



REVISTA DE L'ASSOCIACIÓ DE MESTRES ROSA SENSAT

in-fàn-ci-a

educar de 0 a 6 anys

1997
96
MAIG
JUNY

La matriculació, problema de quantitat i qualitat

Cada any, en aquesta època es posa en marxa el procés de preinscripció per a la matriculació dels infants al primer nivell d'una escola. De fa més de vint anys, el procés venia marcat per dues variants numèriques: molts infants, poques places escolars, i encara mal distribuïdes i en proporcions molt desiguals entre pública i privada, segons poblacions i barris. És sota el pes d'aquesta dura història que, quan finalment per garantir el dret a l'educació es va anar desenvolupant el conjunt normatiu de la matriculació, els criteris per donar resposta a la demanda-tria dels pares es van xifrar en nombre de punts per cada concepte: nivell econòmic i estructura familiars, proximitat del domicili al centre, germans en ell, etc. Com si tot el problema de la matriculació fos de quantitat i s'hagués de resoldre quantitativament.

I no era així; sempre hi ha hagut, més o menys sentit, més o menys patent, el problema de la qualitat

en el moment de buscar escola per als fills. I això es fa més evident ara, que les variants quantitatives han canviat en gran manera: d'una banda, la natalitat ha baixat a menys de la meitat en vint anys, i de l'altra ha augmentat considerablement el parc escolar.

Què passa ara en el moment de la matriculació? Doncs fenòmens molt diferents, segons els nivells, cicles i circumstàncies; ara es fa patent una realitat, la de la política educativa d'un país o d'un municipi, i de manera molt especial en l'educació infantil, que amb els seus dos cicles reuneix tota la problemàtica d'aquesta política, les seves variants quantitatives, i sobretot les qualitatives.

Una primera constatació és que en molts pobles i ciutats del país algunes escoles queden amb places vacants i en altres, no sempre lluny, hi ha llargues llistes d'espera. No hi ha dubte que aquest fet té relació amb la consideració de qualitat, més enllà del nombre de nens per mestre i dels espais. És un fet

per fer reflexionar, des de l'Administració educativa fins a cada mestre.

Molt relacionat amb la valoració de la qualitat, és el fet de l'acceptació de l'escola dels petits, gairebé al 100 %, i satisfeta, en el cicle de 3-6 anys, i creixent en el cicle 0-3 anys, però lluny de la seva satisfacció. En aquest cas es podria dir que es produeix la paradoxa d'una proporció inversa: a menys natalitat, més demanda d'escola bressol. Potser el que en realitat tenim és la lògica d'una proporció directa, però negativa, a menys satisfacció de la demanda, menys natalitat, que voldríem canviar per una lògica positiva, a més satisfacció de la demanda, més natalitat.

Una demanda insatisfeta en quantitat i qualitat és el que fa patent el procés de matriculació. Cal una política que garanteixi la satisfacció d'ambdues variants en cada cicle, i uns criteris de matriculació que prioritzin la compensació de desigualtats al 0-3, la continuïtat amb el primer cicle, del 3-6, i en definitiva el respecte a la identitat de cada escola en el seu medi, tot i garantint-ne el nivell de qualitat.

Plana oberta			2
Educar de 0 a 6 anys	Practiquem els drets de l'infant	Montserrat Jubete	3
Escola 0-3	El massatge, una agradable experiència	Mercè Bernadet	10
	La màgia d'en Wurli	M. del Mar Ortega	14
Bones pensades			19
Escola 3-6	Propostes suggerents. La col·lecció de pseudolletres	Josepa Gómez i Bruguera	20
	Tots aprenem a Santo Amaro	Pedro Nunes da Silva	23
Infant i societat	El somni vers la infància	Georges Jean	31
Infant i salut	Vestir un infant	Isabel Segura i Dolors Riera	35
	Per al peu, quin calçat?	Adelina Dorca i Ramon Palomeras	38
El conte	En Cebeta i en Foigràs ja són més	Roser Ros i Vilanova	42
Informacions			44
Abstracts			46
Cop d'ull a revistes			47
Biblioteca			48

sumari

La Catedral

Martí Vilanova

Visitar la Catedral és sempre anar a descobrir un nou món. Quan es fa amb els més petits, el primer que sobta és l'enorme capacitat d'esbalament per allò en què nosaltres no parem atenció. Tot els pica la curiositat, i costa que es fixin en allò que anem a veure: una mira l'autocar, l'altre un colom, però també els criden l'atenció els vitralls i, sobretot, les gàrgoles, que representen animals fantàstics, monstres, homes i dones. Amb els seus ulls es redescobren detalls que desconeixies.

Un cop dins de la Catedral, la sorpresa es majúscula, sobretot per a aquells que no hi havien estat mai. Se senten impressionats per l'atmosfera que s'hi respira, per les grans dimensions, per les estàtues i els altars, i de mica en

mica la seva curiositat pot més que el respecte inicial que els imposava el nou espai. Ho volen abastar tot: els ciris votius, els sants diversos, l'anar i venir de la gent...

Sortim i finalment pugem als terrats.

Un cop a dalt, el primer que sobta és el soroll de les gavines, i dius que les busquin i tots comencen a mirar el cel, entre els racons per si són amagades, fan la volta al terrat. Al cap d'una estona, desil·lusionats reconeixen que, tot

i que en senten els xiscles, no les veuen enlloc. L'enigma es resol ràpidament: el brunzit de les gavines no és res més que una cinta que serveix justament per espantar-les i evitar que facin malbé les estàtues.

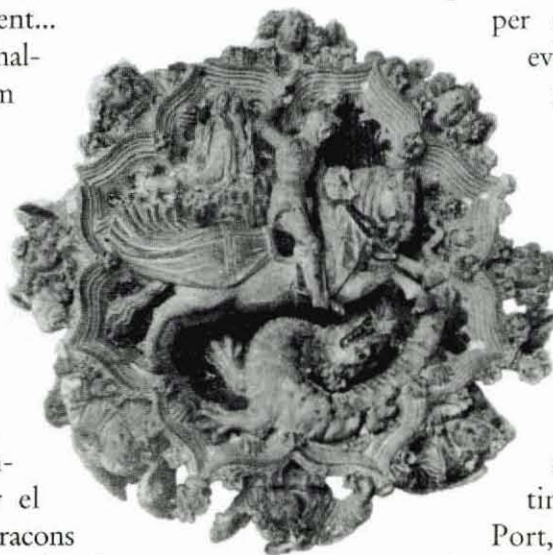
Passada aquesta primera decepció, miren cap a la ciutat des d'un punt de vista que no havien tingut mai: el

Port, el pla de la Seu, Montjuïc, etc. Tot els sembla nou, com si no ho coneguessin. El primer que fan és

assenyalar cap a casa seva, esforçar-se a veure algú de la família: un veu la seva mare al carrer, l'altre assegura haver vist el seu germà gran. De sobte, callen: només s'escolten les campanes que tenen a tocar. Val la pena tenir en compte l'horari per fer-hi coincidir la visita. Després de la sorpresa inicial, tots comenten el gran soroll que fan i és llavors quan expliques com eren d'importants antigament i els en fas una mica d'història.

Com que el temps corre, ens dirigim cap a l'últim lloc d'interès: el claustre. Sens dubte, el que més els agrada i els crida l'atenció són les oques que hi troben i l'enrenou que fan. ■

Aquestes visites es duen a terme gràcies als monitors culturals que participen al Projecte Catedral.



Practiquem els drets de l'infant

L'objectiu de l'educació infantil és garantir als infants contextos que permetin i facilitin el desenvolupament de les capacitats bàsiques de l'espècie humana.

Ja fa temps que sabem que els infants aprenen i es desenvolupen perquè els adults o altres infants els «ensenyen» coses. Coses que, posteriorment i a partir de la pròpia activitat, faran seves i donaran lloc a habilitats, coneixements, capacitats i també actituds i valors propis de la cultura del seu entorn i de la seva època.

La família, els veïns, els companys han estat els qui tradicionalment més han contribuït al desenvolupament i socialització de milions d'infants i encara avui segueixent fent-ho, però també és cert que cada dia són més els pares i les mares que desitgen que la seva tasca sigui sostinguda i diversificada per altres institucions també adreçades a l'educació dels més petits, i l'escola bressol i el parvulari en són les dues principals.

El tema cabdal actualment, per als mestres i les mestres, no és tant la transmissió d'un saber, que avui es reconeix inabastable, sinó més aviat el fer de mediadors entre la cultura de la comunitat, la de les famílies, la dels mateixos infants i la seva mateixa, per tal d'aconseguir crear un ambient

Algunes de les causes de la vulneració dels drets dels infants, fonamentalment, es produeixen perquè actualment encara no es considera l'infant com a subjecte de ple dret, sinó com un adult en potència, com un projecte de persona. Es fa una valoració de l'infant a la baixa. Per millorar aquesta situació cal impulsar el debat i obrir interrogants que ens obliguin a reflexionar-hi.

Montserrat Jubete

d'aprenentatge que permeti als nens i nenes una apropiació progressiva d'aquests instruments culturals.

És ben cert que resulta difícil educar sense ensenyar alguna cosa, però també ho és que es poden ensenyar moltes coses sense educar gens ni mica, perquè educar no és únicament instruir, és molt més que això. Educar implica construir, modificar i ser modificat, facilitar, donar a conèixer, en definitiva, col·laborar en la formació de la persona en incidir en els seus valors. Ara bé, no cal dir que aquesta és una tasca que cal fer sense afanys moralitzadors ni reformistes, amb respecte pels valors de la família i mostrant obertament i conscientment els propis.

Però els valors no «s'ensenyen», els valors es viuen i es respiren, i som els adults els qui els transmetem, mitjançant les actituds que cadascú de nosaltres manifesta enfront de cada situació, de cada esdeveniment, de cada conducta... directament o bé a través dels mitjans de comunicació, cada cop més presents fins i tot en la vida dels infants més petits.

Per això cal qüestionar-se quins valors formen part del «currículum ocult» que es transmet a partir de les nostres actituds. I és aquí que entrem de ple en el tema dels drets dels infants, molts dels quals –com el dret a la intimitat, a tenir secrets, a ser feliç, a ser respectat, etc.–, igual que els valors, estan directament relacionats amb les conductes dels adults que els envoltem.

Perquè aquests drets puguin ser interioritzats pels infants com a valors que orientin la seva actitud, vers els companys i «els altres» en general, els han d'haver viscut quotidianament, els han d'haver experimentat en ells

mateixos; no poden ser «ensenyats» com no es pot ensenyar a ser autònom o a ser independent o crític, mitjançant una unitat de programació, posem per cas, o un material didàctic específic.

Educar en uns valors determinats implica oferir models de relació basats en aquests valors, oferir la possibilitat de viure unes actituds que permetin construir la manera particular de ser i de fer, sense imposicions ni adoctrinaments, en una lliure elecció que només es pot fer des del coneixement, la lliure elecció de cadascú i, això sí, el respecte a l'altre.

Les actituds i els valors són una part d'allò que fonamenta i dona lloc a les diverses conductes i comportaments de les persones, i allò que, en darrer terme –tot sumat–, constitueix el tarannà d'un poble. Aquesta manera de fer i de pensar impregna i modela els nouvinguts –infants i persones d'altres cultures–, però aquesta, alhora, també és modificada a poc a poc per cadascú, que, amb la seva acció, incideix en l'entorn i el pensament del seu temps. Així, es pot dir que els valors imperants en la nostra societat estan directament relacionats amb la història i la cultura de cada comunitat i, si filem més prim, de cada poble, de cada família, etc.; per tant, no són universals, ni estàtics, ja que varien amb el pensament de cada època.

Els drets a l'ONU

Amb la voluntat d'incidir en la mentalitat de la societat, per tal de salvar els drets dels infants en considerar que aquests necessitaven una protecció especial, l'any 1959 l'Assemblea General de les Nacions Unides va proclamar la Declaració universal dels drets dels infants. S'hi recollia i ampliava la Declaració de Ginebra de l'any 1924 i establia el que es consideraven «necessitats bàsiques aplicables a tots els infants, sense cap mena de distinció per motius de raça, color, sexe, llengua, religió o condició». Tenia força moral, però no era jurídicament obligatòria.

L'any 1989 s'aprovà la Convenció de les Nacions Unides sobre els drets de l'infant, que traduïa les recomanacions de Ginebra en drets civils i socials. S'hi podia percebre clarament el canvi d'una concepció de «protecció de l'infant», clarament inspiradora dels primers textos (Ginebra 1924, ONU 1959), a una concepció de «responsabilització de l'infant» en la qual no és només subjecte de drets sinó també de responsabilitats.



Aquest darrer és un text jurídic –vinculant per als governs que s’hi adhereixin– que confia el seu acompliment a les lleis de cada país. A casa nostra, el punt 7 de la Resolució 194/III, de 7 de març de 1991, del Parlament de Catalunya, diu que el coneixement d’aquests drets, tant per part dels adults com per part dels infants, ja és una garantia perquè es compleixin.

Conceptes com els d’«intimitat», «felicitat» o «protecció», posem per cas, són el resultat de les vivències de cada subjecte i estan, a la vegada, condicionats per la cultura del seu entorn, per la qual cosa, tot i compartir un mateix significat genèric, tenen en la pràctica concrecions diferents que fan que, per exemple, un terme com «intimitat» no tingui el mateix abast per a un individu del sud-oest asiàtic que per a un habitant dels països escandinaus o per a un centre-africà, com no el té per a cada grup social o per a cada individu, tot i pertànyer a una mateixa cultura. Els drets dels infants tracten de garantir, com ja s’ha esmentat, que els nens i les nenes siguin atesos tenint en compte unes necessitats considerades bàsiques perquè puguin créixer i desenvolupar-se sans i feliços. Podríem dir que hi ha drets de dues menes: els socials, econòmics i culturals (dret a la salut, a l’educació, etc.) i els civils i polítics (dret a la intimitat, a ser feliç, etc.). Aquests darrers encara es tenen poc en compte i, per això, els qui tenim la responsabilitat d’educar els més petits els hem de tenir més presents encara.

El dret a la intimitat

L’article 16 de la Convenció de les Nacions Unides de 1989 diu, en referència a la protecció de la vida privada, el següent: «Tot infant té dret a no ser objecte d’ingerències en la seva vida privada, la seva família, el seu domicili i la seva correspondència, i a no ser atacat en el seu honor».

Aquesta recomanació de seguida ens porta a pensar en diferents aspectes directament relacionats amb el dret a la intimitat molt presents en la dinàmica de l’escola, com per exemple la recollida i el tractament de la informació sobre l’infant i la seva família, l’ús que es fa de la seva imatge, el respecte a la privadesa, al secret, etc.

Sovint s’observa que –en l’afany per fer el millor possible la seva tasca– molts mestres s’esforcen per aconseguir i acumular com més dades millor sobre l’infant –moltes de les quals són realment irrelevantes per a la tasca encomanada– sense pensar en el dret inalienable que té, com

tot ésser humà, a la intimitat, i cauen a la vegada en un dels errors contra el qual cal lluitar més: la il·lusió d’omnipotència o, el que és el mateix, la fantasia que és possible un coneixement «total i absolut» de l’infant i la il·lusió que es poden controlar «absolutament totes i cadascuna» de les variables que intervenen en l’acte educatiu. Com a mestres podem i tenim el deure d’organitzar el temps, l’espai, els materials, etc., de conèixer les idees prèvies dels infants, de facilitar situacions tan motivadores com sigui possible que amplii i diversifiquin les seves experiències, de col·laborar amb les famílies per establir petits projectes conjunts per als seus fills, i un llarg etcètera, però d’aquí a pretendre controlar-ho tot hi va un bon tros.

L’essència mateixa de l’educació –el fet que aquesta es produeix precisament entre subjectes de ple dret i responsabilitat– impossibilita, sortosament, el control exhaustiu. El que sí que cal tenir en compte és que, finalment, no és possible ensenyar a ningú res que no vulgui aprendre, per molt preciosos i didàctics que siguin els materials i per molta informació que es tingui sobre la seva persona. D’altra banda, en els infants, com en qualsevol persona, hi ha sempre quelcom inabastable, inaprehensible, opac. La possibilitat de deixar-se sorprendre pels nens, el reconeixement que no és possible fer gaires afirmacions sobre ningú a partir d’una suma de conductes observades, és el millor antídote contra aquest error i un bon punt de partida per esdevenir professionals flexibles, capaços d’escoltar i acceptar les iniciatives dels infants. L’infant és responsable, responsable en el sentit en què Aristòtil defineix la responsabilitat, és a dir, sempre pot dir «sí» allà on pot dir «no». El dret a la intimitat té a veure amb aquesta responsabilitat, amb el respecte a les seves decisions.

A més de les consideracions sobre la impossibilitat de conèixer la totalitat de l’infant, no es pot oblidar que no existeix l’observador neutral. Qualsevol observació estarà sempre tenyida de la subjectivitat de qui la realitza, cosa que cal tenir en compte per tal d’evitar que la suma de judicis «tenyits de parcialitat», que en definitiva són les percepcions dels diferents mestres que han tingut responsabilitats sobre l’infant, posem per cas, es presentin com un judici «objectiu». Un exemple més d’optimisme ingenu. Ningú no ha imaginat l’efecte Pigmalió: la predicció constituïda pels primers judicis s’acompleix per ella mateixa, favorable o desfavorable. La informació recollida en els informes escrits mostra massa vegades

una clara tendència a etiquetar l'infant i remarcar-ne els aspectes negatius més que no pas a descriure processos i destacar-ne els avenços i habilitats.

Una altra qüestió que cal plantejar-se, un cop resolta la manera de trobar l'equilibri entre la informació necessària per a la tasca educativa i el dret de l'infant a la intimitat, és qui, com i durant quant temps «conserva» la informació que sobre l'infant queda recollida per escrit en el centre (llibretes, informes, diagnòstics, etc.) i evidentment quin ús se'n fa. L'elaboració d'un codi deontològic que recordi la confidencialitat de certes informacions i reguli la circulació i l'accés a aquestes informacions podria ser una bona cosa, sobretot en el cas que sigui necessària la intervenció de diferents professionals o de professionals de diversos àmbits.

Pel que fa a l'ús de la imatge, a la majoria d'escoles no és habitual demanar permís a l'infant, o a la seva família, abans de mostrar-ne i exposar-ne públicament (murals, albums, cartelleres, etc.) imatges en situacions i actituds diverses, algunes de les quals poden donar lloc a una idea parcial i lesiva de la seva identitat i que, sovint, vulneren la intimitat i el respecte que es mereix com a persona. Així, s'exposen a la llum pública fotografies o es projecten diapositives dels nens en diferents situacions que poden incidir directament en l'autoimatge que es va construint l'infant i que palesen un concepte parcial d'infant molt vinculat a la incapacitat, la necessitat de protecció, etc., i molt menys habitualment a la idea d'infant competent, capaç i ric en possibilitats.

El dret al secret

L'escola activa, recollint les aportacions de Freinet i altres mestres i pedagogs, va eliminar les tarimes i la taula del mestre com a lloc des d'on es transmetia l'únic «saber» possible, va canviar l'arreglament dels pupitres i el treball en solitari per les taules que facilitaven el treball en grup, i va revaloritzar l'intercanvi i l'ajuda entre els infants com a font importantíssima d'aprenentatges. Però, en aquest canvi, sovint s'ha oblidat que el vell ordre havia estat subvertit per uns infants que –en l'aridesa d'un espai pensat i organitzat perquè no hi hagués res més important que la veu del mestre– havien sabut crear, a partir de la pròpia cultura, espais preservats de la mirada dels adults: l'interior dels pupitres on es podien «enter-

rar» els petits o grans tresors de cadascú (palets, pedres, trossos de guix, boles de terra fina, cromos i gomes elàstiques per fer més ric el joc al pati, per establir relacions i intercanvis amb els companys, etc.).

Que se n'ha fet, d'aquests racons protegits de la mà i la mirada de l'adult? Poden avui en dia els infants tenir un lloc per amagar els tresors, els «secrets» particulars, deixar les seves joguines, els objectes que els recorden la seva llar i les persones que estimen?

La lluita per l'escola per a tots, com un dret universal i inalienable, el mite de la igualtat sorgit de la revolució francesa que posteriorment s'ha estès com a dret a la igualtat d'oportunitats, amb la intenció de compensar els desequilibris existents en la societat, sovint ha errat el tret en confondre igualtat amb uniformitat: «per a tots igual», quan del que es tracta és de donar diferent a cadascú, és a dir, donar a cadascú d'acord amb el que li manca, el que el permet anar una mica més enllà en cada moment. L'escola ha portat també, al meu entendre, un excés d'institucionalització i de col·lectivització en detriment d'allò que és particular, i ha oblidat certes pràctiques presents en l'àmbit privat, on tradicionalment s'han socialitzat els infants.

El secret, com la intimitat, és un dels exponents de la privadesa. El dret a tenir secrets, a furtar de la mirada dels altres allò que és particular i propi de cadascú (les emocions, els estats d'ànim, els afectes, les aficions, els pensaments, etc., i allò que els vehiculen, notes, dibuixos, objectes, i evidentment el propi cos) és el que permet a l'individu ser-ho, és a dir, sentir-se «ell», separat i diferenciat de «l'altre».

Així mateix no es pot oblidar que respectar aquests drets implica també tenir-los presents en les relacions amb les famílies. Hi ha coses que un infant fa o diu a l'escola que no tenen perquè arribar al coneixement dels pares; una vegada més serà l'ètica professional, el codi deontològic dels educadors el que haurà de guiar i ajudar a reconèixer quines coses han de ser guardades sota el secret professional i quines poden prescindir del tractament d'estricta confidencialitat.

De la mateixa manera, hi haurà informacions sobre l'infant que l'educador podrà compartir amb la família, però que no tenen perquè arribar al coneixement de la resta de l'equip. Cal estar molt alerta per evitar que la dinàmica institucional converteixi el «subjecte» en «objecte» com sovint acostuma a succeir.



Foto: Conce Codina.

Vet aquí alguns punts sobre els quals es pot reflexionar individualment i debatre en equip:

- Es respecta i es promou el dret al pudor, al secret, a la intimitat, a la teva escola? Com? A quins nivells? En el tracte educador-infant, en la relació infant-infant, en la col·lectivitat...?
- Compartir, fins a on? Es deixa la llibertat de compartir? S'imposa? Se'n fa veure la necessitat de fer-ho en certes situacions? (P. ex., quan un infant vol jugar sol i se l'obliga a compartir un espai, una joguina o material amb algú altre, qui ho decideix? Sobre quina base?)
- Es fomenta la delació? Escoltar no és jutjar. Si quan un infant confia a un adult els seus «secrets» aquest jutja i condemna l'infant, aquest se sentirà traït en la confiança que li havia dipositat.

Com es preveu el respecte d'aquests drets en l'organització de l'espai i en l'ús dels materials?

- Hi ha espais per estar sol o amb un altre infant? Hi ha zones protegides de la mirada dels altres per poder fer tranquil·lament «les seves necessitats»?
- És respectat quan envia dibuixos, notetes personals, etc., a altres infants?
- Se l'obliga a compartir aquell objecte que ha portat de casa i que per a ell té un valor excepcional?

I en el tracte quotidià:

- Es respecta el dret a estar trist, a voler estar sol?
- S'utilitza la ingenuïtat dels infants per obtenir-ne informació sobre la família o sobre altres companys?
- Es respecta el sentiment de pudor dels infants, el seu dret a no mostrar el seu cos als altres? (P. ex., se li fa recórrer el camí fins al lavabo amb les calcetes o els pantalons als peus? Es respecta els infants que no volen pintar, banyar-se o jugar despullats?)
- Es respecta el dret a no tenir gana (no habitualment, ja que això seria el símptoma que hi ha alguna cosa que no va bé)?

El dret a ser feliç

Tot infant té dret a sentir-se a gust amb si mateix, a sentir-se acceptat i acceptar-se en les pròpies capacitats i limitacions, a ser tingut en compte, valorat, respectat, etc. Tot això, combinat, els ajuda a cons-

truir una bona autoestima i un autoconcepte més ajustat i positiu de si mateix.

Això és encara més important a l'escola dels petits, ja que aquesta s'ocupa d'una etapa durant la qual els infants es troben de ple en el procés de formació de la seva identitat. Per tal que l'infant tingui la possibilitat de construir un autoconcepte positiu i a la vegada ajustat de si mateix, cal que els adults que estan al seu voltant, mitjançant el tracte i les actituds, transmetin confiança en ell i en les seves possibilitats.

En el dret a ser feliç –i per tant a poder construir un autoconcepte ajustat i positiu d'un mateix– es toca de ple el dret a unes relacions positives que ajudin l'infant a créixer (ni sobreprotectores, ni expulsives, ni estigmatitzadores per les etiquetes que sovint els educadors o els pares imposen als infants). «Aprendre on es troben els límits del món físic i en relació amb la presa de decisions i amb els altres pot resultar frustrant, però és necessari. Sentir un infant de dos anys exclamar: puc fer-ho jo!, això vol dir, sens dubte, que l'infant vol decidir per ell mateix, però encara no sap fins a quin punt pot fer-ho realment. L'adult també pot donar suport a l'infant que en un futur haurà de prendre decisions, sense reprimir injustament la seva confiança en ell mateix, si entén que el tipus de decisions que l'infant és capaç de prendre té uns límits».¹

Els maltractaments de tota mena han de ser exclosos del tracte amb els infants, fins i tot aquells socialment acceptats. Cal vetllar per no infringir tractes vexatoris ni càstigs humiliants que impedeixin a l'infant desenvolupar una percepció ajustada i positiva de si mateix. Això no implica l'absència total de normes, ans al contrari, cal que els adults actuïn amb consistència i ajudin els infants a conèixer els límits i normes que permeten la convivència i que regulen la seva activitat, i fer-los membres de la societat.

No es considera l'infant com algú capaç de decidir i, per tant, no se l'hi deixa fer (se'l força a menjar, a dormir, etc.).

No es permet a l'infant mostrar certs sentiments i estats d'ànim –plor, tristesa, etc.– perquè això causa angoixa a l'adult.

La infància no sempre és un període feliç de la vida; és la manca de records dels adults, el que converteix en feliç aquesta etapa de la vida. Les crisis de creixement presents en tot desenvolupament, la necessitat



Foto: Gabriel Serra.

de trobar un lloc, l'aprenentatge de les normes i la cultura de la pròpia comunitat amb la seva inevitable quota de renúncia i repressió del propi desig fan que la infància no sigui precisament una bassa d'oli pel que fa a la tempesta de sentiments, emocions, que s'hi produeixen.

Qüestions sobre les quals hem de reflexionar:

- Com sabem que un infant és feliç?
- Què necessita un infant per ser feliç?
- Qui ha de decidir què li cal? L'infant? L'adult?
- Ser feliç no implica fer tot el que un vol.

Recomanacions per contribuir a millorar aquesta situació

Algunes de les causes que donen lloc a la vulneració dels drets dels infants, fonamentalment, es produeixen perquè en l'actualitat encara no es considera l'infant com a subjecte de ple dret, sinó com un adult en potència, com un projecte de persona. Es fa una valoració de l'infant a la baixa, en interpretar i jutjar les seves conductes amb paràmetres d'adult, sense atorgar un valor específic a aquesta etapa de la vida de l'ésser humà.

És necessari donar a conèixer els drets de l'infant, impulsar el debat i la reflexió en la societat sobre quines són les mesures que contribueixen a respectar els infants com a subjectes de dret i responsabilitat i prendre mesures concretes en els diferents contextos en què participen els infants –família, escola i societat. ■

Bibliografia

- FLEKKOY, M. G.: *Els drets dels infants*, Coordinadora Catalana al Servei de l'Infant - Xarxa Europea d'Atenció a la Infància de la Comissió de les Comunitats Europees.
- LURÇAT, L.: *Les necessitats i els drets de l'infant*, Temes d'Infància, núm. 1, 1986.
- Els drets dels infants*, Comissió de la Infància de Justícia i Pau, Departament de Benestar Social.

Nota

1. M. G. Flekkoy, *op. cit.*, pàg. 19.

El massatge

Una agradable experiència

Hi ha moltes formes de comunicar-se, d'estimar i d'ajudar els infants en l'aprenentatge de viure, i el massatge en pot ser una. La pràctica del massatge amb els infants més petits comença a ser incorporada per la nostra cultura, des de la cultura hindú. Per fer-ne es necessita una formació prèvia i demanar permís als pares. Després cal relaxar-se, demanar permís a l'infant i lliurar-se als seus ritmes.

Mercè Bernadet

Quan algú ens parla de massatge fem un somriure, una exclamació. Tanquem els ulls, arquegem l'espatlla, imaginem una postura còmoda i ens oferim en cos i ànima a qui ens vulgui tocar.

Amb aquesta paraula, normalment, rebem un reguitzell de sensacions agradables, però si a la paraula «massatge» afegim l'adjectiu «infantil» aquesta sensació es transforma en tendresa i ens podem imaginar fàcilment donant un massatge a un bebè i intuïnt què pot sentir.

Amb aquest pensament he volgut aprofundir en aquest tema i, després de rebre la formació necessària i de llegir sobre el tema, he descobert la importància de la pràctica del massatge.

La pell, la part més extensa i sensible del nostre cos, la part externa del sistema nerviós, és la superfície dels receptors sensorials. Mitjançant el tacte i a través de la pell podem establir un llenguatge corporal. Amb el massatge propor-

ens porta a la formació d'uns bons vincles afectius. Satisfem la seva necessitat d'acaronament, i moltes coses més.

He començat a fer el massatge sense saber quin era el millor moment dins la vida de l'escola. Aviat descobreixo que el millor és abans de la migdiada. En aquest moment hi ha un ambient molt relaxat, ja fa una estona que els infants han dinat i, una cosa molt important, hi ha la companya de classe, sense l'ajuda i col·laboració de la qual seria absolutament impossible dur a bon terme aquesta pràctica.

Cada nadó porta el seu ritme; això permet dedicar el temps d'una manera més personal a cada nen.

cionem afecte, seguretat, tranquil·litat, contenció, etc.; podem relaxar, estimular o alleujar. Ens ajuda a tenir una bona relació afectiva, ja que la interacció que es produeix

Sempre ho faig al mateix lloc, davant del radiador. Tot i que l'escola manté una temperatura òptima, com que he de despullar-los cal una mica més d'escalfor.

He utilitzat sempre la mateixa tovallola. Així, de mica en mica, durant el curs, van identificant-la, poden preveure el moment, decideixen si volen venir o no. Quan s'acosten és fàcil descobrir el seu desig. Només cal veure com es desplacen: corrent o gatejant i xerrotejant.

Així doncs, asseguda a terra, sobre un coxí, i amb la criatura estirada davant meu, sobre el matalasset i la tovallola, començo a despullar-los lentament, poso paraules a la meua acció i anticipo el que faré.

Busco la mirada, connectar amb ell a través dels ulls. Cal demanar permís per començar, permís per tocar-lo; així ho faig, i a poc a poc d'una manera o altra ells aprenen a donar la resposta i jo ha entendre-la. Senzillament, els prenc les mans o la cara i els pregunto: «Vols que et faci un massatge?» De vegades, mentre les meves mans prenen l'oli d'ametlles que tinc pre-



parat en un bol, les frego i les escalfo davant la seva mirada i faig la pregunta.

Quan ens disposem a fer un massatge a un nen del nostre grup hem d'intentar estar tranquil·les. Va molt bé fer alguna respiració profunda per relaxar-nos i intentar, tant com es pugui, estar al marge del que passa a la sala; per això, com deia abans, és imprescindible la presència de la nostra companya, que serà la que atindrà la resta del grup.

Cal buscar la postura còmoda tant per al nadó com per a nosaltres, i serà aquesta comoditat, el que ens permetrà poder relaxar-nos.

A partir d'aquí començo el massatge.

Utilitzo la tècnica que ha elaborat Vimala Schneider, amb part de massatge hindú, part de massatge suec i tocs de reflexologia podal.

Alguns moviments poden ajudar a solucionar problemes com els còlics i gasos, refredats o dolors de dentició. També aplico alguna tècnica de relaxament, com sacsejar cames i braços, donar copets al cul o als braços, abraçar-lo, etc.

Començo per les cames i els peus; de mica en

J. (cinc mesos)

11 de gener

Manté la mirada, somriu. Sembla content. Es relaxa totalment, es deixa fer els peus, les cames, els braços i els costats. La panxa, no. Quan el poso d'esquena, es distreu i vol agafar l'oli.

A. (set mesos)

21 de gener

Accepta una mica els peus i les cames, però aviat plora. Està nerviós. El giro i vol agafar l'oli. Entenc que no vol el massatge. L'assec sobre la tovallola, es tranquil·litza, l'acaronno i el vesteixo.

M. (vuit mesos)

23 de març

S'ha passat tot el dia trista, xumant-se el dit i anant darrere meu. Ha rebut el massatge amb plaer. S'ha deixat fer: cames, cos, estiraments. M'ha mirat bastant. Ha vingut la M. A. i s'ha deixat tocar per ella. Després s'ha girat i li he fet un clapeig a l'esquena. S'ha quedat quieta, molt conscient del que li feia.

Li ha canviat l'humor. S'ha animat, reia, feia crits d'alegria i ha jugat amb la M. A.

C. (quinze mesos)

23 d'abril

La C. ja fa dies que ve a l'escola i avui he començat. S'ho ha deixat fer bé: a les cames, peus i panxa. És una nena molt tensa; no ha relaxat gairebé res, té les espatlles encorvades. Penso que acumula molta tensió.

M'ha mirat alguna vegada i ha somrigut.

C. (quinze mesos)

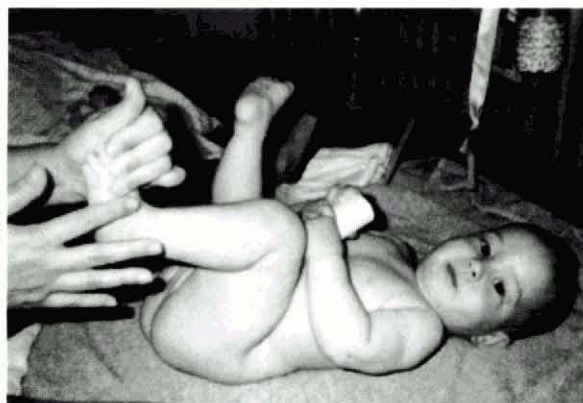
25 d'abril

S'ha estirat contenta. Es deixa fer, menys tensa. Utilitza la mirada. Quan li toco els dits sembla que es concentra. Li faig a les cames i la panxa.

M. (deu mesos)

21 de maig

Abans de començar, m'agafa les mans, les obre i toca com són de suaus, amb l'oli. Somriu, em mira i es posa les meves mans sobre el seu pit. Ho fa diverses vegades. Està molt receptiva. Es deixa fer el pit i una mica els braços. Es dona la volta i espera el massatge a l'esquena. Marxa nua a fora molt contenta. Quan l'he de vestir plora.



mica faig camí pel cos de l'infant, mentre vol, fins que es deixa. A vegades passen molta estona gaudint del plaer. D'altres, aviat alguna cosa els interessa més, es tomben i et diuen: «apa, adéu». Tots sabem que el temps d'atenció d'un nen petit pot ser molt curt. He intentat ser respectuosa amb la seva decisió de marxar.

Durant el massatge parlo a poc a poc i suau-ment, verbalitzo el que em sembla que senten i el que m'agrada fer-los. També canto. Algunes cançons de bressol conegudes per tothom són adients; poden aportar un clima de serenor i benestar. Cançons senzilles que ens parlen del cos ens possibiliten comunicar-nos verbalment amb el nen en relació amb la part del cos on fem el massatge. També he utilitzat música. Ve de gust un espai sonor que ajudi a aconseguir tranquil·litat. Qualsevol música suau i fluixeta pot ser vàlida.

Els bebès, encara que siguin petits, a poc a poc, de mica en mica, s'interrelacionen cada cop més, i arriba el dia en què la pràctica del massatge a l'escola deixa de ser una qüestió personal per esdevenir del grup.

Quan els infants ja gategen o caminen, quan s'interessen pel que fa el del costat, és quan ja volen posar-se tots alhora a la tovallola; potser cal fer-la més gran, i així ho he fet, una tovallola on caben dues o tres criatures. La interrelació està servida.

És aquest el moment de deixar l'atenció totalment individualitzada una mica de banda, fer partíceps i mostrar que podem tocar l'altre suaument, d'una manera especial, i ensenyar a observar el plaer de qui és tocat. La criatura que rep el massatge, l'ajudem a tolerar que un altre nen el toqui, i aprendrà a lliurar el seu cos confiadament. És realment sorprenent les situacions tan dolces que es poden arribar a produir.

A vegades m'he saltat la meua pròpia norma de fer-ho al mateix lloc i, en dies en què no era tan necessària l'escalfor de la calefacció, he fet massatges davant del mirall, per ajudar així el nen en l'inici de la noció d'identitat, en el seu coneixement corporal a través del mirall i en el reconeixement de l'altre.

La manera de mirar-se que tenen és especial, diferent, encuriosida. Potser poques vegades es veuen despullats i reflectits, mentre prenen consciència del seu cos a través del tacte i mitjançant la pell.

Després de mirar-se, sempre hi ha la mirada agraïda a la persona que els fa el massatge.

A la primavera i l'estiu, en aquells dies de calor tan intensa, he aprofitat la terrassa, i la vivència a l'aire lliure ha estat també molt agradable.

El massatge ha entrat dins de la vida quotidiana del grup; té el seu temps i el seu espai.

Cada dia, però, no podem fer massatge a tots els nens, no és el mateix que canviar els bolquers o donar el dinar, o portar-los a dormir. Segons el dia, el temps de què disposem, l'ambient del grup, podrem fer-ho a un, dos o tres nens. Però el que és segur és que, gràcies a l'ambient especial que es crea dins la sala, tots en són partíceps.

Com a educadora, a banda de ser una tècnica que pot ajudar a millorar la nostra tasca, és gratificant, ja que permet establir un vincle especial, íntim i personal amb cada nen i això, sens dubte, millora l'actitud i les vivències.

És bo també fer partíceps els pares i explicar-los el que es fa i per què. És un bon motiu per tenir-hi una xerrada, on proposar de fer-ho a casa i donar importància al tipus de relació i d'atenció que podem establir. A vegades els falten elements per a una bona comunicació. El massatge pot ser-ne un.

Em proposo continuar fent massatges als nens el curs vinent i anar canviant la fórmula a mesura que els nadons creixin, fer les sessions més com un joc, fer que els nens siguin emissors i receptors, que en gaudeixin, i integrar-les a la pràctica psicomotora, però sense treure aquesta

personalització, intimitat i tranquil·litat necessàries per fer-ne una eina valuosa.

No hem de sentir cap mena d'obligació de fer un massatge. No ens podem sentir obligades, de segur que no gaudiria ni l'infant ni nosaltres. Hi ha moltes maneres de comunicar-se, d'estimar i d'ajudar-los en l'aprenentatge de la vida, i el massatge n'és una, però no l'única.

Permeteu-me, però, convidar-vos des d'aquestes línies a provar de fer un massatge a algun nen de la vostra classe, o a la vostra filla, o a la filla de la vostra amiga. Ben segur que teniu coses a dir un cop l'hagueu acabat. Sort! ■



La màgia d'en Wurli

Un dia vaig tenir la sort de conèixer en Wurli, un cuc utilitzat pels mags en els seus jocs de mans. Es tracta d'un cuc d'uns divuit centímetres de llarg, de llana fina i suau i que pot ser de molts colors vius. Al cap, se li nua un fil de niló. El joc consisteix a tensar i destensar el fil per aconseguir que es bellugui com nosaltres volem. És realment fantàstic: el cuc es belluga sol i no es veu com.

El primer cop que el vaig veure, em va agradar tant la seva viva, naturalitat, mobilitat i simpatia, que vaig pensar que estaria molt bé tenir-ne un a l'escola.

Aprofitant l'ocasió, vaig comprar-ne un i em vaig assabentar de com funcionava per practicar i agafar, així, habilitat i domini de la tècnica.

Un cop el començava a dominar i havia agafat habilitat, el vaig portar a l'escola. El vaig presen-

Ja fa anys que Mariano Dolci ens apropava el meravellós món del titella com a instrument de treball a l'escola bressol. S'hi posen en joc un munt de sentiments que ens permeten apropar-nos als infants. En Wurli també és un titella, amb la seva màgia. Cada sessió, amb els infants de dos i tres anys, esdevé irrepètible, perquè el que fan sempre és diferent. Se'ls capta l'atenció, se'n desvetlla la imaginació i, amb la màgia del moment, creix sense inhibició el llenguatge individual i col·lectiu.

M. del Mar Ortega

tar als nens i nenes tot creant un ambient distès, relaxat, tranquil, màgic i de suspens.

Ara que ja fa uns quants cursos que utilitzo en Wurli, he pogut comprovar que és un element molt efectiu en diferents moments:

- Durant l'adaptació. Ajuda a crear un ambient tranquil, relaxat, de sorpresa, de novetat. També ajuda a establir aquests lligams afectius tan importants entre l'educador i els infants.
- Els dies de pluja. És un bon recurs lúdic. Nosaltres a l'escola tenim limitacions d'espai, perquè no tenim cap sala gran per anar a jugar. Si plou, hem de quedar-nos a la classe sense poder canviar d'espai o de lloc.
- Estones del dia que notem els infants nerviosos.
- Estones d'espera entre una activitat i una altra.
- De vegades sóc jo, que proposo de cridar en

Wurli i, de vegades, són els nens qui m'ho demanen.

En Wurli és un element màgic i dono molta importància al fet de potenciar-ho. Per això el faig anar sempre jo. Els nens i nenes el toquen, li fan petons, però no l'agafen mai perquè no se'n descobreixi el truc. De fet, quan el toquen, ho fan amb un cert respecte. A més surt de tant en tant; no és una activitat quotidiana, sinó esporàdica. El cridem a vegades i, el dia que surt, els infants estan molt contents (salten i el criden). Així que veuen que el vaig a buscar, seuen ràpidament al racó tou i es fa un gran silenci.

La seva casa és una capsula maca de rellotge. La guardem en un prestatge de la classe, on no poden arribar els infants, perquè no en descobrin el truc. Així en Wurli és un més del grup, amb la seva casa, el seu lloc, la seva manta.

Les sessions no han de ser gaire llargues, sinó més aviat curtes, d'uns deu a vint minuts. Dependrà del dia, del moment, de l'edat del grup, de l'estat d'ànim dels nens i les nenes, etc.

És millor que els infants es quedin amb un bon

regust, contents i amb ganes de cridar-lo un altre dia.

És important tenir un racó tou a la classe, per poder seure bé, tranquils, còmodes, i fruit d'una estona lúdica i atenta alhora, ja que estan pendents en tot moment de seguir el moviment del cuc, d'escoltar el que ens diu, el que diuen els altres i, sobretot, per connectar amb l'adult mitjançant la veu, el gest, la mirada.

Què podeu fer amb en Wurli

Jo penso que és molt important tenir a l'escola elements màgics, sigui un titella, una caixa de sorpreses o, en aquest cas, en Wurli.

En Wurli crec que és un recurs molt vàlid per les raons següents:

- Crea un espai lúdic, de joc, de màgia, per passar-s'ho bé i gaudir tots plegats.
- Ajuda a crear uns lligams afectius entre l'educador i els infants, mitjançant el contacte físic, la veu, el gest, la mirada, etc.
- Ajuda a expressar els nostres estats d'ànim, els



nostres sentiments i emocions, tant de l'adult com dels infants, per mitjà de la comunicació no verbal. És a dir, amb el llenguatge del cos, del gest, de la mirada (cara de sorpresa, d'alegria, d'enuig; cos tens o relaxat; picar de mans, de peus, acostar-se més al cuc, aixecar-se, tapar-se la boca, els ulls, riure, etc.).

- Ajuda a comunicar-nos verbalment. Treballem vocabulari, nocions d'espai (dins i fora, el cuc salta dins del got i a fora del got, s'amaga dins de la casa, surt a fora de la casa, etc.). Treballem l'entonació de la veu: admiració, pregunta, exclamació (li preguntem coses, ens admirem i exclamem sobre allò que fa: «Wurli, vols sortir?», «Oh, on és?», «On s'ha amagat?», «Oh! Quin salt! Molt bé!», etc.).
- Ajuda la sociabilització dels infants. Entre ells es creen uns vincles de comunicació molt estrets, es creuen mirades, rialles, s'acosten els uns als altres, s'agafen, són còmplices. Gràcies a en Wurli, es crea un ambient més propici per deixar-se anar i obrir-se al grup, cosa que ajuda aquells infants que són tímids i els costa més participar.
- Ajuda a treballar l'atenció dels nens, a saber escoltar, esperar, seguir amb la mirada els moviments d'en Wurli i estar atents per poder participar en el joc.

- Ajuda a treballar la seva autonomia, a anar al racó tou, saber seure bé, no molestar els companys, anar a buscar estris per participar en el joc.
- És un joc que els fomenta la creativitat, la fantasia i la imaginació. Encara que sigui jo qui dóna vida a en Wurli, els nens i nenes són els protagonistes de la situació: intervenen en el joc mitjançant la seva actitud, les seves demandes, les seves reaccions, etc. Mai no hi ha una sessió igual que una altra; depèn del dia, del moment, del grup...
- Ajuda a desenvolupar el joc d'imitació (els infants imiten el que faig) i, més endavant, el joc simbòlic, quan fan Wurlis amb la plastilina, o el dibuixen i pinten.

Una sessió

A la classe dels Dofins –de 2 i 3 anys–, a mitjan curs.

INFANTS: Mar, avui sortirà, en Wurli?

MAR: Voleu que el cridem?

I.: Sí, sí, sí. (Salten i criden.)

M.: Molt bé, el vaig a cridar. (Començo a crear l'ambient: abaixo la veu, m'acosto lentament cap al racó d'en Wurli. Els nens mentre tant seuen ràpidament al racó tou i observen atentament totes els meus moviments.)

M.: Pst! No feu soroll. El vaig a despertar a veure si vol sortir. Wurli, Wurli, desperta, que els



Dofins et volem saludar! (Mentrestant agafo la capsula amb delicadesa, l'obro a poc a poc, parlo molt fluix. Miro de crear aquest ambient de suspens i captar l'atenció del grup.) Oh! Mireu, dorm tapat amb la seva manta.

I.: Wurli, Wurli... (En Wurli es desperta i surt, a poc a poc, de la capsula.)

M.: Vinga, dormilega, desperta! Que som tots aquí!

I.: No, no, la Maria no ha vingut!

M.: És veritat, la Maria està malalta. Ei, on ets?

I.: Aquí, aquí. (Assenyalen els nens.)

M.: On? Jo no el veig.

I.: Sí, sí, aquí, aquí. (En Wurli fa de les seves.)

M.: Ah! Ja l'he trobat! (En Wurli comença a saltar de got en got.) Vigila que cauràs... (Segueix saltant. Els infants obren els ulls com plats i es deuen preguntar com és que salta tot sol. En Wurli salta ràpid, a poc a poc, decidit, titubejant... Jo miro d'establir aquest lligam entre en Wurli i els nens.) Apa, salta! Molt bé! Vaja, has

caigut? No és res, això! Vinga amunt! (Ara tapo el got i no el deixo sortir.) Ara descansa i no surtis. (En Wurli es vol escapar per un foradet, però jo el veig i li dic:) Ep! On vas? Cap a dins. (Ell s'amaga. Els nens m'avisen. No se'n perden cap detall.)

I.: Mar, Mar, en Wurli se'n va!

M.: Oh! Gràcies, sort que m'ajudeu. Aquest Wurli és molt entremaliat. (Al final en Wurli s'escapa.)

Ara, a la meitat del curs, els nens intervenen molt, cada cop més. Em porten estris per jugar, més fireta, la casa de plàstic dels ninos, paper higiènic per mocar el cuc, galetes per donar-li menjar, el que troben.

M.: Salta Wurli! (En Wurli fa el que li demanen; ara ha saltat dins la casa. Entra per la porta i surt per la xemeneia. De vegades, si cridem molt, s'espanta i es torna a amagar.) Què em dius? Que tens gana? (De seguida s'acosta la Carlota amb un plat i una cullera.) Mira Wurli, la Carlota et porta el dinar. Què és això tan bo?

CARLOTA: Macarrons i carn.

M.: Ui que bo! Apa Wurli, menja i que aprofiti. (La Carlota li dóna el menjar. Ara s'acosta en Joan amb un got i diu:)

JOAN: Té Wurli, aigua. (Li acosta el got.)

M.: Sí que tenies set, te l'has acabada tota! Gràcies, Joan, em sembla que, a en Wurli, li ha agradat molt. (Ara s'aixequen més nens i nenes per anar a buscar plats, culleres i gots per alimentar-lo.)

M.: Ui, si que estàs tip! Tens son? Vols anar a dormir? Doncs apa, digues adéu.

I.: Adéu, adéu!

M.: Qui vol venir a fer-li un petó?

I.: Jo, jo! (Vénen a dir-li adéu, els més decidits els primers.)

M.: Toca'l, no fa res. És suau, oi? (El toquen amb delicadesa i un xic de respecte, alguns amb un punt de por.)

M.: No tinguis por. Li agrada que el toquis, veus? Està content. (El posem a la seva capsa i en Marc el tapa amb tota cura.) Adéu, Wurli, pssst... Ara a dormir, mentre nosaltres anirem al pati a jugar.

Ara bé, cada sessió és diferent. Les filigranes que en Wurli fa les decidim entre tots, perquè de mica en mica els nens et demanen el que volen: que salti, que s'amagui, que em faci un petó, que mengi, que dormi, etc. També són ells els que van a buscar els estris: la fireta, la casa de plàstic, etc.

Coses que fa en Wurli:

- Salta d'un got a l'altre.
- S'amaga dins de casa. Entra i surt per la porta, la finestra o la xemeneia.
- Fa tombarelles.
- S'amaga dins la butxaca de les nostres bates.
- Salta al cap, a les mans o als peus dels infants.
- Menja el que li preparem.
- Ens fa petons.

Però en Wurli no sempre ens obeeix. A vegades sí, i d'altres no. Nosaltres el premiem si estem contents i el renyem una mica si ens fa enfadar.

Valoració

He comprovat que es produeix una evolució des de començament de curs fins al final. Els infants intervenen cada cop més i integren en Wurli al grup, fins que arriba a ser un bon amic. Li expliquen de tot: que si aquest no ha vingut, que la mare vindrà a buscar-me, que les sabates són noves o si m'he fet mal al dit.

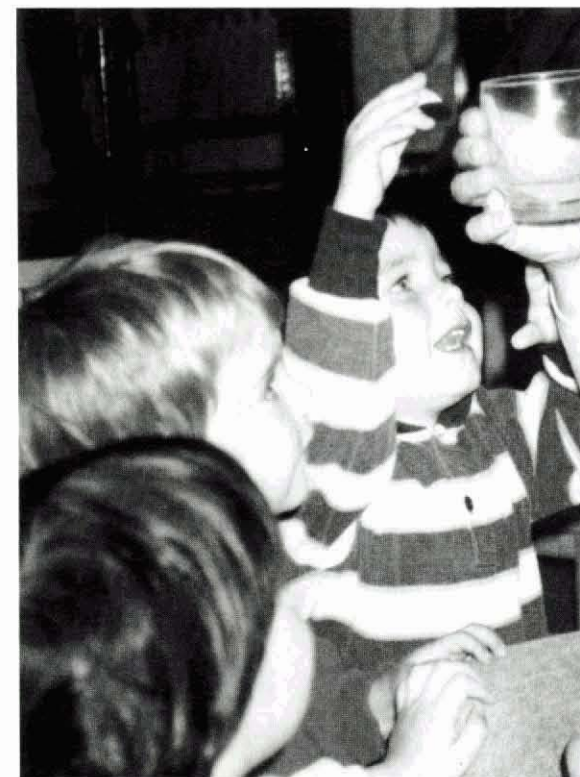
Cap a la meitat del curs, a les estones de joc lliure, he vist com els infants m'imiten i inventen o imaginem situacions diferents. Ells sols són capaços de trobar estris i proporcionar-se un Wurli (un tros de paper, de llana, de roba, una fruita de plàstic del súper, amb plastilina, etc.) per jugar-hi. Normalment agafen els estris de la cuineta (gots, culleres, pots, olles, etc.)

Cadascú ho fa al seu aire i quan ell vol. Ara bé, cap a final de curs m'he trobat amb nens i nenes que són capaços d'organitzar una sessió. Es proporcionen un Wurli i uns quants estris i fan seure els companys tot començant la funció, i la resta del grup, contents, segueixen el joc. Com el dia que l'Aleix va venir a l'escola tot content, amb una capsa de plàstic on hi havia el seu Wurli (era una tira de roba vermella). Vam seure tots al racó tou i vam deixar que l'Aleix ens l'ensenyés.

Quan fem plastilina de vegades els nens fan un cuc i diuen:

–Mira, Mar, en Wurli! (I de seguida van a buscar un parell de gots i el fan saltar.)

També m'he trobat que de vegades, a l'hora de



dibuixar o pintar lliurement, hi ha nens que el dibuixen.

Es produeix primer un joc d'imitació i, més endavant, simbòlic.

En Wurli és un recurs lúdic, màgic, capaç de captar l'atenció i il·lusió dels infants i fomentar-ne la creativitat i imaginació. És alhora un estri de comunicació mestra-nen i un gran motivador de l'expressió oral i del llenguatge no verbal. I sobretot un potenciador de la capacitat lúdica dels nens.

És important crear aquests espais lúdics a l'escola bressol i aquestes estones en què ens ho passem bé tots plegats, petits i grans. ■

Propostes per a la renovació de l'ensenyament

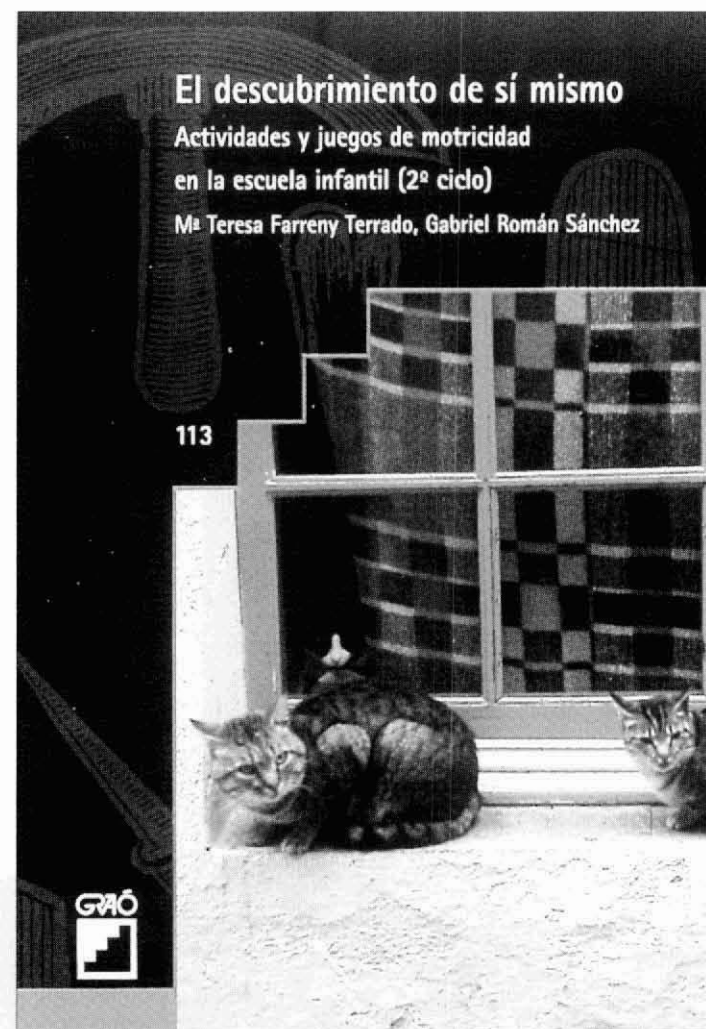
EL DESCUBRIMIENTO DE SI MISMO.

Actividades y juegos de motricidad en la escuela infantil (2º ciclo)

M. Teresa Farreny Terrado, Gabriel Román Sánchez

El movimiento es una fuente de placer y a la vez es fundamental para vivenciar, aprender y conocer. Trabajar el cuerpo en todas sus dimensiones favorece el autoconocimiento y la autoestima de los niños y niñas ayudándoles a relacionarse con el entorno y con los demás. Este libro sugiere una serie de ejercicios motrices (sobre esquema corporal, orientación espacial y temporal, coordinación, lateralidad, ritmo, expresión corporal, comunicación y autoestima) con la consiguiente introducción teórica que puede facilitar a los profesionales de la educación del alumnado de 3 a 6 años la realización de sesiones lúdicas y creativas.

EL TRABAJO CORPORAL: UN INSTRUMENTO PARA EL AUTODESCUBRIMIENTO DE LOS NIÑOS Y LAS NIÑAS EN EL PARVULARIO • CARACTERÍSTICAS PERSONALES Y SOCIALES DE LOS NIÑOS DE 3 A 6 AÑOS • CRITERIOS METODOLÓGICOS • IMPORTANCIA DEL JUEGO EN EL DESARROLLO DEL NIÑO • CONTENIDOS DE TRABAJO: PROPUESTAS Y ACTIVIDADES •



72 pàgines

1.100 PTA

La barqueta

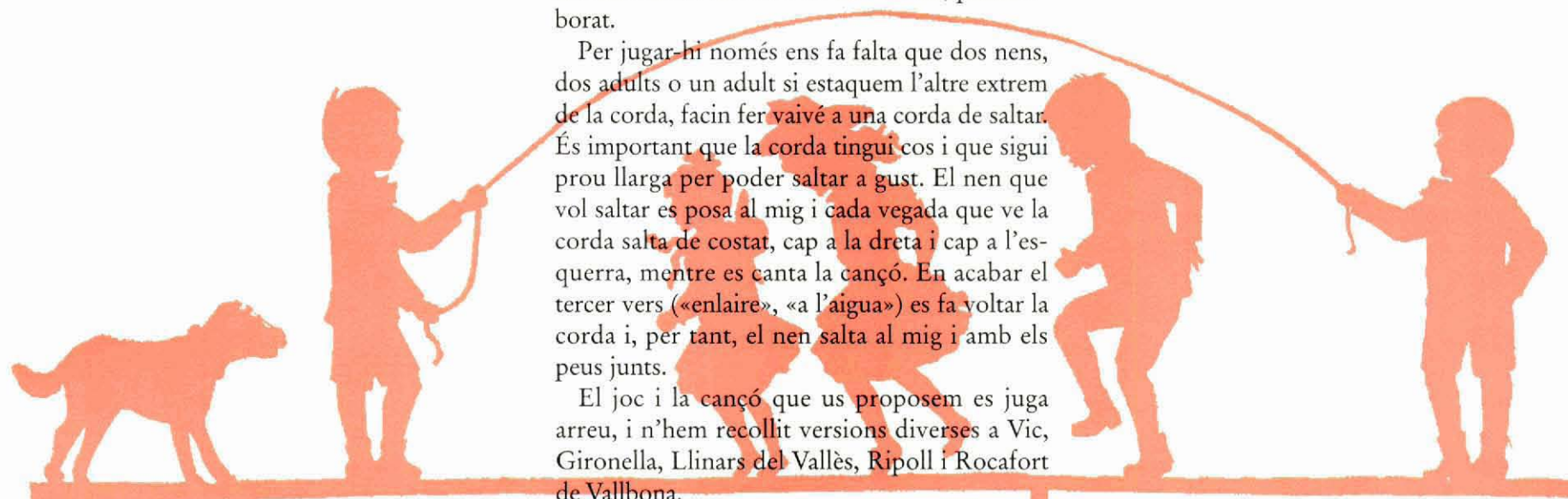
Montserrat Busqué i M. Antònia Pujol

Aquesta vegada no faria falta explicar el joc perquè tots, en un moment o altre de la nostra infantesa, hem jugat a la *La barqueta*.

Començar a saltar a corda amb els nens de parvulari és necessari perquè el moviment regular que fa la corda, que l'infant ha de saltar, l'introdueix a una regularitat que també demana la pulsació. Al mateix temps, el fet de saltar el vaivé de la corda o la corda quan volta desenvolupa les capacitats d'atenció i reacció, capacitats que caldrà engrandir a llarg de l'educació musical. Com que per saltar a corda cal fer-ho amb els peus junts, hi ha tot una experimentació motriu que els portarà cap a l'aprenentatge del rebot. Tampoc cal oblidar que qualsevol joc per saltar a corda està acompanyat d'una cançó, cançó que donarà als infants uns intervals i girs melòdics, una estructura rítmica i un text senzill, però elaborat.

Per jugar-hi només ens fa falta que dos nens, dos adults o un adult si estaquem l'altre extrem de la corda, facin fer vaivé a una corda de saltar. És important que la corda tingui cos i que sigui prou llarga per poder saltar a gust. El nen que vol saltar es posa al mig i cada vegada que ve la corda salta de costat, cap a la dreta i cap a l'esquerra, mentre es canta la cançó. En acabar el tercer vers («enlaire», «a l'aigua») es fa voltar la corda i, per tant, el nen salta al mig i amb els peus junts.

El joc i la cançó que us proposem es juga arreu, i n'hem recollit versions diverses a Vic, Gironella, Llinars del Vallès, Ripoll i Rocafort de Vallbona.



Propostes suggerents

La col·lecció de



seudolletres

Josepa Gómez i Bruguera

Quan ens trobem mestres que treballem a l'etapa de parvulari, a voltes ens engresquem en la discussió sobre la conveniència d'iniciar l'escriptura dels nostres infants en lletra de pal, en lletra cursiva, en lletra d'impremta...

No és la meva intenció escriure ara sobre els avantatges i inconvenients de cadascuna d'aquestes tipografies, sobre la coherència i el rigor d'escola necessaris quant a aquest aspecte, ni tampoc sobre la necessitat d'un bon model adult d'escriptura, entre altres coses, perquè es tracta d'un tema d'una gran complexitat, que no es pot abastar amb una pinzellada i un sol article.

Només deixo algunes preguntes a l'aire:

- Tenim el dret i el deure d'iniciar els infants

Una segona proposta suggerent. En aquesta se'ns apropa un cop més a una realitat complexa i simple alhora d'un aprenentatge formal, llegir i escriure, des d'una manera de fer de mestra, capaç d'estar atenta als interessos dels infants i respondre sense prejudicis de manera creativa, imaginativa i estimulants a la seva motivació per la descoberta de les lletres.

més petits de l'escola, de forma generalitzada i imposada, en l'univers de les lletres?

- La lletra de pal ens ho facilita gràcies a la seva simplicitat i facilitat gràfica.
- Tenim el dret i el deure d'esmerçar tant de temps i de forma generalitzada i imposada fent lletres, tot sostraint temps al joc, l'experimentació, la descoberta i el tempteig?
- Tenim el dret i el deure d'imposar i afinar tan acuradament l'activitat gràfica abans de començar a escriure? Certament, l'expressió escrita per mitjà de la lletra cursiva necessita habilitat gràfica, haver assolit la direccionalitat, els dos sentits de rotació per al traçat de les lletres...

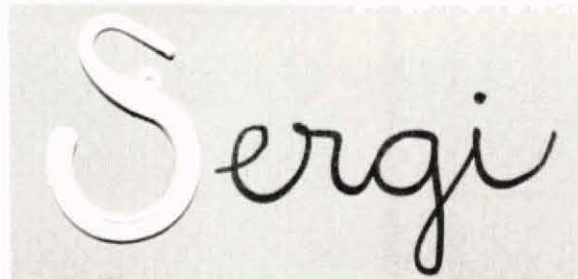
La meva experiència em diu que al voltant dels quatre anys els infants comencen a desenvolupar un gran interès pels signes del llenguatge escrit. Veuen lletres pertot arreu, a l'escola i fora de l'escola, en anuncis, cartells, diaris, etc., i en acabar de fer la descoberta del funcionament de la lectura i de l'escriptura llegeixen tot el que tenen a l'abast, del món de l'escola i de fora de l'escola.

És tan gran el seu interès que no únicament llegeixen lletres pertot arreu, sinó que en descobren tot modificant la realitat, transgredint-la, recreant-la, perquè manifesten la necessitat de desxifrar-la i, alhora, d'apropiar-se'n.

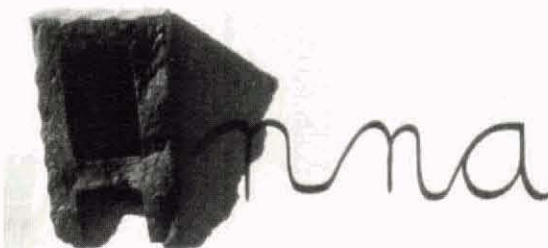
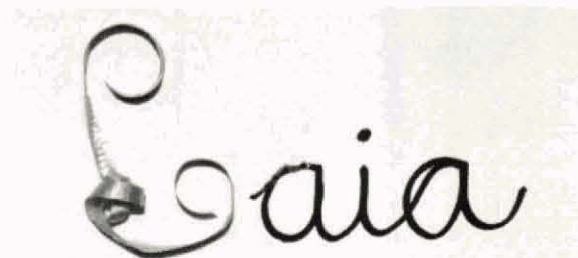
La meua experiència com a mestra em diu tot això, i la col·lecció de pseudolletres que tot seguit us presento ho corrobora.

De cada pseudolletra de la col·lecció, us en podria explicar la història.

El petit Gerard de cinc anys, més «petit» que els seus companys de cinc anys, va descobrir en una anella de cortina de bany la lletra del seu amic Sergi. La seva descoberta ja el va omplir de joia, però la posterior comunicació als companys de la classe, d'altres classes, d'iniciar una col·lecció van ser esdeveniments molt rellevants per a ell.



E Javier, després de Nadal, va portar-nos una lletra per a la col·lecció. La cinteta arrissada d'un regal era una magnífica L, d'allò més barroca, per compondre el nom de Laia.



En Marc, aquell matí, portava un paquetet, d'aquells paquetets que fan els nens petits tan plens de cel·lo.

—Porto una lletra! Però no sé si estarà podrida.

Quina lletra havia de ser que pogués ser objecte de tal transformació, que pogués podrir-se? Era la O, aquella O que s'obté en començar a pelar una poma.

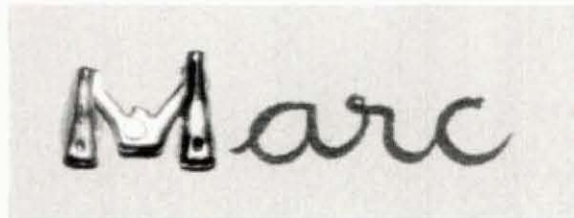


Un matí la Marta i el seu pare van arribar a la classe tots cofois. Portaven una torrada del sopar de la nit anterior, però aquella torrada no podia pas ser per menjar: la Marta havia descobert que era la lletra d'un company de la classe, d'en Borja.



Havíem sortit a passejar per la muntanya i la Laia, en un tros de totxana, va descobrir una lletra del seu nom; també podia ser la primera lletra del nom d'Anna.

El croissant petitó del seu esmorzar que va guardar l'Edit havia de confeir el nom de la seva amiga Clàudia.



Els branquillons, els ferrets, els esbarzers, etc., també poden esdevenir lletres esplèndides.

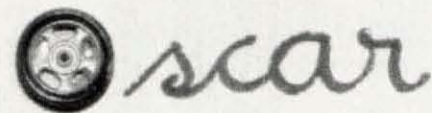
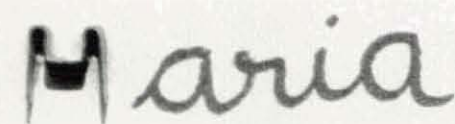
Tots aquests exemples em remunten de nou a la desmitificació d'estereotips didàctics que esdevenen febles i ridículs si pensem com els infants descobreixen lletres fins i tot en els llesques de pa torrat. Em corroboren una vegada més la capacitat que tenen de veure amb ulls diversos el món que els adults ens entestem molt sovint que sigui d'una sola



determinada manera. També evidencien l'interès natural per aprendre a llegir i a escriure: trobar la meua lletra!, tobar la lletra d'un company! (atenció: «lletra» i «company»). En conseqüència, l'educació de la consciència de pertànyer a un col·lectiu i el sentiment grupal a partir de les genuïtats que això comporta; la consciència de pertànyer i d'anar accedint a la cultura i als codis que presenta el món adult.

En definitiva, una vegada més la necessitat de reflexió arran d'una metodologia no constrenyidora: s'entén l'aprenentatge com un treball personal que implica l'ampliació dels horitzons; per això, es parteix de les observacions, de les aportacions, de les descobertes i de la capacitat de meravellar-se de les criatures i de la comunicació.

I, encara, la gran responsabilitat de la nostra feina i la finor pedagògica que comporta saber acollir les aportacions dels infants; saber aprofitar i estirar les situacions al màxim perquè esdevinguin realment educatives. ■



Tots aprenem a Santo Amaro

Pedro Nunes da Silva

Des d'una escola unitària del medi rural de Portugal, s'exposa una íntima i àmplia interacció entre l'activitat dels infants i el seu context natural i social. Una escola oberta, participativa, col·laboradora, es converteix en una realitat estimada i potent per a Santo Amaro, gràcies a una manera de fer de mestre, d'entendre l'educació i les criatures de parvulari. L'experiència convida a reflexionar sobre l'organització i la dinàmica del parvulari, en la qual una ja vella pedagogia pot continuar sent nova.

Després d'aixecar-nos dels «coixins», on estàvem reunits i havíem planejat el que faríem, el grup d'infants de cinc anys i alguns de quatre van anar a seure a la taula (la taula gran), mentre que els altres (de tres i quatre anys) es van distribuir per diverses àrees d'activitat: pintura, activitats de la vida domèstica/joc dramàtic, construccions, biblioteca.

Em vaig dirigir al grup dels més grans per a una activitat proposada per mi: treball de text.

Mentre em preparava per ajudar els que havien triat l'activitat de pintura, els vaig proposar que «llegissin» el text del Felip, que havíem imprès el dia abans i que ara teníem transcrit en un full gran de paper.

Amb els que havien triat pintura, vam parlar sobre els colors de la paleta, el que pintarien, com volien el full de paper (vertical o apaïsat), i mentre estant els cordava els davantals.

De retorn al grup dels més grans, encara vaig poder veure el que anaven a fer els altres: la biblioteca, les activitats de la vida domèstica i de construccions.

Els diàlegs van ser curts.

Pel que fa al segon grup, vam parlar dels papers que cada u feia.

Vaig tornar a prendre contacte amb el grup que seia a la taula:

–Vejam, què esteu llegint?

–És el text del Felip.

–Bé! I de què parla?

–Diu: «El meu pare», com en el text del Dàrius (que deia així: «El meu pare / ja ha venut el cotxe. / Ara / té una camioneta / gran.»)

–Va anar a sembrar.

–On?

–Al clos.

–Al clos?

–Sí, al meu camp.

–I què va sembrar el pare del Felip?

–Blat.

–Blat?

–Va ser civada! Per al ramat.

Mentre dura el diàleg, vaig apuntant en el text allò que els nens identifiquen: sembrat, camp, civada, etc.

Al final, llegim el text íntegrament:

El meu pare

ja ho té

tot sembrat

en el meu camp.

Ha sembrat civada.

FELIP

Vam comptar les frases que tenia el text i després, a la pissarra, vam recompondre'l, vam identificar cada una de les frases, vam enunciar nous textos mitjançant l'alteració de l'ordre de les frases, etc.

El que acabem de transcriure és un registre, per sort molt breu, d'una situació viscuda al jardí d'infància on treballa –en una petit poble rural de l'interior meridional de Portugal, Sto. Amaro –Alentejo–, que funciona com un únic grup (vint alumnes amb edats compreses entre tres i cinc anys).

Malgrat tot, aquesta situació ens revela una diversitat de qüestions que valdria la pena d'analitzar.

La primera qüestió que destaca immediatament és l'estructura vertical del grup de criatures.

Si bé és veritat que en aquest cas és el resultat d'una contingència d'aquest jardí d'infància, que és d'un únic poble amb una població infantil reduïda, cosa que permet que s'ajuntin criatures d'edats diferents (tres, quatre i cinc anys), pensem, amb tot, que aquesta heterogeneïtat hauria de ser un element essencial al parvulari, com a pràctica integrant de desenvolupament social, enriquidora dels intercanvis culturals entre els infants del grup, perquè permet la diversitat dels nivells de col·laboració.

És, doncs, en aquest sentit que reconeixem el grup com una entitat pedagògica, en el qual es donen vivències que constitueixen ocasions d'aprenentatge de la vida democràtica, de tolerància i de cooperació.

Parlem, naturalment, del grup organitzat i autoregulat, en el qual és possible que cada nen intervingui de manera crítica, participi en la resolució dels conflictes i pugui escollir.

Però el funcionament de grups heterogenis produeix efectes positius no sols en l'aspecte de desenvolupament social. També ho fa en l'aspecte cognitiu, perquè generen «zones de desenvolupament potencial», com diu Vigotski.

La segona qüestió es refereix a la diversitat d'activitats dutes a terme simultàniament. Això implica una organització dels recursos (de l'espai, el temps i els materials) apropiada a les criatures i que els permeti intervenir autònomament: trien el que volen fer, amb qui, segons el seu ritme de treball.

Però no confonguem aquest exercici d'autonomia i llibertat d'elecció de les activitats com a utilització dels materials amb simples recursos per mantenir la quitxalla ocupada. A través del diàleg que establím els uns amb els altres, particularment per mitjà de la paraula, l'acció es converteix en pensament perquè és interioritzada i esdevé intencionada.

D'altra banda, pel que fa a les activitats a què ens referim, n'hi ha una que és proposada pel mateix educador: treball de text. És una possibilitat que té l'educador, tot i que no constitueix una «prerrogativa» exclusiva. La té qualsevol membre del grup.

La tercera qüestió és sobre el text que treballaran els nens més grans del grup. És la transcripció d'un enunciat que va formular el Felip en un moment específic del dia –no hi ha un moment específic per al llenguatge, ho són tots els moments del dia. N'hi ha prou que l'educador estigui disponible per fixar, materialitzar, el que l'infant diu: una situació que pot observar en el medi en què viu. Possiblement fins i tot hi ha participat. Però també podria haver estat l'explicitació d'un desig, l'expressió de les seves preocupacions o un altre tipus de sentiments, o també un relat, una història, una narració o una informació.

Designem aquestes transcripcions amb el nom de textos orals lliures. Com sorgeixen? Si la quitxalla, a l'interior de l'aula, parla de les seves impressions del món de les coses, dels fets o de les persones, viscudes a l'exterior, és perquè la institució mateixa (el grup) s'ha tornat estimulante per la manera com és capaç de motivar i d'acollir l'expressió d'aquests esdeveniments.

És, per tant, com diu Pierre Chanché, «l'estructura institucional la que crea el camp d'aparició del text lliure, i no el contrari, com alguns creuen, posant l'arada davant dels bous».

Així, els objectes individuals i socials del text lliure (o com es diu ara, del text oral lliure) es troben lligats indissolublement: d'una banda, expressa una particularitat, una expressió individual (condicionada, és clar, per l'experiència en el medi i per la limitació de l'individu i de la manera com reacciona davant d'aquest medi); de l'altra, serà aviat assumit com un producte social, acollit, transcrit i després transformat pel grup: compost, imprès, il·lustrat, passarà a constituir una pàgina del diari escolar.

Un altre aspecte que conté el text lliure, i que ens esforcem per generalitzar a tota l'activitat escolar, és la seva continuïtat amb els espais anteriors d'aprenentatge. És a dir, i citem Antonio Sérgio, que «el saber que s'adquireix a l'escola sigui continuació del saber que s'adquireix a fora, de manera que constitueixin una sola vida mental, una sola experiència, continuïtat perfecta entre l'aula i la vida, entre la lliçó i el món, entre el professor i la llar».



Com es tradueix això a la pràctica?

La resposta, creiem que ens és donada en la situació que descrivim, precisament en proposar als nostres alumnes que «llegeixin» el text d'en Felip.

És una proposta que només té coherència perquè considerem que la lectura és en primer lloc la construcció de significacions davant quelcom que està fixat a través de l'escriptura, fins i tot quan això passa amb nens que encara no dominen la tècnica de desxifrar-la.

Justament per això la lectura no és, ni pot ser, uniforme per a tots, i cal tenir en compte la diversitat dels nostres alumnes, considerats globalment en la seva història individual i els camins recorreguts.

Parlem de significacions per parlar de lectura. Però no passarà el mateix en altres situacions que vivim diàriament a dins i a fora del parvulari? No seran aquestes situacions que despleguem en projectes, les que ens permeten trobar i descobrir nous vincles entre les coses i les persones? Quan criem un anyell al parvulari, no reelaborem situacions que la quitxalla viu en la seva pròpia comunitat?

Vam partir d'un desig manifestat pels infants, suscitat per la relació amb l'avi d'un d'ells, que era pastor, i que ens va oferir un anyell, que nosaltres vam criar.

És una tasca que ens responsabilitza i ens involucra a tots, perquè són innombrables les implicacions i els problemes que cal resoldre: preparar les instal·lacions on viurà l'anyell; l'horari de les mamades i qui les dóna; la llet que s'ha d'adquirir per alimentar-lo durant les primeres setmanes (la mainada va escriure una carta a la cooperativa agrícola del poblet i aquesta es va avenir a proporcionar la llet necessària). Més tard, la dieta de l'anyell va incloure herba, i cada dia es van organitzar grups de nens per recollir-ne.

Però, si la presència de l'anyell al jardí d'infància comporta diverses responsabilitats, ens proporciona també moments divertits i de joc; de fet, l'animal va passar a participar en molts dels jocs de la quitxalla.

Quan ja era massa gran per poder continuar al jardí d'infància, vam demanar a un veí que se l'emportés a la seva cleda, on ell cria un petit ramat.

Sovint anem a veure'l. Amb els diners de la cooperativa del grup comprem farina i li portem en aquestes visites, com si fos un regal.

El mes d'abril, quan comença la calor, és el moment de tondre els animals i la nostra ovella no és una excepció. La tasca és confiada al pare d'un dels nostres nens, que és «mestre» en l'ofici.

Al jardí d'infància rentem la llana, l'assequem i la carmenem.

Va passant el temps. L'ovella està a punt de complir el primer aniversari. Preparem una festa: es discuteix què es farà, què necessitem, a qui convidarem, etc.

Entre els invitats, s'hi compten també els nens i nenes que l'any passat venien al jardí d'infància i ara van a l'escola primària.

Són molts, els convidats, i per això el pastís d'aniversari també haurà de ser gran. Demanem, doncs, al pastisser del poble que ens el cogui.

Al jardí d'infància es fan els preparatius: la decoració de l'escola, la confecció i tramesa de les invitacions, la preparació del berenar, etc.

Finalment arriba el dia de la festa: un grup sorollós de criatures va a buscar l'ovella a la cleda on ha viscut durant els últims mesos. Al jardí d'infància ja s'han parat les taules per rebre els convidats, que no trigaran gaire a arribar.

Es reuneixen els amics i els veïns, es recorden moments i episodis viscuts amb l'anyell, s'organitzen jocs, però la culminació de la festa es reserva per al moment d'encendre l'espelma del pastís d'aniversari, i es canta el «moltes felicitats».

En una altra ocasió, la cria d'animals al jardí d'infància és el pretext per construir les instal·lacions adequades.

En grup, se'n planeja la localització, les dimensions, se'n fa un «plànol». Després parlem amb el president de l'autarquia* per comunicar-li el nostre projecte. I amb el seu consentiment comencem els treballs.

Analitzem les informacions que porta cada nen, sobretot les d'aquells els pares dels quals treballen en la construcció civil, i les que recollim d'un llibre que tenim a la biblioteca, i establim un pla: primer ajuntem les pedres, després cavem les rases i fem el ciment per als fonaments.

Accedint a la nostra demanda, una empresa de materials de construcció ens fa un preu especial per als materials necessaris.

Per aixecar les parets, escrivim als pares per demanar-los col·laboració.

El dia acordat, es fa el treball en col·laboració: tothom hi treballa.

Per últim, per donar l'obra per acabada, ja només falta la pintura. I per fer-ho, procedim tal com veiem que ho fan al poble: s'emblanquina amb calç, amb l'ajuda d'un avi que, a més, ens revela alguns secrets de l'ofici.



Una de les activitats que més impacte té en la vida de les famílies del poble és la recol·lecció de l'oliva (d'octubre a desembre o gener), activitat que ocupa sobretot les dones i, doncs, les mares de la majoria dels nens del jardí d'infància. D'aquí ve que els seus textos orals lliures reflecteixin amb freqüència, durant aquest període, el treball de les mares i les alteracions que es produeixen a la vida domèstica: la quitxalla passa molt més temps amb els avis, les mares estan menys disponibles, les feines de casa es fan el cap de setmana, etc.

En aquest context es desenvolupa la motivació per, com fan les mares, organitzar-nos nosaltres mateixos un *ranxo*¹ per anar a un oliverar on treballen algunes d'elles.

Es parla de les eines que s'utilitzen per a la recollida de les olives, que després es porten al jardí d'infància: draps, vares, escales, pales, etc.

A l'oliverar, primer observem com treballen les mares i, després, experimentem nosaltres mateixos: estenem els draps sota l'olivera, batem les branques, de vegades hem de pujar a l'escala per arribar a les branques més altes.



Un cop collides, les olives es netegen i es porten a l'escola. Hi separem una part de les olives que hem collit, les fem en aigua i les preparam per fer-ne conserva. Però el fet de canviar l'aigua, cosa que cal fer cada dia durant la primera setmana, és també una ocasió per observar: el color de l'aigua, el greix que es troba a la superfície, etc.

Pel que fa a les olives que han sobrat, discutim què en farem. Sabem que l'oli s'extreu de les olives, però no sabem com es fa. Per això, preparam i fem una visita a un trull. Optem per un trull artesà, on siguin perceptibles les diverses operacions necessàries per a l'extracció de l'oli.

La visita comença amb l'entrega de les nostres olives perquè siguin pesades i buidades als dipòsits on es conserven abans de ser manufacturades.

Acompanyats pel mestre trullaire, seguim cada una de les operacions: la mòlta, la col·locació de la massa a les cabasses, el premsat, la neteja de l'oli i l'emmagatzematge al cup.

Els aprenentatges que s'hi fan són innombrables, sigui sobre el procés de producció de l'oli, sigui sobre l'oli mateix, com per exemple que l'oli no es barreja amb l'aigua i que és més lleuger, tal com vam veure en el procés utilitzat per al refinament de l'oli quan surt de la premsa.

A la sortida, el trullaire ens dona la paga, en oli, de les olives que li hem portat (en litres, una desena part del pes en quilos).

Ara que tenim oli, parlem de la seva utilització: antigament servia per a l'enllumenat, i ho experimentem en una gresola o llum de ganxo; actualment es fa servir sobretot per a l'alimentació. Parlem dels aliments que es preparen amb oli, de quina manera, dels que són més apreciats i dels que ho són menys.

És evident que, a la nostra regió, no pot faltar una referència a l'*açorda*,** un dels plats més característics de l'Alentejo.

Les activitats que duem a terme amb els nens són explicades i discutides a les reunions de pares, que durant l'any es convoquen amb freqüència. Així, com que les mares ja han acabat la campanya de les olives i estan més disponibles, fem coincidir els seus suggeriments i el desig de la quitxalla i decidim fer una *açorda*. Però una de molt especial: la cuinarem i ens la menjarem al camp, i les mares també hi vindran.

Primer, cal recollir poliol,² que s'ha d'anar a buscar al camp, als llocs més humits, al costat de l'aigua. Aprenem a reconèixer-lo per l'aroma i per la morfologia. Muntem un fogar segons la tècnica dels pastors, tal com ens ensenya una de les mares. Recollim llenya, encenem el foc i hi posem l'olla amb aigua. Coem ous, rostim carn i preparem els condiments per afegir a la sopa. Cada una d'aquestes tasques té un grup responsable, format per adults i petits.

Un cop cuita, ens mengem amb molt gust la sopa; fins i tot els nens que a casa no els agrada aquí la tasten i de vegades fins i tot repeteixen. Naturalment, perquè l'experiència que vivim ens ensenya a degustar i a descobrir el sabor de les coses.

Al poblet hi ha, o hi havia, esdeveniments que es repeteixen cíclicament cada any: el Nadal, al començament de l'hivern; després, quan les messes comencen a rompre la terra, ve el Carnaval i amb ell els *compadres* i les *comadres* que representen simbòlicament l'oposició dels sexes.

Per preparar la festa dels *compadres* anem al camp a recollir fonoll.³ Després el portem a l'escola i, amb l'ajuda de mares i avis, fem les torxes que s'encendran de nit. Tampoc no faltirà la figura del *compadre*, confeccionada al jardí d'infància, que les *comadres* (les nenes) utilitzen per riure's dels *compadres* (els nens).





Quan arriba la nit s'inicia la rua pels carrers del poblet. A més de la quitxalla del jardí d'infància, hi participen també els pares, els joves, els veïns, perquè, tot i haver estat recuperada pel jardí d'infància, la festa és de tota la comunitat.

Els carrers estan il·luminats per les torxes enceses portades per una multitud que gaudeix de la llibertat que permet el Carnaval. Al final s'assisteix a la crema del *Compadre*.

La primera vegada que vam tornar a celebrar els *Compadres* al poble, el 1986, va ser també una ocasió per recordar els *bonecos* (ninots), que apareixien en aquesta època de l'any i animaven els llargs vespres d'hivern, més que més perquè portaven les *saiadas*⁴ que es cantaven i dansaven, després, en els balls de Carnaval.

Aquest fet va portar el consell executiu del jardí d'infància⁵ a interessar-se pel tema i fins i tot va fer una visita a una comunitat propera per tornar

a veure els *bonecos* originals que temps enrere pertanyien a una de les companyies de «titelles» que llavors hi havia.

A poc a poc va sorgir la idea de fer un joc de «titelles» per a les criatures del jardí d'infància: es va recollir el repertori, en gran part a partir de les memòries de les persones del poble, es van fer els *bonecos* i es van cosir els vestits. Hi va haver un munt de modistes, perquè els més de trenta *bonecos* que formen part del repertori es van distribuir, perquè els fessin els vestits, entre innumbrables mares i veïnes que s'hi havien ofert.

El resultat va ser que aquesta diversió va donar lloc a una companyia de titelles, que durant més de vuit anys ha fet representacions a l'aldea i a d'altres llocs.

Abans d'acabar aquesta referència a alguns projectes duts a terme al jardí d'infància que van generar dinàmiques d'implicació i participació de i en la comunitat, val la pena mencionar una correspondència interescolar

que vam mantenir durant algun temps amb una escola maternal francesa, a partir de la qual van tenir lloc unes trobades anuals entre l'aldea on treballàvem i la comunitat dels corresponsals.

Com es pot suposar, aquestes trobades comportaven la planificació i la realització d'activitats variadíssimes, que implicaven molta gent: els nens i



les nenes del jardí d'infància, els pares, els avis i altres familiars i, fins i tot, amics i veïns.

En una d'aquestes ocasions es va decidir organitzar una exposició sobre el poblet, per donar-nos a conèixer als corresponsals.

Així, mentre la quitxalla feia treballs sobre el temps present, els avis els feien en gran part sobre el passat, del qual n'eren testimonis vius.

En aquest context un grup es va proposar recrear una sega tal com es feia antigament, per mostrar als néts com era el treball del camp i que també eren capaços de treballar seriosament.

Hem contat alguns projectes duts a terme al jardí d'infància, o millor, a partir del jardí d'infància, ja que els actors que hi van participar com també les interaccions que van ocasionar són diverses en qualitat i en quantitat.

Però arribats en aquest punt, volem destacar la riquesa de les oportunitats educatives que s'han generat, no sols en el pla social, que probablement és el que en una aproximació superficial és més evident, sinó

també en el pla cognitiu, en les diverses àrees del saber, la llengua i la història, les ciències de la naturalesa i la física, la química o les matemàtiques.

La diferència substancial és que partim de situacions i experiències significatives, sigui del punt de vista dels nostres infants, sigui del punt de vista dels altres actors educatius.

Ara bé, això implica una planificació a partir de dos eixos: el sincrònic, que engloba i travessa al mateix temps tots els elements que hi intervenen i els confereix l'oportunitat d'una participació activa, que contrasta amb d'altres en què la planificació es restringeix a un participant o dos, que després transmeten a la resta el que es farà; i el diacrònic, perquè no es fa d'una vegada per totes, sinó que resulta de les situacions que serveixen de punt de partida i es desenvolupa en el transcurs del procés.

Perquè això es produeixi, creiem que és imprescindible proveir-nos d'instruments adequats.

Per part nostra, quan treballem amb els nostres infants, són les assemblees cooperatives, en les quals tothom té la possibilitat d'expressar-se, exposar les seves idees, fer propostes i discutir-les; el mural, en el qual en el decurs del temps es registra el que passa en relació amb la vida del grup, i que cíclicament és avaluat; el pla de treball, en el qual els nostres infants programen les activitats que pretenen dur a terme i faran, com, amb qui i quan vulguin, segons el seu propi ritme de treball. ■

Traducció: Jordi Tomàs

Notes

1. Grup de treballadors rurals.
2. Planta aromàtica que serveix de condiment a la sopa d'all. S'anomena també polioll d'aigua i polioll negre.
3. Planta de creixement espontani, amb fruits que s'empren com a aromatitzants i brots comestibles quan són tendres.
4. Músiques que acompanyen les *saias* (coples tradicionals de l'Alto-Alentejo).
5. Òrgan de gestió del jardí d'infància, format per dos representants dels pares, un de l'administració local, l'educador d'infància i un auxiliar d'acció educativa.

* Demarcació o districte autònom. (N. del t.)

** Sopa feta amb pa sec, ous i all; segons els llocs s'hi afegixen altres ingredients, com peix, marisc, carn, etc. (N. del t.)

El somni vers la infància

La infància continua sent aquest moment de la vida humana durant el qual l'art, en totes les seves formes, pot ser literalment viscut com una manera de ser.

«El geni» va escriure Baudelaire «és la infància retrobada a voluntat». La majoria de creadors, poetes, pintors, músics, ballarins, han evocat, durant la vida, la nostàlgia i la necessitat de la seva infància perduda. «El somni vers la infància» és, segons Bachelard, que en fa referència constantment en les seves obres sobre la imaginació, una de les fonts de tota expressió artística, lingüística, plàstica, musical, corporal, etc. El recurs a l'«esperit d'infància», segons la fórmula de Breton, contribueix, en particular als nostres dies, a trencar els costums, a esborrar el caràcter estandarditzat dels objectes, de les imatges, de les paraules, i també les il·lusions de l'univers virtual, mediatitzat i fals.

La intimitat

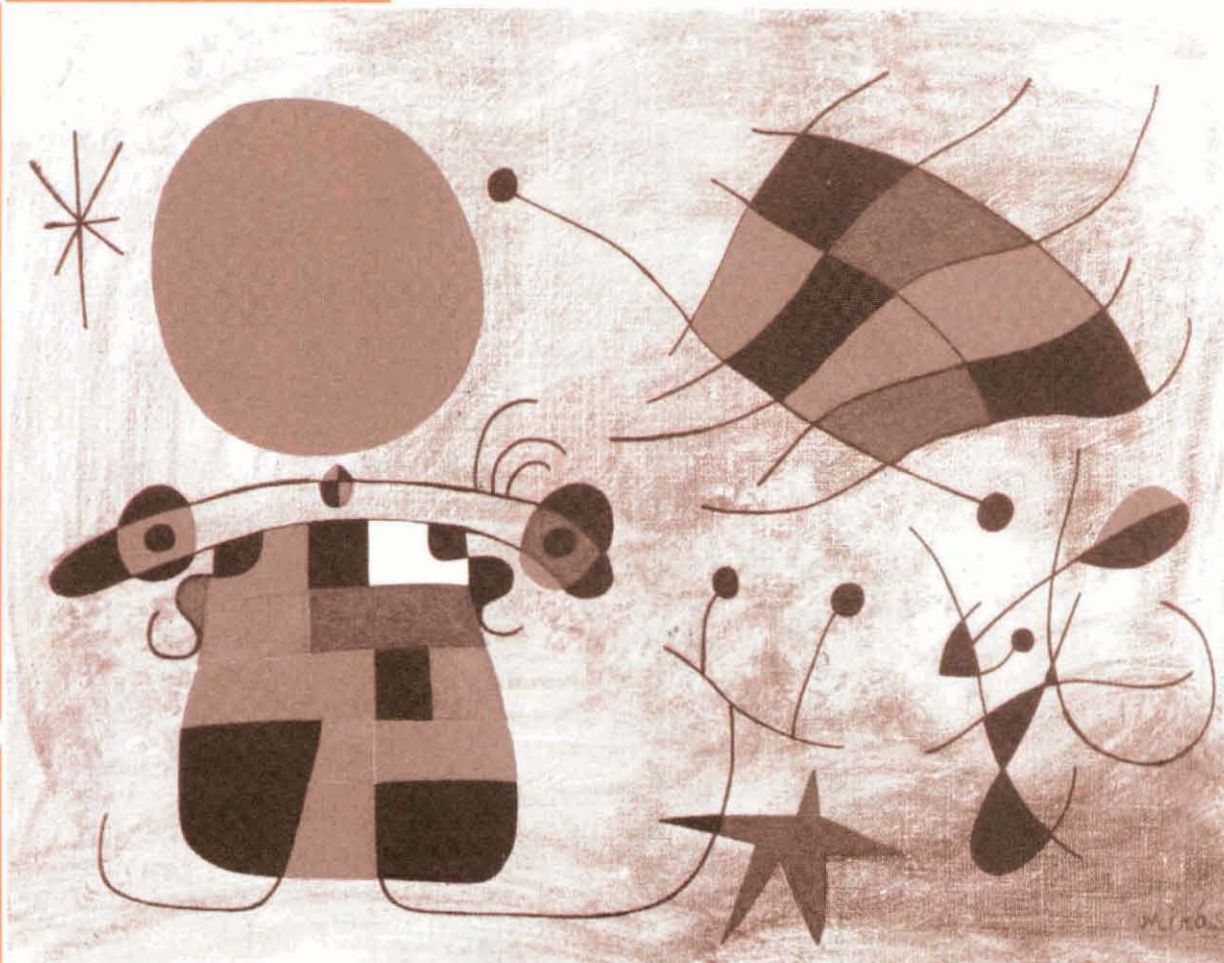
L'infant pot mirar, escoltar, sense intentar prèviament entendre allò que veu o escolta. Des de l'escola bressol i abans, les cançons de bressol i les contarelles l'acosten a universos fonètics encara propers als primers balbuceigs, però superant-los, i també a jocs de paraules semàntics o formals; i rarament els infants s'estranyen del «no-sentit» d'aquests llençols barrocs per jugar.

Les cançons de bressol i els cants de dida tenien la virtut d'impregnar el cos de l'infant de ritmes, d'onomatopeies, de fantasia! Amb el mateix

Georges Jean

esperit, s'ha demostrat que des de la vida prenatal, el futur infant és sensible *in utero* a la música, i que els infants les mares dels quals treballaven en llocs sorollosos durant l'embaràs (filatures, per exemple) patien, molt sovint, més tard seqüeles com ara dislèxies, arítmies, etc. L'escola bressol i el parvulari, sortosament, allarguen en molts casos aquest entorn musical íntim. Després, ai!, per a la majoria d'infants, la música desapareix de la seva vida per esdevenir matèria del programa. De fet, l'escolarització trenca massa sovint tota relació orgànica de l'infant amb totes les formes de l'art, mentre que la infància és el període de la vida durant el qual la relació amb l'expressió artística és més íntima, precisament, que intel·lectual. Això ha estat vist i comprès admirablement per un poeta, Henri Michaux, que, en un text fonamental sobre els dibuixos d'infants escriu el següent: «Espontàniament, no com una fórmula d'estudi, els infants traductors d'espais mostren allò que amb sort es pot trobar: la coexistència d'allò que és vist i concebut que té lloc en tot cervell que evoca. Es comença aquí. És l'infant i no l'home fet, que és fidel a la realitat [...]. Les mancances de l'infant constitueixen el seu geni». Altrament dit, l'infant no intel·lectualitza d'entrada. Privat per naturalesa tant d'un cert vocabulari com de coneixements teòrics, entra sense complexos en el món de les sensacions pures, lingüístiques, visuals, auditives, tàctils, cromàtiques, corporals, és a dir, en la intimitat en brut de l'art.

Davant d'un quadre abstracte o expressionista, el nen no busca pas descobrir què és. O com aquell nen, que va exclamar davant d'un retrat



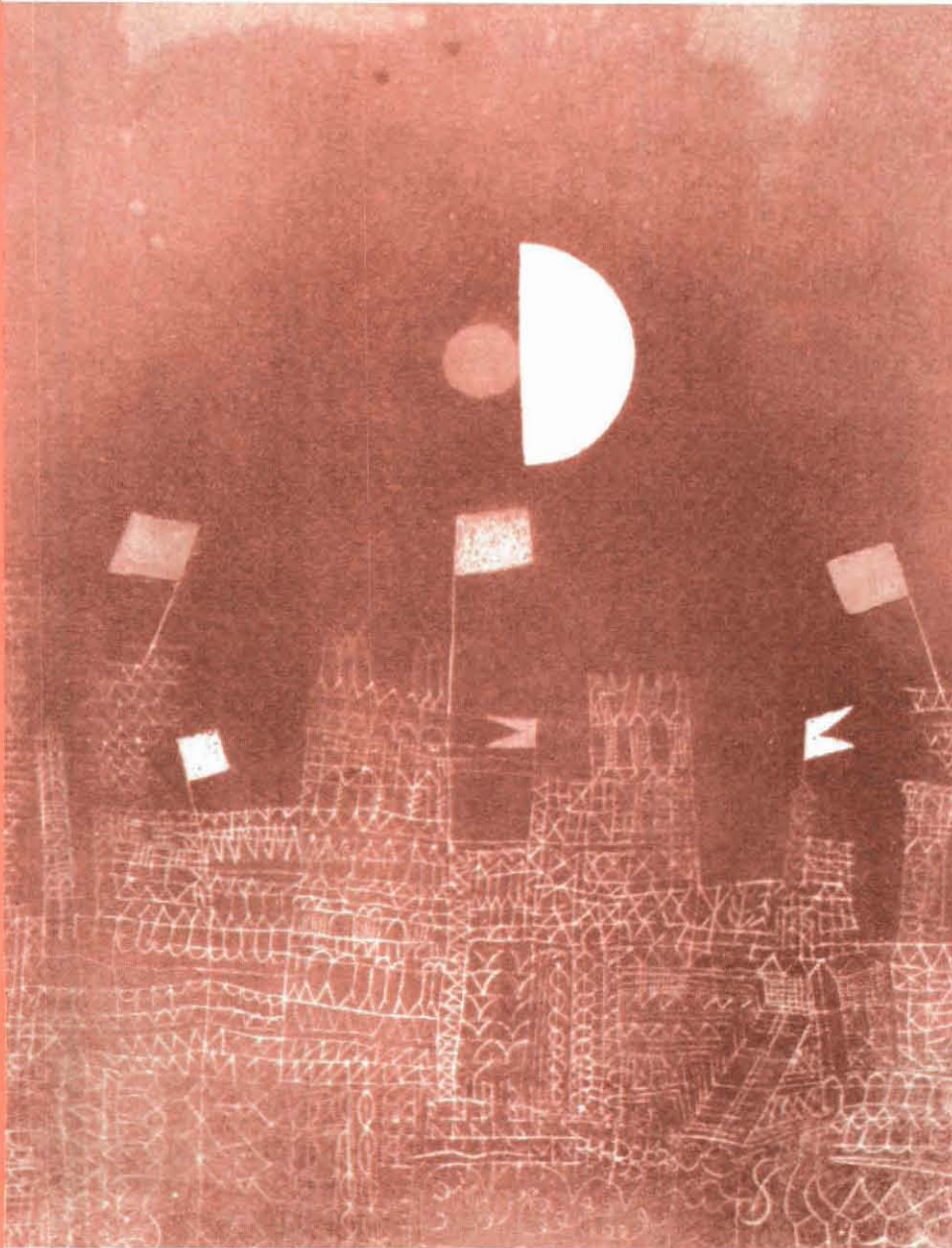
pintat per Bacon: «Té tots els caps junts i ens mira per tot arreu». Va copsar d'un sol cop la veritat multiforme i sorprenent d'aquesta obra. Els infants d'entre quatre i sis anys, i a vegades més enllà, quan se'ls mostra un quadre, rarament pregunten a què s'assembla. Com tampoc no cerquen, escoltant la lectura d'una contarella o d'un poema «opac», què vol dir. Són certament incapaços de descriure tècnicament una obra d'art, pintura o escultura, o d'explicar un poema o una peça musical curta de Webern. He pogut assistir a l'audició d'algunes peces breus d'aquest músic en una classe. Els nens, molt silenciosos, de mica en mica han anat reaccionant i un ha cridat: «Això és una punyalada!» Com si no hi hagués cap obstacle entre l'obra i la seva sensibilitat.

Es tracta, doncs, d'una relació íntima entre l'obra d'art i l'infant. «Íntim» prové d'una paraula llatina que vol dir 'interior'. És íntim «allò que es troba en el més profund d'una cosa, d'una persona, i que està lligat a la seva existència».

En les classes on, cada dia, l'educador o un infant llegeixen poemes (en veu alta, cosa que molts educadors no saben fer perquè no ho han après mai), la poesia «com un llenguatge» impregna a poc a poc els infants. En les classes on la música és present cada dia, on cada dia es mira una o altra reproducció d'una obra plàstica antiga o moderna, on l'expressió corporal o la dansa formen part del curs, i no constitueixen, com passa sovint, una activitat d'oci o de descans, regna un ambient molt particular. L'art no és llavors epifenomen ornamental de l'educació. És un dels motors més grans de la imaginació.

I, contràriament a allò que molts pensen, una impregnació ben conduïda –aquest punt és essencial, i se'n deriven problemes complexos i urgents de formació–, lluny de perjudicar la formació intel·lectual, el treball de la memòria i l'equilibri personal, al contrari, els afavoreix.

No cal dir que la intimitat de l'infant i de l'art no podria reduir-se a fer només de l'infant un «receptor» sensible i curiós. En el nen, l'obra d'art, davant la qual a diferència de molts adults no experimenta cap complex, excita la seva creativitat. En el camp del llenguatge poètic, els nens molt petits són capaços d'allargar i imitar fins a l'infinit les contarelles que se'ls comencen, ja que la majoria d'infants aprenen molt de pressa els ritmes simples i la pràctica de les rimes. Com a mostra actual, el sorprenent virtuosisme d'adeptes molt joves al rap.



La infància de l'art

Per la resta, l'infant crea amb mitjans precaris: un vocabulari reduït, un coneixement elemental de la sintaxi i una certa predilecció per l'ús de les catacrexis o «metàfores mortes». I molt sovint, els nens amb fortuna revitalitzen aquestes metàfores gastades, com aquella nena de parvulari, que crida davant del sol al crepuscle: «Senyor, el sol se'n va a dormir, s'ha posat el seu pijama vermell». Igualment els infants fabriquen sovint involuntàriament paraules estranyes, com aquell nen que anomenava el dilluns de Pasqua un «dilludiumenge».

A vegades, l'infant ultrapassa el joc de paraules, la imatge, la rima, i mostra un sentit agut de l'aforisme poètic. Com aquella nena d'una escola rural que, quan li preguntaven què entenia per la paraula 'llibertat', va escriure: «La llibertat és un ocell que s'escapa de la seva gàbia i que sap volar». En un altre grup, un nen deia que la poesia és «una rosa inútil i necessària».

Rarament l'infant té prou inspiració per fer un poema tancat sobre ell mateix. Això no obstant, a vegades passa. És fonamental deixar l'infant expressar-se lliurement, sigui a partir d'imitacions, sense abusar-ne (se n'ha fet una mica massa, de descripcions «a la manera de Ponge»), sigui a partir de jocs de llenguatge, evitant emetre judicis de valor sobre els textos que produeix (i d'avaluar-los, com encara passa a vegades). Convé, en canvi, no relaxar-se massa i ajudar l'infant, a poc a poc, a prendre consciència que tota creació està lligada a contingències materials i tècniques. La singularitat de les capacitats creatives de l'infant és més evident, potser, en les arts plàstiques. Michaux observa que «els petits aporten a la pintura espais alliberats de l'Espai [...]. Han trobat, quan n'han tingut necessitat i segons les ganes, la simultaneïtat que uneix i combina allò que és vist i concebut, allò vist per l'ull i allò concebut per l'esperit, el llunyà amb el proper, el dins amb el fora, que deixa d'amagar-lo». Els aprenentatges consisteixen a entrenar les orelles, els ulls, la veu, el cos sencer, a esdevenir, com deia Eluard, una mirada «fèril».

Espai per a una creativitat sense límit

**Ceres, Pintures de dit, Tempera,
Gouache, Barnís fixador,
Pasta Blanca per enganxar.
AL SERVEI DE L'ENSENYAMENT**

MANLEY®

És així que l'infant, en el camp tant de les formes com dels grafismes i també dels colors, troba sovint, sense saber què troba, alguns dels procediments que fan de la creació plàstica, i també de tota creació, una acció conjunta del cos, de l'esperit, de la imaginació, de la lucidesa.

Dit això, cal reconèixer que l'error de molts ha estat dir que l'infant feia espontàniament de Miró, de Klee, de Dubuffet, etc. En aquest terreny, com en els que han estat de manera ràpida evocats, és ridícul fer de l'infant, com deien ja Montaigne i Rousseau, «un adult en miniatura». La intimitat, avui, entre l'art i l'infant té això d'incomparable: es tracta d'infants i d'infants del nostre temps, en contacte amb un món violent, saturat d'imatges sovint virtuals, de músiques cada cop més estridents i repetitives, de llenguatges cada cop més deshumanitzats i àtons.

La pràctica quotidiana de les arts a l'escola i fora de l'escola esdevé per aquest fet una necessitat més urgent, si més no, per retrobar allò que és real per mitjà d'allò que és imaginari. Per retornar al cos de l'infant, als seus sentits, les seves funcions de coneixement i d'investigació de l'espai, del temps, de la matèria. Aquestes activitats són imperatives no solament per viure, sinó també, i això és capital, per aprendre, com deia Pascal a «pensar bé».

És hora de proclamar que la intimitat de l'art i l'infant no és solament una relació ornamental, destinada a donar-li un suplement d'ànima i de cultura. És hora de subscriure la proclama d'André Breton que deia que «la imaginació és allò que tendeix a esdevenir real», i que «d'ella neix la corba blanca sobre fons negre que anomenem pensament».

Cal continuar, encara, el combat per tal d'obtenir els mitjans aptes per aconseguir aquesta veritable revolució cultural que ha de salvar l'infant i els homes d'una robotització generalitzada. ■

Article publicat a *Le Monde de l'Éducation*, desembre de 1996.

Reproduccions: Joan MIRÓ: *El somriure de les ales flamejants*, 1953. Paul KLEE: *Ciutat empavesada*, 1927.

Vestir un infant

Aparentment sembla molt senzill saber quina roba ha de dur un infant, com s'ha d'abrigar; però en la pràctica es veuen molts nens i nenes vestits inadecuadament. Intervenien diversos aspectes: culturals, socials, personals (de la mare o persona que el vesteix) i de les persones de l'entorn (l'àvia, la veïna, etc.). A qui habitualment no es fa cas és a l'infant. Les nenes i els nens, sobretot els més petits, depenen del gust, del termostat i de la cultura de la família.

Des de la nostra experiència en una consulta pediàtrica voldríem manifestar la nostra opinió i fer algunes consideracions. Treballem en una Àrea Bàsica de Salut de Barcelona situada en un barri amb alt índex d'immigració estrangera i problemàtica socioeconòmica, fet que pot esbiaixar la nostra impressió sobre el tema.

A l'hora de vestir un nen, l'adult hauria de pensar en l'edat que té, en l'activitat que ha de fer i

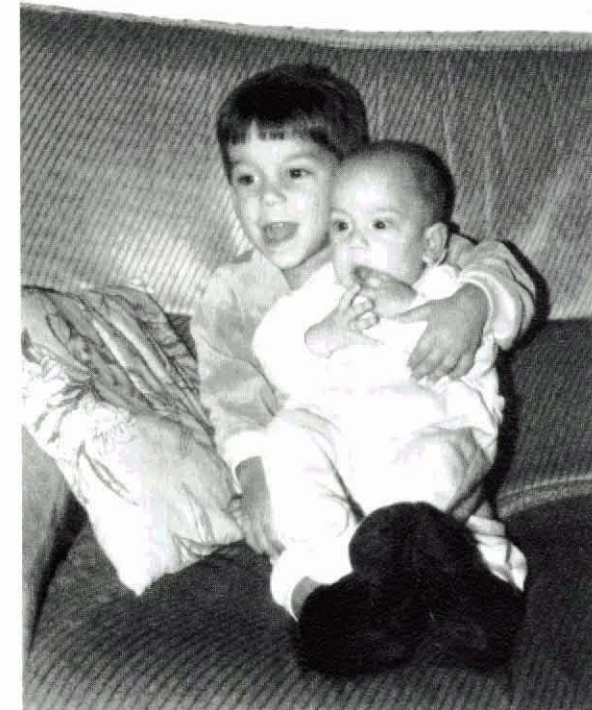
Una qüestió tan simple com la manera de vestir un infant reflecteix una doble realitat: una de caràcter antropològic cultural i una altra sobre com s'entén la infància. Una observació continuada des d'una àrea de salut permet a les autores descriure alguns estereotips entorn del tema i formular propostes que, tot i respectar les famílies, permetin que els infants es desenvolupin amb més llibertat de moviment i autonomia.

sobre sigui folgada i còmoda, sense punts que estrenyin massa els canells, els turmells o la cintura. També s'haurien de tenir en compte els tipus de teixits, ja que a vegades, per no tenir fred, no cal gaire roba, sinó que sigui l'adequada.

Per als pares, a vegades representa un problema vestir els nadons, sobretot si és el primer fill. Quan la mare pregunta, a la primera visita, com ha de vestir el nen, això és un avantatge, perquè vol dir que se sent insegura, però s'atreveix a preguntar. La resposta és senzilla, encara que a vegades és difícil de seguir; s'ha d'utilitzar el sentit comú i vestir el nen com es vesteixin els adults, una mica més abrigat si fa fred i és un bebè petit que es mou poc.

Isabel Segura i Dolors Riera

en el lloc on estarà, per aconseguir que porti un vestit còmode i confortable. La peça que està en contacte amb la pell hauria de ser de cotó perquè transpiri millor; és convenient que la roba que vagi a



A la sala d'espera, nens i acompanyants acostumen a dur l'abric o equivalent posat i, entrar a la consulta i dir-li que treguin la roba al nen, veiem que porta diverses capes; és «el nen ceba». En canvi, pot ser que la mare vagi més lleugera de roba. Pensen que cal abrigar-lo molt perquè no s'encostipi.

Intentem explicar a les famílies, sobretot a les mares i a les àvies, que si l'infant va sobrebrigit suarà i així sí que és més fàcil que es refredi. A l'escola, sol haver-hi calefacció; es posen la bata a sobre (en algunes escoles bressol els treuen roba abans); són una colla de nens, es mouen... Però a les famílies els preocupa que sortirà al pati, que fa molt de fred al carrer, que sortirà suat... Els aconsellem dur la roba suficient per estar a l'interior i un bon abric per anar pel carrer. La majoria de vegades ens miren poc

convençudes i no diuen res més, però continuen vestint igual el nen.

El fet d'anar sobrebrigit pot fer canviar l'autoconsciència de la termoregulació i condicionar que el nen es converteixi en un adult fredolíc. En el vestir, com en altres aspectes, s'hauria de deixar que els nens i les nenes fossin tan autònoms com la seva edat i maduresa ho permetin, sense ser proteccionistes ni autoritaris.

Els nens més grans es queixen a vegades i tenen discussions amb les mares. Aquestes intenten que les ajudem i se sorprenden quan ens posem de part del noi o de la noia, encara que procurem fer-ho sense radicalismes.

Malgrat tot, nosaltres hem de pensar que les cases del nostre barri acostumen a ser fredes i humides, el poder ad-quisitiu de les

famílies sol ser baix i la roba se'n ressent, alguns provenen d'altres cultures i/o països més càlids. Tot això influeix en el patró d'abric que segueixen les famílies. D'altra banda, veiem com alguns infants van vestits d'una manera paradoxal: roba prima a l'hivern, jaqueta a l'estiu; sandàlies de plàstic o sense mitjons a l'hivern, bambes i mitjons gruixuts a l'estiu.

Per aquest tema i per altres més fonamentals, hem comentat al nostre centre moltes vegades, sobretot quan estem cansades, la necessitat d'escoles de pares i de curssets intensius per aprendre a criar un nen. Però som conscients que això és un procés que cadascú ha de fer segons les seves possibilitats, i que nosaltres des de la consulta i les educadores i els educadors des de l'escola bressol hem d'intentar ajudar-los. ■



Oferta de seminaris per als mesos d'abril, maig, juny, octubre, novembre i desembre

Escola d'Arts i Oficis

Comte d'Urgell, 187
08036 Barcelona
Tel. 321 90 66 - 419 00 63
Fax 310 66 58

Clavat
Talla de fusta
Elaboració artesanal de paper II
Tipografia

Durada	Dirigit a	Matrícula	Realització
30 hores	Alumnes i exalumnes joiers	Abril	Maig i juny
45 hores	Escultors, restauradors i estudiants	Abril	Maig i juny
15 hores	Qui tingui el nivell I	Maig	Juny
42 hores	Tothom		Juny

Escola de la Dona

Carrer de la Pietat, s/n
08002 Barcelona
Tel. 310 65 14 - 310 65 66
Fax 310 66 58

Anglès nordamericà
Girs idiomàtics de l'alemany
Coneixement del país: Illes britàniques

Durada	Dirigit a	Matrícula	Realització
20 hores		Abril	Abril, maig i juny
12 hores		Setembre	Octubre, novembre i desembre
20 hores		Setembre	Octubre

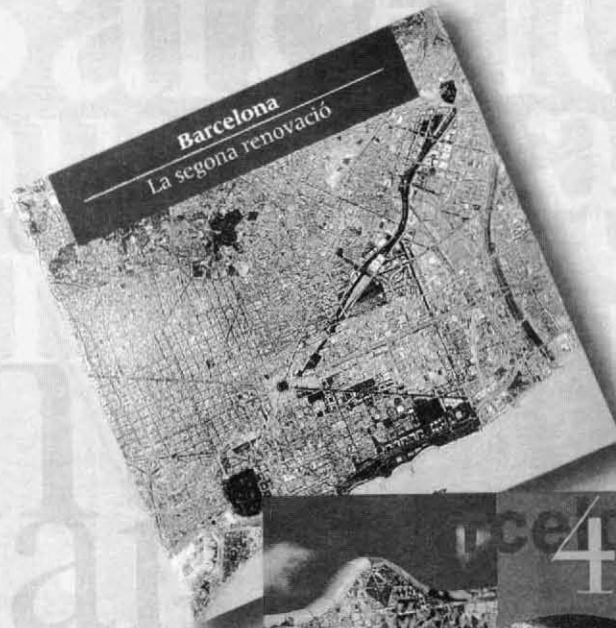
En preparació:
Estoigs i caixes de cartró
Pintura al fresc
Bastiments bàsics

Durada	Dirigit a	Matrícula	Realització
16 hores	Tothom		Abril, maig i juny
30 hores			Abril, maig i juny
10 hores	Tothom		

BARCELONA EDICIONS MUNICIPALS

BARCELONA LA SEGONA RENOVACIÓ

Transformació urbanística 1991-95
3.800 ptes.
(novetat)



CATÀLEG D'ESCLTURA I PINTURA DELS SEGLES XVI-XVII-XVIII. MUSEU FREDERIC MARÈS.

7.000 ptes.
(novetat).



BARCELONA
QUATRE VISIONS
3.200 ptes.

GUIA DEL MUSEU
DE CERÀMICA
1.100 ptes.
(novetat)

Per al peu, quin calçat?

Quan el peu necessita llibertat per actuar, tant per motius de sensibilitat com per enfortir-ne la musculació o per equilibrar el cos, es tendeix a encotillar-lo, a limitar-lo, oprimir-lo i dificultar-ne les múltiples funcions d'aprenentatge que els infants en reben. Els posem sabates! Cal trobar una manera saludable de combinar, triar i posar sabates, de manera que no esdevinguin un fre al desenvolupament.

Adelina Dorca i Ramon Palomeras

Una de les satisfaccions més grans dels pares és contemplar com el seu fill comença a donar les primeres passes. L'infant de nou, deu, catorze mesos un bon dia s'atreveix a caminar tot sol després de repetits intents. Més tard o més d'hora ho aconsegueix, davant la mirada sorpresa i emocionada de tota la família. Aquest moment tan esperat és el resultat d'un procés molt complex en el qual intervenen diferents factors, com ara: la psicomotricitat, l'equilibri, els sentits, l'aparell locomotor, etc., i només quan hi ha una bona interrelació de tots aquests factors és quan es produeix el miracle.

Les funcions del peu

Uns dels principals protagonistes en el procés de la deambulació són els peus dels nens. Estudiarem detingudament qui són aquests personatges que sovint són motiu de preocupació dels pares, la qual molt freqüentment és causada per la manca d'informació.

Els peus són, en primer lloc, el punt de contacte del cos humà amb el

terra. Gràcies als peus el nen pot situar-se dempeus, mirar endavant i deixar les mans lliures per poder fer coses. És a dir, una de les funcions principals dels peus és la de configurar una base de sustentació.

Aquesta base (fig. 1) serà més ampla en les fases extremes de la vida: en la infantesa, quan el nen encara requereix una maduració de tot el sistema, i en la vellesa, perquè en la persona gran aquest sistema està envellint.

El nen es posa dret, la mirada fixada al davant, i col·loca un peu més avançat. L'altre queda en un pla posterior. I tot seguit fa la passa. Al mateix temps, els braços oberts ajuden en l'impuls. Al llarg de la marxa els peus contacten amb el terra alternativament, ara el dret ara l'esquerra, fins a aconseguir (al voltant dels set anys) el patró de marxa normal. Si us hi fixeu, quan més petit és l'infant més ràpida és la seva marxa. La causa d'aquesta velocitat és el seu atreviment. El nen corre adoptant un sentit d'autonomia tot just descobert, i intenta fruir-ne plenament.

Així doncs, ja hem descobert dues funcions del peu. Una: contactar amb el terra i per tant mantenir l'equilibri. Dues: donar a l'individu la capacitat per al desplaçament. Però encara ens queda una funció molt important. Mitjançant els lligaments i els tendons situats en els peus, el cervell rep la informació de la posició, de l'espai. És com si, en el peu, hi haguessin les terminals d'un ordinador que constantment estan informant el cervell de qualsevol factor que pugui influir negativament en el desenvolupament de la marxa (la presència d'una irregularitat en el terra, la d'un

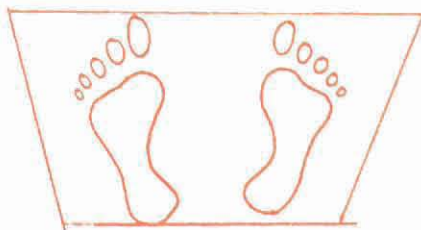


Fig. 1. Base de sustentació.



moviment no controlat, etc.); i així, gràcies a aquesta informació, el peu és capaç de reaccionar i evitar caigudes.

Com han de ser aquests peus

En néixer, el peu del nen presenta unes estructures amb unes formes ja determinades, a vegades semblants a les d'algun familiar. Quantes vegades no hem sentit «té el primer dit igual que el de l'avi, o el del pare».

L'estructura del peu està formada per cartílags i per alguns ossos petits que progressivament s'aniran consolidant i madurant, fins a aconseguir una ossificació avançada en arribar als sis anys, que és quan es considera que el peu té unes formes semblants al peu de l'adult. La consolidació final no arriba fins als divuit anys aproximadament.

Etaques del creixement

Per explicar com es porta a terme tot el procés de desenvolupament del peu del nen i de la marxa, distingirem quatre etapes:

1. *Predeambulació*: Aquesta primera etapa comprèn des del naixement fins a l'inici de la marxa, al voltant dels 13-15 mesos. Durant aquesta etapa el

peu té una funció sensitiva: és un òrgan que ajuda el nadó a descobrir i explorar el seu entorn. El peu no compleix la funció de suport correctament i, per tant, no està sotmès a grans pressions mecàniques.

2. *Adquisició de la marxa*: Des de l'any i mig fins als tres anys el nen comença a caminar, però d'una manera molt irregular. És el moment de les caigudes. El nen té grans dificultats per mantenir l'equilibri. El peu canvia de forma i creix d'una manera espectacular.

3. *Maduració de la marxa*: Des dels tres anys fins als set, es produeix la consolidació del sistema musculoesquelètic amb la maduració de la marxa fins a arribar a un patró de marxa similar al de la persona adulta.

4. *Augment de l'activitat*: Correspon a l'època escolar, des dels set anys fins als catorze. S'inicia l'activitat esportiva. El peu està sotmès a un gran estrès i a esforços semblants als dels adults. S'ha de posar èmfasi en la gran importància que té el calçat per tal que les activitats escolars i esportives es desenvolupin en les condicions més favorables.

Calçat

Des dels primers mesos de vida fins a arribar a consolidar el seu paper de suport i de membre per caminar, el peu és especialment un òrgan tàctil. Gràcies a ell el nen rep uns estímuls que s'originen pel contacte del peu amb l'entorn extern. Per tant, serà un error aplicar un tipus de calçat que, per les seves característiques de construcció, impedeixi aquest intercanvi d'informació.

Un bon calçat ha de ser confortable, ha de permetre la funció normal del peu i contribuir al manteniment de la salut de l'usuari.

Parts del calçat

1. La forma (fig. 3)

La forma utilitzada (la forma és un model del peu que serveix per a fabricar el calçat) per a la construcció d'un calçat infantil ha de ser diferent de la del calçat d'un adult. S'ha de tenir en compte que el peu del nen no és el peu d'un adult a escala reduïda. Només a partir dels onze anys els criteris de disseny del calçat s'acosten més als dels grans.

La bona adaptació del peu del nen al calçat és molt important per no interferir en el creixement de les estructures del peu.

Pel que fa a la forma, s'han de tenir en compte els aspectes següents.

Adaptació de l'alçada de la part posterior del calçat: el disseny de la part posterior del calçat ha de proporcionar una fixació del calçat al peu. Per aconseguir-ho es recomana que sigui suficientment tancada, i que la vora superior sigui confeccionada amb un material enconxat per evitar fregaments en el turmell.

Els calçats tipus bota de canya alta o de mitja canya han d'estar fets amb materials tous i no han de comprimir ni interferir els moviments del turmell.

La part del taló ha de ser suficientment ampla perquè el taló del nen sigui estable.

La part anterior o puntera és un dels punts més conflictius, i que molt sovint no tenim gaire en compte. En el disseny de la puntera des d'una visió lateral s'ha de procurar evitar les compressions laterals i que els dits s'amunteguin un sobre l'altre. La puntera ha de tenir una forma quadrada o rodona



Fig. 2. Obtenció d'un calçat.

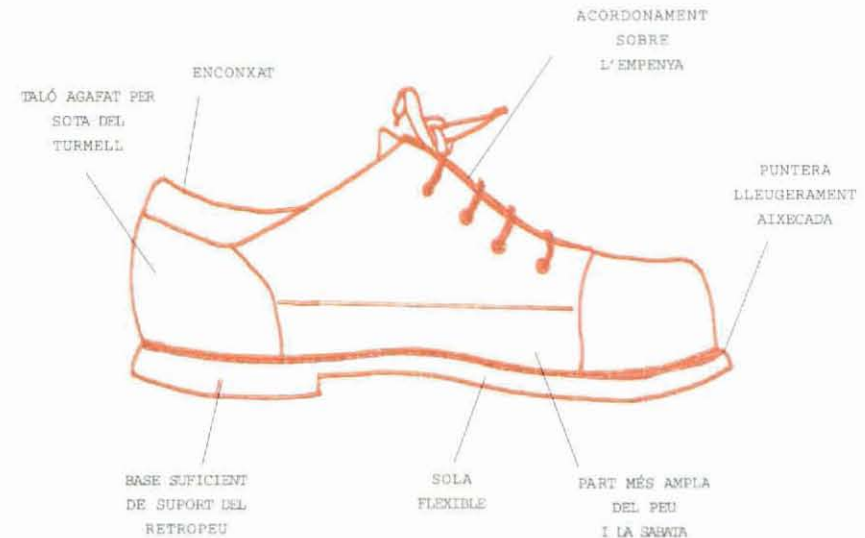


Fig. 3. Característiques d'un calçat infantil.

perquè els dits es puguin moure amb facilitat. La puntera ha de tenir cantons rodons per evitar compressions a les ungles i a les articulacions pertinents.

2. La longitud o llargària

La longitud del calçat ha de ser lleugerament més llarga que la del peu en posició de bipedestació (dempeus). Les sabates curtes comprimeixen el

peu i les llargues donen lloc a la inestabilitat. La llargària del calçat ha de ser la correcta en cada edat del nen.

3. Ajustament en la zona de l'empenya

Aquí hem de tenir en compte el sistema de tancament. Pel que fa al material es recomana el sistema de cordons amb quatre o vuit forats que permet adaptar el volum del peu a la capacitat del calçat. Un bon sistema de tancament evita que el peu llisqui cap endavant. El sistema de velcro es recomana en les nens no majors de tres anys.

4. La sola

La sola ha de ser flexible. D'aquesta manera el peu pot fer el moviment de torsió entre la part anterior i la posterior, i fer els moviments de flexió dels dits. El material de la sola del calçat variarà segons l'edat de l'infant. En un nen de 13-15 mesos la sola ha de ser de pell o goma suau.

En el nen que comença a caminar la sola ha de tenir consistència, no ha de pesar i ha de tenir gran flexibilitat. El gruix ha de ser d'uns 3 mm. Una sola molt gruixuda interfereix la percepció de la posició del nen.

En el nen en edat escolar es recomana la sola de cuir amb doble sola a la part del taló i en la de l'avantpeu. El calçat esportiu és un bon calçat perquè reuneix les característiques d'amortiment i de flexibilitat a la sola.

Enguany existeix una gran preocupació per part dels fabricants de calçat per aconseguir models ergonòmics, de bona qualitat i que responguin a les necessitats reals dels nens. Vosaltres, els pares, podeu contribuir a fomentar aquesta línia d'investigació exigint un producte que no mortifiqui ni interfereixi el creixement dels peus dels vostres fills. No oblideu que un bon calçat serà un complement ideal per al peu. Però un calçat inadequat actuarà com un element distorsionador en el tarannà dels vostres menuts.

Bibliografia

INSTITUTO DE BIOMECÁNICA DE VALENCIA: *Guía de recomendaciones para diseño del calzado.*

in-fan-ci-a
educar de 0 a 6 anys

Cada subscriptor
un nou subscriptor!

He fet un nou subscriptor i desitjo rebre gratuïtament

un dels vídeos:

- L'organització de la classe de tres anys
- L'observació i experimentació al Parvulari
- Comunicació i llenguatge verbal al Parvulari
- Qui sóc? Com sóc? Què se?

Cognoms	Nom
<input type="text"/>	
Adreça	Població
<input type="text"/>	
CP	Telefon
<input type="text"/>	

Dades del nou subscriptor

Cognoms	Nom
<input type="text"/>	
Adreça	Població
<input type="text"/>	
CP	Telefon
<input type="text"/>	

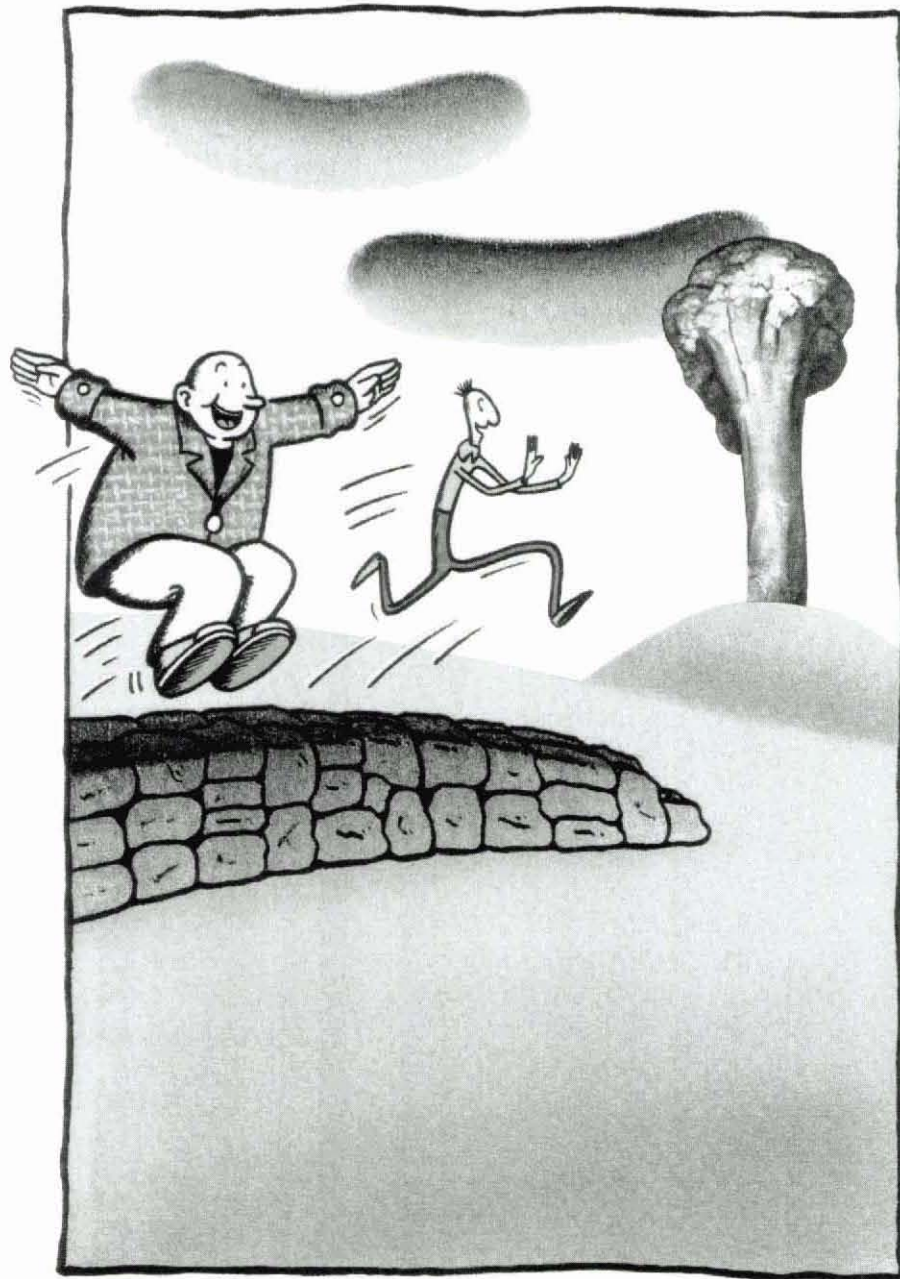
Desitjo rebre gratuïtament un dels vídeos:

- L'organització de la classe de tres anys
- L'observació i experimentació al Parvulari
- Comunicació i llenguatge verbal al Parvulari
- Qui sóc? Com sóc? Què se?

R
O
S
A
S
E
N
S
A
T

Associació de Mestres
Rosa Sensat

Còrsega, 271, baixos • 08008 Barcelona
Tel.: (93) 237 07 01 • Fax: (93) 415 36 80
E-mail: rsensat@pangea.org
http://www.pangea.org/~rsensat



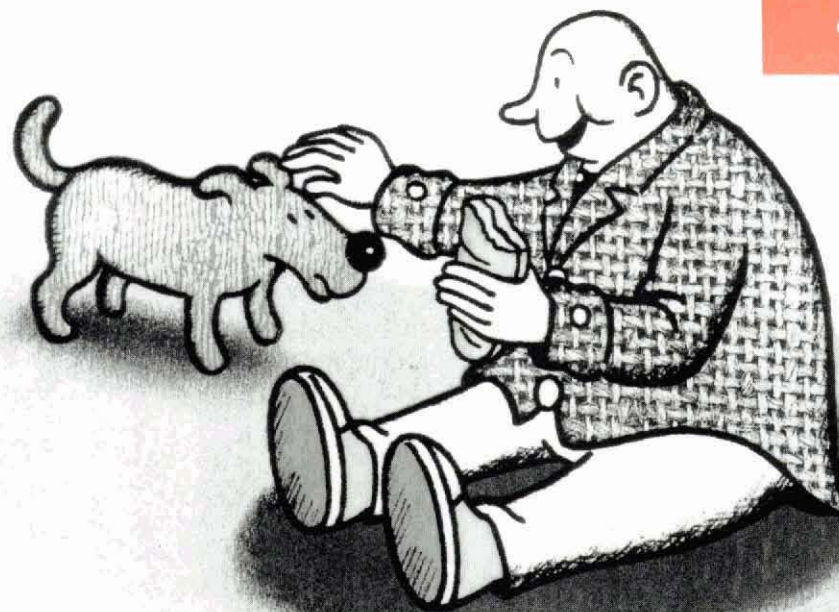
Pere Puig

En Cebeta i en Foigràs ja són més

Roser Ros i Vilanova

*Escolteu amb atenció
un nou cas sense parió
d'en Cebeta i en Foigràs
dos amics com no n'hi ha pas.*

- Foigràs?
–Sí?
–He tingut una pensada!
–Jo també, Cebeta!
–A veure qui l'explicarà primer?
–Fem-nos-ho a parells i senars?
–No! Tinc un altra idea, jo: fem-nos-ho a palleta curta i palleta llarga!
–Vols dir que no en fem un gra massa, Cebeta?
–Potser sí. Jo només et volia dir si et vindria de gust anar a dinar a fora!
–Vaja! Te m'has copiat la pensada, ja que et volia dir el mateix! Vols anar a un prat o dalt d'una muntanya?
–Doncs... què vols que et digui, Foigràs? M'agradaria un prat dalt d'una muntanya.
–No t'hi poses per poc, tu, Cebeta! Au, anem!
Com que ja hi estan entrenats, s'enfilen damunt la bici, en Foigràs als pedals, en Cebeta al manillar, els entrepans del dinar aniran a la cistella.
En arribar a lloc, en Foigràs i en Cebeta juguen a cor què vols per fer



Pere Puig

temps fins que arribi l'hora del dinar. En Cebeta i en Foigràs estan contents com unes pasqües. Salten marges, corren darrere la pilota, juguen a fet i amagar.

Per cert, a l'hora de muntar aquest joc, en Foigràs s'ha amagat a consciència i se n'ha anat tan lluny com les cames li ho han permès. En Cebeta no té gaire resistència a l'hora de caminar, però té la vista molt fina i ben aviat descobreix el seu amic i el crida. Mentre en Foigràs s'apropa, en Cebeta descobreix alguna cosa anormal darrere el seu amic. És cert que va de debò, en Cebeta no s'equivoca! En Foigràs arriba seguit... d'un quisso!

–Cebeta, mira! Un quisso em va al darrere! I molt em sembla que no es vol separar de mi –el quisso mou la cua en senyal d'assentiment. L'animal ja es considera amic d'en Foigràs.

–Foigràs, quin nom li posaràs?

–Em sembla, Cebeta, que es dirà Trobat!

–No em sembla cap disbarat!

Ara, en Cebeta i en Foigràs s'asseuen per terra i es disposen a compartir el dinar.

Però en Foigràs no para de fer festes al seu nou amic, el gos Trobat.

–Ara ves –pensa enrabiad en Cebeta–, mira si és gros! En Trobat és més amic d'en Foigràs que no pas jo, i això no em fa gota de gràcia.

Amb el cap ple d'aquestes cabòries, en Cebeta se sent sol i desgraciat.

Creu que ningú no li fa cas, especialment en Foigràs, que mai més no voldrà saber res d'ell... Pensa en tot això mentre, desganat, va clavant mossegades a l'entrepà que li fa de dinar. El terra s'omple de molles que cauen com aquell qui res.

De cop es forma una corrua de formigues atretes per les molles. Fins i tot una formiga més trapassera que les altres s'aventura a enfilar-se per la mà d'en Cebeta, que la rep ben content.

–Mira, Foigràs! –Exclama.– Tu tens un gos, però jo des d'ara compto amb una formiga.

–I quin nom li posaràs? –Li pregunta en Foigràs.

–Li posaré, li diré... Formiga Amiga.

*Doncs que sigui així!
Que darrere la porta
hi ha un sac de confits
perquè els bons amics
s'hi llepin els dits!*

Consideracions al document Proposta d'atenció educativa infantil de 0 a 3 anys a la ciutat de Barcelona

Introducció

A petició de la segona tinent d'alcalde, Sra. Eulàlia Vintó, la Federació de MRP de Catalunya i l'Associació de Mestres Rosa Sensat com a moviment de renovació pedagògica de Barcelona, i les seves revistes *Perspectiva Escolar* i *Infància*, hem analitzat la Proposta d'atenció educativa infantil de 0 a 3 anys a la ciutat de Barcelona per tal de fer arribar la nostra opinió sobre això.

Hem estructurat les nostres consideracions refent el camí de la nostra llarga trajectòria en l'educació de 0 a 6 anys i després anem inferint els diferents aspectes que el document planteja.

Trajectòria dels MRP

Els moviments de renovació pedagògica, des del seu inici, han treballat per fer realitat un projecte educatiu per a les primeres edats. Això ha comportat enfortir una definició i una realitat qualitativa, la vialitat generalitzada de la qual només era possible a través d'una xarxa pública. Aquesta manera d'actuar es fa palesa en innumbrables documents, accions i treballs col·lectius.

Els elements més bàsics que han contribuït a definir aquest projecte són:

1. La combinació harmònica de les necessitats individuals de l'infant en el marc d'una vida col·lectiva.
2. L'articulació de la vida a cada escola com un sistema de relacions entre totes les persones que hi conviuen infants, professionals i famílies.
3. El desenvolupament d'una pedagogia que focalitza i valora el fer quotidià.
4. L'estabilitat en tots els vessants de les activitats dels infants.
5. El treball en equip i la participació que configuren una realitat cohesionada, dinàmica i flexible, capaç de dialogar, comprendre i atendre diverses necessitats i realitats.

Aquesta manera de pensar i treballar ha permès construir entorn de l'escola bressol una cultura de la infància que ha possibilitat crear nous serveis que contribueixen a difondre aquest patrimoni que s'ha construït entre tothom.

L'articulació d'aquesta realitat qualitativa ha mantingut en tot moment una cohesió i un equilibri, fonamentat en el coneixement de la nostra realitat i de la de moltes altres ciutats i països. Quantitat i qualitat han esdevingut dues realitats indissociables.

Consideracions generals sobre el document

Considerem positiu:

1. Que es faci palesa la necessitat d'ampliar l'actual oferta d'atenció a la primera infància.
2. Que es realitzi l'estudi de les necessitats actuals segons els barris, per intentar equilibrar l'oferta prioritant les zones més necessitades.

3. Que articuli l'ampliació de l'oferta i en diversifiqui els models d'acord amb les necessitats de cada realitat.

4. Que el document elaborat per l'IMEB pugui ser debatut pels diferents col·lectius educatius i socials.

Tanmateix, ens permetem comentar-ne alguns aspectes.

Pel que fa al primer punt. En el document es compara la situació de la xarxa de l'Ajuntament amb la de la Generalitat. Està clar que ens trobem davant d'un tram educatiu en el qual l'Administració educativa competent ha d'assumir la seva responsabilitat per assumir la demanda real no satisfeta a la ciutat de Barcelona. En aquest punt el nostre posicionament és clar: cal articular una xarxa pública que garanteixi la qualitat actual i s'estengui fins a satisfer les necessitats de la població. Oferim, com sempre hem fet, la nostra total col·laboració per exigir a la Generalitat que, amb caràcter urgent per al proper curs, en compliment de les seves competències i obligacions, amplii la xarxa pública i el conveni de col·laboració amb l'IMEB.

En referència al segon punt, pensem que l'equilibri territorial en relació als districtes de la ciutat no és l'única garantia del fet que l'oferta d'escola bressol, mentre no sigui al 100 % de la demanda, cobreixi les necessitats de les famílies més desfavorides. En aquest sentit, cal revisar a fons els mecanismes d'accés a l'escola bressol.

D'altra banda, i respecte del tercer punt, estem d'acord a diversificar la xarxa, però això no pot tenir mai com a contrapartida l'anul·lació d'un model

que ha demostrat la seva validesa al llarg dels anys.

Sobre el quart punt només ens queda dir que, si bé saludem positivament el fet que se'ns hagi possibilitat d'expressar la nostra opinió, volem manifestar que ens hauria agradat tenir més temps per recollir les opinions de la nostra gent i, així, poder elaborar millor la resposta.

Hi ha també un aspecte cabdal de la proposta que no podem subscriure mai per tot el que fins ara hem exposat. I és el fet que, globalment, el document planteja una dicotomia: la disminució del cost per ampliar l'oferta. Per tant, diem que sí a l'ampliació de l'oferta i diem que no a la disminució del cost perquè això té com a conseqüència la desatenció dels infants.

Alguns exemples concrets del document que servexien per il·lustrar les nostres discrepàncies:

a) Dades i quadres

Al llarg del document s'inclouen dades i quadres que en molts casos indueixen a anàlisis errònies. A títol d'exemple, el quadre en el qual s'estableix la comparació entre les llars d'infants de la Generalitat i les de l'IMEB, en la mesura en què falten els horaris i calendaris del personal d'ambdós col·lectius, l'horari del servei i el total de la plantilla, la lectura que se'n fa és inversa a la realitat.

b) Qualitat insostenible

Podríem convenir que la qualitat d'un servei educatiu no està necessàriament relacionada amb el seu cost. Coneixem realitats en les quals el cost és desmesurat pel servei que s'ofereix.

En aquest punt l'actual model d'escola bressol de l'IMEB és un exemple d'optimització de recursos en la mesura en què la qualitat que s'ofereix està per sobre del seu cost.

Les propostes del document d'increment de ratios i disminució de personal fan impossible mantenir una qualitat mínima i imprescindible.

c) Innovació pedagògica

En molts aspectes l'escola bressol ha esdevingut un veritable laboratori d'innovació pedagògica. Per exemple, des dels anys setanta es formula i es fa realitat l'articulació de facilitar la trobada d'infants d'edats diferents, de poder transitar d'un grup a l'altre, de fer activitats comuns que alhora permetin treballar en petits grups, etc. És el que se'n deia «portes obertes».

Si bé aquesta flexibilitat de funcionament és real, més desenvolupada en unes escoles que en altres, no es pot oblidar que està condicionada per les limitacions de l'espai i per l'elevat nombre d'infants de cada grup.

En conseqüència el document no fa cap proposta nova. El que proposa és ajuntar grups per culpa de la reducció de personal.

També sempre hem defensat i defensem, tant per a l'escola bressol com per als altres centres educatius, l'autonomia de gestió. Però en cap cas no podem admetre aquesta com a fórmula d'aplicació de la reducció de recursos.

d) Necessitats socials i horaris

En tot moment l'articulació horària de l'escola bressol ha previst una oferta que, per cobrir les diferents necessitats

laborals de les famílies, ofereixi una estructura respectuosa amb els ritmes de vida dels infants. La flexibilitat en aquest punt ha estat un element clau d'adequació a cada realitat concreta, i ha possibilitat entrades i sortides al ritme de les necessitats, que al llarg del curs progressivament s'estabilitzen. La proposta que es formula en el document impossibilita cap tipus de flexibilitat.

Finalment, tot i demanar la retirada de la proposta, tenim el convenciment que el procés d'aquest debat podrà ser positiu si ha servit per fer palesa una necessitat, si ha contribuït al fet que tots tinguem en compte els infants de 0 a 3 anys, la importància de la seva educació de qualitat i som capaços de reclamar amb força que el Departament amplii l'oferta de l'escola bressol.

20 de febrer de 1997

V Congrés d'Activitats Aquàtiques

Del 24 al 26 d'octubre se celebrarà a Barcelona el V Congrés d'Activitats Aquàtiques, amb el lema «Una porta oberta». Aquest Congrés té per objectiu oferir als tècnics i gestors l'oportunitat de debatre els programes i les noves línies metodològiques que s'experimenten en el medi aquàtic.

Per a més informació:

DEF/SEAE
V Congrés d'Activitats Aquàtiques
Cra. de Cornellà, 13-15, bxos.
08950 Esplugues de Llobregat
Tel.: (93) 473 13 58. Fax: (93) 473 39 69

VI Congrés Europeu sobre Infància Maltractada

Amb el tema «On queda el benestar infantil a l'Europa del demà?», aquest Congrés se celebrarà del 19 al 22 d'octubre a Barcelona. S'estructurarà en quatre eixos, que tractaran, respectivament, la millora de l'atenció a la infància maltractada, la millora de les activitats preventives, els drets vulnerats i els professionals. El Congrés es dirigeix a tota aquells professionals que d'una manera o altra es troben implicats en el benestar infantil, des de mestres fins a polítics, passant per policies, jutges i sociòlegs, entre d'altres.

Tots els que hi estiguen interessats us podeu adreçar a:

VI Congrés Europeu Infància Maltractada
València, 359
08009 Barcelona
Tel.: (93) 457 45 55. Fax: (93) 457 45 79.

Neix la primera revista especialitzada en infància i adopció

El març d'aquest any ha sortit el primer número d'*Infància y Adopció*, una revista trimestral que té per objectiu de tractar diversos aspectes sobre l'adopció i, també, les accions encaminades a prevenir l'abandonament infantil i a millorar la qualitat de vida dels nens.

L'edita ADDIA (Associació en Defensa del Dret de la Infància a l'Adopció), amb la voluntat d'omplir el buit informatiu entorn de l'adopció.

La nostra portada



Escampar aigua polvoritzada per sobre de les fulles del potus és una més de les activitats quotidianes que els infants desenvolupen amb atenció, cura i precisió. Esdevé important que totes les fulles quedin banyades, amarades de petites gotes, que adquireixin un verd brillant, que no tinguin set, que estiguin sanes. Amb tot aquest gran treball els infants descobreixen i aprenen.

Regar les plantes i mantenir-les vives i sanes és una més de les activitats que permeten als infants d'exercir el seu dret a tenir responsabilitats.

Learning from ages 0 to 6

Putting the rights of the child into effect

MONTSERRAT JUBETE

Some of the causes of the breaches in children's rights are due to the fact that the child is not being considered a subject in possession of his or her full legal rights, but rather as a potential adult, as a project for a future person. Children are regarded as beings of diminished worth; and childhood as a period of a human lifetime that has not been granted a specific value. What we must do is make people aware of the rights of the child and encourage debate in society on the measures needed to boost respect for children.

School for ages 0-3

Massage for Infants: a pleasant experience

MERCÈ BERNADET

There are many forms of communicating with, loving and helping infants learn how to live, and massage can be one of them. Massage with infant children comes from Hindu culture and has begun to

form part of our own culture. It requires training and parental permission. After that all you need is to relax, ask the child's permission and give yourself up to his or her rhythms.

Wurli's Magic

M. DEL MAR ORTEGA

Mariano Dolci has been captivating day care centres for years with his marvelous puppetry. He has turned us on to a world of feelings that brings you ever closer to infant children. Wurli is a puppet, with a magic all his own. Each session for 2 to 3 years olds is absolutely unique. He captures their attention and pops the cork of their imagination; the magic of the moment brings to life uninhibited individual and collective language.

School for ages 3-6

Interesting Proposals. Collection of Pseudo-letters

JOSEPA GÓMEZ I BRUGUERA

A second interesting proposal. The idea is to take a step closer to a complex yet simple world of formal learning, reading and writing, from a teaching perspective capable of paying close attention to the inte-

rests of children and responding creatively, imaginatively, stimulatingly, and without bias, to the child's motivation in discovering the alphabet.

Learning Together in Santo Amaro

PEDRO NUNES DA SILVA

There is a rural school in Portugal bringing together a wide-ranging and yet intimate interaction between children and their natural and social environment. This is an open, participatory, collaborative school that has become a beloved and powerful fact of life in Santo Amaro, thanks to a certain way of teaching, of understanding education and pre-schools. The Santo Amaro experience invites one to reflect on the organization and dynamics of pre-school, in which a tried and true pedagogy can continue being something totally new.

The child and society

The Dream of Childhood

GEORGES JEAN

Childhood continues to be that special moment in human life in which art in all its manifestations can literally be lived as a way of being.

The child and health

Dressing the Child

ISABEL SEGURA

Something so simple as the act of dressing a child reflects a two-sided reality, one of an anthropological cultural nature and another reflecting how we feel about childhood. Continuous observation focussing on one area of infant health has given the authors of this study the chance to describe certain stereotypes as well as formulate proposals which, although respectful of each family, will help children develop with more freedom of movement and autonomy.

Shoes and Feet!

ADELINA DORCA I RAMON
PALOMERAS

When the foot needs freedom to move, either because of its particular sensitivity or in order to strengthen its musculature or to balance the body, the tendency is to bind it, limit and oppress it and put obstacles in the way of the myriad of learning functions that children receive. A healthy way must be found to combine, select and put on shoes so that they do not become a brake to the child's development.

Traducció: Michael Tregebov

Bambini, núm. 10, desembre de 1996.

«Il diritto alla scuola dell'infanzia»

ROSARIA ZAMMATARO.

«Le mani che muovono o sogni»

ROSI RIOLI.

«Raccontare della propria scuola»

RODOLFO APOSTOLI i FRANCESCO CAGGIO.

C & E, núm. 4, desembre de 1996.

«Expectativas evolutivas, ideas y creencias sobre la educación infantil de familias y maestros: ¿continuidad o discontinuidad?»

IGNASI VILA, *et al.*

«Apoyo a las familias durante la transición a la paternidad. Evaluación de un programa de educación de padres»

JESÚS PALACIOS i VICTORIA IDALGO.

«Lloc de Joc. Un Poyecto de innovació»

MERCÈ BASSEDAS.

Cuadernos de Pedagogía, núm. 254, gener de 1997.

«Del centro al aula»

C. GONZÁLEZ i M. P. CASADO.

«La conciencia, base del aprendizaje».

M. ROMÁN i M. C. LLORET.

Cucafera. Pares, núm. 35 (supl.), desembre de 1996.

«Què necessiten els nostres fills per ser feliços?»

—, núm. 36 (supl.), gener de 1997.

«Enquesta d'àmbit nacional. Els nens i les nenes opinen»

Guix, núm. 220, febrer de 1996.

«Embadocar amb els contes: immersió lingüística a P3»

MARIA RIMBLAS i ENRIC VILAPLANA.

Infanzia, núm. 1, setembre de 1996.

«Letteratura e infanzia»

BIANCA PITZORNO.

«Oralità, musica educazione»

ENRICO BOTTERO.

«L'arte di ascoltare»

FRANCO NANETTI.

Revista de Educación Física, núm. 64, estiu de 1996.

«Música y movimiento en niños de 2 a 4 años. Trabajo práctico»

CONCEPCIÓN GARCÍA RIVERO i FERNANDO FERNÁNDEZ FRAGA.

Scuola Materna, núm. 18, gener de 1997.

«La cognizione dell tempo nel bambino: storicizzare l'esperienza»

ROSSANA CUCCURULLO.

Butlleta de subscripció

□ □

Cognoms Nom

Adreça

CP Població Província

Telèfon (amb prefix)

Se subscriu a INFANCIA (6 números l'any)

Preu per a 1997: 4.575 ptes. (IVA inclòs)

Subscripció per a Europa 5.800 ptes.,

resta del món 6.100 ptes. o 47 \$

Pagament: Per xec nominatiu, a favor de l'A. M. Rosa Sensat,

adjunt a la butlleta

Per domiciliació bancària

Butlleta de domiciliació bancària

Nom i cognoms del subscriptor

Nom i cognoms del titular (en cas que sigui un altre que el de la subscripció)

Banc/caixa Entitat Oficina DC

Adreça de l'agència Compte/llibreta

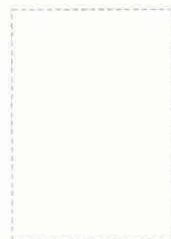
CP Població Província

Senyors: us agrairé que, amb càrrec al meu compte/llibreta, atengueu el rebut que anyalment us presentarà l'Associació de Mestres Rosa Sensat per al pagament de la meva subscripció a la revista INFANCIA.

Firma del titular

REVISTA DE L'ASSOCIACIÓ DE MESTRES ROSA SENSAT
in-fàn-ci-a
 educar de 0 a 6 anys

Còrsega, 271
 08008 BARCELONA



BERNAL, M. C., O. DEFIS I M. A. PUJOL: **L'educació infantil, una nova etapa**, Barcelona: ICE/Graó, 1996.



L'educació infantil, una nova etapa és una proposta de reflexió, des d'una perspectiva psicopedagògica múltiple, que s'adreça a totes les persones que vulguin ampliar la mirada, des de la seva condició d'educadors, sobre aspectes que giren a l'entorn de l'escola i l'infant en aquesta primera etapa de la vida.

Les autores proposen una reflexió sobre l'infant i el món cap a on anem, amb claredat i optimisme, parlant del que és nou, sense traïr la memòria històrica d'allò que va ser, a Catalunya, la renovació pedagògica, i que algunes mentalitats amnèsiques procedents del camp de l'educació s'entesten a considerar vell.

Les autores proposen una reflexió sobre l'infant i el món cap a on anem, amb claredat i optimisme, parlant del que és nou, sense traïr la memòria històrica d'allò que va ser, a Catalunya, la renovació pedagògica, i que algunes mentalitats amnèsiques procedents del camp de l'educació s'entesten a considerar vell.

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

Aprendre i ensenyar a l'educació infantil aborda des d'una perspectiva constructivista el procés d'ensenyament-aprenentatge d'aquesta etapa educativa, que abasta des dels primers mesos de vida fins als sis anys. Les autores posen de relleu les continuïtats i també les especificitats i peculiaritats dels dos cicles que componen l'etapa. Des d'aquesta doble perspectiva es plantegen els temes més rellevants per a la pràctica educativa: el fonament psicopedagògic de l'ensenyament i l'aprenentatge, el currículum de l'etapa, l'organització i la planificació, la concreció a la pràctica educativa, l'avaluació, el treball en equip dels mestres i els processos d'elaboració de projectes compartits, les relacions entre el context familiar i escolar, etc.



Edició i Administració:
 Associació de Mestres Rosa Sensat

Còrsega, 271 - 08008 Barcelona
 Telèfon: 237 07 01

Direcció: Irene Balaguer i Roser Ros
Cap de Redacció: Raimon Portell
Secretaria: Mercè Marlès
Consell de Redacció: Concepció Acedo, Enric Batiste, Ferran Casas, Carme Cols, Mercè Comas, Jordi Cots, M. Carme Díez, Fidel Garcia-Berlanga,

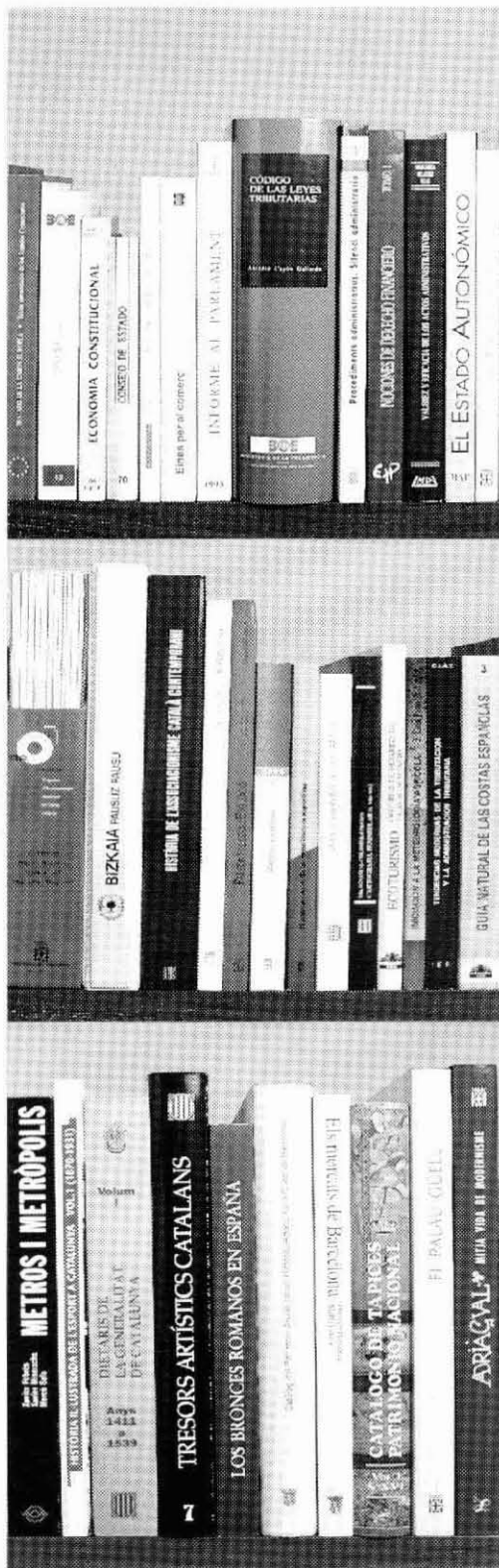
Esteve I. Gay, Xavier Gimeno, Josepa Gómez, Roser Gómez, Pilar Gorgorio, Sol Indurain, Núria Jiménez, Joaquim Jubert, Montserrat Jubete, Teresa Majem, Marta Mata, Immaculada Muyor, Pepa Odena, Angels Ollé, Montserrat Perramon, Lurdes Reyes, Joan Ripoll, Tina Roig, Rosa M. Securin

Projecte gràfic i disseny de les cobertes: Enric Satué
Fotografia portada: Carme Cols
Composició i fotolits: Addenda, Pau Claris, 92, 08010 Barcelona
Impremta: Romanyà Valls, Verdaguer, 1, 08786 Capellades (Barcelona)
Dipòsit legal: B-21091-83

ISSN: 0212-4599
Distribució i subscripcions:
 Associació de Mestres Rosa Sensat
 Còrsega, 271 - 08008 Barcelona
Preu de la subscripció:
 4.575 ptes. l'any
 PVP: 815 ptes. IVA inclòs

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

Totes les PUBLICACIONS



de Totes les INSTITUCIONS

**Ministeris
Comunitats autònomes
Diputacions
Ajuntaments
Altres administracions**

**Subscripcions i venda
de butlletins i diaris oficials (BOE, DOGC i BOP)
el mateix dia que es publiquen.**

**DEL LLIBRE DE PRESTIGI
AL TEXT MÉS ESPECIALITZAT**

**TOTES les publicacions
editades per aquestes institucions
les podeu trobar aquí.**

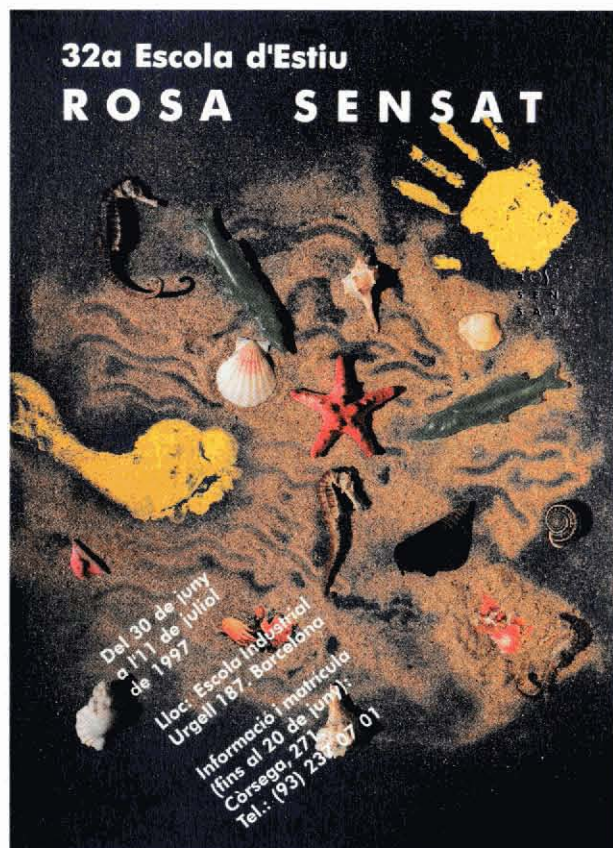
**llibreria
DE LA
DIPUTACIÓ**

Londres, 57
08036 Barcelona
telèfon: 402 25 00
fax 402 25 15

I d'E



Institut d'Edicions
Diputació de Barcelona



Demana el programa

T'hi esperem!

**ROSA
SEN
SAT**

32 anys al servei de l'educació permanent
Comparteix: ensenya i aprèn

Tema General:

Conviure i comunicar-se, una utopia més necessària que mai

- Cursos d'educació infantil, primària, secundària i monogràfics
- Tallers
- Intercanvis d'experiències
- Debats
- Reconeixements
- Mostres de materials
- Presentació del Premi Rosa Sensat de Pedagogia 1996

Associació de Mestres Rosa Sensat

Còrsega, 271, baixos • 08008 Barcelona • Tel.: (93) 237 07 01 • Fax: (93) 415 36 80
E-mail: rsensat@pangea.org • <http://www.pangea.org/rsensat>