de les respectives comunitats, ja siguin autòctones o novinyudes.

Però, com diu la dita, no es pot llençar el nen amb l'aigua de la banyera. I com hem repetit en diferents ocasions, la molt desitjable orientació dels centres sostinguts amb fons públics vers una socialització dels infants basada en els drets humans universals i no en particularismes culturals, no pot fer-nos oblidar la seva obligació d'estar molt atents a les característiques individuals de l'alumnat, de manera que es compleixi el principi: *ha de ser el centre educatiu qui s'adapti a l'alumnat, en lloc d'exigir que sigui l'alumnat qui s'adapti al centre*. I aquest principi, fonamental en l'escola pública durant el període d'escolarització obligatòria, ha d'aplicar-se, de manera especial, a tot infant *diferent*,

sigui negre, gitano, musulmà, amb deficiències visuals o en qualsevol risc d'exclusió. L'infant, en abstracte, no existeix. Existeixen infants fills de famílies concretes, que parlen llengües, tenen creences, són de nacionalitats... i tenen festes tradicionals ben concretes i determinades. També tenen, cada un d'ells, necessitats ben concretes, a vegades derivades precisament d'aquestes circumstàncies familiars. I si no podem confondre igualtat amb igualitarisme, tampoc un -potser benintencionat- *laïcisme* no ens hauria de fer tornar insensibles a les necessitats específiques dels infants.

L'opinió de dos experts

Quina resposta ofereixen la major part d'experts en educació intercultural a la qüestió que dona títol a aquest article? Vegem què hi diuen dos investigadors, una canadenc i un català, de prestigi reconegut.

Elizabeth Coelho, prestigiosa professora universitària i assessora del Consell escolar

de Toronto, ens diu que és important celebrar les principals festes de *tots* els grups culturals de l'escola i atorgar-los la mateixa importància en la vida escolar, siguin festes públiques o no. Diu també que no n'hi ha prou de quedar-se en els aspectes superficials i festius d'aquestes celebracions, sinó que cal explorar els valors subjacents, emfatitzant allò que tenen en comú moltes d'aquestes celebracions, sovint vinculades als ritmes i cicles de la natura (vinculació a vegades ben evident, o a vegades velada pels interessos de les religions que se les han apropiat). En aquest sentit, ens adverteix de l'error d'intentar assimilar-los als nostres costums oblidant els seus i diu textualment: «l'objectiu no és desanimar els estudiants perquè no segueixin les seves pròpies conviccions religioses i costums, sinó promoure una harmonia i una comprensió entre tots els grups de l'escola emfatitzant tots els aspectes comuns subjacents».





Per la seva part, Miquel Àngel Essomba, professor de la Universitat Autònoma de Barcelona, reconeix en una ponència recent molt interessant que el centre educatiu és de tal manera un espai de vida cultural de la comunitat que no és estrany que el professorat visqui, any rere any, la tradició de reproduir les diferents festivitats en el centre educatiu. Però adverteix també que, com que a través d'aquestes celebracions es transmeten unes formes i unes visions etnocèntriques de la realitat social i cultural, no sempre

hi tenen cabuda les tradicions i costums dels ciutadans nousvinguts. Per això proposa que el professorat, especialment el dels més petits, deixi de sentir el pes de la celebració de les festivitats en exclusiva i de portes cap a dins, per embarcar-se en la constitució d'una comissió àmplia de la comunitat educativa, on participin membres d'associacions de ciutadans immigrants, amb l'objectiu d'obrir el centre educatiu perquè pugui ser un espai de trobada per a les activitats compartides i comunitàries de tots i per a tots.

En conclusió

D'acord amb les opinions expressades per Coelho i Essomba, em sembla indiscutible que, ara per ara, com a professionals de l'educació, no poden ser-nos indiferents ni els continguts culturals familiars, ni la seva identitat ètnica, ni tan sols les seves conviccions. I encara menys quan sabem que els estudis duts a terme estimen que el percentatge de fracàs escolar dels col·lectius culturalment minoritaris és el doble que el del total de la població. Una cosa és situar *totes* (posem èmfasi en aquest «totes») les variables culturals al seu lloc, de manera que cap escola pública estigui subjugada a cap *ideologia comunitarista*, i una altra de molt diferent seria la conclusió errònia i perillosa que, en conseqüència, cal ignorar l'enorme transcendència de la cultura familiar, sigui la majoritària o les minoritàries -i de les dinàmiques socials d'acceptació i rebuig d'aquesta- fins i tot en les expectatives, en els resultats escolars i en els processos educatius dels nois i de les noies.

Per tant, cada centre, a partir de les necessitats i característiques de la seva comunitat educativa i amb la participació dels seus membres, ha de decidir la millor manera d'incorporar la dimensió intercultural al projecte educatiu i al currículum del centre. I si es fa així i s'actua en conseqüència, la celebració de les festes tradicionals (autòctones i «novingudes») també serà intercultural perquè ho seran totes les activitats de l'escola. Aquest és el veritable repte, l'objectiu a assolir, i en cap cas fer activitats més o menys folklòriques, més o menys vistoses, però descontextualitzades dels objectius curriculars i de les pràctiques quotidianes.

Defugir essencialismes culturals -de tots plegats, és saludable saber percebre també aquells que ens sentim més nostres- no és només una necessitat, és una condició per aconseguir-ho. Com també ho és tenir en compte els condicionaments culturals familiars -favorables o adversos- de cada alumne, per tal que no dificultin, en cap cas, l'acompliment d'aquell encàrrec solemne que la societat ens fa als educadors i educadores: que tots i totes puguin tenir accés a una veritable igualtat en les competències instrumentals per viure i convida de manera autònoma i responsable, eradicant així qualsevol forma d'exclusió. Com sabem prou bé, això comença a l'educació infantil -potser abans i tot!- possibilitant un òptim desenvolupament de tots els infants, capaç de prevenir el mal anomenat *fracàs escolar*, que és allò que real-

ment hauria de preocupar-nos sobre totes les altres coses. Un fracàs que, com ja he dit, s'acarnissa precisament en els més febles i, entre ells, en els fills i filles d'aquelles famílies amb tradicions culturals menys *nostrades*, però que són tan dignes de ser tingudes en compte, almenys, com les nostres. ■

Francesc Carbonell és pedagog.

Bibliografia consultada

CARBONELL, FRANCESC (2006): «És possible un Nadal intercultural?» Revista *GUIX Elements d'acció educativa*. Núm. 330, desembre de 2006. Barcelona: Ed Graó.

COELHO, ELIZABETH (2005): *Ensenyar i aprendre en escoles multiculturals. Una aproximació integrada*. Ed. ICE- Horsori, Universitat de Barcelona.

ESSOMBA, MIQUEL ÀNGEL (2007): «Estratègies de innovació para construir la escuela intercultural». Ponència presentada a la 17a Escola d'Estiu sobre Interculturalitat. Girona, Fundació SER.GI http://www.fundaciosergi.org/catala/documents/2.miquelangelESSOMBA_000.pdf (consulta 10 d'octubre del 2007).

Equitat i respecte p

Michel Vandenbroek

L'OCDE ha publicat recentment el segon informe *Niños pequeños, grandes desafíos*, un document exhaustiu i de gran influència. S'hi argumenta amb força, amb el suport d'investigacions d'àmbit internacional, la importància de la primera infància. Però també que no totes les primeres infàncies són importants de la mateixa manera. Per tal de procurar que tots els nens i nenes es beneficiïn de l'atenció i l'educació en la primera infància, els serveis han d'oferir una qualitat alta, i no mitjana. I això és, sens dubte, un tema de debat continu: què significa qualitat alta?

Investigacions internacionals recents han contribuït a fer comprendre que la qualitat no és una veritat objectiva que és aquí fora esperant que els experts la descobreixin. És quelcom que es construeix i reconstrueix una vegada i una altra. La psicologia evolutiva, per exemple, ens ha ajudat a comprendre les necessitats dels nens i les nenes, però històricament ha estat també una ciència sobre un *infant mitjà* que, evidentment, no existeix. Actualment és clar que la qualitat depèn també de quines són les famílies a les quals volem donar servei. El concepte d'excel·lència en un barri urbà del Regne Unit és significativament diferent del d'un suburbi grec.

Per consegüent, la formulació d'uns criteris de qualitat universal ha contribuït sovint a privilegiar els grups ja privilegiats de les nostres societats occidentals.

Aquesta idea de la qualitat com una cosa contextualitzada i carregada de valor ha estat sovint mal interpretada com una perspectiva «postmoderna» que vol desconstruir tots els estàndards. I això pot donar peu a una actitud de «tot s'hi val», que pot transmetre el missatge que els gestors de la primera infància i els polítics es poden desentendre de les seves responsabilitats. La Convenció Internacional de les Nacions Unides sobre els Drets de l'Infant no ens permet mantenir aquesta actitud de *laissez-faire*. Al cap i a la fi, és responsabilitat de tots establir els estàndards més elevats per als nenes i les nenes d'avui i de demà.

Això és precisament el que la xarxa DECET ha intentat desenvolupar en els darrers tres anys. Els membres de la xarxa DECET van començar a partir de tres qüestions bàsiques i molt simples: Quin tipus de servei per a la primera infància és adequat per donar a cada infant una imatge sòlida i positiva de pertinença, la seguretat en ell mateix que li permeti continuar creixent en els anys posteriors? Quin tipus de servei per a la primera infància

fomenta la construcció de comunitats, en les quals diferents persones puguin comunicar-se entre elles? I, quin tipus de servei contribueix a la justícia social? En societats marcades per una creixent diversitat, per la fragmentació i l'individualisme, aquestes preguntes són centrals en moltes de la preocupacions que comparteixen educadors i polítics, preocupacions relacionades amb la ciutadania, la cohesió social i la inclusió social.

Aquest document que presenta la xarxa DECET és triplement singular: no es basa només en els coneixements de la xarxa, sinó que també té en compte les contribucions locals dels educadors, les famílies i els nens i les nenes; reconeix que la qualitat està carregada de valors i clarifica aquests valors explícitament en la introducció i al llarg de la publicació; i presenta estàndards clars a partir dels quals es pugui construir, però d'una manera oberta, no prescriptiva. En fer-ho, ens ofereix un document que ens estimula a pensar i a actuar i que és, per tant, un document per al canvi. ■

Michel Vandenbroek,
Departament d'Estudis de Benestar Social de Gant.

er la diversitat

Equitat i respecte per la diversitat. De què estem parlant?

Els primers anys són, per raons lògiques i pràctiques, un bon moment per començar a fomentar i enfortir les identitats dels nens

i de les nenes i per desvetllar una consciència positiva sobre la diversitat. És el moment en què nens i nenes aprenen sobre el seu món a partir de tot el que els envolta -les seves famílies, els seus companys, altres persones que coneixen, els mitjans de comunicació, les seves joguines, llibres i altres coses amb què juguen o amb les quals es troben. Els professionals hauran de «mirar, escoltar i documentar» a l'hora d'estimular aquests aspectes de les diverses identitats dels infants per tal d'oferir experiències que els ajudin d'una manera efectiva a desenvolupar un coneixement positiu i una comprensió del món. Els espais per a la primera infància que inclouen d'una manera positiva nens i nenes de diferents procedències, cultures, religions, i acullen la diversitat com a part de la vida, ajuden els infants a desenvolupar la seva comprensió, el respecte i la valoració de la

El document convida totes les persones vinculades als serveis adreçats a la infància al debat i a la reflexió amb l'objectiu de fer-nos plantejar si en els mateixos es te prou en compte i es promou suficientment l'equitat i la diversitat. En aquest número d'INFÀNCIA es publica el prefaci, la introducció i el primer dels sis principis que el componen i que han estat pensats perquè es parli d'aquests temes tan individualment com col·lectivament. Durant aquest any es publicaran, un per un, els altres cinc

donar prioritat al respecte per la diversitat i a la valoració de les identitats múltiples dels infants, les famílies i les comunitats. Com a resultat, moltes de les parts implicades estan interessades a desenvolupar documents polítics i estratègics que abonin i fomentin una visió més holística del nen dintre de la família, de la família dintre de la comunitat i de la comunitat com a part d'una estratègia nacional.

Aquest document és el resultat de la tasca duta a terme per membres de la xarxa DECET (Diversitat en l'Educació i la Formació per a la Primera Infància). DECET reuneix una xarxa d'organitzacions europees amb objectius comuns respecte a la valoració de la diversitat en l'educació i la formació per a la primera infància. La xarxa pretén promoure i estudiar l'atenció infantil democràtica, reconeixent les múltiples identitats (cultu-

societat diversa en què vivim.

En molts països europeus, els governs, els polítics, els gestors i els responsables dels serveis estan intentant posar èmfasi i

rals i d'altra mena) dels nenes, les nenes i les famílies.

Anastasia Houndoumadi, Dalvir Gill, Françoise Moussy, Peter Lee, Veerle Vervaet, Regine Schallenberg-Dieckmann,

Per a què lluita DECET?

Tots els infants i adults tenen dret a evolucionar i a desenvolupar-se en un context on hi hagi equitat i respecte per la diversitat. Els nens i les nenes, els pares i les mares, els educadors i les educadores tenen dret a una bona qualitat en els serveis educatius per a la primera infància, on no es doni cap forma de discriminació -explícita o implícita, individual o estructural- per raó de raça, color, sexe, idioma, religió, opinió política o d'altra índole, origen nacional, ètnic o social, posició econòmica, impediments físics, naixement o qualsevol altra condició (en referència a l'article 2 de la Convenció de les Nacions Unides sobre els Drets de l'Infant).

La xarxa DECET dona suport a l'acció que nodreix el coneixement, les tècniques i les actituds que permeten als nens i als adolescents construir plegats serveis educatius per a la primera infància i comunitats on totes les persones:

- tinguin un sentiment de pertinença;
- tinguin la possibilitat de desenvolupar els diferents aspectes de la seva identitat;



- puguin aprendre els uns dels altres més enllà de les fronteres culturals de qualsevol tipus;
- puguin participar com a ciutadans;
- abordin activament els prejudicis a través de la comunicació oberta i la voluntat de créixer;
- treballin junts per a qüestionar les formes institucionals de prejudici i discriminació.

Els principis que es presenten en aquest document es basen en la declaració d'intencions, els propòsits i els objectius de DECET i podrien servir de referència per a tots els serveis educatius i d'atenció a la primera infància.

Vols compartir el nostre procés de coconstrucció d'un coneixement comú?

DECET s'organitza a través de grups de treball transnacionals. Un dels grups de treball es va anomenar «Investigació participativa per donar sentit a les bones pràctiques» i estava format per membres d'Alemanya, Escòcia, Bèlgica, Anglaterra, Grècia i França. Els membres del grup van treballar en investigacions amb col·legues, famílies i nens en els seus res-

pectius països per identificar de quina manera les pràctiques fomenten el respecte per la diversitat en espais per a la primera infància. Els resultats d'aquesta investigació han donat forma a aquest document que esbossa uns principis i uns criteris de qualitat sobre el respecte per la diversitat i suggereix alguns mètodes per a la seva promoció.

Es tracta d'exemples «reals» sobre com els membres del grup de treball van utilitzar els principis i els criteris de maneres diferents en els sis països implicats: per comparar les actituds dels espais per a la primera infància vers el respecte per la diversitat en marcs monoculturals o multiculturals, per qüestionar les percepcions del personal i els directors, per desenvolupar les pràctiques existents, per implicar les famílies i les criatures en activitats d'investigació, per crear exemples de respecte per la diversitat, per recollir informació de directors de centres que han obtingut bons resultats en la promoció del respecte per la diversitat.

El grup de treball de DECET ha il·lustrat aquests principis a través de la identificació d'uns criteris per tal que els participants en la coconstrucció de coneixement puguin valorar si els esmentats principis han estat implantats. Aquest document és interactiu i no pretén ser prescriptiu.

Amb aquest document pretenem que els principis i els criteris s'utilitzin per estimular el debat. DECET espera que tot aquell que el faci servir reescriu els criteris en llenguatges que li resultin confortables. Es considera que alterar els criteris és una part essencial del procés de fer-se'ls seus per poder participar en el foment del respecte per la diversitat.

Com podeu fer servir aquest document?

Amb aquest document compartim els resultats del nostre treball. Sigueu lliures de fer-lo servir

- per informar els polítics, acadèmics, professionals i famílies interessats sobre el treball



Diversity in Early Childhood Education and Training Diversity in Early Childhood Education and Training

de DECET: la seva declaració de principis, els seus propòsits i els seus objectius;

- per estimular el diàleg interactiu amb polítics, equips de personal, famílies i infants, sobre el foment del respecte per la diversitat com a fonament essencial per a qualsevol pràctica en la primera infància;
- per desafiar les actituds negatives i continuar desenvolupant les pràctiques existents sobre el respecte per la diversitat.

Us invitem a posar-vos en contacte amb nosaltres i compartir els vostres pensaments, dubtes, idees, suggeriments, experiències. ■

redaccio@revistainfancia.org





- El personal mostra de manera activa a tots aquells que utilitzen els serveis d'educació i atenció a la primera infància i a la comunitat local que tots són benvinguts i que se'ls invita a participar en el servei.
- El centre garanteix la igualtat d'accés a tots els membres de la comunitat en tots els seus serveis.
- Es reconeixen les necessitats de cadascú i se'ls presta una atenció individual.
- El marc i el procés pedagògic reflecteix diverses característiques de totes les famílies.
- La política, la pràctica i les estructures d'organització del centre són transparents.
- Els professionals reflexionen regularment sobre les seves pròpies experiències, els seus sentiments i les seves actituds.

Els comentaris que podeu llegir a continuació són reals i pretenen provocar una reflexió crítica. Han sorgit d'entrevistes amb professionals, mares, pares, nens i nenes. No pretenen subratllar unes bones pràctiques. De fet, pot ser que de vegades qüestionin el que són bones pràctiques, què significa un treball basat en valors amb infants i famílies o a qui correspon transmetre valors als infants.

- *«Jo mateixa necessito molt de temps per sentir que pertanyo a un lloc. Necessito que m'acceptin i que hi hagi un sentiment de confiança.»*

Marina, directora d'un centre

- *«Si ningú no hagués vingut a informar-nos als treballers sobre el preescolar, jo no hauria deixat els meus fills en el centre. No els hi hauria deixat. Ningú m'havia parlat dels centres de preescolar. No tenia cap informació; així que, per què hauria d'haver-los deixat en un lloc del qual no sabia res?»*

Brigid, mare

- *«Resulta una gran ajuda poder portar-hi la meua filla, cap a les onze del matí, després d'esmorzar i d'haver tingut temps de jugar amb ella. Acabat, me'n vaig al llit després del torn de nit.»*

David, pare i taxista

- *«Quan va néixer la meua filla amb síndrome de Down, em preocupava molt la possibilitat de trobar*

un centre d'atenció adequat. El centre em va invitar a visitar-lo de prop i em van respondre totes les preguntes. Em van donar un full d'informació que m'ho explicava tot sobre la seva filosofia. Em vaig sentir acollida, així que m'imagino que el meu fill també hi estarà molt bé.»

Navina, mare de dos fills

- *«Aquí ets només un invitat. Comportat't d'acord amb les regles!»*

Alexandra, directora.

- *«En el vestíbul del centre tots els membres del personal es presenten ells mateixos amb fotos i una mica d'informació personal: allò que consideren important del seu treball, una foto de quan eren petits, les seves aficions, els propis fills, els idiomes que parlen... Això em va impressionar molt.»*

Alen, pare

- *«El bebè plorava i no aconseguia adormir-se. Vam preguntar a la seva mare què podíem fer per*

ajudar-lo. Ella sempre li canta una cançó de bressol. De manera que se'ns va ocórrer enregistrar el seu cant i ara, quan l'infant està cansat o disgustat, li posem la cançó.»

Teslime, educadora infantil. ■

Anastasia Houndoumadi,
de «Schedia» (Grècia) abal@hol.gr,
Dalvir Gill de CERC (Anglaterra) d.gill@cerc.co.uk,
Françoise Moussy
d'ESSSE (França) moussy@essse.fr,
Peter Lee, de CAF (Escòcia) p.lee@strath.ac.uk,
Veerle Vervaeet, de VBJK (Bèlgica)
veerle.vervaeet@vbjk.be,
Regine Schallenberg-Dieckmann,
d'ISTA (Alemanya) r.schallenberg@inakindergarten.de,
membres de la Xarxa DECET

Créixer junts escoltant i observant els infants

«Les millors joguines són aquelles que no imposen un significat concret al nen. Hi ha joguines tan completes, amb un significat tan tancat, que no deixen oportunitat als nens per imaginar altres possibilitats.»

Jerome. S. Bruner

L'experiència, l'espai de què disposàvem i el fet de qüestionar-nos quin material havíem de posar a l'abast dels infants, ens va portar a renovar i creure en el pati com a lloc idoni per a les propostes de joc, experimentació i relació. Volíem oferir materials que substituïssin els convencionals en un espai ampli. Amb aquesta idea vam anar desenvolupant durant tot un curs aquesta proposta de joc i aprenentatge amb els infants.

Obrir les portes a l'espai exterior i disposar-hi material de joc no convencional va representar per a nosaltres un canvi respecte a la metodologia, les actituds i els materials per al joc i va reforçar-nos en la creença que els infants necessiten jugar i experimentar per aprendre. Aquesta modificació de plantejaments comportava pensar propostes provocadores per tal d'enriquir l'ambient exterior, oferint un context on dia a dia els infants poguessin trobar i retrobar un material suggerent que els permetés jugar, provar, investigar, imitar, plantejar hipòtesis, obtenir resultats, establir relacions i emocionar-se davant dels seus desco-

briments. Els materials van ser tan senzills com tubs de cartró i plàstic, pots i caps de llauna i de cartró de diferents mides, caps de fruita, cordills, fulles, pedres, petxines, cordes, rodes, sorra, aigua, algues, pètals de flors, pneumàtics i cambres d'aire. Amb ells els infants tenien llibertat per decidir, per aprendre experimentant i per desenvolupar la pròpia autonomia.

Com diu Carla Rinaldi: «La feina del mestre és crear un context en el qual la curiositat dels infants, les seves teories i recerques siguin legítimes, i s'escoltin; un context en el qual el tret principal és el benestar, un con-

text d'escolta, a molts nivells.» Amb aquesta finalitat cada material s'anava presentat estratègicament per tal que els infants fossin inventors del propi joc i artífexs de les descobertes. Per exemple, els tubs de plàstic i de cartró de diferents mides estaven col·locats de diferents maneres, uns drets i subjectes al terra, altres tombats, la resta lligats -mitjançant una corda passada pel mig- entre dos arbres. Alguns infants provaven d'omplir-los amb sorra, d'altres de descobrir què passava amb els que estaven lligats entre arbre i arbre, i uns altres pujaven sobre aquest tub com si es tractés d'un cavall.

Pel que fa a les caps de diferents mides, el joc més habitual consistia a provar de posar-s'hi dins i comprovar per ells mateixos quina caixa tenia la grandària necessària per poder-hi entrar i encabir-s'hi.

Nancy Bello i Missi Olesti



Les pedres també van donar lloc a un joc força creatiu; les apilaven, les posaven en file-ra, comprovaven el so que produïen en fer-les topar amb altres objectes, o bé pedra contra pedra, on sonaven i on no sonaven. Les estratègies dels infants per provar i experimentar són prou riques si l'espai i els materials de què disposen els permeten experimentar, jugar i aprendre.

Els infants utilitzen els objectes per establir relacions, i hem observat que, durant l'estona del joc, gairebé no utilitzen les paraules per arribar a acords. Les mirades, el gest, el transport o la col·locació del material eren les eines de comunicació que feien possible l'activitat compartida. Per tant, la comunicació s'establí mitjançant l'acció.

No totes les propostes han estat decidides per nosaltres; els infants també n'han



plantejat. Per exemple, vam observar que els agradava penjar-se a les cortines mosquiteres de la porta i gronxar-s'hi. A partir d'aquesta proposta vam penjar cordes d'un estenedor de roba com si fos una cortina i vam lligar una cambra d'aire de pneumàtic d'un arbre per fer un gronxador i recollir la necessitat de balanceig dels infants. Uns pneumàtics deixats a terra van servir per iniciar un joc de relació, en el qual la col·laboració era el requisit principal. Es tractava de fer-lo rodolar, per la qual cosa un petit grup l'aguantava i el feia córrer en equilibri pel pati provocant una alegria col·lectiva que es manifestava amb riallades i crits de satisfacció. Amb aquest joc els infants ens mostraven clarament la seva iniciativa per arribar a un acord de grup per aguantar el pes i mantenir l'equilibri del



pneumàtic a l'hora de córrer. L'alegria que manifestaven era una mostra clara de la satisfacció per l'èxit del seu projecte.

A partir del moment en què el joc i els infants eren els protagonistes nosaltres disposàvem d'un temps en el qual la nostra presència atenta donava pas a l'observació i l'enregistrament de les descobertes i les creacions. Aquest plantejament metodològic ens va donar la satisfacció de sorprendre'ns davant de situacions que fa uns anys no ens havíem

plantejat. És en el dia a dia i amb els nous reptes que també nosaltres, com a professionals, assolim nous aprenentatges.

Cap a la primavera i aprofitant que els infants avançaven en autonomia i capacitat per decidir, vam afegir la biblioteca al projecte. Al mateix pati preparàvem un espai acollidor on hi havia una taula camilla amb llibres, cadires a la seva mida i una cadira alta per a la mestra. Al principi les mestres explicàvem les imatges, el conte, la narració i cap al final eren



els mateixos infants els que s'organitzaven per fer lectura d'imatges, en solitari o en grups de tres o quatre. Quan els més petits sortien al pati, els «grans» aprofitaven el moment per demostrar allò que ells ja començaven a dominar, el llenguatge oral, i amb el llibre a la mà explicaven a la seva manera històries ja conegudes.

Tampoc no vam deixar de banda les propostes en les quals calia la nostra presència més directa, com la pintura, les ceres de colors, la farina, les pastes amb fireta, les quals també vam oferir al pati conjuntament amb les altres. Vam observar que amb aquestes propostes els infants estableixen lligams que els ajuden a descobrir l'entorn per ells mateixos.

Aquesta experiència ens va oferir l'oportunitat de repensar i reorganitzar l'espai, d'estimular-nos a buscar nous materials i propostes, d'emocionar-nos davant dels jocs i les descobertes que es produïen. També vam poder enriquir les nostres converses i reflexionar per arribar a acords i, a més, vam disposar d'un temps d'observació que ens va permetre recollir una documentació molt valuosa per descobrir els interessos i les necessitats dels infants, però el punt més destacat va ser comprovar i avaluar els progressos de cada infant i observar que a través del joc d'experimentació l'infant aprèn per ell mateix i inicia la descoberta del món. ■

Nancy Bello i Missi Olesti
són mestres d'educació infantil.

De l'observació a la interpretació

Josepa Gómez

Es va fer la proposta d'observar les fulles que els infants havien recollit del pati i dibuixar-les el més fidelment possible. Si l'espai, l'ambient i els estris ho faciliten, l'observació requerida pel dibuix del natural permet als infants construir referències conceptuais i, en la mesura que es parteix de l'anàlisi de les parts per entendre el tot, afavoreix el coneixement del món.

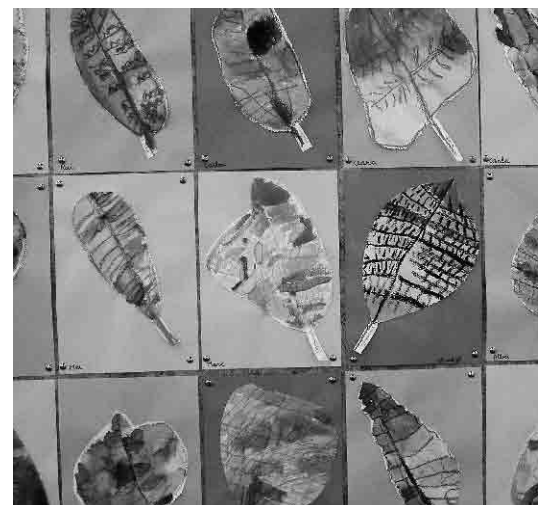
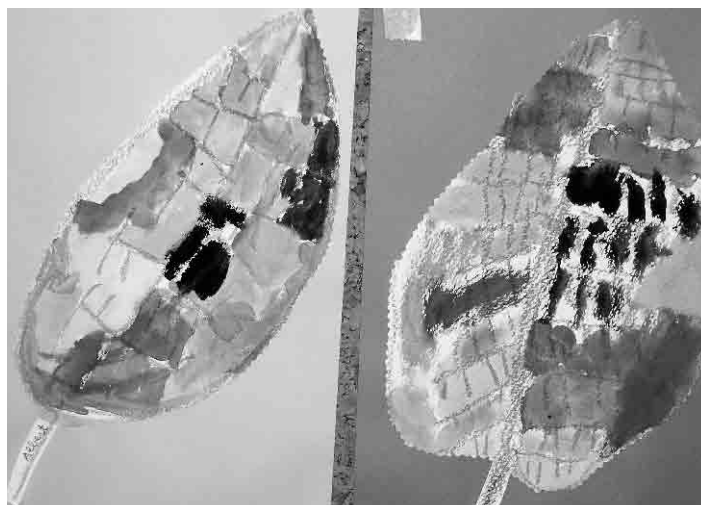
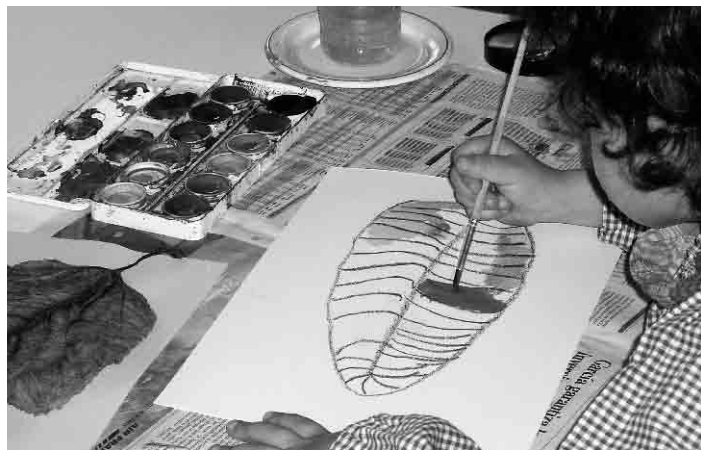
El dibuix del natural demana fidelitat al model i interioritzar la realitat externa a partir d'una recreació personal. Comporta un cert domini del traç i dels estris, treball de la forma, distribució i apropiació de l'espai, esforç per observar, reproduir, recrear conceptualment i de manera expressiva, així com tots els àmbits propis de la manipulació i domini dels estris i dels aspectes gràfics i plàstics.

En aquest esforç per ser fidel al model, el tractament del color és

un altre aspecte fonamental: l'experimentació, l'elaboració del color i el descobriment de les barreges fins a trobar els tons més similars als del model...

L'exposició final dels treballs comunica i posa de manifest la diversitat de visions existents en el grup, la recreació personal que ha fet cada infant d'allò que ha observat i alhora escenifica el reconeixement i la satisfacció personal i col·lectiva pel treball que s'ha fet.





La societat canvia i l'escola amb ella, no obstant hi ha principis que és mantenen vigents malgrat el pas del temps, com succeeix amb les trenta Invariants Pedagògiques formulades per Celestín Freinet, i de les que a continuació us en oferim la **Invariant número 2**.

**Ser més gran
no significa**

necessàriament

**estar
per damunt
els altres**

El llarg camí de les emocions per arribar a l'escola

Si anam més endarre-
re, cap a la meitat del
segle vint, quan jo
anava a escola, no
només no es parlava
d'emocions sinó que
a l'escola no hi entra-
ven. Les deixàvem a
la porta, com tota la
nostra vida privada. A
l'escola només hi ana-
vem a aprendre i
aprendre es feia
només amb el cap.

També deixàvem el cos a la porta de l'escola. Assegudes a les taules totes iguals i en molts casos amb els uniformes tots iguals, el nostre cos no tenia importància, se l'amagava i se'l negava: no servia per aprendre. Només el cap

En aquest article tractarem d'esbrinar quin ha estat el llarg camí de les emocions per arribar a l'escola. Als darrers anys, sobretot a la darrera dècada, parlam molt de les emocions i de les emocions en el marc de l'escola. Però els que per edat podem recordar vint o trenta anys enrere, sabem que no parlàvem d'aquest tema. En canvi, les emocions hi eren, intuïem que eren importants, però no se'n parlava ni figuraven al currículum ni a les programacions. És clar que tampoc parlàvem de currículum ni de programacions. Tota la nomenclatura educativa ha canviat, per més que els infants també creixien, també aprenien i tots plegats, mestres i infants, també ens emocionàvem.

on comença l'un i on acaba l'altra. Estan interrelacionats. Si no hi ha cos no hi ha ment, si no hi ha cos no hi ha aprenentatge. El cos no és dolent ni és més baix, és part de nosaltres. És clar que a l'escola hi anam amb el cos!

era el que ens feia humans.

El 1979, va aparèixer un llibre del Movimento di Cooperazione Educativa (Orlandi i altres) que es deia *A l'escola hi anem amb el cos*, i vàrem reflexionar sobre la importància del cos en l'aprenentatge. Vàrem aprendre que no podem dissociar el cos i la ment, van junts i és mal de dir

Ara estam en condicions de dir «a l'escola hi anam amb les emocions». És clar que sí! No les podem deixar a la porta de l'escola. Si no hi ha emocions no som sencers, no podem ser humans, no podem aprendre ni fer-nos grans, ni fer de mestres...

Però què ha passat? Com és que hi ha hagut aquest canvi? O, més ben dit, com és que abans no era així? Com és que es deixaven les emocions a la porta de l'escola? Es consideraven no educables? Es consideraven baixes? Era una part de l'ésser humà que es volia amagar?

Em vaig fer totes aquestes preguntes i no sabia per on començar a respondre-me-les. Vaig recórrer a llibres de pedagogia i de psicologia, a llibres de filosofia... intentant trobar el camí que han fet les emocions per arribar a l'escola, però trobava coses contradictòries. Per començar m'embullava amb la

Elisabet Abeyà

nomenclatura: *sentiments*, afectes, emocions, passions... Hi ha autors que defineixen aquests diferents termes com a coses diferents, però llavors en els seus mateixos textos els usen com a sinònims. És fàcil trobar frases com «els sentiments i les emocions són importants...» Però, què és això? Són realment coses diferents?

Vaig recordar les paraules d'un professor de filosofia grega, enamorat de l'etimologia. «Quan recorrem a l'etimologia, millorem el llenguatge i si millorem el llenguatge, millorem el pensament.» Cercar el significat d'una paraula s'assembla a la recerca d'una essència, i això és el que jo volia fer. Empesa per les paraules del professor em vaig trobar davant del diccionari etimològic de Joan Coromines.

La primera sorpresa va ser que no hi vaig trobar *sentiment* ni *emoció*. Com pot ser? Dues

paraules tan corrents! En canvi sí que hi vaig trobar *passió*: pres del llatí *passio* -onis, vol dir «sofriment, patiment». Està relacionat amb «patir» i amb «passiu».

No em resignava a no trobar les dues paraules que se m'amagaven i vaig cercar *sentir*. Aquesta sí que hi era: presa del llatí *sentire*, vol dir «percebre amb els sentits». També vol dir «adonar-se, pensar, opinar» i d'aquí ve «sentència».

Com a derivat de *sentir*, apareix *sentiment*, que vol dir «sensibilitat, capacitat de sentir». I més avall, *sentimental*, terme creat en anglès per L. Sterne, al 1768. Vet aquí la segona sorpresa. Abans del segle XVIII la paraula *sentimental* no existia, i *sentir* i *sentiment* s'usaven només en relació amb els sentits. Fou Laurence Sterne, escriptor i humorista nascut a Irlanda, el qui va crear la paraula *sentimental* i la va utilitzar al seu llibre de viatges *Viatge sentimental*.

La tercera sorpresa la vaig tenir amb *emoció*. Vaig trobar aquesta paraula dins l'article dedicat a *moure*. És presa del francès *émotion* (al segle XVI) derivat d'*émouvoir*. El diccionari de Coromines ho pren com a gal·licisme i proposa com a alternatives «commoure, commove-dor, afectiu». *Emoció* ve del llatí *moueo* (*moure*), amb la preposició *e*(*ex*) al davant, o sigui que vol dir exactament «*moure des de l'interior*». També de *moueo* ve «moto, motor, moció,» etc.

O sigui que *emocions* i *sentiments* són paraules tardanes. Ara sembla que s'hagin dit sempre (com ordinador, e-mail, el web, posar-se les piles...), però els antics no les deien. Abans del segle XVI no es parlava d'emocions i abans del segle XVIII no es parlava de sentiments. De tot això que ens passa (enamorar-nos, estar enfadats o feliços) en deien *passions*. Les passions tenien vida prò-



pia, a part de nosaltres. Els humans, simplement les patíem. A la mitologia grega i romana eren els déus els responsables de les nostres passions. Per exemple, si el déu Eros estava jugant amb el seu arc i les seves fletxes, se li escapava una fletxa i justament algú passava per allà i el feria, aquest algú es quedava enamorat o enamorada de la primera persona que veia, sense poder-hi fer res. L'amor venia del déu Eros; la ira, d'Ares, el déu de la guerra; el descontrol degut a l'embraguesa era causat pel déu Dionís, i si estàvem inspirats era gràcies a les Muses. El cas

és que totes les passions venien de fora de nosaltres.

Això es correspon amb el pensament de l'època: els déus es consideraven el centre de la vida i els humans no érem més que unes joguines a les mans dels déus. Però així com va transcórrer la història, l'ésser humà va guanyant terreny als déus i, al renaixement, està ja situat al centre del món. L'interès per l'home ha desplaçat l'interès pels déus. Per tant, és normal que aquí sorgeixi la paraula *emoció*. Això que ens mou, que ens impel·leix a l'acció, ja no ve de fora sinó de dins de nosaltres mateixos.



Els estudis de la fisiologia han corroborat que les respostes emocionals tenen la seu a l'interior del cervell: al sistema límbic i especialment a l'amígdala. Però aquestes estructures no funcionen per separat de la resta del cervell. Els lòbuls prefrontals, al neocòrtex, també s'accionen quan emetem respostes emocionals. Podríem dir amb Daniel Goleman que «el pensament controla les emocions i les emocions guien el pensament». A l'hipotàlem s'organitzen els patrons somàtics de la resposta emocional, però quan aquesta es dona s'activen a la vegada diverses parts del cervell.

Tot i que a partir del segle XVI es comencés a reconèixer l'emoció actuant des de dintre nostre, es va considerar com una forma inferior d'activitat intel·lectual. Als segles XVII i XVIII (Leibniz, Wolff, Herbart...) el racionalisme i l'escolàstica consideren que l'intel·lecte prima sobre la voluntat o sobre el sentiment. L'enteniment i la raó són considerats superiors i les sensacions són considerades baixes i «fosques».

Hem d'esperar el segle XX perquè es reconeguïn a les emocions els seus aspectes positius. Hi ha contribuït la psicologia i sobretot a la darrera part del segle l'avenç de les neurociències, que ha estat possible en gran part gràcies als progressos tecnològics. El cervell, de mica en mica, va deixant d'ésser un gran desconegut. El punt de vista sobre les emocions ha canviat. Abans s'anhelava una raó alliberada dels impulsos de l'emoció. Ara es proposa l'harmonització de l'emoció i la raó.

A la dècada dels noranta va aparèixer l'estudi de H. Gardner sobre *intel·ligències múltiples*. La feina de divulgació que en va fer D. Goleman

amb el seu llibre *Intel·ligència emocional* (1996) va fer possible que les emocions hagin estat més ben vistes a la societat i que se'ls hagi obert la porta de l'escola.

Però llavors, *què ha passat?* Com han entrat les emocions a l'escola? Què n'hem fet? Jo diria que fonamentalment tres coses.

– *La moda*: això és el que passa moltes de vegades i és un perill quan les coses es fan per moda i no per convenciment. A l'escola també arriben les modes. Com no hi ha d'arribar si també són al carrer? Les emocions són moda. Per exemple, podem veure botigues de roba interior on el reclam publicitari és «emociona't». Hi ha també anuncis de cotxes que diuen «Les sorpreses més espectaculars. Els desafiaments més emocionants. Les marques més prestigioses. Sent el que és conduir el cotxe dels teus somnis...» També podem veure anuncis de xampú que fan referència a les emocions, i fins i tot a la darrera campanya electoral un dels candidats ens explicava a la propaganda com trobava d'emocionant treballar per la seva ciutat... Tot ens ha d'emocionar!

Michel Lacroix, al seu llibre *El culte a l'emoció* ens diu que estem en una societat consumidora d'emocions. Distingeix entre emocions xoc i emocions contemplació, i segons ell la nostra societat està sobresaturada de les primeres i mancada de les segones. Aquestes són les que haurien de formar part d'una educació emocional.

– *Les fitxes*: la indústria editorial té una gran capacitat per convertir-ho tot en fitxes i la institució escolar té una gran capacitat per consumir fitxes. N'he vistes unes que es diuen *Sentir i pensar. Programa d'intel·ligència emocional*

per a nens i nenes de 3 a 5 anys. N'hi ha moltes més. Com pot ser? Com pot ser que tot ho encapsulem i ho convertim en fitxes? És molt clar que les emocions són múltiples i variades i no tenen forma de Din-A 4.

– *La vida*: sortosament s'obre pas entre les escletxes de la mà dels infants i dels mestres receptius, capaços de mirar i d'escoltar. A moltes escoles es treballa amb seriositat per acollir els infants amb la seva totalitat i s'hi aprofiten, tal com diu Goleman, les oportunitats que es presenten per transformar els moments de crisi en lliçons de competència emocional. Cada situació pot ser motiu d'una aturada per intentar trobar solucions negociades i per créixer cadascun de nosaltres en el coneixement de les nostres emocions i de les dels altres.

«A l'escola s'hi va amb el cos», doncs també: «a l'escola s'hi va amb emocions». Les portem «posades» quan anem a escola, i sense elles no hi ha vida, no hi ha tampoc aprenentatge. Tot el que aprenem ho aprenem perquè hi ha un component emocional. Si pensem en les coses importants que vàrem aprendre de petits segur que anaven lligades amb una situació emocional. Per exemple, aquells primers nombres que vàrem reconèixer, el del portal de casa nostra, el que indicava els nostres anys o els anys dels nostres germans, o el que hi havia a la sola de les nostres sabates i ens servia per reconèixer-les si algú les tenia iguals...; també aquells contes explicats o llegits a la falda de la mare o del pare i que no hem pogut oblidar, la cançó que es cantava els dies de festa, els propis descobriments que ens feien sentir molt grans... Tot allò que anava acompanyat

d'una situació afectiva molt intensa, o també de la manca molt intensa d'una situació afectiva, segur que no ho hem oblidat i, en canvi, hem oblidat moltes coses en les quals no ens havíem implicat amb tot el nostre ésser.

L'aprenentatge està lligat a les qüestions vitals, les que tenen una gran importància per a cadascú, i aquestes es troben inevitablement lligades a la vida emocional. Els mestres hem d'ajudar els infants a plantejar-se preguntes, les que realment els interessin molt. Per exemple, l'aprenentatge de la geometria a les pàgines d'un llibre de fitxes és una cosa freda, allunyada de la vida. Però, en canvi, la geometria és una saber bàsic per a la humanitat. Diuen que el seu origen està en la por: la por a perdre's. Per això als infants petits, els agrada tant aprendre dels camins, els recorreguts, les formes... sens dubte partint de les situacions quotidianes.

Els infants van a l'escola per ser una miqueta més feliços i per anar comprenent aquest món on vivim. És molt important que puguin expressar les pròpies emocions, parlar-ne i saber escoltar i llegir les emocions dels altres. Quan ens sentim escoltats ens sentim millor i quan ens sentim millor podem pensar amb més claredat què hem de fer. Compartir la vida emocional amb els altres crea lligams, i aquesta és una funció molt important de l'escola: crear lligams afectius entre els infants, entre les famílies, entre infants i adults, perquè quan establim lligams som més feliços. ■

Elisabet Abeyà,
és mestra de l'escola Vella de Pòrtol.

Fem ciències: el taller d'hort i jardí vist amb les «ulleres» de les ciències

«Els infants aprenen en interacció amb l'entorn social i cultural, però també amb els altres infants. La riquesa i la validesa dels coneixements de l'infant sobre el seu entorn té una estreta

relació amb la freqüència, la qualitat i la diversitat de les experiències que hagi viscut».¹

S'aprenen ciències jugant i vivint, parlant i observant, imitant i inventant, comportaments tots ells que es donen habitualment en la vida quotidiana. Els diferents esdeveniments i situacions en què participen, les converses, els comentaris i les actituds dels adults i dels companys i totes aquelles situacions en les quals participa l'infant poden afavorir l'adquisició

Ensenyar ciències és proposar un seguit d'acions amb la finalitat d'afavorir que els infants puguin fer-se preguntes i buscar explicacions del que passa al seu voltant. Es tracta d'ajudar-los a organitzar els seus coneixements –creant situacions en les quals puguin compartir punts de vista i maneres de veure i interpretar el món– i a trobar entre tots les explicacions més ajustades i coherents amb els coneixements de què disposen.

fer el taller d'hort i jardí. Ben aviat aprenen que no s'hi pot anar sempre, ja que depèn del temps que faci: si plou o ha plogut molt el dia abans no s'hi pot anar perquè la terra de l'hort és molt tova i ens enfonsariem en el fang.

Saben, també, que en el taller es fan moltes altres activitats per aprendre ciències i que anar a l'hort no n'és pas l'única. I tot això ho saben perquè, els més grans, que ja fa més d'un curs que vénen a l'escola, en tenen l'experiència.

d'aprenentatges i promoure el seu desenvolupament

Anirem a l'hort?

Aquesta és una pregunta que els infants em fan setmanalment, quan ens trobem per

Així, doncs, els més petits -els infants de tres anys- d'entrada no ho pregunten pas. Per què s'haurien d'interessar a fer una cosa que desconeixen? Aviat, però, es desvetlla la seva curiositat i com que confien cegament en els seus companys s'arregleren a fer la demanda.

Des de molt petits els infants senten gust per la descoberta i curiositat pel seu entorn, curiositat que els impulsa a explorar i intentar comprendre el que hi passa. Una de les tasques de la mestra és ajudar-los a pensar, a recordar, a relacionar i verbalitzar les seves vivències i aprenentatges. És per tot això que, quan pregunten si s'anirà a l'hort, cal ajudar-los que ells mateixos trobin la resposta amb preguntes, com ara:

- *Què us sembla, anirem a l'hort avui?*
- *Quin temps fa?*

M. Teresa Feu

- *Plou?*
- *Ha plogut? Poc o molt?*
- *Què passa a l'hort quan ha plogut molt?*
- *Així doncs, hi podrem anar o no?*

No es poden precipitar les respostes; si els infants no tenen la possibilitat de fer cap tipus d'observació ni de reflexió, es limiten a contestar el que *pensen* que la mestra vol sentir o bé responen alegrement el primer que se'ls acudeix, de manera que la pregunta i la resposta deixen de tenir cap mena d'interès.

Igual que quan es parla del temps que fa, cal donar als infants el temps i l'oportunitat d'observar com està el cel, si amenaça pluja o si, en canvi, els núvols que hi ha són molt blanquets i semblen tovets o bé fa un sol radiant, serà necessari sortir a tocar com està la terra... Les actituds i les respostes dels més grans



donen pistes als més petits, que intenten imitar-los i van descobrint el què s'espera d'ells.

Anem a l'hort

Anar a l'hort significa per als infants gaudir d'un munt d'experiències, submergir-se en una realitat concreta, fer-se preguntes i desvetllar una colla d'interrogants que permeten trobar algunes explicacions.

Anar a l'hort vol dir que els infants, distribuïts en petits grups, podran estar a l'aire lliure tranquil·lament, amb el suport, el guiatge i l'atenció de la mestra. Tindran l'oportunitat d'aprendre a fer servir eines per remenar la terra, de *potinejar* amb l'aigua per regar les plan-

tes que encara creixen i/o rentar-ne algunes de les que s'han collit. Aprendran a arrencar les males herbes i a recollir-les amb el carretó per tal de traslladar-les fins al contenidor del compostatge. Descobriran que les verdures van creixent cadascuna al seu ritme, que n'hi ha que es moren i d'altres que creixen més lentament del que s'esperava; podran analitzar-ne les possibles causes repassant el procés fet i recordar el que saben per tal d'intentar trobar-ne una explicació que els satisfaci. Tindran la possibilitat d'observar que les maduixeres ja tenen flor i hauran de saber esperar que madurin per poder-les tastar. Ajudaran a recollir el que s'ha plantat (faves, alls, escaroles o



enciams...) i podran adonar-se que cal collir cada hortalissa d'una manera diferent, omplir les caixes de verdures fresques i muntar una parada a la porta de l'escola per vendre els productes que s'han collit.

Però a l'hort no només hi ha verdures i hortalisses, també es pot sentir la piuladissa dels ocells i veure'ls volar; collir cargols, trobar marietes, intentar atrapar les «tisorettes» que fugen quan es fa el primer sot per sembrar la llavor o descobrir amb la lupa que els *puntets* negres que omplen les faveres en realitat són petits animalons, anomenats pugó, que es mengen les nostres plantes. Gaudir de la descoberta de les marietes i preguntar-se què hi fan, a les faveres, per finalment aprendre a respectar-les per tal que *netegin* les plantes de pugó.

També tindran l'oportunitat d'aprendre a utilitzar la màquina de fotografiar per immor-

talitzar tot allò que els interessa: les verdures més grans o les més petites, la font que raja tan fort o els companys treballant.

Com ja s'ha esmentat, tot això, però, no ho poden viure tots els infants al mateix temps. D'una banda, perquè un grup molt nombrós de nens i nenes no permet ni dedicar-los l'atenció que es mereixen ni poder dur a terme totes les activitats descrites anteriorment i, de l'altra, perquè els cicles de la natura són llargs i no tots poden seguir tot el procés de creixement, ni veure tots els canvis i l'evolució de l'entorn natural.

Aquestes limitacions, però, no són pas inconvenients; són aspectes que cal tenir en compte a l'hora d'organitzar l'activitat. Es poden fer petits grups d'infants, tenint en compte les característiques específiques de cadascú, per tal que en cada grup n'hi hagi de tranquils i de

moguts, de reflexius i d'intrèpids, de tímids i d'agorats, de grans i de petits. D'aquesta manera es podran compartir punts de vista ben diversos. Els infants més destres podran ajudar els més inexperts; els més *madurs* ajudaran a elaborar teories sobre el que es fa i els altres les escoltaran i descobriran coses noves; uns parlaran poc mentre que altres posaran les paraules necessàries a les accions de tots plegats.

No oblidem que, com diu Pujol,² cada persona té tendència a «mirar» els fenòmens des d'un determinat punt de vista i a remarcar determinats aspectes; una persona sola, per molt que experimenti, acostuma a veure sempre les coses de la mateixa manera. És precisament la diversitat i el reconeixement de diferents maneres de veure una mateixa entitat natural el que fa possible contrastar diferents raonaments i decidir aquells que són més adequats.

Engrunant l'activitat

Per tal de donar sentit educatiu al taller d'hort i jardí, com en qualsevol altra activitat que duguem a terme, tot i que els nens siguin els qui porten la iniciativa, cal planificar per tal de:

1. **Prendre decisions reflexionades i fonamentades** que tinguin en compte els objectius educatius que es persegueixen. És necessari plantejar-se d'una manera conscient els objectius de la feina i la millor manera d'abordar-la.
2. **Aclarir el sentit del que s'ensenya i dels aprenentatges que es volen potenciar.** Cal evitar la monotonia que roba el sentit al que es fa, deixar-se commoure pels esdeveniments extraordinaris i emocionar-se amb les aportacions dels infants. Cal qüestionar-se contínuament la finalitat de les propostes que es fan i ser capaç de canviar-les quan no tenen sentit.
3. **Prendre en consideració les capacitats i els coneixements previs dels infants i adaptar-s'hi,** per tal d'estimular el desenvolupament del pensament i anar més enllà de la percepció immediata. Cal ajudar els nens a imaginar diversos tipus de relació entre les múltiples experiències que es viuen.
4. **Preveure les dificultats de cada infant i orientar l'ajuda.** Cal tenir en compte l'entorn familiar i cultural dels infants, ja que com més proper sigui a l'escolar més facilitarà el progrés dels infants, perquè li permetrà establir relacions més fàcilment

5. Organitzar el context per tal de promoure l'aprenentatge.

1. Organitzar la proposta de temps i espai de tal manera que es fomenti l'acció, la reflexió i l'intercanvi, alhora que es potencia la curiositat que tenen els infants, en un ambient suggerent i agradable.
2. Preparar materials i recursos adequats.
3. Proposar agrupaments d'alumnes que promoguin la interacció entre iguals i amb els adults.³

Planificar l'activitat de l'hort vol dir tenir present totes les possibilitats i variables que es poden presentar i preveure com afavorir l'observació i la reflexió per part dels infants. Caldrà esbrinar què *saben* els nens i les nenes i facilitar espais per a l'intercanvi d'idees i coneixements.

No serveix fer preguntes en el buit: si els infants desconeixen què és un hort haurem d'iniciar l'activitat d'una altra manera i si no tenen clar d'on surten les llavors s'haurà de disposar del material i el temps necessari per promoure la descoberta, el dubte i la reflexió i l'aprenentatge.

És necessari planificar una observació per tal de donar als infants l'oportunitat de conèixer algunes característiques de les llavors, tenint present que necessiten moure's, manipular, tocar i remenar. Sabrem si ho hem encertat quan vegem com actuen els infants davant de la proposta. Vegem-ne alguns exemples:

En Lluc obria els pebrots amb entusiasme, tot i que no era el que havia escollit (volia explorar una poma).

La sorpresa, però, es va produir en tallar el pebrot pel mig i trobar un munt de llavors a dins. Llavors que va anar traient amb molta cura, mentre que els seus companys que tenien les cobejades pomes es trobaven només amb dues o tres llavors.

La Yasmina buscava una cullereta per poder agafar les llavors dels tomàquets i m'explicava rient, amb les mans plenes de polpa vermella:

– Si les agafo amb les mans, patinen!

Acabada l'observació i un cop tots tinguin les mans ben netes, es podran tornar a examinar totes les llavors tretes amb tant d'esforç i fer noves preguntes:

- D'on ha sortit tot això?*
- Tothom ha trobat llavors (o granets o pinyols)?*
- N'hi ha que s'assemblen?*
- Quines s'assemblen?*
- En què s'assemblen?*
- Quines no s'assemblen gens?*
- Què hi deu haver a dins?*
- S'assemblen a les pedres?*
- S'assemblen a les «xuxes»?*
- Si barregem llavors amb pedres i/o «xuxes» sabríeu separar-ho?*

I, seguidament, enllacem aquesta experiència amb una nova activitat -el sembrat de les llavors- que suposarà un nou repte, generarà noves preguntes i ens farà prendre decisions: quines llavors se sembraran, comparar-les amb les que s'han trobat a dins dels fruits, decidir on i quan sembrar-les i repartir les eines, negociant qui farà servir les més cobejades (el carretó, les regadores, els palons, els

aixadells). Tothom n'ha de tenir una, no es pot oblidar que es tracta d'infants petits i cal dosificar l'esforç que els suposa aprendre a compartir.

Ja a l'hort els caldrà adonar-se que hi ha parcel·les on ja hi ha verdures plantades i aprendre a passar pels caminets marcats; s'ha de donar temps per tal que puguin observar i descobrir els canvis que s'hi van produint: hortalisses que ja fan flor, quant ha crescut el que es va plantar la setmana anterior, o que la terra que s'havia deixat ben molla ara està seca del tot. Si s'està prou atent també es podrà veure la vida que s'hi amaga entremig: cucs de terra, marietes, els cargols que hi ha a sota d'una pedra i en els enciams...

De feina a l'hort sempre n'hi ha i sempre va bé per aprendre alguna cosa. Uns hauran d'aprendre a regar amb la regadora i descobriren com agafar-la perquè l'aigua no vessi i es perdi abans d'arribar a la planta; uns altres, com marcar i tancar la petita parcel·la on es sembrarà per tal d'evitar que altres companys, que treballen amb molt d'afany, trepitgin el que s'acaba de sembrar.

Formar petits equips de treball ajuda a seguir un procés ordenat: un infant fa el sot, l'altre hi tira aigua (si el que s'hi sembla o planta ho requereix), un tercer hi posa les llavors; el primer torna a tapar el sot i l'encarregat de regar rega la terra per tal que la llavor creixi.

Cada grup podrà desenvolupar diferents activitats depenent de l'època de l'any: cavar i preparar la terra; sembrar, plantar, arrencar herbes i regar o collir, encaixar i vendre la collita. Es tracta que tot l'equip de parvulari plani-

fiqui l'activitat conjuntament, per tal que, al llarg del cicle, tots els infants hagin pogut veure i observar el procés complet. Així, cal vetllar perquè els infants que un curs s'ocupin de l'hort a l'hivern el curs següent en tinguin cura durant la primavera.

Recordem i expliquem el que hem après

Per aprendre cal actuar, rememorar les informacions adquirides i establir lligams entre allò que és nou i allò que ja sabem, i modificar els models explicatius quan les noves concepcions no encaixen amb les que es tenien.

Una de les eines que tenim per ajudar-nos a recordar són les fotografies. Per això, per recordar el que s'ha fet, per poder seguir, per exemple, el procés de creixement d'una planta i ordenar-lo mentalment, per poder explicar a casa el que s'ha après, es fotografia el que passa al taller. Algunes fotos les fem les mestres, mentre que d'altres, moltíssimes, les fan els infants. La feina posterior és triar les millors, ordenar-les, posar-hi text i imprimir-les.

Aquestes imatges serveixen a cada sessió per ajudar a recordar el que es va fer a la sessió anterior i al final del taller permeten organitzar un preciós àlbum que il·lustra les explicacions dels infants a les seves famílies.

En conclusió, la feina de la mestra és proposar situacions en les quals fer, pensar, parlar, adonar-se dels fets i treballar conjuntament sigui natural i necessari, i el taller d'hort i jardí n'és un bon exemple.

No es tracta d'empènyer els infants a trobar *la veritat*, o *la resposta justa*; es tracta d'ajudar-los a preguntar-se per què les coses passen de la

manera que passen i, entre tots, trobar les millors hipòtesis per respondre. Es tracta d'aprendre establint relacions que permetin teixir una xarxa que en alguns llocs és més espessa i en d'altres més fina, però que es pot recórrer, ampliar i modificar en totes direccions.

Per promoure l'aprenentatge de les ciències cal deixar de banda la por de plantejar-se una altra manera d'organitzar-se i d'actuar, cal fer una escola ben rica. *Una escola pobra* en materials, pobra en persones, pobra en la relació que estableix amb els infants i amb les famílies i pobra en expectatives envers els nens *no ajuda a aprendre*. ■

M.Teresa Feu, és mestra de l'escola pública La Montjoia de St Bartomeu del Grau.

Notes

1. CAÑAL DE LEON, P. «L'alfabetització científica a la infància» a Guix d'infantil núm 33; setembre -octubre de 2007
2. PUJOL, M. A. (2005) Didáctica de las ciencias en la educación primaria. Madrid: Síntesis. pàg. 83-84
3. BASSÉDAS, E.; HUGUET, T. i SOLÉ, I. (1996) *Aprender enseñar a l'Educació Infantil*. Barcelona: Graó.

Conversa amb Asha Phillips

La complexa tasca d'educar

INFÀNCIA:

Per què pensem que cada cop hi ha més pares que necessiten ajuda per educar els seus fills, per fer front als conflictes que sorgeixen en aquest procés?

ASHA PHILLIPS: Penso que hi ha diversos motius; un pot ser que actualment vivim en una societat bastant lliure i les directrius sobre moltes coses són menys clares que abans: la moda, com vestir-se, com ensenyar. Hi ha molts mètodes, moltes idees sobre com educar, tot depèn del concepte d'infant que es tingui. No és com a l'època en què es deia que cal alimentar el nadó cada quatre hores, encara que plori, cal que esperi les quatre hores, o bé que cal alimentar-lo quan ho demani, sempre que ell vulgui. Actualment no hi ha mètodes preci-

Asha Phillips és mare i psicoterapeuta infantil, formada a la Tavistock Clinic de Londres on col·labora fent-hi classes. Ha treballat en centres d'ajuda a la infància i en hospitals infantils. Actualment dirigeix un seminari d'observació i seguiment de nens i nenes de 0 a 1 any i treballa pel seu compte atenent infants, famílies i parelles.

de pares a fills. Ara, sembla que, als pares joves, no els serveix la manera de fer dels seus pares.

A.P.: Sí, justament aquest és un altre dels motius; ara les famílies són un grup petit, nuclear. Moltes famílies viuen veritablement aïllades, hi ha molta més mobilitat social, molta gent viu lluny de la seva família, molta gent fins i tot viu a l'estranger, en un altre país. Els pares joves no tenen contacte amb els seus pares, ni amb la generació anterior, ni amb l'altra, tenen contacte només amb els infants, i hi ha pocs nens, ara no hi ha gaires famílies amb set o vuit fills...

sos, hi ha moltes opcions; penso que un dels motius és aquest.

I.: *Abans cada família tenia la «seva» manera de fer les coses que passaven*

Abans, a les famílies nombroses es podia veure créixer els infants: el nadó, els cinc anys, els deu anys... Ara tot és més aïllat i crec que els pares cerquen la seguretat de saber que tenen la raó, que ho estan fent bé, no volen preguntar a la mare o a l'àvia, volen preguntar als experts.

I.: *Pensa vostè que aquests programes i altres difosos pels mitjans de comunicació ajuden realment els pares a sentir-se competents per educar els fills? O més aviat els neguen aquesta competència en nom de la complexitat d'educar un infant?*

A.P.: Bé, alguns mitjans diuen: «nosaltres som els experts, això s'ha de fer així i prou», algunes vegades és així..., però d'altres alguns mitjans i programes els donen estratègies i en d'altres quan els pares veuen en el vídeo com es comporten altres pares s'hi veuen reflectits i diuen de seguida: «oh! però què estic fent!» o «com pot ser que jo faci això?» Llavors es quan penso que

Infància

tenen un costat positiu, perquè els pares es poden veure i aprendre que, a vegades, fan coses que no voldrien fer i que es comporten amb els infants d'una manera que no és la que realment volen.

Crec que hi ha diferents mètodes per a infants i famílies diferents, perquè no tothom és igual. Penso que qualsevol mètode, qualsevol estratègia, funciona si està d'acord amb la cultura de la família i els pares l'apliquen amb convicció, però els mètodes no són universals, no serveix el mateix per a tothom.

I.: És a dir, cal tenir presents les diferències de cadascú, i cadascú és singular.

A.P.: Sí, això mateix. No només cada infant és únic, sinó que cada família també ho és amb els seus costums i estils educatius particulars, però que els són útils per tenir cura dels fills i de la seva educació.

I.: Per a vostè que treballa amb famílies i amb infants petits, quines són les principals dificultats dels pares per pujar i educar els fills?

A.P.: Per a mi en aquests moments la dificultat més evident és la d'establir uns límits. Els pares tenen moltes dificultats per posar límits als infants, volen ser amables, volen ser dolços, se senten cruels quan diuen no! A més, no tenen massa idea de quins límits marcar ni d'on posar-los. Per exemple, tenen dificultat per saber quant temps han de veure els nens la televisió, a quina edat poden accedir a Internet, si els han de deixar quedar a dormir a casa dels companys, etc. També es pregunten sobre si s'ha de fer el mateix que fan els altres pares, si cal tenir els mateixos costums o han d'accedir a comprar unes determinades vambes o certs jocs... Els

pares tenen molta pressió per comprar coses, per permetre coses que no voldrien permetre.

No sé si aquí també hi ha una gran pressió per fer fer als fills altres coses a més de l'escola, com dansa, tennis, música, cant... Desgraciadament, la majoria dels nens d'Occident no tenen temps de respirar i no saben què és avorrir-se. Quan no tenen una cosa per fer, de seguida diuen «m'avorreixo, m'avorreixo», i ja va bé, està bé avorrir-se una mica i intentar descobrir com omplir el temps fent coses diferents.

Penso que caldria que cada família es reunís i es plantegés: «Què volem fer nosaltres com a família?» Però és molt difícil!

I.: Ha parlat de les dificultats dels pares amb infants més grans, però quines són les dificultats amb què es troben els pares dels infants més petits?

A.P.: Crec que en el cas dels nadons les dificultats se centren en els temes del plor, de l'alimentació i del dormir; són els tres temes fonamentals. Hi ha pares que tenen veritables problemes, per exemple, per posar a dormir els infants, o els adormen al seu llit, o es lleven unes quantes vegades cada nit, perquè no saben distanciar-se del plor del nadó. És aquí on realment es pot ajudar els pares, perquè si es lleven unes quantes vegades durant la nit per tot allò que reclama l'infant, que si llet, que si aigua, que si bressolar..., els infants acaben esgotats i el pares també, i després l'endemà al matí és fa tot molt complicat. Crec que d'entrada s'ha d'ajudar els pares a suportar el plor dels infants i a saber que no és tan terrible que plorin ja que es la manera que tenen d'expressar-se, però també cal saber quan se'ls pot deixar plorar i quant de

temps i quan no. Passa el mateix amb el menjar; els infants que no volen menjar, o que no volen menjar sols, que no volen això o allò, i els pares cedeixen de seguida i no ho tornen a intentar, o els pares que no poden suportar que els nens potinegin...

I.: Però, per què els pares no poden suportar totes aquestes coses?

A.P.: Crec que els pares d'avui són molt sensibles al plor dels seus infants. Això essencialment és bo perquè els fa ser més oberts, menys rígids, però penso que potser s'ha passat a l'altre extrem, i són massa sensibles; quan el nen plora és com si ploressin ells i no poden suportar els dos plors, el de l'infant i el seu, i això crea neguit, és dolorós i alhora molest. Llavors no podem ajudar l'infant a adonar-se que no passa res, que només es tracta de menjar una mica de puré de patates o de pastanaga, però el nen plora com si fos la fi del món i nosaltres rebem aquest plor com si realment fos la fi del món. En lloc de dir-li: «No, no ploris, només és pastanaga; a poc a poc t'hi acostumaràs i t'agradarà...», que és el que ajuda el nen a aprendre. En canvi diem: «Nooo, nooo, no passa res fill, para, para..., no ploris, ja et preparo una altra cosa.»

I.: Aquí cada vegada se sent parlar més els educadors de la manca de responsabilitat d'alguns pares, del fet que hi ha adults que no han reflexionat sobre què és ser pare, què és educar un infant i que educar vol dir a vegades suportar el plor, a vegades dir no!...

A.P.: Sí, crec que aquesta responsabilitat espanta una mica els pares, volen intentar pujar els infants sense dolor i penso que això no és realista i tampoc no és gaire útil, perquè, de fet, un adult de vegades està trist, de vegades enfadat...

No és possible que els infants creixin sense experimentar mai aquests sentiments... Si tot és sempre agradable i feliç, la vida és... la meitat del que és en realitat. És força útil que els infants aprenguin a controlar els sentiments intensos, no cal que sigui tot perfecte, és bo donar als infants l'oportunitat d'experimentar i saber controlar aquests sentiments.

I.: *Quina pot ser la funció de l'escola en tot això, amb les famílies, amb els infants? Perquè, tal com hem dit abans, es diu que les famílies no fan res per tal que els nens aprenguin aquelles coses que abans s'aprenien a casa.*

A.P.: Sí, coses que s'aprenien a casa com a ser obedient, a ser polit, coses com asseure's a taula...

I.: *Això! asseure's, menjar sol, rentar-se les mans, saludar i acomiadar-se..., petites coses que ens fan membres d'una comunitat concreta.*

A.P.: Quan parlem de l'escola dels més petits, el punt més important és que l'escola tingui els pares com a aliats. És important que mestres i pares es posin d'acord i treballin conjuntament perquè, si no, es poden crear dinàmiques gens positives. Els pares diuen: «l'escola no ens diu mai res», i els mestres diuen: «el pares no ens ensenyen res als seus fills». El primer pas és crear una aliança, i si l'escola es troba que infants de certa edat encara no mengen sols pot, naturalment, urgir-los una mica, però sobretot dir-ho als pares: «nosaltres a l'escola creiem que es important fer això o allò, creieu que podeu fer-ho també a casa?». És interessant que l'infant trobi una certa continuïtat entre el que se li demana a l'escola i a casa. Per a la meua filla petita el més dur de l'escola era guardar les sabates, no tenia cap problema per seure, per aprendre a llegir,

però amb les sabates no podia, que les sabates quedessin fora li era molt difícil d'entendre. Jo no tenia ni idea que això es fes a l'escola i el cas és que a casa no ens trèiem les sabates, per això per a ella era tan difícil.

I.: *Són aquestes diferències les que cal parlar amb la família...*

A.P.: Sí les regles de l'escola, com per exemple aprendre a esperar el torn per parlar..., coses així.

I.: *Cal que l'escola sàpiga què passa a casa i que la família sàpiga què passa a l'escola...*

A.P.: Crec que és molt útil una cosa que he vist en algunes escoles, una mena de diari on escriu l'escola i escriu la família, és una manera de mantenir la comunicació d'una banda a l'altra; està molt bé.

I.: *Hi ha també les entrevistes abans de començar l'escola bressol, que abans es feien a casa i ara és fan a l'escola.*

A.P.: Exacte, i el nen hi va de visita abans de començar, i els pares i els mestres parlen de l'infant, del que li agrada i del que no, de com s'ho fan a casa per això i per allò... Estic convençuda que, de fet, la majoria de pares volen

ser bons pares, i la majoria de mestres volen ser bons mestres; per tant, és una pena no treballar plegats. ■

Infància



Caminant

Per desgràcia, l'autonomia que mostra Filippo no és típica del moment d'arribada a l'escola bressol. A la major part dels nens se'ls duu en

braços i són traspassats directament als braços d'una educadora, com si el nen fos un paquet. Un paquet, preciosíssim, però no una persona que pensa, que s'orienta, que sap on anar i que ensenya el camí a qui li acompanya, amb decisió, perquè l'escola bressol és «seva».

Per què normalment no es deixa els nens entrar caminant a l'escola quan serien capaços de fer-ho? Segons la meva opinió, crec que es per diversos motius. Abans que res per les presses: els matins, la major part dels pares tenen els minuts comptats. Des del cotxe dels

Només fa tres dies que Filippo assisteix a l'escola bressol. Avui els seus avis van a acompanyar-lo en comptes de la seva mare. Filippo camina davant, i els avis el segueixen lentament, una mica dubtosos, preguntant-se quin porta serà la correcta. Però Filippo sap on ha d'anar, i es dirigeix a tir fet cap a la sala del seu grup.

general tots els avis gaudeixen d'una posició privilegiada. A diferència dels pares, ells no tenen pressa. No han de fixar en el treball, i no se'ls sanciona si «perden el temps» pel carrer. Poden permetre's adaptar els seus passos als del nen. Poden concedir-li temps per a la seva autonomia.

Un altre motiu per dur un nen en braços pot ser el del costum. Com que fins fa poc el nen encara no sabia caminar, per força calia traslladar-lo en braços, i se segueix fent encara que la situació hagi canviat.

pares, o des del cotxet dels nens, fins a l'estança de referència, es triga menys si s'agafa el nen en braços que si se'l deixa caminar sol.

Els avis de Filippo i en

Tampoc no es poden deixar de costat els motius afectius: dur un nen en braços equival també a abraçar-lo. D'aquesta manera se l'estreny, la cara del nen està a l'altura de la de l'adult, i ambdós es miren i es parlen.

Però potser el principal motiu de fer-ho es deu al fet que no s'ha meditat bé sobre el sentit que té el fet de caminar. Caminar amb les pròpies cames no només significa desplaçar-se. Cadascun dels nostres passos és un acte d'autodeterminació i autoafirmació, encara que per norma general no pensem en això. Som més conscients de tot aquest tema quan aquesta capacitat falta, quan per alguna raó (malaltia, accident, vellesa...) un adult no pot caminar i passa a dependre d'uns altres. La falta d'autonomia fereix l'orgull, és frustrant, i provoca que en les relacions sorgeixin noves dinàmiques de disparitat.



Penny Ritscher



L'entrada d'un nen a l'escola bressol és breu, és un trànsit, i com que en aquesta les educadores no tenen un paper actiu, pot semblar un moment marginal del dia. Però, per a un nen l'entrada no és una cosa marginal. És una situació «frontissa» que connecta els seus dos móns, el de la llar i el de l'escola. La manera com el petit travessi (literalment) l'esmentada situació, en braços d'un adult o sobre les seves pròpies cames incidirà en la manera com viurà la seva permanència en l'escola. L'escola bressol és el lloc on se'l col·loca mentre els seus pares treballen? O és un entorn fet per a ell, en el qual entra per la seva pròpia voluntat, caminant, precisament, sobre les seves pròpies cames? Sóc de l'opinió que es podrien evitar molts plors i rebequeries capritxoses els matins si es tingués cura d'aquest matís.

A més, per als nens, el fet d'entrar físicament en l'edifici també constitueix un recorregut motor de tipus natural: la tanca, el camí, la rampa, els esglaons, l'estora per a fregar-hi els peus, la porta... Un recorregut amb el qual es poden mesurar les habilitats creixents, i que gairebé sembla estar fet expressament per captar l'interès dels nens que arriben.

Es discuteix molt sobre l'acollida; és a dir, de com les educadores reben a un nen quan arriba a l'escola. Però faria falta ampliar la reflexió al moment anterior a l'arribada, quan l'adult que acompanya el nen ocupa un paper determinant. Per regla general, els pares no són uns experts en educació, i necessiten ajuda per reflexionar sobre els temes educatius. Així doncs, convindria reflexionar amb ells sobre el tema d'«acompanyar l'autonomia».

També pot succeir que les educadores li escamotegin al nen la seva autonomia pel fet d'agafar-lo en braços. En aquest punt seria necessari fer examen de consciència. Es tendeix a actuar per instint, agafar un nen en braços és un gest afectuós i protector, però, no obstant això, també és un gest que accentua la seva dependència. Existeixen altres maneres d'acompanyar un nen, d'abraçar-lo i d'estar al seu costat. Ajupir-se al costat d'ell, asseure's al costat d'ell en un pedrís, asseure's en una butaca i tenir-lo a la falda, agafar-lo de la mà i caminar junts... De vegades, quan renunciem a agafar un nen en braços, li estem donant més. ■

Dono les gràcies a les educadores de Montale (PT) i de Massa en la companyia de les quals hem madurat aquestes reflexions.

Penny Ritscher és assessora pedagògica dels serveis educatius per a la primera infància.

L'ESCOLA BRESSOL
NO ÉS CAP PENJA-ROBES

160 in-fàn-ci-a



FRATO 76

ELS COLLARETS



S'HA ACABAT! ARA HEM DE TORNAR A ENFILAR BOLETES EN AQUESTS MALEÏTS COLLARETS...

FRATO 69



Llegir amb tot el cos

El gener, llibres tot terreny

Tertúlia de Rates

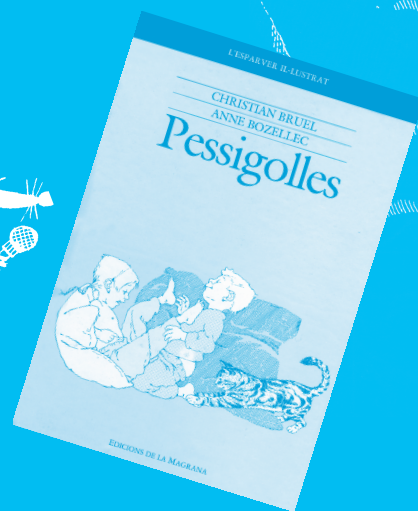
Pessigolles

d'Anne Bozollec et Christian Bruel La Magrana, Barcelona, 1988
isbn 84-7410-3908-8

Sense parar de ser reeditat des de fa 20 anys, aquest llibre sense text ha esdevingut un clàssic. Però si a la seva sortida va sorprendre uns, per la seva forma inhabitual a l'època, d'un sobri negre i blanc dibuixat amb un traç precís i mordaç per Anne Bozollec, va xocar els altres per la sensualitat, pel seu mateix erotisme.

Una noieta s'avorreix ficada dins un llit esponjós en companyia del seu gat mandrós i de la seva nina bòmia. Deixa l'habitació de puntetes per anar a despertar al seu veí armada d'una ploma. Un veí que, sorprès per aquell atac inesperat, replica amb pessigolles variades als punts més sensibles del jove cos de la seva companya de joc. El llibre segueix, durant una trentena de pàgines, amb una alegre barreja de cames i de mans, de peus i de culs,

d'orelles i de nassos, on volen els coixins, cauen els edredons. Fins i tot el gat es presta al joc, amb l'ós de peluix i les petites rates que viuen sota el llit. Els adults, absents i fora de joc, no són, evidentment, convidats a la festa, i fins i tot si un d'ells apareix furtivament a la penúltima pàgina, no s'atrevirà a entrar a l'escena.





Ballmanetes

D'Helen Oxenbury

Juventut, Barcelona, 1987

Isbn 84-261-2255-8

L'autora d'aquest llibre i de tota la col·lecció –consta de 4 llibres–, és coneguda i molt apreciada per la seva dedicació als llibres per als més petits. El que ara comentem és ple de petits grans personatges que ocupen tota la pàgina - a sang - que interactuen matusserament en moltes situacions quotidianes: ballant, menjant, fent sorolls. Després de l'exhibició els artistes saluden els seus pares. Tota la col·lecció és a prova de nen petit, és a dir, les seves pàgines són de cartoné, un material molt perdurable i difícilment erosionable.

Les chatouilles d'Anne Bozollec et Christian Bruel Être éditions, Paris, 1997 Isbn 2-84407-001-9

Cicci coccó

D'Enzo Arnone i Bruno Munari

Corraini, Mantova, 2001

Isbn 88-86250-5

Bruno Munari (1907-1998), un dissenyador italià poc conegut aquí, malgrat la seva llarga trajectòria en el camp del llibre per infants, sorprèn amb un llibre de fotos en blanc i negre que, d'entrada, podria ser tret de qualsevol dels àlbums de fotos que tots teníem a casa.

Les imatges a la banda dreta del llibre, de format apaïsat, van acompanyades d'un breu però significatiu text col·locat a l'esquerra escrit en tres idiomes -italià, francès, anglès. Les fotos representen accions de la vida quotidiana, però la part escrita fa que prenguin un to poc convencional, fins i tot surrealista i un



Nota: hi ha diversos llocs per trobar els llibres que recomanem, les llibreries - Casa Anita i la Peixera a Barcelona, Robafaves a Mataró- que us els serviran encara que siguin d'importació, però també podeu anar a la biblioteca o buscar-los per internet.

Els contes del «per què»

Per què l'aigua de la mar és salada

Elisabet Abeyà

Aquest any us presentem una selecció de contes etiològics; això vol dir que expliquen amb imaginació les causes o els orígens d'alguns fenòmens naturals que van encuriósir els nostres avantpassats. Els folkloristes del segle XIX varen anomenar aquests contes els del «per què». Les preguntes que estan a la base d'aquests contes s'assemblen a les que moltes vegades es formulen els infants petits quan incansablement s'esforcen per saber l'origen de totes les coses. També els científics es demanen els perquès. Fa molts d'anys algunes persones varen imaginar respostes qui sap si per assaciar les ganes de saber dels infants o potser dels adults.

El conte d'avui dona una explicació de per què l'aigua de la mar és salada. N'hi ha diverses variants segons els llocs. A la versió que ens ofereix Sara C. Bryant al llibre *Com explicar contes*, les paraules màgiques per aturar el molinet són: Barralatatabaliba, i el vaixell del capità no s'arriba a enfonsar perquè quan la sal ja pesa molt tiren el molinet a la mar. Aquí us oferim la versió recollida per Joan Amades.

Heus aquí que una vegada hi havia dos germans, un de ric i molt avar i un altre de molt pobre, però generós i caritatiu. Moltes vegades el pobre havia d'anar a demanar ajut al ric, però aquest sempre se'l treia del davant de males maneres, i mai per mai no el va voler ajudar ni afavorir en res. Un dia que estava desesperat perquè en feia més de vuit que no havia menjat res, el pobre va trucar a la porta del ric; aquest se'l va treure del davant amb més mal tractes que mai, i li va dir que si tenia gana anés a menjar palets. El pobre, per tal d'acabar amb la seva desventura, decidí tirar-se a mar. I se'n va anar al cim d'unes roques de la platja, disposat a llançar-se des d'allí dalt per estar segur d'ofegar-se. Però heus aquí que, quan s'anava a tirar, se li va presentar una velleta que el va deturar i li va dir:

– Què vas a fer, desventurat? ¿No veus que et vas a matar?

– Precisament això és el que jo voldria. Estic desesperat i només la mort pot treure'm de la penúria que m'aclapara.

– No et desanimis, que tot en el món té remei. Mira, jo et protegiré. Et donaré un molinet al qual no caldrà més que diguis: «Molinet, mol.» I et donarà tot allò que tu amb el pensament hagis desitjat. Quan n'estiguis satisfet, no et caldrà més que dir-li: «Molinet, para de moldre.»

I, dit això, la velleta es va treure un molinet de sota les faldilles, el va lliurar al pobre home i va desaparèixer.

El bon home va pensar: «M'agradaria viure en una casa ben parada i espaiosa, ben moblada, que fos ben còmoda i que hi fes de ben bon estar, amb un hort ben ple d'arbres fruiters.» I així que hagué pensat això, va dir: – Molinet, mol.

I, al moment, va tenir al seu davant una casa on no hi havia més que mirar. Hi va entrar, la va trobar plena de bons menjars i de bons vestits. Es va poder vestir com

una persona rica i va poder treure el ventre de pena. Tothom del poble no se sabia explicar aquella prosperitat tan sobtada, i cada u hi deia la seva. El qui més intrigat estava era el seu germà, que aviat va sentir-se rosegat pel corc de l'enveja. El va anar a veure i li va preguntar com s'ho havia fet per prosperar tant en tan poc temps. I el bon germà li ho va explicar. L'envejós de seguida va veure que, si li deixava aquell molí, podia multiplicar les riqueses que tenia i l'hi va manllevar. El germà bo no va refusar de deixar-li. I li anava a explicar com s'ho havia de fer per fer-lo anar, però així que li va haver dit com l'havia de fer funcionar, l'envejós del germà ric va sentir tanta ànsia per servir-se'n que no va voler saber res més i se'n va anar cap a casa seva.

Pensant, pensant què podia fer al molinet, es va dir: «Calla, aquest any la collita ha estat dolenta, la palla anirà cara, doncs que em molgui la palla.» I al punt va dir:

– Molinet, mol.

De seguida va començar a sortir palla i més palla, vinga palla encara més, i més encara; aviat tota la casa estava plena de palla a curull. Ell bé el volia fer parar i no es cansava de dir-li:

– Detura't molinet, no molguis més palla; para, para, prou palla, prou palla, no en facis més.

El molinet no es deturava, i ben aviat tanta palla va arribar fins envair la llar de foc i, en acostar-se a les flames, es va encendre la palla, i en poca estona es va calar foc a la casa i va quedar tota cremada i feta un munt de desferres. Tot es cremà, menys el molinet. Desconsolat en veure's arruïnat, el mal germà va tornar el molinet, però el seu germà, que malgrat tot l'estimava perquè era molt bo, va fer tornar al molinet la casa tal com la tenia abans de cremar-se-li. D'aquella feta els dos germans sempre

més van tractar-se amb l'afecte que pertoca a aquest parentiu.

La fama del molinet va córrer per tot el poble, i un capità de vaixell, que havia de fer un viatge, va anar-lo a manllevar per tal d'ensenyar un molinet tan prodigiós a les terres on anava a cercar sal. El bon germà no va tenir inconvenient a deixar-l'hi. I heus aquí que, mentre anaven per mar, un mariner va dir al capità:

– Nostramo, em sembla que ens podríem estalviar de fer el viatge. Diguem al molinet que ens molgui sal i ens estalviarem d'haver-la d'anar a cercar.

– Trobo que tens molta raó.

I el capità agafa el molinet i li diu:

– Molinet, mol.

Al punt comença a moldre sal i més sal, vinga a omplir-ne el vaixell, i sal i més sal, i encara més i més encara. Fins que tanta en va moldre, que va omplir tot el vaixell, que va arribar a pesar tant, que, com que no van saber deturar el molinet perquè no molgués, el vaixell es va enfonsar, i la sal i la gent se'n van anar a fons amb el molinet, que encara segueix molent i deurà moldre fins que el dia menys pensat un pescador el pesqui i li sàpiga dir:

– Molinet, para de moldre.

I és d'aquesta feta que l'aigua del mar és tan salada, de tanta sal com mol el molinet, puix que abans era dolça com tota l'altra aigua.

I el qui no vulgui creure aquesta rondalla vera, que el seu cap se li torni de cera.

(Tret de Joan Amades, *Folklore de Catalunya*, Barcelona: Editorial Selecta).

12è Cicle de Titelles Lleida curs 2007-08

12è Cicle de Titelles per als més menuts.
Lleida curs 2007-08

Un any més el Centre de Titelles de Lleida i l'Associació d'Espectadors del Centre de Titelles de Lleida organitzen el cicle teatral «Joc al Ninot». Una proposta lúdica i cultural, adreçada al públic infantil i familiar. Sis matinals de diumenges plens d'històries, aventures i cançons on els titelles són els protagonistes. Més informació: www.titelleslleida.com.

Conclusions del XI Fòrum Mundial de la TV Infantil i de les VII Jornades de l'OETI. Barcelona del 13 al 18 de novembre

Els experts que han participat en el XI Fòrum Mundial de la TV Infantil, basat en «L'imaginari Audiovisual. Quins Valors?» i

en les VII Jornades de l'Observatori Europeu de la Televisió per Infants (OETI) sobre «Les Cultures Pedagògiques de la Comunicació» han elaborat les conclusions següents:

1. Cal treballar per una societat educativa- que defensi uns valors ètics acceptats per tothom- on els diferents agents sociabilitzadors tinguin i procurin un coneixement i aprenentatge de les diferents eines tecnològiques.
2. Els investigadors i experts consideren fonamental analitzar i investigar quins són els efectes que provoca una societat en constant canvi i amb activitats sense descans dins el món dels infants i joves, que tot i estar cada cop més fragmentats i inquiets, tenen moltes ganes de relacionar-se amb els seus semblants de tot el món.
3. En una època de resposta immediata als estímuls exteriors i de recerca de satis-

facció instantània calen espais per acompanyar i escoltar les expressions de la quitxalla. Reflexió i compromís que han d'assolir la família, l'escola, els mitjans de comunicació i la societat en general.

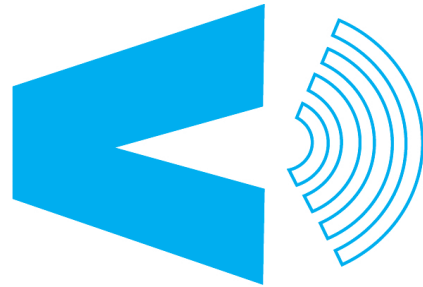
4. Totes les persones, a causa de la revolució cibernètica, formen part d'una ciutadania comunicativa. Hem d'elaborar noves metodologies educatives que ens permetin entendre com els estímuls sensorials i emocionals, que ens provoquen les múltiples pantalles, afecten i configuren el nostre desenvolupament cognoscitiu, el nostre procés racional de conèixer.
5. Per cloure és necessari potenciar i consolidar, per part de la societat civil, accions que facin complir, tant a les operadores com a les administracions, les lleis de protecció de la infància i la joventut, com també els codis d'auto-regulació signats lliurement.

Més informació: www.oeti.org

La nostra portada



Les activitats a l'aire lliure que l'escola pot oferir són molt variades, interessants i educatives. Cal només una mica d'imaginació per part de les persones adultes per aprofitar les ocasions que proporciona la natura. Com és el cas de la creació d'un petit hort, que permet als infants seguir l'evolució de les plantes, des de sembrar la llavor fins a la recol·lecció del fruit. Els porta a assumir la responsabilitat del seu creixement, comprovar les diferències entre unes i altres plantes, aprendre els detalls de la seva cura: la necessitat d'aigua, la dosificació del reg, l'espai adequat per desenvolupar-se. Tots els sentits s'hi impliquen i s'aprèn a respectar-les com a éssers vius alhora que infants i adults poden gaudir de la bellesa amb què la natura ens obsequia.



VOLUNTARIAT PER LA LLENGUA

L'Associació de Mestres Rosa Sensat forma part del programa Voluntariat per la Llengua, impulsat per la Secretaria de Política Lingüística de la Generalitat de Catalunya.

Després d'un temps d'experiència us tornem a demanar si voleu fer de voluntaris/es per formar parelles lingüístiques amb aprenents que vindran d'altres entitats del Raval.

El programa proposa 10 hores de conversa repartides en 1 hora setmanal. Es tracta de mantenir una conversa distesa on els que hi participen s'hi sentin còmodes, no es tracta de fer una classe. Si vols formar part del Voluntariat envia un correu a :

activitats@rosasensat.org
WWW.rosasensat.org

Per a qualsevol dubte
 pots trucar els matins al 93 481 73 96

Cursos d'Hivern Educació Infantil

330801 **L'escola dels infants: la documentació de la quotidianitat (2)**

A càrrec de: Mara Davoli

Durada: 15 hores

Calendari i horari: de dilluns a divendres (a concretar) de 18.00 a 21.00h

Nota: Per poder matricular-se a aquest curs, cal haver fet prèviament la primera part del mateix curs.

330802 **El rellotge de sol**

A càrrec de: Mariano Dolci

Durada: 15 hores

Calendari i horari: de dilluns a divendres 31 de març al 4 d'Abril de 18.00 a 21.00h

330803 **Els titelles a l'escola bressol**

Anàlisi dels recursos que ens ofereix el titella com a mitjà de comunicació amb els infants. Què és un titella? Per què en fem? Com utilitzar-lo a la classe? El titella com a element de suport per al o la mestra. Quins elements plàstics,

visuals, teatrals i també musicals utilitzem en fer titelles: teatre, ombres, etc. Creació del propi titella

A càrrec de: Magda Torres

Durada: 10 hores

Calendari i horari: dimarts 29 de gener; 5, 12, 19 i 26 de febrer de 18.00 a 20.00h

330804 **Arts en joc!**

Propostes interdisciplinàries on la música, la dansa, l'expressió corporal i les arts plàstiques es treballen conjuntament a partir d'una proposta senzilla i divertida que pot partir de qualsevol d'elles per descobrir el nexa amb les altres.

A càrrec de: Montserrat Dulcet

Durada: 15 hores

Calendari i horari: dimecres 5, 12, 26 de març, 2 i 9 d'abril de 18.00 a 21.00h

330805 **Coneixements bàsics per acompanyar cançons (2)**

Aprendre la tècnica bàsica per tocar la guitarra i acompanyar les cançons que

treballem a l'escola. Conèixer un repertori prou ampli de cançons.

A càrrec de: Jaume Moreno

Durada: 16 hores

Calendari i horari: Dissabtes 26 de gener, 9 i 23 de febrer i 8 de març de 10.00 a 14.00h

Nota: Per poder matricular-se a aquest curs, es recomana haver fet prèviament el primer curs

Cursos d'Hivern Inter etapes

330806 **Dansa creativa**

Classes pràctiques de dansa creativa, tot experimentant els exercicis i jocs que després podran ser aplicats als infants. Es tractaran dubtes i es treballarà teoria i experimentació de la dansa creativa a partir del llibre «La danza y el niño» de Jacqueline Robinson, entre d'altres.

A càrrec de: Mariana Roigé

Durada: 16 hores

Calendari i horari: Dijous 31 de gener; 7, 14, 21 i 28 de febrer; 6, 13 i 27 de març de 19.00 a 21.00h

Adreçat a: mestres d'infants de 4 a 10 anys

330807 **Les matemàtiques dels 0 als 18 anys,**

Aproximació a la matemàtica des de la perspectiva de la resolució de problemes, posant l'accent en la importància de valorar l'educació matemàtica amb una visió global al llarg de les diferents etapes educatives. El curs acollirà mestres i professors de les diferents etapes educatives amb l'objectiu de compartir experiències, conèixer la matemàtica que es fa en els diferents nivells i concretar eines per dissenyar programacions estables i coherents des de l'educació Infantil al Batxillerat.

A càrrec de: Lourdes Figueiras

Durada: 25 hores

Calendari i horari: Dimecres 23 i 30 de gener; 6, 13, 20 i 27 de febrer; 2, 12, i 26 de març i 2 d'abril de 18.00 a 20.30 h

330810 **El contacte intercultural en l'àmbit professional**

La societat en què vivim la construïm entre totes les persones que en formem part amb el nostre treball, les nostres opinions i els nostres projectes. El ràpid creixement de la població immigrada a Catalunya ha posat en evidència moltes de les carències econòmiques i socials que ja existien i a les quals no s'ha donat una resposta adequada. La presència de la diversitat cultural en la nostra societat també té el seu reflex al món laboral, ja sigui per la presència i incorporació de nous treballadors d'origen immigrant, ja sigui pels canvis en els usuaris, consumidors i públic... El desconeixement entre persones ocasiona sovint situacions delicades que caldrà resoldre amb una visió objectiva i empàtica.

A càrrec de: SOS Racisme

Durada: 15 hores

Calendari i horari : Divendres 28 de març; 4, 11, 18 i 25 d'abril de 18.00 a 21.00h

330811 **Animació i pàgines web amb Flash**

Presentació d'eines i coneixements per poder realitzar animacions i pàgines web utilitzant el programa Flash. Incorporació de text, àudio, imatge fixa i vídeo a la web. Creació d'un petit projecte interactiu (clip didàctic tipus edu365) i es publicarà a la web (blocs...)

A càrrec de: Àngel Garcia

Durada: 45 hores

Calendari i horari: Dimarts 22, 29 de gener; 5, 12, 19 i 26 de febrer; 4, 11 i 25 de març; 1, 8, 15, 22 i 29 d'abril; i 6 de maig de 18.00 a 21.00h

Més informació:
www.rosasensat.org

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.
Tél.: 93 481 73 73. Fax: 93 301 75 50.
redaccio@revistainfancia.org - www.revistainfancia.org

Direcció: Montserrat Jubete i Irene Balaguer.

Secretaria: Mercè Marlès.

Consell de Redacció:

Elisabet Abeyà, Esther Aguiló, David Altimir, Mercè Ardiaca, Rosabel Barbé, Enric Batiste, Caty Bel, Nancy Bello, Teresa Boronat, Meritxell Bonàs, Anna Carbajosa, Carme Cols, Mercè Comas, M. Carme Díez, Montserrat Fabrés, Rosa Ferrer, Carme Garriga, Esteve Ignasi Gay, Xavier Gimeno, Josepa Gòdia, Josepa Gómez, Roser Gómez, Marta Graugés,

Marta Guzman, Teresa Huguet, Sol Indurain, Montserrat Jubete, Elisabet Madera, Sílvia Majoral, Blanca Montaner, Pepa Òdena, Misericòrdia Olesti, Àngels Ollé, Bàrbara Pol, 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

Maquetació: Clara Elias

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
Tél.: 93 481 73 79. Fax: 93 301 75 50

Distribució a llibreries: Prólogo, SA
Mascaró, 35, bxos., 08032 Barcelona
Tél. 670 59 71 31

Exemplar: 7,50 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.