

in-fàn-ci-a educar de 0 a 6 anys

162 MAIG
JUNY
2008

REVISTA DE
L'ASSOCIACIÓ
DE MESTRES
ROSA SENSAT



Els trenta-nou

La tristíssima mort sobtada d'un infant de quatre mesos va fer pública la realitat en què, cada dia i durant moltes hores, estaven un grup de 40 infants de pocs mesos a tres anys.

En un espai infecte, amb llicència municipal per desenvolupar una activitat només per a 10 persones, els mossos d'esquadra en comptabilitzaren 40. Ni les imatges més dures que ha descrit la literatura del segle XIX, ni les que actualment els mitjans de comunicació reproduïxen sovint, s'allunyen de la realitat en què s'han trobat aquests infants del segle XXI a la ciutat de Barcelona. I qui diu Barcelona, podria dir moltes altres ciutats i pobles de Catalunya.

Què està passant? A la ciutat dels prodigis, a la ciutat emblemàtica per la seva bellesa i pels seus negocis? Què està passant? En un país que sempre ha mostrat una especial sensibilitat per l'educació i una estima espontània cap a la infància, tant per part de la societat com dels seus governs?

On rau la paradoxa? Quina es la realitat? O potser és que en tenim moltes? El fet de tenir-ne moltes justifica el que ha passat? Què està passant?

És molt simple i complex alhora. Des del nostre punt de vista hi ha una causa profunda que fa possible tanta contradicció i tanta hipocresia: la infància no té valor, no és valorada, no compta, no és reconeguda com el que és, persones, ciutadans. Com moltes altres «coses» la infància ha esdevingut objecte del mercat, tant des d'una perspectiva de propaganda com de negoci.

A aquesta causa de fons se n'hi poden sumar d'altres. Des de que tenim democràcia els nostres governs no han fet una política positiva per a la infància de 0 a 3 anys. En un primer període, als inicis de la dècada dels 80 del segle passat, alguns ajuntaments es van comprometre i crearen algunes poques escoles bressol o n'acolliren d'altres que ja existien. Però la falta de coresponsabilitat del govern de Catalunya, poc a poc va anar frenant aquella política inicial impulsada pels ajuntaments.

En un temps rècord la iniciativa legislativa popular va recollir les 65.000 signatures necessàries, i

encara més, per presentar una proposta de llei al Parlament de Catalunya: se sol·licitaven les famoses 30.000 noves places d'escola bressol de qualitat, perquè responia a una necessitat urgent i vital de les famílies.

Avui la pregunta no és si s'han fet o no s'han fet les 30.000 places, que no s'han fet però és igual, la pregunta és com s'han fet, les que s'han fet. Ha estat sobre la base d'un Decret que, des d'aquestes raons ha estat àmpliament denunciat per moltes raons, però sobretot perquè el Decret, aprovat el 2006, obria la porta al que ara està passant a tot el país: la possibilitat d'obrir negocis amb una simple llicència municipal.

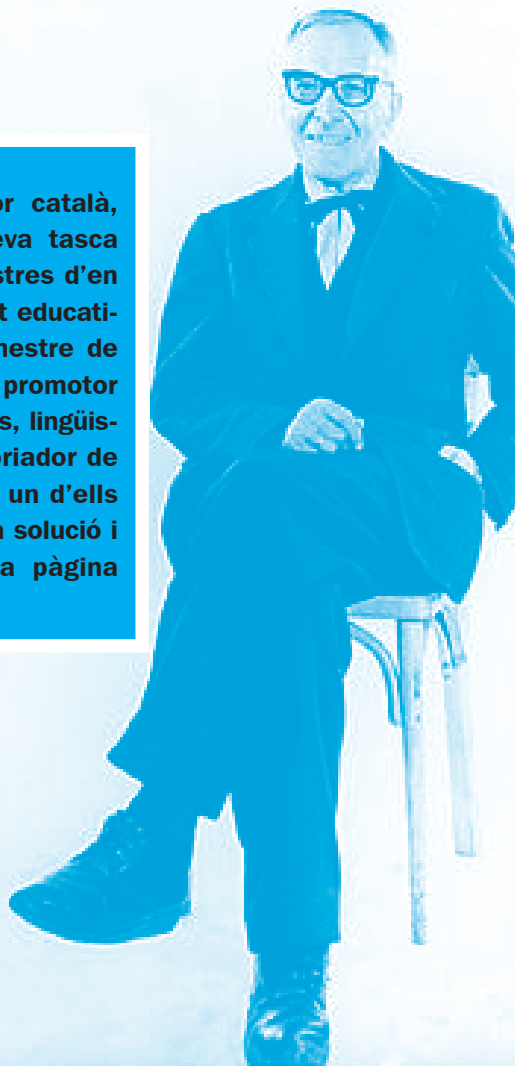
I per tant s'han fet inhibint-se el govern de la seva responsabilitat, la de garantir a tots els infants de 0 a 3 anys el seu dret a una educació de qualitat. És per això que la nostra gran preocupació rau en els 39 infants de Barcelona, ara coneguts per tothom, i en els centenars o milers d'infants que a Catalunya estan en les mateixes condicions, inhumanes, encara que tenen menys de 3 anys.

Qui és?	Qui és?	<i>Infància</i>	2
Plana oberta	Cal celebrar els aniversaris a l'escola bressol? Una mirada al cicle 0-3	Escola Bressol Municipal Vaillets Pepa Alcrudo i Alicia Alonso	3 4
Educar de 0 a 6 anys	L'ombra com a joguina	Mariano Dolci	7
Conviure	Equitat i respecte per la diversitat	Xarxa DECET	11
Escola 0-3	Enfilant històries, teixint relacions La transformació d'un espai	Ivan Febrer M. Llanes, Y. Cabrero, R. Cabrero, A. Gutiérrez	14 18
Bones pensades	El racó del cavallet de pintura	Josepa Gómez	22
Invariants pedagògiques	Invariant número 27	Célestin Freinet	24
Escola 3-6	Poesia al parvulari: del soliloqui a la comunicació M'emociono! Com et sents? Què li passa?	Josepa Gómez Núria Bordas, Laura Cugat, Anna Mackay	25 29
L'entrevista	Conversa amb Mara Davoli, atelierista	Infància	33
Infant i societat	Cos, cultura i petita infància	Miquel Àngel Essomba	38
Libres a mans dels infants	Pel maig va de badaaaaalls	Tertúlia de Rates	42
El conte	Perquè els cans encalquen les llebres	Elisabet Abeyà	44
Informacions			46
Biblioteca	sumari		47

A veure si ho endevineu

maig 2 juny 2008

Aquest pedagog i historiador català, autodidacta, va iniciar la seva tasca pedagògica a l'Escola de Mestres d'en Joan Bardina. La seva activitat educativa abraçà diversos camps (mestre de minyons, mestre de mestres, promotor d'iniciatives culturals i escolars, lingüista, teòric de l'educació, historiador de la cultura...) i assolí en cada un d'ells un alt nivell. Sabeu qui és? La solució i el text complet, a la nostra pàgina web: www.revistainfancia.org.



Les primeres frases en el llenguatge dels infants

La primera cosa de la qual hem d'estar convençuts en tractar del llenguatge en les primeres edats de l'infant, és que tot el que es fa referent a l'idioma abans de l'edat escolar és gairebé decisiu per a tota la vida. El llenguatge és la funció menys individual de totes. L'individu només el necessita en funció de la societat i com a part integrant d'ella. Per això la mare quan, amb aquell instint que rarament falla, ensinistra l'infant a dir els primers mots, no li educa precisament l'aptitud personal a oïr amb precisió i a posar en joc les cordes vocals com si l'ensinistrés a tocar un instrument. Això és el que té menys valor. El que fa la mare és incorporar l'infant per mitjà de la col·lectivitat de què forma part, integrant-lo a l'entitat social gràcies a la qual serà un home pensant. (...)

Hem dit que als primers anys es posa el fonament de tot el llenguatge futur. L'adquisició del llenguatge és al capdavant un fet d'imitació.

L'infant no fa gaire cosa més que aprendre i repetir el llenguatge que sent parlar. Aquest aprenentatge té unes arrels molt remotes. Els primers mots que sent a dir constitueixen la primera donada.

És una donada molt profunda, però queda gravada indeleblement i marca un solc que difícilment s'esborrarà en tota l'existència. L'infant està molt lluny d'entendre el que li diu la mare; encara passarà mesos llargs, nou, deu mesos, abans que no tinguin aquells sons que escolta i que assaja una llússor de significació, però aquells sons representen l'aplec de material a base del qual construirà el seu edifici lingüístic futur i constitueixen el fonament amagat que ha de sostenir tot aquest edifici. I quan començarà a comprendre aquests sons, donant-los un sentit d'expressió independent -potser cap als catorze o quinze mesos- continuarà intensament aquest procés àvid d'adquisició del llenguatge que sent parlar i no de cap altre. ■

Cal celebrar els aniversaris a l'escola bressol?

Deixar de celebrar els aniversaris a l'escola no és fruit d'un impuls sinó d'una reflexió que s'ha allargat durant uns cursos i que ens ha dut a aprofundir en el tema.

Al llarg de la nostra història, la manera de celebrar els aniversaris no ha estat sempre igual. Com en tots els aspectes, hem trobat motius i noves idees que s'han reflectit en les festes a l'escola. Algunes coses han estat sempre imprescindibles: els globus, la cançó, les espelmes...; d'altres, les hem anat introduint o modificant perquè oferien possibilitats diferents o no havien acabat de donar el resultat esperat.

Algunes vegades es posava de manifest que la imatge idíl·lica d'un dia especial no era compartida per totes les famílies amb la mateixa intensitat i això ens donava la mesura exacta per no fer de la festa un fet excloent ni concedir-li més importància que la que cadascú li volgués donar.

Durant el curs 2004-05, els aniversaris van tornar a ser protagonistes no tan sols entre els infants, sinó en les reunions de treball on valorem els resultats de les nostres propostes.

Havia canviat de nou alguna cosa? Vàrem creure que sí.

Realment, celebrar un aniversari rere l'altre havia convertit un dia esperat en una activitat que per als mateixos infants semblava haver perdut interès. Cada vegada érem més i celebrar tres aniversaris en una setmana no era un fet aïllat. A mesura que el poble creixia, creixíem nosaltres i fins i tot ja teníem dos edificis!

Però, tampoc no era només això.

Algunes famílies trobaven adient fer festes fora de l'escola, d'altres esperaven el cap de setmana per celebra-ho, a casa els avis, a casa els tiets, a l'escola, amb els amics...

Si l'aniversari no s'esqueia en dies lectius (Nadal, Setmana Santa..) ho deixàvem per després, o s'avançava. Si l'aniversari era comú a més d'un nen, quina postura prenen les famílies?

Ens preguntàvem si realment les criatures de dos o tres anys podien entendre alguna cosa o més aviat el missatge que els arribava era confús. Si un infant no celebrava l'aniversari a l'escola, passava alguna cosa? Calia entrar en una dinàmica que exigeix fer-ho tot de cara a fora? Per què no deixar els aniversaris dels petits en un ambient estrictament familiar?



Equip educatiu de l'Escola Bressol Municipal Vailets, Capellades

Amb aquests dubtes acompanyant-nos, vàrem continuar fins al dia que en les celebracions es va constatar un nou fet: no tots podien compartir el mateix esmorzar.

Què estava passant? El Guillem no podia menjar xocolata, la Carla era al·lèrgica a l'ou, l'Arnau a una substància d'alguns productes de brioixeria encara per determinar. Semblava que tots els raonaments ens portaven a llençar-nos a dir que no.

A l'escola estem contents quan un infant fa anys, l'hem vist créixer dia a dia. El seu aniversari continua sent un dia molt especial encara que només el mirem als ulls i el felicitem sense preses. Entonem la cançó *Aniversari feliç* sense necessitat de comprar res, li fem un petó i compartim per uns moments la joia de "fer-se gran".

Creieu que els infants trobaran a faltar l'aniversari a l'escola o és la dinàmica social la que ens empeny a enfocar-ho com una necessitat?

Aquí us deixem les nostres reflexions. ■

Equip educatiu de l'Escola Bressol Municipal Vailets, Capellades

Una mirada al cicle 0-3



Pepa Alcrudo i Alicia Alonso

L'extensió de l'oferta i els criteris de qualitat són imprescindibles per respondre a les necessitats del primer cicle d'educació infantil, com en qualsevol altre nivell o etapa del sistema educatiu. Des de fa temps està dispers i abandonat. Els qui fa temps que denunciem aquesta situació volem demanar reflexió i seny als nostres governants per tal que corregeixin el daltabaix que sofreix aquest cicle i que ells mateixos han propiciat.

La situació és més greu del que sembla i és necessari saber el que passa realment i el que pot passar a l'empara de la legislació en vigor.

1. L'oferta de places públiques existents no s'acosta a la xifra necessària per cobrir la demanda en el primer cicle d'educació infantil (0-3), i les comunitats autònomes no tenen voluntat política de mantenir, estendre i millorar la qualitat de la xarxa educativa pública en aquest cicle.

Aquest article és una petita descripció del que està passant en les diferents comunitats autònomes de l'Estat. No hi és tot el que hi passa, però el que s'hi descriu és real i verídic. La valoració que es pot fer d'aquest estat de coses, s'ha d'entendre en el marc legal que està propiciant situacions anòmales i irregulars, a les quals es veuen abocats els nens i les nenes de zero a tres anys, les seves famílies i els professionals.

La xarxa privada, que creix emparant-se en aquesta mancança, veu afavorida la impunitat en què es troba perquè, per les pròrrogues constants, mai no acaben de ser-li exigits els requisits mínims dels seus centres. Així, tret d'alguns casos de qualitat contrastada, que mereixen ser anomenats escoles infantils, hi ha una enorme quantitat de locals concebuts exclusivament per al lucre de qui els regenta. A més a més, la política de «xecs escolars», vigent en algunes comunitats autònomes, ha anat donant suport institucional a aquestes activitats privades; diner públic que s'està fent servir per mantenir centres privats sense garanties, en lloc de crear més places públiques, que són les que en primer lloc demanen les famílies de manera massiva, per la seva qualitat contrastada. Aquesta mesura administrativa emmascara una opció econòmica encaminada a abaratir els costos que comporten les escoles públiques de qualitat, amén d'una opció privatitzadora i de privatització que es camufla sota l'aparença de «llibertat en l'elecció de centre».

Les xarxes d'atenció: N'hi ha en nombroses comunitats subvencionades amb diner públic a l'empara de la seva consideració com a «situacions especials» i sense complir els requisits mínims generals. Un exemple n'és el programa *Creceamos* existent al medi rural de Castella i Lleó, el qual acull grups mixtos de 15 nens i nenes de zero a tres anys en aules de col·legis públics, obligant, entre altres coses, que els bebès i els seus bressols estiguin en el mateix espai per on deambula la resta, sense separació, sense



zona per preparar aliments, amb un microones per escalfar el que porten de casa, sense aigua calenta, sense canviadors i sense inodors habilitats. Semblantment algun ajuntament català disposa, dintre la seva oferta, del programa «Minuts menuts», el qual ofereix la possibilitat de deixar criatures més petites de tres anys «per hores» com si es tractés de cotxes, i fent servir per a això espais ubicats en poliesportius, aules de cases de cultura i joventut i en aules d'escoles públiques. També hi ha exemples de privatització absoluta que compten amb el beneplàcit administratiu, com és el cas de les «Mares cangur» de l'Ajuntament de Sabadell (Barcelona) o les *Casas amigas* de Navarra, totes dues enteses com a resposta d'atenció, de cap manera educativa, a la demanda, sense cap tractament pedagògic i sense titulació.

La implantació d'aquesta doble xarxa és un fet que ha estat ratificat en els decrets autonòmics de Navarra i Catalunya, un dels motius centrals pel qual el primer ha estat recorregut per la Plataforma Navarra pel 0-3. En ells s'ofereix la possibilitat als centres privats per decidir si volen o no ser reconeguts com a educatius, cas en el qual sí que han de complir els requisits mínims, disposant d'un termini per adaptar-s'hi. La resta, negocis privats sense interès educatiu, podran funcionar sense complir més requisits que els exigits per Sanitat. Tot una mina per a empresaris que només munten un negoci, que accidentalment té a veure amb nens i nenes de 0-3, com a font d'ingressos.

En el millor dels casos, quan s'amplia l'oferta pública amb escoles noves, l'opció exclusiva o gairebé exclusiva és la *gestió indirecta* dels nous centres, fet que va en contra del sentit de l'Administració educativa: donar en règim directe el Servei Públic de l'Educació. Aquesta opció, potenciada també per la LOE, té relació amb l'interès econòmic suscitat per un menor cost de la gestió indirecta per a les arques públiques, a desgrat que òbviament va en detriment de la qualitat educativa. Les pliques dels concursos tenen cada vegada menys interès pel caràcter educatiu dels centres i sotmeten com més va més els participants a condicions que acabaran per fer inviable un plantejament pedagògic digne, mantingut fins ara només per la reducció de salaris dels seus professionals, cada cop més distanciats dels que

es perceben en la gestió directa. En aquestes condicions imposades per les administracions, les empreses de lleure i de temps lliure i les de serveis generals estan guanyant terreny, ja que no tenen cap inconvenient a acceptar convenis amb un pressupost insuficient: oferir sous cada vegada més baixos a professionals que tenen com més va més necessitat i menys preparació i reduir les despeses pedagògiques es converteix en la solució. La no-cobertura de les necessitats educatives d'aquestes edats comporta el pagament.

L'art. 15.4 de la LOE tanca el cercle de la desraó en permetre, a centres concertats, oferir *trams* del *primer cicle d'educació infantil*. Aquest plantejament permet un xantatge a les famílies en la mesura que d'aquesta manera se'ls garanteix una plaça «concertada» per als seus fills en el següent nivell. A Catalunya, Cantàbria, País Basc o Navarra aquest procés ja està molt

avançat. A més de permetre que la infància d'aquestes edats estigui en centres inadequats, donarà lloc, a la pràctica, a la manca massiva de places de 0-1 anys, que són les més cares, i a la dissolució final del cicle 0-3.

2. La successió de lleis educatives dels darrers anys no ha contribuït a millorar l'estructura legal del cicle 0-3. La LOGSE va crear l'etapa única d'educació infantil i en va regular el primer cicle. La LOCE va comportar la regressió al caràcter assistencial i no educatiu imperant en l'etapa franquista i, actualment, la LOE actua bloquejant les legítimes aspiracions del cicle. Com a conseqüència es mantenen les enormes desigualtats que inspiren i han inspirat la regulació d'aquestes edats en la mateixa xarxa pública.

El cicle 0-3 depèn, segons les diverses comunitats autònomes, de conselleries tan diferents com Benestar social, Igualtat i ocupació, Família i igualtat d'oportunitats, Política social, Dona i immigració, Sanitat o, en el millor dels casos, les menys nombroses, Educació. En moltes d'elles, el 0-3. ha sofert aquests darrers anys un trasbals espectacular.

La diversitat de situacions en què es troben els seus professionals resulta escandalosa, tant per les titulacions exigides (des de magisteri o tècnics superiors fins a auxiliars de puericultura o habilitacions sense especificació) com per les condicions laborals (des de disposar d'horari per planificar l'acció educativa fins a no tenir-ne tan sols per elevar demandes i rebre l'assessorament dels equips d'atenció precoç, fins i tot tenint nens i nenes de necessitats educatives especials) i els sous que es paguen per treballs semblants (des del que està estipulat per al magisteri fins a 400 euros per a professionals de suport amb 8 hores de treball).

A aquesta situació de greuge comparatiu, inestabilitat i desesperança professional, s'hi afegeix el «salpèbre» que ha introduït l'article 92.1 de la LOE, el qual impedeix als professionals, sense diplomatura de magisteri, la possibilitat d'elaborar «la proposta pedagògica» (planificació), la qual, feta i supervisada per qui tingui aquesta diplomatura, ha de dur a la pràctica. Per què, a aquest «altre personal», títol amb què se'l cita a l'article 92 de la LOE, se'l considera capacitat per «atendre» les criatures alhora que no se li permet exercir les funcions reconegudes per a la resta (art. 91, de la LOE)? No deixa de ser irònic.

Les ràtios o relacions del nombre de nens per adult oscil·len també en les diferents comunitats. A partit del substrat comú heretat del Reial Decret 1004/1991 (8 bebès de 0-1 any, 13 nens de 1-2 anys i 20 infants de 2-3 anys), es produeix tot un continu d'oscil·lacions, inclusivament la consideració de «centres incomplets», per als quals la majoria de les comunitats alteren les ràtios d'una manera escandalosa.

Igualment, els espais exteriors i interiors mostren una variabilitat elevada. Si bé hi ha una mitjana declarada per a les aules de 2 metres quadrats per infant, l'oscil·lació de totes les comunitats, en els mateixos centres incomplets, és enorme. Un exemple anecdòtic, si no fos que és tan trist, el constitueix el pati d'esplai, que queda totalment suprimit en casos poc definits i, per tant, extensos, en què es poden fer servir com a tals espais exteriors al centre, això sí, sempre que les criatures no hagin d'agafar transport públic. Estem parlant de nens i nenes de 0-3 anys! (Madrid, Ceuta i Melilla...). L'absència de limitacions a aquests abusos en la majoria d'autonomies permet instal·lar escoles públiques en semisoterranis (Madrid).

3. Caldria parlar -tot i que aquest apartat s'hauria de desenvolupar en un altre article- de l'enorme diversitat que preveu el currículum establert per a aquestes edats, que no fa més que traduir sovint el gran desconeixement dels nens i nenes de 0-3 anys per part de qui l'ha elaborat, com també la seva obstinació per separar definitivament el primer i el segon cicle de l'etapa (0-3 i 3-6 anys).

A mode de conclusió: en aquesta situació insuportable per a les criatures de 0-3 anys, l'art. 14.7 de la LOE, en derivar a les comunitats autònomes la regulació absoluta d'aquest tram d'edat, consagra les desigualtats i atempta contra els drets de la infància i això en contra del que s'estableix a l'art. 14 de la LODE en vigor. D'aquesta manera s'ha creat un greuge comparatiu amb la resta de nivells i etapes del sistema educatiu que evidencia l'abandó polític i la discriminació a la qual se'ls sotmet, a ells, a les seves famílies i als professionals. De què serveix la declaració d'intencions del caràcter educatiu d'aquest cicle, si després es permet i es consolida la seva exclusió més vergonyosa?

«La Plataforma Estatal per a la Defensa del 0-6» vol informar i sensibilitzar en relació amb la gravetat d'aquestes denúncies a l'opinió pública i a la societat. Entenem que el necessari augment de places públiques en el primer cicle d'educació infantil s'ha de donar juntament amb la qualitat educativa necessària per als nens i les nenes i s'ha d'emmarcar en les característiques de l'etapa de què forma part. Els cent milions compromesos entre PSOE i Izquierda Unida no han de ser gestionats més que pel Ministeri d'Educació i emmarcats en una regulació estatal, via reial decret com el segon cicle, que la salvaguarda mitjançant la fixació dels seus requisits mínims, referits tant als centres (espais, ràtios i professionals) com al currículum. Un Manifest, amb el suport de 10 comunitats autònomes, avala les nostres peticions i ens justifica per exigir als nostres governants estatals que assumeixen la seva responsabilitat. ■

Pepa Alcrudo i Alicia Alonso,
portaveus de la «Plataforma Estatal per a la Defensa del 0-6»

L'ombra com a joguina

El pallaso és un mirall en què l'home es veu ell mateix amb una imatge grotesca, deforme i ridícula. És la seva pròpia ombra. I sempre ho serà. És com si ens preguntéssim: «Ha mort, l'ombra? Mor, l'ombra?»

Federico Fellini

La força del costum fa que amb prou feines ens adonem de la presència de les ombres, almenys fins que no desitgem fugir de la calor. Són banals, però no per a tothom; els infants petits les descobreixen precoçment, meravellats, i des de ben aviat intueixen que les ombres són una presència fascinant en aquest món, en el qual poden arribar a posseir un enorme potencial de joc.

Les belles fotos que s'han triat com a cobertes de la revista *Infància* proposen un tema que pot ser interessant per a les escoles. La força del costum fa que amb prou

feines ens adonem de la presència de les ombres, almenys fins que no desitgem fugir de la calor. Són banals, però no per a tothom; els infants petits les descobreixen precoçment, meravellats, i des de ben aviat intueixen que les ombres són una presència fascinant en aquest món, en el qual poden arribar a posseir un enorme potencial de joc. Les observacions recollides per les educadores de les escoles 0-3 ens revelen que en un determinat moment del seu desenvolupament tots els infants es pregunten sobre les ombres, amb les quals després

establiran riques interaccions. En el decurs de tota la infància, les ombres continuen constituint un material d'exploració ambigu, en el qual semblen confluïr el coneixement i la fabulació, i també l'experiència i el que és simbòlic. Tanmateix, és un fet que en els llibres de pedagogia les ombres, com a material de joc, no apareixen gairebé mai (o ho fan de manera breu) entre les experiències que es proposen amb sorra, aigua o altres materials naturals (només ens ve a la memòria una breu i curiosa referència, d'altra banda aïllada, sobre el potencial de les ombres en *L'Emili* de Rousseau).

ment i la fabulació, i també l'experiència i el que és simbòlic. Tanmateix, és un fet que en els llibres de pedagogia les ombres, com a material de joc, no apareixen gairebé mai (o ho fan de manera breu) entre les experiències que es proposen amb sorra, aigua o altres materials naturals (només ens ve a la memòria una breu i curiosa referència, d'altra banda aïllada, sobre el potencial de les ombres en *L'Emili* de Rousseau).

¿Podria ser interessant per als educadors saber de quina manera i a través de quins passos l'in-

fant arriba a reconèixer-se en la seva ombra i què és el que després el mou a interaccionar amb ella? Pel que fa a la imatge en el mirall, sabem que l'evident solidaritat dinàmica entre els propis gestos i els de la imatge en el mirall provoca nombrosos *feedbacks* que revelarien el principi de la presa de consciència d'un mateix. Tot i que en l'ombra les correspondències simbòliques es redueixen al mer contorn, la correspondència sincrònica dels moviments es produeix bàsicament igual que en el mirall, i el fet d'haver reconegut ja prèviament el reflex especular obre probablement el camí al reconeixement, més difícil, de l'ombra. Però, és aquest el procés pel qual passen tots els infants? I, a quina edat es desenvolupa? Existeixen o han existit en la nostra societat criatures que han arribat a reconèixer-se en l'ombra fins i tot abans que en el mirall? Podria passar que els infants reconeguin les ombres d'alguns objectes, o d'altres persones,

Mariano Dolci



fins i tot abans que la seva? Arriben al reconeixement de l'ombra a través de la seva pròpia, o bé de la dels altres? No sabríem respondre a aquestes preguntes. Les educadores de les escoles 0-3 ens expliquen que l'aparició d'interaccions amb l'ombra acostuma a ser precoç i molt més estesa del que podríem sospitar. Pel que ens diuen, deduïm que la majoria de nens arriben d'una manera o altra a reconèixer-se en la seva pròpia ombra entre els quinze i els divuit mesos.

Alguns antropòlegs consideren que, en els orígens de la nostra espècie, la presència de l'ombra va tenir un paper en el desenvolupament de la consciència. L'ombra hauria estat

la primera objectivació del «jo» i hauria conduït a la formació del concepte d'«ànima». I si els infants utilitzen l'ombra igual que els nostres avantpassats llunyans, com a aliment per al seu propi procés d'autoidentificació? A començaments del segle XX, Stanley Hall va expressar l'opinió que els infants condensen i resumeixen en el joc el progrés de la nostra espècie. Totes aquests consideracions són suggerents, sens dubte, tot i que no s'han de prendre automàticament al peu de la lletra.

En qualsevol cas, no deixa de sorprendre'ns el fet que, atès l'evident interès espontani dels infants, la qüestió de la gènesi del reconeixement

de l'ombra no hagi suscitat gaires estudis. El lector haurà advertit, sens dubte, que en tot el que hem escrit fins aquí hem anat escampant signes d'interrogació i modes condicionals. El fet és que el problema de l'ombra ha preocupat tant la imaginació popular com els artistes, però, pel que sembla, no als estudiosos de la infància. (Si hem de dir la veritat, Piaget, Wallon i altres es van preguntar per les concepcions dels nens pel que fa a les ombres, però no pel procés de reconeixement de l'infant en la seva pròpia ombra.)

En la dècada de 1980, quan van preguntar sobre aquest tema al psicòleg René Zazzo, gran

expert en el tema dels reflexos especulars i dels «dobles», ens va confirmar que no hi havia estudis sobre l'anàlisi de la gènesi de l'ombra. Al cap de més de deu anys, en el seu magnífic llibre *Reflets de miroir et autres doubles* (París, PUF, 1993), l'autor confirmava: «En canvi, pel que fa a l'ombra encara no hi ha solucions, per la raó que mai no s'ha plantejat la qüestió, ni cap psicòleg no s'hi ha interessat mai...» (No hi ha per casualitat entre els lectors cap psicòleg, o aspirant a ser-ho, que vulgui explorar aquest terreny tan poc investigat, per no dir gens?)

A manca d'estudis psicològics, tornem a les escoles de la primera infància, les educadores de les quals, després d'advertir el marcat interès dels infants per les ombres, han ideat una sèrie de jocs que s'hi relacionen, acumulant observacions i formant un saber empíric de gran interès en la pràctica del dia a dia.

Quan la presència d'una ombra esperona la curiositat d'un infant, sovint la seva primera reacció és mirar d'agafar-la, com fa amb tot allò que vol conèixer. Però, sorpresa!, l'ombra sempre se li esmunyeix, posant en crisi aquesta mena d'aproximació l'eficàcia de la qual semblava provada fins ara. L'esforç de comprensió requerit és important ja des d'un primer moment: es tracta de dominar la paradoxa d'una cosa que es veu i que, per tant, evidentment existeix, però que no es pot tocar, d'una cosa que pot «ser» i «no ser» alhora. Saber acceptar aquesta paradoxa és un privilegi de la intel·ligència humana, i és el que després permet accedir a la metàfora i al símbol, és a dir, al coneixement. No és casualitat que l'home sigui l'únic ésser que percep el



doble significat de la imatge, cosa que constitueix una de les primeres abstraccions. També vincular un perfil a un cos pot ser una tasca àrdua. Sobre aquesta tensió entre la presència i l'absència sorgiran interrogants, cauran certeses i es construiran noves hipòtesis.

A més de l'interès per la seva pròpia identitat, l'infant juga amb l'ombra per aprendre a entendre les seves lleis. En primer lloc ha de reconèixer-se, mantenir íntegra la seva identitat en les successives postures, elements parcials que assumeixen aspectes diferents, presentacions mutables, en diferents angles.

La primera cosa és posar l'ombra a prova, constatar si realment li pertany, si imita els seus

mateixos gestos. L'ombra forma part d'una relació. Gaudeix del treball de la pròpia imaginació, a més de les aventures de les ganyotes i els gestos fets a vegades per posar l'ombra en un compromís. Quan tracta d'allunyar-se de l'ombra corrent, juga a perdre's, a amagar-se, a reviure per experiència la por de no existir materialment. Una identitat familiar convertida en «alienada» (cosa que porta a la memòria el «desplaçament» sistemàtic de Max Ernst per penetrar la realitat).

En el seu llibre *Il bambino e i suoi doppi* (Torino, Bollati Boringhieri, 1993), Tilde Giani Gallino escriu: «El mateix descobriment que també els altres infants tenen una ombra personal

representa un posterior greuge (tot i que, d'altra banda, pot determinar un conflicte socio-cognitiu que anuncia un desenvolupament) per a l'egocentrisme i el narcisisme propis.»

La criatura juga amb la seva pròpia identitat i amb la seva ment en moviment, més que amb les lleis de les projeccions. Naturalment, aquestes dues activitats no poden diferenciar-se netament, per bé que convé no oblidar que sempre es troben totes dues presents a fi de no infravalorar la tensió cognoscitiva que l'infant posa en tots els seus jocs.

Es requereix una intervenció activa i laboriosa de la imaginació per completar «allò que falta» dintre de l'ombra; però aquesta intervenció manté sempre una relació directa amb la forma i el comportament de la pròpia ombra. No hi ha lloc per a la fantasia superficial mentre la imaginació no es lliura activament a una operació.

Després d'haver jugat a l'aire lliure, la introducció d'una pantalla a la sala crea un nou context i desmunta algunes certeses. Mentre juga, l'infant descobreix i després aprèn a familiaritzar-se amb les lleis de les projeccions i a dominar-les, sense deixar, per això, de continuar jugant-hi, de formular hipòtesis. No deixa de fer un ús fantàstic de les adquisicions racionals que acumula. Així, forma part dels seus coneixements el fet de saber que, quan ell es desplaça per davant de la font lluminosa, la seva

ombra a la paret canvia de dimensió; però això no li impedeix de cap manera de creure que les ombres estan dotades d'autonomia i de voluntat pròpies. Aquestes ambigüitats caracteritzen i alimenten els processos creatius tant en els poetes i científics com en les criatures i en les persones normals i corrents. S'abraça la fantasia per establir una relació activa amb allò que és real i allò que sembla ser-ho: no hi ha creació autèntica sense una certa fase d'ambigüitat.

Serà tasca de l'adult, segons els casos, esbrinar si en aquell moment concret l'infant està més interessat a rebre informació sobre les ombres, les projeccions, les transparències, etc., o bé s'estima més jugar amb les ombres per extreure a la seva manera la informació que aquestes li proporcionen. En aquest sentit, un educador ens assenyalava: «Sovint he vist jugar espontàniament amb les ombres nens de tres anys a l'hora d'anar a dormir. Nosaltres, en

canvi, els orientem en altres direccions, com, per exemple, fer-los escriure el seu nom, etc.»

L'ombra, pel fet de no ser «presència», sinó més aviat «absència», pot oferir-nos potencialment oportunitats educatives diverses i extraordinàries que nosaltres considerem de vàlua; però cal tenir present que l'interès universal per l'ombra, si no troba respostes adequades en el món adult, acaba en general veient-se confinada a àmbits totalment episòdics i privats, com passa en el cas dels grans. Fa falta, en canvi, algú que ho celebri, que aplaudeixi; en cas contrari, les ombres es dissolen i, ben aviat, s'obliden. L'infant que no hagi fet atenció a l'ombra, tampoc no s'adonarà després de l'ombra de la reixa, del vol dels coloms o de les branques agitades pel vent.

A nosaltres, ens pertoca, doncs, saber aprofitar l'oportunitat que ens ofereixen les ombres per dilatar les seves potencialitats en vies diverses i articulades, les quals, si sabem observar bé, ens suggeriran els mateixos nens a través de les seves refinades estratègies d'aproximació a una presència tan evanescent. Paga la pena començar a jugar-hi amb els nens de totes les edats. Com manifestava una educadora convençuda: «Les ombres han entrat a la nostra escola, i ja no en sortiran mai més.» ■

Mariano Dolci, pedagog,
matemàtic i titellaire



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 qüestionari 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 3



Principi 3

Aprendre els uns dels altres més

enllà de les barreres culturals o d'una altra índole

- Els professionals fomenten un clima positiu de diversitat celebrant tant les similituds com les diferències en la vida quotidiana.
- El personal crea un clima que permet que tots intercanviïn i negociïn idees i propostes. Així totes les parts estan implicades activament en la coconstrucció d'una atenció i una educació de qualitat.
- Els professionals fan visibles els processos d'aprenentatge, de coconstrucció del coneixement a través del diàleg amb les parts implicades.
- La documentació valora les veus dels nens i les nenes, de les famílies, dels professionals i de la resta de parts implicades i es fa servir per al diàleg i la reflexió.
- Cada professional reflexiona i s'esforça a anar més enllà dels seus propis límits i de les limitacions dels seus coneixements, els seus valors, les seves imatges, suposicions i emocions.

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

- «Al nostre centre hi ha una col·laboració real: és útil per a les famílies i els professionals discutir els objectius pedagògics. Per exemple, ja que les criatures estan actualment molt interessades en els bombers, el pare de la Julie, que és bomber, ha proposat venir al centre amb l'uniforme i el cotxe de bombers. Les famílies i els educadors estaven entusiasmats i pensaven que seria un bon moment per parlar sobre la seguretat.»
Sophie, mare
- «El meu fill va deixar el centre quan tenia tres anys. Helen, la seva educadora, li va donar el seu diari amb fotos i notes personals que ella havia fet i amb dibuixos del meu fill. Ara té deu anys i quan mirem junts el diari, m'adono de com resulta d'important per a ell conservar un rastre dels seus primers tres anys.»
Julien, pare
- «En el nostre centre hi ha un mapamundi on demanem a les famílies i als professionals que senyalin els llocs a on senten que pertanyen. Com que el mapa és al vestíbul, moltes famílies, nens i nenes, visitants i

professionals s'hi aturen a comentar la diversitat que hi és representada.»

Anne-Marie, educadora

- «Aquest matí he vist la Fimobibe jugant a celebrar un sopar amb les nines. Ha col·locat tots els plats al terra just darrere de la taula. Quan s'ha assegut i ha començat a menjar, l'Enzo ha agafat els plats i els ha posat damunt la taula. Fimobibe s'ha aixecat i ha dit a l'Enzo: «No; posa'ls a terra, és hora de sopar!»
Dominique, educadora d'una ludoteca
- «Tenia el costum de posar l'Henry al llit i deixar que s'adormís tot sol. La meua amiga, una mare coreana, mai no deixava la seva filla abans que s'adormís. Veient altres maneres de fer vaig desenvolupar una comprensió més gran.»
Veerle, mare
- «Aquesta tarda hem donat als nens i nenes moltes peces de tela perquè juguessin. La Soubé ha estès

una peça al terra davant seu. Després n'ha agafat una altra i se la posat sobre el cabell. Llavors ha resat. La Louise se l'ha quedat observant i li ha preguntat: «A què jugues?»

Nathalie, educadora

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

Enfilant histories, teixint relacions

Filar prim, veure el què de les petites coses diàries, una mirada, un somriure, un gest, una carícia, una acció... són fets que queden en un segon terme quan la feina del dia a dia (i les ràtios infants-educadors, i el concepte del temps ben marcat...)

ens absorbeix i enterboleix la capacitat d'observar les petites coses.

I aquestes petites coses, com ara les relacions que teixeixen els infants amb els companys, és un dels aspectes que sovint passa desapercbut, malgrat la gran importància que tenen, tant per als aprenentatges com per al desenvolupament dels infants.

Fer d'educador *complementari* (aquell educador sense grup concret que realitza, entre d'altres, tasques de suport als grups o duu a terme petits tallers)

Ja fa temps que conscients de la seva importància, els educadors i educadores de l'escola bressol, fem especial atenció a les relacions entre els infants i els adults que hi conviuen, per tal d'afavorir vincles estables que aportin als nens i nenes la seguretat i la confiança necessària per poder conviure i jugar lliure i tranquil·lament a l'escola bressol. La mateixa idea es la que ens porta a fer el possible per a tenir en compte aquelles relacions no sempre observables a primer cop d'ull, però que han creat entre els infants vincles afectius positius i segurs.

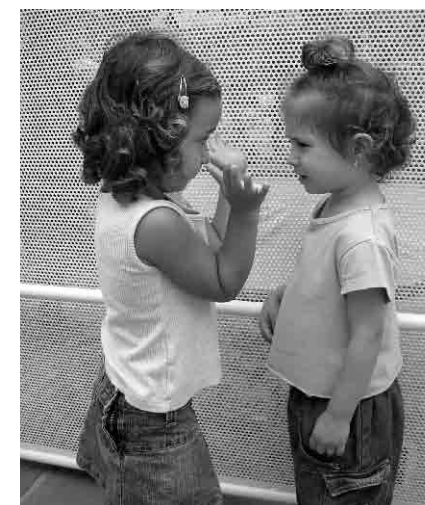
m'ha permès prendre distància i poder tenir temps per observar i documentar dos petits episodis que són una mostra de les diverses formes de relacionar-se dels infants en el dia a dia a l'escola: la solidaritat i el consol que ofereix una carícia durant els primers dies a l'escola bressol al setembre, i la complicitat entre infants de diferents edats que, un determinat dia, l'atzar fa que es trobin i comparteixin una mateixa història.

Carícies

L'entrada a l'escola bressol representa per als infants, una sèrie de canvis que afecten a la seva vida quotidiana. Els educadors sabem el que els infants passen aquests dies. És per això que el contacte directe a través de carícies, petons, abraçades... i el fet de posar paraules al que els nens i nenes estan sentint fan que de mica en mica vagin acceptant la situació: *«se que estàs trista per que trobes a faltar els teus, però ben aviat, potser no tant com ara voldries, et retrobaràs amb ells. Sóc aquí per ajudar-te a fer nous amics, a descobrir nous jocs, noves situacions...»*

A la Paula li ha costat força acceptar aquesta primera separació de la família. A l'escola, però, els adults i moltes vegades els altres infants, estan allí per fer-li costat, acaronar-la i estar amb ella.

Ivan Febrer



Sembla que la Maria li estigui dient:

– *Que et cau de l'ull, Paula?*

– *Que plores?*

Mentre li acaricia la cara dolçament

– *No pateixis..., jo sóc aquí per a tu.*

– *Veus com no passa res...?*

– *Apa ving, anem a jugar, que ens ho passarem molt bé...*



Les sabates

Les sortides permeten als nens i nenes relacionar-se entre ells en un altre ambient, fugint dels espais i temps que proporciona l'edifici de l'escola i obrint una nova dimensió on trobar-se, dir-se coses... I és en una d'aquestes sortides on la Júlia i en Francesc es troben i obren una nova dimensió relacional entre ells per uns instants ben bé màgics.

A la Júlia li ha caigut una sabata i, tot i que sap posar-se-la tota sola deixa que en Francesc se li acosti per ajudar-la. En Francesc és una mica més gran que la Júlia i tot l'any han estat en grups diferents. Poques vegades s'han trobat jugant junts, i quan ho han fet ha estat al jardí o en alguna activitat conjunta, en una festa o un conte que s'ha explicat a la sala gran. Es coneixen, podríem dir, «de vista» o «de passada».





Les fotografies són de l'EBM Gràcia.

Però aquest dia sembla que tots dos tenen ganes de trobar-se i la sabata n'és l'excusa. La Júlia, deixant de banda la satisfacció que li procura la recent estrenada habilitat per «fer-ho tota sola», i en Francesc armant-se de paciència i tranquil·litat per buscar la manera més adequada de calçar-li la sabata (assegut i dempeus, del dret i del revés, amb el peu amunt i amb el peu avall...) comparteixen uns moments i una intenció.

Tal com el príncep del conte que ha trobat la seva «princesa» gràcies a una sabata, la història acaba feliçment, amb un petó i una abraçada ben forta. ■

Ivan Febrer Bellostes, és mestre d'escola bressol

La transformació d'un espai

Ara fa tres cursos que a l'escola infantil Pandora, a Leganés, Madrid, vàrem crear un espai natural on els ànecs i els periquitos conviuen a l'escola.

Aquesta experiència té com a principi fonamental conèixer, valorar i promoure l'amor a la naturalesa i la nostra principal intenció és apropar els petits al medi natural: viure, sentir, observar i experimentar la naturalesa i el seu cicle vital. Per posar en marxa el projecte ens vàrem preguntar:

- Com hauria de ser la vida dels animals a l'escola per cobrir les seves necessitats bàsiques i vitals?
- Quin lloc ocupen els infants i les famílies en aquest projecte?

La transformació d'un espai ha permès crear un nou ambient d'aprenentatge a l'escola. Un entorn natural, que permet als nens i nenes observar de ben a prop ànecs, tortugues i periquitos i el seu cicle vital, i viure, sentir, observar i experimentar els canvis que produeixen en la naturalesa durant l'any.

pensar que el pati interior amb vidrieres que hi ha al centre de l'escola era una zona privilegiada per crear un camp d'investigació dels animals i el seu entorn natural durant tot l'any. Es va tancar el sostre d'aquest espai amb una xarxa metàl·lica per tal que els ocells volessin en llibertat i crear així un ecosistema (plantes, pedres, estanys, refugis, menjadores) on els animals fessin la seva vida. Preteníem que aquest espai no fos només un ornament, sinó un gran quadre on poder observar un oasi natural que ens refresca, eixoriveix i relaxa. Un quadre en el que fem atenció als can-

Des de bon començament vam descartar la idea de tenir animals dins de gàbies reduïdes i sense un entorn apropiat dintre de l'espai propi del grup. Vam

vis segons les estacions de l'any (neu, pluja, aparició de papallones atretes per l'espígol). Un quadre que percebem tan bon punt entrem a l'escola, quan sortim al pati, al passadís..., que ens acompanya en les festes, quan fem exercicis de relaxament a la sala... Un quadre que desperta el gust per l'estètica natural.

Gràcies a la proximitat d'aquest espai, un pulmó dins la nostra escola, i només observant el seu voltant, els nens i les nenes s'acosten a animals com els ànecs i els periquitos, a la seva alimentació i reproducció, als hàbits de cura i neteja, i amb el contacte i convivència diària aconsegueixen crear un vincle d'afecte i respecte pels animals.

Cada racó de la zona natural és viscut a través de moments d'interacció amb objectes naturals, experiències directes i joc per tal que l'aprenentatge dels conceptes científics sigui

Misericordia Llanes, Yolanda Cabrero,
Raquel Cabrero, Azucena Gutiérrez



*Estan pendent del animals,
els donen menjar i observen tots els seus moviments, si volen, si neden, si estan dormint...*

més fàcil gràcies a la implicació de tots els sentits - acaronar, assistir al naixement i mort dels animals, escoltar sons i olorar fragàncies...- i allhora s'estimula la construcció autònoma i la incorporació de coneixements.

A partir d'aquestes experiències, les criatures van interioritzant modes i actituds positives envers l'entorn i maneres d'actuar per a la seva vida quotidiana.

Aquestes vivències són compartides per tota la comunitat escolar: desperten un interès en els infants i les repercussions d'aquest interès s'han deixat sentir en les famílies, moltes de les quals han volgut expressar per escrit els seus sentiments, reflexions i opinions sobre aquestes experiències:

«Cada matí, la primera cosa que fa el Raül és venir a veure els ànecs. Li agraden tant que entre les seves primeres paraules (que certament no

són gaires) hi ha 'à nec!'. Va a tot arreu amb aquesta paraula. À nec per aquí, à nec per allà, a totes hores. «À nec! À nec! À nec!...»; fins i tot quan diem que anem a l'escola, sempre ho relaciona amb el diantre d'à nec. N'hi ha per posar-se gelós, a casa, però és que els ànecs li encanten.»

«Tant quan arriba a l'escola com quan surt de classe, se'n va corrents a veure els animals i, tot i que ja han passat uns quants mesos des que va començar aquest projecte, als nens i a les nenes els fa la mateixa il·lusió que tenien el primer dia. Els animals no són només aquests dibuixets que apareixen en els contes o a les pel·lícules.»

«Ens sembla una idea molt interessant. A les criatures, els encanta veure els animals, donar-los menjar i observar tots els seus moviments, si volen, si neden, si estan dormint...»

«Hem de valorar molt que l'escola hagi decidit aprofitar aquesta zona per crear aquest espai natural, amb totes les atencions que això comporta, en lloc de col·locar quatre gronxadors o simplement deixar-lo inert com a celobert.»

«La primera cosa que fa la Sofia quan entra a l'escola és anar a veure els seus animals preferits: els periquitos. Amb el nas enganxat al vidre, durant una bona estona es queda absorbita, amb la vista fixada en ells. En realitat, no



*Els valors
que es viuen
s'aprenen.*

La responsabilitat i la cura de l'espai natural.



només veig la Sofia gaudint d'aquest espai, sinó que tots els infants ho fan.» «Alguns dies els ànecs estan nedant a l'estany i la fascina veure com llisquen sense moure's. En altres ocasions, estan ajaguts amb el cap sota l'ala i això la confon, perquè pensa que s'han quedat sense cap; llavors, la tranquil·litza dient-li que estan dormint i, per això, es tapen el cap.»

La part tècnica ens va ocasionar alguns maldecaps. En aquest aspecte ens van ajudar dos pares de l'escola que són veterinaris. Un dels pares ens va posar en contacte amb els veterinaris de Faunia, els quals ens van visitar i ens van orientar sobre qüestions com: productes de neteja, redós per suportar altes i baixes temperatures, compatibilitat entre les diferents espècies animals...

Tot el personal de l'escola estem per la causa, atenent les necessitats de neteja, alimentació i altres tasques, amb gust i dedicació. També comptem amb l'Antonio, la persona

encarregada del manteniment de l'escola, que és amant dels periquitos i sap moltes coses sobre la seva cura; es va encarregar de la part tècnica de la zona natural, encara que tots sabem que el que li agrada més és... la cura i la cria dels ocells.

Pel fet de tenir animals convivint amb nosaltres en el centre ens vam haver d'inscriure com a Granja Escola per poder tenir així les revisions i visites pertinents com marca la llei.

I d'aquesta manera el trist patí interior es va transformar en una zona privilegiada d'observació d'animals.

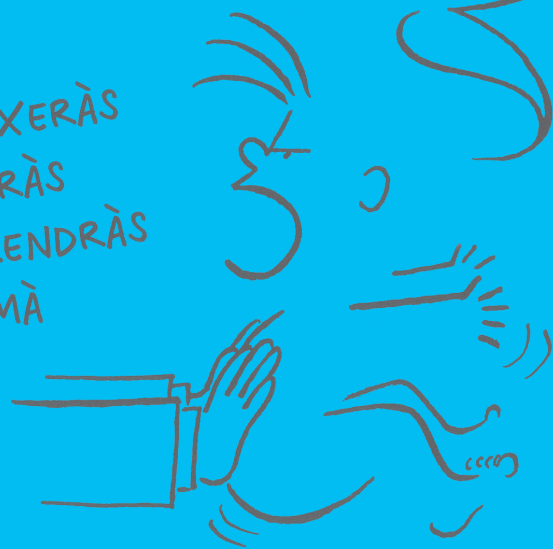
Un espai per recarregar-nos mentalment.

Un racó verd a l'escola: la presència d'animals ens dóna energia, la llum solar i l'aigua ens donen vitalitat. ■

Misericordia Llanes, Yolanda Cabrero,
Raquel Cabrero, Azucena Gutiérrez,
mestres de l'escola infantil Pandora

NO EMPENYEU!
QUE NO TINC
TARD PER CRÉIXER

CREIXERÀS
VEURÀS
APRENDRÀS
DEMÀ

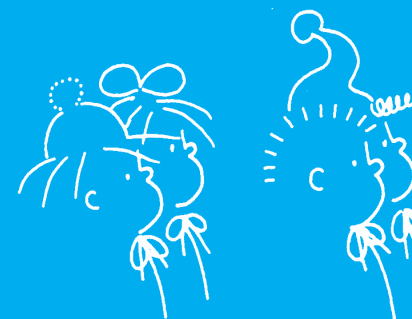


FRATO'02

NENS, AVUI SORTIREM
FORA. VISITAREM
EL BARRI!



SEGUIU-ME, EN FILERA DE DOS



AGAFEU-VOS LES MANS... NO US DISTRAGUEU...



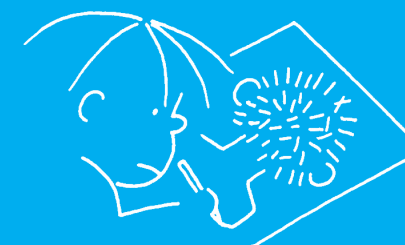
NO BAIXEU DE LA VORERA...



I ARA TORNEM A CLASSE. CADASCUN DE VOSALTRES
FARÀ UN DIBUIX SOBRE EL QUE L'HAGI IMPRESSIONAT MÉS



FRATO 78



El racó del cavallet de pintura

Josepa Gómez

Un taller de pintura requereix disposar d'un espai a la classe i un temps perquè els infants puguin experimentar, crear i expressar-se amb total llibertat.

Un espai on l'organització del mobiliari, els estris i recursos a l'abast dels infants s'ajustin a, i a la vegada enriqueixin, les seves possibilitats creatives i expressives.

Un cavallet per pintar és un recurs permanent i estable que ocupa molt poc lloc i que possibilita treballar en un raconet, en qualsevol moment.

Independentment de les altres propostes que es desenvolupen en la resta de l'espai de la classe, en aquest raconet reduït on es troba el cavallet per pintar es crea un clima de concentració, d'aïllament pretès, en funció del diàleg amb l'obra que s'està construint.

Només cal possibilitar l'organització de l'espai i del temps i oferir els estris i els recursos d'acord amb les possibilitats dels infants.

A partir d'aquí en aquest treball individual aflora:

- la llibertat creativa perquè hi ha la pretesa absència de models i d'estereotips,
- la llibertat d'expressió,
- la presa de decisions (què vull fer?),

- potser la recreació de coneixements i records,
- el domini de l'espai, la seva interpretació i distribució,
- abordar el tema del color (la tria, la descoberta, l'elaboració, la recreació, la correlació amb la realitat, la combinació dels colors...)
- aconseguir les formes (la precisió del traç, l'ús dels estris...)

Tot plegat porta a l'atenció, a la concentració, a l'esforç personal que són correlatius al treball lliure i creatiu.

Una vegada acabat aquest treball s'exposarà conjuntament amb altres treballs. Aquesta acció, organitzada per l'adult, comporta el respecte, el reconeixement compartit i la magnificació de les obres dels infants, del seu esforç, de la seva capacitat de ser únics i creatius, de la seva competència per crear bellesa.





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'oferim la Invariant número 27.

La democràcia de demà es prepara

amb la **democràcia**
a l'Escola.

Un règim autoritari a l'Escola

no pot ser mai formador de

ciutadans
demòcrates.

Poesia al parvulari: del soliloqui a la comunicació

Endinsar-se en el món de la poesia significa penetrar en els àmbits de l'espontaneïtat, de la llibertat expressiva, allunyar-se de la lògica convencional cercant les sonoritats de les paraules i les seves polièdriques significacions que llueixen amb llum diferent i nova.

En poesia es magnifica una estranya relació entre el pensament íntim i subjectiu del qui s'expressa i del qui rep el missatge, el qual l'incorpora amarat de les emocions suscidades.

Si aconseguim crear un ambient en el qual l'infant expressi de d'una manera espontània

Perquè una activitat com la que aquí es descriu pugui fer-se realitat, no cal dir que tan en el si de l'escola com en el del grup-classe s'ha de viure en un ambient distès, amable, de confiança íntima. Aquest ambient és indispensable perquè flueixin les idees i les emocions, perquè creixin les paraules amb les seves sonoritats, els seus impactes, les seves metàfores... Ambient de calidesa, d'escolta, per fer créixer la paraula de l'infant, fer-lo conscient de la seva bellesa, de la seva significació. Ambient de calidesa i d'escolta per fer poesia, necessari també per poder fer, segurament, tota activitat d'escola.

comunicació basada en una mirada feta des del cor, des de la ressonància de la descoberta del món, des de la necessitat del contacte sensible.

L'expressió poètica contribueix a una mena d'eixamplament interior i íntim, desenvolupa la riquesa interna i col·labora a crear moments saborosos, privilegiats, perquè les paraules

les seves fantasies, els seus sentiments, la seva vida, trobarem el lloc per a la poesia.

L'aparent senzillesa i ingenuïtat de les expressions dels infants ens podria portar a afirmar que la poesia és un dels llenguatges de la infància perquè aquests llenguatges produeixen una

afloren, s'avisen les unes a les altres i es van trenant unes expressions que són improvisacions elaborades, que són assajos magnífics de l'art d'expressar-se poèticament.

La introducció de la poesia a l'escola, ja amb els infants més petits, i la seva creació genuïna, es duu a terme a partir de plantejaments que tenen en compte la capacitat d'expressió que tenen les criatures, la seva capacitat de producció personal i la seva creativitat. És un plantejament que es realitza a través de les veus i dels pensaments dels infants, quan s'ha pogut anar creant un ambient determinat d'atenció i d'escolta, d'intervenció i de pauses, d'ajustos. En aquest context i en aquest plantejament es donarà un flux d'idees que s'aniran descabdellant i creixent, teixint un ordit ric, proper, abastable, intel·ligible.

Josepa Gómez

És l'ambient i el context que va propiciant aquest tipus de plantejament metodològic basat a donar la paraula a l'infant perquè el sabem ric de vivències, d'idees i de propostes.

La base del treball literari a l'escola és la institucionalització de temps i de tècniques que permetin l'expressió lliure i personal. D'aquesta manera, les criatures estimaran més la literatura perquè els haurem permès, els haurem propiciat, de ser agents del fet literari.

Aquest fet literari s'ha de remuntar a la cultura de l'oralitat. La genuïtat de les primeres paraules ha de tenir un lloc instituit a l'escola. Si és així, els infants entenen ràpidament la relació que hi ha entre el pensament i la paraula, entre el sentiment i la paraula.

Una de les institucionalitzacions recomanades per fer realitat les idees exposades és la de la conversa com a activitat quotidiana. L'activitat de la conversa va més enllà dels objectius i dels aprenentatges lingüístics perquè és una activitat globalitzadora i transversal d'ampli abast en la qual els trets de caràcter afectiu i emocional adquireixen una gran importància. Aquesta importància rau en el fet que, en la mesura que l'infant és actiu en les situacions de

comunicació, reforça la percepció que té d'ell mateix, reforça la pròpia imatge i, alhora, reforça els mecanismes d'integració en els grups de comunicació més pròxims (grup-classe) i, en conseqüència, enforteix la qualitat de cohesió del grup humà en què es troba. La cohesió i la profunditat de les relacions afectives de caràcter positiu fan possible, també, la construcció de coneixement compartit perquè es parteix de situacions vives, de plantejaments i d'interrogants comuns.

En aquest context, el mestre o la mestra és l'adult del grup i en aquesta activitat potencia i emfatitza les aportacions de les criatures: acull, escolta, dona temps, estructura, reorganitza. Aporta els seus coneixements i representa la cultura adulta. I és responsabilitat seva oferir un bon model lingüístic, com també riquesa de coneixements. Cal vetllar per la qualitat de la formalització de les situacions de comunicació, perquè els infants tenen dret de no quedar-se amb models lingüístics estereotipats, escassos o limitadors, i hem de defugir un llenguatge infantilitzat o barroer.

En aquest plantejament metodològic, ben aviat podrem caminar cap al text lliure. El text

lliure és palès des del moment que l'infant ens expressa alguna cosa. No és necessari que sàpiga escriure. Tota persona que coneix el codi de l'escriptura pot transcriure els seus missatges.

Allò que l'infant ha sentit, ha pensat... es pot explicar, es pot escriure, es pot llegir, es pot dibuixar... En certa manera s'efectua el pas extraordinari del soliloqui a la comunicació que pot ser realitzada per mitjà de diversos llenguatges (oral, escrit, plàstic...). El llenguatge és entès no com una imposició de models, sinó que, definitivament, constitueix un instrument d'expressió precisa i alhora d'imaginació.

En aquest clima, en aquesta situació, els resultats poden ser inesperats, creatius..., són esplèndids. Però no ens interessa tant el resultat com el procés. En la poesia veurem ja la intuïció per començar a transgredir la lògica convencional, la pauta, el llenguatge des del punt de vista instrumental, per tenir l'oportunitat d'expressar-se creativament amb una mirada personal i genuïna, trobant i usant els simbolismes i les comparances, jugant amb les suposicions.

ELS REIS I LES BOMBES

Els reis de l'Orient senten

Els cucs de seda

quan mengem
fan dibuixos a les fulles.
Davínia E. 5 anys

Els fulls quan fem un dibuix maco

estan contents.
Quan és de nit es queden sols.
Quan és de dia no es queden sols
perquè nosaltres els fem companyia.
Mariona A. 5 anys

Hom podria pensar que la poesia dels infants està entre la poesia èpica i la poesia lírica pel que comporta de descripció i pel que comporta de subjectivitat.

FRED

Aquesta nit ha fet tant de fred
que els cotxes estaven glaçats
i semblaven
caramels d'anís.
Alex R. 5 anys

TARDOR

Les fulles cauen

quan és la tardor
i volen amb el vent
com una papallona bonica.
Àgata Ll. 5 anys

LA POR

La por és com si sentíssis un monstre.
Els ratpenats semblen vampirs.
Els eriçons punxen.
Els taurons fan por.
Les balenes tomben els vaixells
d'un cop de cua.
Les piranyes mosseguen.
Jan A. 5 anys

Els fenòmens naturals (la lluna, la nit, els estels, les tempestes...) són elements recurrents per l'impacte misteriós i emocional que produeixen en els infants, com també en són fenòmens humans que les criatures perceben amb impotència (les guerres, per exemple), però que necessiten comprendre.

ESTRELLES

Les estrelles
quan és de nit s'obren

quan és de dia es tanquen
però encara duren.
Sílvia C. 6 anys

ELS REIS I LES BOMBES

Els reis de l'Orient
sented les bombes de la guerra.
I quan sigui el dia de reis
als que han fet la guerra
no els portaran cap regal.
Maria D. 5 anys

Els infants fan grans esforços per comprendre el món que els envolta. Cal establir situacions propícies perquè siguin capaços de formular els seus esforços de comprensió. El treball poètic els permet l'alliberament de tensions i de domini de la realitat que els sobrepassa, de la mateixa manera que els permet la comprensió de la vida metafòricament.

El fantasma no fa por.
Si li treus el llençol
és un home.
Marc A. 5 anys

Amb tota l'aigua de la terra
no es pot apagar el sol.

Manel C. 5 anys

Quan fa boira
el món s'esborra.

Martina B. 4 anys

Avui plou.
El sol està amagat
perquè té por de mullar-se
i que se li apagui la llum.

Nil M. 5 anys

La pluja quan toca el terra
sembla que aplaudeixi.

Guillem L. 5 anys

Com a cloenda podríem dir, novament, la importància d'iniciar els infants a la poesia a partir de la seva paraula, la importància d'acompanyar-los en el procés de reconeixement que aquesta paraula és significativa, és interessant, és creativa, és poètica i és font de coneixement. La importància, també, del fet que aquesta paraula pot ser escrita, pot ser llegida,

pot ser dibuixada, pot trametre's a les altres persones. Aquí radica fonamentalment el gest, potser agosarat, de potenciar la poesia en infants molt petits.

No cal dir que llegim poemes d'autor i d'altres infants més grans de l'escola i que aquest coneixement enriqueix el seu bagatge. Tampoc no cal dir que fem una esplèndida festa dels jocs florals, la qual magnifica l'esforç poètic de l'alumnat de tota l'escola. I, finalment, no cal dir que fem revistes de classe i d'escola que recullen tot aquest treball.

Però sense l'acollida càlida i interessada de la paraula dels petits i l'acompanyament per fer-los conscients de la seva importància, de la seva significació i de la seva bellesa, tota la resta del treball seria debades.

Josepa Gómez,
es mestra de l'escola pública Nabí

Aquest article ha estat publicat a
Perspectiva Escolar núm 278 pag.15-22

Bibliografia:

Informació complementària a l'article de Josepa Gómez , «Del temps per a totes les coses» publicat a Infància núm.135 Nov-des. 2003

La reina dels Jocs florals



*Infant dient un poema seu
(Jocs Florals. Escola Nabí).*

M'emociono!

Com et sents? Què li passa?

A la nostra escola ja fa temps que les emocions es tenen en compte d'una manera especial en les propostes que es fan a parvulari. A poc a poc aquest enfocament ha anat prenent cos i modificant-se en funció dels grups i de l'experiència que les mestres hem anat adquirint.

La reflexió sobre les característiques i necessitats dels nens i nenes que acull l'escola i l'entorn en què s'estan desenvolupant, ens va fer decidir a tenir en compte les seves emocions en la tasca educativa quotidiana. Quan parlem d'aquest fet, ja sigui amb altres professionals en relació amb la infància o bé amb els pares, durant les entrevistes a l'escola, també es detecta certa preocupació sobre algunes actituds o

L'article recull una reflexió sobre la importància de tenir en compte les emocions i els sentiments dels infants a l'escola, així com la descripció d'algunes de les activitats proposades. És el resultat de la tasca docent amb infants de cinc i sis anys de l'escola Costa i Llobera, les seves mestres i l'especialista de música.

sentiment de culpa després d'un comportament no desitjat, poca acceptació de la frustració...).

L'entorn escolar no pot ignorar un component essencial de la persona com són les emocions. Ha d'oferir als infants la possibilitat de compartir-les amb els seus iguals i no tan sols per expressar sentiments i emocions, sinó també perquè aprenguin a acceptar i regular les seves manifestacions dins el context social que l'escola representa.

És evident que, sobre les emocions, hi incidim sempre, encara que no sigui conscientment. No tan sols eduquem les emocions quan

comportaments emocionals dels seus fills i filles (manca de reacció davant d'un problema, dificultats per regular conductes, malestar o

Núria Bordas, Laura Cugat, Anna Mackay

ens ho proposem d'una manera més o menys estructurada, sinó que amb la nostra actitud vital com a persones i com a educadors oferim models i pautes d'actuació a qui ens envolta. Sovint veiem com són de sensibles els infants i amb quina facilitat copsen el nostre estat d'ànim. Si som capaços de transmetre que la serenitat i el control acompanyen les nostres reaccions, ben segur que contribuirem a crear un clima idoni per a l'aprenentatge emocional.

Remarquem, doncs, la importància de la nostra actitud emocional en la interrelació que establim amb els nens i les nenes, creant un clima de proximitat, de confiança i disponibilitat.

Reflexionar sobre les emocions d'una manera sistemàtica és un camí per ajudar els infants a avançar cap a la maduresa, a través del creixement personal. Relacionar els aspectes emocionals amb els corporals, els psicosocials i els



racionals, ajuda a aconseguir una intervenció educativa més coherent, la qual contribueix a incrementar el seu benestar personal.

L'educació de les emocions facilita els aprenentatges de coneixements, ja que afavoreix la creació d'un clima i un marc idoni per desenvolupar la nostra tasca educativa.

A partir del coneixement dels altres i de l'educació de les emocions estem educant èticament. És la interacció la que realment ens modela, perquè és la relació amb l'altre allò que ens fa descobrir el que sentim i ens ajuda a conèixer-nos. La interacció és la base de la relació educativa. Perquè sigui plena i positiva, aquesta interacció ha de ser afectuosa, ha d'afavorir relacions personals honestes, i ha de desenvolupar l'empatia, necessària per a una bona convivència. Com diu l'Informe

Delors: «Cal aprendre a conviure amb harmonia, és a dir, amb l'autoestima adequada i l'afecte necessari per aconseguir la pau.»

El treball de les emocions: un projecte molt especial

A l'escola se segueix la metodologia anomenada «projectes de treball». Gairebé sempre, els temes tractats es trien de manera consensuada, atenent les demandes i les iniciatives dels nens i les nenes. Després de definir un tema, s'inicia el procés amb el plantejament de dubtes, formulació d'hipòtesis que posteriorment hauran de ser confirmades o reformulades, cerca d'informació, debat, experimentació...

Per abordar els sentiments i les emocions i aprofundir-hi, es varen seguir les estratègies d'aprenentatge pròpies dels projectes de tre-

ball. Si bé normalment comencem a buscar informació en els llibres, revistes, Internet, etc. en aquest cas, la majoria de la informació amb què s'ha treballat ha sorgit d'una reflexió personal que cadascú ha dut a terme segons les seves possibilitats i també observant les reaccions que tenim habitualment en determinades situacions, ja que són les que ens informen que alguna cosa ens està passant.

Com sempre, s'ha fet participar les famílies en el projecte de treball, que hem pogut compartir de diverses maneres. Han aportat contes adequats per aprofundir en les nostres alegries, pors, tristeses o ràbies. També han arribat a classe objectes, músiques, imatges i fotografies triades a casa que han il·lustrat els diversos sentiments.

Una petita mostra de les activitats

Les propostes d'activitats que fem amb els infants tenen una estructura força clara, oberta i flexible, i acull iniciatives i suggeriments dels infants que sorgeixen durant el seu desenvolupament.

Es parteix d'una conversa, que després transcrivim, per posar-nos d'acord en el que entenem per emocions. Després es planifica la feina i es preveu quins materials es podrien necessitar.

Definim l'emoció

Definir l'emoció és una tasca complicada, ja que depèn de la idea que cada infant tingui de l'alegria, la tristesa, la por... Per això és molt important que a través de la conversa es pugui acordar una definició. Als infants de cinc i sis anys, els és més senzill explicar el significat d'una emoció mitjançant exemples de les seves vivències. Per això després de la conversa, cada infant dibuixa en un full el que li provoca una emoció determinada i amb l'ajuda de la mestra escriu un comentari personal.

Què li passa al nostre cos quan sentim una emoció

Una vegada definida l'emoció a través de la reflexió col·lectiva i individual, analitzem què li passa al nostre cos quan sentim una emoció determinada. Quan els infants intenten posar paraules a la reacció corporal que els provoca un sentiment, generalment ho expressen acompanyant l'explicació de moviments. És un moment molt adient per treballar l'expressió corporal i compartir amb el grup les diferents reaccions. Convé fer una reflexió individual del treball fet col·lectivament, per parlar amb cada

infant de la seva reacció corporal davant el sentiment i per ajudar-lo a escriure els seus pensaments.

I jo... què puc fer per l'altre?

Poder reflexionar sobre el que ens passa, a nosaltres, és bàsic, però després de pensar sobre el treball que fem amb els nostres alumnes, vam arribar a una conclusió: calia fer un pas més enllà i ajudar a pensar en l'altre, mitjançant una conversa de grup que aportés suggeriments pel que fa als dubtes i als problemes que plantegen els companys.

Dibuixar l'expressió de la cara segons l'emoció

Per posar-nos d'acord en el gestos facials que acompanyen les emocions cal un treball previ sobre l'expressió de la cara: observar l'expressió dels ulls, de la boca, la tensió dels músculs (o de la pell, segons els infants)..., mirant-se al mirall, observant-se els uns als altres..., fent que en petits grups es facin fotografies que reflecteixin una determinada emoció a les cares, etc. Tots els treballs s'exposen a la classe mentre dura la recerca sobre les emocions.

Diferents «maneres de dir» una emoció

Per tal de fer un recull d'expressions populars que expressen un sentiment o un estat emocional es proposa als infants que preguntin a casa, al pare i a la mare, als avis i a les àvies si coneixen diferents maneres de parlar de la por, l'alegria, l'enuig, la tristesa... A partir d'aquest recull es fa un treball individual de llengua.

Representació plàstica de les emocions

Abans d'iniciar l'activitat ens posem d'acord en els colors més adequats per representar cadascuna de les emocions. Amb diferents materials -pintura, papers de diferents textures...- i les tècniques que prefereixin, els infants representen de manera abstracta la seva visió d'una determinada emoció. Els resultats són sorprenents i força diferents, tal com es pot veure en els dibuixos sobre l'alegria.



Els contes, font d'emocions

Els contes són un recurs que resulta molt eficaç, ja que generen tot un món d'emocions. Abans de començar la narració s'anuncia l'emoció a què fa referència l'argument i durant aquesta es remarca, mitjançant l'expressió i l'entonació, l'emoció en qüestió. Convé, però, trobar moments per explicar contes sense parlar prèviament de l'emoció o emocions que poden transmetre, i després comentar què ha sentit cadascú.

El projecte de les emocions. Des de l'àrea de música

Abordar un mateix tema des de diferents àrees amplifica molt l'efectivitat d'aquest treball i és per això que el plantejament de les emocions a l'àrea de música complementa i amplia el que es fa en altres àmbits.

L'art per ell mateix és el principal transmissor de l'expressió interna de les persones i, particularment, la música permet comunicar coses que a vegades és difícil dir amb paraules. La música permet gaudir de vivències compartides que fan possible sensacions, estats d'ànim, emocions, etc. tant individualment com col·lectivament. Les cançons reflecteixen estats d'ànim i emocions, donen peu a parlar-ne i alhora es gaudeix escoltant-les. Les audicions, triades pels nens o proposades per la mestra, permeten identificar sensacions, estats d'ànim... L'expressió corporal i les danses incideixen directament en la relació amb un mateix i amb els altres. A partir de la dansa es poden plantejar reflexions a l'entorn dels diferents gestos que fem per relacionar-nos (tendresa, contactes corporals...), la complementarietat dels contraris, les necessitats espacials i temporals -diferents per a

cadascú- i permet expressar col·lectivament aspectes emocionals que a vegades costa concretar en paraules.

Un concert i un audiovisual que recullin les activitats i experiències dels diferents àmbits en què han participat els infants, són una manera emotiva de compartir i mostrar a pares i mares la tasca dels seus fills a l'escola.

A tall de valoració

Quan ens vàrem proposar tenir en compte «les emocions» no sabíem d'antuvi l'abast que podia arribar a tenir aquest procés. Teníem clar que parlar amb les criatures d'algunes emocions bàsiques podia ajudar-los a conèixer-se ells mateixos i a conèixer els altres. Parlar i fer activitats amb ells sobre la por, la tristesa, l'alegria i la ira, els ajuda a conèixer-se i a acceptar-se. També ajuda a acceptar els altres i adquirir empatia de manera progressiva.

L'educació de les emocions hauria de formar part del projecte d'escola i del treball conjunt amb les famílies. Això no obstant, mentre això no sigui possible, cal tenir en compte que qualsevol intervenció pot ser positiva si va encaminada a posar les bases per aconseguir que els nens i les nenes tinguin una formació com a persones íntegres. El nostre suport basat en la contenció, l'afecte i el respecte seran un bon punt de partida.

Repensar l'educació dins d'aquests paràmetres és, com diu l'informe Delors, «una utopia necessària».

Núria Bordas, Laura Cugat, Anna Mackay,
mestres del CEIP Costa i Llobera

(L'article és un resum del llibre *M'emociono! Com et sets? Què li passa?*)

BIBLIOGRAFIA

- BACH, E.; DARDER, P. Sedueix-te per seduir. Viure i educar les emocions. Barcelona: Edicions 62, 2002.
 DELORS, J. Educació: Hi ha un tresor amagat a dins. Informe a la UNESCO de la Comissió Internacional sobre l'Educació per al s. XXI. Centre UNESCO de Catalunya, 1996.
 MARINA, J. A. Aprendre a viure. Barcelona: Columna, 2004.
 MARINA, J. A. Aprendre a conviure. Barcelona: Columna, 2006



Conversa amb Mara Davoli, atelierista

Infància

INFÀNCIA: *Tenim entès que t'has jubilat recentment després de treballar durant 34 anys en*

un dels parvularis de Reggio Emilia... Podries explicar quina ha estat la teva trajectòria professional?

MARA DAVOLI: Bé, vaig començar a treballar el 1973 com a atelierista, és a dir, com a mestra d'educació visual i expressiva al parvulari Pablo Neruda, però jo, com tots els meus companys atelieristes, érem i som un recurs per a tot el sistema. Per això he treballat també amb altres companys atelieristes, per exemple, en l'elaboració del projecte de la primera exposició «L'occhio se salta il muro» i després «I cento linguaggi dei bambini» també en estret contacte amb el professor Loris Malaguzzi.

I.: *Els atelieristes, no teniu una formació inicial en pedagogia?*

M.D.: No, la formació inicial dels atelieristes és una formació de grau superior en Art, per tant, cal haver fet l'escola superior en l'especialitat d'Art o l'Acadèmia de Belles Arts. En realitat la figura de l'atelierista no existeix, és una invenció de Loris Malaguzzi, però per ser d'alguna manera contractats per l'administració municipal cal haver fet una oposició i tenir el mateix títol que es demana als professors d'art a les escoles superiors. Per tant es tracta sobretot d'una formació en arts visuals. Jo vaig fer els estudis a Reggio, a la meva ciutat.

I.: *I per què vas triar ser atelierista al parvulari?*

Mara Davoli ha treballat durant mes de trenta anys al taller d'un dels parvularis per a infants de tres a sis anys de l'Ajuntament de Reggio Emilia a Itàlia. Un temps molt llarg durant el qual la seva vida personal i la vida professional s'han entrelaçat de manera molt intensa i s'han nodrit i alimentat recíprocament.

M.D.: Quan jo vaig acabar els cinc anys de formació a l'Escola superior d'Art vaig treballar durant un any, o any i mig, en un estudi de joves arquitectes i enginyers per veure quina direcció volia donar a la meua vida. Aquell mateix any, a l'estudi s'estava projectant la primera escola bressol de Reggio, Arcobaleno, amb Loris Malaguzzi i jo que col·laborava en el projecte, vaig conèixer Malaguzzi i el projecte de la primera escola bressol. Malaguzzi em va dir: "Dona, si has fet l'escola d'Art, perquè no et presentes a l'oposició que hi haurà d'aquí a poc per fer d'atelierista?" Jo vaig respondre: «Gràcies, però no m'interessa gaire, crec que faré d'arquitecta»; i ell va insistir: «Tot i així hi ha l'oposició, mira de fer l'examen...» I, després, una mica perquè vaig seguir trobant-me amb Malaguzzi, una mica pel fet que ja treballava en el projecte de l'escola bressol, coneixia l'experiència que era bastant incipient i hi havia pocs atelieristes, vaig fer l'oposició...; saps quan fas les coses per provar? Després vaig començar a treballar i vaig entendre que sí, que era això...

I.: *Vares sentir-te absolutament seduïda pel projecte...*

M.D.: Exactament!, del tot seduïda per l'experiència, i vaig dir-me: «Bé! aquest podria ser el meu camí» i... vaig quedar-m'hi!

I.: *Fins ara has treballat en un dels parvularis més emblemàtics de Reggio. Segons la teua opinió, què és el que el defineix millor? Quin és el seu pensament, les idees que sostenen la seva acció educativa?*

M.D.: No és fàcil de dir. Els parvularis, a Reggio Emilia, tenen un ADN propi que és comú a tots els centres, perquè correspon al pensament filosòfic i cultural del projecte, però, alhora, cada escola té una identitat pròpia que, d'alguna

manera és també original i, en part, diferent respecte de les altres. Aquesta diversitat ve donada d'una banda per l'arquitectura dels espais i els ambients que contribueixen a definir i connotar una experiència educativa i, de l'altra, pel grup de persones que hi desenvolupen la seva tasca, pel grup de treball.

Si hagués de dir, després de trenta-cinc anys, quins són els trets més importants de l'escola Pablo Neruda, els trets que han travessat tots aquests anys, més enllà dels diferents projectes que hem realitzat, serien dues coses, dues coses que podríem anomenar dos objectius, dues fites que ens vàrem posar com a grup de treball:

Una és la d'invertir molts pensaments i recursos per pensar en la quotidianitat com a projecte en ell mateix. Repeteixo: més enllà dels projectes concrets sobre el color, el llenguatge musical, la ciutat..., l'esforç més gran ha estat el de pensar en l'espai i el temps quotidians com a projecte que pot nodrir i generar tota la resta de projectes. Per tant, aquesta ha estat la veritable tensió i atenció que ens ha mantingut ocupades, tant en el viure quotidianament l'experiència, com en les nostres trobades formatives, que tenen lloc normalment al llarg de la setmana. Aquesta seria doncs una de les característiques del parvulari Pablo Neruda, una quotidianitat rica, rica en el sentit de vivaç, interessant..., que mira de renovar-se al llarg del temps, tot canviant els nens i canviant també els adults.

La segona fita que ha caracteritzat la nostra escola és el treball en grup. Ser quinze persones que conviuen tots els matins en un mateix espai no significa ser un grup. Ser un grup de treball, les mestres, l'atelierista, però també la cuinera, el personal auxiliar... significa trobar les maneres, no només d'establir un diàleg, unes trobades per reflexionar sobre les coses que fem, sinó també tenir la valentia d'establir una relació crítica i de deixar que aflorin els conflictes. No es tracta de fomentar el conflicte contra algú sinó un conflicte sobre el tema que treballlem, sobre el problema que hem vist, sobre els diferents punts de vista. És un procés difícilíssim perquè és més fàcil no expressar fins al fons el propi punt de vista, el propi pensament, no provocar conflictes... Ara bé, penso que aquesta actitud implica mostrar-se indiferent respecte dels companys de feina i també respecte d'allò que estem fent.

En resum, diria que aquestes dues coses en especial, la qualitat del temps quotidià i el treball col·lectiu, són dues de les característiques del parvulari Pablo Neruda.

I.: *Per tant, l'organització i la valoració del temps quotidià són la base de tota la resta?*

M.D.: Estic convençuda que la qualitat del temps quotidià és essencial. Hi ha moltes formes per definir aquesta qualitat i no hi ha una sola manera de viure-la. El que hem mirat de fer, en concret, en la vida quotidiana és pensar en un temps, que és fet també de rutines (perquè viure en comunitat comporta també algunes cites fixes) mirant de no projectar-lo a base de fractures i moments separats: l'entrada, l'arribada, el joc, l'activitat, el dinar, el bany, el repòs... Hem mirat de trobar l'arrel del valor i el significat que té cadascun d'aquests moments, perquè cada moment té un valor: el dinar té un valor, el treball en petit grup també té un valor...; però, no es tracta d'establir una jerarquia de valors, cada moment és important. O sigui que no estem parlant d'un temps fet de segments i fractures sinó d'un temps fluid, com una ona amb diferents modulacions.

I.: *Una continuïtat educativa.*

M.D.: Sí, una continuïtat educativa entre els diferents moments d'una jornada. Per tant, hi ha organització però també hi ha flexibilitat. L'altra cosa que mirem de fer és donar als nens la possibilitat de participar en la valoració i l'organització del temps. El dinar plegats o el descans són moments que els nens preparen juntament amb els adults. Naturalment, això requereix més temps. Un adult acaba abans, però és important que els nens esdevinguin els responsables del temps que conforma el seu dia, tant d'aquells moments que són considerats més 'nobles' (els que fan referència, per exemple a la formació de l'intel·lecte) com dels moments considerats menys importants (com els que fan referència a l'estómac o altres parts del cos).

I.: *Quins són, en la teva opinió i després de 25 anys d'experiència, els principis fonamentals dels parvularis de Reggio?*

M.D.: La primera cosa que diria potser és el fet de pensar en un projecte educatiu, una experiència educativa, no com a mètode tancat i definit que resta immutable al llarg del temps sinó com a projecte cultural i com a experiència pràctica. Un projecte en què la teoria i la pràctica es construeixen sobre uns valors determinats, identificables. Això ha fet que aquesta experiència, que té més de 50 anys (perquè comença a la postguerra), hagi sabut mantenir sòlidament les arrels dels valors sobre els quals es va fundar i que hagi pogut canviar, innovar i renovar-se en el temps.

Aquests elements, la continuïtat i el canvi, són essencials en tant que donen vitalitat a una experiència educativa. Vull dir que els nens, i jo mateixa, érem diferents quan vaig començar, l'any 1973. Les famílies, els conceptes, eren diferents. Avui, la cultura es nodreix d'aportacions diverses. Aquesta seria la primera cosa que diria: no es tracta pas d'un mètode, que un cop que ha trobat una forma bona diu 'bé ja està, ara només cal repetir-la en el temps', sinó un projecte de vida, un projecte cultural.

I, de quins valors es tracta? El primer que em ve al cap és el de pensar en l'infant i en la infància d'una manera diferent. Pensar-lo diferent, no com a subjecte feble que no sap fer, que no sap caminar, que no sap parlar..., sinó com a persona humana que es troba en una edat determinada de la vida, però que ja és ric i potent des del moment en què arriba al món, perquè genèticament, biològicament, l'ésser humà ja incorpora totes les seves potencialitats des del principi. Pensar en el nen d'aquesta manera ha fet que es concebi l'escola no pas com un dipòsit o un aparcament o, simplement, com a substituïda de la mare, sinó com a escola a la qual cal la figura d'una educadora culta que necessita una formació. Per tant, la primera idea és pensar en un nen diferent.

L'altre element fonamental és la participació. D'una banda, la participació de les famílies. Aquest element és fonamental, dona identitat a l'experiència educativa. De l'altra, la participació també en el sentit de 'formar part', sentir-se part integrant del projecte que implica les famílies, però també les persones que treballen a l'escola. Dic persones, en general, perquè entenc que parlem de les mestres, però també de la cuinera, les auxiliars, els nens. La participació no es limita a la necessitat de fer trobades amb les famílies; es tracta d'una idea de participació que afecta tots els qui habiten a l'escola, una idea que dona forma a aquella experiència.

Un altre valor important té a veure amb la relació entre el programa i el projecte, l'ensenyament i l'aprenentatge, o sigui, l'equilibri i l'enllaç entre aquests elements.

Un valor que ens ha ajudat a no quedar estancats en el temps ha estat la pràctica: pensar en la teoria, però després posar en pràctica l'observació, la documentació, la interpretació, el dotar-se d'instruments per mirar d'entendre què estem fent, com ho estem fent i per què ho estem fent. I, finalment, trobar les formes per fer comunicable, compartible, aquesta experiència. Les mestres no són subjectes que apliquen progra-

mes definits per altres, sinó que són coconstructores del projecte educatiu juntament amb els nens i amb les famílies i, alhora, en diàleg amb els pedagogs, els psicòlegs, els investigadors...

I.: *La descoberta de Reggio per part de molta gent d'aquí ve a partir de la primera exposició que arribà a Barcelona, «L'occhio se salta il muro»... D'una banda, vàrem veure les coses que pot fer un infant, un infant competent, molt ric, un infant que sap fer, que sap resoldre coses. Ara bé, molta gent no era conscient de tota la tasca de reflexió, de compartir punts de vista, que hi ha al darrere.*

M.D.: És cert, això no es veu. Aquella primera exposició de Barcelona de «L'occhio se salta il muro», a principis dels vuitanta -que per cert ara s'està refent-, tenia principalment dos objectius: un estava més lligat a l'experiència de Reggio, a la percepció visual i els llenguatges expressius. Teníem la necessitat de fer una valoració, després d'uns set anys de presència de tots els atelieristes als parvularis, sobre què havíem sabut produir en termes de recerca i experiència... Per tant, d'una banda, era una feina interna. A més, era una ocasió per mostrar a la ciutat, als polítics que feien aquesta despesa per mantenir un atelierista a cada escola, que això no era una cosa supèrflua sinó un encert.

L'altre objectiu era donar una gran visibilitat a un nen que ningú imaginava. Calia inventar-se una didàctica, la manera de fer les coses, el com calia fer les coses. Naturalment, a la pràctica no hi havia moltes referències, especialment, pel que feia als llenguatges expressius, al color, a l'ombra, a l'expressió gràfica... Per tant, la primera exposició tenia molts exemples d'experiències didàctiques mostrades a través de les pròpies produccions i no es veia tot el que hi havia al darrere. Al llarg del temps, l'experiència ha anat canviant, nosaltres hem esdevingut més curiosos, ens hem interessat més pels processos que hi ha al darrere dels resultats i per l'experiència quotidiana a l'escola, i de mica en mica, a les exposicions, especialment en aquesta darrera exposició que estem fent (tot i que una exposició no pot explicar-ho tot), mirarem de donar molta més visibilitat no només a les experiències concretes sinó també als processos (els dels nens i també els de les educadores).

I.: *Quins canvis has vist durant aquests anys de professió pel que fa als mestres, els nens, les famílies, la gestió política...*

M.D.: Crec que en essència es tracta dels mateixos canvis que viviu aquí, tot i que Barcelona és una gran ciutat. Es tracta d'una multiplicació dels

tipus de família: les anomenades tradicionals, les monoparentals. D'alguna manera, el fet que convisquin suposa una riquesa, però crea també problemes i conflictes, cultures diferents... No se sap ben bé com fer-ho, cal provar dia a dia. Què significa concretament aquest entramat de cultures diferents? D'una banda, significa trobar maneres per fer que la diferència sigui realment un valor i no només una paraula quan es treballa amb els nens, sinó també amb les famílies. Abans parlàvem de la imatge de nen; la imatge de la infància és una construcció cultural i social que varia de cultura a cultura i també en el temps. Això entra a les escoles avui en dia.

A Reggio hi ha un centenar d'ètnies diferents. En algunes zones de la ciutat, i això és quelcom que mirem d'afrontar, hi ha massa concentració d'ètnies diferents en una mateixa escola bressol o en un mateix parvulari. El rol de la dona, els aspectes vinculats a la confessió religiosa, són diferents en cada cultura, la qual cosa implica una nova complexitat. La participació de les famílies és un altre element que ha canviat. Als anys setanta només calia obrir les portes de l'escola perquè la participació era molt present en el teixit social. Ara, una mica perquè l'experiència està consolidada i les famílies saben que funciona, i una mica perquè moltes famílies vénen d'altres cultures, és més difícil i cal construir una trama de petits moments quotidians que fomentin l'acollida i la relació, a banda de les trobades més estructurades, si volem que cadascú pugui trobar el seu lloc i sentir que aquella escola és realment l'escola del fill o la filla.

I.: *Sentir que es té un espai propi dins l'escola?*

M.D.: Sentir que s'és respectat, sí. Les nostres escoles són públiques i laiques. Això significa que mirem de no prioritzar un sol punt de vista. Cal estar obert i dir: 'l'escola t'acull, escolta la teva cultura i després a casa tu aprofundeixes i continues, per exemple, l'educació religiosa del teu fill o la teva filla'. Aquesta escola és una escola de tots.

Quan, per exemple, ens acostem a Nadal, aquest moment esdevé un dels punts delicats... Què provem de fer a Reggio? El Nadal és difícil perquè, d'una banda, tots el viuen: comencen els llums, els pares Noel, les joguines, la televisió, les escoles tanquen per vacances... Què és en realitat el Nadal? D'una banda, és la celebració, la commemoració, del naixement d'un nen. D'altra banda, també és el moment en què, fins i tot les famílies que no tenen cap religió, que són atees, o les famílies creients, musulmans, catòlics, budistes, precisament pel fet que les escoles estan tancades, troben

moments per reunir-se. Aleshores, cal trobar les maneres per formular el Nadal no només com 'el naixement de Jesús'. Potser podem trobar un valor que és el de la relació, el de retrobar-se junts, el de la celebració. Cal tenir en compte, a més, que el que els nens fan a casa entra a l'escola, ho expliquen als companys, es crea una gran diversitat..., no és fàcil.

I.: *Aquí hi ha escoles que al Nadal fan l'àlbum per portar a casa, treballs de plàstica...*

M.D.: No, això no. Et parlo dels parvularis de Reggio, però en especial del Pablo Neruda. Mirem d'evitar els treballets per a les celebracions, aquell producte que es fa expressament per al Nadal, per al dia de la mare, del pare..., Halloween, Carnaval (aquest sí que el fem, hi ha un dia en què ens disfressem). És a dir, hi ha moments del calendari que són importants i que entren a l'escola portant un significat, però pensem que tota l'activitat de l'escola no ha de girar al voltant d'això.

I.: *Sembla que si es parla de la Quaresma s'hauria de parlar del Ramadà.*

M.D.: Exactament. També hi ha el tema de l'alimentació. Aquesta és l'altra forma d'acolliment que nosaltres mirem de posar en pràctica. Tenim cuina interna a les escoles, amb una dieta per a quatre setmanes preparada per un grup de pediatres que té en compte el fet que alguns nens no poden menjar carn de porc i aquesta ha estat eliminada; hi ha altres tipus de carn. D'altra banda, s'hi han introduït altres coses, a més del cuscús, que agrada molt als nens... Si per a alguns que tenen una fe determinada és important no menjar determinades coses, penso que cal trobar la manera de respectar-ho.

I.: *Per anar acabant, què és el que has après en tots aquests anys de treball com a atelierista que treballa amb d'altres professionals...*

M.D.: D'una banda, penso que la feina de mestra demana molt d'esforç tant des del punt de vista intel·lectual com emotiu; et demana molt d'esforç, molta energia i implicació. El que m'ha mantingut interessada al llarg d'un temps tan llarg és la consciència que la teva aportació, tot i que petita i parcial, és útil i important per a l'experiència. Diria, també, la responsabilitat i per tant l'orgull de la professió. Una professió que no és reconeguda socialment, perquè qui treballa amb els nens petits té el sou més baix en l'escala jeràrquica de la formació i la pedagogia i, en definitiva, segueix comptant molt més qui ensenya a la universitat. Jo, en canvi, he descobert que la qualitat de la professió no té relació amb l'edat dels nens, ni amb la quantitat de diners que es guanyen, sinó amb la qualitat de l'ensenyament.

D'altra banda, ha estat important per a mi poder imaginar, somiar i projectar per després fer. Per tant, diria aquesta possibilitat de mantenir unides les idees que tots tenim, com a persones i com a professionals, i la possibilitat de posar-les en pràctica, no pas de manera aïllada. Crec que aquest darrer element contribueix a mantenir viu el plaer de fer (a banda de l'esforç i la implicació), el plaer de sentir-te responsable dels propis punts de vista, però no pas en solitari. En la nostra experiència, no estàs mai sola, tens un sistema que et dóna suport: tens els teus companys i companyes amb qui et trobes i t'enfrontes... Tot i així, al final es troba un camí comú que fa que, en el resultat final, reconeguis el teu 'trosset', la teva aportació, i que el resultat és alguna cosa que no hauries pogut fer tota sola, sense el treball de grup; d'aquí la importància de Malaguzzi i de la coordinació pedagògica. Una bona guia i una bona coordinació són els elements que et permeten assumir la teva responsabilitat sense que et sentis sol.

I.: *I, finalment, què recomanaries a les mestres en general i a les que comencen en especial?*

M.D.: A les que comencen, que cal conrear la cultura del dubte i la incertesa. Dubtar significa construir la consciència de les teves capacitats i potencialitats i també dels teus límits. Quan s'esdevé conscient dels propis límits sorgeix aquell espai que t'ajuda a evolucionar, que t'ajuda a aprendre a aprendre, perquè no tens la sensació que ho saps tot. Cal conrear aquest espai de dubte i incertesa.

També cal conrear la curiositat, l'altre element: estar disposats a sorprendre's en la feina quotidiana amb els nens. Cal treballar una capacitat d'escolta que es construeix amb la professió, però sobretot amb la disponibilitat a meravellar-se i sorprendre's escoltant els infants, allò que ens aporten com a cultura de la infància, allò que ens aporten com a punt de vista, com a lògica 'diferent'. Això és precisament el que ara trobo a faltar més. M'agrada molt treballar amb els adults, amb els joves, com faig ara amb els joves atelieristes, però trobo a faltar el punt de vista dels nens, aquella altra lògica que et manté el cap sempre una mica en desequilibri, que no et deixa estar del tot equilibrat. L'altra cosa que diria que ha estat útil per a mi, tot i que m'hi he vist obligada per Malaguzzi, és no acontentar-se mai amb els primers resultats. No acontentar-se mai amb la primera solució, amb la cosa més fàcil. Cal no instal·lar-se en la repetició, en allò que és obvi, sinó estar disposats a assumir alguns riscos.

I.: *Gràcies de tot cor per la teva generositat en compartir amb nosaltres un bocí de la teva experiència.*

Infància

Espai per a una creativitat sense límit

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

MANLEY®

Cos, cultura i petita infància



Miquel Àngel Essomba

La representació del cos és cultural

A mesura que el cos engrandeix i evoluciona, el psiquisme pren cada cop més rellevància, i la progressiva diferenciació de l'entorn i la presa de consciència de la pròpia persona contribueixen a

usar els límits corporals com els límits del jo. I aquesta definició de límits, i de possibilitats, no resulta només de les particularitats de cada infant. L'entorn social on aquest ha nascut, la família i els entorns educatius primerencs tenen un rol condicionant a l'hora de construir aquesta relació del jo de l'infant amb el seu cos.

Sabem que aquests entorns no són homogenis, que responen a trets específics que

La dimensió corporal és la primera de la nostra existència. Naixem cos, i som bàsicament cos durant els primers mesos de vida. El psiquisme apareix immediatament, i es desenvolupa precisament a partir de les sensacions que generen els estímuls físics, interns i externs, en la corporeïtat del nadó. Llum, fosc, plaer, dolor. Els intercanvis entre el qui acaba de néixer i el món que l'envolta passen pels canals que el cos estableix i facilita.

representar-se el propi cos, i ho transmeten de manera espontània als petits i petites que entren a formar part d'aquestes comunitats culturals. Aquests infants, d'acord amb l'ambient sociocultural que els envolta, escolleixen uns comportaments i en rebutgen uns altres respecte a allò que cal pensar i fer amb el cos, i elaboren unes imatges i unes pautes que fan servir per anar acomodant els nous esdeveniments vitals a la seva pròpia persona.

tenen a veure amb la tradició, amb la cultura i amb la classe social. D'acord amb aquests contextos culturals i socials, les persones desenvolupen unes característiques pròpies a l'hora de

Si estem d'acord amb el que hem argumentat fins ara, convindrem doncs que la naturalesa d'aquest ambient sociocultural esdevé un factor condicionant de primer ordre a l'hora de configurar aquestes representacions de la corporeïtat i aquests comportaments construïts pel que fa a ella. Segons quina sigui l'aproximació al concepte de persona, ens identificarem amb uns elements o uns altres. Per aproximar-nos conceptualment a aquesta diversitat, i amb el benentès que ens resulta impossible (per espai i per coneixements) fer-ho de l'ampli ventall de diversitat cultural que existeix a casa nostra, centrarem la nostra reflexió a partir de la teoria que Shweder va proposar els anys vuitanta sobre el concepte de persona, i llegirem aquesta aportació teòrica d'acord amb els diferents moments de desenvolupament que viu l'infant al llarg dels

seus primers anys de vida, prenent com a exemple dos contextos culturals de socialització allunyats, els quals, per contrast, ens ajudin a assenyalar les claus i les possibles propostes de treball educatiu en aquest sentit.

Sobre el concepte de persona i de cos

Shweder, després de dur a terme investigacions que tenien per objecte l'estudi de la dimensió cultural del concepte de persona, arriba a proposar dues grans orientacions sota les quals seria possible encabir les infinites formes de diversitat que existeixen respecte a la noció de persona: la sociocèntrica i l'egocèntrica.



L'orientació sociocèntrica és aquella sota la qual la noció de persona no es desenvolupa en funció del propi subjecte sinó en funció del grup de pertinença. Molts grups culturals d'arreu del món, al continent americà i, especialment, a l'Àfrica, participen encara d'aquest concepte de persona. Ser persona és ser membre d'un grup. En conseqüència, la persona sent la seguretat i l'escalfor de pertànyer a un col·lectiu que li resol la tasca fatigant i incerta de construir-se ella mateixa i, alhora, viu les conseqüències d'haver de viure limitada al rol i les funcions que li pertocquen, si és que aquesta té interès de continuar formant-ne part. L'orientació sociocèntrica és l'orientació del clan, un espai de socialització i d'aprenentatge en el qual tothom sap què s'espera de tothom a cada moment.

L'altra orientació, l'egocèntrica -terme que genera confusió pel sentit col·loquial que sovint li atribuïm- té en compte altres aspectes. En aquesta, la noció de persona queda vinculada a la construcció que el propi subjecte en vulgui fer. És el resultat del procés socio-cultural propi dels grups denominats «occidentals», especialment els europeus i la seva perspectiva liberal de l'ésser humà. Aquí, a diferència del cas anterior, ser persona és ser un mateix. El lloc en el món que li correspon a cadascú no ve donat, sinó que se l'ha de guanyar, i això en un marc definit per la incertesa que significa arriscar-se a escollir. L'orientació egocèntrica és l'orientació de l'individu, de l'ésser que busca el sentit a partir del jo.

Com es pot imaginar, la representació del cos en un ambient cultural i en l'altre difereix.

Si bé en el cas de l'orientació sociocèntrica la corporeïtat ve definida a partir del rol que pertoca al subjecte de representar en el marc del grup, l'infant gaudeix d'una autonomia d'entrada que li permet un trànsit i uns intercanvis amb l'entorn físic en plena llibertat. En canvi, en el cas de l'orientació egocèntrica, tot i que el cos forma part de la prolongació del jo en procés constant de construcció (cossos masculins que desitgen formes femenines, cossos de gent gran que desitgen aparentar formes juvenils), els primers anys de vida vénen marcats per una pauta adulta que estableix els criteris a partir dels quals l'infant i el seu cos s'han de relacionar amb l'entorn físic.

L'infant i el cos segons la cultura

Convenim, per tant, a afirmar que l'infant d'una mare que pertany a un grup cultural sociocèntric rep un seguit de projeccions del món adult que l'envolta que l'empenyen a construir unes representacions del cos i unes actituds respecte a la corporeïtat que no sempre coincideixen amb les d'un altre infant que ha nascut en un entorn egocèntric. Vegem algunes de les característiques més rellevants:

- **Naixement.** Quan neix un infant en un grup sociocèntric, aquest nounat esdevé una prolongació, una continuïtat del grup de pertinença. En aquesta lògica, el cos del nadó queda literalment acoblat tothora al de la mare. Aquest contacte físic permanent, que es veu complementat amb l'alletament matern i la participació de tots els estímuls quotidians en la vida de la mare (l'acompanya arreu on va),

forja una relació d'inclusió en el propi grup a partir del mateix cos. En canvi, des d'una perspectiva egocèntrica, la primera reacció adulta consisteix a iniciar un procés de separació física entre el bebè i la mare, fet que es reforça amb l'atribució d'un espai físic independent (la seva habitació) i uns estímuls específics adaptats.

- **Primers intercanvis físics amb l'entorn.** Com hem mig apuntat ja, els intercanvis entre el cos del nadó i l'entorn en un context sociocèntric són mediats per la figura de la mare o d'un altre adult del grup (una germana gran, per exemple). No existeix una diferenciació entre els elements físics infantils i els adults, tot forma part d'un tot global. En canvi, en un context egocèntric, els intercanvis es produeixen més per una seqüència d'assaig-error, d'experimentació lliure amb l'entorn, en la qual hi ha estones d'activitat motivades per l'adult i estones de descans. Les estones d'activitat, però, es desenvolupen a partir d'un esquema elaborat ad hoc per al bebè, amb objectes específics aptes per a la manipulació i el joc. Els objectes dels adults són a part.
- **Identitat de gènere.** En contra del que molts poden pensar, en un context social sociocèntric la identitat de gènere en edats primerenques no es diferencia entre nens i nenes de manera significativa. La gran diferenciació apareix amb l'arribada de la pubertat i la possibilitat de la reproducció, moment en el qual el cos adquireix una

dimensió social molt destacada, irromp la intimitat i el cobriment del cos, i el grup hi atorga un rol molt específic. En el cas d'un context social egocèntric, sobta veure com la identitat de gènere, d'acord amb el cos, és important des del primer moment. Nen i nena tendeixen a vestir robes i colors diferents, gaudeixen d'objectes de manipulació per al joc diferents (cotxes o nines) i participen des de ben petits en activitats diferenciades. No ens ha de sobtar, en conseqüència, la construcció social d'un rol de gènere en funció de la diferència, fet que s'arrossega al llarg del procés maduratiu. El sexe marca una pauta de gènere del principi al final.

- **Domini de l'espai.** En un entorn social sociocèntric, l'espai físic és obert i lliure. Un cop el nadó abandona el cos de la mare, o de la germana gran, entra a formar part del paisatge ordinari en el qual es desenvolupen els adults, i ho fa de manera autònoma en companyia dels iguals que pertanyen al grup. A través dels sentits i amb les extremitats, l'infant posa a prova les potencialitats del propi cos en una ordenació de l'espacialitat que no ha estat dissenyada expressament per a ell. En canvi, en un entorn social egocèntric, l'infant tendeix a entrar en contacte amb un espai dissenyat per a ell (el parc, el pati de l'escola), i la proposta d'estimulació de les capacitats corpòries són controlades pels adults. El desenvolupament del físic depèn de la pauta proposada per l'adult.

- **Salut i alimentació.** L'infant malalt en un context social sociocèntric significa que el grup està malalt. Existeix una aproximació sistèmica a la salut i la malaltia. Guarir l'infant suposa reflexionar sobre què no funciona en el col·lectiu i aplicar-hi mesures de conjunt. Es cerca en la naturalesa la resposta d'allò que es necessita per recuperar l'equilibri corporal. Des d'una perspectiva egocèntrica, queda clar que la salut i la malaltia només depenen de l'infant, i és sobre ell que cal actuar, habitualment amb medicina de base química. En el cas sociocèntric, es passa d'una alimentació de la mare a partir de la llet materna a l'alimentació dels adults, sempre a demanda del nen o nena. En el cas egocèntric, l'alimentació ve pautaada d'acord amb el desenvolupament físic: cada moment té el seu aliment, i existeix un cronograma diari per a la seva administració.

Algunes pistes educatives per treballar en educació infantil

Les professionals que treballen amb infants de l'etapa d'educació infantil en una comunitat multicultural tenen al seu davant un seguit de reptes importants a tenir en compte. No volem acabar aquest article sense donar algunes pistes sobre com actuar tenint en compte les diverses aproximacions que apareixen sobre el cos segons el grup cultural.

- Tot el que hem vist en l'apartat anterior respon a un model teòric i, com a tal, mai no té una reproducció fidedigna en la realitat de cada família. No podem fer un diagnòstic



matusser i classificar els infants en dos grans grups. Per aquest motiu, serà molt important observar, especialment en el cas dels nadons, quin tipus de relació física estableix la mare quan acompanya el bebè a l'escola bressol. Hem de fixar-nos si el té sempre agafat a coll, o el porta en cotxet, quins són els elements físics del ritual de comiat (un petó, una abraçada). L'observació de tots aquests elements ens proporcionarà indicadors sobre quina és la pauta de relació «cos nadó-cos adult» a la qual el petit està acostumat i, per tant, què espera a priori el nen o la nena de l'educadora en un context escolar que viu com una continuïtat de l'espai familiar.

- És molt important que l'entorn d'estímul físics sigui diversificat. És positiu que els

objectes de manipulació i joc siguin infantils, però també és valuós que l'entorn estigui ple d'objectes en un ordre que no sigui preestablert, i que contingui formats diversos, entre els quals també s'hi poden comptar formes i figures que responen a allò que els infants poden trobar a casa. Això passa per un diàleg amb les famílies, i per una invitació a contribuir en el disseny de l'espai, de les distàncies, de la funcionalitat de cada entorn.

D'aquesta manera, s'aconseguirà que sigui més significatiu el medi ambient dels espais i del centre, i es potenciarà un desplegament d'habilitats físiques més ajustat a les necessitats i als valors implícits de cada membre de la classe.

- L'alimentació esdevé un factor clau a l'hora de pensar en educació física. Lluny d'imposar res a ningú, sembla que el respecte als valors i el benestar físic dels infants requereix una bona entesa entre família i escola. No es tracta de considerar el menjador escolar com un restaurant, però sí que convé vetllar perquè cada infant que hi menja hi pugui trobar, almenys de tant en tant, textures, sabors i productes que li són propis.

En definitiva, la millor estratègia d'atenció a la diversitat és considerar les categories i les teories (com la que hem exposat en aquest article) com a referents per a la reflexió, i no com a principis rígids a seguir. Ens han de ser útils per manegar-nos en la realitat, i no perseguir la fita de voler adaptar la realitat a les idees. A la pràctica, això significa que les educadores i els educadors hem de desenvolupar la capacitat de copsar les representacions que tenen del cos, de la corporeïtat i de l'educació física les persones concretes que assisteixen regularment al nostre centre, i a partir d'aquestes dades poder configurar una resposta educativa que respongui als criteris d'igualtat i de diversitat alhora. Tot un desafiament que fa temps que tenim al damunt de la taula, i que amb actitud positiva i treball en equip serem capaces i capaços de resoldre. ■

Miquel Àngel Essomba,
professor de la Universitat Autònoma de Barcelona

Fotografies de Francesc Vila



Llegir amb tot el cos

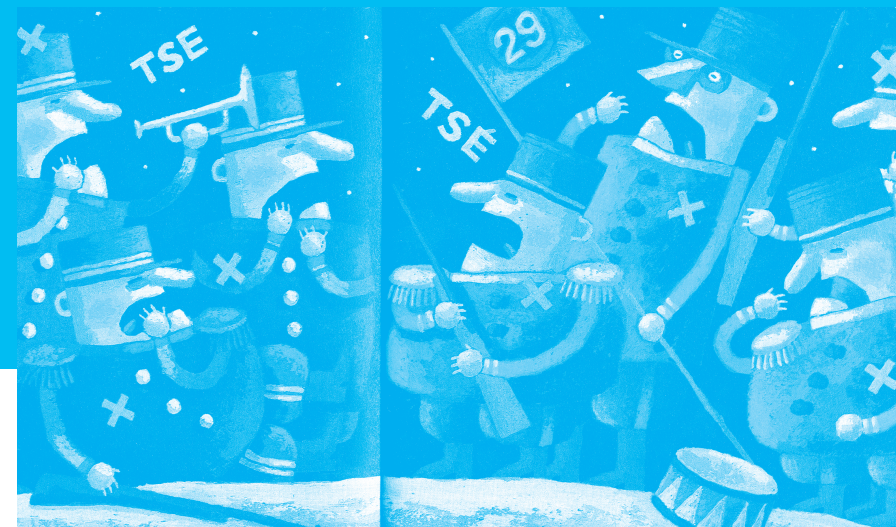
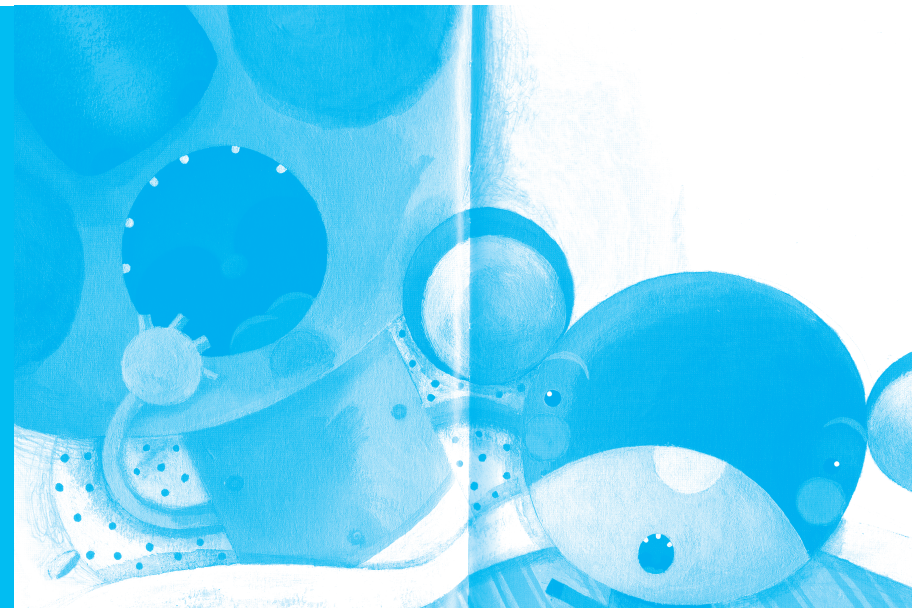
Pel maig va de badaaaalls



Tertúlia de Rates

La Rata Reportera troba que és avorrit que sigui l'hora d'anar al llit. De sobte, se li acut una idea: anirà a la Biblioteca. «Torna-hi», direu vosaltres. Però és que la nostra Rata ha esbrinat que algunes biblioteques resten obertes fins la nit. Es posa les sabates, l'abric i la bufanda i surt de casa seva. Quan arriba, se li escapa un badall i enfila dret cap a un àlbum on hi ha una noia amb la boca oberta com ella. És «La princesa que badallava a totes hores». Per què badalla la princesa? Que potser té gana? Que potser té son? La Rata no ens explicarà pas el final, però vol trobar el que ha descobert la Princesa al final de la història. Fa un enorme badall i cercant, cercant topa amb «En Quim Badall». No sabem pas si aquest marrec farà un bon amic, perquè és un dormilega ensopit. Diuen que mitja vida la passa

al llit, i que de bon matí els llençols se li enganxen al cos com una segona pell i que no hi ha manera d'estirar-lo fora! Tot i així, es veu que va fent: esmorza, es vesteix i va a l'escola. Ni la senyoreta ni el pirata que ha sortit del seu llapis no li permeten descansar. La Rata deixa el seu amic somiar, però encara vol jugar. Com és que encara vol jugar? Llavors, li cau a les mans el petit àlbum «Tse-Tsé» que com si fos un vell amic li proposa un bon joc: qui arribi a l'última pàgina del llibre sense badallar i sense caure adormit, guanya. Així doncs, passa les pàgines una a una, plenes de boques obertes de totes mides i colors. La Rata lluita fins al final i venç la mosca. Tanca el llibre i amb el cap entre les mans s'adorm dolçament. «Eps!», sent. Algú la crida. És la bibliotecària. «Que no es pot dormir a la biblioteca. No encara.»

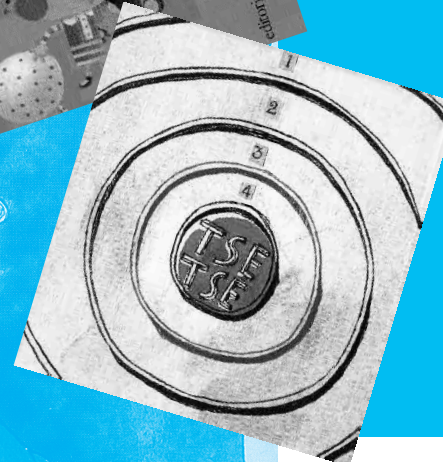




«La princesa que badallava a totes hores»
 Text: Carmen Gil
 Il·lustracions: Elena Odriozola
 OQO, 2005



«En Quim Badall»
 Text: Joan Armangué
 Il·lustracions: Rebeca Luciani
 Cruïlla, 2003



«Tse-Tsé»
 L. Corazza, J. Gerner, F. Bertrand y
 O. Dozou
 Fondo de Cultura Económica
 1.ª Ed. en castellà 2000
 1.ª Ed. en francès 1998 / Éditions
 du Rouergue, Rodez



Els contes del «per què»

Per què els cans encalcen les llebres

Elisabet Abeyà

Hi ha conductes animals que són ben curioses. Quan veiem un gos empaitar amb tanta fruïció una llebre ens demanem què deu haver passat, quina part de la història ens hem perdut. Molta de gent s'ho ha demanat abans que nosaltres i algú es va respondre amb aquesta enginyosa explicació que ha passat a la rondallística popular. Realment si mirem les potes de les llebres i les dels gossos podem observar que les primeres porten unes sabates ben peludetes i en canvi els gossos van amb les ungles a l'aire. Això és així d'ençà que les llebres varen prendre les sabates als pobres gossos que varen ésser massa confiats, i mig morts de calor com estaven, varen nedar tranquil·lament al safareig després d'haver deixat les sabates a la vorera.

Ens podem proveir d'unes bones fotos o dibuixos on es vegin bé les potes d'ambdós animals i mirar-les amb els infants abans o després d'explicar aquesta rondalla. Així farem una bona feina d'observació i podrem veure que els camins de la imaginació i els de l'observació científica no es contradiuen sinó que sovint es complementen.



Un temps es cans i ses llebres eren amics coral fermes, carn i unglà: no se deixaven mai, sempre les veien plegats, i mai hi havia un tu per tu.

Una vegada en s'estiu, que se n'anaven a estirar-se ses cames i a cercar veroles, cauen a passar per devora un safreig ben gran: era casi mig, i amb una aigo lo més estil·lada; feia nedera.

Per paga feia un sol que cremava es cul a ses llebres, i es cans que pantaixaven a les totes i me treien un pam de llengo. Aleshores ja eren tan bascosos com ara i tan afectats de pegar capficons i posar es cuiro en remui.

Així fonc que tot d'una que veren s'aigo d'aquell safreig, digueren:

- Que mos hi tiram?
- Tirau-vos-hi voltros, digueren ses llebres, que noltros mos estimam més mirar es bou des de sa barrera.
- ¿Vol dir mos esperareu, així mateix?
- No en mancaria altra! Tirau-vos-hi descansats.
- No res, diuen es cans, mos hi tirarem; però mos convé treure-mos ses sabates; que, si les mos banyam, no mos duraran una roada.

Les se treuen, les deixen allà devora, i pata-plum!, se tiren tots dins es safreig, i venguen capficons i bones remades i fues d'un vent i de s'altre.

Ja hi estaven a pler i xalaven de bona manera! No es temien d'es temps.

Però, ¿què feren ses llebres com les veren tan descuidats amb so nedar?

Se posen ses sabates d'es cans, i ja li han estret, cametes me valguen!

Cansats ells de fer es granot, surten d'es safreig, i ni veren sabates ni llebres.

– Ja són aquelles polissones que les mos han preses! Digueren fent flamada. Ja porà esser que les paguen cares!

Enrabiats de tot, ja són partits a cercar-les per fer-les benes allà on les trobarien.

De llavò ençà és que es cans no han pogut veure pus ses llebres, i que les cerquen com a rabiosos, i, en trobar-ne cap, s'hi afuen, i no tenen assaciament fins que les han assolides.

Com les veuen tan ben calçades amb ses sabates que les varen prendre, i que ells hagen d'anar d'ungla, el dimoni los se'n du de ràbia: ja no los ho perdonaran mai, a sa feta d'es safreig.

Tanmateix va esser massa grossa!

*tret d'Alcover, Antoni M.
Rondaies mallorquines d'en Jordi des racó. Tom XV.
Palma: Editorial Moll*



**Cursos Escola d'Estiu 2008
d'educació infantil**

PRIMERA SETMANA - MATÍ

81101011. Fer ciències a educació infantil. M. Teresa Feu, mestra

81101031. Fem dansa!

Mercè Morera, mestra de música

81101032. Balla que ballaras! Jocs i danses a l'etapa 0-6. Violant Olivares, mestra de música

81101051. Llegir junts: noves tecnologies i imatges narratives. Helena Pérez, llicenciada en Comunicació Audiovisual; Mati Balsera, dissenyadora gràfica; Teresa Creus, mestra

81101081. L'escola infantil: una barreja d'emocions. Elisabet Abeyà, Pere Darder, M. Carmen Díez i Josepa Gómez, mestres
81101083. Com ser mestra d'escola bressol i no morir en l'intent. Estratègies per millorar la vida quotidiana a l'escola. Coordina: Rosa Ferrer, mestres de les EBM de Sant Cugat del Vallès.

81101091. Desenvolupament psicològic dels infants. Victoria de la Fuente, psicòloga. Col·laboren: Xavier Vicent i Fernando Bryt, psicòlegs

81101093. La participació... uff... que difícil! Sílvia Morón, professora universitària. Col·laboren: Xaro Corellano i Èlia Martínez-Caba, mestres d'escola bressol

81101094. Metodologies innovadores a l'etapa d'educació infantil Rosa

Maria Pallisé, Cristina Valldeneu i Montserrat Galbany, EBM Els Daus

81101095. Aprendre a ser i conviure: eixos imprescindibles per a l'educació
Pep Llenas, mestre

PRIMERA SETMANA - TARDA

81501011. L'adquisició de les primeres nocions "científiques". Sílvia Vega, mestra

81501031. L'autonomia motriu dels infants dels 0 als 7 anys

Ofèlia Gusi, llicenciada en Educació Física
81501041. Pràctiques artístiques definidores de projectes de treball Joan Vallès, professor de la UdG

81501043. Els titelles s'acosten a l'escola bressol. Magda Torres, mestra

81501091. Aportacions de Lóczy a la nostra pràctica (1) Coordina: Pepa Òdena. Col·laboren: Montse Fabrés, EBM Tabalet; Empar Rus, Jardí d'Infants l'Alba; Mònica Singla, EBM Confetti; Crèche Sart Tilman

81511091. Documentar Coordina: Rosa Ferrer. Aquest curs es farà de 18 a 19.30h

PRIMERA SETMANA MATÍ I TARDA

81801051. El cinema a parvulari

Clara Hidalgo, mestra

81801091. La construcció del projecte educatiu (A). Antonia Ferrari, mestra i assessora de Reggio Children

81801092. La construcció del projecte educatiu (B). Mara Davoli, atelierista

SEGONA SETMANA - MATÍ

81102012. El rellotge de sol

Mariano Dolci, pedagog i matemàtic

81102032. Fem dansa!2

Mercè Morera, mestra de música

81102041. ARTS en JOC per a infantil i escola bressol. Montserrat Dulcet, mestra i música

81102071. Recursos i materials didàctics per treballar la música a l'educació infantil. Assumpció Segura, mestra

81102081. Compartir per créixer a l'escenari de la rotllana. M. Teresa Sogas, mestra; Núria Cortell, logopeda; Carme Vila, psicòloga

81102092. A l'escola bressol, és possible millorar la nostra pràctica diària? Montse Riu, Consol Cartró Pi, mestres

81102093. Serveis educatius, participació de les famílies i educació familiar. Gloria Tognetti, psicòloga.

81102094. Com escoltar els infants? David Altimir, mestre

81102101. Moviment per a la salut dels mestres. Ofèlia Gusi Puig, llicenciada en Educació Física, terapeuta del moviment

81102111. Un ratón para la creación Juan Pedro Martínez, mestre del Patronato Municipal de Granada

SEGONA SETMANA - TARDA

81502082. Un jardí al pati de l'escola.

Joan Bordas, jardiner; Carme Cols, mestra

81502091. Aportacions de Lóczy a la nostra pràctica (2). Coordina: Montse Fabrés. Col·laboren: Emanuela Cocever i Lucia Zucchi; M. Rosa Ferri; Consol Cartró mestres.

81512051. Gargots teatrals. Mariano Dolci, pedagog, titellaire. Aquest curs es farà de 18 a 19.30h

81512081. Organització dels espais i observacions de la quotidianitat a l'escola bressol. David Altimir, mestre
Aquest curs es farà de 18 a 19.30h

SEGONA SETMANA - MATÍ I TARDA

81802091. Laboratoris i itineraris d'activitats per a infants de 0 a 6 anys: construir competències i construir-se com a persona. Sonia Iozzelli, Serveis Educatius del Comune di Pistoia

PRIMERA I SEGONA SETMANA - MATÍ

81103041. Emociona't amb Miquel Barceló. Montserrat Cosidó, llicenciada en Belles Arts, coordinadora de plàstica de l'Escola Lola Anglada

81103082. Família / Escola: Recursos per treballar plegats. Montse Zarza i Antònia Marsol, Vanessa Escalera, Isabel Lanaspà i M. del Mar Mimbrero, mestres
CEIP Labandària

PRIMERA I SEGONA SETMANA - TARDA
81503111. Aprofitem les imatges a l'aula (Iniciació a l'ús de la imatge digital a classe). Carles Pinar, mestre i psicopedagog

81513081. El canvi és possible. Transformem la pràctica a partir de la reflexió i la documentació. David Castillo i Rebeca Oropesa mestres de l'EBM Minerva. Aquest curs es farà de 18 a 19.30h.

Més informació a www.rosasensat.org

19a Fira de Teatre de titelles de Lleida, 1,2,3 i 4 de maig

Un any més, el fantàstic món dels titelles inundarà els carrers, places i teatres de la ciutat amb espectacles infantils, familiars i per a públic de joves i adults. Lleida aquests dies, esdevindrà la capital dels titelles amb la presència de diverses companyies les quals realitzaran un total de 31 espectacles diferents repartits en 80 actuacions.

Informació: <http://www.firatitelles.com/>



La nostra portada



Un espai obert és suggerent, ofereix múltiples possibilitats d'activitat segons la configuració que se li atorga. Les mestres, que coneixen els interessos dels petits, intensifiquen el seu enginy i la seva imaginació per crear recursos amb què els infants posen en pràctica les seves capacitats de moviment, de joc, de comunicació, de fantasia... A l'exterior no sols serveixen els clàssics equipaments de joc infantil com el tobogan, el gronxador o les estructures per grimpar, sinó també, i sobretot, poden ser útils molts elements de recuperació, col·locats de manera convenient que, precisament per ser efímers, desvetllen amb més intensitat l'interès i la motivació de la mainada, són idonis per a tot tipus d'activitat i conviden a gaudir de l'aire lliure.



Los colegios del exilio en México

JOSÉ IGNACIO CRUZ (ED.)

Publicaciones de la Residencia de Estudiantes

Dóna notícia de la tasca duta a terme a Mèxic pels exiliats espanyols que varen portar a aquell país els principis pedagògics de la reforma educativa empresa pel govern de la II República espanyola, recollint l'experiència de la Institución Libre de Enseñanza. Informa del clima cultural del primer terç del segle XX en el que la ILE va tenir un paper protagonista i de la gran tasca del exili republicà a Amèrica en general i a Mèxic en particular. Els milers de mestres, intel·lectuals i professors d'universitat que varen haver d'emprendre el camí de l'exili per causa de la guerra civil, es varen endur amb ells el bagatge de tota aquella experiència, que varen ampliar en els països d'acollida, en clara continuïtat amb l'esperit de renovació i apertura previ a la guerra.

La primera infancia

EDITORIAL UOC

ADOLFO PERINAT

Després del part el nou-nat reconeix la mare i hi crea un vincle. Més endavant, comença a fer-se amo del seu cos, i se sorprèn de poder moure braços i cames. La relació amb les persones que l'envolten i l'afecte que rep li serviran com a models de comportament. Cada etapa del desenvolupament d'un nadó té les seves particularitats i aquest llibre en fa una dissecció amb el suport i la cura de les teories científiques que les expliquen. Així, explica com influeixen les experiències dels nadons en la seva vida futura i com es pot facilitar el seu desenvolupament, com intenta comunicar-se el nadó i com arriben a parlar els infants i quin ha de ser el paper de la mare i el pare en la relació amb el fill.



La conquesta de l'autonomia

Principis filosòfics i pedagògics de l'Institut Pikler

Barcelona, 5 i 6 de juliol de 2008

Butlleta d'inscripció

Cognoms: _____

Nom: _____

Adreça: _____

Codi postal: _____ Població: _____

Telèfon: _____

Correu electrònic: _____

NIF: _____

Pagament al compte de «La Caixa» núm. 2100 1358 18 0200137034

Cal que hi consti **nom, cognoms** i Encuentro 5 i 6 de juliol de 2008

Preu de la inscripció

- **Persones subscrietes** a INFÀNCIA, o sòcies de Rosa Sensat, 50 euros
- **Persones no subscrietes** a INFÀNCIA, ni sòcies de Rosa Sensat, 70 euros

Preu especial d'inscripció (imprescindible emplenar la butlleta de domiciliació bancària)

- **Persones que se subscriuen a Infància, educar de 0 a 6 anys:** 70 euros
(el preu inclou la inscripció a l'Encuentro i la subscripció a la revista de l'any 2008)

Tots els preus inclouen el dinar del dissabte

Envieu la butlleta d'inscripció i comprovant de pagament **abans del 15 de juny** a:

REVISTA INFANCIA Associació de Mestres Rosa Sensat

Per correu: Av. Drassanes, 3 - 08001 Barcelona

Per fax al 933.017.550. Per Internet a www.revistainfancia.org

Data límit d'inscripció: 15 de juny de 2008

Butlleta per als que s'acullen al preu especial, dades del titular del compte corrent:

Nom _____ Cognoms _____

Entitat _____ Oficina _____ DC _____ Núm. de compte _____

Edició i administració:

Associació de Mestres Rosa Sensat

Av. de les Drassanes, 3 - 08001 Barcelona.

Tel.: 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, Nancy Bello, Meritxell Bonàs, Teresa Boronat, Carme Cols, Mercè Comas, Judit Cucala, M. Carme Díez, Montserrat Fabrès, Rosa Ferrer, Carme Garriga, Esteve Ignasi Gay, Marisol Gil, Xavier Gimeno, Josepa Gòdia, Josepa Gómez, Roser Gómez, Marta Graugés, Marta Guzman,

Teresa Huguet, Sol Indurain, Montserrat Jubete, Elisabet Madera, Sílvia Majoral, Blanca Montaner, Catybel Navarro, 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 Elías

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 llibreries: 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.