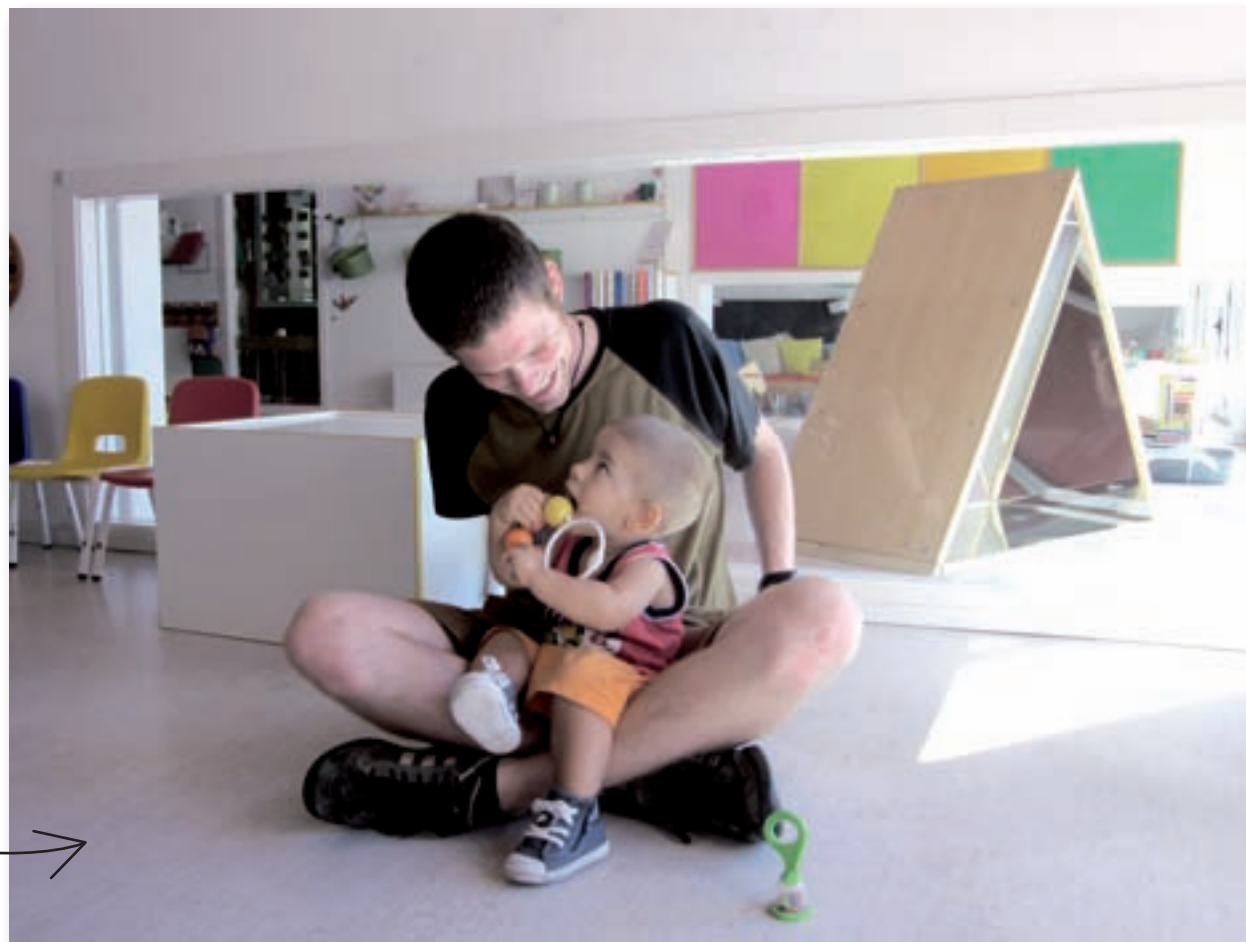


in-

fàn-

207
novembre
desembre
2015
educar
de 0 a 6
anys



ci-

S o m . . .

compromís participació

comunitat creativitat

xarxa investigació utopia

diversitat formació acció

emoció intercanvi

història present i futur

som mestres

Associa't

Temps

Cada final de curs o inici de vacances escolars, ja sigui estiu o hivern, ressorgeix de nou el debat sobre el temps dels infants, el temps dels mestres i les mestres, i el temps de les famílies. Hi ha paradoxes injustificables, com ara que l'horari escolar més extens sigui el de les escoles bressol.

Cadascú des de la seva experiència aporta punts de vista diversos, però res amaga una realitat que és que el temps dels infants i el temps de les famílies, i de la societat en general, no van massa de la mà. És prou evident que ni les polítiques de conciliació familiar de les empreses ni els llargs horaris comercials responen a la necessitat i al dret del temps en família. I en aquest buit entre el temps escolar dels infants i el temps laboral de les famílies hi apareixen tot un seguit d'ofertes lúdiques i extraescolars només a l'abast de qui s'ho pot permetre. De fet, a moltes escoles de casa nostra, aquests temps extraescolars acaben generant una esletxa social molt significativa, que crea una desigualtat real en les oportunitats que tenen els infants.

El veïnatge del cicle de 3 a 6 anys amb l'etapa de primària ha produït també una organització horària que molt sovint acaba perjudicant els infants més petits. Ens demanem, per exemple, si té sentit un migdia de dues hores i mitja o tres hores, per després tornar a la tarda per fer escola només durant una hora i mitja.

Hi ha, també, el tema de les vacances escolars, que a casa nostra són d'entre les més descompensades d'Europa, que fan aturar l'escola durant setanta dies seguits a l'estiu.

Són moltes les solucions que pensem que es poden explorar a les nostres escoles, amb idees originals i creatives, també diferents les unes de les altres, perquè el nostre és també un país divers, amb zones rurals molt extenses i zones urbanes amb una gran densitat.

Volem encomanar-vos les ganes per imaginar i fer propostes als equips de les vostres escoles per sortir de la uniformitat i per generar alternatives a les solucions dominants com l'horari actual o bé la jornada continuada.

Infància en Xarxa	Quins aspectes de l'organització horària creus que caldria replantejar?		2
Plana oberta	Un temps que acaba, i el temps que comença...	Marta Guzman i Genís Margarit	4
Educar 0-6	Política pública	Peter Moss	6
Bones pensades	Quin cau més de pressa? Què arriba més lluny? La física i la vida quotidiana	Juan Pedro Martínez, Escola Infantil Municipal Belén, Fundació Pública Local Granada Educa, Ajuntament de Granada	12
Escola 0-3	Escenaris per observar i explorar Descobreix l'aixeta	Carme Cols	14
Escola 3-6	Menys velocitat i més temps Desacceleració de la infància	Ángeles Abelleira	20
L'entrevista	Conversa amb Matteo Bini	David Altimir	27
Infant i societat	Quan els pares se separen	Pablo García Túnez	32
Llibres a mans	Qui menja sopes se les pensa totes: cuines de llibre	Roser Ros	41
El conte	Avui, un conte de color... blanc. Per què les llebres són blanques	Elisabet Abeyà	42
Informacions			44
Blogs, llibres i més			47

sumari



Infància en Xarxa

Mitjançant el **facebook** de l'Associació de Mestres Rosa Sensat volem oferir un espai d'intercanvi d'opinions i de debat sobre temes relacionats amb fer de mestre, l'escola i l'educació. Aquí a la revista hi recollim algunes d'aquestes opinions.

És una oportunitat d'intercanvi al voltant de temes d'interès entre diferents persones a les xarxes socials. Una oportunitat de fer *Infància en Xarxa*.

En el pas de l'escola bressol a l'escola hi ha diferències molt significatives en la distribució dels horaris.

Quins aspectes de l'organització horària creus que caldria replantejar?

David Altimir Sans Caram... ningú diu res? Ningú diu que és dramàtic que al parvulari haguem perdut un temps educatiu extraordinari com el del dinar? Ningú no troba excessiu que el temps del migdia duri una hora més que la tarda? Algú creu que la flexibilitat a les entrades i sortides ens farien guanyar qualitat?

Carla Xufias Ufff, tinc tantes coses a dir... Ràtios sobrepassades, cap coordinació 0-3 amb 0-6, infants insegurs a causa d'allò que a 3-6 s'en diu adaptació...

Natàlia GS Hi ha un canvi tan abismal... On queda el potencial de l'infant? On queda la individualitat? La llibertat? Sembla que un cop entren a l'escola «dels grans» els volem fer GRANS de cop. I ens oblidem de parts tan bàsiques com una relació estreta família-escola, atenció individualitzada, propostes riques per arribar a cada infant.

Però sabeu què és el pitjor de tot? Que als mestres moltes vegades se'ns escapa de les mans. No disposem de més eines i recursos per afrontar aquesta etapa com caldria. Vint-i-cinc infants per aula, horari contundent, programacions marcades... Tot i això no hem de perdre l'esperança! Per poc que sigui, segur que podem aportar el nostre granet de sorra i fer que el dia a dia a l'escola sigui únic.

Rosa Vendrell Tenas A l'escola bressol s'organitzen els horaris tenint un gran respecte cap a les necessitats de l'infant, entenent l'edat que tenen i el que necessiten, no té cap sentit ignorar-les, és el més important perquè l'estona «d'escola» sigui agradable i amb una adequada predisposició per descobrir nous coneixements.

En el pas cap a l'escola, el respecte a l'infant alguns cops es converteix en organització global del centre i és l'infant qui s'ha d'adaptar a l'escola provocant canvis forçats en el seu desenvolupament que, en algunes ocasions, repercuteixen en la qualitat de l'estona viscuda al centre, sobretot en el primer curs escolar.

No crec que sigui feina de cap centre en concret, crec que més aviat hi hauria d'haver un replantejament general organitzatiu més adaptat a les necessitats dels infants en cada etapa educativa.



Laura Moreno Jo considero que cal replantejar seriosament aquest tema, hi hauria d'haver una transició més gradual cap a algunes de les rutines a què s'han d'enfrontar els infants quan arriben al parvulari. I en el millor dels casos, comptant que hi hagi professionals sensibles a les necessitats reals dels nens i nenes, aquests podran gaudir d'uns dies

Actualment a Catalunya quan un nen o nena comença parvulari (que això pot passar als 2 anys i mig) es pot trobar amb una escola on hagi de passar llargues estones assegut a la cadira i on potser no se li oferirà una migdiada, i l'estona del migdia siguin 3 hores buides de contingut pedagògic. Tot plegat intolerable.

d'adaptació i al principi podran ser una mica flexibles pel que fa a l'horari. Però el que no puc entendre és com nens i nenes que vénen de ser acompanyats per la seva mestra (referent) a l'hora de dinar, per adormir-se, canvis de bolquers o anar al lavabo, etc., de cop, els àpats ja no són educatius? ja no és important la vessant pedagògica que ofereixen els hàbits d'higiene, descans, etc.?

Un temps que acaba, i el temps que comença...

Marta Guzman i Genís Margarit

Ja fa mesos que hi donàvem voltes. Sovint sortia el tema a la conversa, després de sopar o a estones mortes durant el cap de setmana. Ben aviat la nostra filla deixaria l'escola bressol per començar una nova etapa a l'escola dels grans i volíem mostrar el nostre agraïment d'alguna manera a les persones que havien acollit les nostres dues filles durant aquests anys.

Després de rumiar i rumiar, i d'anar descartant mil i una opcions, finalment ens vam decantar per escriure una carta, senzilla però directa, on les paraules ens poden ajudar a descriure tots els sentiments que ens sacsegen el cor quan recordem i pensem en els moments viscuts amb vosaltres. Estem segurs que les nostres filles us haurien donat millors explicacions només amb un somriure, una mirada o un petó. Malauradament, però, nosaltres ens hem fet grans i això de parlar sense paraules se'ns ha anat oblidant una mica; per això hem decidit d'escriure.

Un dels primers moments que recordem va ser la primera vegada que vam trepitjar l'escola, el dia de portes obertes. Anàvem amb curiositat, barrejada amb una mica de por. De seguida ens van rebre un parell de mestres, amb un somriure ben ampli. Es presentaren, ens preguntaren i ens mostraren els espais de l'escola, sempre d'una manera molt càlida. Ens van fer sentir bé, com a casa.

Els moments viscuts durant aquests anys han marcat la nostra família, sens dubte. Començàvem com a pares novells, amb dubtes i moltes preguntes.





Els mestres que han acollit les nostres filles també ens han acollit a nosaltres; ens han respectat i escoltat, sense pressa, marcant un temps pausat, on el rellotge semblava aturat per a nosaltres. No cal que us diguem que el temps viscut amb vosaltres ens ha fet créixer.

A casa sempre que parlàvem de l'escola coincidíem en alguns aspectes que ens admiraven i meravellaven; que encara ara ens meravellen i no volem que canviïn, perquè són les coses que fan aquesta escola especial per a nosaltres.

El respecte profund per tots i cadascun dels infants i les famílies, el temps, com dèiem, per escoltar-los i l'afecte que es respira. Les ganes immenses de fer i millorar, de no parar de créixer, de creure que un món millor i una escola millor són possibles i lluitar per a això...

Com a pares, volem que les nostres filles tinguin una infantesa feliç i plena d'experiències enriquidores. L'escola els ha ofert moments molt feliços. Les arrels que els heu donat són el millor regal per al seu futur, n'estem segurs.

Fins sempre! ■

Marta Guzman i Genís Margarit, pares de la Farners i la Vinyet

Política pública

Peter Moss

Quines relacions entre l'educació infantil i l'ensenyament obligatori? Relacions de subordinació? Col·laboració equitativa?

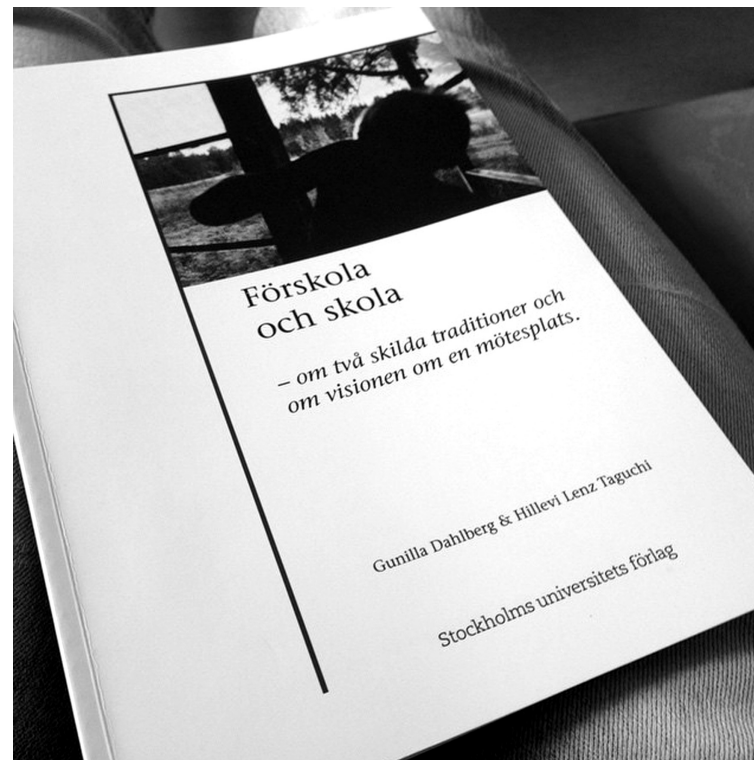
Perquè avui les escoles infantils, els resultats escolars i la formació al llarg de tota la vida, han agafat molta importància als ulls dels governants.

En la majoria dels països desenvolupats, els infants passen un cert temps en les escoles per a la primera infància, i els resultats escolars, així com la formació al llarg de tota la vida, han agafat molta importància als ulls dels governants. Així doncs, no és sorprenent que les relacions entre les escoles d'educació infantil i l'ensenyament primari obligatori hagin esdevingut un objectiu de política pública.

Quines haurien de ser aquestes relacions?

És el tema d'un nou llibre suec: *Förskola och skola* («Primera infància i ensenyament obligatori: reconceptualitzar la relació»). En aquesta obra, autors belgues, italians, neozelandesos, noruecs, suecs, britànics i americans debaten sobre aquesta relació crucial inspirant-se en experiències i perspectives dels seus respectius països, com:

1. Preparació per als aprenentatges escolars
2. Col·laboració
3. Espai de trobada



Primer model relacional, lligat amb la preparació per a l'escola primària

En aquest cas, les estructures d'acollida de la primera infància i els parvularis assumeixen el paper (subordinat) de preparar els infants per tal que aprenguin bé a l'escola primària, tot garantint que adquireixen els coneixements, les destreses i el saber estar necessaris, per exemple, per tenir èxit després a l'hora d'aprendre ràpidament a llegir i a comptar, i per poder participar en la vida de la classe.

«Les estructures d'acolliment de la primera infància i els parvularis es consideren en aquest model com el primer graó del sistema educatiu, que estableix els fonaments per a una progressió posterior. L'ensenyament primari esdevé el marc de referència per a la primera infància, l'escola secundària per als darrers anys de primària, i la universitat, per als darrers anys de secundària.»

Petite enfance, grands défis II

ÉDUCATION ET STRUCTURES
D'ACCUEIL



Nens petits, grans desafiaments, un informe internacional de l'OCDE, ha evidenciat que aquest model relacional es desenvolupava: «En l'àmbit de la primera infància, cada vegada més se sent un discurs limitat i instrumental centrat en la preparació per a l'escola primària» (OCDE, 2006: 219).

Es constata que aquest tipus de relació és especialment fort en els països que han adoptat el que ells anomenen «un enfocament preprimari de la primera infància», per exemple a França, els Països Baixos, així com en nombrosos països anglòfons com Austràlia, Canadà, Irlanda, Regne Unit i els Estats Units. «Aquests països tenen tendència a introduir els continguts i els mètodes de l'escola primària en el sector de la primera infància.» (p. 61).

La importància donada a aquesta funció de preparació per a l'escola primària és simptomàtica d'una tendència molt estesa d'«escolaritzar», i l'ensenyament primari/obligatori ve a «colonitzar» les estructures d'educació infantil (OCDE, 2006: 62). Aquesta pressió pot conduir els parvularis a «adoptar els continguts i els mètodes de l'escola primària», amb pràctiques no adequades i un ensenyament que es limita a respondre a les

exigències conservadores, centrades en els aprenentatges cognitius de l'ensenyament primari, «cosa que té un efecte nefast per als aprenentatges dels infants petits».

Així es posa en dubte la idea d'un infant que té competències innates per aprendre, capacitats i ganes de participar en la seva pròpia educació. La hipòtesi subjacent és que l'educació comença veritablement als 6 anys, a l'escola primària, i que la tasca essencial de l'educació infantil consisteix a preparar els infants per a aquesta etapa.

El segon model relacional estudiat prové d'aquest mateix estudi de l'OCDE: «Una col·laboració forta i equitativa»

És un dels 8 eixos d'una política d'èxit de l'educació de la primera infància. La manera com es defineix aquest eix demostra que aquesta relació no és només una qüestió de proximitat, sinó també de poder. Una col·laboració forta no és necessàriament equitativa, particularment tenint en compte el pes de l'escola primària obligatòria. Aquesta col·laboració pot presentar avantatges, però també comporta riscos. Les escoles de la primera infància i els parvularis tenen molt a aportar a l'escola primària: «Una col·laboració forta amb el sistema educatiu dona

“L’ensenyament primari esdevé el marc de referència per a la primera infància, cosa que té un efecte nefast per als aprenentatges dels infants petits.”

“ En el marc d’una col·laboració forta i equitativa, cal dur a terme conjuntament un diàleg, i no un monòleg. Particularment tenint en compte el pes de l’escola primària obligatòria.”

l’ocasió d’acostar les perspectives i els mètodes diferents de les estructures de la primera infància, del parvulari i de l’escola primària, i de concentrar-se en els punts forts dels dos enfocaments, com ara la importància donada al lloc dels pares i a la socialització dels infants d’una banda, i els objectius educatius i els resultats, de l’altra. Les estructures de la primera infància, els parvularis i l’educació primària podrien treure profit dels coneixements i de les experiències acumulades a les dues bandes, i així ajudar els infants i les seves famílies a preparar el pas d’un sistema a l’altre.» (OCDE, 2001: 129).

En el marc d’una col·laboració forta i equitativa, cal dur a terme conjuntament un diàleg, i no un monòleg.

Una tercera via

Una tercera possibilitat prové d’un informe escrit el 1994 per Gunilla Dahlberg i Hillevi Lenz Taguchi, per a un comitè governamental suec. Aquest informe es titula: *Educació infantil i primària: dues tradicions diferents i la idea d’un espai de trobada*, terme que jo he manllevat per qualificar la relació entre estructures de parvulari i escola primària. Aquest informe se centra en Suècia, la seva història, les seves tradicions, els seus sistemes educatius, etc., però el seu mètode d’anàlisi és transferible, i la solució proposada per resoldre el problema plantejat pot contribuir a un debat que sobrepasa les fronteres de Suècia.

Dahlberg i Lenz Taguchi evidencien la mateixa tendència general en les relacions entre parvulari i primària que les que l’informe de l’OCDE *Nens petits, grans desafiaments* ha posat en evidència. Es fa palesa una clara tendència del sistema educatiu a incloure els infants cada vegada més petits, i això en tots els països. Aquesta pressió sobre les estructures de parvulari, aquesta «escolarització» té conseqüències potencialment serioses sobre els infants, els programes, així com en la pedagogia. El *quid* del problema, segons els autors, està relacionat amb el fet que l’educació infantil i el medi escolar tenen tradicions

“El *quid* del problema, és que l’educació infantil i l’escola obligatòria tenen tradicions diferents que els porten a concepcions diferents de l’educació i dels aprenentatges.”

diferents que els porten a concepcions diferents de l’educació i dels aprenentatges. A Suècia, principalment, les mirades sobre l’infant són divergents, amb l’infant «natural» d’una banda i «l’infant reproductor d’una cultura i d’un saber» de l’altra, de manera que «el parvulari ha pres una posició que està als antípodes de la de l’escola primària».

En una obra posterior, Dahlberg desenvolupa la idea d’aquest infant natural, «ésser essencial amb unes qualitats universals i unes capacitats innates, el desenvolupament del qual és vist com un procés natural, determinat biològicament, i que segueix unes regles generals... segons una sèrie d’etapes biològiques que el porten a la seva plena realització» (Dahlberg *et al.*, 2007: 46). Aquesta tradició i aquesta representació participen d’una visió holística de l’infant, on es valoren joc lliure i creativitat, i que generen llibertat i confiança en ell, expressió lliure de les idees i dels sentiments, plaer i capacitat de centrar-se en el moment present.

En canvi, l’escola sueca està dominada per la reproducció de la cultura dominant i del saber. L’infant es veu com un ésser que arriba al món com

“La tradició de l’educació infantil participa d’una visió holística de l’infant, on es valoren joc lliure i creativitat, i genera llibertat i confiança en ell, expressió lliure de les idees i dels sentiments, plaer i capacitat de centrar-se en el moment present.”

un recipient buit o una *tabula rasa*, i que ha d’omplir-se amb coneixements i competències, així com amb els valors culturals dominants, socialment determinats, i a punt de ser transmesos: «un procés de reproducció o de transmissió» (Dahlberg *et al.*, 2007: 44). Es posa l’accent en l’avenir de l’infant i el seu lloc en l’economia de manera més forta que al parvulari. L’escola se centra en les matèries, cosa que significa «que a la base, totes les activitats estan relacionades amb l’aprenentatge de coneixements concrets i que tenen com a objectiu la transferència de coneixements concrets i avaluable». Aquestes activitats la majoria de vegades les trien i les organitzen els adults, contràriament «al que es fa tradicionalment al parvulari, centrat en l’infant, on l’ideal és, sempre que sigui possible, que l’infant triï ell mateix els continguts i les formes d’expressió».

Llavors, què cal fer? Un sector no hauria de colonitzar l’altre, com es produeix en el primer model (preparar), ni cal que les dues bandes



© Jure Erßen

s'accontentin d'agafar el que troben positiu de l'altra, com en el segon model (una relació forta i equitativa). Dahlberg i Lenz Taguchi proposen que el parvulari i la primària s'ajuntin en «espais de trobada» pedagògics per crear una visió nova i compartida de l'educació, basada en una comprensió nova i compartida de l'infant, un infant que construeix la seva cultura i els seus coneixements i que qüestiona.

«La idea que l'infant construeix la seva cultura i els seus coneixements implica que es respecti l'infant com a persona competent i curiosa, desitjosa d'aprendre, de buscar i de desenvolupar-se en el si de les relacions interactives. És un infant ric. Un infant que participa activament en el procés de construcció de coneixements.»

El que tenim aquí, ens diu el primer capítol del llibre, és la base d'un enfocament radicalment nou de l'educació. Gràcies a les relacions teixides

en aquest espai de trobada, esdevé possible considerar el conjunt dels actors del sistema educatiu que construeixen en concertació i treballen amb:

- Una visió compartida de l'infant, del mestre, i de la mateixa escola. Per exemple, l'infant i el mestre vistos com a coconstructors de coneixements; el parvulari i l'educació primària vistos com llocs de trobada i de tallers d'elaboració de projectes comuns.
- Una concepció comuna de l'aprenentatge i de l'educació. Per exemple, l'aprenentatge que fabrica sentit i l'educació en la seva accepció més àmplia.
- Uns valors comuns com la democràcia, i també l'experimentació, com a principis fonamentals.
- Una ètica comuna, com ara la preocupació per l'altre.
- Uns objectius d'aprenentatge comuns, construïts al voltant de temàtiques àmplies.
- Uns enfocaments pedagògics comuns, per exemple una pedagogia basada en la relació i l'escolta.

- Unes pràctiques comunes, per exemple un projecte o un tema que afavoreixi les interconnexions, la utilització de tallers animats, i un paper central atorgat per dret a la documentació pedagògica.

Tenim aquí una visió comuna que travessa els anys i els diferents tipus d'educació, més que no pas una sèrie de «vedats privats educatius» sense lligam entre ells, cadascun amb les seves pròpies concepcions, els seus propis objectius i pràctiques.

«Aquest enfocament de l'educació com a projecte de tota la vida, amb valors, objectius i pràctiques compartides, ofereix la possibilitat d'una relació realment equitativa entre les diferents parts del sistema educatiu, on els mestres dels petits de 16 mesos i els mestres dels joves de 16 anys podrien dialogar i intercanviar coneixements, en una perspectiva de compartir. No solament podrien fer-ho, sinó que ho voldrien fer.»

Així doncs, existeixen alternatives, i sense cap mena de dubte més que les tres considerades en aquesta obra. Per descomptat, és perfectament acceptable considerar que preparar per a l'escola primària és la

preocupació essencial. No reconèixer, no donar valor o prendre en consideració les altres possibilitats és un signe inquietant de l'empobriment de la política educativa actual. ■

Peter Moss, professor a l'Institut d'Educació, Universitat de Londres.

Bibliografia

- DAHLBERG, G. & LENZ TAGUCHI, H. *Förskola och skola - om två skilda traditioner och om visionen om en mötesplats*. Estocolm: HLS Förlag, 1994.
- DAHLBERG, G.; MOSS, P.; PENCE, A. *Més enllà de la qualitat*. Barcelona: AM Rosa Sensat, 1999
- MOSS, P. (ed.). *Early Childhood and Compulsory Education: Reconceptualising the relations*. Londres: Routledge, 2013.
- Niños pequeños, grandes desafíos*. Mexico: FCE, 2002.
- Petite Enfance et Grands Défis II*. París: OCDE, 2006.

Quin cau més de pressa? Què arriba més lluny? La física i la vida quotidiana

Juan Pedro Martínez
Escola Infantil Municipal Belén
Fundació Pública Local Granada Educa
Ajuntament de Granada

En aquestes edats resulta molt plaent per a tots els infants intervenir amb materials i situacions que permetin crear nous reptes, intentar diverses maneres de solucionar els problemes que es vagin plantejant, avançar sobre el que ja dominen i comprovar que, si col·laboren entre uns quants, els resultats són més espectaculars. Les grans construccions, en què nens i nenes poden estar immersos, són un gran recurs per descobrir les bases de les lleis físiques del nostre entorn.

En un grup de 4 anys incorporem a la zona de construccions tubs i canoneres de cartró, regletes de PVC (de les que es posen a la paret per als cables) i taulons de diferents amplades i llargades proporcionats perquè permetin combinacions variades.

De seguida apareixen les construccions amb rampes i el desig de llançar-hi coses. Comencem a buscar per l'estança i a portar de casa objectes diversos de formes i materials variats per veure què passa quan els deixem caure o els llancem pels pendents. Cada dia, el petit grup

que ha treballat amb les rampes comença a aportar els descobriments del que han vist i aconseguit i les reflexions sobre com i per què ha passat.

Podem agrupar les seves aportacions al voltant dels blocs següents:

Influència de la forma de l'objecte en el desplaçament:

«Les coses rodones roden millor», «Les boles van més de pressa», «Això te rodes i camina, i això no perquè no hi ha rodes».

Buscar la posició adequada de cada objecte:

«S'ha de posar dreta la roda, si no, es queda aturada»; amb un rotllo de paper higiènic, «si el poso així –frontal– no cau, però així roda», «i s'ha de posar pel costat rodó!»

Discussions sobre la influència de la mida i del pes:

«La gran arribarà abans perquè corre més», «el globus baixa lentament perquè l'aire el bufà», «la bola de vidre arriba abans perquè és més bonica».

La importància de la força inicial:

«Llança-la amb totes les forces, que arribarà molt lluny!», «Quan digui una, dues i tres, es comença!, però no s'hi val empènyer!»

El determinant grau d'inclinació:

«Si poses el tauló més cap amunt arriba més», «Hem aconseguit que baixi, pugui per aquí i salti».

Les situacions d'experimentació i d'aprenentatge són molt variades, ara ve la tasca d'ordenar i classificar el que hem viscut, d'anotar en el llibre d'experiments, de confeccionar el quadre dels descobriments, d'ordenar la seqüència de fotos i afegir-hi la narració del que ha passat... en definitiva, d'elaborar per compartir i comunicar. ■



bones pensades



Escenaris per observar i explorar

Descobreix l'aixeta

Carme Cols

El material ha de provocar l'exploració i l'esforç de pensar, observar, actuar, comprovar, comparar, comunicar. Compartir amb els infants les seves explicacions sobre el comportament d'aquest fluid és anar descobrint com van elaborant alguns conceptes.

El Joan, 11 mesos, fa pocs dies que és a l'escola. Observo la seva curiositat i interès per descobrir l'espai on hi ha la pica d'aigua. Les parets laterals de la pica són el suport que l'ajuden a posar-se dret. Posa la mà sota l'aixeta i una i altra vegada expressa, amb la mirada, els gestos, els moviments. Puc interpretar la seva demanda. Espero uns segons, ell s'adona que l'observo i em mira sense deixar de tocar l'aixeta. M'apropo, m'ajupo, miro els seus ulls tot dient: «Vols que obri l'aixeta?» Espero uns moments, la resposta és en els seus moviments mentre pel meu cap passen un munt de dubtes. El deixo o no el deixo? Es mullarà? Quina hora és? L'he de canviar? Finalment dóna una resposta a la pregunta que jo mateixa havia fet: «Obrim i tanquem l'aixeta?» Ho fem un cop, un altre cop, toca l'aigua i somriu, sembla que llegeix els meus pensaments i els meus dubtes.

L'endemà es repeteix la situació. Hi ha més complicitat. He tingut temps per poder pensar i trobar una resposta a algunes de les meves angoixes, com recollir l'aigua i no malgastar-la. Preocupació que resolc utilitzant un bol transparent de metacrilat que fa de contenidor. Abans d'obrir l'aixeta ensenyo el bol que farem servir. Verbalitzo el que faig: «Posem el bol per recollir l'aigua». Abans d'obrir l'aixeta pregunto: «Sortirà l'aigua?»

La seva resposta són un munt de moviments dels braços. Mirant-li els ulls, fent la connexió amb el que anava a fer: «Obrem l'aixeta». Els seus moviments es paralitzen quan comença a sortir l'aigua. Sembla un joc de màgia, el fil d'aigua que apareix i desapareix, però ell, la seva mirada no s'aparta observant el gest que faig amb la meua mà. El joc d'obrir i tancar l'hem repetit fins que el bol ja és mig ple. La mirada del Joan queda immobilitzada, és com si estigués enregistrant alguna cosa, què deu passar pel seu cap? Fa nous intents que acompanyen les meves paraules en veu alta: «Haurem de trobar una solució perquè arribis a l'aixeta i puguis arribar a tocar aquest fil d'aigua. Demà ho prepararem millor, t'invito a tocar l'aigua del bol». Sembla que està pensant. Es mira la mà i la porta cap a la boca. Torna a mirar atentament l'aixeta. Comença un nou diàleg: «Potser em demanes que et torni a obrir l'aixeta?» L'expressió i l'alegria de la seva cara em donen la resposta.

Cal adequar l'alçada i l'amplada per poder anar conquistant la descoberta d'aquest espai, el Joan vol participar i vol aprendre a obrir i tancar. La pica baixa no dóna resposta ni a l'infant ni a la posició de l'adult per poder estar reposat al seu costat. Un petit caixó i una cadira cosidora ens han solucionat una part del problema. A poc a poc ens hem anat assecant.



Davant de l'aixeta neix una complicitat

La Maria i el Roger s'apropen a la pica tot dient: «Ava, ava». Els dos mostren una complicitat per demanar obrir l'aixeta. Què fan? Els dos continuen amb el rajolí. Un rajolí que sembla que els sedueix i és tan fi que em fa pensar que val la pena esperar a posar el bol. L'alçada i l'aprenentatge d'arromangar-se facilita la tranquil·litat i la concentració en l'exploració del fil d'aigua. El ressegueixen amb un dit, esquitxa... Un ho fa, l'altre espera. Què els passa pel cap? Deixem temps fins que introdueixo un petit canvi. Tapo la pica d'aigua. La Maria està amb el rajolí investigant, el Roger mou l'aigua amb les mans. L'aigua es va acumulant, dubto, no sé què fer, tanco l'aixeta? S'ho passen molt bé, però l'aigua no es pot malgastar i estan començant un joc que potser el poden fer més a gust a la piscina, a la banyera... Penso que és el moment oportú per tancar l'aixeta i obro el tap de la pica. Es fa un remolí i l'aigua desapareix. La Maria s'ajup i mira el terra. Posa les mans al terra com si busqués l'aigua. Mentre li eixugo la seves mans converso amb ella sobre tot el que ha passat. El Roger sembla que encara està dibuixant amb la mica d'aigua que queda. No vol marxar però hem d'anar a preparar el dinar. Li asseco les mans i conversem: «Sembla que t'ho has passat bé».



Ara sí que ja puc introduir el bol com a contenidor per recollir l'aigua. El bol mig ple ofereix moltes possibilitats abans d'introduir cap altre material. Les descobertes continuen. El moviment i el repòs de l'aigua produït per les seves mans. Moviment que va construint formes, escultures que s'enlairen, que volen. Els esquitxos de l'aigua. Moments de contemplació, de silenci, mans en remull, tocant-se amb les mans del company. Sense interferir, busquem la manera d'apropar-nos al seu pensament. Una mirada atenta, observant tot el que passa darrere d'una càmera de vídeo. Després farem una lectura atenta del que ha passat per poder fer-ne una descripció.

En tot aquest procés anem establint els referents entorn d'un espai en què aprenen a obrir l'aixeta i, quan el bol estigui mig ple, la tancarem. Un criteri que servirà de referent per explorar i jugar amb l'aigua. Per a l'infant i per a l'adult, aprendre a obrir i tancar l'aixeta, a no mullar-se. Cada infant segueix un procés diferent. Amb el gest d'arromangar-se ja mostra la voluntat de ser en l'espai de la pica. Cada infant va conquistant el gust i l'hàbit de trobar solucions si es mulla. He posat davantals però amb el temps he vist que no tots els infants el necessiten. Per continuar utilitzant aquest espai cal anar construint punts de referència que



en facilitin la gestió. El procés, la continuïtat d'oportunitats ens fa observar que quan un infant es mulla, ell sol ens mostra les ganes de canviar-se. Si han escampat aigua fora de la pica o el contenidor la recullen i parlarem del que ha passat.

Les normes i els límits construïts en un procés de lògica i sentit comú ens ajuden a fer possible que aquest espai tingui referents per poder actuar amb llibertat.

1. L'aigua no es pot malgastar. SEMPRE és recollida després de ser utilitzada en una garrafa o en ampolles individuals preparades per poder regar les plantes del jardí quan calgui.
2. Quan el bol està mig ple tanquem l'aixeta. Hi ha aigua suficient per al joc exploratori?
3. Si cau aigua a terra la recollirem; i si la investigació ens demana omplir fins que...?, pensarem com ho podem fer.



4. Els davantals estaran a punt per a tots els infants que en necessitin. Les experiències continuades ens mostren que molt aviat no necessiten el davantal per no mullar-se. El davantal és una eina que ajuda a prendre consciència i estima de la seva roba i del benestar.
5. El material per poder utilitzar en aquest espai estarà preparat, net i a l'abast. Una tauleta, una caixa transparent i transpirable ens ajuden a guardar la proposta.
6. El joc, la utilització d'aquest espai no té límit de temps, ni es fa llista. Són ells qui organitzen i expressen els seus torns, i les limitacions són pactades.



Sovint quan surten al jardí hi ha dos infants que es queden dins per continuar el seu joc o n'entren d'altres.

7. Quan acabem el joc recollirem l'aigua, el material, deixant l'espai a punt per poder ser utilitzat novament. L'aigua de sabó també es recull per tirar al vàter quan calgui. Un joc de recollida de l'aigua que encanta als infants i educa en la responsabilitat de l'ús de l'element.

Els materials com a propostes per explorar i fer-se preguntes

Observació: He trobat la Judit, 18 mesos, posant una joguina dins el vàter. Les dues hem estat parlant, ella amb la mirada i l'expressió de joia de banyar la nina, jo amb un to seriós i segur per expressar la prohibició referent al lloc. Una prohibició raonada amb l'oferta immediata de trobar la possibilitat de fer el joc a l'espai de la pica. Les dues anem a trobar la caixa transparent amb nines petites (barriguitas), els seus vestits, sabó, pintes, tovalloles... La Judit s'ha posat a jugar i molt aviat el Marc li ha fet companyia. Sembla que aquesta proposta provoca el joc sensorial en contacte amb



l'aigua i el sabó; el joc exploratori, el joc imitatiu representen vivències del bany.

La mateixa situació es repeteix un dia i un altre dia amb petites variants que ens fan estar atents per trobar el moment oportú per fer una nova pregunta introduint un nou material: un estenedor de roba. Un estenedor acompanyat de la pregunta que fa pensar i fer l'esforç de donar respostes. Què passarà si estenem la roba? Deixem temps per trobar resposta: una nit, un dia, un cap de setmana... Quan tornem toquem, observem i deixem que ells parlin sense anticipar les respostes.

–L'aigua ha sortit, ha volat, està amagada, està amb l'avió... La pregunta oberta afavoreix diferents respostes que anirem investigant formulant noves preguntes i en petites mesures intentarem comprovar fent noves preguntes.

Aquesta observació em fa reflexionar. El Joan, d'11 mesos, té necessitat d'explorar aquest fil d'aigua que surt de l'aixeta. Ell no arriba a obrir-la i tancar-la. És capaç d'aprendre a fer-ho? Quines són les condicions que ho facilitaran? Aquests interrogants els vaig anar contestant pensant estratègies i oportunitats continuades de trobar l'escenari de la pica d'aigua.

Una plataforma em va ajudar a adequar l'alçada. Les condicions per poder obrir i tancar l'aixeta han millorat amb l'alçada. Són aixetes que

ens permeten autonomia i capacitat per regular?

Són molts els materials que afavoreixen fer-se preguntes en el seu joc exploratori. En la tria, en la preparació de la proposta hi ha una intenció i un supòsit previ de com la utilitzaran.

Taps de suro i pedres.

Sabó amb pastilla i brotxa d'afaitar.

Animals de goma, granotes, peixos, amb forat a la panxa o sense.

Fulles seques com a barques, petits ninos de diferents pesos.

Recipients per fer transvasament.

Robes i sabó.

Esponges i fregalls.

Cartó i paper.

Ampolles petites i grans.

Tasses de diferents mides.

Culleres i taps de banyera de goma.

Pilotes de ping-pong i pilotes més pesants.

Recipients i xeringues.

Recipients i embuts.



Un bon rebost de material ens permetrà poder fer moltes combinacions. Massa material no facilita el joc ni la recerca. Amb poc material i sense renovació per a la seva utilització deixen d'interessar-se.

Tot el material ha de provocar l'exploració i l'esforç de pensar, observar, actuar, comprovar, comparar, comunicar. Compartir les seves explicacions sobre el comportament d'aquest fluid és anar descobrint com van elaborant alguns conceptes: densitat, profunditat, flotabilitat, pressió...

Observant i escoltant trobarem el moment per fer créixer l'experiència fent una pregunta oberta. Què passarà si...? Què passarà quan...? L'art de fer preguntes i fer-les en el moment adequat obre les portes a una recerca. La nostra intervenció es dona en moments molt puntuals suggerint sense donar solucions. Les preguntes estimulen respostes diverses que ens cal compartir i comprovar.

La documentació recollida ens ajuda a prendre consciència de com va elaborant el coneixement l'infant, el què i el com. La documentació ens facilita el treball per poder mostrar i reflexionar amb l'equip.

El projecte que anem desenvolupant en aquest escenari ha unit els interessos d'infants, mestres i famílies. A casa, mentre el pare o la mare fan el dinar, els infants juguen enfilats en un tamboret a la pica de la cuina. Buiden i omplen tot fregant els plats. Les garrafes de recollir l'aigua són a casa i a l'escola. El bidet de casa és un espai de joc i d'higiene. La proposta ha anat més enllà de l'escola. Hem trobat el plaer de donar resposta a una demanda i l'interès de trobar i de fer possibles unes condicions que permeten utilitzar aquest espai més enllà de la funció higiènica, com un veritable laboratori d'experimentació i recerques.

La utilització de l'aigua de la pica ha possibilitat als infants i als adults l'interès per les descobertes, criteri i control. Un procés que hem anat construint mitjançant l'actitud que els infants han pogut percebre de la persona adulta com a expressió de confiança i de respecte pel seu procés, per les seves descobertes i per l'esforç d'elaborar el seu coneixement compartit. L'adult ha acompanyat i ha escoltat l'infant. ■

Carme Cols, mestra d'educació infantil

Menys velocitat i més temps

Desacceleració de la infància

Les persones que fa anys que treballem en educació infantil veiem com poc a poc els nens i les nenes han perdut un dels seus drets fonamentals: gaudir d'una infància agradable i despreocupada aliena a les complicacions de la vida adulta. Què ha passat en els darrers trenta anys? Qui podem culpar? Es pot esmenar?

Ángeles Abelleira

Escrivim aquest article com a reflexió, intentant que imperi el respecte per la infància, més enllà de les estadístiques, dels informes, dels tòpics i les avaluacions de programes, centrant l'atenció en els infants, no en les concepcions de l'adult sobre el benestar infantil. Serem crítiques fins amb allò unànimement aplaudit i amb les perversions de l'atenció de qualitat a la infància. No som investigadores, però sí observadores dels infants; no som expertes, però sí que tenim molta experiència en el tracte amb els nens i les nenes; no busquem l'assentiment, sinó més aviat la provocació, perquè serveixi com a revulsiu per analitzar amb objectivitat els èxits aconseguits en aquests anys, així com els errors i les mancances inherents a aquestes conquestes de què tothom sembla vanagloriar-se amb gran satisfacció i tranquil·litat de consciència.

Com que tots i totes tenim la nostra part de responsabilitat, analitzarem de quina manera s'ha determinat que la vida dels més petits sigui el que és: una bogeria sense treva, una bogeria induïda pels adults, que més tard lamenten els resultats atribuint-los a síndromes en les quals prefereixen buscar més orígens biològics que ambientals.

No som les primeres a fer-ho; la publicitat –que sempre s'anticipa o genera desitjos– ja ha donat la primera nota discordant. No fa gaire es va emetre a la televisió un spot d'una multinacional en què un nen aparentment amb totes les necessitats cobertes –fins i tot sadollades– es posa molt content quan obre un regal sofisticadament embolicat i crida excitat en descobrir que és un simple pal. La simplicitat, el retorn als orígens. Després de tota una generació de joguines educatives que estimulen la intel·ligència, manuals, digitals i virtuals, resulta que un pal és el més interessant per a un nen.

Pot ser que tot el que hem construït, pedagògicament testat per i per a la infància –joguines, programes, activitats, contextos, etc.–, sigui superflu o banal. Pot ser que ens hàgim desviat. Pot ser que els nens i les nenes necessitin altres coses que ens estan reclamant a crits o silenciosament. Pot ser que hagi calgut arribar fins al cim de l'exotisme per descobrir que menys és més. Pot ser que la conjuntura actual sigui la idònia per fer un gir. Pot ser que necessitem reflexionar sobre el fet que el que semblava ser el que recollim.

Certament, la infància és un constructe social fruit de cada època i de cada moment històric, i sens dubte la infància d'avui és un reflex fidel de la nostra societat. Ara bé, creiem que és obligació dels professionals de



l'educació donar la veu d'alarma quan els infants resultin més perjudicats que beneficiats. La infància és present i visible, però per a molts és vista com un nínxol de mercat, no com el nostre futur.

Així, d'entrada hem de valorar com es tracta la infància en l'àmbit familiar, en l'àmbit escolar i en l'àmbit comunitari, els tres espais on els infants viuen aquesta etapa de creixement, de descobriments, d'aprenentatge i d'adquisició de maneres de ser i d'estar que determinaran la seva vida.

En les tres últimes dècades, amb l'escolarització dels infants de 3 a 6 anys, les responsabilitats educatives de la família han experimentat una gran transformació, a més dels canvis esdevinguts en els models de parentalitat. Si abans la llar era l'espai educatiu per excel·lència, avui aquesta responsabilitat s'ha delegat en els serveis d'atenció a la infància, que s'han d'encarregar no només d'«el desenvolupament integral i harmònic de la persona en els diferents plans: físic, motor, emocional, afectiu, social i cognitiu», sinó també del que abans era competència familiar.

Actualment, i en molts més casos dels desitjables, la llar és una mena de fonda on els infants pernocten i els seus pares són els encarregats de traslladar-los a altres entorns educatius. No entrarem aquí en els motius laborals, socials i econòmics que fan que això sigui així. Només constatem una realitat: la família ja no és el primer espai educatiu ni el més rellevant. I a la

llar no es respecten els temps de la infància. L'estil de vida dels adults fa que no es prenguin en consideració els temps, les necessitats i el ritme propi dels menors.

La qualitat de l'atenció familiar sembla consistir en la quantitat d'activitats que són capaços de dispensar o finançar, basant-se a més en l'argument de la necessitat de socialització i en el de que com que són «esponges» cal iniciar-los al més aviat possible en tot un ventall d'ocupacions. Tampoc no volem entrar en el discurs fal·laç de la conciliació, que en comptes d'adaptar les circumstàncies dels progenitors a les dels fills fa just el contrari.

Malauradament, hi ha molts interessos econòmics en joc que no ajuden a desmuntar aquest error tan estès entre les famílies. És més, s'insisteix en la idea que pretenen ajudar els progenitors en la criança. Mentrestant, són els infants els que pateixen les conseqüències d'aquesta falta de respecte vers les seves necessitats reals: afecte, vincle, tranquil·litat, estabilitat, seguretat i temps amb els seus adults.

En els darrers trenta anys, en l'àmbit escolar també ha canviat la concepció sobre la infància. Si bé inicialment els infants anaven a l'escola infantil com una adaptació al que després seria el període pròpiament escolar, afortunadament avui es concep com una etapa amb entitat pròpia. Hi va haver



un moment en què es van qüestionar les activitats escolars infantils tradicionals i, com a conseqüència, es van menystenir totalment activitats com cantar, modelar, aprendre jocs o jugar lliurement. Llavors va ser quan tots i totes vam assumir que els infants podien (i volien) ser escriptors, artistes, investigadors, filòsofs, científics, creadors, periodistes, poliglots, jardiniers, cuiners, espectadors, pensadors compromesos i activistes. Vam projectar sobre d'ells tot allò que nosaltres no havíem aconseguit ser acostant-los al que nosaltres no havíem tingut accés fins a l'edat adulta. No els vam preguntar, simplement vam imposar els nostres projectes. Ni tan sols els vam escoltar quan s'evadien de les interessants conferències o exposicions que els oferíem per jugar amb un pal o amb un borrisol que trobaven a terra. Ens vam deixar arrossegar per les tendències educatives modernes sense plantejar-nos que en el futur tindrien temps suficient per conèixer molts d'aquests temes que els estàvem anticipant, però que no tindrien ocasió de tornar a ser petits, ingenus i curiosos.

Els docents estàvem engrandits, mostràvem al món que no pel fet de ser petits els infants eren ximplers. Això també dignificava el nostre ofici de cara als qui sempre havien pensat que per ser mestre d'infantil no calia gran cosa. Anàvem embalats, no se'ns resistia cap tema: l'espai, els



prehistòrics, l'arquitectura, la mort, les emocions, les característiques textuais, la creació literària..., un *in crescendo* de sofisticació que se suposava que naixia dels interessos dels infants, encara que després, de vegades, arribava a fastiguejar-los, i que, per molt suggestiu que fos, els restava temps per a les seves ocupacions preferides: jugar lliurement i despreocupadament. L'aspecte cognitiu va desbancar altres facetes, i cal fer un ajustament equilibrador.

Pel que fa a les escoles, es va dotar les unitats de 3 a 6 anys de professorat, suports, especialistes, orientadors, així com de materials de diversos tipus i equips informàtics, i com que un gran nombre es trobaven en centres de primària van assimilar les formes de funcionament de nivells superiors: compartimentació horària, ajustaments de temps, assignaturització del currículum (psicomotricitat, oralitat, expressió artística...), perdent el sentit globalitzador que havia d'impregnar la vida quotidiana. El temps dels infants va quedar marcat per l'horari dels mestres i per l'organització del centre. I si bé es van aconseguir molts èxits, també hi va haver moltes pèrdues. La massificació i la creació de macro escoles d'infantil tampoc no va contribuir a millorar la mirada objectiva sobre les necessitats reals dels nens i les nenes, sinó que fins i tot la va empitjorar, ja que l'organització va

haver d'adquirir un caire quasi militar i la coordinació es va limitar a la participació comparsa en la infinitat d'efemèrides que se celebren als centres, o en les activitats proposades des dels diversos equips d'activitats complementàries, dinamització lingüística, TIC, biblioteques, convivència, etc. Vist des de fora i amb sentit crític, sembla inexplicable aquest activisme ferotge en educació infantil quan als infants encara els queden tants anys acadèmics per endavant, en què es repetiran fins a l'avorriment totes aquestes qüestions.

Les exigències de l'administració educativa (programacions, memòries, informes, avaluacions) també van aportar el seu granet de sorra a la perversió de l'atenció prioritària als interessos, potencialitats i capacitats dels infants. I malgrat que tots vam aprendre a novel·lar la documentació que configura aquesta ficció pedagògica, hi ha fins i tot directors i inspectors que en un excés de zel comproven periòdicament si es va complint el que promet la «programació» redactada al mes de setembre, abans de conèixer els nens i nenes. Igual que en nivells superiors, en educació infantil el temari, la programació, s'està convertint en l'únic objectiu a complir. No sembla possible justificar el nostre sou dient que ens passem les hores deixant que els nens i nenes de 3, 4 i 5 anys vagin al seu ritme i atenent els seus

interessos o gaudint del plaer de ser al pati un dia assolellat més enllà dels trenta minuts estipulats. La calma i el joc lliure no dirigit estan mal vistos a l'escola perquè podria semblar que amaguen la ganduleria dels mestres.

En l'àmbit comunitari podem dir que tampoc no s'ha respectat gaire el ritme que desitgen els infants. Es va insistir tant en el pes de l'educació no formal i de la informal que en la vida de les criatures no hi ha un minut que no estigui ocupat amb una finalitat o objectiu pedagògic. La vida dels nens i nenes ja no es divideix entre el temps escolar i el temps d'oci; ben al contrari, està perfectament ajustada i cronometrada per una mena de pedagogs, animadors, monitors, etc., tots ells lligats a contractes municipals, de les AMPA o d'altres institucions que els exigiran el compliment de les clàusules estipulades sobre continguts educatius a abordar. Així, doncs, ningú que vulgui treballar en activitats fora de l'horari escolar gosarà proposar temps lliures de descans i de joc, ja que podria semblar poc professional, i no permetria mostrar resultats producte al final del període de durada. Un cop més, els grans perjudicats per les lleis del mercat seran els nens i nenes.

En aquesta revisió de responsabilitats pel que fa a la manca de respecte vers els temps i ritmes infantils no podíem oblidar-nos de l'àmbit de les polítiques educatives. La reglamentació normativa, els programes de formació





inicial, el sistema d'accés de professorat d'educació infantil, la formació permanent, els recursos didàctics que s'ofereixen no semblen conduir a una altra cosa que no sigui el disseny i l'ocupació de la totalitat del temps dels nens i nenes introduint temàtiques variades (ús responsable de les tecnologies, idiomes, emprenedoria, foment de lectura, solidaritat, cooperació...) que bé podrien ajornar-se. No pot quedar espai per a la improvisació. Tot s'ha de programar en funció dels objectius i criteris pels quals serà avaluat. No hi ha espai per al temps d'oci, per al lliure albir dels infants. El foment de l'autonomia o de la capacitat d'elecció i decisió figura en els documents de l'escola, però no és real. Els infants segueixen tot el dia un guió que ha estat determinat ben intencionadament per adults, però que no pren en consideració les seves necessitats.

Finalitzem aquest balanç recordant la responsabilitat que es pot demanar en aquesta qüestió a les publicacions periòdiques professionals, així com a webs especialitzades que presenten experiències, estudis o reflexions sobre aquesta etapa educativa. Creiem que moltes d'aquestes, per tal de mostrar les activitats més originals, han oblidat que hi ha formes tranquil·les de viure la infància que potser no aporten res de nou però que també mereixen un article al costat de tant activisme. No ho haurien de



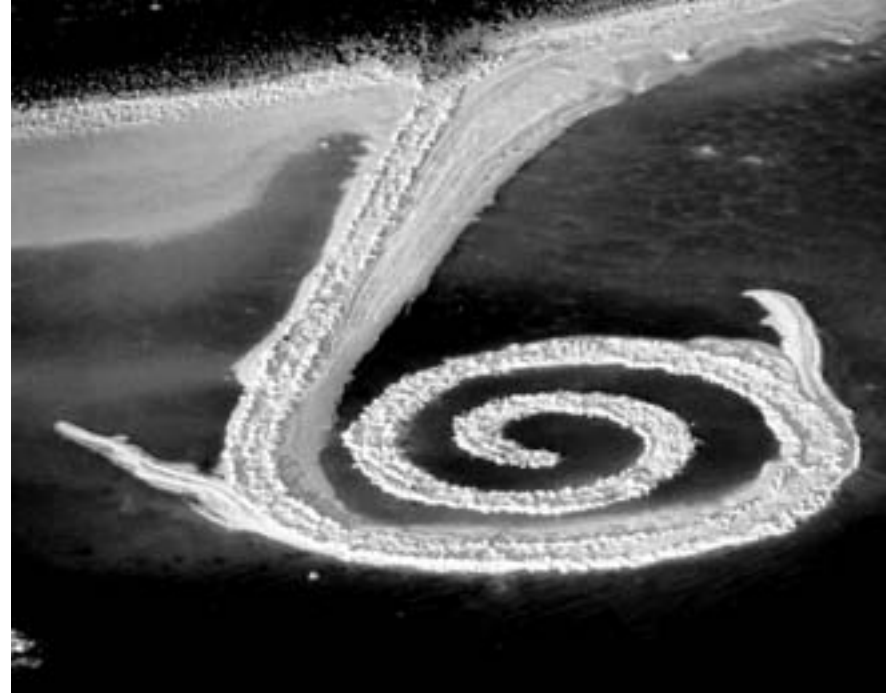
descartar. Si bé fins ara ha imperat l'activitat, en aquest moment la innovació pot residir en experiències més respectuoses amb la infància i amb els seus temps.

Escrivim aquest article amb l'ànim de fer una revisió dels fets i dels agents que han determinat que l'educació infantil s'hagi convertit en un tram més d'aquesta cursa d'obstacles que és la vida acadèmica, un no viure que envaïx cada vegada més espai en la infància. No ho fem amb nostàlgia del passat ni amb pessimisme, tan sols amb una mirada crítica i reivindicativa,

perquè considerem que estem configurant estils i formes de viure la vida, i certament el camí que estem prenent no pot dur-nos a bon terme.

Totes les persones que hem viscut moments de gran acceleració som conscients de la fragilitat dels records i dels aprenentatges adquirits en aquell temps, de manera que valorem la calma, l'assossec, la no supeditació a horaris com a condició per al coneixement i per a la veritable saviesa. Per això no podem entendre que consentim que la infància segueixi per aquests camins, ja que com a adults i docents no hi ha res que ens satisfaci més que veure un nen o una nena rient espontàniament, ocupats en els seus jocs o abstrats en els seus pensaments no dirigits.

No podem acabar deixant un regust amarg, perquè som de les que pensem que aquest moment històric serà crucial en molts aspectes. De la crisi en sortirem enfortits, deslliurats de llasts innecessaris i amb una altra visió de la societat, de l'economia, de les relacions, del que és necessari, del que és superflu i del que és innecessari. Des de fa un parell d'anys ja es comencen a apreciar canvis en àmbits molt diversos –l'arquitectura, la literatura, la cuina i el que té a veure amb estils de vida–, amb un retorn a la senzillesa, al que és primordial, al que és orgànic, al que és funcional, al que és proper, al que està mancat d'ornaments, disfresses i embolcalls. Volem pensar que amb la infància i a l'escola passarà el mateix; hi ha indicis que ens



duen a confiar que serà així, i, en això, les persones professionals de l'educació tindrem un paper primordial si sabem distanciar-nos de l'enganyós «màrqueting educatiu». Aquí resideix el nostre compromís amb la societat, ja que, com deia Martin Heidegger: «Cal que el cos docent se situï en els llocs més avançats dins el perill que representa la incertesa permanent del món.» ■

Ángeles Abelleira, mestra d'educació infantil,
coautora d'InnovArte Educación Infantil

<http://innovarteinfantilesp.wordpress.com>

Bibliografia

- LATOUCHE, S. *Salir de la sociedad de consumo. Voces y vías del decrecimiento*. Barcelona: Octaedro, 2012.
- MORIN, E. *La mente bien ordenada. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento*. Barcelona: Seix Barral, 2000.
- TAIBO, C. *El decrecimiento explicado con sencillez*. Madrid: Los Libros de la Catarata, 2011.

Conversa amb Matteo Bini

Els adults de l'escola han d'estar més disposats a córrer el risc de deixar fer coses als infants

David Altimir

Ens trobem amb Matteo Bini, aprofitant la seva assistència a la 50a Escola d'Estiu. Ja és el segon any que ve a casa nostra per explicar la seva experiència com a *atelierista* especialitzat en l'educació del moviment, en un dels parvularis de la ciutat de Reggio Emilia.

Ens interessa molt poder conèixer el seu punt de vista com a tallerista que privilegia el llenguatge del cos a l'hora de conduir el seu treball al taller de l'escola on treballa.

Infància: *Quins són segons tu els elements fonamentals pel que fa a l'educació del moviment?*

Matteo Bini: A mi em sembla que hi ha dos elements fonamentals. El primer té a veure amb l'ambient que tu prepares per ajudar els infants a trobar-se amb diferents possibilitats. Quan parlo d'ambient vull dir espais interiors però també exteriors, espais que siguin oportunitats perquè els infants facin propostes suggerides pels adults però també que puguin ser viscuts amb autonomia per part dels infants. Aquest és per mi el primer punt fonamental.



“Els espais interiors i exteriors, han de ser oportunitats perquè els infants facin propostes suggerides pels adults però també que puguin ser viscuts amb autonomia per part dels infants.”

“Cal tenir coherència, tranquil·litat i competència per saber acompanyar els infants a afrontar moments de risc amb consciència.”

El segon gira entorn de l'adult que acompanya l'infant. Quin adult i amb quina actitud l'acompanya? Crec que l'adult no ha d'inhibir-se, ni únicament intentar de protegir els infants dels possibles riscos de les experimentacions motrius que puguin fer. Cal tenir coherència, tranquil·litat i competència per saber acompanyar els infants a afrontar moments de risc amb consciència. Això demana una certa formació, cal que els mestres sàpiguen llegir aquestes situacions també en el quotidià. No hi ha d'haver només la mirada més experta dels experts en aquest àmbit.

I: *A casa nostra, els mestres que s'han especialitzat en educació del moviment en infants petits s'han format molt en la pràctica psicomotriu, hereva de l'escola del pedagog francès Acouturier. Què en penses d'aquesta mirada?*

M. B.: Primer potser hem de parlar una mica del concepte de psicomotricitat. Aquest terme es va començar a utilitzar a l'inici del segle XX, quan a França i a tot Europa hi havia un ferment cultural enorme en relació amb la infància i amb la descoberta del potencial de la primera infància. Per tant, la psicologia, la pedagogia, l'art..., en tots els àmbits del coneixement s'estava descobrint, d'alguna manera, la infància. La psicomotricitat neix en aquest moment, i neix amb una imatge d'infància de principi del segle XX. Els valors són valors absoluts i actuals, en el sentit que encara ara són actuals: es parlava de desenvolupament psicològic, de constructivisme. Pensem que era el moment en què Piaget

“El problema no és la teoria sinó les interpretacions i les aplicacions que se'n puguin fer amb moltes respostes i poques preguntes.”

estava desenvolupant les seves teories psicològiques sobre el desenvolupament infantil. El problema no és la teoria sinó les interpretacions i les aplicacions que se'n puguin fer. Des del meu punt de vista hi ha hagut una interpretació una mica limitada en relació amb la potència d'aquestes teories, una interpretació molt *sectorialitzada*, molt específica, amb moltes respostes i poques preguntes.

Avui, la imatge d'infància ha evolucionat amb relació a la mirada de principi del segle passat, i per això crec que és fonamental actualitzar la interpretació d'aquestes teories psicomotrius amb relació a la imatge d'infància actual.

I: *Què vols dir quan parles de «sectorialització» de l'educació motriu?*

M. B.: Jo penso que avui la psicomotricitat es formula molt poques preguntes. Com es mou l'infant avui? Quines oportunitats té? Quins interessos té en relació amb els contextos on viu? Un infant que viu a la ciutat o un altre que es troba en un poble, inevitablement té oportunitats diferents. Crec que cal reactualitzar aquestes mirades per poder acollir aquestes velles teories sobre l'educació motriu i poder-les interpretar avui. I també crec que és important tenir en compte que l'escola ha canviat des de principi del segle XX i que nosaltres, mestres i educadors, també hem canviat, hem descobert altres rols que no tenien els mestres d'ara fa cent anys.

El que exposo no és massa diferent del que crec que hem de fer també globalment quan parlem de qualsevol altre àmbit de l'educació.

I: *I en el terreny més concret de l'àmbit organitzatiu? Avui a les escoles*

“Un infant que viu a la ciutat o un altre que es troba en un poble, inevitablement té oportunitats diferents.”

s'acostuma a tenir «l'hora» de psicomotricitat. Penses que és una bona solució organitzativa?

M. B.: Si tenim en compte el meu argument anterior, el que ara t'haig de dir en relació amb la teva pregunta és que crec que l'escola ha de començar a organitzar-se d'altres maneres, sense recórrer a l'estructuració horària per matèries. Això d'una banda.

Avui els infants petits ens ensenyen que l'estratègia d'aprenentatge dels infants és d'una visió de 360 graus! No aprenen de manera segmentada, sinó que avancen, reculen... Per tant penso que, com totes les altres matèries o camps del coneixement, la psicomotricitat hauria de tenir una mirada molt més ampla, més en relació amb els altres llenguatges. El problema rau en l'organització dominant de l'escola, que encara recorre massa a la divisió dels diferents camps del coneixement en una fragmentació horària. Són poques les escoles que proven altres solucions organitzatives. La psicomotricitat té potencialment moltíssima relació amb el llenguatge gràfic, plàstic amb el matemàtic. Crec que és fonamental aprofundir aquestes relacions i estic convençut que l'escola poc a poc anirà descobrint que s'ha de saber organitzar essent més respectuosa amb les maneres d'aprendre dels infants més petits.

I: *En aquesta Escola d'Estiu justament has fet un curs on has aprofundit en aquesta idea de posar en relació el llenguatge del cos amb el llenguatge gràfic. Ens en pots fer cinc cèntims?*

M. B.: Penso que connectar el dibuix amb el moviment ajuda moltíssim

a fixar situacions que poden esdevenir moments de relació entre els infants. Incorporar el dibuix en els moments de treball de cos amb els infants és una estratègia molt interessant que ajuda d'una banda els infants a dialogar entre ells, i de l'altra ens ajuda a nosaltres, adults, a saber comprendre millor les estratègies i recerques que estan fent, individualment i sobretot en grup. Però quan parlo de llenguatges gràfics no parlo només de dibuix sinó també del vídeo, la fotografia, per exemple. És molt important oferir als infants l'oportunitat de reveure's, reinterpretar-se per després ser més conscients del que han fet.

Avui és cert que els infants es mouen molt, però quants es mouen de manera conscient? Quants utilitzen el cos per resoldre problemes? En la interacció amb altres llenguatges s'amplifica aquesta possibilitat de coneixença. Penso que es pot anar molt més enllà de l'ús del dibuix per aprofundir el coneixement de l'esquema corporal. Crec que no es pot dir que la representació gràfica de l'esquema humà que fan els infants a través d'un dibuix respon a la quantitat i qualitat de les experiències motrius que han tingut. Segurament hi influeix, però no és l'únic factor.

Jo crec que el diàleg dels diferents llenguatges amplifica les possibilitats de recerca d'infants i adults.

I: *I a l'escola bressol?*

M. B.: Les escoles bressol són llocs extraordinaris d'observació per veure com els infants fan aquest progrés fascinant que els porta de la panxa de la seva mare a anar de quatre grapes i després a caminar, tot en un temps extraordinàriament reduït! Aquí sí que es pot fer una reflexió molt profunda

“Fins a quin punt la seva capacitat d'observació, d'imitació, de repetició els ajuda a avançar?”

sobre un dels dos punts que apuntava a la primera pregunta que m'has fet, sobre el valor de l'espai. Les escola bressol han de tenir un ventall de riquesa dels seus espais que ha d'anar molt més enllà que els terres tous que impedeixen que es facin mal. Hi ha d'haver provocacions molt més fortes.

He tingut la sort de fer petites recerques amb infants de fins a 3 anys, en llocs molt inusuals i ha estat extraordinari veure quines estratègies fan servir per aprofundir en aquesta descoberta de les seves pròpies possibilitats motrius.

Però el cert és que a les escoles hi ha una certa sensació de por per fer aquest tipus de propostes. Aquí crec que l'adult ha d'estar preparat a córrer el risc de deixar fer als infants.

Fins fa poc es parlava molt només de les diferents etapes evolutives en el terreny de la motricitat infantil dels infants més petits: dels reflexos, de les diferents etapes per les quals han de passar..., però altres teories com ara les de les neurones mirall ens donen altres possibilitats de treball. Fins a quin punt la seva capacitat d'observació, d'imitació, de repetició els ajuda a avançar? Aquest és un terreny fantàstic per poder investigar.

I: *Has parlat dels espais. Com creus que han de ser els espais exteriors de les escoles bressol i dels parvularis? Quines característiques creus que han de tenir?*

M. B.: El primer que se m'acut per respondre és que els espais exteriors han de tenir una identitat ben definida. Hi ha d'haver un equipament adequat, amb provocacions tan naturals com sigui possible: pedres grosses, petits recorreguts d'equilibri, diferents tipus de sòl, regulars i irregulars, arbres, cordes per enfilejar-se, zones d'herba alta on poder-se amagar,

“Quan els infants dibuixen també posen tot el cos en moviment.”

quals per poder saltar..., aquesta és l'atmosfera que crec que ajuda més els infants a fer aquestes exploracions i jocs autònoms dels quals parlava abans.

Després hi ha la manera com es viuen aquests espais; si a fora hi ha un espai amb un terra amb diferents textures, per posar un exemple, i els infants hi caminen només calçats amb les sabates, no tindran la mateixa experiència que caminant descalços, sobre la terra, sobre pedres de gra diferent...

D'altra banda, els espais interiors també han de prendre en consideració aquestes oportunitats de moviment. A més de l'espai que pot estar preparat per poder-hi fer propostes de gran moviment, les estances i els altres espais interiors han de permetre d'eixamplar també les possibilitats. Per posar un exemple, no podem pensar que els infant només puguin dibuixar asseguts davant d'una taula. Quan els infants dibuixen també posen tot el cos en moviment. L'artista Jackson Pollock ens ho explica molt bé, això. Preveure i acollir aquesta dimensió en els espais escolars és al meu entendre molt important.

I: *És imprescindible tenir un gimnàs, una sala de motricitat a les escoles?*

M. B.: Per mi no és indispensable. Per mi, més important que la sala és la mirada de l'adult que treballa amb els infants, que ha de tenir aquesta capacitat d'identificar les recerques motrius dels infants per després fer-los noves propostes.

I: *Aleshores, si per tu no és imprescindible que hi hagi un espai específic, creus que hi ha d'haver un especialista de l'educació motriu o no?*

M. B.: Jo crec que és bo que els mestres es puguin especialitzar en àmbits diferents. El que crec que és important és que després l'exercici de la

“L'escola d'avui necessita adults que treballin junts, fent un equip de mestres que tenen ganes d'aprendre, d'intercanviar idees.”

“El punt de vista d'un especialista és molt important, però ha de posar-lo al servei de tot l'equip que treballa a l'escola.”

“D'alguna manera la responsabilitat de l'especialista és la de «formar» la resta de mestres.”

seva especialitat no es faci de manera exclusiva. Per mi aquest mestre especialitzat esdevé un bon recurs quan ell mateix entra també en relació amb la resta d'adults de l'escola per comprendre junts quines propostes fer als infants. Així aquesta especialització no es converteix en un saber exclusiu. El seu punt de vista és molt important, però ha de posar-lo al servei de tot l'equip que treballa a l'escola.

L'especialista pot ajudar molt la resta d'adults a saber interpretar millor les situacions quotidianes que viuen amb els nens i les nenes. D'alguna manera la responsabilitat de l'especialista és la de «formar» la resta de mestres perquè siguin més capaços de llegir aquestes situacions més quotidianes, per saber afinar millor les propostes, les preguntes que formulem als infants. Jo crec que aquesta és una bona estratègia per fer sortir els mestres, especialistes o no, de la pròpia solitud, de les persones i dels llenguatges. L'escola d'avui necessita adults que treballin junts, per estar més preparats per comprendre els misteris de la complexitat.

I: *I per acabar, quins autors o experiències vinculades amb l'educació motriu consideres que és important conèixer?*

M. B.: Mira, en aquests moments el que trobo molt interessant és llegir assajos escrits per coreògrafs, ballarins que treballen en la dansa contemporània que reflexionen molt sobre un cos que es mou en relació amb el seu context. En aquest moment aquestes lectures suposen per a mi un gran estímul, perquè parlen molt del vincle amb la música, altres arts. Aquesta mirada ampla m'estimula molt.

I: *Com has viscut l'experiència de l'Escola d'Estiu aquests dos anys que ens has acompanyat?*

M. B.: Per mi ha estat una experiència extraordinària. N'havia sentit a parlar, però m'ha impressionat molt.

He conegut mestres que treballen en realitats molt diferents a la que jo conec, i això m'ha posat davant la necessitat de ser capaç de poder connectar amb aquestes realitats diferents, sense córrer el risc de parlar només de la meua. Ha estat un intercanvi i no només una presentació de la meua experiència. El clima és el d'un equip de mestres que tenen ganes d'aprendre, d'intercanviar idees. He sentit molt forta aquesta dimensió i m'hi he sentit molt com a casa. I el que també ha estat molt fort per mi és veure la passió que té la gent que està al capdavant de Rosa Sensat, i que arrossega molts mestres en aquesta mateixa passió per treballar millor. Aquestes ganes de millorar l'escola a través de la passió és un missatge d'esperança que m'emporto cap a casa. ■

David Altimir, mestre

Quan els pares se separen

Pablo García Túnez

La separació dels pares no és o no hauria de ser una tragèdia en absolut. De fet, de vegades pot ser molt saludable tant per als pares com per als infants. Però això no significa que no causi patiment.

La ruptura familiar representa per als fills un moment de dificultat potencialment traumàtic. Sovint tendim a minimitzar aquest fet, potser, entre altres raons, perquè se'ns fa molt difícil veure i acceptar el patiment dels nens i les nenes. Però és evident que pateixen i, de vegades, molt. Ignorar els problemes i riscos per als fills en la separació dels pares és una injustícia que es pot cometre amb molts nens i nenes.

Està clar que els adults són lliures de prendre les decisions que considerin convenients. Encara més, en alguns casos, l'única opció raonable per a una parella és la separació. Però no hem d'oblidar que les decisions que els pares, com a adults, prenen amb tot el dret, poden tenir efectes importants en els fills.

Així, doncs, de cap manera ens proposem limitar el dret a trencar una relació de parella quan tots dos o una de les parts ho consideri convenient. El que proposem, tant als pares com a altres adults significatius en la vida dels nens i les nenes, és que estiguin especialment atents a la possible necessitat de suport emocional, i no només emocional, dels infants en el procés de separació dels pares.

Certament, en la majoria dels nostres ambients ha desaparegut gairebé del tot l'estigma social que suposava fa només trenta anys ser fill o filla de pares separats, de mare soltera, etc. Afortunadament, la nostra societat ha progressat força pel que fa a la tolerància i l'acceptació, cada vegada amb més normalitat, de diferents formes de vida familiar. Els nens i les nenes s'han estalviat en gran mesura la burla mordaç o una pseudocompassió sovint més feridora encara.

Però, si bé no està completament desterrat, aquest aspecte psicosocial no és l'objecte d'aquesta reflexió. L'objectiu d'aquest article és cridar l'atenció sobre altres motius de sofriment que pot comportar per als infants la separació dels seus pares.

El fet que en aquest article assenyalem algunes de les dificultats potencialment traumàtiques que els nens experimenten en la separació dels seus pares no ens ha de fer oblidar que els trencaments es fan cada vegada de manera més civilitzada i que molts pares, amb la seva actitud positiva, minimitzen els possibles efectes negatius de la separació.

La ruptura com una amenaça de pèrdua

Segurament aquesta és potencialment la més perjudicial de les vivències dels infants en la separació dels pares. Quan els fills i filles viuen en una unitat familiar formada per diversos adults, en el cas més habitual per una mare i un pare, en el moment de la ruptura entre els adults, els infants viuen, de vegades amb el terror, el sentiment de perdre el seu nínxol ecològic, el conjunt de persones protectores. Però és que a més, malauradament, en moltes ocasions aquest sentiment està clarament ancorat en la realitat. És encara tristament freqüent que la separació dels pares representi per als fills la pèrdua, almenys parcial, d'un dels progenitors; i encara més, de tota la família d'aquest progenitor –en la majoria de casos, la família paterna. Les relacions amb els avis, oncles, cosins... queden sovint mutilades o distorsionades, de vegades greument. De fet, en el cas, encara molt freqüent, de l'assignació de la custòdia a un dels progenitors, la relació amb aquest i la seva família també queda considerablement alterada, encara que no sigui en el mateix sentit.

La desafortunada expressió «règim de visites» té un cert ressò carcerari o d'antics internats. El pare no custodi viu la relació amb els fills amb un sentiment de fugacitat, i el custodi, amb sensació d'intrusisme i distorsió en la vida quotidiana i els costums de criança. Això, entre altres coses, perquè el concepte de custòdia (essencialment com a espai de residència habitual) és erròniament interpretat com un major dret de presa de decisions sobre l'educació del fill, i també perquè el progenitor no custodi pot adoptar una actitud de sobreactuació amb el fill, a vegades sense experiència prèvia de cura i potser precisament per això, o pot tenir amb ell una actitud sobreprotectora, accedint en excés als seus capricis i evitant la imposició de límits i l'entrenament en la disciplina necessària.

Cal tenir en compte que la vivència de pèrdua que tenen els fills no és necessàriament proporcional a la participació en la cura del progenitor no

custodi en el temps anterior a la separació, ni tan sols està totalment vinculat a una major o menor presència física. Perquè, en el cas més habitual d'una parella parental, encara que un dels dos, generalment el pare, s'impliqui menys en la vida quotidiana dels fills –sense entrar aquí en la injustícia que pot haver-hi en la distribució de tasques–, hi ha, a més d'una presència real, una presència simbòlica, no menys important, que passa per la paraula i els gestos de la mare. Però aquestes paraules i aquests gestos, fins i tot els silencis, en la separació solen contenir un matís de vegades molt negatiu i hostil.

Quan l'infant viu aquest sentiment de pèrdua, real o no, sovint es produeix un fenomen d'aspecte regressiu: l'infant s'aferra al progenitor que té la custòdia per por de perdre'l també.

Aquestes vivències de l'infant s'uneixen al fet que, en situacions de ruptura de parella, gairebé sempre els que se separen es troben en una situació emocionalment fràgil o desequilibrada. Això passa fins i tot en aquells casos en què la separació representa l'alliberació d'un infern relacional.

És molt possible que el progenitor custodi, en lloc de fomentar la sortida del conflicte, faci tot el contrari, cedint desmesuradament als moviments regressius del fill, fins i tot donant-li o consentint-li que ocupi espais (simbòlics i inclús físics) que fins a la separació ocupava la parella. D'altra banda, el progenitor no custodi pot mostrar als fills d'una manera exagerada uns sentiments depressius o rabiosos, amb la violència que això conté per als nens i nenes.

Aquestes actituds generen o potencien en els fills conductes impròpies de la seva edat i sovint negatives, basades en estereotips de gènere o sostingudes per una influència alienant d'alguns dels pares o altres adults propers. A més, massa sovint també, es posa els infants en situació d'haver de ser suport emocional i ajuda en lloc de ser ells mateixos qui reben suport amb afecte i fermesa.



L'edat dels fills

Tant el patiment potencial com les reaccions dels fills en la ruptura familiar tenen a veure, en part, amb l'edat. I, per tant, les ajudes que se'ls pugui oferir per superar aquesta crisi també s'han d'ajustar a l'edat.

En termes molt generals, podem dir que un esdeveniment potencialment traumàtic per a un infant té més possibilitats de ser perjudicial com menys capacitat tingui per comprendre les situacions i menys possibilitat d'expressar els seus sentiments. Un altre paràmetre fonamental és el moment evolutiu. Sabem que hi ha moments en el procés evolutiu en què els infants es mostren especialment sensibles, moments de crisi de desenvolupament, com, per exemple, la situació edípica o les primeres etapes de l'adolescència.

Però hi ha també altres edats en què la ruptura pot fer molt de mal, edats en què la criança d'un infant requereix el suport mutu dels adults que en tenen cura. Fins i tot en els primers mesos o el primer any,

quan podem parlar d'una relació gairebé exclusivament diàdica, generalment amb la mare, la seguretat i el suport proporcionat per la simple presència de l'altre arriba a ser contundent, encara que aparentment invisible, per al nen o nena —òbviament, no ens referim a aquelles situacions en què la presència de l'altre genera angoixa i estrès, efectes que es transmeten lògicament al nadó o a l'infant.

En qualsevol cas, el que ha d'arribar essencialment als infants és la seguretat que no seran abandonats per cap dels seus éssers estimats i que no se'ls posarà en situació d'ocupar llocs o rols que no els corresponen.

La situació prèvia a la ruptura

Que el patiment degut a la ruptura sigui mínim o enorme depèn, a més dels factors personals de cada nen o nena, de com hagi transcorregut el temps previ i de com actuïn els adults de referència després de la separació.

El temps que precedeix a una separació sovint està marcat per situacions de tensió constants, si no de violència. Habitualment, els pares, abans de la separació, passen per disputes freqüents o silencis llargs i tensos. Es fan retrets, s'amenaquen amb la separació, o almenys ho fa un dels dos. No és estrany que aquestes discussions i retrets tinguin els fills com a contingut. Aquests, mentrestant, viuen amb preocupació i fins i tot amb por aquestes discussions, aquests silencis, els crits, les llàgrimes. I això, malgrat els esforços que puguin fer els pares per evitar que els nens o nenes se n'assabentin. De fet, de vegades la informació escassa i esbiaixada que els arriba alimenta fantasies encara més terrorífiques que la realitat.

I després de la ruptura...

Entre els diferents aspectes que cal considerar, ens centrem breument en les reaccions dels fills i els pares.

Els fills passen per una fase d'incredulitat, malgrat els molts indicis que ja han anat percebent. Després és freqüent que facin algunes manobres, espontànies o influïdes, per intentar recompondre la parella parental. Altres vegades, els infants viuen silenciosament aquesta fantasia. També són habituals reaccions d'hostilitat, espontànies o influïdes, vers un dels progenitors.

Altres infants, bé perquè són més dèbils o perquè la ruptura ha estat impregnada de situacions de més conflicte, poden tenir reaccions de tipus depressius que es poden manifestar, segons l'edat i els diferents tipus de personalitat, de forma més emocional, més conductual, o fins i tot, somàtica. De vegades els infants viuen amb sentiments de culpa la separació dels pares, i no és estrany que els nens i les nenes mostrin un descens important en els resultats escolars, un allunyament dels amics, un retraïment, pèrdua de gana, trastorns del son, conducta disruptiva o fins i tot violència... Totes aquestes reaccions no difereixen gaire de les que són pròpies dels dols per la pèrdua i que Bowlby va descriure tan magistralment.

Les actituds i comportaments dels pares després de la separació, igual que en el cas dels infants, tenen molt a veure amb la seva història personal i de parella, amb la seva personalitat i estil relacional i amb les circumstàncies concretes que han portat a la separació. També tenen a veure amb les actituds de l'entorn familiar i d'amistats i amb el desenvolupament dels processos de mediació o judicials. És important destacar l'aportació positiva que els avis poden fer en els moments de separació. Fins i tot si tenen una lògica tendència a solidaritzar-se amb el seu fill o filla, és possible que l'edat els hagi permès adquirir un major grau de

serenitat per fer front a situacions conflictives i, a més de donar suport als seus fills i néts, indirectament poden exercir certa funció mediadora.

Al principi, els pares –tant les mares com els pares, però potser més elles perquè més sovint tenen la custòdia– solen adoptar actituds sobreprotectores amb els fills. Però aquestes actituds sobreprotectores a vegades resulten ineficaces, si no perjudicials, perquè ells mateixos, mares i pares, estan en una situació de debilitat emocional, de vegades plena de ràbia o de despit o de tristesa, amb una percepció d'abandonament i desemparament, que pot fer que la seva bona voluntat de cuidar i protegir els fills resulti molt distorsionada i que els arribi amb certa ambigüitat o ambivalència.

En molts casos, la separació es viu com un fracàs o com una traïció. Es viu amb decepció, desil·lusió i tristesa. En altres casos, significa el final d'una relació empobrida o tortuosa o fins i tot terrorífica.

També és cert que, en altres casos, la ruptura és simplement el final d'un procés portat de manera raonable i equilibrada en una parella que es respecta i que entén que la seva vida en comú ha deixat de ser fructífera. Segurament són aquests casos els que millor ho faran també amb els fills.

Però ara com ara, malauradament massa sovint, la ruptura ve seguida d'una lletania de conflictes, retrets, reclamacions i actes judicials. Els temes econòmics i la relació amb els fills són les dues principals fonts de litigi, de manera que en alguns casos, quan el divorci formal semblava el final d'un camí de conflictes, resulta que és el principi d'un altre no menys tortuós.

Pares i fills es troben aleshores implicats en una sèrie de circumstàncies complexes i desagradables, de manera que només el sentit comú, l'equitat de les lleis i els suports professionals i no professionals que puguin tenir al seu abast els permetran superar la crisi raonablement bé.

Algunes coses que poden ajudar els pares

Les condicions en què cada persona i cada parella han de resoldre els seus conflictes passen per un camí que cadascú i tots dos ha d'ajustar a les seves possibilitats, i no existeix cap «recepta» que es pugui aplicar estrictament a tots els casos. Però sí que és cert que l'experiència ens va donant alguna informació que pot ser útil.

En primer lloc, és important que els pares –mares i pares– reconeixin que en la separació estan passant per una situació de dificultat, i que també l'estan passant els infants. Això els ajudarà a afrontar les coses amb una mica més de serenitat o, si més no, a intentar-ho. O a demanar ajuda, si veuen que sols no poden. Demanar ajuda no vol dir trobar algú que comparteixi el nostre punt de vista i ens doni la raó, sinó algú que pugui escoltar, comprendre i donar suport emocional.

És bo que reconeixin que, en la majoria dels casos, separar-se comporta una lectura amb matisos molt negatius de la història prèvia de la relació. Pot ser que sigui efectivament així, que la relació de parella hagi estat desastrosa, però en qualsevol relació interpersonal hi ha moments bons i moments dolents, i en la separació es tendeix a tenir més presents els dolents, o només aquests. És possible, fins i tot, que per separar-se calgui posar o veure en l'altre només els aspectes més negatius, perquè en cas contrari encara resultaria més difícil la separació.

D'altra banda, és convenient que els adults que se separen sàpiguen que molts dels sentiments, de les emocions i de les conductes que tindran durant el procés són normals. Això, en el sentit de no culpabilitzar-se en excés i també amb un objectiu preventiu, en la mesura del possible, evitant al màxim fer o fer-se mal. Com millor visquin la separació, millor ho faran amb els fills.

Un tema no menor és tenir en compte que, en el nostre sistema social, l'economia es basa sobre unitats familiars. Trencada la unitat familiar, en la

immensa majoria dels casos hi haurà més problemes econòmics, i en molts casos no serà possible mantenir exactament el mateix nivell de vida que abans de la separació. En lloc d'obstinar-se a mantenir el nivell de béns materials i fer d'això un gran conflicte, seria molt positiu posar l'esforç a mantenir o millorar les relacions amb els fills, els afectes, les cures, la comunicació.

Hi ha coses especialment nocives per als fills, com és boicotejar o entorpir la relació amb un dels progenitors o una de les famílies o transmetre als fills la ràbia o l'odi contra l'altre, que fins i tot pot estar justificada, però això no dona dret a obligar els fills a percebre la mare o el pare de la manera en què el percep l'exparella. Es divorcien els pares, no els fills. Expressions com «el teu pare ens ha deixat, ens ha abandonat...», «la teva mare ja no ens estima...» posen en relleu una projecció injusta dels sentiments dels pares sobre els fills.

Abans de la separació, els pares haurien d'informar els fills amb veracitat i amb claredat del que succeirà i *assegurar-los i després complir-ho* que la seva separació no suposarà en absolut l'abandonament per part de cap dels dos ni de les seves respectives famílies. Sempre que sigui possible, seria bo que donessin als fills una sola versió del que està passant o passarà, i fer-ho conjuntament.

Una altra càrrega que sol posar-se sobre els fills i que és font de gran malestar per a ells és utilitzar-los sistemàticament com a «correu», i a més amb missatges que sovint contenen un matís agressiu. Pitjor encara és posar els fills en situació d'«àrbitres», fent-los fins i tot responsables de decisions que corresponen únicament als adults. En aquest sentit, molts jutges solen fer-ho bé: tenen en compte l'opinió dels fills, però els adverteixen i asseguren que no decidiran ells, que la decisió correspon exclusivament als adults.

Després de la separació convé que tots dos pares facin un esforç per confiar en la capacitat i les habilitats de l'altre, encara que no comparteixin



exactament les formes, posant-se d'acord en els criteris essencials i sent tolerants amb els altres. En molts casos, els pares hauran de respectar el fet que les mares compten amb més habilitat i pràctica en la cura dels fills i hauran d'estar disposats a deixar-se aconsellar per elles i a tenir molt en compte els seus criteris. Les mares, al seu torn, han d'afrontar això de manera positiva i generosa, evitant la recriminació constant o censurant la conducta del pare quan, per exemple, es deixa ajudar en la seva inexperiència

per la seva pròpia mare. És cert que alguns pares semblen haver descobert la seva obligació d'atendre els fills just amb la separació. Però això no s'ha d'interpretar sempre en clau negativa.

Actualment, és molt freqüent que hi hagi un progenitor –generalment la mare– de custòdia més continuada i un altre –generalment el pare– de custòdia més discontinua. Això pot afavorir la idea que el progenitor discontinu només té l'obligació d'aportar una pensió. Que aquest pensament es mantingui té a veure amb idees tradicionals sobre la criança i la distribució del treball, amb la legislació i l'ús que se'n fa i amb alguns altres motius menys evidents. Però és força perjudicial. Suposa per al «progenitor continu» una sobrecàrrega injusta de tasques i preocupacions, i un important patiment en el nen o nena i en el «progenitor discontinu». D'altra banda, en determinats casos pot suposar també un pretext per a alguns pares, poc implicats o amb noves famílies, per desentendre's d'altres obligacions i fins i tot de l'obligació econòmica.

Segurament caldrà remoure encara bastant les idees sobre la criança abans i després del divorci, les lleis i l'ús que se'n fa i qualsevol altre motiu que reforci una desafortunada

forma de relació abans i després del divorci. Tot això respectant, sempre que sigui possible, les particularitats culturals i el ritme d'evolució de cada societat, cada grup humà i fins i tot cada família.

Ineludiblement, després de la separació, els pares han de mantenir un contacte periòdic i, en la mesura del possible, fluid, per tal d'aclarir aspectes de la criança. Qualsevol decisió important l'han de prendre entre tots dos. I això per llei i per sentit comú. Però no s'ha d'utilitzar aquest motiu



com a pretext per estar constantment intentant parlar-se o veure's com si res no hagués passat, alimentant així les fantasies de reunificació que alberguen els fills. Es pot donar el cas, però és molt poc habitual, que en els primers temps després de la separació l'exparella tingui desitjos de parlar-se o trobar-se amb freqüència. Pot ser simplement que, conscients o inconscients, estiguin donant senyals que algun dels dos no ha acceptat la separació. És fins i tot probable que en els primers temps després de la separació sigui convenient comunicar-se per escrit o a través d'algun mediador, no sempre necessàriament professional. I també és possible que durant un temps, en alguns casos sempre, sigui necessari ajustar-se escrupolosament, sense arribar al ridícul, a les condicions pactades o arbitrades pel jutge.

I a l'escola

Sens dubte, l'escola pot ajudar de manera molt positiva als nens i nenes en el procés de separació dels pares. I, sobretot, ha d'evitar actuacions que l'agreugin.

La mestra o el mestre d'un infant és gairebé sempre un referent i una figura de suport, sobretot en les primeres edats. En certs casos pot ser que sigui l'única persona que garanteix la continuïtat de la trajectòria vital d'un nen o una nena.

Pel que fa a l'ajuda que pot prestar, convé tornar a una idea subjacent al concepte de *base segura* de John Bowlby i de Mary Ainsworth: no es tracta tant de fer coses com de transmetre, també amb paraules, però sobretot amb gestos i actituds, que, si el nen o la nena ens necessita, som aquí, i que pot confiar en nosaltres. No és possible ni és necessàriament bo evitar als infants els conflictes inherents a la vida; l'essencial és que ens tinguin a la vora per si necessiten ajuda. A més,

és important fer-ho amb afecte, però oferir només el suport que necessiten sense obstaculitzar la posada en marxa dels seus propis recursos de superació.

És possible que un infant es mostri especialment inquiet o retret o poc implicat en les tasques... La mirada de la mestra ajudarà si és una mirada d'afecte, de comprensió i d'oferta de confiança i suport, no si és una mirada inquisitorial o de compassió.

És convenient que el nen o la nena percebi dels mestres tolerància davant seu comportament alterat, però tolerància no significa indiferència. L'infant ha de veure que es manté amb ell una actitud comprensiva, sense per això deixar d'exigir-en la mesura de les seves possibilitats.

És possible que la mestra o el mestre puguin oferir-li un espai per a l'escolta, a ell i fins i tot als seus pares, evitant sempre ser percebuts com a invasius o arrogant-se el paper de pares o un paper professional que no els correspon i que segur que no és el que infants i pares desitgen dels seus mestres.

Encara és freqüent que molts nens i nenes visquin en silenci la separació dels seus pares. Aquest silenci pot ser una font de gran sofriment. És possible que la mestra o el mestre siguin les úniques persones a qui un infant pot confiar el seu malestar i els seus sentiments, amb la seguretat que respectaran el seu secret mentre no sigui capaç de parlar-ne obertament. Això requereix que els mestres posin en alerta tota la seva capacitat d'escolta. Els mestres podran sobretot escoltar, però també

acollir i clarificar a l'infant la seva por a l'abandonament, donar-li pistes perquè compregui el comportament dels seus pares, que també estan en una situació emocional afeblida, i potser, en alguns casos, denunciar una situació de risc greu per a l'infant.

També pot ser que els infants que travessen per aquesta circumstància necessiten una petita empenta en la relació amb els altres. Segur que una mestra, un mestre, sap fer-ho respectant alhora el seu desig o necessitat de certa privacitat.

Com a institució, l'escola ha de posar especial cura per assegurar que ambdós pares estan assabentats de les vicissituds de la vida del fill al centre. Excepte en casos molt especials, en què s'hagi retirat la pàtria potestat a un dels progenitors, cal oferir informació igualment a tots dos pares, tant l'escrita com la verbal, animant, si cal, al pare més absent a participar en les sessions informatives i en els espais d'intercanvi de reflexions. És possible que això suposi un treball afegit per a l'escola, però val la pena per al benestar dels nens i les nenes.

Quan no hi hagi inconvenient, sense forçar massa les coses, cal realitzar les informacions presencials conjuntament, evitant en la mesura del possible adoptar actituds discriminatòries cap a un o altre dels progenitors, excepte en casos molt concrets en què calgui prendre una posició ferma davant situacions injustes o comportaments molt negatius, com ara la violència o altres.

Encara que malauradament la valoració social de la figura del mestre ha caigut, part de l'atropellament de valors que té lloc en el sistema socioeconòmic imperant, és evident que una mestra, un mestre, encara són figures molt rellevants en la vida dels infants i dels pares. Això, que és una constant en tot el període escolar, és molt més evident, si és possible, en l'educació infantil, on la tasca escolar està més pròxima a la tasca educativa de la llar que en cap altra etapa.

L'escola ha d'utilitzar aquesta autoritat moral per mostrar una actitud de respecte, comprensió i suport en les diverses vicissituds vitals que experimenten els nens i les nenes, sense renunciar a oferir, tant en el currículum com en les actituds, un model d'honestat i de valors cívics com la justícia, la igualtat, el respecte per les diferències, etc.

Com a conclusió

La ruptura familiar ha deixat en gran mesura de ser causa d'estigma social. La societat ha progressat en la tolerància, fins i tot en la normalització i el respecte, per les diferents formes d'organització familiar. També va millorant gradualment la manera en què es produeixen les ruptures familiars. Això fa que cada vegada hi hagi més casos en què la ruptura familiar és un fet escassament traumàtic. Encara més: en alguns casos la ruptura familiar, encara que comporti característiques de dol, ben superada fins i tot pot ser un factor de creixement i maduració per als infants.

Però intentar amagar o minimitzar el patiment de molts nens i nenes en un fet vital potencialment traumàtic com és la separació dels pares és una injustícia i una temeritat.

L'escola pot ajudar a normalitzar, que és gairebé el contrari de negar, les diferents situacions familiars, com pot fer en general amb les diferències de gènere, origen, etc., contribuint a la desaparició dels estigmes i absurdes superioritats i inferioritats, que dificulten la convivència i provoquen patiment.

L'escola, les mestres i els mestres, poden desenvolupar un paper molt important en la superació dels conflictes inherents a la ruptura familiar. Especialment en les primeres edats, l'escola representa per als nens i nenes, i fins i tot per als pares, un espai d'acollida i de trobada, un model de convivència. És possible que, per a alguns infants, la seva mestra, l'escola,

sigui l'únic espai, l'única persona del seu entorn que garanteix una continuïtat afectiva sense estar contaminada de les tensions que es produeixen en l'entorn familiar. Els mestres, amb la seva mirada atenta i afectuosa, valoraran el grau de suport que poden aportar en cada cas, evitant tant exagerar com minimitzar el sofriment de l'infant, que pot adoptar formes d'expressió que van des d'aspectes somàtics a conductuals.

La separació dels pares no és o no hauria de ser una tragèdia en absolut. De fet, de vegades pot ser molt saludable tant per als pares com per als infants. Però això no significa que no causi patiment. El patiment dels infants té a veure amb l'edat, la fortalesa psíquica i les condicions en què es produeixi la separació, així com el període previ i posterior a aquesta. En alguns casos, els infants no necessitaran més suport que els dels mateixos pares i les seves famílies, però en d'altres els diferents actors que intervenen en la infància, especialment els mestres, hauran d'estar molt atents.

Que la ruptura familiar sigui un fet perfectament integrable en la història personal de cada nen o nena o, al contrari, que sigui un fet que marqui negativament la seva trajectòria vital, depèn en gran mesura dels actors directes, els pares. Però la col·laboració de l'escola i els mestres,



sense exagerar, sense minimitzar, sense atribuir-se funcions que no són pròpies, però amb la força moral que els dóna aquesta professió, pot ser molt positiva en tot el procés. La convivència estreta, la relació intel·lectual i afectiva que una mestra, un mestre, mantenen de forma constant amb nens i nenes, és per a aquests, com a mínim, una garantia complementària que les coses són encara al seu lloc i que, per molt complicades que estiguin les coses, mai no es quedaran sols. ■

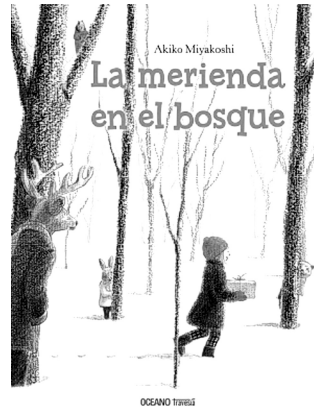
Pablo García Túnez, psicòleg clínic

Bibliografia

- BÉJAR, A. I ALTRES. «El conflicto parental en la ficción literaria: Pinocho y Frankenstein». *Cuadernos de SEPYPNA*, núm. 33-34 (2002).
- BIRD, F.L. *Los hijos frente al divorcio. Sus reacciones según la edad*. Mèxic: Diana, 1983.
- CANTÓN DUARTE, J.; CORTÉS ARBOLEDA, M. R. I JUSTICIA DÍAZ, M. D. *Conflictos matrimoniales, divorcio y desarrollo de los hijos*. Madrid: Pirámide, 2002.
- DOLTO, F. *Cuando los padres se separan*. Barcelona: Paidós Ibérica, 1989.
- FERNÁNDEZ ROS, E. I GODOY FERNÁNDEZ, C. *El niño ante el divorcio*. Madrid: Pirámide, 2002.
- LIBERMAN, R. *Los hijos ante el divorcio*. Barcelona: Hogar del Libro, 1980.
- POUSSIN, G. I MARTIN-LEBRUN, E. *Los hijos del divorcio*. Madrid: Trillas / Eduforma, 2009.
- RODRIGO, M. J. I PALACIOS, J. *Familia y desarrollo humano*. Madrid: Alianza, 1998.

Qui menja sopes se les pensa totes: cuines de llibre

Roser Ros



MIYAKOSHI, A.
La merienda en el bosque
Barcelona: Océano Travesía, 2014

El pare de Kiko ha anat cap a casa de l'àvia per poder netejar la neu que ha caigut durant la nit. Tot d'una, Kiko s'adona que el pastís que el pare havia de portar a l'àvia és damunt la taula, i amb el consentiment de la mare surt a empaitar-lo pel bosc; les petjades que ha deixat a la neu es veuen molt bé i són fàcils de seguir. Quan Kiko distingeix la silueta d'algú, no dubta que és el seu pare. Emocionada, arrenca a córrer; però de sobte ensopega i cau. Oh, no... El pastís s'ha fet malbé i a més... aquell no és el que es pensava, sinó un desconegut que la convidarà a berenar. Sí, però on?

*Si a la cuina tot bon coc
cerca els ingredients més bons
per cuinar un plat saborós
i oferir-lo als comensals,
qui ens impedeix de fer el mateix
remenant entre els millors llibres?
Us en presentem sis que
ens han semblat molt nostrats
i amanits amb poesia,
us en fem regal de cor.*

Segur que us faran profit!

LES FEINES DE LA CUINA

Les feines de la cui-na són la me vaa fi ció, nin - gúels di nars pre sen ta tant
bons com els faig jo. Els pu rés de pa ta ta iel brò quil ben bu llit, quan
jo me no la cui na hom es lle pael s dits. El punt de sal, el punt de sal, és el què
cal, és el què cal, puig jo sóc el cui ner que téel bad ge, d'o liun ra
jet el pa ben sec, tot un gra d'all i ju li vert tot ple
gat ben bu llit faun bon a li ment. Men ja so pes, men ja so pes, que fan
bon pro fit. Men ja so pes, men ja so pes, i ves te'n al llit!

Informant: Martha Ros; transcripció musical: Anna Ros

I avui, una cançó...

*Les feines de la cuina
són la meva afició,
ningú els dinars presenta
tan bons com els faig jo.*

*Els purés de patata
i el bròquil ben bullit,
quan jo meno la cuina
hom es llepa els dits.*

*El punt de sal,
el punt de sal,
jo sé el que cal,
jo sé el que cal,
puix jo sóc el cuiner
que té el badge.*

*D'oli un raget,
el pa ben sec,
tot un gra d'all i julivert,
tot plegat ben bullit
fa un bon aliment.*

*Menja sopes,
menja sopes
que fan bon profit.*

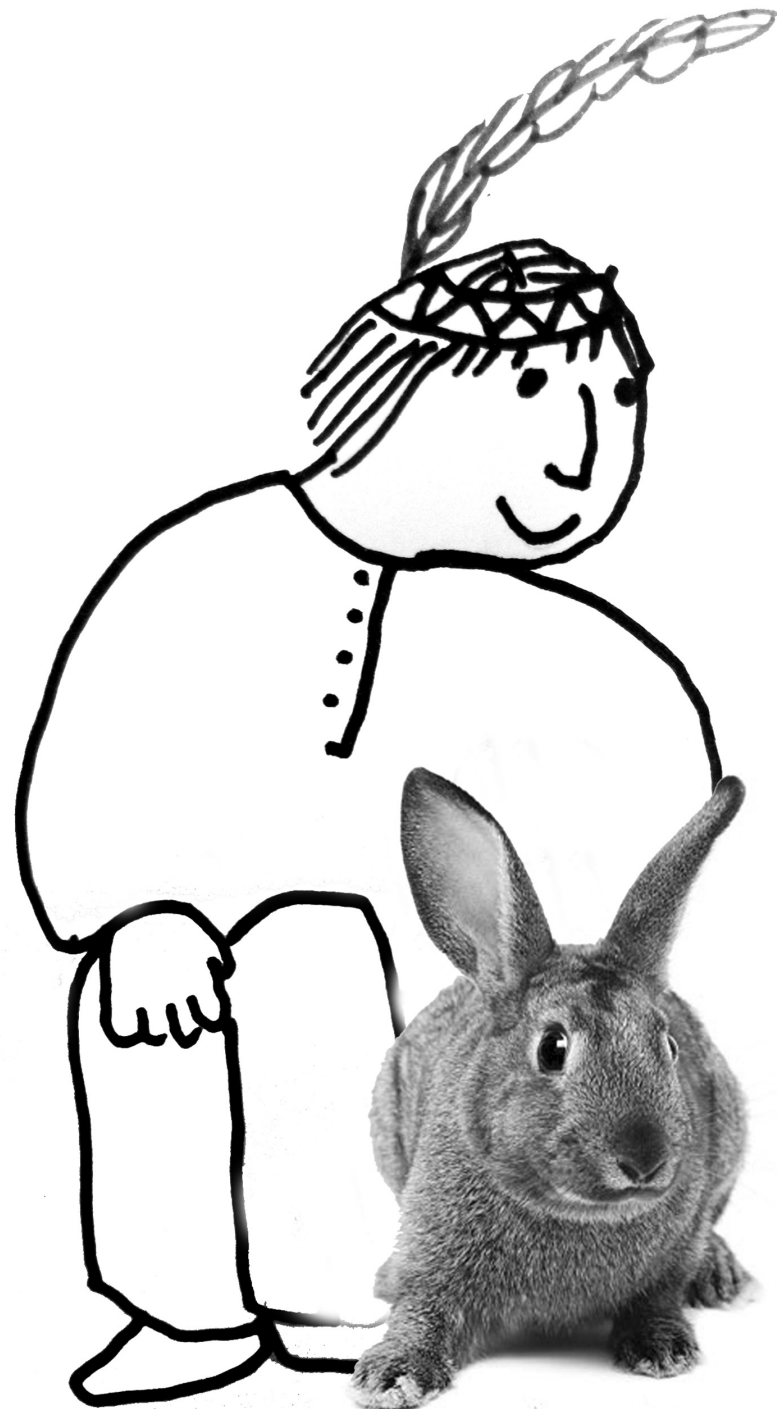
*Menja sopes,
menja sopes
i vés-te'n al llit.*

Avui, un conte de color... blanc

Elisabet Abeyà

El blanc és el color de la neu, del gel i de molts aliments. Simbolitza la puresa i la pau. Diuen que els inuit tenen moltes de paraules diferents per dir blanc. Tot és tan blanc a les seves terres que distingeixen el blanc de la neu quan cau, quan acaba de caure, quan fa estona que ha caigut... No és el mateix el blanc del gel que el de la pell suau de l'ós polar. Tots els colors tenen matisos. Els habitants del Pol Nord ens ensenyen que el blanc també els té.

Els animals que transiten per les terres cobertes de neu són de color blanc. Però no sempre ha estat així. Segons aquesta llegenda, abans les llebres eren de color marró, com les nostres.



Per què les llebres són blanques

Ploma d'Àliga era un gran caçador. Només armat amb un arc i fletxes, cada dia portava prou peces per alimentar la seva dona i els seus fills.

Però, un estiu, hi va haver una sequera terrible. Per no morir-se de set en aquella prada tan immensa, els animals fugien cap al nord. Ploma d'Àliga i els altres caçadors es van enfilear a les seves canoes i els van seguir. Un cop van ser al nord, van començar a caçar. Ploma d'Àliga va anar seguint les petjades d'un cérvol però, tot d'una, va començar a nevar. Aviat, tot el camp va ser blanc i el pobre caçador no reconeixia res. Enlluernat per la llum que es reflectia a la neu, caminava d'esma, i pensava: «Etic perdut, no podré tornar mai més al campament. Però si em moro aquí a la neu, qui donarà de menjar als meus fills?»

De sobte, va veure una llebre marró que se'l mirava.

L'animal saltironava cap a ell, es va aturar i li va dir:

–Home, tens aspecte de no saber on vas.

–És veritat –va dir Ploma d'Àliga–. M'he perdut.

–Jo sé on és el teu campament –va exclamar la llebre–, vine, segueix-me.

Sorprès, el caçador va seguir la llebre, que el va conduir al costat del campament. Ploma d'Àliga es va agenollar i va acariciar la llebre mentre li deia tristament:

–Gràcies, germana llebre, m'has salvat la vida. Llàstima, hem vingut per caçar, perquè hem d'alimentar les nostres famílies. Potser algú de nosaltres et matarà demà.

Però a mesura que l'home l'acariciava, la pell de la llebre es tornava blanca.

Ben aviat va ser tota blanca, des de la punta del nas fins a la cua, amb una taca negra just a la punta de les orelles. Llavors va desaparèixer

saltant i aviat Ploma d'Àliga la va perdre de vista: blanca enmig de la neu blanca, era invisible. Cap caçador no la podria matar! I fins avui sempre ha estat així.

(Adaptació d'una llegenda dels indis americans, a *Mil anys de contes*, Barcelona: Milan, 1990)



Celebrant els 50 anys de Rosa Sensat

El dimarts 6 d'octubre a dos quarts de set del vespre la sala d'actes de Rosa Sensat estava plena de gom a gom de persones amigues que en un o altre període d'aquest mig segle han contribuït a fer realitat Rosa Sensat.

Per tant, només el sol fet de veure's, de retrobar-se, era una festa. Abans d'iniciar l'acte, l'ambient era d'alegre sintonia, cosa que va generar d'entrada un clima favorable i agradable previ a la maratonià sessió de parlaments que s'encadenarien.

La festa del cinquantè aniversari es va desenvolupar en quatre parts. Va començar, amb una gran puntualitat, amb unes paraules de Francina Martí, que com a presidenta de l'associació va donar la benvinguda a Rosa Funtané en representació de l'Àrea d'Educació de la Diputació de Barcelona i a Carme Ortoll en representació del Departament d'Ensenyament, i els va cedir la paraula. Totes dues van intervenir com a representants de les institucions i com a mestres, explicant els seus records sobre Rosa Sensat i sobre el que havia representat, tant per a elles com a professionals com per a l'educació i l'escola del país, la feina feta durant aquests cinquanta anys.

En la segona part de l'acte es proposava retre homenatge als fundadors, els que van tenir l'encert de crear aquella escola de mestres que tant va ajudar a fer realitat un somni: el de recuperar l'escola que el franquisme havia volgut matar.

Les seves intervencions van ser una gran lliçó sobre el sentit que ha tingut i té l'existència de Rosa Sensat: una lliçó de saviesa, d'humilitat, de



profunda estima als infants, i per tant a l'educació, i de confiança i valoració positiva de la feina diària dels mestres.

Maria Antònia Canals, com a bona matemàtica, va estructurar la seva intervenció en cinc punts. En el tercer es va referir al fet que els vells mestres castigats pel franquisme van saber fer el pont amb ells, i a la manera com van ajudar-los a obrir els ulls i ampliar les activitats dels seus primers projectes d'escola, i ens convidà a seguir passant la torxa d'una generació de mestres a les noves.

Maria Teresa Codina, en la seva intervenció, va fer especial èmfasi en la importància del treball en equip: l'equip és bàsic per poder fer escola, l'equip és qui ha de fer realitat el projecte educatiu de cada escola o institut.

Jordi Cots va afirmar amb franquesa que sempre s'ha sentit de Rosa Sensat, i va recordar les seves classes a les mestres del curs de tarda, en què els explicava la història de l'escola, però sobretot va compartir la manera com havia preparat cada sessió, i va

llançar a la sala un pensament: «Crec que hi ha un esperit de Rosa Sensat.»

Pere Darder va fer especial èmfasi en la importància de les emocions, recordant-nos que als infants i joves, com a persones, per poder aprendre i créixer els cal ser respectats en la seva globalitat. Encara avui es valora massa l'*Homo sapiens*, sense tenir en consideració els seus sentiments.

A tots ells els va acompanyar Irene Balaguer, una de les persones que més anys ha treballat a la casa, que va fer un repàs personal sobre el que ha estat i és Rosa Sensat per a ella.

En la tercera part Joan Soler, coordinador del llibre *Vint mestres i pedagogues catalanes del segle XX*, editat per Rosa Sensat pel seu cinquantenari, va presentar el volum, desgranant amb delicada senzillesa diversos detalls sobre cadascuna de les dones escollides, amb pinzellades sobre el més remarcable de cada una d'elles i situant-les en la seva època. El llibre abraça un ventall ampli en el



temps –un segle–, també ample en les respectives visions sobre l'educació de cada mestra, amb una visió coral d'ideologies i pedagogies; totes elles, però, van estar compromeses amb el seu temps i amb l'emancipació dels infants i els joves.

«I ara què?», plantejà Francina Martí, com a presidenta de l'associació, per cloure l'acte. Doncs ara ens comprometem a mantenir-nos fidels a la nostra trajectòria, perquè sentim orgull de

formar part d'aquesta comunitat, perquè sentim la responsabilitat de contribuir a generalitzar l'escola nova, mantenint el compromís ètic amb l'escola pública, i treballant en equip, amb humilitat, passió, plaer, humor i entusiasme.

La quarta part, però no la darrera, va consistir a bufar entre tots les espelmes del pastís i fer un brindis pel futur, pels propers cinquanta anys de l'associació, mentre es projectaven imatges dels primers cinquanta anys de feina feta com a teló de fons. Molts dels assistents a la sala s'hi van poder veure com a protagonistes del que ha estat una acció col·lectiva en la seva dimensió i abast. En aquest moment el brogit va omplir la sala de nou: es van formar grups que conversaven, hi va haver abraçades, felicitacions, l'alegria de retrobar-se, els «està sempre igual» –tot i que molts tenien cabells blancs, com és lògic–; els joves només repetien: «Quanta feina s'ha fet i ara l'hauré de fer nosaltres», amb la cara il·luminada d'il·lusió i de resignada responsabilitat.

A poc a poc, la gent va anar marxant feliç, alegre, i, com sempre quan es passa per Rosa Sensat, amb noves idees i propostes per seguir-se veient i treballant per la renovació pedagògica.



Quan es parla sense paraules es parla amb el cos i amb la mirada.

Podem escoltar, llegir aquest llenguatge: una actitud deliberadament oberta i una disponibilitat que és una invitació acompanyen el cos i la mirada, i en neix un diàleg a través del contacte físic i visual.

És un procés d'acostament, de familiarització, de coneixença. Per acollir és essencial reconèixer l'altre amb confiança i respecte.

**Cursos d'hivern de l'Associació
de Mestres de Rosa Sensat**
EDUCACIÓ INFANTIL - ESCOLA BRESSOL (0-3)
251522
**El temps dels infants - Formació a distància
WEBINAR**

Eva Sargatal Danés, mestra d'escola bressol. Forma part del Consell de Redacció de la revista *Infància* i és membre del grup 0-3 de l'ICE de la UAB. Participa habitualment a la Xarxa Territorial d'Educació Infantil de Catalunya. És membre de l'equip de coordinació del Seminari de mestres de la Garrotxa i membre del Consell de Formació de PFZ del CRP Garrotxa.

231603
Acompanyament dels infants amb desenvolupament lent o diferent

Núria Ferrando Arrufat, fisioterapeuta pediàtrica i psicomotricista. Formadora de mestres d'escoles bressol.

231602
Diàlegs sense paraules

Elena Pereta Simón, mestra de música i psicomotricista. Creadora de la Companyia Com sona? i col·laboradora en diferents projectes educatius.

EDUCACIÓ INFANTIL

* *Els cursos marcats amb un asterisc s'ofereixen conjuntament a infantil i primària.*

251528

La globalitat de l'infant: moviment i aprenentatge*
Xavier Martínez López, mestre d'educació primària-educació física i psicomotricista. **Yasmina Salazar Castellà**, mestra d'educació infantil i psicomotricista.

251505

L'escola inclusiva: eines, mètodes, estratègies i recursos pràctics*

Efren Carbonell Paret (coordinació), psicòleg i director d'Aspasim, i **Núria Capellas Micó**, mestra d'educació especial, logopeda i coordinadora del Centre de Referència Escola Inclusiva ASPASIM.

251525
Recursos tecnològics a l'escola (3-6)

Gino Ferri, mestre d'educació infantil a Reggio Emilia i formador de mestres.

251531

Geometria dinàmica amb GeoGebra*
Isabel Sorigué Ric, mestra a l'Escola Diputació de

Barcelona, i **Bernat Ancochea Millet**, llicenciat en Física Teòrica per la UAB i professor a l'INS Premià de Mar.

231601
La conversa com a eina de motivació*

Bet Madera Rusinyol, mestra i psicopedagoga. Membre del Consell de redacció de la revista *Infància* de l'AM Rosa Sensat. Actualment treballa a l'escola pública Josep Gras.

251504
Micropaisatges digitals (diàlegs entre matèria, tecnologia i art)*

Jenny Silvente González, mestra d'educació infantil, psicomotricista i editora del blog Veure, pensar i sentir.

www.rosasensat.org

Tres mirades per inspirar-se

Atelier pour enfants

<http://atelierpourenfants.blogspot.com.es/>

Aquest és un blog, en llengua francesa, on podreu trobar diverses propostes de taller d'expressió artística i on es recomanen materials, animacions, vídeos i llibres. També es parla de música i es comparteixen inspiracions i creacions.



Poesia infantil i juvenil

<http://bibliopoemes.blogspot.com.es/>

Blog destinat a la poesia infantil i juvenil. Hi trobareu poemes, embarrussaments, endevinalles, cançons, llibres, activitats sobre poesia, referències de poetes.



Zeroseis

<http://ei-zeroseis.blogspot.com.es/>

Un blog, en llengua castellana, que convida a compartir pensaments al voltant de l'educació dels més petits i ofereix idees per afavorir la creativitat.

Dóna informació d'alguns tallers que porten a terme i, entre altres coses, mostren alguns exemples dels seus projectes per jugar i aprendre amb les formes, els nombres, les lletres...

Mostra també alguns vídeos d'experiències del gest gràfic i la dansa. Hi trobem, a més, recomanacions de llibres il·lustrats i propostes per fer a l'escola i amb les famílies, així com tallers amb materials poc habituals.



Espai per a una creativitat sense límit

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

MANLEY[®]

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: Eva Jansà, David Altimir i Montserrat Nicolás

Coordinació: Mercè Marlès

Consell de Redacció:

Elisabet Abeyà, David Aparicio, Mercè Ardiaca, Irene Balaguer, Montserrat Baliarda, Teresa Boronat, Arnau Careta, Clara Claramunt, Carme Cols, Judit Cucala, Montserrat Daniel, Rosa Ferrer, Esteve Ignasi Gay, Gemma Gil, Marisol Gil, Xavier Gimeno, Josepa Gòdia, Josepa Gómez, Roser Gómez, Marta Guzman, Teresa Huguet, Mar Hurtado, Montserrat Jubete, Enric Lacasa, Anna Lleonart, Elisabet Madera, Sílvia Majoral, Paula Marfil, Marta Martínez, Blanca Montaner, Misericòrdia Olesti, Àngels Ollé, Marta Ordóñez, Beatriu Pérez, Dolors Pomers, Noemí Ramírez, Montserrat Rebollo, Núria Regincós, Eva Rigau, Montserrat Riu, Carme Rubió, Núria Sala, Clara Salido, Eva Sargatal, Rosa M. Securun, Mercè Serrat, Pau Sobrerroca, Josepa Solsona, Lurdes Tarradas, Dolors Todolí, Marta Torras, Maria Torres, Elisenda Trias.

Projecte gràfic i disseny

de les cobertes: Enric Satué

Maquetació: Clara Elias

Impremta: AGPOGRAF
Pujades, 124. 08005 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

Exemplar: 8,70 euros, IVA inclòs

Baixa't l'aplicació per a mòbil
i tablet de Rosa Sensat

Amb el suport de:  Generalitat de Catalunya
Departament de la Presidència

Tots els drets reservats. Aquesta publicació no pot ser reproduïda, sencera o en part, ni enregistrada o transmesa per un sistema de recuperació d'informació, de cap manera ni per cap mitjà, mecànic, fotoquímic, electrònic, magnètic, electroòptic, per fotocòpia o qualsevol altre, sense el permís previ per escrit de l'editorial.

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

Si vols regalar llibres
entra a la nostra web
www.rosasensat.org





Regala una subscripció a
in-fàn-ci-a
fes un regal i fes-te un regal