

in-fàn-ci-a *educar de 0 a 6 anys*

161

MARÇ
ABRIL
2008

REVISTA DE
L'ASSOCIACIÓ
DE MESTRES
ROSA SENSAT



9 d e m a r ç

Quan tinguis a les mans aquest número d'INFÀNCIA, possiblement les eleccions generals de l'Estat ja hauran passat, ara per tant desconexim quin n'haurà estat el resultat, però sí sabem les promeses o compromisos que durant el període de campanya s'han fet sobre l'educació infantil, amb un ball de xifres que lluny de generar entusiasme generen inquietud.

Sembla que de sobte alguna enquesta d'opinió hagi recollit el dèficit històric que es té d'oferta educativa per als més petits, per als infants de 0 a 3 anys, un dèficit endèmic, que, més enllà del que des d'aquestes planes s'ha vingut reclamant com un dret dels infants des del seu naixement, inquieta avui des d'una doble perspectiva: com a dèficit estructural per a un país que per poder ser competitiu necessita que les dones i els homes treballin, i com a una demanda social cada cop més potent per a les famílies modernes.

I aquí és on apareix la inquietud, que pot semblar paradoxal, tant si el compromís és de tres-centes mil, com si és de quatre-centes mil noves places. Perquè més important que la quantitat és la qualitat que pugui acompanyar aquesta oferta, i d'això no n'ha parlat ningú.

La inquietud respon a cinc interrogants: Com es garantirà la coherència, la cohesió, de l'educació infantil des del naixement fins als sis anys? En quines condicions d'espais, de nombre d'infants per grup, de nombre de mestres per grup s'oferiran aquestes noves places? Com es trobaran tants mestres per cobrir aquest compromís? Amb quin finançament es comptarà? Quina gestió es farà?

Després de ser aprovada la LOE s'ha fet palesa la seva ambigüitat en educació infantil. Des del nostre punt de vista els decrets que han aprovat algunes Comunitats Autònomes, d'acord amb les competències que els atorga la llei, fan evident una clara regressió, estableixen un procés de destrucció tant del que existia gràcies a les polítiques que

havia propiciat la LOGSE com de l'excel·lent feina que havien estat fent mestres i educadors anònims. Els actuals decrets no respecten el dret a l'educació dels més petits, no contempen l'educació de 0 a 6 anys com una etapa educativa amb entitat pròpia, no estableixen unes mínimes condicions que haurien de millorar les establertes en el Decret 1004, i la generalitzada externalització de la seva gestió està generant una proliferació d'empreses que es lucren amb allò que és un dret, el dret a l'educació, i per tant una responsabilitat pública.

El que està en joc és massa important, i és per això que inquieta tanta oferta sense cap garantia quan avui ningú no pot ignorar ni qüestionar la transcendència educativa d'aquestes edats. Una transcendència que no és una qüestió de xifres, és una qüestió que passa per reconèixer, amb polítiques de fets, el valor del present de cada infant, el respecte al seu dret a ser el que és, un infant, i oferir-li el que mereix. Que alhora també és el que reclama i necessita la societat.

Qui és?	Qui és?	<i>Infància</i>	2
Plana oberta	Tot educa. Història d'un passadís	Teresa Ribas	3
Educar de 0 a 6 anys	Formació dels hàbits dels infants	Anna Tardos, Eva Dehelan i Lili Szeredi	5
Conviure	Equitat i respecte per la diversitat	Xarxa DECET	11
Escola 0-3	Les tarongetes	Esther Aguiló	15
Bones pensades	Un material dur	Nancy Bello i Misericòrdia Olesti	18
Invariants pedagògiques	Invariant número 5	Célestin Freinet	20
Escola 3-6	Com ens organitzem a l'escola i per què Jo vull ser... princesa! Preparem una obra de teatre	Pep Llenas Sílvia Majoral	21 26
L'entrevista	Conversa amb Maria Brossard, mestra de La Bressola	David Altimir	33
Infant i salut	Hiperactivitat: abús del terme?	Grup de Psicoteràpia Psicoanalítica de Nens i Adolescents	35
Llibres a mans dels infants	Pel març, «si els ocells no volessin, qui ens cagaria a sobre?»	Tertúlia de Rates	40
El conte	Per què les òlibes fan uh...uh...	Elisabet Abeyà	42
Informacions			44
Biblioteca			47

sumari



A veure si ho endevineu

Mestra, escriptora i advocada, va ser pionera a principis del segle XX en els avenços pedagògics, revolucionària en la defensa dels drets de la dona i la incorporació de les noies a l'escola, i capdavantera com a professional de l'ensenyament. En aquest camp va començar per l'educació de les criatures més petites adoptant el mètode Montessori, del qual en destacà el valor de les cases dels nois i noies com una gran casa, com una llar, en la qual se socialitzaven les funcions maternes. Sabeu qui és? La solució i el text complet, a la nostra pàgina web: www.revistainfancia.org

La Pedagogia, ciència nova en la mesura que ara sistematitza els principis educatius, però ciència vella com a tractat de l'educació, que és tan antiga com el primer home, ha de presentar tanmateix el problema de l'educació del nen en aquests dos aspectes: la realitat nen, d'una banda; l'ideal nen, de l'altra.

Però, com recórrer aquest camí de realitat a ideal? La Pedagogia és filla de cada segle. Com que tracta d'educació, i educació és preparació per a la vida, resulta que cada generació concreta els seus ideals de vida a l'escola, i intenta formar noves generacions en el motlle educatiu espiritual traçat prèviament amb el propòsit conscient o inconscient de fer generacions iguals a ella mateixa.

Un país centralitzador, militarista, portarà la militarització a l'escola; científista, disciplinari, religiós, portarà la seva rigidesa científica, la seva fèrria disciplina o la seva religió a l'escola; pacifista, amant de la vida, pràctic, utilitari, esportiu, auster o místic,

social o particularista, tot això ho portarà a l'escola.

Però això, que fins al present és cert en tant que fet, és, tanmateix, a dreta llei un error i una injustícia.

Perquè portem a una realitat viva un motlle artificiós; a un ser objectiu, un prejudici subjectiu.

L'escola, fins ara, ve sent per nosaltres un concepte abstracte. Partim d'un altre concepte abstracte, l'home, considerat com una síntesi filosòfica nostre. De l'home ve el concepte abstracte *de l'infant*, i d'aquest, després, l'entitat social escola, preparadora d'aquest nen.

Però es que en realitat no es el concepte abstracte de l'infant, sinó el concepte *dels infants*, un per un; cadascun amb la seva vida; les seves aptituds, les seves tendències. L'art de l'ésser humà podrà crear objectes tots iguals, sorgits del mateix motlle. La Naturalesa mai fa dues coses iguals. ■

Tot educa.

Història d'un passadís...

Treballo en una escola construïda fa 75 anys. Les classes de parvulari són espaioses, clares i hi estem molt bé.

Tenim un gran passadís on hi conflueixen les classes de quatre i

cinc anys, la cuina i la consergeria. A més, és una via d'accés al vàter de parvulari, a l'aula d'educació especial i al menjador. De vegades també hi passen mestres, els nens i les nenes que van a música o a buscar material d'educació física i les persones que porten els queviures a l'escola. També és un lloc de trobada dels nens i nenes de primària que es queden a dinar i l'espai on s'esperen les famílies quan vénen a buscar els nens.

Des de fa anys aquest passadís serveix per fer-hi activitats amb els nens i les nenes de parvulari

Tots els espais de l'escola, fins i tot aquells que són de tothom i no són de ningú, poden convertir-se en espais d'aprenentatge. Un simple passadís, ben endreçat i organitzat esdevé un espai on acollir un grupet d'infants en alguns moments de la jornada i on poder dur a terme diferents activitats: jocs matemàtics, construccions, pintura i fins i tot el drac de Sant Jordi que va acabar éssent decorat.

cadres. Com que és el lloc on s'esperen les famílies, a les parets s'hi exposaven dibuixos i fotografies.

El mes de setembre passat vaig començar a ocupar-me, entre altres coses, de les activitats amb grups reduïts d'infants de parvulari. L'espai per fer-ho era el passadís, tret que es trobés quelcom de millor. Tot educa i l'entorn és part d'aquest tot; per això em calia trobar la manera de donar entitat a aquell espai de tothom i de ningú, fer-lo acollidor i suggeridor.

(activitats amb mig grup o amb petits grups mixtos), però les seves característiques l'havien convertit en un espai de tothom i de ningú. Només hi havia una gran pissarra, taules i



plana oberta

Teresa Ribas

Un armari entre la pissarra i el passadís que porta al vàter ha servit per delimitar l'espai i a la vegada per desar-hi el material fungible que es necessita. Davant d'aquest n'hi ha un altre amb pintures i pots, i al seu damunt pinzells i corrons en uns pots de vidre. També hi vaig disposar un banc llarg per col·locar-hi els jocs matemàtics que els nens i les nenes trien lliurement i que al migdia i al vespre endrecem en caixes de fusta ben apilades.

A la part del darrere d'un dels armaris, s'hi ha penjat un mirall i s'hi ha dedicat un petit espai per fer-hi construccions. Aquest espai, quan s'utilitza, sempre es fa més gran i acaba estenent-se per tota l'amplada del passadís. Les criatures estan alerta per deixar passar en Pere i en Rodolfo. L'un passa els dimarts i l'altre els dijous amb una carretó carregat de caixes fins dalt, l'un amb fruita i verdures i l'altre amb pollastres, ous i botifarres. La Montserrat passa cada dia amb el pa, i



ho fa amb molt de compte per no trepitjar els ponts i les carreteres que construeixen els nens. També veiem la Tere i les monitores del menjador, i l'Anna i la Paquita –les conserges– que ens han ajudat molt.

Una garlanda de colors feta per les criatures en un taller de guarniments que va durar de març a abril, un gran drac fet a l'abril i un fris de sanefes fet entre maig i juny han servit per abaixar una mica el sostre, donar més calidesa a l'espai i demostrar la capacitat dels nens i les nenes per pensar, dissenyar, crear...

Al costat de la cuina hi vaig posar un expositor amb contes i revistes infantils per mirar i llegir, a la disposició de pares i nens.

Les mestres dels grups de quatre i cinc anys han continuat exposant mostres dels treballs dels nens, fotografies de moments de relació, dibuixos i mostres de petits processos en les parets del passadís.

Tots i totes, petits i grans hem constatat que parlar fluix s'encomana, i els nois i les noies més grans s'han esforçat molt per recordar que calia tancar la porta cada vegada que passaven.

Les propostes de joc, la manipulació dels materials de construcció, la manipulació de pintura, retoladors, tissors i fang per experimentar amb el gest gràfic i moltes coses més ens han fet més capaços a tots, grans i petits.

Qui més ha utilitzat aquest espai han estat els nens i les nenes de totes les edats que dinen a l'escola.

Estic contenta, perquè *el passadís gran* comença a deixar de ser de tothom i de ningú per ser de tots i totes. ■

Teresa Ribas,
mestra de l'escola pública Mare
de Deu de la Muntanya, d'Esparreguera

Formació dels **hàbits** dels infants per mitjà de l'actitud dels educadors

Analitzant les intervencions d'una educadora que treballava en la nostra institució feia quinze anys, vam intentar de penetrar la lògica de la seva actitud pedagògica. Sobre la base de les nostres observacions vam examinar una part de la seva activitat referent a la formació de nous hàbits dirigits a la integració social dels infants.

En la nostra institució, a partir de l'edat d'un any i mig, els infants freqüenten en petits grups el pavelló-escola on

una de les nostres educadores –de la qual parlarem més endavant– els rep. Els infants hi romanen una mitja hora o tres quarts d'hora, els de més edat una hora, amb dos o tres companys.

Aquí les criatures troben un equipament diferent del que els és habitual; joguines noves i altres normes de comportament més diferenciades.

La sala on viuen i juguen tot el dia està agençada de manera que hi puguin jugar sense perill, tranquil·lament, encara que l'educadora estigui vestint un dels seus companys, el banyí o li doni menjar. En el petit pavelló, en canvi, hi ha una estufa sense protecció, un calaix sense clau i ple d'objectes que pertanyen a l'adult,

cortines a les quals els infants poden arribar, gerros de flors, fils elèctrics...

En el grup habitual hi ha joguines que els

infants poden agafar sense una vigilància estreta; al pavelló, hi ha joguines que comporten alguns perills, per exemple un fil llarg per enfil·lar-hi perles, petits pals i discos de fusta, martell de fusta per picar, grans camions per empènyer i pedres grosses per posar-les dintre.

Els infants de setze a vint-i-un mesos es troben al pavelló i en el context que acabem de descriure. Quan vam començar les nostres observacions, aquests infants, llevat d'un, freqüentaven el pavelló des de feia temps, de cinc a vuit setmanes, i hi anaven tres cops per setmana.

Les regles de comportament del pavelló més diferenciades encara no havien estat totalment

assimilades per les criatures; aquestes sessions semblaven, doncs, propícies per a l'anàlisi de la manera com l'educadora se les componia per fer que els infants coneguessin aquestes regles i les respectessin.

L'educadora, en general, no imposa als infants tasques comunes que hagin de fer al mateix temps i rarament alça la veu; l'observador exterior fàcilment pot enganyar-se i pensar que no fa res i que vigila simplement les criatures. Sovint sembla que els infants es desplacen per ells mateixos i amb facilitat per la sala de jocs, que respecten per ells mateixos les normes de comportament en relació amb els altres infants, amb el material i les joguines. Només els que han pogut seguir el camí recorregut per alguns infants, alguns grups d'infants, entre un any i mig i tres, estan en condicions de comprendre que es tracta aquí de l'aplicació rigorosa d'un sistema pedagògic, la lògica de la qual difereix molt de la lògica pedagògica habitual esmentada més amunt.

**Anna Tardos, Eva Dehelan,
i Lili Szeredi**



En el decurs de les nostres observacions, hem anotat textualment les intervencions verbals, actives i metacomunicatives, ben diferents de l'educadora, com també totes les activitats i tots els moments de comportament dels infants enfront dels quals l'educadora reacciona.

als seus comportaments. Les seves accions estaven lligades als signes i als comportaments dels infants. Cada infant podia sentir o veure que el seu comportament, la seva activitat, tenia una continuació en la reacció de l'educadora. Solament una part de l'activitat de la criatura, sobre la qual l'educadora feia alguna

Contràriament a la impressió superficial d'una persona que ve de fora, l'actitud de l'educadora es va caracteritzar per un gran nombre i una varietat molt rica d'accions. Més endavant ja parlarem de certes característiques d'aquesta actitud.

En primer lloc, vam remarcar que les accions de l'educadora tenien un caràcter de resposta. En presència dels infants, l'educadora reaccionava, per dir-ho així, sempre

observació, estava directament en relació amb les normes de comportament que s'havien d'assimilar i, entre aquestes, les reaccions negatives com refusar o impedir l'infant de comportar-se sense respectar les regles, i animar-lo si s'havia posat trist per aquest refús, només representava un percentatge molt petit de les seves intervencions. La major part de les accions referents a l'ensenyament de les regles anaven dirigides a expressar i a reforçar el comportament just esperat i a crear les condicions d'aquest comportament.

L'activitat més important de l'educadora anava destinada a manifestar que estava esperant el comportament desitjat. L'educadora expressava aquesta expectativa no solament per una demanda, recordant una regla, sinó també d'una manera indirecta en la majoria de les ocasions. Per exemple, deia amb una veu espantada a la petita *Andrea* de 20 mesos que estava a punt de tocar l'estufa encesa: *Ui, com crema!*, afegint tot seguit una breu explicació: *Està encesa.*

A la Viki, que volia asseure's a la cadira de l'Elvira, li deia amb una veu amable: *Viki, és el lloc de l'Elvira*. No invitava, doncs, la Viki a seure en una altra cadira i, a l'*Andrea*, no li prohibia de tocar l'estufa; no enunciava unes regles, sinó que manifestava el que esperava d'elles d'una manera indirecta. Generalment, havia recordat ja aquestes regles abans i d'una manera explícita.

Les intervencions metacomunicatives de l'educadora que acompanyen els exemples adduïts, com també els exemples mateixos, servien també per expressar de manera indirecta aquesta espera, per exemple la joia evident amb la qual l'educadora prepara les joguines.

L'expressió indirecta d'allò que s'està esperant és important als nostres ulls pel fet que,

amb això, l'educadora dóna als infants la possibilitat d'acomplir espontàniament, pel seu propi compte, el que ella espera d'ells.

Una altra part important de l'activitat pedagògica consisteix a aprovar el comportament correcte dels infants, a donar-li suport. Entre aquestes accions –i això no concordava amb les nostres previsions– amb prou feines una cinquena part de les activitats de l'educadora estava formada per expressions directes d'aprovació del comportament. Normalment, la lloança només s'expressava amb algunes paraules dites amb un to objectiu; el component indirecte era, doncs, el més important. Per exemple, el Tamas, de setze mesos d'edat, que a diferència dels altres es trobava per primera vegada al pavelló, llença la nina fora del seu llit. *Tu l'has tirat, recull-la tu*, diu l'educadora. El Tamas la recull, però està ocupat en el llit buit i deixa caure un altre cop la nina. Després la torna a recollir, la posa al llit, la treu i li cau una altra vegada. La nina cau amb





estrèpit mentre que el Tamas continua examinant el llit. Un cop més recull la nina i la torna a ficar al llit. No és fins aquest moment que l'educadora diu, amablement, amb un to encoratjador: *Has tornat a posar la nina al seu llit*. El Tamas repeteix amb un aire content les paraules de l'educadora: *...al seu, al seu...* i ja no torna a llençar la nina.

En una altra sessió, l'educadora diu a la Viki, que està posant els taps en els forats d'un tauler especial: *Ja ho veig, hi poses els taps*. L'expressió indirecta que subratlla el comportament desitjat sovint va lligada a l'activitat començada després que l'infant s'hagi adonat d'allò que l'educadora esperava.

Quina cullera tan bonica, oi Csaba?, diu l'educadora quan el Csaba, que té divuit mesos, després d'haver-se passejat amb la cullera (cosa que a l'educadora, no li agrada), es posa a jugar finalment a la taula i mira les culleres tot content.

L'aprovació indirecta de l'acció correcta s'expressa igualment per l'ajuda, sigui verbal donant idees o consells, sigui material preparant un indret per jugar, completant les joguines, etc.

Creiem també important el mètode indirecte de suport de l'actitud correcta. Al nostre parer, dóna a l'aprovació un caràcter objectiu, subratlla el caràcter normal, que cau pel seu propi pes, de l'acció correcta i expressa amb això la confiança envers l'infant. L'acció dirigida a aprovar el que, en el comportament de l'infant, podia ser una intenció digna de lloança –encara que aquest comportament no sigui conforme al que ella esperava– tradueix igualment la confiança de l'educadora.

A l'Elvira, que amb el seu martell està colpejant el xilofon, li proposa que piqui sobre els taps de la taula de bricolatge. Ha respectat, doncs, el desig de la nena –donar cops amb el seu martell– i li ha suggerit la manera que està permesa.

El tercer grup d'activitats de l'educadora comprèn el que va dirigit a crear les condicions necessàries per al compliment de les regles. Entre aquestes es troba la proporció més gran d'accions actives de l'educadora: ella s'assegura dels mitjans, del lloc, de les bones condicions que els infants tenen per jugar.

Però, pel damunt de tot, d'entre aquestes accions, voldríem cridar l'atenció sobre les que compleixen un paper essencial: les que s'adrecen a crear les condicions prèvies a la comunicació entre l'adult i les criatures. En aquest sentit, l'educadora invita l'Elvira, l'Elod i el Csaba a prestar-li atenció i espera que l'infant estigui efectivament atent. Només després d'això segueix una segona acció, generalment una demanda o una prohibició o recordar alguna norma.

L'educadora intentava també crear les condicions de la comunicació preparant la comprensió de la informació. La majoria de les accions van adreçades a la creació de les

condicions necessàries per seguir les regles que compleixen aquesta funció. Així, per exemple, abans de demanar al Csaba, de divuit mesos, de recollir els taps de fusta que ha tirat a terra, l'educadora diu: *Els taps rodolen*. L'educadora, doncs, sense renunciar a allò que ella esperava del nen, li ha donat la possibilitat d'experimentar la diferència entre l'acte correcte i l'incorrecte i de triar, espontàniament, l'acte correcte. L'educadora facilita així el compliment espontani d'allò que ella espera quan, sense renunciar-hi, deixa l'execució per a més tard. Per exemple, l'Elvira té un mocador de paper a la mà. No ha imitat el seu company que ha tirat el mocador que havia fet servir. L'educadora li diu: *Elvira, tu el tiraràs més tard*.

Els infants no abusaven de les possibilitats ofertes. Pràcticament tots van actuar correctament, sobretot en el cas de les criatures més grans entre els que la freqüència i la durada dels actes correctes augmenten.

En la seva obra sobre la nostra institució, David i Appell escriuen: *La disciplina dels infants més grans és remarkable; se sotmeten fàcilment a la nostra proposta i respecten espontàniament algunes regles clarament enunciades*.

L'aptitud dels infants per a la cooperació reposa sobre les experiències que han adquirit en el seu grup i a través de les seves relacions amb l'educadora. L'actitud receptiva i comprensiva de l'educadora reforça l'aptitud dels infants per adaptar-se.

Els estudis d'Stayton, Hogan i Ainsworth han provat de manera convincent que l'infant la mare del qual és comprensiva, coopera i accepta les seves reaccions, obeeix més fàcilment les ordres verbals i les prohibicions de la seva mare que un altre infant que té una mare poc o gens comprensiva que intervé sempre i ho refusa tot. Aquestes relacions no existeixen només, sense dubte, entre la mare i el seu fill. L'educadora era comprensiva, disposada a cooperar, però, segura d'ella mateixa, no havia



renunciat a fer que l'infant complís allò que ella n'esperava.

David i Appell han subratllat la importància d'aquest fet en un dels seus estudis consagrats a la interacció entre la mare i el fill. Han remarcat que els infants comprenen i respecten sense dificultat aquelles intervencions que semblen evidents per a les mares en la part més profunda d'elles mateixes i que, per aquesta raó, són inamovibles. Com una educadora que

s'ocupa d'infants petits pot aprendre aquesta actitud i aquest mètode d'educació?

La base de l'actitud pedagògica esmentada –i, al mateix temps, la condició necessària per fer seva aquesta actitud– és, al nostre entendre, la confiança envers l'infant petit. Sembla que, això, ho corroboren les experiències apassionants de Rosenthal i de Jacobson, que han demostrat que la modificació de l'estat d'ànim del pedagog –fins i tot

sense modificació conscient dels mètodes educatius i pedagògics– ha millorat considerablement els progressos dels seus alumnes.

El nostre estudi tenia com a objectiu demostrar que un infant de divuit a vint-i-un mesos –contràriament a les constatacions de la literatura especialitzada– quan s'adopta envers ell una actitud pedagògica positiva, basada en la confiança, pot ser guiat d'una manera que no li provoca el sentiment de ser manat i dominat i que li permet d'adherir-se per ell mateix a les decisions que el concerneixen i d'acceptar-les de bon grat. ■

Anna Tardos, Eva Dehelan, psicòlogues
Lili Szeredi, educadora
Institut EMMI PIKLER
(LÓCZY) a BUDAPEST

*Aquest article és un fragment
del publicat a Vers l'éducation nouvelle, 1986, n. 404.*

Equitat i respecte per la diversitat

Aquest document, elaborat per la xarxa DECET, 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 es té prou en compte i es promou suficientment l'equitat i la diversitat. En el número 160 d'INFÀNCIA es va publicar el prefaci, la introducció i el primer dels sis principis que componen el document, pensats perquè es reflexioni sobre aquests temes individualment i col·lectivament. Durant aquest any publicarem, un per un, els sis principis.

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 respectius 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 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; per desenvolupar les pràctiques existents; per implicar les famílies i les criatures en activitats

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

d'investigació; per crear exemples de respecte per la diversitat, per recollir informació de centres que han obtingut bons resultats en la promoció del respecte per la diversitat.

El grup ha identificat uns criteris per tal que els participants en la coconstrucció de coneixement puguin valorar si els principis han estat implantats. El document, que no vol ser prescriptiu i sí interactiu, pretén estimular el debat. Les citacions són reals i busquen provocar una reflexió crítica. Han sorgit d'entrevistes amb professionals, famílies i infants. El document no pretén subratllar unes bones pràctiques. De fet, pot ser que a vegades qüestionï què són bones pràctiques, què significa un treball basat en valors amb infants i famílies o a qui correspon transmetre valors als infants.

Com podeu fer servir aquest document? Sigueu lliures de fer-lo servir

- per informar els polítics, acadèmics, professionals i famílies interessats sobre el treball, els propòsits i els principis de DECET;
- per estimular el diàleg interactiu amb polítics, equips, 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.

Compartiu amb nosaltres les vostres idees, dubtes i suggeriments.

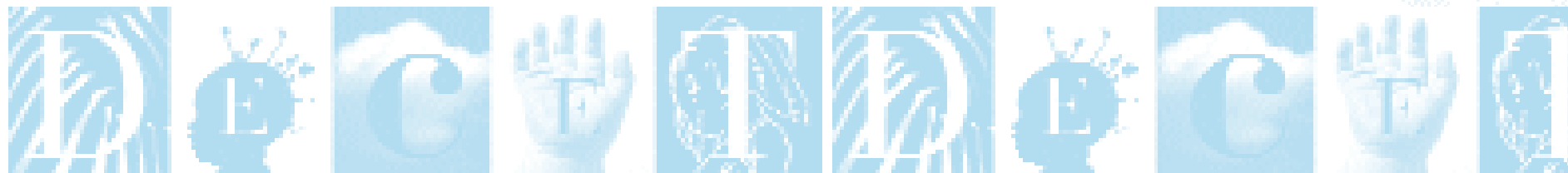


Principi 2

Desenvolupament dels diversos aspectes de la pròpia identitat

- Els professionals nodreixen les identitats individuals de cada persona i del grup per tal que tothom se senti orgullós de les múltiples identitats que el conformen.
- El centre garanteix la igualtat d'accés a tots els membres de la comunitat en tots els seus serveis.
- S'ofereix un clima segur on totes les conviccions, els valors i les creences -fins i tot quan es perceben com a conflictives- puguin expressar-se i negociar-se.
- Les necessitats, els interessos, les preguntes i experiències dels nens i de les nenes, i el sentit que ells els donen, són el centre de les activitats pedagògiques.
- Els nens i les nenes, les famílies i els professionals intercanvien informació per conèixer i comprendre millor les circumstàncies vitals de cada u a fi de poder donar respostes adequades.
- Els nens i les nenes, les famílies i els professionals delimiten les fronteres de qualsevol intromissió en les seves vides familiars.

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, que significa un treball basat en valors amb infants i famílies o a qui correspon transmetre valors als infants.



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

- *«Durant les seves primeres setmanes en el nostre centre, la mare del Kieran sempre semblava estar estressada i preocupada quan venia a portar o a recollir el seu fill de divuit mesos. Una tarda em va explicar que la seva mare la culpava perquè el portava al centre. Vam invitar els avis a passar una estona amb el seu nét en el grup. Van quedar molt impressionats de veure com el Kieran jugava amb les altres criatures. Va ser un descans per a la mare del Kieran.»*
Sofia, educadora
- *«Mama, avui he estat a l'escola!», resposta emocionada davant la presentació en el centre de puzzles que mostren la vida dels «travellers».*
Winnie, quatre anys
- *«Cada tarda, quan les famílies arriben a recollir els seus fills, es projecten fotografies digitals en una pantalla petita, de manera que les famílies puguin veure el que les criatures han fet durant el dia. Aquestes fotos les ajuden a debatre les nostres activitats i els mostren com s'han sentit els infants, i les famílies ens inspiren amb les seves idees i propostes.»*
Carine i Hava, educadores
- *«En la meva primera visita al centre hi havia el Jusuf, un nen de tres anys que em va portar a la paret de les famílies. Em va convidar a asseure'm i em va explicar, molt orgullós, tota la seva estructura familiar: pares, oncles, tíes, àvia, germanes i germà, amb qui té una relació molt estreta. Em va fer somiar sobre la manera com la meva filla presentarà la seva família quan tingui la seva edat...»*
Alice, mare de la Melissa
- *«Demanem a tots els infants nous i a totes les famílies que portin alguna música que escoltin habitualment a casa. Així podem comptar amb una col·lecció de música realment diversa.»*
Hatice i Gerd, educadores
- *«A ningú del centre, no l'interessen les nostres dificultats per ensenyar als nostres fills a parlar, llegir i escriure l'àrab, la seva llengua d'origen, que necessiten per comunicar-se amb els seus avis.»*
Ahmed, pare de dos nens
- *«Quan la meva filla Lisa va assistir per primera vegada al centre infantil, els educadors em van preguntar com nosaltres, els pares, volíem que es parlés de la deficiència de la nostra filla amb els altres nens i amb els pares. Em va emocionar la pregunta perquè en aquesta època ni el meu marit ni jo estàvem preparats per fer servir paraules com discapacitat o deficiència i no volíem que els altres les diguessin parlant de la Lisa.»*
Catherine, mare de tres nens
- *«Estic molt contenta que l'Anette (la mestra) sàpiga que tinc dos noms: un turc, del meu pare, i un alemany, de la meva mare.»*
Aline Öztürk, quatre anys

Anastasia Houndoumadi,
de «Schedia» (Grècia) ahal@bol.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



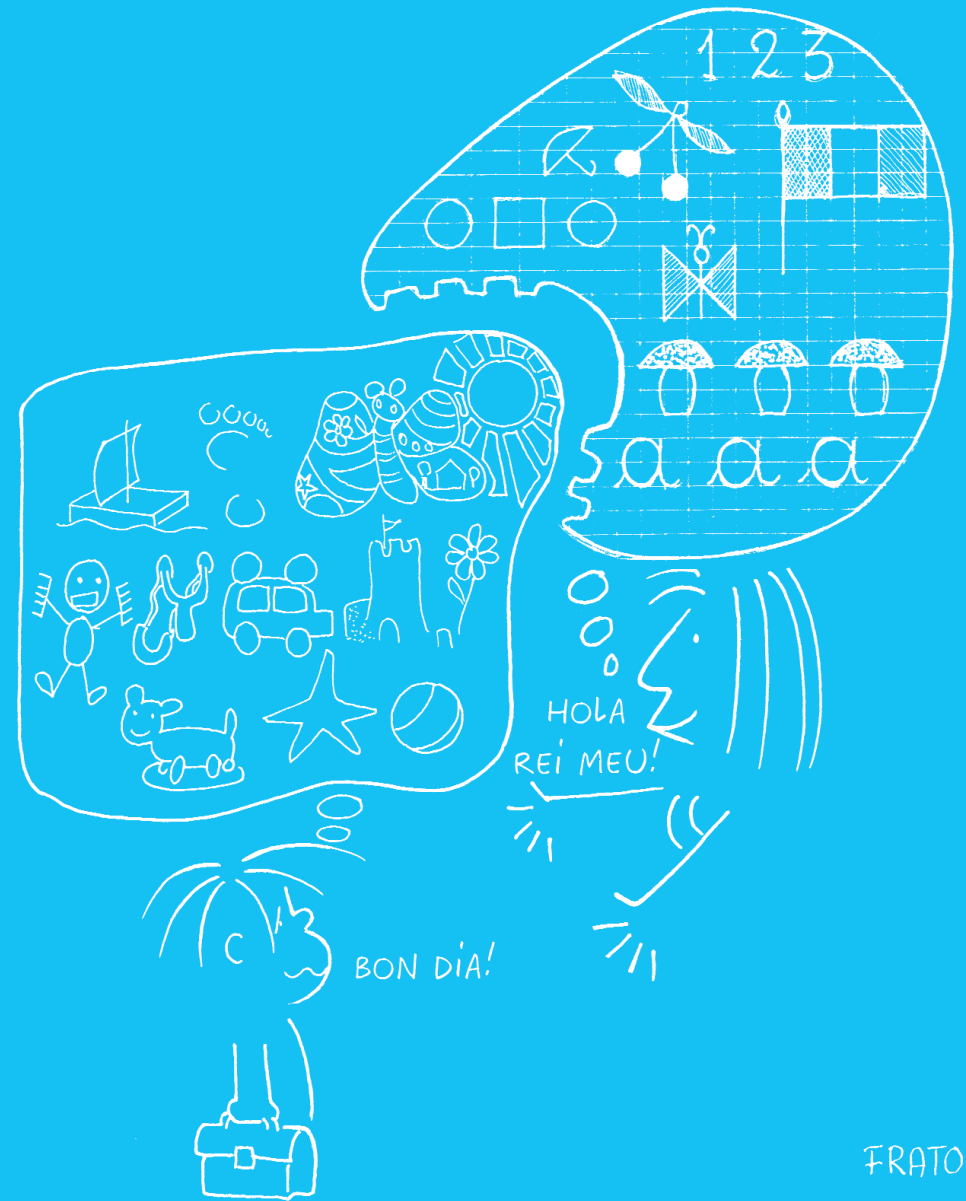
35 SEGONS!
.....



PAGA LA PENA
EMBRUTAR-SE?

FRATO80

CANVIAR LA CRIATURA



HOLA
REI MEU!

BON DIA!

FRATO89

Les tarongetes



En Lluís agafa un poal i recull les tarongetes que va trobant. Destria les verdes de les negres, seques pel temps i el sol: «Aquestes no, que són madures», ens explica. Mostra la feina feta a la resta del grup.

Les tarongetes van passant de mà en mà: mirar, tocar, ensumar, tastar?... Sorgeixen les preguntes i les respostes: «són taronges, però són verdes»; «són petites»; «encara no es poden menjar, un dia es tornaran grans i en podem menjar»; «les podem pelar?... Els infants saben tantes coses... Els ajudem a obrir-les per la meitat, i na Clàudia intenta tornar a ajuntar les dues parts. La tarongeta es converteix en un petit trencaclosques. El dia següent la gran majoria

Sovint ens capfiquem en la recerca de materials, deixant de banda aquells que tenim més a prop, aquells que tenen un significat per a tohom, que ens identifiquen, aquells més estimats... A la nostra petita escola tenim un gran jardí, amb arbres fruiters que ens donen taronges, clementines i mandarines. El mes de juny els tarongers estan carregats de petites bolletes verdes, futures taronges, que sovint cauen a terra.

infants i la mateixa natura ens va donant respostes.

Al setembre, després de les vacances, les taronges han crescut, però encara són verdes. Hi ha alguna branca més baixa i na Sara s'estira de puntetes per collir-ne una. Un repte que requereix un gran equilibri, amb la satisfacció de tenir entre les mans aquella bolla verda. L'ajudem a obrir-la i la

d'infants recull tarongetes del jardí.

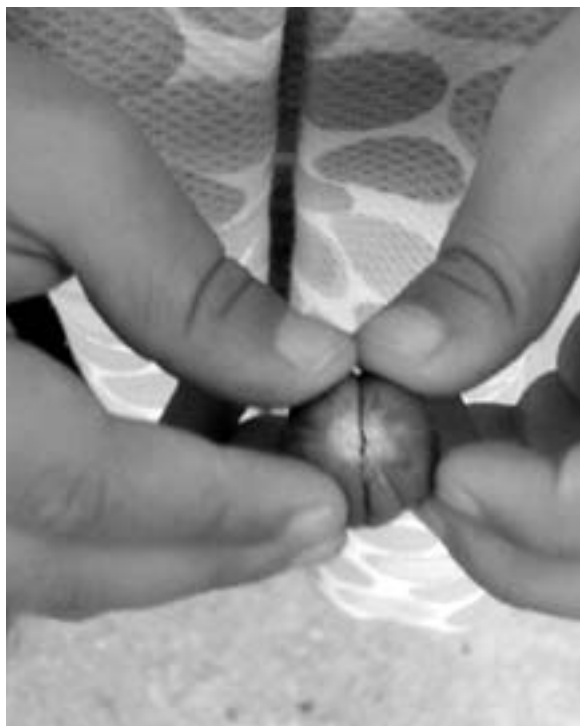
L'interès que aquestes petites taronges desporten en els infants ens obre el camí cap a un petit o gran projecte, que no sabem cap on conduir. El pas del temps, l'escolta als

tastem... Haurem d'esperar un poc més per menjar-ne.

Els mesos passen i les taronges canvien de color: verd, verd-groc, groc-taronja... Amb l'arribada del fred ja són taronges i les podem començar a menjar. Sàvia natura que ens regala vitamina C per combatre els refredats! Però primer de tot arriben les clementines, petites i de pell fina. Són les que més ens agraden a totes i tots. Un petit grup d'infants surt a collir-ne per berenar a mig matí.

Quan veig un infant pelant una clementina, sempre em ve al cap la imatge de quan aferren gomets. Aquella pinça perfecta que fan els dits i que delicadament aixequen la pell de la clementina, com es fa amb els gomets, però amb un tacte i una olor molt més agradable, junt amb el plaer de menjar.

Esther Aguiló



Després arriben les taronges i les mandarines. Les mandarines són més fàcils de pelar, però tenen pinyols. Alguns infants obren els grells i els treuen, d'altres es fiquen el grell a la boca i escupen el pinyol, en Carlos guarda els pinyols a la mà durant gran part del dia... És el seu tresor.

Les taronges són més difícils de pelar, però són ideals per fer suc. Els infants han de mester l'ajuda de l'educadora per manejar l'espmedora elèctrica, però mostren tant d'interès que posem espmedores manuals a l'espai de la cuineta perquè puguin intentar fer-ho sols. En Lluç ens explica que les taronges són massa grans i que no pot fer suc. Les canviem per mandarines.

Les pells, les guardem per assecar-les, triturar-les i poder manipular-les després. També les podem fer servir per decorar, tallades en fines làmines, seques, amb claus d'olor...

També en els moments de joc, quan sortim al jardí, algun infant intenta collir-ne, o ens les demanen. Que n'és de bona la fruita acabada de collir! És tan plaenter aquest moment que decidim provar de berenar al jardí. Ha estat un canvi meravellós, berenar al sol o a l'ombra, es crea un clima tan diferent...

Les educadores i les famílies també gaudim de les taronges. En mengem quan estem al jardí, en portem a casa, i són les postres perfectes per a la festa del fogueró.

Els dies passen i les taronges es van acabant. Arriba la primavera i amb ella un canvi espectacular. Els tarongers floreixen i ho perfumen tot. Si fa vent o es mouen les branques hi ha una



pluja de flors que entusiasma a petits i grans. El terra del jardí es torna blanc, i alguns infants recullen les flors i les posen en paneres. També agafem alguna branqueta per decorar la sala.

I tornem al principi, al mes de juny, quan les taronges són petites i verdes, cauen a terra

i els infants les cullen, les fiquen dins de poals i paneres. Es converteixen en trencaclosques si els obrim per la meitat. Són pilotes en el circuit, que van rodant. Algunes passen pels tubs, les mànegues i els embuts, d'altres no. S'enfonsen a l'espai dels jocs d'aigua. Es

fiquen dins l'olla a la cuineta, remenar i remenar, i fer equilibris amb la cullera. Omplir i buidar, ficar i treure, traspasar d'un recipient a un altre...

Un element molt senzill, molt proper, conegut i estimat per totes i tots, ens ha donat l'oportunitat de parlar de colors, dels canvis d'estació, de potenciar les habilitats motrius, de fer matemàtiques i llenguatge, de manipular i experimentar, de relacionar-nos, d'alimentar-nos, de jugar, d'emocionar-nos, de gaudir, d'aprendre...

Esther Aguiló, mestra
de l'Escola Nova (Palma de Mallorca)

Un material dur

Nancy Bello i Misericòrdia Olesti

No hi ha dubte que l'aprenentatge és resultat del procés d'investigació que duen a terme els infants, amb el suport que els ofereixen els adults, quan tenen l'oportunitat d'actuar i d'emprar lliurement diferents materials.

Les pedres són un material que es troba amb relativa facilitat a la platja, al riu, o en una riera. No és gens fràgil, i per tant és de difícil transformació, i tan suggeridor!, que convida els infants a jugar i experimentar.

Qui no ha jugat amb pedres quan era infant! Per això en començar el curs es va decidir posar-ne al pati i els nens i les nenes les han pogut utilitzar des del primer dia amb tota llibertat, sota l'atenta mirada dels adults.

Quan els nens i nenes de la nostra escola es varen trobar amb aquest material, la primera aproximació va ser corporal. Hi passaven per sobre, experimentant els desequilibris que produïen en el

seu cos, transportant-les d'un lloc a l'altre... Al principi d'una en una, fins que s'adonaven que podien agafar-ne més d'una alhora, prenent consciència i traient les pròpies conclusions sobre el pes de l'objecte, calibrant la força necessària per transportar-les i les dificultats inherents a les seves formes.

Les imatges mostren com els infants, amb un material tan senzill i tan net de significat, fan servir la seva imaginació per fer-ne un tren, convertint cada pedra en un vagó, o en les peces d'una subtil escultura, en la qual es combinen la idea i la precisió necessària perquè s'aguantin dretes, una pedra, dues pedres, tres pedres... mantenint un difícil equilibri.





La societat canvia i l'escola amb ella, no obstant hi ha principis que es mantenen vigents malgrat el pas del temps, com succeeix amb les trenta Invariants Pedagògiques formulades per Célestin Freinet, i de les quals a continuació us n'ofereim la **Invariant número 5**.

**A ningú no
agrada posar-
se en fila, perquè
alinejar-se és obeir
passivament una
ordre exterior**

Com ens organitzem a l'escola i per què

Sovint ens trobem immersos en la dinàmica del dia a dia de l'escola, seguint una organització que s'ha anat creant al llarg dels anys. Hem anat incorporant canvis, noves estratègies, també mantenim rutines i una manera de fer que arrosseguem amb nosaltres. Cal, de tant en tant, aturar-nos i, en l'esfera personal però sobretot en equip, revisar aquesta dinàmica. Tot el que fem, les activitats, l'organització de l'espai, del temps, dels materials, no és casual, respon a uns criteris, a una manera d'entendre l'educació i cada petit detall té la seva importància.

No em proposo oferir un «model» de com organitzar un dia a l'escola; més aviat intentaré

El propòsit d'aquest escrit és marcar uns punts de discussió perquè en equip puguem revisar i analitzar què i per què ho fem. S'exposen uns aspectes per dur a terme aquesta revisió, però segur que n'hi ha molts d'altres. Tots i totes som prou conscients del que ens funciona i què cal canviar. Hem de buscar els punts d'acord amb què ens sentim segurs, rescatant tot allò que va bé i incorporant petits canvis, sense pressa, però amb il·lusió i ganes d'anar millorant.

que passa un dia a l'escola és convenient aturar-nos en els moments que marquen l'inici i la fi d'aquest període de temps, les entrades i les sortides. Podem trobar com a mínim dues maneres d'organitzar-les: els infants que s'acompanyen i es recullen a la classe i els que entren i surten en fila. De ben segur que darrere de cada manera d'organitzar aquests moments hi ha una manera d'entendre, de pensar i de fer ben diferent.

introduir criteris, reflexions que crec que poden ser útils per revisar i analitzar la nostra actuació.

Les entrades i les sortides

Abans de parlar del

Si ens parem a analitzar aquesta situació podem veure que si pares i mares acompanyen els seus fills fins a la classe, això pot implicar una comunicació quotidiana i habitual, un espai on l'infant pot veure que les persones que tenen cura d'ell es coneixen, parlen, es saluden; on pares i mares van veient i observant com va canviant el grup, què es fa, què passa, coneixen els seus companys..., podríem dir que facilitem la continuïtat entre el món familiar i l'escolar. En canvi, quan l'entrada és en fila s'està marcant una separació entre aquests dos mons, on la tanca marca una barrera entre casa i escola. Aquest seria un primer punt de reflexió sospesant els avantatges i inconvenients que ens comporta cada tipus d'organització i buscant la coherència amb el nostre projecte educatiu.

Pep Llenas



La rotllana

Hi ha un altre moment habitual a la majoria de grups d'educació infantil: el moment de la rotllana o trobada del grup. Aquest moment el trobem generalment al matí i en algunes ocasions a la tarda abans de marxar cap a casa. És el moment de mirar qui falta, quin dia és, les notícies importants... o, a la tarda, de revisar el que hem fet, com ha anat, els incidents del dia... Què pretenem amb aquesta activitat?, quina durada ha de tenir? És possible una conversa rica amb un grup tan nombrós? Els càrrecs, s'han de fer sempre de la mateixa manera? És un moment satisfactori o, al contrari, cal estar sempre avisant els que es distreuen? Són qüestions que de ben segur ens hem plantejat molts educadors i no hi ha una

única resposta satisfactòria. Sabem que les rutines donen seguretat, que la repetició agrada als infants, però també sabem que la monotonia cansa, fer el mateix cada dia de la mateixa manera comporta que al final aquestes activitats es converteixin en un diàleg entre la mestra i el qui les realitza mentre un percentatge bastant important de la resta del grup està distret; la conseqüència són tensions i a vegades algun crit o recriminació. Hauríem de mirar que aquest espai de temps fos àgil, que no s'allargués excessivament i que l'interès de la majoria fos el que marqués la seva durada. Cal saber gestionar molt bé el temps, la motivació i la participació, mirant que no el monopolitzin només aquells que sempre tenen alguna cosa a dir. Ajudar els més insegurs o tímids a fer alguna aportació, parlant-ne amb ells abans de fer l'activitat, de segur que els ajudarà a aconseguir la seguretat necessària per poder intervenir. Si creiem que la conversa és necessària, si creiem que cal diàleg per aprendre, potser ens caldria organitzar altres espais amb grups més reduïts on la

única resposta satisfactòria.

Sabem que les rutines donen seguretat, que la repetició agrada als infants, però també sabem que la monotonia cansa, fer el mateix cada dia de la mateixa manera comporta que al final aquestes activitats es converteixin en un diàleg entre la mestra i el qui les realitza

comunicació sigui més fàcil, dinàmica i hi tinguin cabuda tots.

Les activitats d'una jornada escolar

A part d'aquestes situacions que podem trobar a molts grups, al llarg d'un dia hi ha moltes maneres diferents d'organitzar-se: projectes, racons, ambients, centres d'interès, tallers... Analitzar cada una d'aquestes situacions individualment comportaria molt més que un article i per això crec que és millor centrar-me en l'exposició d'uns criteris per analitzar el que fem i per què ho fem.

Per fer aquesta anàlisi diferenciaré tres aspectes: el paper de l'educador, l'activitat que fa l'infant i els tipus d'agrupament que proposem.

El paper de l'educador

Gema Paniagua i Jesús Palacios* (2005) ens fan tres propostes d'activitat tenint en compte el paper de l'educador:

- *Activitats lliures.* Sense intervenció de l'adult, el qual només vetlla per donar la seguretat com a referència de fons o fer de mediador en algun conflicte.
- *Activitats dirigides.* L'adult és qui va marcant i pautant l'actuació.
- *Activitats amb acompanyament.* Acció molt reflexiva, guiada per uns objectius explícits i per un coneixement de les capacitats que es poden i s'han d'impulsar en cada moment. És un treball a l'ombra preparant, organitzant, acompanyant cada infant en el seu procés d'aprenentatge (demanant explicacions, posant paraules, plantejant reptes...).



Tothom té molt clar el seu paper en les activitats lliures i les dirigides, però m'agradaria insistir en la difícil tasca d'acompanyar. L'adult, com a les activitats lliures, perd el protagonisme, resta en un segon pla però fent un paper molt diferent.

Acompanyar vol dir observar en silenci, gaudir del procés que va seguint cada infant, ser conscient dels seus progressos; donar-li temps, no tenir pressa, i una cosa molt difícil de fer, no anticipar-se, deixar que l'infant sigui el veritable protagonista dels seus aprenentatges. Cal creure en les seves possibilitats, que no cal que els ho expliquem tot, deixar-los temps per provar, descobrir, equivocar-se i aprendre dels seus errors.

Acompanyar vol dir convidar els infants a posar paraules a allò que han fet, a compartir les seves descobertes, dubtes, creacions; a vegades, posar-hi les paraules de què ell no disposa.

Amb aquesta observació atenta, coneixent i sent conscient del procés de cada infant, l'adult haurà de buscar les propostes, els materials, els reptes perquè pugui avançar i créixer a partir dels seus propis interessos i necessitats.

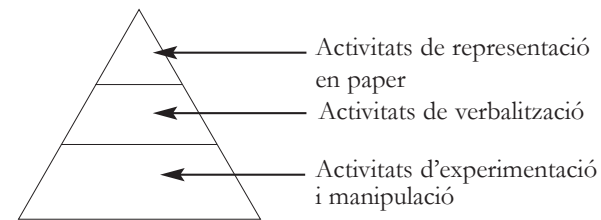
A l'hora de programar les activitats cal pensar i valorar la qualitat de la proposta que fem per als nostres alumnes. Els tres tipus d'activitats hi tenen cabuda, però cal tenir molt en compte el perquè de cadascuna d'elles.

Les activitats que fa l'infant

Si tenim en compte la tipologia d'activitats que fa l'infant podem diferenciar tres tipus de propostes:

- Activitats d'experimentació i manipulació.
- Activitats de verbalització.
- Activitats de representació.

Amb l'esquema següent queda reflectit d'una manera clara quina és la proporció de temps, segons les necessitats dels infants d'educació infantil, dels diferents tipus d'activitats que hauríem de proposar.



Segur que aquests tres tipus d'activitats són presents a les nostres escoles, però, quina predomina? A quina donem més importància? Tenim en compte que l'activitat fonamental per aprendre és l'experimentació i la manipulació més que la representació en paper?



Massa sovint ens obsessionem per oferir resultats tangibles. Com si el volum de producció anés en consonància amb la quantitat i la qualitat dels aprenentatges que fa cada infant. Sabem que el veritable aprenentatge no es fa en un paper, que l'infant ha de provar, ha de tocar, manipular, que la qualitat de l'aprenentatge radica en el seu procés, no en el resultat final. Però,



portats per aquesta falsa creença i pressió social de la importància de la quantitat de producció, podem trobar situacions en les quals es dediqui més temps a activitats de representació que a les de veritable construcció del coneixement.

També m'agradaria fer una especial atenció a les activitats de verbalització. El llenguatge és una eina imprescindible per poder estructurar el pensament. Poder posar paraules, expressar el que ens passa, compartir dubtes, descobertes... ens ajuda a assegurar i assimilar el nostre propi procés de creixement. Aquestes activitats de verbalització són imprescindibles per poder avançar en el coneixement. Cal garantir espais i temps perquè els infants puguin gaudir d'aquest diàleg enriquidor ja sigui entre ells o amb l'adult.

Segur que a tots i totes ens vénen al cap les activitats individuals, les de petit grup i les de gran grup. Certament, aquests són els agrupaments clàssics que podem trobar a les nostres escoles. No cal explicar en què consisteixen les activitats individuals o de gran grup, però sí remarcar la importància de les activitats de petit grup.

Cal que a la classe hi hagi una organització dels espais que afavoreixi la possibilitat de trobada en petits grups (ja siguin de dos, tres o més infants) on, per iniciativa pròpia o de la persona adulta, puguin resoldre situacions, crear projectes, estratègies, jugar, cooperar entre ells per aconseguir una fita comuna... Les investigacions existents ens demostren que en les situacions de petit grup és on les interaccions són més riques i es creen les condicions més adequades d'aprenentatge.

Massa sovint la vida a les nostres aules transcorre entre l'activitat individual i les activitats de gran grup, oblidant el gran potencial educatiu de les activitats de petit grup. Aquestes ens permeten la riquesa de l'intercanvi, l'aprenentatge entre iguals i sobretot fer una tasca compartida, un aprenentatge vital per poder encarar la vida en la nostra societat, aprendre a compartir, a treballar junts.

No voldria tancar aquest apartat sobre el tipus d'agrupament sense parar atenció en un altre aspecte. ¿Els agrupaments han de ser sempre a partir del mateix grup d'edat o potser seria més enriquidor que infants de diferents edats compartissin espais i temps? Hi ha moltes experiències d'agrupaments de diferents edats que demostren la riquesa de les interaccions que sorgeixen.

Dues consideracions a tenir en compte

Per acabar aquests petits apunts per a la reflexió m'agradaria remarcar dos aspectes que considero molt importants en el dia a dia d'una aula. Les relacions individualitzades entre l'infant i l'adult i l'escolta atenta dels interessos i necessitats personals i del grup.

La massificació de les nostres classes, que sobrepassa a vegades la ja excessiva quantitat de 25 infants, ens dificulta aquesta relació individual i personalitzada que necessiten; per crear els vincles afectius necessaris cal que se sentin acollits, estimats, respectats..., per poder formar-se una imatge positiva de les seves possibilitats i afavorir així la seva autoestima i seguretat. Tots i totes sabem que una de les necessitats bàsiques dels infants i també dels adults és la de sentir-se estimats. Tenir present

aquesta necessitat a vegades ens incomoda i ens fa sentir culpables quan veiem que no arribem o que ens costa connectar amb ells. La realitat ens ho posa difícil, però hem de procurar que les relacions individualitzades siguin de la màxima qualitat; això ens obliga a pensar una organització diària que ens permeti espais i temps per a aquesta relació propera i íntima amb els infants de les nostres escoles.

L'altra gran qüestió a tenir en compte és l'escolta, l'escolta atenta del que ens diuen, no tant del que ens diuen amb paraules, sinó d'allò que hi ha darrere d'aquestes paraules, del que ens diuen amb la mirada, el gest, el cos. Aquests signes ens parlen de la seva tristesa, alegria, pors, dubtes, inseguretats... Igualment important és aprendre a escoltar el grup, per veure l'entramat de relacions, vincles afectius, interessos, motivacions, frustracions... Si som capaços d'escoltar-los és fàcil fer de mestre i organitzar un dia de classe. ■

Pep Llenas, mestre de l'escola pública Sant Gregori

Referències bibliogràfiques

* PANIAGUA, G; PALACIOS, J. (2005). *Educación Infantil: respuesta educativa a la diversidad*. Madrid: Alianza editorial.

Bibliografia

ANTON, M. (coord.) (2007): *Planificar la etapa 0-6 Compromiso de sus agentes y práctica cotidiana*. Barcelona: Graó.

BASSEDAS, E., HUGUET, T., SOLÉ, I (1996). *Aprender i ensenyar a l'educació infantil*. Barcelona: Graó.

Jo vull ser... Princesa!

Preparem una obra de teatre

Sílvia Majoral

Fer una obra de teatre procurant que tot sorgeixi a partir de les decisions dels infants esdevé tot un repte: acordar una història, que cadascú pugui triar el personatge que li agradaria representar, la disfressa que li agradaria portar... dissenyar i construir el vestuari i el decorat, i assajar i assajar i torna a assajar, per finalment ser capaç de representar l'obra davant de les famílies.

Aquest curs volia provar de fer una obra de teatre intentant que tot sorgís a partir de les decisions dels infants: quin personatge els agradaria ser, quina disfressa voldrien portar... i el grup va respondre amb entusiasme.

Vaig pensar que podria ser divertit inventar el conte partint de diversos personatges que escollissin. Van sortir vuit princeses, dos vigilants del castell, dos prínceps, un rei, un gat, un lleó, tres cavallers, un dimoni, una reina, dos gossos, un mussol i dos dracs.

Com sempre, anava penjant totes les idees i converses a la paret perquè les famílies veiessin què estàvem fent, però se'm va acudir que,

perquè els infants recordessin quin personatge havien triat i ho poguessin tenir present a l'hora d'inventar el conte, els podia fer una guia amb imatges dels diversos personatges i els seus noms al costat. Ho vaig penjar a la seva alçada i s'ho miraven amb entusiasme.

– Quantes princeses hi ha! –en Jan T les va comptant. Són moltes vuit?

Un altre dia van dibuixar el seu personatge. I després vam inventar una història on tots els personatges hi tinguessin cabuda:

Hi havia una vegada en un país molt llunyà un castell.

En aquest castell hi vivia el rei Eloi i la reina Azül.

Els reis seien al tron i manaven.

A la porta del castell hi havia dos guàrdies que vigilaven que no entressin els dolents.

El rei i la reina al castell tenien un mussol, un gos i un gat que vigilaven i els feien companyia.

Els reis tenien nou filles princeses i dos fills prínceps.

Les princeses es vestien per anar al ball, es pintaven, es pentinaven, es banyaven i es posaven les sabates de cloc, cloc.

Els prínceps es posaven botes i capa.

Tots vivien feliços.

Però un dia els guàrdies van sentir grrrr, el gos es va posar a bordar, al gat se li van posar pèls d'eriçó i el mussol dormia perquè era de dia.

Era un lleó ferotge que s'acostava al castell perquè volia menjar princeses perquè les princeses tenen carn.



Els guàrdies es van acostar al lleó amb l'espasa preparada.

El lleó va dir: «Ai, sóc bo. No em feu mal! Tinc gana.»

El rei va dir: «Alto!» I va cridar la cuinera perquè li fes un plat de macarrons al lleó.

El lleó s'ho va menjar, va dir gràcies i va marxar.

Una nit, el mussol va començar a fer UUUUU. El gat a miolar i el gos a bordar.

Els vigilants van pujar a la torre i van veure una bola de foc que s'acostava perillosament al castell.

Era un drac i un dimoni!

Els guàrdies van baixar cridant; «cavallers, prínceps!»

Van sortir tots a lluitar, els cavallers amb espases, el drac amb el foc i les urpes, el dimoni punxant amb la forca i les banyes.

Van lluitar molt fins que van acabar tots per terra cansats. Ningú no va guanyar.

Les princeses que s'ho miraven per la finestra van dir: «No ens agraden les lluites. Per què no fem una festa?»

I es van posar tots junts a ballar.

Un altre dia vam decidir el títol de l'obra: *El castell.*

El primer assaig i dubtes i problemes que sorgeixen

- Què farem amb tantes princeses i tants pocs prínceps? -diu la Fiona.
- Com farem el foc del drac? diu algú altre

Mentre inventem el conte sorgeix la necessitat d'un nou personatge: la cuinera.

- Qui farà de cuinera?
- Tu també podries fer alguna cosa, no? -em diu el Jan.

– Apa, doncs m'ha tocat fer de cuinera.

La Clàudia diu que em deixarà la cullera i la forquilla de fusta, un barret i un davantal.

– Puc canviar de personatge?

La Clàudia vol canviar de personatge. Vol ser princesa en lloc de gos.

Li dic que no hi ha cap problema. La mare em va comentar després que potser era culpa d'ells perquè la van mirar molt estranyats quan durant l'hora de sopar els va dir que feia de gos.

Però resulta que la reina ja no vol més filles. Li proposo ser filla meva (de la cuinera). La Clàudia accepta, però no ho veu tan clar quan algú li diu que si és filla de la cuinera, haurà d'estar a la cuina ajudant.

Al final la reina Azul l'adopta i la té de la mà durant tot l'assaig.

En la lluita final els dracs no volen morir. Els habitants del castell tampoc.



– Us moriu de broma, com si dormíssi -proposa algú.

Però ni així, ningú no vol perdre.

Cada vegada que assagem anem canviant el guió i riem molt. El rei s'ho ha pres seriosament i mana molt, aixecant el dit i cridant. La reina té molta cura de les seves princeses. La Júlia fa por de veritat fent de lleó

Les disfresses

A l'hora de la sortida comento a algunes famílies si voldran venir a ajudar a fer accessoris i disfresses i responen amb entusiasme i algunes ja donen idees.

L'endemà parlem amb els nens i les nenes perquè facin les seves propostes i ho vaig apuntant en una cartolina gran: el rei capa i corona, les princeses faldilles i corones, els animals vestits i carotes... Després ho penjo a la

paret perquè les famílies puguin anar afegint idees i així poder tenir el material preparat.

Durant uns quants dies anem pensant i recollint material entre tots (bosses de plàstic de colors, capses de cartró, paper adhesiu de colors...).

La Noe, que és la mestra de pràctiques, ens ajuda a preparar espases i corones.

Un divendres a la tarda quedem amb totes les famílies que volen venir a ajudar i ens posem tots plegats a fer disfresses; abans n'hem parlat i ho hem organitzat tot amb els infants.

Escenografia

El pare de la Fiona ens diu que ens pot ajudar a fer l'escenografia. Jo havia pensat fer un castell. Ho explico als infants i em diuen que el castell ha de tenir torres i banderes i una porta que s'obre i es tanca amb cadenes.

– I com ho farem per cabre-hi tots a dins? Tantes princeses? -algú descobreix un problema...

– Les podem posar en un costat -proposa la Fiona.

– O fer la porta molt gran -diu algú altre.

El divendres quan anem a la biblioteca busquem llibres i contes de castells i cavallers. També en busquem imatges per Internet. Pengem totes les imatges que anem trobant perquè les puguin veure. Penso que estaria bé fer una sortida a algun castell i ho comento a les famílies, que es posen a buscar castells per Internet, i al pare de l'Àlex, que és el que condueix l'autocar que ens porta d'excursió.

Els infants fan dibuixos del seu projecte de castell: els castells han de tenir torres, escales, banderes i cadenes.

El pare de la Fiona diu que vindrà a veure un assaig per agafar una idea més clara del que necessitem.

El cap de setmana vaig anar a veure una exposició de contes infantils al CCCB i hi havia una cadira que em va agradar i que representava el tron dels reis. En vaig fer una foto amb el mòbil per ensenyar-la als infants per si en podíem fer una de semblant per a la nostra obra.

Un dia que érem al bosquet de l'escola jugant sobre les soques, la Clàudia té una idea i proposa de fer la funció allà dalt del bosc, on un tronc li recorda el tron dels reis.

Cridem tots els infants perquè la Clàudia els expliqui la seva idea i discutir-la. Alguns hi estan d'acord, d'altres hi trobem problemes -poc espai per fer seure les famílies i per a la lluita i dansa finals, no hi ha on endollar el cd, i no queda clar on situar el castell. Però també sor-



geixen solucions: utilitzar dos escenaris (els troncs i la zona del costat que és més àmplia) i demanar a una classe propera que ens deixi endollar l'aparell de música. Això no obstant, al final decidim quedar-nos a la classe de música.

En un assaig posterior, pensem amb els infants la millor situació per al públic, per a ells... Veuen el problema d'una columna que hi ha enmig de la classe que pot dificultar la visió. Algú proposa treure-la, fer-li un forat, tallar-la o fer-la més prima. El Jan proposa col·locar els bancs a banda i banda de la columna perquè ningú no la tingui al davant i tothom hi pugui veure. Pensem també si han de ser bancs o cadires i recorden les cadires plegables de quan ells van al teatre.

Algú proposa que els pares més baixets es posin al davant i els més alts al darrera. L'Azul diu que estaria bé posar una cortina amb un senyor a una banda i una senyora a l'altra, que obrissin cadascú pel seu costat i diguessin: -Silenci comença el teatre.

Algú afegeix que està prohibit fer fotos i parlar amb el mòbil, però la Clàudia diu que als pares els agrada veure'ls a les fotos i que estarien tristos si no en poguessin fer. L'Eloi diu que a l'escola no hi ha cortines, però algú respon que per Nadal n'ha vist unes de blanques... El papa de la Fiona ens ajudarà amb totes aquestes idees.

Al final anem d'excursió al castell de Montjuïc, el mirem, juguem i inventem



històries sobre prínceps i princeses i torres secretes i vigilants... i pirates.

Un matí vénen els pares de la Fiona i la mama de l'Azul i ens ajuden a construir unes torres precioses amb capses de cartró per al castell. Són tan altes que, per pintar-les, els infants s'han d'enfilar dalt de l'escala. També fem un mural amb banderes i escuts per al saló del tron. Queda preciós i ens ho passem molt bé fent-ho.

Els assaigs

A mesura que anem assajant pensem quines són les característiques bàsiques dels moviments de cada personatge.

Un dia tots actuen de tots els personatges per donar diversitat d'idees sobre gats, reis... i mirem i aprenem i vaig destacant el que em crida l'atenció.



També em fixo en el joc lliure, on actuen molt bé sense adonar-se'n. Vaig recollint amb fotos quan fan coses properes a l'obra i les col·loco a la seva alçada perquè també els puguin inspirar.

Es fixen en el to de veu. I diuen als reis que han de cridar una mica com si estiguessin enfadats per *manar de veritat*. Uns ensenyen als altres com fan la salutació els cavallers i les princeses... Un dia juguem amb papers de diari i agulles d'estendre i es fan faldilles de princeses, capes, espases... Poso músiques perquè ballin i per fer lluites amb espases.

Vaig fotografiant i enregistrant amb vídeo les accions que sorgeixen perquè després ens ho puguem mirar i ens doni noves idees per al teatre.

La improvisació

Cada assaig ens ajuda a millorar. Ens adonem



que els cavallers han de sortir a la presentació després dels prínceps, que tots els personatges han de saludar els reis (menys els animals)...

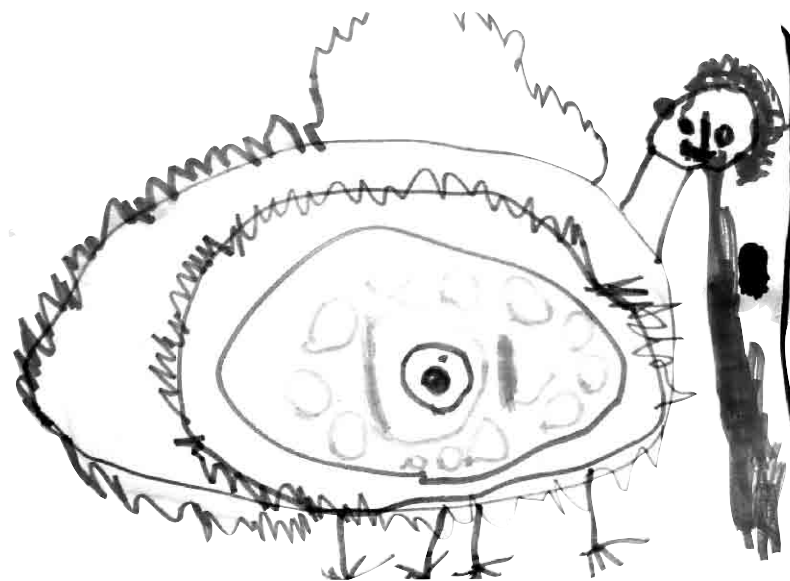
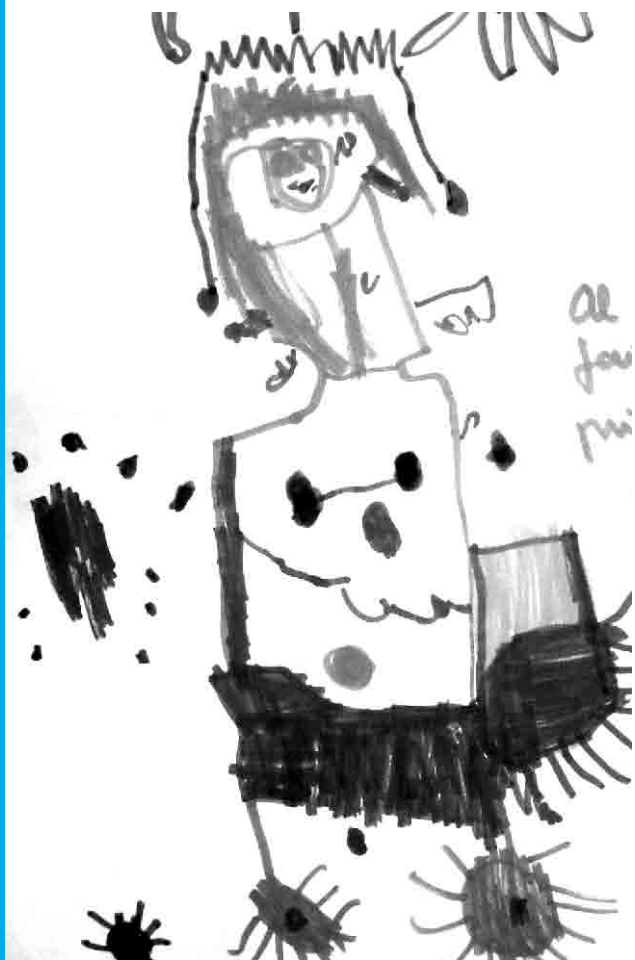
En un assaig els animals estan massa endavant, ocupant massa espai, i jo els dic: «la *princesa* Clàudia diu '*gat, vine cap a casa*」, perquè tots ho vegin com un exemple d'improvisació, que poden utilitzar el dia de l'actuació en lloc de trencar la història.

També sorgeixen alguns problemes en el ball final, com «amb un gos no vull ballar...» i la Fiona suggereix que també poden ballar sols.

Hi ha errors que ens fan riure molt a tots, com quan l'Azul, en lloc d'exigir a la cuinera un plat de macarrons, va dir un plat de pantalons.

La invitació

Entre tots pensem la invitació que hem de fer per als pares. Què ha de posar i com s'ha de



fer. Fem els dibuixos dels personatges i el text entre tots.

Un assaig desastrós

Una tarda vam fer el darrer assaig i vam convidar els altres infants de parvulari. Va sortir fatal, tothom feia el pallaso. Vaig quedar glaçada i no ho entenia. Vaig aturar l'assaig, vaig parlar amb els infants, però no hi havia res a fer. Estava empipada perquè havíem treballat molt i ho feien bé, però vaig decidir callar i parlar-ne amb ells l'endemà. Ho vaig comentar a les famílies a la sortida i em van ajudar parlant amb els seus fills.

L'endemà amb els nens i nenes vam parlar molt, però en lloc de mostrar el meu enuig vaig decidir parlar de la comèdia i la tragèdia, del tipus de teatre que fem, que no era una obra de riure sinó que havia de fer por... i va funcionar!

L'estrena

El pare de la Fiona va seguir treballant en l'escenografia tenint en compte totes les idees dels infants. Ells volien una cortina que s'obris i tanqués i va aconseguir fer-ho. També ens va fer unes mampares de roba laterals perquè els actors s'hi poguessin amagar mentre no sortien a escena.

El pare de la Jana va fer una porta de roba per jugar a entrar i sortir del castell. Als trons, hi vam afegir coixins i roba de vellut perquè fossin més reals. També hi vam fer unes escales amb peces de construcció perquè, si no, *els reis* no hi arribaven.

El dia de l'estrena van venir molts familiars: pares, mares, tietes i àvies. Tots estaven il·lusionats, animant els infants i contents. Recordo l'àvia de l'Aitor que va haver de seure en un lateral i feia broma dient que la localitat dels jubilats era la pitjor.



Abans de començar, van sortir dues presentadores amb mi a demanar silenci, que apaguessin els mòbils i les càmeres i van donar pas a la funció. Va ser tot un èxit. Tots ho van fer molt bé!

El projecte va durar dos mesos i va valer la pena, vam aconseguir una gran ajuda de les famílies i molta il·lusió dels infants. Quan li vaig donar les gràcies al pare de la Fiona, ell

em va respondre: *-A vosotros por hacer cosas tan divertidas.*

Valoracions dels infants

L'endemà vaig voler recollir l'opinió dels infants i tots varen coincidir en la satisfacció pels resultats. També estaven contents perquè les famílies varen respondre molt bé, els pares van riure, es van emocionar i ens van felicitar d'allò més.

El pare de la Clàudia ens va passar un CD amb el vídeo de la funció i els va agradar molt mirar-lo i veure que els seus noms sortien tots al final, com en una pel·lícula de veritat.

El fet de preparar l'obra de teatre va implicar feina de tota mena: treball corporal, d'expressió, presa de decisions i d'acords, imaginació, escriptura, plàstica... I sobretot

va ser un bon projecte on treballar-hi i implicar-nos-hi tots junts i amb il·lusió. Aquesta vegada va tenir un resultat final que motivava infants i famílies. Però no van veure només una representació final, sinó que van estar presents en tot el procés, compartint allò que els seus fills fan i viuen a l'escola i aportant idees. Moltes famílies, a final de curs, em deien que s'ho havien passat tan bé el dia que van venir a fer les disfresses. I, sincerament, sense la seva ajuda res no ens hauria sortit igual. ■

Sílvia Majoral, mestra de l'escola municipal Parc del Guinardó



Conversa amb Maria Brossard, mestra de La Bressola

David Altimir

DAVID ALTIMIR:

Maria ens pots explicar què és i per què va néixer la Bressola?

MARIA

BROSSARD:

Primer varen

ser els bascos del nord de les escoles Seaska els qui introduïren aquest mètode a l'estat francès. Encoratjats per aquesta idea, una colla de nord-catalans varen iniciar la mateixa aventura l'any 1976 obrint una escola que comptava el primer dia amb 7 infants. Tot això passava ben abans que la Generalitat tingués competències (l'any 1976 encara es trobava a l'exili) per gestionar les escoles públiques al principat i abans que decidís d'introduir també aquest mètode a les escoles del país.

D.A.: *Quina és la situació actual?*

M.B.: Avui la Bressola compta amb 7 escoles per a infants de dos a onze anys i amb un col·legi per a nois i noies de dotze a quinze anys. La Bressola acull ara més de 600 nenes i nens. Una d'aquestes escoles és la Bressola de Sant Esteve del Monestir; un municipi de la comarca del Rosselló que compta amb 12.000 habitants i que acull una de les escoles de la Bressola des de l'any 1998.

D.A.: *Maria, digue'ns quin va ser el teu primer contacte amb la Bressola.*

M.B.: Va ser a l'edat de dos anys, quan els meus pares varen decidir d'inscriure'm en una escola «diferent» de la majoria.

La Bressola és una associació que va néixer ara fa 30 anys a la Catalunya Nord amb l'objectiu de recuperar l'ús social de la llengua catalana.

Per intentar aconseguir aquest objectiu va crear una escola que funcionava amb el mètode d'immersió lingüística que els canadencs del Québec varen iniciar cap a les dècades dels seixanta i setanta del segle passat. Maria Brossard treballa a la Bressola de Sant Esteve juntament amb altres 7 companyes.

La meua mare s'angoixava molt en veure aquelles files disciplinades d'infants a les entrades de les escoles.

A més jo encara portavi bolquers; encara no era «neta» com se diu en francès. La Bressola era l'única escola que agafava els infants amb bolquers, a dos anys. La primera raó ve, doncs, d'aquesta recerca d'un altre model d'escola, diríem per oposició al model d'escoles més estès (públic i privat) d'escola tradicional que hi havia aleshores a l'estat francès.

Després hi ha la relació amb la llengua catalana. El meu oncle, Jordi Barre (Jordi Barre és un cantant nord-català i una icona molt popular de la cultura catalana a Catalunya Nord) i el meu avi, en Ponet, que va ser al capdavant de diferents associacions culturals com el Foment de la sardana, feien que a casa la cultura catalana fos molt present.

D.A.: *Així a casa teva es parlava en català?*

M.B.: No. La meua mare cantava a la coral amb Jordi Barre, així, per plaer, però no l'ha parlat de manera habitual ni amb el meu pare, que ve d'una altra regió de França, ni amb mi. Ella va sentir parlar els seus pares en català, però els meus avis ja varen parlar i educar la meua mare en francès, malgrat tenir aquesta sensibilitat envers la cultura catalana, tal com he dit abans. Aquest cas respon a un patró molt estès a les famílies nord-catalanes. La transmissió natural de la llengua s'ha tallat en només tres generacions.

D.A.: *Què més va empènyer els teus pares a triar aquesta escola per a tu?*

M.B.: Després hi havia la dimensió familiar, quasi íntima, de relació entre tots els qui vivíem l'escola: pares, mestres i infants érem pràcticament una família.

Jo recordi per exemple que, quan vaig entrar, cada setmana era una família diferent qui s'ocupava de fer menjar per a tothom... Hi havia setmanes en què nosaltres érem al pati jugant i veïem els nostres pares pintant una classe o fent reparacions en una altra... Eren moments segurament de grans dificultats per a la Bressola, però que, a mi, me varen regalar uns records molt especials.

D.A.: *Què t'emportes com a millor record viscut del teu pas per la Bressola?*

M.B.: La relació amb els adults de l'escola, la proximitat que hi havia. Jo recordi per exemple que volíem casar en Joan i l'Eva, dos mestres d'aleshores. Els volíem casar de totes totes i fins i tot els vàrem fer un anell de casament!

També recordi una tornada, al més de setembre quan les classes no estaven en condicions per acollir-nos perquè hi havia obres encara inacabades i en Francesc, el nostre mestre, que ens diu: vinga, anem a casa a fer classe! I vàrem anar quatre dies a casa d'en Francesc, a Monturiol, quatre dies a viure, a fer classe i fins i tot dormir!

Aquella dimensió ens feia també a tots més forts per afrontar les dificultats que vivíem...

(Francesc Bitlloch és encara actualment el director d'una de les escoles Bressola.)

D.A.: *Després d'uns anys apareix la idea de tornar a la Bressola com a professional. Explica'ns com va anar.*

M.B.: Jo havia aturat els meus estudis i vaig anar a Barcelona a fer de «fille au pair» amb una família catalana que es va acabar abans del previst i després l'Eva Bertrana (la mateixa Eva que la Maria i les seves companyes volien casar amb en Joan i que ara és responsable administrativa de la Bressola) em va trucar per proposar-me una col·laboració.

Aquesta dimensió familiar, veus, encara funciona fins i tot després d'haver marxat de l'escola!

Primer vaig anar a la Bressola de Sant Galdric, allà on jo vaig viure com a alumna i la veritat és que a l'inici em va impactar de retrobar espais, llocs on vaig passar bons moments.

Després vaig arribar a la Bressola de Sant Esteve, que té una dimensió que s'acosta a la que hi havia a la Bressola que jo vaig conèixer com a alumna.

Aquest any a Sant Esteve hi ha 64 infants de dos a onze anys i jo faig de mestra d'una classe d'infants de cinc, sis i set anys.

Ara hi trobi aquell clima de proximitat al qual abans feia referència i ara m'adoni que el continui necessitant, com a mestra.

D.A.: *Dius que estàs en una classe amb infants de 3 edats. Parla'ns una mica d'això.*

M.B.: Sí. A totes les escoles Bressola els grups s'organitzen d'aquesta manera volgutament (el que a l'inici de la Bressola va ser una necessitat, ara fa part dels projectes educatius de les diferents escoles: classes amb grups heterogenis, grups de diferents edats).

Aquesta organització ajuda els infants a aprendre a viure junts. Neixen unes dinàmiques de cooperació i de relació que ens sorprenen cada dia. Això fa que tant l'equip de mestres com el grup d'infants siguin realment un bloc sòlid on totes aquestes relacions poden transitar de manera natural.

Estar en un grup amb diferents nivells et posa com a mestra en una situació de dificultat molt interessant, perquè has d'aconseguir organitzar la jornada de manera que l'interès i la curiositat dels nins i nines es mantingui viu al mateix temps que es construeixen tant els aprenentatges com les col·laboracions entre ells.

A més, és clar, hi ha la llengua que cal construir i que d'aquesta manera, amb aquesta estructura de grups, creix més forta, més pregona.

El problema que ara tenim a Sant Esteve és que estem mancats d'espai. L'escola està avui al límit de la capacitat d'acollida i d'una banda no podem escolaritzar totes les famílies que volen entrar, la qual cosa és un drama, i de l'altra, a l'escola estem realment estrets. Ara l'Ajuntament nos ha deixat una sala del costat, però únicament per unes hores...

La castanyada, per exemple, no la vàrem poder fer perquè va ploure i no teníem cap alternativa. Els nins i nines varen menjar-se els panells a casa.

Ara que sem més grans, com deia abans, necessitem ajudes més decidides de part de tots: famílies, administracions, mestres...

Finalment, no és tan diferent el que visc ara comparat amb el que vaig viure com a alumna.

Les petites dificultats que podem tenir nos ajuden a sentir que sem vius i que junts podrem superar-les.

D. A.: *Enhorabona Maria, a tu i a tot l'equip de Sant Esteve.* ■

David Altimir, mestre

Als webs www.st-estev.com, www.bressola.cat i també www.amicsbressola.cat hi trobareu informacions complementàries del que avui ens ha explicat la Maria.

Hiperactivitat: abús del terme?

Aproximacions al significat del terme «hiperactivitat»

El present article sorgeix amb la recopilació d'algunes conclusions extretes en el decurs de gairebé dos anys de treball i reflexió del grup de Psicoteràpia Psicoanalítica de Nens i Adolescents del Col·legi Oficial de Psicòlegs d'Alacant, en relació amb la qüestió de la hiperactivitat i l'abús que aquest terme pateix en l'actualitat.

En la seva última versió, el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales, de gran acceptació en la comunitat científica, distingeix dos tipus de trastorns per dèficit d'atenció en funció de la hiperactivitat que presentin:

En el nostre país cada cop són més freqüents els diagnòstics i tractaments farmacològics de TDAH i cada vegada en infants més petits. Aquest article expressa la nostra opinió sobre el possible excés i mal ús del terme i els efectes que això pot produir, en definitiva, sobre els infants.

1. Trastorn per dèficit d'atenció amb hiperactivitat
 - a. Tipus combinat
 - b. Tipus amb predomini del dèficit d'atenció
 - c. Tipus amb predomini hiperactiu-impulsiu
2. Trastorn per dèficit d'atenció amb hiperactivitat no especificada

Esquemàticament, aquesta síndrome es caracteritza per dificultats d'atenció, motores, cognitives i altres dificultats de diversa índole. D'altra banda, poden aparèixer juntament amb aquesta síndrome alguns signes neurològics menors.

Les dificultats d'atenció es refereixen a una escassa capacitat per concentrar-se, per mantenir-se en una activitat i per organitzar i con-

cloure una tasca. Els infants semblen no escoltar el que se'ls diu, sovint el seu treball és poc acurat i incorren en nombrosos errors.

Pel que fa a les dificultats motores, estariem parlant d'una activitat motriu excessiva per l'edat. Es tracta d'un infant que «no para», corre, s'enfila, sembla estar «mogut per un ressort». A l'escola, es mostra inquiet, està en moviment continu, es balanceja, toqueja constantment qualsevol objecte i mou de manera incessant les cames. Es comporta amb impulsivitat, amb dificultat per respectar les regles i el context; a classe, intervé sobtadament i en les activitats esportives no respecta les consignes. Aquesta impulsivitat pot arribar a problemes de conducta del tipus d'accessos de còlera i agressivitat.

Són rellevants també les dificultats cognitives manifestades en les proves psicològiques, els resultats de les quals són mediocres,

**Grup de Psicoteràpia Psicoanalítica
de Nens i Adolescents**

a causa de la manca d'atenció de la criatura. S'aprecien dificultats de localització tempore espacial, dificultats per comprendre el sentit de seqüències rítmiques, entre d'altres.

Hi hem d'afegir altres dificultats, de diversa índole, que acostumen a estar presents: retard escolar que pot ser acumulatiu, problemes de control d'esfínters (enuresi), labilitat afectiva, conflicte amb l'entorn i amb els companys.

Neurològicament presenta signes menors que permeten identificar el trastorn per dèficit d'atenció amb hiperactivitat i que serveixen com a bons elements de diagnòstic, però no és indispensable que apareguin per determinar-lo.

Un dels criteris que porten a diagnosticar hiperactivitat és la presència d'una activitat excessiva per l'edat. Respecte a aquest punt, pensem que aquesta és una qüestió que es presta molt a la subjectivitat de l'avaluador. Allò que per a un adult pot ser un moviment excessiu, per a un altre pot ser una cosa normal. Sovint observem en els relats de pares i mestres com un mateix infant pot ser catalogat de formes diferents segons l'adult que el miri. Per exemple, dos mestres d'un mateix alumne podrien dir-ne: «és un nen hiperactiu perquè no para, interromp el grup, no treballa, molesta els companys...» I, en canvi, l'altre pot pensar: «no n'hi ha per a tant, es mou una mica més que als altres, però no tant...» Fins i tot aquestes apreciacions varien no només en funció del context immediat de l'infant, sinó de la societat en què està immers. La tolerància d'una societat a la conducta infantil, depèn d'una representació de la infància subjecta a cada moment històric.

Un altre dels criteris que es recomana emprar és observar si els infants viuen en un entorn poc adequat, desorganitzat o desordenat. Amb això no només ens referim a l'entorn social immediat, sinó també a aquells lligams familiars deficitaris, pobres, escassament contenidors, etc. Per exemple, en una depressió postpart duradora, on a més a més no hi ha xarxa de suport envers la mare, la criatura pot quedar exposada a una manca d'atenció i d'estímul. En aquest tipus de situacions serà difícil determinar si la desorganització de la conducta constitueix una resposta a aquest entorn desfavorable o ens trobem efectivament davant d'un quadre psicopatològic.

En el nostre país, cada vegada són més freqüents els diagnòstics i tractaments farmacològics de TDAH i com més va en infants més petits. L'excés i el mal ús del terme ha contribuït a la seva popularització i banalització, és a dir, la hiperactivitat és moda, i això l'ha convertit en una paraula d'ús freqüent de la població general.

Per tot això, considerem que en els últims temps s'està fent un cert abús d'aquest diagnòstic:

- A causa de l'amplitud de símptomes que comprèn el diagnòstic de TDAH als manuals algunes d'aquestes conductes es podrien trobar en moltes altres situacions que travessa un infant, no necessàriament patològiques (gelos, separació dels pares, etc.).
- La creixent preocupació de pares i mestres, desbordats per la hipercinèsia i els problemes d'atenció dels infants, pot portar a diagnòstics precipitats tot i que tranquil·litzadors de l'entorn. Ja «se sap què li passa, al nen» per la simple descripció dels seus símptomes. En aquest moment el prediagnòstic es converteix en etiqueta, sense que ningú hagi escoltat l'infant i sense que s'hagi intentat comprendre els seus conflictes.
- Sovint, s'observa una confusió entre hiperactivitat i dèficit d'atenció, com si es donés



per fet la presència simultània de les dues manifestacions. Tant és així que el discurs quotidià anomena «hiperactivitat» allò que clínicament es coneix amb el nom de TDAH. Semblaria que les dificultats en l'atenció queden amagades darrere els símptomes més molestos de la hipercinèsia i de la impulsivitat motora, verbal o cognitiva.

- D'altra banda, la demanda social excessiva dirigida vers uns serveis públics de salut mental, que no poden respondre a temps, fa que moguts per la saturació del sistema sovint es busquin diagnòstics ràpids.
- Un cop fet el diagnòstic, la «solució al nen-problema» és el fàrmac. D'aquesta manera es fan callar els interrogants dels adults, la seva possible implicació en el problema i el fet disfuncional en l'infant.
- D'altra banda, s'observa una gran imprecisió dels diagnòstics sostinguts en qüestionaris i escales que són completats en l'entorn escolar i familiar. El mateix mestre o professor de pedagogia terapèutica, i per un altre costat la família, van puntuant de l'1 al 5 cada una de les conductes suggerides en una llista d'acord amb l'observació directa de l'infant. Finalment, segons la quantitat d'ítems reconeguts es conclou si l'infant podria o no patir un problema d'hiperactivitat.

La dificultat radica en el fet que aquestes escales contenen paràmetres que es presten al criteri subjectiu de l'observador, per exemple en l'escala de CONNERS-TRS es recull entre els seus ítems: «és inquiet/a, no para de moure's», «és infantil o immadur», «té mal humor i

posa males cares», «molesta els altres nens», «crida sovint», etcètera.

Allò que per a un observador mereixeria una puntuació d'1, per a un altre podria ser de 5, depenent de diversos factors com la tolerància de l'observador al moviment, el lligam amb l'infant, l'educació rebuda per qui puntua i, fins i tot, l'àmbit on s'avalua la criatura.

Els perills de l'abús

El que és preocupant de l'abús d'aquest diagnòstic és l'estigmatització de l'infant que queda reduït a una «etiqueta» diagnòstica, com també la gran quantitat de nens que són medicats com a única alternativa de tractament. En l'actualitat s'observa que pràcticament en la seva totalitat les criatures que són diagnosticades de TDAH per les unitats de salut mental infantil reben un tractament gairebé exclusivament farmacològic.

Aquesta manera d'abordar els problemes psíquics suposa la seva reducció a factors merament biològics. No estem en contra de la medicació sempre que aquesta sigui adequada a cada cas i vagi acompanyada d'altres mesures terapèutiques (psicoteràpia, orientació familiar, psicomotricitat, etc.). A més a més, ens sembla perillós prescriure medicació sense més ni més, des de la infància fins a l'adolescència, període en què ens trobem amb un cervell dinàmic i de gran plasticitat, com per introduir de

manera massiva o crònicament fàrmacs de la família de les anfetamines!

El fàrmac actua directament i únicament sobre el símptoma, però no sobre els conflictes subjacents.

La definició de símptoma fa referència al «fenomen revelador d'una malaltia./ Indici d'una cosa que està passant (...)». Precisament en aquest tipus de problemàtica, el símptoma





seria: la hipercinèsia, la impulsivitat, la manca d'atenció, etcètera.

Tots aquests símptomes, per tant, són l'evidència o «fenomen revelador» que alguna cosa «està passant» en el psiquisme de l'infant.

Així com la febre en una criatura pot revelar des d'una cosa tan irremeiable com l'aparició de la dentició fins a alguna cosa més preocupant com un procés infecció o una meningitis, de la mateixa manera funciona el símptoma en el psi-

quisme de l'infant: pot ser manifestació de diferents situacions, des de conflictes emocionals del mateix nen (gelos pel naixement d'un germa, baixa autoestima, separació dels pares, fracàs escolar, etc.) fins a d'altres ocasionats per relacions defectuoses (situacions de violència familiar, dols, migracions, abandonaments temporals, etc.). En aquest sentit, l'administració indiscriminada del fàrmac només aconseguiria la disminució del símptoma, silenciament la funció de denúncia que aquest pot fer. Així es pot produir una millora simptomàtica a curt termini, però el conflicte de l'infant romandria latent, sense resoldre. Per això advoquem per la necessitat d'un abordament multidisciplinari i integral de la problemàtica del nen. Tornant a l'exemple de la febre, el pediatre pot prescriure un medicament antitèrmic per disminuir els efectes de la febre, però no per això deixarà d'investigar sobre el seu origen per aplicar-li un tractament específic.

La hiperactivitat a l'escola

Caldria replantejar-se la qüestió de la hiperactivitat, l'abús del diagnòstic i l'abús de la medicació. Pensem que una manera de fer-ho seria reconèixer que l'infant delata amb els seus símptomes un sofriment particular (indistintament de com sigui anomenat/catalogat: hiperactiu, amb trastorns d'alimentació o de conducta o amb trastorn d'aprenentatge...) del qual el mateix nen no és conscient.

És fonamental dur a terme una exploració acurada, un estudi psicodiagnòstic minuciós que compregui tant la criatura com el seu medi familiar i social, perquè sempre hi ha factors darrere d'aquesta suposada «hiperactivitat» i, per tant, cal que s'abordi en la seva especificitat.

D'altra banda, és gran la responsabilitat que recau sobre l'àmbit educatiu pel que fa a aquest tema. L'escola és una de les principals protagonistes i afectades, i la implicació dels docents és imprescindible. Un factor clau és que l'escola se senti part del problema, perquè ho és.

Quan els mestres acudeixen a psicopedagogs o psicòlegs cercant pautes per tractar l'infant i per facilitar el seu aprenentatge, no tenen en compte que, de vegades, les eines pedagògiques amb què ells mateixos compten poden ser suficients. Segons cada cas, poden recórrer a unes estratègies o a unes altres.

En algunes ocasions, l'infant necessita, a més, ajuda terapèutica des d'altres àmbits per resoldre els seus conflictes interns i/o emocionals. En altres casos seria convenient que el mestre rebaixés el seu nivell d'expectatives respecte a l'infant.

Per exemple, imaginem-nos una criatura que acaba d'arribar al nostre país, que s'incorpora a la meitat del curs i que comença a manifestar una inquietud motriu, dificultats per concentrar-se, agressivitat, etc. Podríem avançar la hipòtesi que les seves conductes poden ser degudes a la dificultat que aquest nen ha trobat en l'emigració. En aquest cas, seria convenient que el mestre pogués preparar el grup per acollir el nou company, oferint-li un lloc propi des de bon començament (que ens pugui parlar del seu lloc d'origen, de la seva antiga escola, ensenyar fotos, parlar dels llaços familiars i d'amistat que enyora...). També és necessari atendre les necessitats educatives especials que pugui presentar (dificultats en l'aprenentatge de l'idioma o escolars) així com la seva nova situació sociofamiliar (vivint sense condicions per a l'estudi, inestabilitat econòmica que repercuteix en un clima d'estrès familiar, assumptió precoç de càrregues familiars, etc.). D'altra banda, seria convenient la coordinació del mestre amb la família de l'infant, el psicopedagog del centre i altres professionals implicats. Posem l'èmfasi en aquest punt, ja que el funcionament en equip serveix de contingut i alhora de suport del mestre mateix per

tal que no se senti sol i impotent davant l'ardua tasca a què s'enfronta.

Una altra manifestació, que s'observa generalment a l'escola, podria ser la de l'infant hipercinètic, contestatari i desobedient, que manifesta d'aquesta manera una manca de límits molt evident des d'una edat primerenca. Podria ser, per exemple, la situació familiar d'un nen amb una mare sobreprotectora i un pare absent en la seva funció d'autoritat, que no interfereix en aquesta relació dual mare-fill. En aquest cas, algunes estratègies del mestre podrien ser:

- No repetir el rol que la mare representa amb el nen, aquest «estar-li al damunt».
- Posar límits fermes, però amb afecte.
- Buscar formes alternatives d'individuació, assignant-li tasques específiques que propiciïn la seva participació i responsabilitat perquè pugui assolir un reconeixement d'ell mateix i de la resta del grup (per exemple, ser l'encarregat de la mascota de la classe).
- Derivar l'infant a activitats de psicomotricitat i relaxació, que pugui dur a terme el mestre de pedagogia terapèutica, per exemple.



En resum, a l'hora d'abordar el treball docent amb un infant hipercinètic ens hem de detenir, observar i analitzar, no contagiar-nos de la seva «hiperactivitat i impulsivitat» volent trobar solucions immediates i fàcils. Correm el risc de sentir i actuar, sense que hi intervingui el pensament i contribuint a l'increment del desbordament de l'infant. ■

Grup de Psicoteràpia Psicoanalítica
de Nens i Adolescents, Col·legi
Oficial de Psicòlegs d'Alacant

Llegir amb tot el cos

Pel març «si els ocells no volessin, qui ens cagaria a sobre?»

Tertúlia de Rates

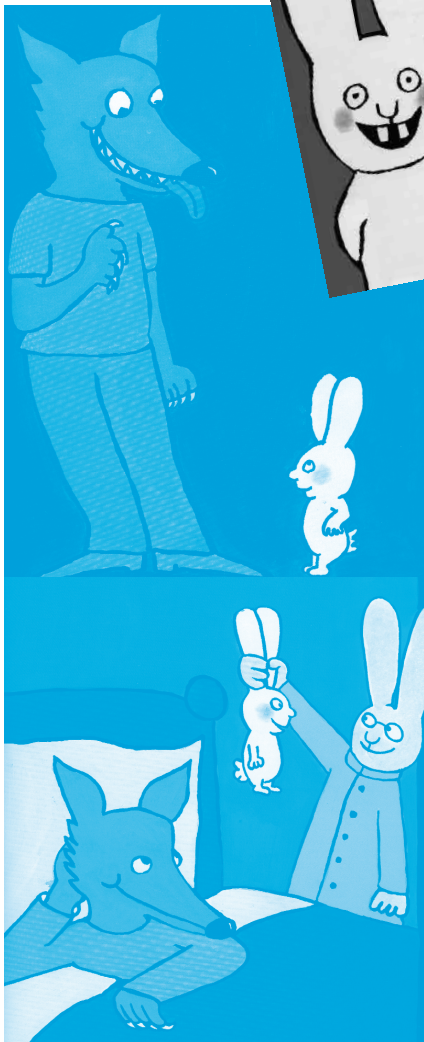
«La talpeta que volia saber qui li havia fet allò en el cap»

de Werner Holzwarth i Wolf Erlbruch
Kalandraka, 1999
ISBN: 84-95123-78-7

humorística. Els parèntesis que descriuen amb detall els excrements amb onomatopeies i sinònims fan de la història una bona manera de riure's d'un tema tan escatològic.

Werner Holzwarth i Wolf Erlbruch ofereixen un àlbum il·lustrat editat per primera vegada a Alemanya el 1989 amb tant d'èxit que ha estat traduït a molts idiomes. El títol és ben llarg i clar. La talpeta de la portada, amb una tifa per barret, està molt enfadada. Vol saber qui li ha fet allò al cap. El conte transcorre acompanyant la recerca de la resposta a aquesta pregunta. Cada personatge que es troba la talpeta li ensenya «com ho fa», per a desgràcia de la pobra talpeta que no troba qui és el responsable de la seva mala sort. Fins que les mosques, expertes en el tema, l'ajuden i la talpeta es venja i pot tornar feliç i contenta a casa seva. La il·lustració s'entrellaça amb el text d'una manera explícita i molt





«Caca de vaca»
de Stephanie Blake
Corimbo, 2005
ISBN: 84-8470-217-0

El 2002, a França, L'École des Loisirs publica el llibre Caca boudin. Encara que l'autora d'aquest llibre no va fer estudis de dibuix sinó de xinès, els llibres il·lustrats van tenir molta importància en la seva vida. Ella mateixa en fabricava per als seus germans i germanes i els els regalava pels seus aniversaris. Encara recorda les emocions viscudes davant les il·lustracions d'alguns àlbums que va descobrir durant la seva infantesa, com els de Ludwig Bemelmans, Tomi Ungerer i William Steig.

Ara és ella qui ens fa venir un somriure als llavis mitjançant un conillet blanc que només sabia dir una cosa: CACA DE VACA! Al matí, al migdia i al vespre: CACA DE VACA. A la seva mare, al seu pare i a la seva germana: CACA DE VACA! I al llop? Al llop també: CACA DE VACA! I el llop se'l va cruspír. Si seguim girant les pàgines d'aquesta història, descobrim el que li va passar a aquest llop verd intransigent! Pàgina darrere pàgina, ens assalten els colors blaus, vermells, grocs, fúcsies, sobre els quals ressalten, a l'esquerra, les lletres gruixudes i més gruixudes quan són més grolleres; a la dreta, les il·lustracions dels personatges que, amb contorns negres i colors francs, sovint ens miren de cara com per provocar-nos, i això, fins a l'última pàgina!

Aquestes il·lustracions, sense gaires detalls més, actuen com a mirall del text, millorant-ne la comprensió lectora.



«El rei està ocupat»
de Mario Ramos
Corimbo, 2006
ISBN: 84-8470-242-1

Mario Ramos escriu i il·lustra *Le roi est occupé*, un llibre animat editat el 1998 per Pastel, a França. D'entrada, l'autor ens sol·licita: Hem de trobar el rei, imperativament, per dir-li tot el que no va bé. La història, interactiva, ens portarà per les diferents estances d'un castell medieval, si és que encertem els passadissos secrets. Anirem descobrint, a mesura que obrim i tanquem les pestanyes, animalons de color verd i portes que no duen enlloc. Finalment trobarem el rei de les ratetes, però..., sabeu qui és i per què està tan ocupat?

Els contes del «per què»

Per què les òlibes fan «uh... uh... uh...»

Elisabet Abeyà

Els cants dels ocells són enigmàtics, poètics i intrigants. Què diuen? Es comuniquen entre ells? S'assemblen als nostres estats d'ànim? N'hi ha que els podem reproduir amb una flauta, n'hi ha que els podem reproduir amb la veu, n'hi ha que sembla que els entenguem, n'hi ha d'agradables i n'hi ha d'eixordadors. Però com és que alguns són tan elaborats i altres tan senzills? Les preguntes poden ésser infinites i les respostes encara més.

Al conte d'avui hi ha una resposta sobre l'origen del cant de l'òliba. Segur que hi ha respostes millors, més serioses i científiques, però aquesta, la del conte, ens garanteix que reconixerem el cant de l'òliba sempre més.

Avui dia, el bosc és un indret tranquil, ple de bonics cants d'ocells. Però abans, fa molt i molt de temps, això era ben diferent. Els ocells cantaven tots de qualsevol manera i qualsevol cosa.

El rossinyol cantava com la granota, «croac, croac», amb perill de quedar-se afònic.

L'àliga s'esgargamellava com una boja fent «cu-cut!». La garsa refilava, el corb xiulava, el colom piulava i el pardal es passava el dia vinga a parrupar. Tots plegats feien un enrenou tan terrible que els conills, els senglars i els cèrvols havien de dur cotó fluix a les orelles per no sentir-lo. Però no n'hi havia prou!

L'ós, que era el rei del bosc, estava molt empipat amb aquella situació. I encara més si pensem que el que més li agradava era fer una mica de migdiada havent dinat, i tots aquells crits desordenats no el deixaven dormir. Per això, un dia, va decidir reunir tots els ocells en una gran clariana. Tots van respondre a la crida. Tots menys la petita òliba, perquè no es despertava fins al capvespre i dormia durant tot el dia. L'ós va declarar:
– Seré breu. Veieu aquest barril? És ple de cants d'ocells. N'hi ha un per a cadascun de vosaltres. Trieu bé el que agafareu, perquè serà el vostre per a tota la vida. No el podreu canviar mai i l'haureu d'ensenyar als vostres fills i als vostres néts.

Els ocells es van precipitar damunt el barril i en van treure totes les cançons. Van discutir una mica, però de seguida es van posar tots d'acord i cadascun va tenir el seu cant.

Quan la petita òliba es va llevar, va veure el barril buit i, al costat, l'ós, que llegia tranquil·lament el diari perquè encara no tenia son. L'òliba va preguntar-li:
– Què és aquest barril?

Quan l'ós li ho va explicar, la petita òliba va exclamar preocupada:

– I jo? Em quedaré sense cant?

L'ós va rumiar una mica i va aconsellar-li:

– El que hauràs de fer és anar al poble que hi ha a l'altra banda del nostre bosc. He sentit a dir que la gent que hi viu fa una gran festa, on ballen i canten tot de cançons. Potser n'aprendràs una.

La petita òliba va trobar que era una idea excel·lent. I se'n va anar, volant i volant a través del bosc...

Quan a la fi va arribar al poble, les dotze campanades de la mitjanit ja havien sonat. Tot estava a les fosques. Només hi havia llum en una petita cabana.

A dins, les espelmes gairebé havien cremat del tot i el foc de la llar ja acabava de consumir-se. Tothom s'havia quedat adormit, cansat després de tant cantar i ballar.

Alguns s'havien deixat caure damunt la taula, d'altres a sota... Algunes dones s'havien endormiscat mentre gronxaven els seus infants a la falda. Els músics roncaven en un banc... Però, en un racó, un nen es bellugava encara, i movia, adormit, l'arquet del seu instrument. Era un enorme contrabaix, el doble de gran que ell, que feia un estrany so:
«Uh...Uh...Uh...»

– És l'única cançó que em queda! -va sospirar la petita òliba-. No és que sigui gaire maca però almenys no serà difícil.

La va aprendre sense dubtar i se'n va tornar cap al bosc de seguida.

D'ençà d'aleshores, cada nit, els qui no dormen encara la poden sentir cantant suaument: «Uh...Uh...Uh...»

Més endavant va ensenyar la cançó als seus fills i als seus néts.

És per això que, des de fa molt i molt de temps, en aquell bosc i en tots els boscos d'arreu, les petites òlibes i els petits mussols canten fent: «Uh...Uh...Uh...»

(Tret de: Mil anys de contes de la natura. Barcelona: Editorial Baula)



In-fàn-ci-a visita

Sant Andreu de Llavaneres i Sant Pol de Mar

escoles bressol i parvularis
dissabte, 12 d'abril de 2008

Lloc de trobada: Plaça de l'Ajuntament de Sant Andreu de Llavaneres
Hora de trobada: 10h.

Com cada curs, INFANCIA proposa una visita. Enguany anirem a Sant Andreu de Llavaneres i Sant Pol de Mar, on podrem visitar el parvulari de l'escola pública Labandària, l'Escola Bressol Minerva i la Llar d'infants Municipal El Pi del Soldat de Sant Pol de Mar.

Per arribar-hi vegeu: www.viamichelin.es

Mesa estatal d'educació infantil dels MRP

Primera infància i educació. La nostra mirada

Canvis en la societat. Estem vivint canvis en la societat i l'escola necessita incorporar-los a les seves dinàmiques diàries. La presència creixent de llengües, cultures, nenes i nens procedents de països diversos, l'ús de les tecnologies de la informació i la comunicació, les accions encaminades a detectar i superar desigualtats no solament són presents a la nostra vida sinó que necessiten ser abordades a l'escola infantil. Les competències per accedir i seleccionar la informació, com també les competències de relació interpersonal, fa temps que formen part dels nostres projectes.

Canvis a l'escola. Amb la LOGSE (1990) vam viure un període d'esperança que disset anys més tard es veu reduït a condicions precàries en l'oferta educativa per als més petits. Avui la proporció professorat-alumnat és més elevada que fa uns anys i no es respecten les condicions mínimes per atendre les criatures amb necessitats educatives

especials. S'estenen els plantejaments sobre escola inclusiva, però les condicions escolars i els recursos humans es veuen reduïts en algunes de les comunitats autònomes.

Polítiques per a la infància i les famílies. A desgrat de totes les normatives publicades amb la finalitat de facilitar la conciliació de la vida professional i la personal, les famílies es veuen sotmeses a jornades laborals llargues, la precarietat en l'ocupació creix, com també la possibilitat d'accedir a l'habitatge. La manca de polítiques integrals d'atenció a la infància i la soledat de molts pares i mares novells, fa que de vegades es delegui a l'escola infantil l'ensenyament de coneixements, hàbits i valors. Precisament ara que s'exigeix tant a l'escola és quan menys s'hi confia i menys valorats estan els seus professionals. A l'escola infantil observem nens i nenes que viuen en famílies subjectes a una gran tensió (tant perquè es necessita temps i energia per buscar treball com perquè es treballa sota una gran exigència), amb uns horaris caòtics i sense persones que siguin referents i a qui es pugui acudir en situacions difícils. Volem subratllar que no val qualsevol cosa perquè les famílies puguin «conciliar».

Estils i tasques docents. Com és d'esperar, entre els professionals de l'escola infantil es pot trobar tant professorat

veterà com una pila de bones intencions i una relativa manca de recursos formatius, professorat novell que recorre a pautes d'ordre massa estrictes per poder sobreviure en grups excessivament ooblats i, per descomptat, també un ampli nombre d'educadores i mestres (la feminització de l'ensenyament és una realitat rotunda en educació infantil) que compten amb recursos personals i professionals per canalitzar les seves necessitats de reflexió, debat, cura física i autoestima. Les tasques dels docents d'infantil s'han diversificat durant els últims anys de manera que a les responsabilitats de resposta a les necessitats infantils i les demandes familiars s'afegeixen les tasques burocràtiques i organitzatives (per organitzar temps d'ensenyament, de son, alimentació, etc.). A aquesta diversitat de tasques, cal afegir-hi la dificultat de no veure reconegut el seu treball i arrossegar el llast de conviure, en una mateixa etapa, professionals amb titulació i sou diferents.

Algunes idees que poden funcionar. El nostre discurs no pot ser derrotista, perquè no cedirem en el nostre objectiu d'aconseguir una escola de qualitat per als més petits. Davant el deteriorament de les condicions en els centres i la pujada de ràtios, ens veiem obligades a revisar alguns recursos metodològics que fins ara semblaven

adequats. Resulta especialment positiu dedicar una bona estona cada matí a l'acolliment, salutacions i intercanvis personals. En els grups molt nombrosos, sembla necessari dedicar un temps a les tasques individuals o en petits grups abans de passar a trobades col·lectives, rotllanes i assemblees. Igualment, recursos com la tutoria entre iguals i la presència de més persones adultes s'estan aplicant amb èxit per poder atendre a la diversitat de ritmes infantils.

Algunes pistes per *repensar la convivència* des de la perspectiva de l'educació infantil poden ser:

- **Aprendre a conviure.** A conviure, se n'aprèn, i a l'escola infantil es fan els primers passos. L'escola infantil és el primer lloc on moltes criatures tenen el seu primer contacte amb nenes i nens d'altres cultures, d'altres països.
- **Emocions i sentiments.** Per aprendre a conviure és necessari reconèixer les pròpies emocions i respectar les dels altres. Les emocions i els afectes es mobilitzen en situacions quotidianes que l'equip educatiu ha de dissenyar amb atenció.
- **Resolució de conflictes.** Els conflictes formen part de la vida en grup. No

s'aprèn de manera espontània a resoldre'ls pacíficament. A l'escola infantil es fomenta l'escolta, el compartir, s'observen conductes de consol i ajuda entre petits.

- **Participació.** La participació de familiars i d'altres agents socials en la vida escolar resulta fonamental per establir les bases d'una convivència fructífera. Dissenyar sessions de lectura i formació conjunta, fomentar la presència d'altres adults (professionals, voluntaris...) en la vida escolar, els debats i presa de decisions, són recursos interessants.
- **Convivència i aprenentatges.** La millora de la convivència ha d'anar unida a la millora dels aprenentatges. L'escola infantil té un paper fonamental en la cerca de la superació de desigualtats. El professorat ha de treballar amb expectatives elevades, sense que ningú es quedi enrere.
- **Interculturalitat.** Necessitem conèixer i aprofitar els aspectes positius de cada cultura, també de les cultures minoritàries (poble gitano) i de l'alumnat immigrant. La interculturalitat s'ha de treballar fins i tot en els grups que mostren menys diversitat social o cultural.

- **Atenció a les diferències.** Hi ha nenes i nens que (pel fet de pertànyer a un grup de risc social o per les seves característiques especials) necessiten una atenció específica. L'escola infantil té en compte aquesta diversitat de l'alumnat en el seu disseny d'espais i de temps.

Madrid, novembre de 2007

Mesa Estatal d'Educació Infantil dels Moviments de Renovació Pedagògica

Per a més informació: Avelina Ferrero avelinaf@telefonica.net

«Consideracions de l'A. M. Rosa Sensat sobre les BASES PER A LA LLEI D'EDUCACIÓ DE CATALUNYA»

Una primera aproximació al document de Bases produeix una certa satisfacció en veure recollits aquells aspectes que des del nostre punt de vista són rellevants per a una llei d'educació de i per a Catalunya, avui.

Paral·lelament, però, a mesura que s'avança i s'aprofundeix en la lectura del text, es constata que en la concreció de les línies bàsiques la coincidència disminueix.

És, per tant, des d'aquesta perspectiva que, com a Associació de Mestres Rosa Sensat, hem considerat necessari aportar un primer posicionament amb la voluntat de començar a parlar-ne entre nosaltres, per poder donar a conèixer el punt de vista inicial de l'Associació, tant al Departament d'Educació, com a l'opinió pública. Com una contribució més a l'obligat debat que amb tanta legitimitat es reclama per a una Llei d'Educació que Catalunya mereix.

Som plenament conscients que amb més temps hauria estat possible fer més i millors o més acurades aportacions, per tant *des de l'Associació de Mestres Rosa Sensat el primer que sol·licitem és temps*. Temps per poder articular un debat que contribueixi a generar opinió, una opinió que superi l'estricta marc de les persones i entitats que habitualment tenen oportunitat d'opinar.

(...)El Departament d'Educació ha manifestat que la seva voluntat és fer una Llei d'Educació, del país i per al país. Nosaltres també ho desitgem, però pensem que perquè ho sigui cal un debat social, cal que els protagonistes dels grans reptes de l'educació tinguin temps per poder sentir-se-la seva, han d'haver tingut l'oportunitat d'opinar, de discutir i, si fos possible, acordar el que considerin millor per a tots els infants i joves.

Tot allò que afecta l'educació en el nostre país, d'acord amb el que recull l'article 27 de la LODE, demana la participació, la democràcia, que es reculli i escolti

la veu dels infants i joves, dels professionals, de les famílies, de la ciutadania.

Per tant, amb el poc temps que s'ha tingut per poder aprofundir sobre el conjunt de temes que es plantegen en el document de Bases, i conscients que ens en queden alguns per analitzar, l'Associació de Mestres Rosa Sensat ha acordat: *Aportar la nostra visió sobre alguns temes que queden poc recollits en el document de Bases o sobre els quals tenim una visió diferent*.

A continuació, de totes les aportacions fetes per l'Associació, us oferim *només les relatives a l'educació infantil*.

Educació Infantil

Es reforça la divisió entre els dos cicles d'educació infantil. No s'hi fa pràcticament cap referència a l'escola bressol i s'anuncia que la Llei declararà l'obligatorietat del parvulari.

Una divisió que cada cop s'allunya més de fer efectiu el dret a l'educació que tot infant té des del naixement. Als més petits de 3 anys els ignora i als més grans els obliga. Una dicotomia inadmissible avui.

Des del nostre punt de vista, és fonamental que la Llei reconegui el dret a l'educació de TOTS els infants des del naixement fins als 6 anys, però en cap cas l'obligació de ser escolaritzats.

L'educació infantil, de 0 a 6 anys, és un nivell educatiu que des de fa dècades reclama tenir entitat pròpia, una entitat que es fonamenta en les característiques

dels infants d'aquestes edats, en el respecte als seus interessos, les seves necessitats i els seus drets.

Pel que fa als infants de 0 a 3 anys s'ignora el seu immens potencial d'aprenentatge. Cal que la Llei reculli i concreti el compromís del Departament d'Educació de crear una veritable xarxa pública d'escoles de qualitat, per garantir el dret a l'educació.

En el cas dels infants de 3 a 6 anys, es confon el seu immens potencial d'aprenentatge amb la tradició d'ensenyar, i d'aquesta manera són tractats com si fossin estudiants, fent obligatòria la seva escolarització.

Tant en un cas com en l'altre, la confusió és creixent, els infants no són respectats pel que són i només es considera el que es vol que siguin, amb la qual cosa es malbarata el seu excepcional potencial, es dificulta o es perd. Per als infants de 0 a 6 anys cal una escola diferent, una educació que respongui al que són, que valori el seu present, una escola infantil que respecti els diferents ritmes i interessos, que ofereixi la possibilitat de descoberta del món i que garanteixi els temps i els espais per a les relacions imprescindibles per a tot aprenentatge.

Un dret a l'educació que no veiem reconegut en el document de Bases i que caldria incorporar a la Llei.

febrer de 2008

Trobareu el document íntegre al web

www.rosasensat.org

La nostra portada



Tots els infants del món, de qualsevol cultura i en qualsevol circumstància, tendeixen a fer unes mateixes activitats exploratòries amb allò que tenen a l'abast. És el cas d'aquestes nenes que a l'escola bressol tenen l'oportunitat de recollir pedres i posar-les en línia, d'explorar i descobrir les seves capacitats manuals i les possibilitats d'aquests objectes que troben al jardí, l'oportunitat de fer-ne una filera, o una pila, o una rodona, o qualsevol altra forma. Què millor que poder fer la descoberta amb objectes que ens aporta la natura? La natura ofereix una varietat molt gran de formes, colors, textures, dimensions, pes..., varietat de qualitats que gairebé mai no aporten les joguines comercials. Cal aprofitar-les!

Espai per a una creativitat sense límit

Ceres, Pintures de dit, Témpera,
Gouache, Vernís fixador,
Pasta Blanca per enganxar.

AL SERVEI DE L'ENSENYAMENT



Edició i administració:

Associació de Mestres Rosa Sensat
Av. de les Drassanes, 3 - 08001 Barcelona.
Tel.: 934 817 373. Fax: 933 017 550.
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, Caty Bel Navarro, 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
Tel.: 934 817 379. Fax: 933 017 550

Distribució a llibrerries: Prólogo, SA
Mascaró, 35, bxos., 08032 Barcelona
Tel. 670 597 131

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.

L'editorial Associació de Mestres Rosa Sensat als efectes previstos a l'article 32.1, paràgraf segon del TRLPI vigent, s'oposa expressament a que qualsevol de les pàgines d'Infància, o una part d'aquestes, sigui utilitzada per fer resums de premsa. Qualsevol acte d'explotació (reproducció, distribució, comunicació pública, posta a disposició, etc.) d'una part o de totes les pàgines d'Infància, necessita una autorització que concedirà CEDRO amb una llicència i dins dels límits que s'hi estableixin.