

educar de 0 a 6 anys



in-fàn-ci-a

167 MARÇ REVISTA DE L'ASSOCIACIÓ
ABRIL DE MESTRES
2009 ROSA SENSAT

novetat

Documentar la vida dels infants a l'escola

Xarxa Territorial d'Educació Infantil a Catalunya

En aquest llibre es recullen quatre punts de vista diferents sobre l'apassionant feina de documentar: els de dos mestres italians, Mara Daboli i Mariano Dolci, amb una llarga experiència forjada durant 40 anys de treball en l'equip que creà Loris Malaguzzi per fer de les escoles bressol i parvularis de Reggio Emilia la xarxa d'escoles municipals més innovadora del món, i els punts de vista de dos mestres catalans, David Altimir i Meritxell Bonàs, amb una experiència encara recent com a conseqüència de la seva joventut, però precisament per això, també molt interessant i propera. Quatre punts de vista fonamentals per iniciar un procés de documentació a l'escola.

Col·lecció temes d'infància, 59
55 pàg. PVP: 9 euros

Edita: Associació de Mestres Rosa Sensat
www.revistainfancia.org



R O S A
S E N
S A T

Horaris, calendaris per a qui?

L'escola, també la infantil es troba immersa en una gran pressió a l'entorn dels horaris i calendaris, una pressió que posa en evidència, d'una banda, els canvis accelerats que s'han produït en la nostra societat tant en l'àmbit familiar com laboral, i d'altra banda, la falta de previsió dels governs per afrontar de manera coherent les necessitats emergents.

A l'entorn d'aquesta realitat es van prenent decisions polítiques, que lluny de contemplar la complexitat inherent a les necessitats cada cop més generals d'una societat que canvia de manera accelerada des de múltiples perspectives, es limita a encadenar un nyap darrere l'altre.

Els nous temps, i amb ells les noves necessitats, demanen una reflexió a fons sobre què està passant i sobre com afecta el conjunt dels qui hi estan implicats: els infants, les famílies, el món del treball i social

i les polítiques necessàries que afrontin i donin la resposta justa al nostre temps.

Avui el dret dels infants de 0 a 6 anys a l'educació, és reconegut per llei, però podria existir l'opinió que, per respectar aquest dret, és suficient oferir la possibilitat d'anar a escola per conviure amb companys de les seves edats unes tres hores diàries.

Però, en realitat la majoria dels infants estan a l'escola entre 8 i 10 hores, per contribuir a fer compatibles les necessitats laborals i familiars de la societat actual.

Per tant les qüestions a plantejar entre altres són: quina ha de ser la resposta a les necessitats de les famílies i del món laboral actuals? Com es poden atendre les necessitats de la societat respectant els drets dels infants? En què afecta aquesta realitat a l'escola infantil en els temps, els espais, els mestres? A tots els pobles i ciutats del país les necessitats son iguals? El mercat, la iniciativa privada, és qui ha de respondre a aquestes noves necessitats? Qui és responsable d'harmonitzar els drets i les necessitats?

El cert és que en aquest tema, com en molts altres, es poden trobar exemples de com altres països hi han donat resposta o han articulat solucions, no ens cal inventar la sopa d'all, fa molt temps que es cuina. Cal trobar inspiració en les diferents maneres de fer-ho per elaborar la nostra.

Des del nostre punt de vista la resposta justa i possible no passa ni per hores complementàries, ni per tenir un ranxo que se'n digui menjador, ni per parlar d'extraescolars, ni per repartir caritativament beques, ni per responsabilitzar a les AMPES o a l'escola de respondre a una realitat tant àmplia com complexa.

Aquests temps – menjador, extraescolars,... – són una responsabilitat pública, tant en contingut com en recursos. En la mesura que repercuteixen directament als infants, han de donar resposta al seu dret a l'educació. Garantir el dret a l'educació, a una educació equitativa, a una educació de qualitat que asseguri veritablement la igualtat passa per atendre les necessitats de la societat i per protegir els drets dels infants.

Sabies que...	Maria Antònia Canals	<i>INFÀNCIA</i>	2
Plana oberta	Les traces que els infants deixen...	Clara Salido	3
Educar de 0 a 6 anys	La poesia, la Ventafocs de la literatura infantil	M. Àngels Ollé	6
Escola 0-3	L'albada del llenguatge	Graciela Collina	12
	Detalls, no casuals, de l'escola	Judit Cucala	17
Bones pensades	La Martina i les flors	Sílvia Majoral	22
Escola 3-6	El grup, un espai per a les relacions socials	Cristóbal Gómez	24
	Mira, porto euros antics!	Isabel Ferreros	30
L'entrevista	Conversa amb Carl Honoré	Gaspar Hernández	34
Infant i salut	Menjar bé per créixer sans	Maria Manera i Pilar Cervera	36
El conte	L'ase que es va beure la lluna	Elisabet Abeyà	40
Llibres a mans dels infants	Grans autors per a petits lectors. Eric Carle	Tertúlia de Rates	42
Informacions			45
Biblioteca			47

sumari

Maria Antònia Canals



Maria Antònia Canals va nèixer a Barcelona l'any 1930. És mestra i llicenciada en ciències exactes, autora de nombroses publicacions sobre la didàctica de les matemàtiques, professora emèrita de la Universitat de Girona, cofundadora de l'Associació de Mestres Rosa Sensat (1965), fundadora de l'antiga Escola Ton i Guida (1962-1979) d'inspiració montessoriana, metodologia que havia conegut ben aviat per les seves ties, les germanes Canals, i que ja havia aplicat anteriorment en el parvulari de l'Escola Thalita, del qual va ser l'encarregada des del seu inici (1956-1962).

Figura clau de la renovació pedagògica a Catalunya, representa i descriu perfectament l'evolució d'aquest moviment sorgit després de la Guerra Civil i inspirat en els ideals de l'Escola Nova, que veu en l'educació el pilar fonamental de la societat.

En la seva llarga trajectòria vital ha desenvolupat una tasca rigorosa, innovadora i compromesa amb la renovació de l'escola, seguint el fil conductor de la didàctica de la matemàtica. A l'escola amb els nens i nenes, en la formació inicial i permanent dels mestres, amb els companys de treball i professió, ha deixat petjades profundes que mostren el seu itinerari i alhora assenyalen els camins per on ha de transitar l'educació dels infants d'avui i de demà.

Els paràgrafs que s'ofereixen a continuació són una pinzellada sobre dues de les seves passions: l'escola i el fer de mestra, i la didàctica de les matemàtiques.

Quan intentem caminar de cara al futur la nostra tasca es mou sempre entre dos pols extrems o, si voleu, entre dos miratges o parany: l'un és d'agafar ràpidament totes les coses noves sense la mínima reflexió, i com a conseqüència deixar anar totes les antigues, i l'altre és el d'estar tan agafats i contents amb el que ja tenim, que la por de perdre la seguretat no ens permet assumir el risc de veure i assumir coses noves.

(...)

Primerament, és important que l'educació matemàtica es planteji no tant com un ensenyament a rebre o fins i tot a adquirir sobre una sèrie de conceptes matemàtics fixats a partir d'un programa, sinó que s'arribi a plantejar com un anar construint el propi saber matemàtic, el qual té unes connotacions humanes de vida i implica un creixement de les persones, alumnes i mestres conjuntament.

Àngel Alsina i Joan Soler (coord.) M^a Antònia Canals.

El compromís amb la renovació de l'escola. Vic: Eumo Editorial, 2005

Podeu trobar el capítol senser a www.revistainfancia.org

Les traces que els infants deixen...

Clara Salido

Des que treballo, sovint sento dir a moltes companyes: «Aquest curs encara no hem pintat. Amb tantes baixes, la persona de reforç no ha pogut donar-nos un cop de mà per poder pintar...» Segurament passa perquè en moltes escoles pinten tots el infants el mateix dia i tots alhora. Em pregunto per què es valora tant la pintura i no es valora el recorregut individual que porta a la descoberta d'aquesta activitat com és, per exemple, la necessitat que els infants tenen de deixar traces sobre qualsevol superfície i amb qualsevol cosa.

A l'escola on treballo donem importància als rastres que els infants deixen quotidianament amb diferents coses: amb el iogurt sobre la taula, amb aigua sobre les rajoles, amb sabó o tovalloletes humides sobre el mirall, amb els carretons sobre la sorra..., amb els retoladors o ceres sobre el paper, amb els pinzells i la pintura... Ara bé, no actuem de la mateixa manera quan un infant fa un traç amb el menjar que quan ho fa amb la sorra. Crec que el menjar és per menjar. Quan això passa, els deixo fer una mica, però els vaig dient que allò és per menjar. Després, en un altre moment, els ofereixo una activitat alternativa tot dient-los que amb allò sí que poden jugar tant com vulguin, perquè entenc que és una necessitat seva que cal tenir en compte sense, però, descuidar l'educació d'uns certs valors i normes.

Sovint a l'escola l'educació artística es redueix a fer pintura i penso que cal que reflexionem a l'entorn d'aquesta activitat de la pintura. Per què pintura? És indispensable fer pintura? Com viuen els infants aquesta activitat? Cal que





sempre sigui pintura? Es pot substituir per altres coses? I si proven d'experimentar amb altres materials, què passa? Per què en algunes escoles només es fa pintura cada dos mesos? Alguna cosa passa!! Costa de marxar? Ens fa por? Transmetem la nostra por als infants? El clima que es genera no és tranquil? Ens preocupa que els infants es posin la pintura a la boca? Quines eines els donem per experimentar amb pintura? Quin espai? Experimentar es converteix en «quelcom» guiat? Quina és la nostra actitud?

Hi ha qui opina que no és possible tenir un cavallet de pintura a la sala de 2 a 3 anys, jo crec que sí! Ara bé, cal un temps per pensar com i de quina manera. Cal preparar el terreny. La primera que ha de sentir-se preparada ets tu mateixa. Cal observar bé els infants, mirar què demanen i com se'ls pot donar, i endavant!!

Hi ha infinites maneres d'experimentar amb el traç, i el cavallet també es pot fer servir de moltes maneres, no sols amb pinzells i pintures. S'hi pot posar paper d'embalar i els infants poden jugar a enganxar i desenganxar floretes seques, papers de diferents menes i colors, plomes, fulles... També es pot folrar el cavallet amb paper plàstic adhesiu i així els nens i nenes poden deixar-hi traços amb el sabó. Es pot provar què passa si..., deixar-los que vagin provant amb diferents materials. I si canviem la pintura per pigments...? S'ampliarà la proposta? Com sempre, cal provar, observar, i els infants ens donaran les respostes. Escoltem-los!

Hauríem d'intentar ser de ment oberta, com els infants. Jo al principi veia el cavallet i el relacionava directament amb la pintura. El cavallet era per fer pintura i res més. Però els infants m'han ensenyat que no. És increïble!, fins a on poden arribar...

És per això que, quan crec que els infants han fet un descobriment magnífic, vaig estirant perquè allò que ha passat no quedi allà. Si per exemple es donés, com m'explicava fa poc una companya, la situació que els infants espontàniament pintessin amb el fang del pati, els faria fotos, i si parlessin, un petit vídeo per recollir allò que es van explicant. Llavors els preguntaria què han fet i ho transcriuria a la seva llibreta, i els diria que allò que fan és preciós i que m'agrada molt. Potser els portaria alguns pots per brindar-los l'oportunitat de portar una mica de fang a la sala, i potser podrien pintar amb el fang al cavallet amb pinzells, amb rodets, amb les mans... amb més aigua, amb més sorra... O potser portaria el cavallet al pati i no diria res. Només el deixaria allà, a prop seu.

Sabeu? Els infants també pinten i deixen traces amb l'aigua de la regadora a sobre la sorra, o amb el vaporitzador a sobre les pedres i les plantes. De vegades, juguen també a fer traces, per exemple, amb l'aigua que ha quedat sobre la closca d'un cargol. Veure'ls dibuixar amb l'aigua a sobre de pedres grosses és genial!! I a ells els fascina. Llavors, es queden allà una estona i s'adonen que el dibuix que han fet passada una estona desapareix i encara es queden més fascinats! I ho proven una vegada i una altra, encuriosits intentant resoldre'n l'enigma. És genial!! ■

Clara Salido, mestra de la Llar d'infants Picarol



La poesia, la Ventafocs de la literatura infantil

La presència normalitzada de la poesia a l'escola ve de més enllà de la memorització puntual del poema de Nadal o de Sant Jordi, és cada dia i en tots aquells moments del dia que cantem, fem rodolins o embarbussaments, que recitem poesia. Però dins el conjunt d'activitats diàries, la poesia d'autor no té pas la mateixa incidència. Hi ha por, reticència, inseguretats, desconeixement, etc., no sabem, no trobem moltes vegades el moment. I és que els poemes, com els contes, les cançons o els refranys, tenen el seu moment: qui oblidarà mai allò de cel rogent, pluja o vent, si li van dir tot mirant al cel, una tarda de tardor en sortir de l'escola?

I part

Aclarint posicions: per què cal i és necessària la poesia.

He de confessar, abans de començar a dir res més, que el subtítol d'aquest article és un refregit del que va fer servir l'estimada M. Eulàlia Valeri en un article que va escriure per a la revista Faristol l'any 1996: «La poesia, la Cendrosa de la cultura infantil.»

El meu atreviment a refregir aquest títol es deu al fet que, encara avui, la poesia –com molt bé diu ella– està arraconada, polsegosa, plena de cendra, com la Cendrosa del conte infantil.

Cal dir, però, que des del final dels noranta tenim més llibres de poemes per a infants. Autors i editors s'han atrevit a escriure i a publicar, sabent d'antuvi que els tocarà esperar dies i dies per arribar a les mans dels seus destinataris. Els llibres menys venuts de les seccions infantils de les llibreries són sempre els de poesia.

M. Àngels Ollé

Per tot això crec que per respondre a preguntes com ara: per què té la poesia tan poca presència en la cultura infantil? per què els adults que protegim, orientem la cultura infantil, fem servir tan poc la poesia quan estem amb els nostres alumnes o fills? potser no hem de buscar les respostes en les excuses habituals, com ara edats lectores –encara no saben llegir–, o en els interessos infantils –no ho poden entendre–, o en els nivells culturals familiars –si a casa no llegeixen... etc.

Potser ens haurem d'atrevir a mirar molt més a prop, revisar quins són sincerament els interessos, hàbits lectors, prioritats, gustos i valors del nostre grup professional, vull dir dels mestres.

Per aquesta raó proposo fer-nos aquestes preguntes: Per què tenim els adults una certa reticència, por, mandra, davant la poesia? Per què la utilitzem tan poc per viure?

Estem d'acord que la posició dels adults vers la poesia no és gaire positiva. Llavors si som nosaltres, els grans, els que triem, seleccionem, els llibres i els textos, les cançons i els poemes per als infants, no es pot pas esperar res més que allò que està passant. En cada activitat escolar deixem l'empremta de la nostra actitud, traspassem gustos i valors, els alumnes són els hereus de les nostres preferències literàries.

És un mimetisme cantat, si la poesia és la Ventafocs de la literatura d'adults, és d'esperar que els infants s'amarin dels nostres gustos i els calquin fidelment.



Però aquest distanciament entre els adults i la poesia té les seves paradoxes. Els adults gastem poca poesia, és cert, però la fem servir, i el seu ús, la seva necessitat, s'han fet palesos aquests últims anys en molts fets de la vida quotidiana.

Les cerimònies civils –casaments, funerals, etc.– han creat nous rituals amb una litúrgia on la lectura de textos poètics sembla imprescindible, fins i tot les cerimònies religioses permeten la participació dels oients amb comentaris i lectures de poemes.

La poesia ha estat la clau en tots aquests canvis dels rituals socials. I és que la poesia, encara que no en llegim gaire sovint, ni la fem servir per a cada dia, la necessitem per dir ben dit allò que sentim quan vivim dolors o amors molt profunds.

No sé pas si guardeu recordatoris dels funerals de familiars i amics, són una bona mostra escrita de com la societat ha anat encarant la conformitat, el dolor i l'enyorança que produeix la mort. Hi trobem pregàries (Parenostre), poemes (El cant espiritual), cançons (la Vall del riu Vermell), etc. Sembla com si les paraules, ben dites, o sigui els poemes, que ens parlen de creences o sentiments com l'esperança, la tendresa, etc., puguin apaivagar el dol.

Aquesta senzilla i a la vegada profunda feina és la del poeta, parlar dels sentiments, les emocions, les sensacions, els fets de cada dia, els somnis, i tot allò que la ment humana és capaç d'imaginar. Sí, el poeta

escriu sobre aspectes de la condició humana, però ho fa a partir de la seva reflexió personal i amb les seves paraules.

Vet aquí dos detalls que ens regala qualsevol poesia: participar de les reflexions personals d'un altre, descobrint així la proximitat humana; com l'amor, la gelosia, l'alegria o la solitud són sentiments comuns. I alhora, descobrir plecs i replecs dels propis sentiments. Gràcies a haver posat el poeta nom als seus sentiments més profunds, nosaltres podem posar nom als nostres.

Per fer això el poeta té doble feina: la de la reflexió i la de la creació d'un llenguatge personal. Per aquesta raó cada poeta té el seu estil, el seu món poètic, les seves metàfores de referència.

I precisament allò que demanem i esperem del poeta –originalitat en la manera de pensar i dir– fa que ell construeixi un món poètic tan únic i personal que, algunes vegades, resulta de difícil lectura i comprensió per al lector no iniciat.

La poesia demana temps per ser llegida i païda, i deu ser per aquesta raó que la majoria de persones que no llegeixen poesia normalment són capaces de llegir-ne amb goig en certs moments, com ara quan la vida ens fa aturar: la mort d'una persona estimada, el casament d'un fill...

En aquesta alçada de l'article, algú ja deu pensar, però, i els nens, els més petits què tenen a veure amb tot això?

Però abans de parlar de poesia i infants, hem d'entendre el perquè de les dificultats que la poesia presenta als adults: el llenguatge personal de cada autor, que de vegades ens pot resultar críptic, i la reflexió que hi ha al darrere.

Per tot això, molts mestres dels més petits deixem per a més endavant les poesies d'autor. Aquests educadors no saben que els més petits fan davant d'un poema allò mateix que fèiem la gent de la meua generació que, sense saber anglès, ens emocionàvem amb una cançó estrangera. La rima i el ritme ajudaven a la comprensió del sentit del text, compreníem a través de les sensacions que la música ens provocava: sense entendre, sentíem.

Encara avui la majoria d'adolescents s'enamoren i desenamoren cada estiu amb la cançó de moda, sense tenir en compte la vulgaritat del text o la llengua emprada; quan els sentits estan a flor de pell, el ritme parla.

La rima, la música del poema es crea amb la combinació de síl·labes amb el joc de fonemes, amb la manipulació de conceptes. El poeta és un mag de les paraules, i aquest joc sonor ens permet sentir abans d'entendre. Sabem llegir quan entenem allò que llegim, és cert, però, a diferència de la prosa, la poesia cal sentir-la, ens ha de ressonar per dins.

Seguint aquest plantejament, podem afirmar que les poesies, com les cançons, es fan entenedores no per allò que diuen, sinó per com ho diuen.

Estem parlant de sensacions, de sentiments, de ressonàncies interiors, i de la creació de llenguatges poètics personals, tot plegat pot semblar molt seriós i poc adequat per a la primera infància.

Però alguns mestres, pares i àvies, s'entesten a llegir, recitar i fer memoritzar poesies als més petits, però, per què? i, com?

II part

Ara anem cap a la nostra feina de cada dia: *per què cal i és necessària la poesia a les llars d'infants i als parvularis.*

Totes i tots hem començat a respirar a l'escalf del llenguatge poètic, les cançons de bressol, els jocs de falda, les cançons de rotllana, tots els jocs i cançons d'encarrilar criatures són poesies. Són poesies cantades, representades amb les mans, amb els dits, etc. Són poesies sensorials, el contacte físic de les abraçades i manyagueries, la repetició de paraules i sons permet la seva comprensió global.

La poesia, com els contes, les cançons i tot allò que en diem literatura oral, va assortint els éssers humans amb eines lingüístiques que els ajudaran a entendre i a entendre's. El món es va fent real a mesura que tenim paraules per anomenar les coses amb els seus colors i formes, les accions en el seu lloc i moment, les sensacions i sentiments que tot aquest entorn ens provoca.

I per fer-ho, els infants depenen dels adults i es crea entre uns i altres una relació oral que estimula la creació de llenguatge per les dues parts, uns cap



a la imitació de sons i paraules, i els altres, els grans, cap a la creació d'expressions amoroses i diminutius, utilització de frases fetes i comparacions, etc. Sense saber-ho, fem com els poetes i juguem amb la

llengua, construïm formes personals de comunicació lingüística. No és pas res d'extraordinari, és tal com van fer-ho amb nosaltres les nostres mares i àvies, i com elles utilitzem la llengua amb totes les possibilitats que té per ser recreada. Tot plegat per parlar amb uns éssers que no saben o tot just comencen a parlar, però les nostres mares i àvies, que no eren beneïtes, intuïen, intuïen allò que avui ja està demostrat: *que els infants entenen molt abans d'utilitzar la llengua oral*, la qual té per a aquests aprenents un gran poder i seducció. D'això en diem saviesa popular, totes les comunitats lingüístiques ensenyen els seus petits a fer ús de la llengua, i per assegurar aquest objectiu han creat un corpus de recursos lingüístics.

Així, tenim les cançons i els embarbussaments per jugar amb els sons, les endevinalles per jugar amb les paraules de doble sentit,

familiaritzar-nos amb les comparacions i les metàfores, els refranys per assegurar l'observació i retenir coneixements, etc. Aquestes petites creacions populars, tot i la seva simplicitat i el poc sentit, amb la cadència de la seva rima transmeten sensacions de tendresa, alegria, joc, etc., per sota o per sobre de la compressió del text. No és estrany, doncs, que les cantarelles, les cançons d'encarrilar criatures, es coneguin amb un terme anglès: non - sense, sense sentit. Els recursos literaris d'aquests materials són les repeticions de paraules, la rima i alguna comparació o metàfora. Quan cantem la més senzilla cançó estem iniciant l'oïda en la rima, així com una comparació inicia la ment en la metàfora. Una de les endevinalles més senzilles i populars que tenim n'és un bon exemple:

Una capseta blanca
que s'obre i no es tanca.

Dos versos amb rima consonàntica i amb una metàfora. La metàfora no és res més que una comparació i, en aquest cas, la closca d'ou és comparada no per la forma ni el color, sinó per la seva fragilitat i funció. La closca és una capsa perquè, com ella, guarda alguna cosa a dins, però és una capsa especial, ja que es pot obrir però no tancar. Les comparacions es basen a trobar les semblances entre els objectes, ni més ni menys que fer analogies.

És tot jugant, tot entretenant criatures, com els més petits es familiaritzen amb les dues grans columnes de la poesia: la rima i la metàfora.

La convivència a l'escola de poemes, endevinalles, embarbussaments, contes i cançons és el fonament del gust per la llengua, que juga, canta, explica, que fa riure, plorar, somniar, recordar... i que pensa.

La presència normalitzada de la poesia a l'escola ve de més enllà de la memorització puntual del poema de Nadal o de Sant Jordi, és cada dia i en tots aquells moments del dia que cantem, fem rodolins o embarbussaments, que recitem poesia.

Però dins el conjunt d'activitats diàries, la poesia d'autor no té pas la mateixa incidència. Hi ha por, reticència, inseguretat, desconeixement, etc., no sabem, no trobem moltes vegades el moment. I és que els poemes, com els contes, les cançons o els refranys, tenen el seu moment: qui oblidarà mai allò de cel rogent, pluja o vent, si li van dir tot mirant al cel, una tarda de tardor en sortir de l'escola?

La poesia ha de sortir amb l'espontaneïtat del joc, que apareix i desapareix seguint el misteriós fil dels interessos íntims.

Els fets diaris, el clima, la convivència, les festes, els objectes nous, les excursions, etc., provoquen comentaris de sorpresa, admiració... per part de mestres i infants, en aquestes situacions un poema pot ajudar a fer un dibuix molt precís del moment viscut.



Molts mestres fan, en començar el curs, una previsió dels contes, les cançons, les sortides, les observacions, etc., que realitzaran durant aquell primer trimestre. La poesia poques vegades mereix l'atenció d'aquestes primeres previsions, es resol amb la lectura dels poemes que les fitxes ofereixen.

Quasi sempre la poesia és llegida, poques vegades recitada, les mestres guardem la memòria per a les cançons i els contes, el poemes solament els memoritzen els infants.

La poesia recitada és la gran oblidada, s'ha de sentir el mestre llegir poesia, però també recitar-la.



No per meravellar els nens i nenes amb la nostra bona memòria, sinó per mostrar amb el to personal que donem a les paraules com ens resonen per dins, és a dir, mostrar com vibrem, com sentim. La poesia recitada uneix mestres i infants; cada vers recitat és una exposició de sentiments personals que no tenim por de compartir.

No crec que calgui programar més del que es programa avui a l'escola, però els mestres que porten sempre les butxaques de la seva experiència plenes de recursos per resoldre noves situacions i petits problemes diaris també podrien portar-hi poemes, per repartir-los durant la jornada en moments puntuals: la tronada inesperada, unes botes noves, unes joguines, una baralla, etc.

Els infants, per petits que siguin, tenen sensacions? tenen sentiments? fan preguntes? volen saber?

Un poema, una estrofa, un vers, és un altre punt de vista, un altre vocabulari... Un poema demana atenció, però també dóna goig, el goig de la rima, el goig de les paraules ben dites, de pensar.

La poesia té el gran poder de fer-nos sentir; fa que ressonin dins nostre aquelles sensacions o sentiments que estem vivint; són les paraules que tenen aquest poder d'evocació i de reflexió.

Hi ha força queixes sobre la superficialitat, el poc esforç, la lleugeresa amb què la nostra societat afronta responsabilitats, i també veiem com aquests valors es van traspasant a les generacions més joves.

Consciència, ànima, món interior..., el nom que vulgueu, però la poesia, que demana moltes vegades esforç per poder entrar en l'univers poètic de cada autor, ens permet, un cop sentida, compresa i feta nostra, conèixer alguna cosa més del món i de nosaltres mateixos. ¿Qui no porta un poema, una estrofa o un vers en la memòria, que en certs moments aflora i que ens ajuda a descriure o entendre aquell sentiment o situació?

Tot plegat sembla prou bonic, si no fos perquè regalar poesia als infants comporta omplir abans les pròpies butxaques de sensibilitat poètica. Cal haver sentit, haver llegit poesia, no solament per fer-ne la tria sinó també per trobar el moment de dir-la.

Actualment, com dèiem en la primera part de l'article, el mercat està força més ben assortit de llibres de poesia per a nenes i nens, però hem avançat encara poc per fer que la presència poètica a l'escola sigui un fet de la vida quotidiana.

I tornant al títol inicial de l'article, la poesia deixarà de ser la Ventafocs quan les mestres tinguin prou coratge per fer de padrineta, portar la pobra Cendrosa fins a l'escola i deixar-la ballar amb tots els nens i nenes, per petits que siguin. ■

M. Àngels Ollé, és pedagoga.

Bibliografia:

BONMATÍ GUIONET, RICARD. Poesia a l'escola. Barcelona: Dossiers Rosa Sensat, 2008

DÍEZ NAVARRO, M. CARMEN. Poesías por alegrías. Barcelona: Octaedro-Rosa Sensat, 2003

Escola Nabí. «Iniciació a la poesia. Parvulari i Cicle inicial». En: Perspectiva Escolar, núm. 121 (gener 1988)

JANER MANILA, GABRIEL. Pedagogia de la imaginació poètica. Barcelona: Aliorna, 1989

JEAN, GEORGE. La poesía en la escuela. Madrid: Ediciones de la Torre, 1996

L'albada del llenguatge

«L'home com a espècie, és un ésser de carències, que no té res i ha de crear-ho tot, i com a individu parlant és el resultat problemàtic d'un llarg procés interactiu amb el seu entorn més immediat.»

Jordi Bachs i Comas

L'albada del llenguatge està en íntima relació amb els orígens del pensament i de l'activitat de representació. Parlaré aquí sobre la comunicació com a un fet humà, que s'origina al cos i que troba en les paraules una de les seves formes d'expressió.

Graciela Collina

El llenguatge forma part de l'esforç per establir contacte entre dos éssers separats per la individuació. No hi

ha possibilitat d'accés al llenguatge si no hi ha el desig de comunicar, i parlar de comunicació implica com a mínim dos interlocutors. En l'inici de la vida, i atès que un bebè sol no pot existir, l'interlocutor privilegiat normalment és la mare, i això des de molt abans del naixement, encara que sense excloure-hi els altres membres de la família.

La raó d'això és, sens dubte, perquè la mare és qui porta el bebè a l'úter durant nou mesos. Sovint s'ha pogut observar que les mares interpreten com a autèntiques crides els moviments del fetus, imaginant-lo ja com un bebè de cap a peus. I és per això que li parlen tan aviat...

Al final de gener vaig assistir a la primera posada al pit d'una criatura ben constituïda,

la filla del bressol, suaument, sense cap gest bruscat, la va col·locar al seu braç i va acostar-se-la al pit. La Maria, el cap de la qual es dirigia al rostre de la mare, en un primer moment tombà el cap, presentant la galta al mugró. La mare va començar a parlar-li: «Mira, Maria, és aquí, mira que bo és. Té, amor meu» i al mateix temps ajudava amb gestos suaus perquè el cap de la filla anés en direcció al pit. La Maria es va posar a mamar. Va semblar-me preciós escoltar la mare dirigir-se a la seva filla i parlar-li (quan sabia positivament que no entenia allò que li deia). Li parlava donant a la seva veu inflexions i entonacions particulars, li parlava amb expressivitat.

hores després d'haver nascut. La mare, sense dir paraula i després de netejar-se el pit amb cura i amor, va agafar

És tan important que la mare sigui capaç d'acostar el bebè cap a ella i que no interpreti les primeres dificultats de la seva petita com un rebuig! Perquè, en el cas de la Maria, la mare podria haver dit: «No vols mamar? No t'agrada?» I encara que és veritat que el bebè no pot comprendre el sentit d'aquestes paraules, l'entonació melòdica de disgust, de tristesa o por de la mare, expressats en el to de la seva veu deixarien, sens dubte, una empremta molt diferent en la nena.

Per parlar cal tenir ganes d'anar cap a l'altre, i desitjar portar l'altre cap a nosaltres, fer una espècie de mescla de la qual cadascú surti sencer, però no sol. Això seria aconseguir una bona relació entre dos subjectes ben individualitzats, capaços de nombrosos intercanvis dels quals cada un sortirà beneficiat.

La importància del desenvolupament sensorial
Les investigacions sobre la vida fetal aporten

precisions sobre el desenvolupament sensorial del fetus, sobretot durant l'última fase de gestació.

El sistema auditiu ha estat objecte de profundes investigacions. El fetus posseeix, al final de la gestació, una capacitat discriminatòria que li permet distingir els canvis de síl·labes, un canvi de locutor (home o dona) repetint una frase curta, i reaccionar de manera particular a la veu de la mare.

Aquesta capacitat de reacció que té el bebè davant de determinats sons ha estat confirmada per les reaccions a enregistraments dels ritmes cardíacs maternals, o bé a seqüències musicals presentades de forma regular durant l'embaràs. En ambdós casos l'efecte és tranquil·litzador per al bebè. Els bebès també semblen haver memoritzat cançons infantils senzilles quan la mare els les cantava repetidament durant les últimes setmanes d'embaràs.

És interessant constatar que la precocitat del desenvolupament de la funció auditiva, comparada amb les altres funcions sensorials: visió, olfacte, gust, tacte, situa el fetus en un entorn que ja està marcat per «la veu humana». Aquesta sensibilitat precoç a la «veu» té com a efecte, entre d'altres coses, tenir certa continuïtat entre la vida intrauterina i l'extrauterina, oferint al bebè referències sensorials que afavoriran la seva inclinació per la mare.

Veiem aleshores que el nadó posseeix un equip sensorial i perceptiu que des del naixement mateix li permet establir una xarxa de comunicacions amb l'entorn. A partir del naixement, l'infant reacciona amb vivesa als estímuls sonors, que produeixen reaccions

d'orientació dels ulls i el cap envers la font del so. El so afavoreix que l'infant obri els ulls o, contràriament, té un poder relaxant sobre ell.

A partir del quart dia distingeix sense ambigüitat la llengua materna d'una llengua estrangera. A les poques setmanes sembla capaç de percebre els contrastos fonètics de totes les llengües, encara que perd gradualment aquesta facultat cap al final del primer any i només

conserva les distincions que són pertinents en la llengua del seu entorn. A les dues setmanes, el so de la veu produeix somriures més que no pas qualsevol altre estímul. El bebè és capaç de sincronitzar el seu comportament motor amb les emissions vocals de la mare.

La percepció visual està ja molt desenvolupada quan neix l'infant. El bebè és capaç de seguir amb els ulls un objecte de color viu en el quart dia de vida. Entre les deu hores i els



cinc dies de vida, l'infant està més atent a una forma d'estructura complexa que no pas a una forma de color uniforme. Els estímuls visuals que prefereix són el rostre humà i els ulls. Abans del mes, el camp visual del lactant assoleix 20 cm de distància dels seus ulls als de la mare, quan ella l'alimenta. Cap al final del tercer mes, el sistema visual del bebè arriba a la maduresa. La precocitat del sistema visual en relació amb els altres sistemes de comunicació (parla, gestos, manipulació d'objectes...), el converteix en un canal privilegiat de comunicació.

Quant a l'olfacte, veiem que a partir del segon dia l'infant és capaç de discriminar l'olor de la llet materna, i la seva sensibilitat és encara més gran per l'olor del coll de la mare.

A més, el nadó posseeix una superfície receptora i gustativa més intensa que la de l'adult i una viva sensibilitat tàctil a nivell de la palma de la mà, de la planta del peu i del rostre.

I, com és ben sabut, també des del moment de néixer, el bebè disposa de reflexos com el reflex de prensió i l'oroalimentari. Pot cridar, somriure, i és capaç d'imitació i aprenentatge. Però encara que el nadó es troba perfectament equipat per comunicar-se, això només pot aparèixer i tenir sentit

en el cas de tenir davant seu un interlocutor, que serà la mare, el pare, els avis i les altres persones del seu entorn.

La trobada d'un bebè amb la mare, tret que la història d'aquesta no estigui massa carregada d'experiències negatives, sembla ser en principi una font de creativitat mútua. I al plaer que constitueix la trobada entre la boca del bebè i el pit, s'afegeix el de les produccions

sonores: si la mare com a bon objectiu procura plaer a l'infant, ell tindrà la possibilitat de parlar, ja que la mare li parla.

Segons ens diu Didier Anzieu: «El bany de paraules és com l'embolcall sonor del bebè». Crits i plors integrats per la mare com una crida, es fan crida. És ella qui la crea i l'organitza en el transcurs dels moments dedicats a la higiene. Es una mena de prellenguatge que es crea

utilitzant diversos sorolls vegetatius, reproduint múltiples jocs amb la boca; jocs durant els quals la mare parla al nadó sense parar, variant les entonacions, les inflexions, les altures tonals, variacions que creen la melodia de la seva veu. Aquesta melodia, percebuda per l'infant com un acompanyament agradable, desencadena cap als tres mesos d'edat un somriure orientat.

El bebè és una persona, però com que encara no parla, ens veiem inclinats a projectar el seu món interior. El seu desenvolupament i accés al llenguatge es resoldran amb la mare anticipadora dels senyals de tensió o de plaer de l'infant. La mare li ofereix un entorn corporal i sensorial que el submergeix en un món ric de sensacions, de formes, d'olors, de colors, de calor, de moviments i ritmes, de contactes durs i tous, aspres i suaus.

Arminda Aberastury explica que l'infant té aptitud per percebre i buscar aquestes sensacions, que li proporcionen aquelles experiències sobre les





quals es desenvolupen la comunicació no verbal primer, i després la verbal, gràcies al llenguatge matern que lliga i relliga totes aquestes estimulacions. Llavors és quan del seu cos surten sons i ara és capaç de repetir-los una vegada i una altra, els escolta i la seva expressió canvia. Aquests sons anomenats laleig són el seu primer intent d'expressió verbal. Com la paraula, comencen per ser un objecte concret per a la seva ment i també pot jugar-hi. La seva repetició és un joc verbal, amb els sons pot fer tot allò que ja va experimentar amb els objectes.

«Están usando palabras, les encanta que uno las saque del ropero y las haga dar vueltas por la pieza... mirarlas cómo juegan, cómo se nos meten por las orejas y se tiran por los toboganes.» Julio Cortázar

Freud destaca el paper determinant de la mare en la seva funció d'ajuda a pensar del seu

bebè. L'aparell psíquic pensant serveix al bebè per afrontar la carència i l'espera, i elaborar progressivament pensaments cada vegada més complexos. Tot allò que es tradueix en paraules pot dominar-se: «Això marxa sense dir-ho, però marxa millor dient-ho.» (Hegel)

Parlar de l'albada del llenguatge és apassionant, perquè implica un llarg camí en què cal dir moltes coses, no només dels inicis sinó de tot el que hi ha d'anterior perquè, des dels pròlegs a les etapes del llenguatge i al llenguatge adult, ens permet retrocedir en el temps, reconèixer la pròpia història, comunicar-nos amb els altres i gaudir en poder expressar-nos. I en els infants l'expressió està impregnada d'afectivitat, ja que sobretot parlen amb el cor.

Com a logopeda, m'apassiona la meva feina, sobretot poder donar una volta més a la professió i no sols quedar-me amb la part pedagògica de les paraules (tot i que aquest aspecte també és molt important), sinó entrar en el sentit més fons dels seus significats. Per a mi el llenguatge és una clau que ens obre al món, ens permet transmetre necessitats, desigs, curiositat, pensament, i a través del pensament el món s'analitza i es recrea a si mateix interminablement.



A mi conejito blando
yo le voy hablando.
Le explico lo que es un grillo
y un chiquillo
le cuento lo que es la luna
y la espuma.
A mi conejito blando
yo le voy hablando.
Le regalo mil historias
de zanahorias
y le invito a oír poesías
de sandías.
A mi conejito blando
yo le voy hablando.

M. C. Díez

Graciela Collina, logopeda, col·laboradora d'ASMI

Bibliografia

- ABERASTURY, ARMINDA. El niño y sus juegos. Buenos Aires (Argentina): Ed. Paidós Educador, 1994
- BRUNER, JEROME. El habla del niño. Cognición y desarrollo humano. Buenos Aires (Argentina): Paidós, 1986
- DÍEZ NAVARRO, MARI CARMEN. La Oreja Verde de la Escuela. Trabajo por proyectos y vida cotidiana en la escuela infantil. Madrid: Ediciones de la Torre, 1995
- Versos recién nacidos. Alacant: Diputación Provincial de Alicante, 1993
- DUBOIS, GENEVIÈVE. El niño y su terapeuta del Lenguaje. Barcelona, Mèxic: Ed. Masson, 1985
- GOLSE, B.; BURSZTEJN, C. Pensar, hablar, representar. El emerger del lenguaje Barcelona, Mèxic: Ed. Masson, 1992

- GUILLERMO DÍAZ, MARÍA; PALACIOS, ALONSO. El Taller de las Palabras. Madrid: Ed. Seco Olea, 1989
- MONFORT JUÁREZ, MARC; JUÁREZ SÁNCHEZ, Adoración. El niño que habla. El lenguaje oral en el preescolar. Madrid: Ed. Ciencias de la Educación Preescolar y Especial, 2003
- TOURTET, LISE. Lenguaje y pensamiento preescolar. Madrid: Ed. Narcea, 2003

Durant el procés d'edició d'aquest article se'ns ha comunicat la mort de la seva autora el 19 de setembre de 2009. Quedarà en la nostra memòria com a una bona persona i una excel·lent professional dedicada als infants.



Detalls, no casuals, de l'escola

Judit Cucala

En el dia a dia a l'escola hi ha un munt de detalls que poden semblar casuals i que en realitat son fruit de la reflexió i l'experiència, del debat i dels acords, de la tria entre allò que és important i allò que és accessori i que en definitiva expressen una determinada concepció de què és un infant, una manera de «fer» escola.

Encara hi ha pocs infants, van arribant de mica en mica amb els pares, mares, àvies... Cadascun ve acompanyat d'un adult que li dona la mà o bé el porta a coll, adults que saluden i, una gran majoria, s'asseuen en una cadira i mentre els ajuden a treure's la jaqueta parlen amb la mestra, observen allò que fan la resta de nenes i nens, i sovint comenten detalls del que els fa parar l'atenció: aquell company que sempre saluda quan entra el seu fill, el circuit de cotxes que amb destresa han muntat un petit grup, aquella nena que parla tant i tan clar o el somriure gracios del més petit del grup, que té l'habilitat d'atraure l'atenció de la majoria d'adults que entren a la sala.

Aquests moments reforcen la nostra convicció que els espais compartits són importants. L'escola bressol, una comunitat tan petita, és un

espai gran per la riquesa d'intercanvis positius que aporta. La mare o el pare miren els amics i amigues del seu fill o filla amb atenció i afecte. Des de fora, nosaltres també observem i ens aturem a pensar si aquella persona s'imaginava així fa uns mesos, uns anys enrere, abans que naixés la seva primera criatura, asseguda en una cadira de 25 cm d'alçada i badant amb el joc dels infants. Segurament des de llavors han canviat moltes coses de la seva vida i també ha ampliat els seus interessos: l'interès per apropar-se i conèixer com aprèn el seu fill o filla, per captar les primeres conquestes. Potser també ha ampliat el seu cercle d'amistats al qual s'han afegit altres pares i mares de l'escola.

A l'escola, les famílies coincideixen de manera espontània, però les mestres fomentem la convivència entre tots els qui en formen part, grans

i petits. Traspassem a les mares i pares com són d'importants tots i cadascun dels infants. L'accessibilitat de l'escola, l'obertura i la flexibilitat permeten situacions de comunicació entre mestres i famílies, La possibilitat d'estar una estona amb el grup, veure el joc dels nens i nenes, la dinàmica de la vida diària, etc., és una ocasió molt valuosa per als pares i mares. Per a nosaltres les mestres, és també bàsic poder traspasar de manera tan espontània el concepte d'escola que tenim per als nens i nenes en els seus primers anys de vida, com els acompanyem en els seus aprenentatges, la comunicació que establim amb cada infant, amb el grup o amb la resta d'infants de l'escola, com aprofitem les situacions del dia a dia per fomentar l'expressió, per exercitar i afinar la manipulació.

D'altra banda creem espais perquè les mares i pares juguin amb els seus infants i coincideixin amb altres famílies quan vénen a buscar-los. No



és perquè sí que, a la sala comuna, posem a l'abast materials inespecífics perquè els infants hi juguin. D'aquesta manera els pares i mares veuen les possibilitats d'aquests materials i la varietat d'accions possibles, observen la concentració que mostren els infants en els jocs espontanis i les descobertes que fan... per així entendre que el joc és la base del coneixement, de l'apropament a allò que es desconeix.

Els espais comuns de l'escola són repensats i revisats de forma contínua, els tractem amb molta cura, tant com les sales de joc de cada grup, perquè són zones d'ús quotidià com la resta, on els infants passen per anar a visitar un altre grup i per jugar. Cada espai ofereix unes determinades possibilitats per dur a terme una activitat, un joc... i cal pensar com aprofitar-les. Una prestatgeria i unes butaquetes poden ser un racó tranquil de lectura en un petit espai, en un racó preservat d'un passadís. En una altra banda, un mirall i una cistella amb barrets de diferents colors i formes

ofereixen la possibilitat de jugar a disfressar-se i convertir-se en diferents personatges. Així diversifiquem l'oferta i fomentem els grups de pocs infants en els quals la interacció entre ells i amb la mestra és més rica.

A més a més del tractament acurat dels possibles recursos de l'espai, l'estètica de la decoració i l'ambientació i l'ordre dels materials disposats també marquen una línia d'escola. El racó de les disfresses ha d'estar ben endreçat per ser atractiu. Un cabàs ple de roba barrejada sovint no crida l'atenció de les nenes i els nens, i encara menys els orienta sobre el tipus d'activitat que es pot fer amb aquell material. És per això que a diari ens entretenim a disposar al penja-robes les diferents disfresses de forma que quedin visibles, els mocadors ben plegats dins la cistella, les cintes dels cabells al calaix, etc. Cada dia tot al mateix lloc, de forma repetitiva, perquè les nenes i els nens coneguin el material que hi ha, sàpiguen on buscar, perquè puguin endreçar-ho de nou.





Ens agrada que l'escola ofereixi ambientacions diferents, que sigui canviant com ho són les diferents estacions. L'escola es fa ressò dels esdeveniments de l'any i els proposa, els apropa de manera adequada a la mida de les nenes i els nens. I en aquestes transformacions els infants participen, i també les famílies, portant elements del medi natural, produccions artístiques, fotografies, un objecte de casa... I d'aquests canvis estacionals se'n deriven les diferents festes populars que mantenim perquè són la mostra d'un cicle que es repeteix cada any. Les festes són sempre les mateixes, però els infants van canviant i per aquesta raó els adults els oferim aquesta herència, la vivència que serà record, d'uns elements culturals que esperem cada any. Les festes són trobada i estem convençudes que és molt

positiu que estiguem plegats adults i infants, perquè les nenes i els nens veuen la proximitat i la relació entre els adults, mestres i pares que els cuiden. Però les festes no sempre agraden als més petits, sobretot quan aglutinen molta gent alhora, quan personatges com la Castanyera o el Carnestoltes els fan por, o quan hi ha un so ambiental o una música massa forta. Per això pensem i escollim amb molta cura quines festes prepararem, quanta gent hi serem, i vetllem perquè les activitats que es facin per preparar-les no sobrepassin els interessos i les possibilitats dels infants. Tot allò que fem a l'escola es destina a les nenes i els nens, i si la situació comporta neguit o plors, ens replantegem la seva validesa.

El projecte de l'escola no s'estanca, s'adapta a les necessitats de cada moment i a la

valoració que fa el conjunt de professionals sobre allò que va succeint. La comunicació entre mestres és imprescindible, la disposició de revisar i replantejar allò que estem duent a terme, el consens i l'acord comú també són indispensables. I el progrés com a professionals és el resultat final.

Tot allò que es fa a l'escola parteix d'una idea comuna, posar totes les eines a disposició de les necessitats dels infants per potenciar-ne el desenvolupament i creixement harmònic. I aquest objectiu no sempre el podem dur a terme individualment, sinó que necessitem de diferents opinions i coneixements d'altres professionals, d'altres disciplines. Per sortir l'escola necessita sortir del seu espai tancat i contrastar la seva tasca amb l'entorn. I alhora amb aquests intercanvis també es fa conèixer a la resta d'institucions properes dedicades a la petita infància, per traspasar maneres de fer, per mostrar i alhora encomanar-se de bones idees, de bones pràctiques dels altres professionals. D'aquesta manera l'escola fa barri i esdevé un referent de com es planteja l'educació infantil avui.

És després d'un cert temps de treballar quan assumim de manera natural una sèrie d'aspectes que són gairebé inqüestionables per dur a terme un treball d'escola coherent. L'espai i els materials han de ser a l'abast dels infants per facilitar el procés d'autonomia, per fer l'infant partícip de la vida quotidiana, detalls que poden semblar banals però que faciliten i afavoreixen el protagonisme dels infants: la veta de la tovallola ha de tenir una llargada determinada perquè els nens la puguin subjectar amb facilitat i penjar-la tot

sols; el got ha de trobar-se a l'abast perquè puguin beure aigua quan tinguin set; el paper per jugar amb materials plàstics ha de ser de grans dimensions per afavorir la grafia i perme-

tre el moviment ampli del braç (i com més petit és l'infant, més gran hauria de ser); la comunicació entre l'infant i l'adult s'ha de dur a terme en una mateixa alçada, mirant-se als ulls, propers l'un de l'altre, perquè tots dos es puguin escoltar i atendre les demandes...

Aquests i molts altres aspectes conformen un conjunt de decisions i acords que configuren la manera de treballar d'un equip de professionals, a la qual han arribat posant-se d'acord, des- triant què es pot revisar i modificar, i establint allò que els sembla inqüestionable.

S'acaba la jornada, hem acomiadat els infants i les seves famílies... fins demà. L'espai mostra l'activitat que s'hi ha dut a terme. Els infants han endreçat els racons de joc amb l'ajut de la mestra. Es conserva un cert ordre, però ara cal reorganitzar. Al racó domèstic deixem la taula parada per a l'endemà: les tovallones, les tasses amb el plat i la cullera per l'esmorzar, i la gerra de la llet. Un osset al balancí amb el pitet posat espera que algú li prepari les farinetes. La calaixera amb la roba de les nines ben endreçada. Cordem el pijama dels ninos, perquè l'endemà els infants els tornin a des- cordar, els posem a dormir al llit ben tapats amb el llençol i la manta. Al matí, abans que els nens i nenes arribin, prepararem un circuit de vies per al tren i a la taula iniciarem una construcció per si algú vol continuar fent una torre molt alta. Els contes ben col·locats al prestatge, perquè puguin veure'n bé la portada i escollir quin els ve més de gust... Tot queda a punt per tornar a començar. ■

Judit Cucala, és pedagoga.
Actualment treballa a l'EBM Londres (Barcelona)



La Martina i les flors

Sílvia Majoral

Cada curs hi ha algun nen o nena que mostra interès per les flors.

Alguns arriben a l'escola a través del parc i en cullen, altres les troben pels marges del camí o al seu jardí. N'hi ha que les agafen a l'escola i les col·leccionen a l'hora del pati.

A classe sempre hi ha una taula on posar tots els tresors que provenen de les mans i butxaques dels infants. A la taula, a més de pots i cistelles per omplir, també hi ha petits gerros de vidre transparent on posem els ramets de flors.

Aquest curs tenim a la classe una façana de caseta –que ens va fer el pare de la Frida per a l'escenari de la funció de *La rateta presumida*– i ens l'hem quedada per jugar. A la finestra de la casa, hi va posar unes flors de plàstic simulant les plantes dels balcons. La Martina, des del primer dia, que agafa el pom de flors roses. Ella ja ens va dir que li agradava el color rosa. I sempre juga amb el pom de flors rosa a la mà.

Com que sovint sortim al bosquet a jugar, vaig veure que la Martina allà també agafava flors. Com la majoria d'infants, les talla ben arran i me les ensenya. Li vaig explicar com tallar les flors amb les tiges ben llargues per poder-les posar dins un gerro o per fer-ne un ram per a la mare. Passejant juntes també li vaig ensenyar quines es podien tallar i quines era millor deixar a la planta. I mentre les anem mirant també en vaig dient els noms: el ges-

samí groc, les carolines, el marfull..., perquè vagin descobrint que cadascuna té un nom. I a poc a poc, tant ella com els seus companys van aprenent a triar les flors que es poden agafar per fer rams i com s'han de tallar. La majoria de vegades que pugem al bosquet, m'ajuden a fer rams per a la classe i en fan també algun per a les mares.

Així saben, per exemple, que algunes del jardí és millor no tocar-les perquè facin ben bonic però que les aromàtiques es deixen tallar sovint.

Les flors, a més de donar vida a casa o a classe, ens serveixen per observar-les amb tots els sentits i per dibuixar-les, per conèixer-ne les diverses formes i colors, per assecar-les i fer punts de llibre...

Sovint les flors són sinònim de «no toquis». Els nens i nenes poden aprendre també a diferenciar les flors d'un jardí, les silvestres... què és agafar una flor o fer malbé una planta, com tallar-les bé...

Paral·lelament, els infants tenen cura de les pròpies plantes que cultiven al balcó de la classe, les planten, les reguen, les miren. De vegades surten d'un bulb a l'aigua o a terra, d'altres les trasplanten, d'altres sorgeixen de llavors. Al llarg de l'any hi ha molts canvis. Cada planta floreix en un moment determinat i anem vivint amb elles els canvis de temps i les estacions. ■

Tot sovint, quan mirem als calaixos i les caixes reservades per a cadascun dels infants hi descobrim moltes coses: papers retallats, papers de caramel, pedretes, capsetes, branquillons, joguinetes, paquetets de sorra, boles de sorra fina, flors, el cartronet del seu nom, el llibre que els agrada mirar... tantes coses!

Talment podríem trobar, també, moltes coses a les seves butxaques o a la seva cartera.

Igual que l'adult, l'infant recull i valora aquelles coses que li agraden i passen a formar part de la seva propietat, podríem pensar que són elements que formen part de la seva intimitat personal.

Podem dir que l'infant és col·leccionista de mena perquè recull i guarda objectes que per a ell són tresors preuats.

COL·LECCIONS



El grup, un espai per a les relacions socials

Cristóbal Gómez

En les relacions espontànies de la classe és on es produeix una veritable socialització. El desenvolupament de l'autonomia i el de les relacions apareixen junts perquè són dues cares de la mateixa moneda: som algú en interacció amb l'altre. En aquest article es descriu la complexitat de treballar a l'educació infantil les relacions i els canvis metodològics que això implica.

La creació d'un grup no és una qüestió aritmètica, a la classe som grup quan ens unim amb lligams afectius, quan les mirades s'entrecreuen, les rialles es confonen i es comparteix l'emoció. Essencialment som éssers socials i totes les relacions s'estableixen per la influència d'interaccions emocionals. Des d'aquesta perspectiva analitzarem les relacions a la classe. «No totes les relacions humanes són de la mateixa mena, perquè es produeixen a l'empara de diferents emocions, i l'emoció defineix el caràcter de la relació» (Maturana, 1997). És aquesta relació d'apropament, d'afecte, d'amistat i de carícies la que ens fa humans, la que ens

ajuda a créixer com a persones, la que ens dona salut. Primer la mare gargoteja el nen en el seu cos, l'acarona, escriu amb tinta d'amor a la seva pell. «L'absència d'aquestes carícies, tatuatges afectius, és determinant per al desenvolupament posterior» (Ricardo Rodulfo, 1999). En segon lloc, el nen es va separant de la família i apareix la seva autonomia, comença a ser un ésser actiu. Ara és ell qui gargoteja tot allò que toca, ho impregna afectivament amb els seus esquemes sensoriomotrius. Es comença a reconèixer al mirall i a construir el seu esquema corporal. En una tercera etapa, l'infant es

reconeix com a algú separat del món, es diferencia dels altres, adquireix capacitat simbòlica, i es relaciona amb els altres com un altre. En aquest moment l'activitat en grup es fa imprescindible. Les cançons, l'expressió artística, el teatre i la dansa són vehicles mitjançant els quals el grup es construeix, s'expressa, es comunica i s'estableixen relacions emocionalment importants. Però en el joc és on es forja la socialització definitivament: jocs en parelles com els massatges o el mirall, jocs de petits grups com el pèndol o la dutxa, jocs de grup com el paracaigudes o les abraçades musicals (Seminari d'Educació per a la Pau, 1995) i, sobretot, el joc espontani, el joc simbòlic, l'activitat natural de la infància.

A l'escola desenvolupem les relacions socials, la nostra personalitat integral, si diàriament



realitzem actuacions en què es tinguin en compte dos principis forjadors d'identitat: la mirada i l'escolta.

Les persones tenim la necessitat d'escoltar l'opinió que els altres tenen de nosaltres, perquè som en la mesura que algú ens mira. Primer som quan la mare (o pare) ens mira. Des de petits cada cop que fem alguna cosa mirem de reüll buscant l'acceptació o desaprovació. El procés de socialització comença quan ens separem de la mare i comencem a mirar-nos en els altres, quan ens importa la mirada dels altres.

Una altra condició per forjar personalitats sanes és poder parlar del que pensem, tenir possibilitat d'expressar-nos obertament davant dels altres. A mesura que els altres ens van escoltant, anem desenvolupant la nostra identitat, som algú. A la meua classe una nena amb

dificultats maduratives parla en l'assemblea de cada matí molt a poc a poc, mirant cada un dels seus companys i demandant atenció contínua. Es una manera de sentir-se escoltada, de ser algú, de suplir les seves carències.

Si comprenc el pensament dels altres, no sols posseeixo les meves capacitats intel·lectuals sinó les dels altres. Aquesta intel·ligència no és possible si no es treballa en grup, discutint, negociant, resolent conflictes entre tots, escoltant els altres. L'empatia deixa de ser només un concepte moral per convertir-se en capacitat intel·lectual que, a més, ajuda la tan necessària convivència. Per tant, hem de treballar a l'escola les relacions afectives i el treball intel·lectual organitzant-nos en grups. Perquè com va dir J. Piaget (1964): «L'afectivitat i la intel·ligència són, doncs, indisolubles i constitueixen els dos aspectes complementaris de tota conducta humana.»

En activitats de grup és on es produeix més aprenentatge perquè es treballa en la zona de desenvolupament pròxim, com ens va ensenyar Vigostky. Aquesta zona en la qual una persona amb esquemes cognitius semblants és capaç de modificar els seus coneixements i desenvolupar la intel·ligència.

És interessant trencar les estructures organitzatives fixes perquè empobreixen les possibilitats d'aprenentatge. He vist a la meua classe com alumnes amb nivells molt semblants d'escriptura s'agrupaven per escriure una carta junts, corregint-se mútuament; però altres vegades veig agrupaments formats per algú molt madur ensenyant un petit a construir un puzle, o a fer una torre. Moltes vegades he vist agafar la mà d'un company per ajudar-lo a moure el ratolí de l'ordinador. Al meu grup hi ha un nen que no sap menjar sol, i a molts



dels seus companys els posa la cullera a la boca. Gaudeixo quan un nen ajuda un altre a posar-se les sabates o quan construeixen junts una ciutat, una granja o la selva. Molts fan treballs compartits i aprenen els uns dels altres de manera natural. Crec que limito les possibilitats d'aprenentatge dels infants quan intento controlar tot allò que aprenen, quan els forço a passar tots pel mateix itinerari i al mateix temps.

Cal realitzar activitats en grup perquè la relació entre iguals exerceix sobre el sistema nerviós actituds de cooperació, de solidaritat, d'afecte, d'acceptació, de goigs compartits.

Resumint, la socialització propicia l'aprenentatge, perquè aprenem en contextos socials, en situacions culturals, per interacció amb els altres, en situacions emocionalment rellevants. Socialitzar-se és crear una xarxa complexa de

relacions afectives amb un desenvolupament de la identitat individual, en contextos reals. Cal, per tant, construir una cultura comunitària. Per a això ens calen rituals i litúrgies que desenvolupin el fet comunitari, com l'assemblea, els projectes de treball compartits i el treball lliure per racons d'activitat.

Una metodologia per a l'autonomia i les relacions socials

Creiem que la metodologia no és un conjunt de tècniques per a l'aprenentatge sinó que l'organització de l'ambient de grup, les formes de relació que s'hi estableixen, els modes d'ensenyament, produeixen aprenentatges per ells mateixos. Pel que sembla, les impressions més profundes exercides sobre el sistema nerviós humà provenen del caràcter i estructura de l'ambient dintre del qual ens movem.



L'ambient, per tant, dona informació, transmet missatges i ensenya continguts. En els processos d'aprenentatge dels infants és molt significatiu, sobretot, el medi cultural en què estan immersos. Per tant, és la classe, amb la seva metodologia, els seus rituals, la seva organització, activitats i litúrgies, la que produeix les grans adquisicions educatives.

L'organització del grup, com qualsevol element que el configura, implica, de forma tàcita o explícita, unes finalitats educatives, una pràctica pedagògica i una concepció ideològica determinada. Així, podem organitzar l'espai i els infants amb una estructuració fixa, uns grups determinats, una ritualització excessiva, que provoqui relacions efímeres i poc espontànies o, ben al contrari, crear espais on la vida flueixi de manera natural, on proliferi l'espontaneïtat, la subjectivitat i tingui cabuda el desenvolupament de la identitat. Podem crear ambients només per al cos i l'intel·lecte, o ambients on l'ànima volèi, on l'afectivitat tingui possibilitats, on els valors siguin quelcom més que l'aprenentatge d'unes conductes ritualitzades.

De vegades, amb organitzacions de classe molt estructurades es pretén mantenir l'ordre a la sala però no eduquem en valors, ja que, com a molt, posposem els conflictes per a l'hora d'esbarjo.

Un excessiu control disciplinari no educa perquè no veiem realment les relacions espontànies dels infants, els seus conflictes, baralles, moixaines i afectes. Cal, avui més que mai, educar en l'acceptació de la incertesa del nostre món, per-



metent la complexitat de la vida dins el grup. Hem de permetre grups no excessivament estructurats on cada persona recorri el camí de la seva autonomia amb seguretat i respecte.

Perquè algú sigui educat cal fer-li un lloc, un espai físic en el qual pugui desenvolupar-se. Un

espai segur perquè només des de la seguretat som capaços de mostrar-nos com som, llocs diversificats perquè diferents són els nens i nenes del grup i han de sentir-s'hi acceptats, cadascú amb les seves característiques. Per això les nostres classes tenen espais diversificats amb múltiples possibilitats d'acció i temps lliures perquè el nens i nenes es mostrin com són. Després, és possible prendre consciència del que cadascú fa, tem, aprèn o desitja.

L'assemblea

L'assemblea compleix aquesta funció «d'adonar-se», essencial en tot acte educatiu. A més d'un espai físic, per ser educats necessitem un espai simbòlic. Aquest lloc simbòlic comença amb el nom. Cada dia cal anomenar cadascú. L'assemblea és el lloc principal on cada infant ocupa aquest lloc simbòlic, i alhora tots junts formem un cos comú. Però el nostre nom, símbol de la nostra identitat, també ocupa molts dels llocs de la classe: penjadors, llistats, treballs...

L'assemblea és l'agrupament principal de nens i nenes. Cada dia hi apareix aquest fet «miraculós» de desenvolupament d'identitat que produeix l'escolta i la mirada. Aquesta assemblea del grup és important perquè crea una identitat col·lectiva que ajuda el desenvolupament de les identitats individuals, ja que en ella és possible el respecte a la diferència.

L'assemblea és la ment i el cor del grup. La ment del grup, perquè és un lloc simbòlic on pensem conjuntament sobre el nostre comportament: ens sentim junts, organitzem tasques, avaluem allò que fem i en prenem consciència. A més, és el cor del grup, perquè és on ens sentim units amb lligams afectius, on ens estimem, on desenvolupem la identitat del grup i la socialització, on ens sentim que formen part d'una comunitat i, en definitiva, on som algú. L'assemblea és el lloc idoni per resoldre conflictes i crear normes de convivència. D'ella va sortir el llibre de les lleis de la classe que hi ha a la nostra biblioteca. Però hi és més usual la resolució de petits conflictes diaris, deixant que els integrants d'un altercat elaborin la solució als seus conflictes amb l'ajuda dels companys.

Organització de l'espai per racons d'activitat

A l'educació infantil tenim espais organitzats per racons d'activitat que propicien diversos agrupaments en funció de les activitats o tallers que es plantegin. La mera organització espacial produeix desenvolupament intel·lectual perquè crea esquemes mentals en els nens i nenes per decidir la tasca, planificar l'activitat, seleccionar el material i després guardar-lo, etc. Els nens i nenes del grup, des dels tres anys aprenen que els objectes i animals de la naturalesa tenen el seu racó, que les activitats plàstiques es fan en un lloc determinat, que els jocs lògics estan ubicats en altres espais, que els llibres són a la biblioteca. Aquesta organització de l'espai estructura el pensament. Com va dir Bruner (1997): «La intel·ligència reflecteix una microcultura de la praxis, i és aquesta cultura la que s'ha de recrear a la classe.»

Temps d'activitats lliures

Dediquem un període de temps diari a les activitats lliures. Les activitats es duen a terme amb una organització de l'espai per racons de joc en la qual es possibiliten tot tipus de relacions. Aquesta estructura funcional de l'espai imposa una disciplina que els nens i nenes assimilien de manera natural i lògica, ja que no parteix del lliure albir sinó de les possibilitats reals del nostre espai, temps i materials. Per fer servir l'ordinador cal apuntar-se i seguir un ordre, per pintar han d'esperar que hi hagi lloc perquè no hi caben tots, la biblioteca és limitada, hi ha jocs individuals que cal negociar per utilitzar-los i d'altres de grup que necessiten l'acord d'uns quants infants. Els conflictes que sorgeixen ens ajuden a construir les normes socials de manera natural i lògica.

El treball amb agrupaments lliures i flexibles no sols propicia capacitats socials sinó que ajuda a construir una identitat estable i equilibrada, perquè assumim el que som en interacció amb els nostres iguals. Treballant en grup, per tant, estem construint la personalitat de cadascú. No és possible ser algú si no es té relació amb l'altre. Només cal fer una mirada a aquelles sales en què l'alumnat realitza activitats individuals, asseguts d'un en un, i analitzar el tipus de relació de gelosia, competitivitat, inseguretat i agressivitat que elaboren els infants.

D'aquesta manera, l'espai de classe es va convertint en un espai on viure, en el qual créixer, moure's, relacionar-se, educar-se i convida de manera cada cop més autònoma i sociable.

En un grup en el qual hi ha temps lliures, espais diversos i assemblees per a la presa de consciència, es va aprenent, en grup, com són els altres i un mateix. S'hi va descobrint el món juntament amb els altres, s'hi van construït els valors a través dels conflictes diaris, s'apren en grup allò que està bé o malament, allò que es pot o no es pot fer. S'hi va elaborant com hem de comportar-nos per ser acceptats i estimats pels altres. Perquè creiem que un és algú quan els altres et miren, t'escolten, t'acaricien, et valoren i et tenen en compte. ■

Cristóbal Gómez, mestre d'Educació Infantil
(<http://perso.wanadoo.es/cgomezmayorga>)

Bibliografia

- BRUNER, J.: La educación, puerta de la cultura. Madrid: Visor, 1997.
- GOMEZ MAYORGA, C.: Atando sentimientos con palabras. Sevilla: Ediciones MCEP, 2004.
- LURÇAT, L. : Les necessitats i els drets dels infants. Barcelona: Associació de Mestres Rosa Sensat, 1986.
- MATURANA, H.: Biología del Amor y origen de lo humano. Málaga: Librería Prometeo y Proteo. Colección Entrelibro (Conferencia), 1997.
- PIAGET, J.: Seis estudios de Psicología. Barcelona: Editorial Planeta de Agostini, 1985.
- RUFO, R.: Dibujos fuera del papel. De la caricia a la lectoescritura en el niño. Barcelona: Paidós, 1999.
- SEMINARIO DE EDUCACIÓN PARA LA PAZ (APDH): La alternativa al juego I y II. Madrid: Los libros de la catarata, 1995.
- VYGOSTKY, L. S.: El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona: Editorial Crítica, 1979.

Mira, porto euros antics!



Isabel Ferreros

-Mira, porto euros antics! - va dir l'Eloi només arribar a l'escola, mentre anava a deixar l'abric i la motxilla. Eren pessetes!!!

La Clàudia que també acabava d'arribar, i suposo que en veure l'expectació que havien ocasionat les monedes entre els adults, va dir:

-Podríem fer una exposició de coses antigues!

Quina bona idea! A altres nens i nenes que també anaven deixant l'abric els va semblar fantàstic. Tots ens vam engrescar de seguida. En la conversa vam parlar, després de mirar els euros

Escollar i acollir les iniciatives amb què els nens i nenes ens sorprenen constantment és una manera d'iniciar projectes que, ben aprofitats, donen lloc a converses i situacions que fan palès el que els infants saben sobre el món que els envolta i el que en voldrien saber. En l'experiència que es relata a continuació l'interès d'uns infants de 5 anys per conèixer el passat recent es vertebrava mitjançant la demanda de col·laboració a les famílies que aporten objectes i materials d'altres temps que els permeten experimentar i conèixer una mica més com vivien els seus pares i avis. La decisió de fer una exposició amb els objectes recollits i compartir amb la resta de l'escola aquells vestigis d'altres temps també es una bona ocasió per fer servir destreses recentment adquirides.

antics, sobre què eren les coses antigues i si en teníem a casa. Resulta que d'euros antics en tenien tots! Quina casualitat!

De seguida, vam veure que els pares i els avis ens podrien ajudar i els vam escriure una carta explicant què necessitàvem. Així va quedar inaugurada la nostra particular

exposició: la taula coberta d'una roba bonica i a sobre els euros amb el seu rètol.

D'aquesta manera espontània i decidida va començar el projecte que ens va tenir enfeïnats pràcticament tot el segon trimestre.

L'exposició se'ns fa gran

Al llarg dels dies ens anaven arribant coses antigues provinents de les diferents cases.

Uns quants CD's antics de color negre, un gramòfon, una espremedora de taronges, gerres per portar l'oli i la llet, rellotges de cadena, joguines, molinets de cafè, penjarobes, camisa interior de puntes, contes, una maleta per portar els llibres a l'escola, llibretes, un àlbum de cromos, una càmera de fotos, unes claus gegants de ferro, un timbre de senyoreta, una pel·lícula, un llumet d'oli, un dinamòmetre i una balança amb els pesos... tot anava ocupant un espai important a la classe.

També vam aprofitar per moldre cafè igual com ho feien les nostres besàvies, i vam fer suc de taronja prement amb totes les forces, perquè l'aparell no s'endollava com els que tenim a casa.

L'exposició era tan gran que vam necessitar dues taules! Els pares i els avis se la miraven amb curiositat i explicaven als infants com funcionaven i per a què servien els diferents objectes.

No va faltar-hi el punt de nostàlgia entre els adults, quan recordàvem junts la música dels discs de vinil, les pessetes, les càmeres que feien fotos que no podies veure fins que duies a revelar el rodet... Tot d'objectes però també de records.

Les converses

L'estona de conversa, la dedicàvem a parlar de l'objecte nou del dia. Miràvem com era, per a què servia, si ara el fem servir igual...



escola 3-6





Ens va anar molt bé un llibre de fotos que vam muntar durant el primer trimestre. El vam anomenar *Tenim 5 anys*. Cada full va ser fet per cadascuna de les famílies de la classe, amb fotos dels nens i de les nenes ara que tenen cinc anys i fotos dels pares de quan tenien la mateixa edat. En algunes també hi sortien els avis.

El nen o la nena que havia portat l'objecte buscava en aquest llibre qui el feia servir.

Vam començar a parlar d'anys i de segles. Tot un descobriment, veure com escrivíem números de 4 xifres i que tots començaven per 1 i no per 2 com ara. Vam descobrir els números romans quan parlàvem del segle XX o XIX, i que feien servir la lletra de l'Àlex.

El nostre llibre de poemes

De mica en mica, també veient la il·lusió dels pares i dels avis en portar coses i els comentaris que en feien, vam començar a sentir les coses antigues com a nostres.

Els infants se sentien com a part integrant d'aquesta història que intentàvem transmetre els grans.

Potser per aquesta sensació d'estimació que havia sorgit, un dia la Jana va dir que ja que eren coses tan maques, delicades i estimades per a tots, les podríem explicar fent poemes, perquè els poemes es fan de les coses boniques i de les que són importants.

Fruit d'aquesta idea ha estat un llibre amb poemes que descriuen totes les coses antigues que vam tenir a la classe.

EL GRAMÒFON

Del gramòfon
surt el so
d'una flor

Un disc de *Moby Dick*
En el tocadiscs.
El disc rodarà
I la música sonarà.



MOLINET DE CAFÈ

Roda, roda, molinet
I surt un cafè finet
Al calaixet.

La tia Mercè
pren cafè
del molinet de cafè.

Quina emoció! Fem una fira de coses antigues

Traspassar l'àmbit de la classe i donar a conèixer a tothom allò que havíem preparat, ho vam decidir un dia que estava amb nosaltres la mestra de plàstica, la Carmina.

Quina emoció! A la tarda vam deixar les taules ben guarnides al pati, les coses ben col·locades, vam escriure els rètols corresponents, les pancartes d'anunci i, fins i tot, les invitacions amb què vam convidar totes les classes, i les vam repartir a mesura que arribaven els pares a recollir els seus fills.

La fira d'antiguitats va ser tot un èxit! ■

Isabel Ferreros,
mestra de l'Escola Parc del Guinardó



Conversa amb Carl Honoré

Carl Honoré, autor del best-seller *Elogio de La Lentitud*, afirma que hem segrestat la infantesa perquè pressionem massa els nostres fills i no els donem temps ni espai per desenvolupar-se.

Gaspar Hernández

GASPAR HERNÁNDEZ: *Vostè ha passat de la lentitud als fills.*

CARL HONORÉ: Sap quina va ser l'espurna? Una reunió entre pares i mestres del col·legi públic del meu fill de 7 anys, a Londres. La professora d'art estava entusiasmada amb ell i em va dir que seria un artista meravellós i dotat. Vaig sortir corrents del col·legi i vaig posar-me al Google a buscar escoles d'art pensant que el meu fill seria el pròxim Picasso. Fins que vaig parlar-ho amb ell.

G. H.: *I quina va ser la seva reacció?*

C.H.: Em va dir que ell no volia dedicar-se a l'art. Que li agradava dibuixar, i punt. I després em va preguntar: «Per què els adults sempre heu de controlar-ho tot?» I aleshores va ser quan em vaig adonar que volia accelerar el desenvolupament del meu fill, sense paciència.

G. H.: *Exercim massa control sobre els fills?*

C.H.: No n'hi ha cap dubte. Som en un moment inquietant de la història: els adults hem segrestat la infantesa d'una manera mai vista. Els polítics i buròcrates han distorsionat l'educació pública per transformar-la en una fàbrica: es tracta d'atapeir els infants amb informació acadèmica i avaluar-los constantment amb proves i exàmens. I la indústria publicitària també ha colonitzat els racons més íntims de la infantesa, per vendre productes als nois.

G. H.: *I els pares, quin paper tenen en aquest maremàgnum?*

C.H.: Som en la línia de foc. Oscil·lem entre fer massa, passar-nos amb l'exigència del millor currículum per als nostres fills, i en l'altre extrem, que és no fer prou. Això no està funcionant.

G. H.: *Amb valors més rígids, tindriem una generació millor?*

C.H.: No estic a favor de crear una cultura rígida al voltant dels nois. Es tracta de trobar un equilibri entre la llibertat i els límits que sempre necessiten per sentir-se segurs i aprendre a manejar-se en un món basat en regles i etiquetes. No veig malament la idea d'imposar límits; és una necessitat bàsica. Però el moviment conservador promou una rigidesa excessiva: aquests polítics estan en contra d'alliberar la imaginació i la creativitat.

G. H.: *Cada vegada es detecten més depressions, més desordres de l'alimentació...*

C.H.: Hi ha coses fonamentals que no estan funcionant. Si analitzem l'energia, el temps i els diners que estem invertint en els nostres fills, hauríem d'assistir al naixement de la generació més brillant, més sana, més feliç de tots els temps. Però els resultats ens diuen el contrari. Hi ha molts problemes de salut i salut mental entre els nostres fills.

G. H.: *Però les intencions continuen sent bones.*

C.H.: Sí, tot comença amb un impuls positiu: fer el millor per als nostres fills. La ironia és tràgica: ho estem fent fatal. Els pressionem massa. No tenen ni l'espai ni el temps per desenvolupar-se cognitivament.

G. H.: *Segons deia Claudio Naranjo en aquesta contraportada, eduquem la raó, no la intuïció.*

C.H.: Estic totalment d'acord amb Naranjo. Hem creat una societat amb por al dubte i a la incertesa. Volem que tot sigui blanc i negre, i quantificable. La cultura del management ha acabat contaminant-ho tot. Volem balanços i números, i això és contrari a la vertadera intuïció.

G. H.: *I vostè, com aconsegueix aplicar-ho a la seva vida?*



C.H.: Amb petites coses. Intento ser amb el meu fill a casa, sense controlar-lo. Deixar-li, per exemple, jugar, mentre jo cuino, sense controlar-lo. Sopem junts amb el televisor apagat. A casa nostra és fonamental menjar un cop al dia junts, sense televisor, i parlant.

G. H.: Com va canviar-lo, la seva aposta per la lentitud?

C.H.: Hi ha un abans i un després. Abans tractava de fer-ho tot tan ràpidament com podia, i ara intento fer-ho tot de la millor manera possible. Un cop fas aquest clic, ja no busques el camí més curt ni el més ràpid, i col·loques la qualitat abans que la quantitat.

G. H.: En què es concreta?

C.H.: Dic moltes vegades *no*. Dic *no* a projectes de feina, a festes, per no caure en la trampa d'estar sobrecarregat. Prioritzo les coses importants. El resultat és que gaudeixo més de la vida

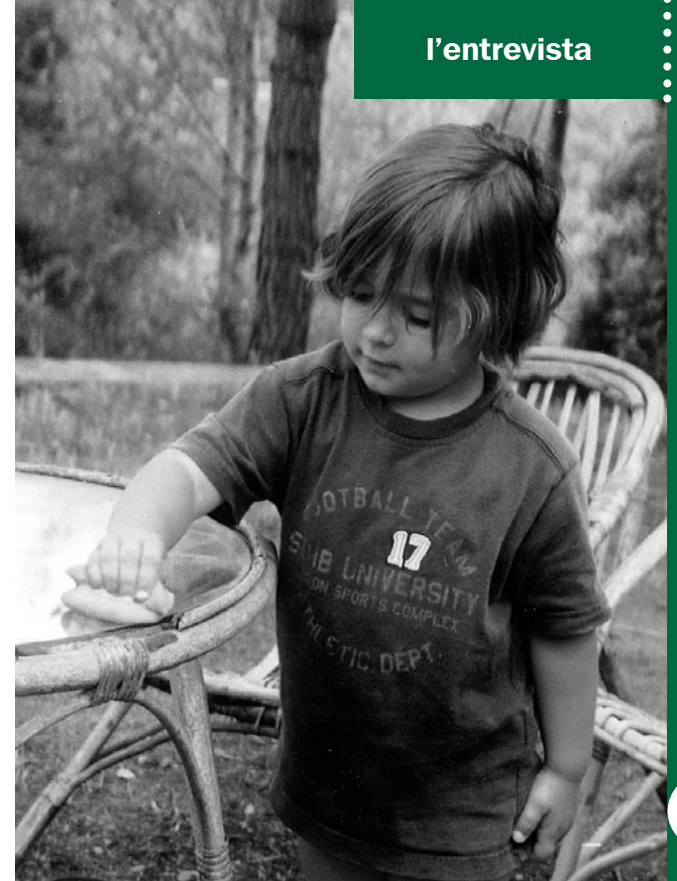
perquè no passo volant per ella: no estic fent quatre coses al mateix temps.

G. H.: Quina relació té amb les noves tecnologies?

C.H.: Molt més sana que abans. El mòbil, el tinc quasi sempre apagat. Amb el correu electrònic m'he imposat una disciplina molt forta, de ferro. Tinc franges fixes en què l'apago, per no estar-hi sempre pendent. Quan haig d'accedir a una manera de pensar fèrtil i creativa, el pensament lent, apago el correu electrònic. Estem embogits amb el mail. Cal desendollar-s'hi. ■

Gaspar Hernández

Traducció de l'entrevista publicada a El Periódico de Catalunya del 22/10/2008 i cedida pel seu l'autor.



Menjar bé per créixer sans



Maria Manera i Pilar Cervera

Els objectius principals de l'alimentació durant la infància són: aconseguir un ritme de creixement i desenvolupament adequat a les característiques de l'infant, evitar dèficits de nutrients, prevenir problemes de salut amb vista a l'edat adulta, i crear hàbits saludables i mantenir-los. En aquest sentit, l'època preescolar i escolar és una etapa de desenvolupament progressiu i continuat, un moment en què l'infant gaudeix d'una forta capacitat d'aprenentatge i que, per tant, és el millor període per a l'educació en tots els aspectes, entre els quals hauria d'haver-hi també l'adquisició d'hàbits alimentaris

L'alimentació és un procés que acompanya la persona al llarg de la vida, i a través del qual s'obtenen els nutrients i l'energia que permeten cobrir els requeriments de l'organisme. Per tal que el creixement i el desenvolupament, tant físic com intel·lectual, es produeixin de manera harmònica, és imprescindible facilitar una alimentació que cobreixi les necessitats pròpies de cada etapa. I és que una alimentació adequada és un dels factors ambientals que més influeix positivament el creixement i desenvolupament dels més petits. A més, pot ajudar a prevenir molts problemes de salut en l'edat adulta, com ara el sobrepès i l'obesitat, l'excés de colesterol a la sang i la hipertensió arterial, entre altres.

saludables. En el període comprès entre el primer any i els tres anys d'edat, l'infant ha d'aprendre a mastegar, tastar i manipular aliments i, progressivament, a descobrir diferents gustos i textures, amb la finalitat d'incorporar-se, a poc a poc, a l'alimentació familiar. L'alimentació saludable es basarà en una proposta variada, suficient, equilibrada i individualitzada, d'acord amb la pròpia constitució del nen/a i les indicacions pediàtriques, per tal d'assegurar un creixement i desenvolupament òptims.

Els hàbits alimentaris de la infància en l'actualitat

En l'última dècada, la prevalença de sobrepès i obesitat infantil ha augmentat de forma alarmant en els països occidentals. A més de ser més propens a convertir-se en un adult obès, l'infant amb obesitat pot patir complicacions que es relacionen amb problemes físics precoços, com diabetis tipus II, pubertat precoç, apnea del son, trastorns hepàtics, hipertensió, etc., i també psicològics (imatge negativa d'un mateix, baixa autoestima, etc.).

Segons l'estudi enKid sobre hàbits alimentaris de la població infantil i juvenil espanyola, publicat l'any 2000, el 13,9 % dels infants i joves entre 2 i 24 anys són obesos i el 12,4 % tenen sobrepès, la qual cosa



suposa que gairebé 1 de cada 3 nens té un excés de pes. Algunes de les causes que poden explicar aquesta situació són l'excés de consum d'aliments rics en greixos saturats i sucres, juntament amb una ingesta insuficient de fruita, verdures, llegums i peix, i sobretot una creixent inactivitat física. L'estudi enKid també revela altres hàbits alimentaris poc adequats, com l'omissió de l'esmorzar o bé que és escàs o inadequat.

Recomanacions per a una alimentació saludable en els infants

Durant la infància, l'alimentació proporciona els nutrients necessaris per mantenir les estructures i teixits de l'organisme (proteïnes, calci, aigua), l'energia imprescindible per al metabolisme basal i per realitzar l'activitat física i intel·lectual diària (hidrats de carboni, greixos), i també aporta elements reguladors (com les vitamines i els minerals).

Per facilitar la traducció de les necessitats energètiques i nutricionals a aliments i racions de consum, disposem de Guies Alimentàries que inclouen per exemple les piràmides de l'alimentació saludable (figures 1 i 2). La piràmide NAOS (Estratègia per a la nutrició, l'activitat física i la prevenció de l'obesitat, de l'Agència Espanyola de Seguretat Alimentària i Nutrició, Ministeri de Sanitat i Consum) (figura 1) inclou, a més de recomanacions

alimentàries, altres consells sobre estils de vida saludables, com la pràctica d'activitat física i l'aigua com a beguda preferent. Quant a les recomanacions de consum d'aliments, aquesta Guia els divideix en funció de la seva freqüència de consum:

- Diverses vegades, diàriament: farinacis (pa, pasta, arròs, patates...), fruita, verdura i hortalisses, oli d'oliva i làctics (llet, iogurt i formatge).
- Diverses vegades, cada setmana: carn, peix, ous, llegums i fruita seca.
- Ocasionalment: brioxeria, pastissos, refrescos, patates xips, etc.

En la piràmide de l'alimentació saludable de la Societat Espanyola de Nutrició Comunitària (SENC) (figura 2), trobem informació més detallada, ja que proporciona el nombre de racions diàries i setmanals dels diferents grups d'aliments:

- En la base de la piràmide s'hi troben els aliments FARINACIS (pa, pasta, arròs, patates...), dels quals es recomanen 4-6 racions/dia o,

dit d'una altra manera, cal que siguin presents en cada àpat. És preferible escollir-ne les opcions integrals, per l'alt contingut en fibra, vitamines, minerals i substàncies antioxidants.

- L'esglaó següent el constitueixen la FRUITA i la VERDURA. Tal i com ens recorda la campanya «5 al dia», és important i necessari consumir 2-3 racions diàries de fruita, i 2-3 racions diàries de verdura i hortalisses.
- Al mateix nivell que la fruita i verdura trobem l'OLI D'OLIVA, que ha de ser el greix de preferència tant per cuinar com per amanir.
- El grup dels LàCTICS està format per la llet, el iogurt i el formatge. La piràmide recomana un consum de 2 racions al dia d'aquests aliments per als més petits, i de fins a 3 o 4 en el cas dels adolescents. És aconsellable escollir les varietats de làctics menys grasses, és a dir, les semidesnatades o desnatades.
- El grup d'ALIMENTS PROTEICS ve representat pels llegums, els ous, el peix i la carn magra. Només calen 2 racions al dia d'aquest grup d'aliments, i és important assegurar-ne la varietat, tal com reflecteixen les racions setmanals que recomana la piràmide:
 - 2-4 racions/setmana de llegums
 - 3-4 racions/setmana d'ous
 - 3-4 racions/setmana de peix
 - 3-4 racions/setmana de carn magra.
- Per últim, al vèrtex de la piràmide, s'hi situen aquells productes que, pel seu elevat contingut en sucres, greixos saturats i sal, és recomanable només consumir de tant en tant, ocasionalment. Inclou brioxeria, pastissos, refrescos, gelats, embotits, carns grasses, patates xips, mantega, margarina, etc.

En aquest sentit, cal destacar l'elevat contingut en sucres de productes com caramels, llaminadures i gominoles, refrescos, gelats, brioxeria, etc. (taula 1), a banda de la nul·la aportació nutricional (proteïnes, vitamines, minerals, etc.).

Taula 1. Contingut en sucre d'alguns aliments.

ALIMENT	QUANTITAT DE SUCRE per 100 g	QUANTITAT DE SUCRE per unitat habitual de consum
Caramels durs de gustos	95 g	5 unitats: 25 g
Gominoles	60-80 g	50 g: 30-40 g
Refresc de cola/taronja	10 g	1 llauna: 33 g
Gelat de bola	20 g	1 bola mitjana: 14 g
Gelat de gel	30 g	1 unitat mitjana: 22 g
Galetes tipus «príncipe»	35 g	3 unitats: 6 g
Donut	15 g	1 unitat: 8 g

*20 grams de sucre són, aproximadament, els que caben en una cullera sopera plena.

Tal com s'ha comentat, a la punta de la piràmide també hi trobem productes que, a més de sucres, també poden contenir greixos, la majoria dels quals són saturats i, per tant, poc saludables (taula 2).

Taula 2. Contingut en greixos d'alguns aliments.

ALIMENT	QUANTITAT DE GREIXOS per 100 g	QUANTITAT DE GREIXOS per unitat habitual de consum
Gelat de bola	9 g	1 bola mitjana: 6 g
Gelat de gel	1,5 g	1 unitat mitjana: 1 g
Galetes tipus «príncipe»	24 g	3 unitats: 4 g
Donut	25 g	1 unitat: 13 g
Patates xips	35 g	1 bossa petita: 14 g
Fuet	30 g	1 ració per entrepà: 15 g

És important diferenciar, dins l'àmbit dels snacks o aperitius, els caramels, gominoles o patates xips de la fruita seca (nous, avellanes, ametlles...), les crispetes (sense mantega), el blat de moro torrat o els bastonets de pa, pa i llavors, etc., ja que la seva aportació en sucres és molt baixa o nul·la, i el tipus de greixos que contenen són insaturats i, per tant, cardio-saludables. Així doncs, aquests aliments són els d'elecció a l'hora de pensar

en un aperitiu saludable o una menja entre hores, sempre i quan se'n controlin les racions i s'adaptin a les necessitats individuals de l'infant.

Pel que fa a les begudes, cal recordar que la millor és l'aigua, i que no ha de ser substituïda per suc ni refrescos, el contingut en sucres dels quals és elevat i, segons l'Organització Mundial de la Salut, hi ha una relació probable entre el seu consum i l'obesitat, i també amb la càries dental.

Figura 1. Piràmide NAOS sobre els estils de vida saludables de l'Agència Espanyola de Seguretat Alimentària i Nutrició (AESAN), Ministeri de Sanitat i Consum, 2007.

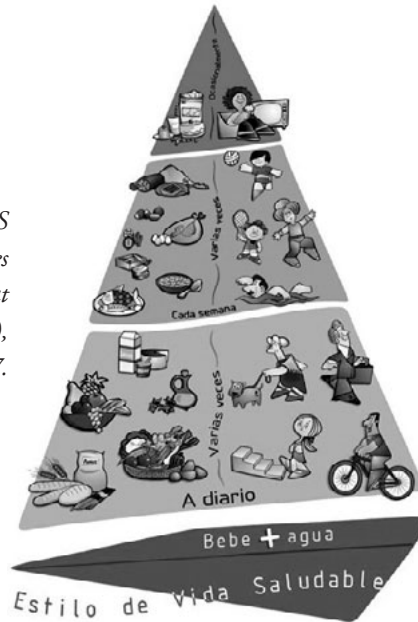


Figura 2. Piràmide de l'alimentació saludable de la Societat Espanyola de Nutrició Comunitària (SENC).

Altres consells

- L'alimentació ha de contenir una gran varietat d'aliments saludables per aconseguir cobrir els requeriments nutricionals.
- L'alimentació saludable és la suficient: ni deficitària ni excessiva. Així doncs, no s'ha de forçar a menjar als infants, sinó oferir-los aliments saludables i deixar que ells mateixos regulin la quantitat que en necessiten.
- És recomanable distribuir la ingesta diària en uns 5 àpats al dia (esmorzar, refrigeri a mig matí, dinar, berenar i sopar).
- L'esmorzar, que es pot dividir entre allò que es menja a casa i el refrigeri de mig matí a l'escola, ha de constar de: farinacis (pa, cereals d'esmorzar poc ensucrats...), fruita fresca (sencera, en macedònia i, de tant en tant, en forma de suc) i làctics (llet, iogurt, formatge...).
- Per tal de complementar adequadament el sopar, és important que els pares i mares coneguin el menú que se serveix al menjador escolar.
- Cal potenciar la pràctica d'activitat física, ja sigui mitjançant l'oci actiu i/o amb la pràctica esportiva.
- A més d'aportar l'energia i els nutrients necessaris, l'alimentació també ha de ser font de benestar i, per tant, és important gaudir de la gastronomia i de la companyia a l'hora de menjar.

Maria Manera i Pilar Cervera, nutricionistes

Bibliografia

- L'alimentació saludable a l'etapa escolar. Barcelona: Servei de Difusió i Publicacions. Departament d'Educació. Departament de Salut. Generalitat de Catalunya, 2006
- La alimentación de tus hijos. Nutrición saludable de la infancia a la adolescencia. Madrid: Agencia Española de Seguridad Alimentaria. Ministerio de Sanidad y Consumo, 2005
- SERRA-MAJEM, LL.; ARANCETA, J. La alimentación infantil y juvenil. Estudio enKid. Barcelona: Masson, 2002
- SERRA-MAJEM, LL.; ARANCETA, J. Obesidad infantil y juvenil. Estudio enKid. Barcelona: Masson, 2001
- Promoción de una alimentación saludable entre la juventud europea. Guía básica de educación nutricional para la población escolar. Comité Internacional de Planificación (IPC) de la Red de Escuelas Promotoras de Salud. OMS, Comisión Europea y Consejo de Europa, 1999

Contes per tocar el cel amb un dit

L'ase que es va beure la lluna

Elisabet Abeyà

La lluna és el cos celest que tenim més a prop. Com a personatge és enigmàtic. Canvia de forma, de color i de recorregut: lluna nova, creixent, plena o minvant. Hi ha nits en què no hi és i d'altres en què és la protagonista absoluta del nostre cel nocturn. També hi ha matins que la veiem ben blanqueta fins ben entrat el dia. Amb tot plegat, la seva bellesa i variabilitat han fet que se li atribuïssin tota mena de poders, a vegades benèfics i a vegades no.

Una de les peculiaritats de la lluna és que es reflecteix damunt l'aigua, i això ha portat alguns a confusions: un llop la va confondre amb un formatge a dins d'un pou; un ànec la va confondre amb un peix en una rondalla recollida per Tolstoi; i el propietari de l'ase d'aquesta rondalla occitana es va creure que la bèstia se l'havia beguda.



Fa anys i panys, una bona nit d'estiu hi havia un pagès que tornava cap a ca seva amb el seu ase. Quan arribaren a l'entrada del poble, s'aturaren devora una bassa. A l'aigua tranquil·la, s'hi reflectia la lluna, rodona i plena. L'ase estava mig mort de set, després d'aquell dia que havia estat feixuc de calor, de manera que començà a beure amb fruïció. Amb aquestes, mentre l'ase bevia, un nigul va tapar la lluna i la seva forma i resplendor van deixar d'emmirallar-se a l'aigua de la bassa. El pagès, quan va veure desaparèixer la lluna de l'aigua, va quedar sense polsos i començà a cridar:

– Veniu, sortiu tots! El meu ase s'ha begut la lluna! El meu ase s'ha begut la lluna!

En sentir els crits, tots els veïnats i veïnades sortiren de les cases i s'arribaren a la bassa. El pagès els assegurava que la lluna era allà dedins fins que l'ase se l'havia beguda de tan fort com xuclava.

Alguns vilatans varen començar a cercar la lluna per altres redols: darrere els arbres, darrere les cases... I d'altres varen palpar el pobre ase de dalt a baix: les potes, les orelles, la coa, la panxa... i no trobaren la lluna per enlloc.

L'ase no havia acabat la set i es va acostar a la bassa per beure un poc més. En aquell moment, un ventet suau va dur el nigul cap a una altra banda i la lluna es va reflectir altra vegada a l'aigua de la bassa.

– Ja m'ho pareixia a mi, que li sortiria per allà on li havia entrada! -digué el pagès. I dugué tranquil·lament l'ase cap a l'estable. Tots els vilatans se n'anaren a jeure ben contents perquè la lluna tornava a ser al seu lloc.

I l'ase va remugar i aquest conte es va acabar.

Versió d'Abeyà, E. i Valriu, C. (2004) a: I un punt més.
Contes per tornar a contar. Palma: Editorial Moll.



Grans autors per a petits lectors

ERIC
CARLE

Tertúlia de Rates



Nascut el 1929 a Syracuse, Nova York, Eric Carle es traslladà amb els seus pares a Alemanya quan tenia sis anys. Es va educar i formar en la prestigiosa escola d'art la *Akademie der Bildenden Künste* de Stuttgart. Però el seu somni sempre va ser tornar a Amèrica, i així el 1952 arribà a Nova York. Va treballar de dissenyador gràfic al *The New York Times*, i més tard va ser director d'art en una agència de publicitat durant molts anys.

És en aquest moment quan coneixerà el respectat educador i autor Bill Martin Jr., amb qui començarà la seva carrera com a il·lustrador.

Des de 1967, any de la seva primera publicació, Eric Carle ha il·lustrat més de 70 llibres –molts dels quals també va escriure. El coneixen milions d'infants al món, ja que la seva obra ha estat traduïda a més de 45 idiomes.

Els temes de les seves històries es basen generalment en el seu ampli coneixement i amor per la natura – un interès compartit per la majoria dels nens i nenes.

Utilitza la tècnica del collage fent servir papers pintats a mà, que ell talla a capes per formar imatges brillants i alegres. Molts dels seus llibres tenen pàgines transparents, o fins i tot sons d'animals, donant així una qualitat lúdica al llibre: una joguina que pot ser llegida, un llibre que pot ser tocat.

Diu Eric Carle: «Crec que el pas de casa a l'escola és el segon gran trauma de la infància, després del naixement. En ambdós casos deixem un lloc d'escalfor i protecció per alguna cosa que no coneixem. La desconexença porta a la por. En els meus llibres intento fer-li front, reemplaçant-la per un missatge positiu. Crec que els nens són creatius per naturalesa i desitjosos d'aprendre. Vull mostrar-los que aquest aprenentatge és fascinant i divertit.»

Eric Carle té una extensa obra, bàsicament en anglès; tot i que hi trobem alguns títols traduïts al català i al castellà.





Fent recorregut per la seva obra, en ordre cronològic us proposem aquests tres títols:

Vols jugar amb mi? (1971)
Kalandraka Editora, 2007
ISBN: 978-84-934380-9-8

La araña hacendosa (1984)
Kókinos, 2006
ISBN: 84-88342-96-9

Don caballito de mar (2004)
Kókinos, 2005
ISBN: 84-88342-79-9

Si voleu ampliar aquesta informació us podem adreçar a:
www.eric-carle.com on a més trobareu tota la seva obra, vídeos explicatius de la seva tècnica i informació sobre la seva fundació.

Il·lustracions extretes de *La araña hacendosa*, Kókinos, 2006





Pla Especial de Magisteri

La Universitat de Vic i l'Associació de Mestres Rosa Sensat organitzen el Pla Especial de Formació de Mestres en l'especialitat d'educació infantil.

En totes les assignatures s'alternaran classes presencials de tot el grup amb sessions de treball dirigit a través de campus virtuals.

L'Oficina d'Orientació per a l'Accés a la Universitat ha confirmat que el període de preinscripció s'obrirà durant el mes de març. Les classes s'iniciaran tan bon punt s'hagi tancat el procés de preinscripció i matrícula.

Més informació: www.rosasensat.org

Jornada

«La documentació a l'escola»
Dissabte 21 de març

L'Etapa d'Educació Infantil de l'Associació de Mestres Rosa Sensat organitza el dissabte 21 de març, de 10 a 14h, la jornada «La documentació a l'escola», en la qual Irene Balaguer i Carme Cols analitzaran el treball fet per la Xarxa Territorial d'Educació Infantil de Catalunya sobre la documentació, per tal de mostrar un infant ric en possibilitats i competències i també per avançar professionalment vers una major comprensió dels seus processos i contribuir al desenvolupament d'una cultura de la infància més ampla.



Intervindran també diferents membres de la xarxa que parlaran del procés de reflexió dut a terme i de les dificultats, dubtes i èxits del debat sobre la imatge, la narració, l'ètica i l'estètica seguit per l'elaboració de la mostra que dona compte de la feina feta. Les persones que han seleccionat les seqüències fotogràfiques que componen la mostra en faran una presentació i exposaran els criteris que han orientat la tria.

Més informació i inscripcions:
www.rosasensat.org

Lluita per la dignitat de l'educació infantil a la Comunidad de Madrid

A la Comunidad de Madrid el sector de l'educació infantil s'està mobilitzant des de fa alguns anys, però amb especial intensitat en el 2008 i el que va del 2009. Per què? Contra què? Com?

Respondre a les preguntes no és senzill, la realitat és molt complexa però tot i així intentarem ser concrets i clars perquè ho entengui qui no viu aquesta realitat.

L'any 1986 es crea a Madrid una xarxa pública d'escoles infantils que integra les escoles de la Comunidad i les dels Ajuntaments; uns anys més tard es posen en marxa, dins de la xarxa pública, les «Casas de Niños». Llavors les escoles infantils abastaven majoritàriament l'etapa completa, de 0 a 6 anys. En un o dos anys es varen incorporar a la xarxa algunes escoles que per la seva vocació de públiques, el seu projecte pedagògic i la qualitat dels equips, la Conselleria d'Educació va considerar que havien de ser recolzades econòmicament per evitar la seva desaparició. Així es creen les «escuelas infantiles» de titularitat pública però gestionades pels mencionats equips. Neix el que es va denominar gestió indirecta. Aquest model, es regia pels mateixos controls, normatives i exigències que les gestionades directament per la Conselleria d'Educació. La xarxa creixia, fonamentalment amb centres de gestió directa, però també augmentaven els centres de gestió indirecta. Des de 1995, l'any en que es produeix el canvi de govern en la Comunitat de Madrid, la gestió indirecta s'imposa com model únic.

(...)

Des de l'any 2000, quan la Comunidad de Madrid rep les transferències educatives, els intents de destrossar la xarxa pública i trencar la unitat de l'etapa han anat en augment. Es suprimeix el cicle 3-6 de la majoria de les escoles (actualment només en queden algunes de 0-6), creix la gestió indirecta (des de 1996 no es

construeix cap escola de gestió directa), alhora que es relaxen els mecanismes de control, per part de la Conselleria, sobre el compliment de la normativa, qualitat dels projectes i la pràctica pedagògica. S'abandona la formació permanent dels professionals des d'aquesta institució i comença a preparar-se el terreny per a la privatització de la Xarxa Pública.

Els professionals i les famílies responen a aquesta situació amb concentracions, manifestacions, tancaments i vagues. L'abril de 2008 es fa la primera vaga específica de la «Red Pública de Escuelas Infantiles y Casas de Niños», amb un seguiment del 92%. La vaga i les manifestacions responien al rebuig de la comunitat educativa als decrets de requisits mínims: *Propuesta Educativa para el 0-3 i Currículo del 3-6* que la Comunidad de Madrid va publicar el 6 de març de 2008. Els mencionats decrets ataquen la xarxa pública: augmenta la ràtio (el grup de 2 a 3 anys passa de 16 a 20 infants), disminueix el personal (de quatre persones de suport en una escola de 8 grups d'infants de 0-3 anys, passa a tenir-ne un o dos), etc.

El decret de currículum «primaritzat» l'educació infantil, especialment el segon cicle (3-6), raó per la qual l'etapa perd l'entitat i característiques que li són pròpies.

Paral·lelament la Conselleria estableix un nou model de plec de clàusules tècniques i administratives per a la gestió de les

escoles infantils, que afecta el model de gestió indirecta que fins ara coneixem. Cooperatives, organitzacions, fundacions sense afany de lucre,... que mitjançant un projecte educatiu accedien a gestionar una escola, són substituïdes per empreses amb afany de lucre, en què preval el factor econòmic i no l'educatiu i pedagògic.

Alhora que augmenten les quotes a les famílies amb menys poder adquisitiu, cessen arbitràriament a directores d'escola en l'última setmana d'agost. Actuacions, totes elles, que tenen com objectiu deteriorar la qualitat de la xarxa pública i la seva privatització.

A aquesta situació hem respost amb denúncies en els mitjans de comunicació, mobilitzacions al carrer i una vaga de dos dies el 27 i 28 de gener de 2009, seguida pel 80% de professionals i famílies.

Les nostres reivindicacions fonamentals estan emmarcades en:

- Rebuig total a la privatització de la «Red Pública de Escuelas Infantiles y Casas de Niños».
- Rebuig dels decrets de mínims i de currículum
- Rebuig dels nous plecs de condicions tècniques i administratives.

Demanem:

- Dignitat per a l'Educació Infantil (0-6) i per als seus professionals.
- Un decret específic per a les *Escuelas Infantiles* i *Casas de Niños* que millori

les ràtios, nombre de professionals, espais, etc. o si més no, que mantinguin les vigents del 1991 al 2008.

- La participació de la comunitat educativa en l'elecció de la direcció del centre.
- Acabar amb la llista d'espera. Aquest curs 35.000 infants s'han quedat sense plaça a la Comunidad de Madrid.
- Que els infants de 0-6 anys gaudeixin d'una educació de qualitat, estiguin on estiguin escolaritzats, i tot el temps que passen en el centre.

La Junta de Portavoces de Educación Infantil Pública 0-6 anys, que va néixer a Madrid l'any 2000, te la trista experiència de conviure amb governs insensibles als drets i necessitats dels nens petits. La primera etapa del sistema educatiu és la més maltractada per totes les administracions educatives, sent com és essencial, per ser la primera i per la seva rellevància en el desenvolupament integral i harmònic de la persona. Però, també sabem que per defensar el dret dels infants a una educació de qualitat i el dret al respecte i dignitat de tots els professionals de l'etapa, la nostra arma fonamental és la feina ben feta i la mobilització. No podem ni volem desanimar-nos pel fet que estem vivint temps especialment durs per a l'Educació Infantil en el nostre país.

Carmen Ferrero. Junta de Portavoces de Educación Infantil Pública

La nostra portada



El Dani, des dels tres anys, sabia que a classe hi havia pintures a la seva disposició; que alguns dies pintaven lliurement i d'altres tenien una proposta. Sovint, abans de pintar, calia observar molt bé. La majoria de vegades el mateix entorn oferia els temes.

Després venia la part de fer barreges per trobar els colors més adients. Quan calia representar un tema concret i algú deia que no ho sabia fer, la solució sempre era buscar un model i si no el tenien de veritat el buscaven de joguina o en fotografia. El Dani, també des de ben petit, tenia predilecció pels dinosaures. Quan ja tenia quatre anys, espontàniament va triar un dinosaure de joguina, va observar-lo, i va representar l'objecte i el seu significat en aquesta preciosa pintura.

In-fàn-ci-a visita

Les Terres de Lleida

escoles bressol i parvularis
dissabte, 18 d'abril de 2009

Lloc de trobada: parking del Camp d'Esports Municipal de Lleida (camp de futbol de la «Unió Esportiva de Lleida») C/ Doctor Fleming (Barri Zona Alta) (accés des del Passeig de Ronda i/o l'avinguda 11 de setembre)
Hora de trobada: ¾ de 10 del matí

Com cada curs, INFÀNCIA proposa una visita. Enguany anirem a Lleida on podrem visitar els parvularis de les escoles públiques Ciutat Jardí, Alfés, Parc de l'aigua i Pardinyes i les escoles bressol municipals Balafia, El drac verd i Pardinyes.

Per arribar-hi vegeu: www.viamichelin.es

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.

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 Fabrés, Rosa Ferrer, Carme Garriga, Esteve Ignasi Gay, Marisol Gil, Xavier Gimeno, Josepa Gòdia, Josepa Gómez, Roser Gómez, Marta Graugés,

Marta Guzman, Teresa Huguet, 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: 7,90 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 mane-

ra 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.



*Aprenem a llegir,
i a escriure,
a compartir i a repartir,
i a esforçar-nos...*

*No és hora d'aprendre
a valorar el lloc
que ocupen les mestres?*



Generalitat de Catalunya
Departament d'Educació

Per
l'educació

som-hi



Fes-te responsable dels teus diners

Estalvia invertint en
Abacus cooperativa

4,50%*

Informa-te'n a www.abacus.coop
o al telèfon 93 217 81 66

* Tipus d'interès vàlid fins al 31 de juliol de 2009.

Abacus ●●●●
Cooperativa