



REVISTA DE L' ASSOCIACIÓ DE MESTRES ROSA SENSAT

in-fàn-ci-a

educar de 0 a 6 anys

2007

156

MAIG
JUNY

Ells no voten

Durant aquest mes de maig hi haurà eleccions municipals i autonòmiques al País Valencià i les Illes. Com tantes altres vegades en els programes electorals, es parlarà de la infància i se'n faran un munt de promeses, però cada cop més sabem que les promeses són això, promeses, que de manera reiterada surten en període electoral i després s'esfumen o bé es tergiversen.

Aquestes podrien ser unes eleccions importants per als infants de 0 a 6 anys, perquè, com tothom sap, hi ha un compromís entre els països europeus per ampliar l'oferta per als infants de 0 a 3 anys, fins a cobrir com a mínim el 33 % de la població i per garantir l'oferta a tots els infants de 3 a 6 anys.

Un cop més, els programes electorals parlaran de l'ampliació de l'oferta i, fins i tot, potser, faran referència a la qualitat d'aquesta ampliació. Des d'aquesta plana, també considerem que cal abordar-ho un cop més, perquè sempre s'ha reclamat quantitat i qualitat per a l'educació de 0 a 6 anys i, malgrat la reiterada reivindicació d'amplis sectors socials i professionals, el tema segueix pendent. Es diu que no hi ha més sord que aquell que no vol sentir, ni més cec que aquell que no hi vol veure i, en educació infantil, per molt que es digui i es faci, fins ara no s'han assolit els nivells de qualitat o de quantitat necessaris i imprescindibles per educar i tenir cura dels infants.

Cal seguir insistint com a mínim en tres punts bàsics.

PRIMER. L'educació infantil de 0 a 6 anys és un nivell educatiu que, des de fa dècades, reclama tenir entitat pròpia, una entitat que es fonamenti en les característiques dels infants d'aquestes edats, en el respecte als seus interessos i potencialitats, en les seves necessitats i els seus drets.

Cada cop més es constata que, en les polítiques educatives i les seves disposicions, els nens i les nenes no són prou respectats. No són prou respectats perquè s'ignora el que nombroses recerques proclamen des de fa més de 25 anys, la paradoxa de la gran fragilitat i alhora l'immens potencial d'aprenentatge dels infants de 0 a 3 anys. Es dona llum verda a la creació de serveis sense les mínimes garanties de qualitat, pel que fa al personal, a les ràtios, als espais, a la possibilitat de generar un veritable projecte educatiu compartit entre les famílies i l'equip educatiu.

No són prou respectats perquè es confon l'immens potencial d'aprenentatge dels infants de 3 a 6 anys amb l'ensenyament tradicional i són tractats com si fossin estudiants de secundària, amb horaris lectius concebuts per a rebre ensenyaments de les matèries considerades bàsiques: lectura, escriptura, matemàtiques, anglès, TIC, i religió –això si optativa–, oblidant que els infants d'aquesta edat s'acosten a la realitat de manera global i que necessiten disposar de punts de referència estables que els aportin la seguretat i tranquil·litat emocional necessària per poder actuar, construir coneixements i aprendre. I, en canvi, se'ls imposen els llibres de text i les fitxes.

Tant en un cas com en l'altre, la confusió és creixent i el potencial excepcional dels infants es malbarata, es dificulta o es perd. Per als infants de 0 a 6 anys, cal una escola diferent i una educació que respongui adequadament a les seves necessitats i que permeti desenvolupar les seves potencialitats, una escola infantil que respecti els diferents ritmes i interessos dels infants, que els ofereixi la possibilitat de descobrir el món i de copsar que hi tenen cabuda realitats molt diverses, que garanteixi els temps i els espais per a les relacions necessàries per créixer i imprescindibles per a l'educació i per a l'aprenentatge.

SEGON. Cal un nou plantejament per a la política educativa en l'educació infantil, tant en l'àmbit autonòmic com local, que, respectant la LOE i precisament per fer-la realitat, deixi en suspens l'aplicació del Decret 282/2006, pel qual es regula el primer cicle de l'educació infantil, i recuperi amb caràcter transitori, però urgent, el contingut del Decret 1004/1991.

TERCER. Cal obrir un procés serè, participatiu i rigorós d'experimentació per a l'educació de 0 a 6 anys, a partir del qual poder establir, si fos necessari, unes orientacions pedagògiques i uns requisits mínims per a tota l'etapa d'infantil, que, d'acord amb els principis recollits en la LOE, siguin respectuosos –s'hauria de poder ser més precís– amb els infants de 0 a 6 anys.

Per poder fer realitat aquests tres punts considerem que aquestes eleccions són decisives per als infants de 0 a 6 anys. Llàstima que ells no voten!

Qui és?	Qui és?	INFÀNCIA	2
Plana oberta	Pàgines per a les opinions i els suggeriments dels lectors		3
Educar de 0 a 6 anys	Marta Mata mestra d'infants a Saïfores	Pepa Òdena	5
Bones pensades	L'infant va ser la festa, la paret el suport	Soledat Sans	10
Escola 0-3	La pica d'aigua. Un escenari d'aprenentatges Regles i límits a la llar d'infants	Carme Cols Anna Tardos i Anne Vasseur-Paumelle	12 16
L'escola pam a pam	El canvi de bolquers	Llar d'Infants Cascavell	22
Escola 3-6	Defensant la parcel·la Atrapem els sons?	M. Carmen Díez Sílvia Majoral	24 28
L'entrevista	Una veu amb experiència i ganes de seguir aprenent	INFÀNCIA	32
Infant i salut	El vincle	Eduardo Urcelay	36
Llibres a mans dels infants	La rata reportera parla amb follets	Tertúlia de Rates	40
El conte	Més històries de dits	Elisabet Abeyà	41
Informacions	sumari		42
Biblioteca			47



Una pedagoga

A veure si ho endevineu

Aquest cop us ho posem fàcil. A la foto, per com vesteix i el lloc on treballa, és senzill deduir qui és. La solució, a www.revistainfancia.org

És que l'home és realment lliure? És que tota la nostra vida no està subjecta a una constant cohibició? No pretenem entrar en consideracions filosòfiques sobre el concepte de la llibertat i les derivacions en el camp de l'educació. Però situem-nos un moment en l'escola que pretengui haver portat més enllà aquest principi en el terreny de la pràctica, per preguntar-nos i si bé dintre d'una lliure elecció de treball, d'una llibertat de moviments físics, d'una espontània determinació en els nens per obrar, no és el mestre el qui encamina el treball, el qui aconsella, el qui auxilia, el qui reprimeix en un moment donat les extralimitacions dels impulsos instintius que poden anar contra l'individu o la comunitat. Només la presència del mestre és una constant coacció. El seu esperit superior, encara que procuri inhibir-se, exerceix una suggestió, una influència que assenyalen un marge a la llibertat. És que és el fet mateix de l'educació, el que la condiciona i la limita, perquè l'educació no és més que una reacció contra l'esclavitud dels capricis, un esforç en nosaltres per tal de convertir els actes de l'instint en actes de reflexió, l'espontaneïtat inconscient en moviment conscient, l'impuls cec en acte de raó. La llibertat és una conquesta a què l'home arriba per l'educació i la cultura. ■

Per créixer cal temps... i tranquil·litat

Vero Aguiló

important acolorir el dibuix d'una taronja que collir taronges, pelar-les, xuclar-les desfer-les, tassar-les, ensumar-les, aixafar-les... Perquè, si es veu la imatge de la taronja pintada per un infant es diu «mira, ja sap que és una taronja!». Realment ho sap? No sap com és la pell, quina olor fa, quin gust té, què passa quan la prems amb les mans.

Ho vaig comprovar també amb una experiència plàstica. Es tractava de cartolines de diferents formes amb un forat. Mirant-ho fre-

dament, els resultats no eren especialment atractius a la vista. Es podia veure només una cartolina amb ratlles, taques, gargots... Però el procés va ser molt interessant. Com s'enfrontava cada infant a una forma encara desconeguda, com els condicionava el format del paper. Com s'interessava pel forat, com l'evitava, com hi incidia.

Es podria dir que aquesta situació és ocasionada per una forta

del moment evolutiu en què es troben els infants i acompanyar-los i oferir-los les eines que necessiten en cada moment?

Certament, com ja s'ha esmentat, existeix pressió social, però aquesta situació també es fruit de les pròpies pors que tenim les mestres, que no solament els pares. Si tenim una concepció d'infant competent i d'una escola que l'acompanya i dona suport al seu desenvolupament i som capaces d'exposar i argumentar les nostres concepcions amb claredat, és més senzill del que ens pensem que les famílies comparteixin aquesta manera d'entendre l'educació.

També cal que donem prou importància a la documentació, no creieu? És necessari fer visible tot el que s'esdevé a l'escola, els processos que viuen i protagonitzen els infants. Si la vida que té lloc a l'escola es va narrant d'alguna manera, les parets parlen per elles soles i no cal tenir una gran carpeta plena de fitxes sense sentit a final de curs.

Si sabem fer tot això, tindrem prou raons i arguments per explicar per què fem les coses d'una manera i no d'una altra, als companys, als pares i les mares, a la direcció. ■

Qui ha dit que...

el «pati», «jardí», ha de ser un **desert** del qual ningú no s'ocupa?

les escoles només poden disposar de «pati» i no de «jardí»?

al «pati» les mestres només cal que **vigilin** que ningú no prengui mal?

tots els infants han de sortir a la mateixa hora «al pati»?

Espai per a una creativitat sense límit

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

MANLEY®

Marta Mata

mestra d'infants a Saifores

Les adversitats de la vida solen generar reaccions molt diverses en els éssers humans. Saber reconduir-les i treure profit dels contratemps és propi de persones amb molt caràcter, tenacitat i entusiasme. Aquesta va ser la resposta de Marta Mata als avatars dels seus anys de joventut passats al petit poble de Saifores. Va convertir l'adversitat i les limitacions en focus i en llavor d'una autèntica revolució en el camp de la pedagogia.

Pepa Òdena

Nascuda a Barcelona, Marta Mata va tenir una infància afortunada des del punt de vista pedagògic, una mare mestra renovadora, una escola primària activa i feliç al Grup Escolar Pere

Vila i un inici de batxillerat a l'Institut Escola del Parc de la Ciutadella on va tenir ocasió de realitzar, amb la seva companya i amiga Dolors Palet, la primera conferència de la seva vida, sobre Egipte. La Guerra Civil va truncar aquesta fortuna i va afegir un infortuni: la malaltia. En els inicis de la dècada de 1940 la postguerra feia estralls en la salut de moltes persones. La tuberculosi era una malaltia freqüent en moltes llars. La Marta la va contraure a final de 1943, tenia poc més de 17 anys. L'octubre d'aquest any havia començat els estudis de Biologia a la Universitat de Barcelona, la botànica i la geologia eren les seves grans afeccions, però només va poder assistir a classe un trimestre. Es va veure obligada a abandonar per l'exigència de repòs absolut. Es traslladà des de Barcelona a la casa familiar de Saifores a la comarca del Penedès, per recuperar-se.

Saifores era un poble petit, molt tranquil de divuit famílies, amb escassos mitjans de comunicació, encara sense telèfon, però sí amb correu postal. Què podia fer una persona com ella en aquestes circumstàncies i postrada tot el dia en el llit? La resposta no és difícil d'imaginar: llegir, escriure i escoltar la ràdio. Aquestes van ser realment les seves activitats durant gairebé dos anys. La correspondència epistolar amb Cèlia Viñas, una amiga d'Almeria, alimentava el seu esperit poètic i filosòfic. Estudiava anglès. La casa dels avis i avantpassats era plena de llibres, llegia un llibre cada dia, els va llegir tots, i quan va acabar va tornar a començar. També «llegia» l'enciclopèdia Espasa, el compendi del saber d'aquells temps. Allí, hi va aprendre molt, es va informar de la seva malaltia, en va conèixer els detalls i va prendre consciència que havia de morir en un termini màxim de dos anys. Aquesta revelació de la mort pròxima l'esperonà i decidí viure intensament el dia a dia. Els llibres, per sort, en aquest tema ja començaven a estar desfasats, però aquesta actitud de viure amb energia el present la va mantenir sempre. Anys més tard explicava que la vivència d'una mort propera en aquella època va marcar un abans i un després en la seva manera de ser.

La mare, Àngels Garriga, mestra, doblement sancionada, per les seves conviccions religioses el 1937 i pel seu catalanisme el 1939, va traslladar a Saifores els prop de seixanta llibres que tenia a la seva escola abans que el nou règim l'obligués a destruir-los com a llibres prohibits, ja que

la majoria eren obres pedagògiques escrites en català. A aquesta situació desagradable se li va afegir un contratemps de salut: a finals de 1945 va contraure una malaltia, segurament l'esclerosi múltiple, que llavors encara no estava definida, i que, a poc a poc, la va deixar impossibilitada per caminar. En no poder desplaçar-se amb facilitat, va haver de triar entre viure a Barcelona o quedar-se a Saifores amb la seva filla Marta, i va optar per aquesta darrera solució. Formada en la pedagogia avançada del primer terç del segle vint, activa, plena d'idees, creativa, va ser una dona extraordinària que allà, i al llarg de vint anys, directament o indirectament a través de la filla, va refer la seva vida de mestra, amb els seus néts i amb els nens del poble.

El 1946, per tant, la Marta comença un període de la seva vida que durarà gairebé vint anys. «Després de viure 17 anys en una ciutat», com ella mateixa diu, «descobreixo la vida real, una vida primitiva cuinant en el foc de la llar, traient l'aigua del pou, amb electricitat només a estones». Es posa al capdavant de l'administració de la hisenda, dels rabassers i vinyataires, té cura del rendiment de les seves terres de vinya i participa en la verema i en la trepitjada del raïm en el celler. Protegeix el bosc coordinant-ne la neteja i marcant els arbres que havien de ser talats amb un sistema que impedeix perjudicar el futur de la massa forestal. El tracte directe amb una gran quantitat i diversitat de persones, aprendre a treballar la terra que el seu pare li havia ensenyat a estimar i, al mateix temps, la possibilitat de cultivar la seva afició a la botànica i a la geologia, van constituir un important incentiu en la seva enèrgica joventut.

Per a la Marta, fem servir les seves paraules, «qualsevol intent de redreçar l'educació des dels anys quaranta es fonamentava en un conjunt d'activitats de coneixement del medi ambient, de la història i de la llengua pròpies, del cant, l'audició musical, el dibuix, i naturalment disposar d'una biblioteca, per petita que fos, però que pogués fer reviure als nens de postguerra el plaer de la lectura, la sensació de llibertat, la relació dels interessos personals amb els d'altres persones, que els llibres poden oferir-te personalment i col·lectivament.» Aquests principis van consolidar el conjunt d'activitats que va realitzar amb els infants i joves. Compenetrada amb la seva mare i amb els seus ensenyaments, va posar en pràctica una pedagogia viva i activa. En aquest quefer va tenir una notable influència la permanent relació epistolar i personal de la

seva mare amb els seus companys, mestres també, Anicet Villar, Teresa Vila Arrufat, Maria Llenas i altres, i amb alguns dels seus professors, que la van visitar, com Alexandre Galí, pedagog i historiador, Artur Martorell, pedagog i Pau Vila, geògraf i pedagog. Aquests contactes van donar a la Marta l'ocasió de conèixer també a Pompeu Fabra, enginyer i gramàtic, normalitzador de la llengua catalana, i a Rosa Sensat,



mestra conxexedora de nombroses escoles europees, que va realitzar una important tasca de divulgació del corrent de renovació pedagògica durant el primer terç del segle vint.

En començar els anys cinquanta la Marta havia pres una decisió important: continuar els estudis universitaris que s'havia vist obligada a abandonar. Però la dificultat del desplaçament diari a la ciutat de Barcelona, en haver de compaginar-ho amb l'atenció a la seva mare, li van fer desistir dels estudis de biologia iniciats. Es va inclinar per estudiar una carrera de lletres, llicenciatura que podia cursar en règim lliure, i així va ser com va aprovar els dos cursos comuns a la Facultat de Filosofia i Lletres i l'especialitat de Pedagogia, de la qual es va llicenciar el 1957. Sense cap mena de dubte, el clima de passió per la peda-



gogia que respirava al costat de la seva mare va influir en la seva decisió. Els llibres de pedagogia que tenia a casa, la convivència continuada i l'experiència pedagògica compartida amb la seva mare mestra —«els estudis de la meua mare en els anys vint eren més avançats que els de la meua universitat en 1954», deia— i els contactes amb il·lustres pedagogs que va tenir en aquests anys li van donar una formació en molts sentits superior a la que rebia. Però la Universitat li va donar a canvi la possibilitat d'establir relació amb companys mestres que tenien inquietud per l'aplicació d'una pedagogia i d'un ensenyament renovats més profunds, i l'ocasió li va comportar el contacte amb mestres joves com Leonor Cardó, M. Antònia Canals, Pepita Casanelles, M. Teresa Codina, M. Dolors Maduell. Amb aquestes companyes i al marge de

la Guerra Civil. Cal Mata era obert a tots els nens, companys a l'escola però, incomprensiblement per a ells, privats de jugar a casa d'algun dels amics. Amb el seu entusiasme i a partir de les activitats realitzades a Cal Mata, els infants van saber refer els vincles trencats pels adults i pels ressentiments que els havia provocat la Guerra.

Alhora que estudiava, doncs, posava en pràctica l'educació extraescolar dels infants del poble. Va començar amb pocs nens, a qui reunia cap al tard a casa seva, i hi feia alguna activitat lúdica i educativa com el joc de ping-pong o aprendre a cantar. A aquest primer grup, no van tardar a sumar-s'hi altres infants més petits i després també els més grans atrets pels elogis que, de l'experiència, feien els seus amics i veïns. Així aquestes trobades es van convertir en un hàbit que va durar més de deu anys. Cap

la Universitat va continuar els contactes iniciats a Saifores i va establir relació amb altres pedagogs com Angeleta Ferrer, filla de l'extraordinària mestra Rosa Sensat, i amb institucions com l'Institut Municipal d'Educació, creat per Artur Martorell, amb una biblioteca veritable font d'informació per a la recuperació pedagògica.

Coneixent en pròpia carn la degradació que havia patit l'escola amb la victòria del general Franco, i immersa de ple en la vida del poble de Saifores, especialment la dels nens, la Marta també havia pres una decisió de notable transcendència: reunir nens i nenes a casa seva tots els dies quan sortien de l'escola i compartir amb ells activitats d'esplai complementàries a la migrada realitat escolar de l'època. Aquesta decisió va ser vertiblement transcendent, no sols pel que va significar per a cada un dels nois i joves de la població i per a ella mateixa aquesta pràctica quotidiana de pedagogia activa, sinó també pel que va comportar de possibilitat de «retrobarment» entre les famílies del poble, dividides en dos bàndols a conseqüència

al tard, quan sortien de l'escola, anaven a Cal Mata, passaven un parell d'hores amb la Marta al menjador de la casa i treballaven fins a l'hora de sopar, que tornaven cap a les seves cases. Les activitats començaven el mes d'octubre, una vegada finalitzada la verema, i acabaven al maig, època de la collita. És fàcil imaginar com les activitats interessants entusiasmassen uns infants que havien passat el dia en una escola monòtona i avorrida. Encara avui dia, els ja adults que van participar d'aquesta experiència la recorden com alguna cosa extraordinària: «Fèiem tot allò que no es feia a l'escola de l'època, parlàvem del que passava al poble o comentàvem les notícies del món —una de les més destacades va ser la mort de Kennedy—, podíem parlar en català com a les nostres cases, discutíem molts projectes i la Marta sempre estava disposada a dur-los a terme...»

Què feien i què projectaven? La descripció detallada seria interminable, però unes pinzellades poden situar-nos. Estudiaven el clima, anotant temperatures al llarg de l'any, mesurant la quantitat d'aigua de pluja amb el pluviòmetre, observant la direcció, els carrers, les places... D'aquí va sorgir el projecte i la realització —a la qual van ajudar els pares i altres adults— de restaurar els carrers, traient pedres molestes o omplint sotracs, i el pla d'embellir les cases, adornant les finestres amb flors, o el projecte —narrat per Àngels Garriga en el seu llibre *Un rètol per a Curtó*— de confeccionar el rètol indicador per orientar els vehicles en l'accés al poble des de la carretera. Preparaven excursions que després realitzaven el diumenge. Organitzaven esdeveniments populars com la festa de les caramelles, del dilluns de Pasqua, cantant davant de cadascuna de les cases del poble: assajaven els cants, preparaven els vestits típics, aprenien versos, confeccionaven el cistell per a la recollida de regals i decidien què farien amb el recol·lectat. El 1958 un esdeveniment memorable va ser la reposició de la festa major, suspesa des de 1929, i en què va col·laborar tota la població: cants per a l'ofici solemne, taules i cadires per al vermut popular, ball amb presència d'orquestra, castell de focs artificials. L'organització va anar a càrrec del grup d'infants i joves. Ajudats pels adults també van projectar la restauració de la petita capella, col·locant l'altar de cara al poble; es van confeccionar els goigs a sant Pere, patró del poble, i els nens van participar en la tria dels versos que, per a aquesta ocasió, havia escrit Àngels Garriga. La Marta n'havia compost la música.

Els presentava llibres que ells s'emportaven en préstec a casa seva. Els explicava contes o històries gairebé diàriament, narracions que els seus conveïns recorden encara amb emoció, «la seva veu pausada, la brillantor dels seus ulls, no eren contes de prínceps i princeses sinó d'indis, d'esquimals, de tribus o d'animals». Assajaven obres de teatre, algunes escrites per la mare, que després representaven. «Els assajos els fèiem a sota a l'entrada de la casa, i alguna vegada al menjador. Les obres que preparàvem es representaven a Saifores —a l'entrada de Cal Mata o a l'escola— a Santa Oliva o a Les Masies...» Projectaven pel·lícules amb cine Nic, algunes confeccionades pels mateixos nens. Tots participaven, cadascun amb les seves aportacions i les seves aficions, que posaven en comú: col·lecció de segells, de cromos, confecció del pessebre per Nadal, estudi de les plantes, les pedres i l'entorn natural. Els diumenges a la tarda, a Cal Mata, podien escoltar música o programes radiofònics en l'únic aparell de ràdio existent al poble.

Tot això succeïa en la dècada dels anys 1950-1960. Des d'un petit racó del país, la Marta situava els nens en el món. Els posava en contacte amb la realitat natural i social, comentant les notícies escoltades a través de la ràdio, fent-los reflexionar, establint relacions significatives entre els esdeveniments, les situacions, les persones i les coses, i, sobretot, impulsant-los a la participació. Eren els infants i joves els veritables actors de la formació que ella facilitava. És cert que moltes de les activitats estaven inspirades discretament per la mare, a qui els nens visitaven diàriament i de qui avui encara conserven un record inesborrable, però, en realitat, a qui sense cap mena de dubte consideren la seva mestra i recorden amb afecte és a la Marta: «Quan sortíem de l'escola anàvem a casa de la senyoreta Marta. Quina quantitat de llibres hi havia en aquella casa! No sé si ho he somiat o és cert, igual escrivia amb la dreta que amb l'esquerra».

Cap als anys seixanta comença per a la Marta una dècada de múltiples treballs que tenen la faceta comuna de la renovació pedagògica a Catalunya. Viatja a Ginebra per conèixer experiències pedagògiques de Jean Piaget de qui havia llegit molt i a qui va poder conèixer més tard a Barcelona, va a Israel on conviu durant un mes en un Kibbutz, i d'on aprèn una organització d'escola diferent. Són dos viatges que influeixen en la dinamització dels seus projectes educatius. En aquest inici de recuperació pedagògica, un grup d'amics, mestres i pares d'alumnes com-



panys de la Marta, es reunien els dissabtes a la tarda en unes trobades pedagògiques que, el 1960, van culminar a Saifores en el que afectuosament van convenir en anomenar Congrés de Pedagogia Barata, i on es van forjar diverses realitats. Ja el 1956 havien començat a sorgir amb discreció algunes escoles on reapareixia la renovació pedagògica, l'educació mixta, la llengua catalana, tot això il·legal i perseguit. Marta Mata va col·laborar en la majoria d'aquestes escoles, però de manera especial va treballar a l'escola Talitha de Barcelona, creada per una de les seves amigues i companya d'especialitat, M. Teresa Codina. Una altra experiència la va portar a terme molt a prop de Saifores, a la població de Santa Oliva, on va gestar el primer jardí d'infants per a nens menors de sis anys, d'influència montessoriana, un parvulari i una escola bressol que encara avui, després de més de quaranta anys d'existència, continua el seu treball d'avançada pedagògica a la comarca.

En aquests anys, la dinàmica de renovació pedagògica a Catalunya s'encadena a través d'altres realitats en les quals Marta Mata té també una intervenció destacada i que adquireixen una vertiginositat manifesta a mesura que passen els anys fins a culminar en la creació d'una escola de formació el 1965, l'Escola de Mestres Rosa Sensat. Entre aquestes realitats cal citar la creació de diverses biblioteques infantils i l'orientació pedagògica a editorials, ocupacions que no li van impedir continuar al capdavant de la hisenda i tenint cura de la seva mare.

Aquests són els anys durant els quals es forja la mestra, la gran pedagoga. En el silenci, la discreció, la tenacitat i la paciència que l'han caracteritzada sempre, sense aixecar la veu, però fent-se sentir profundament, escoltant tothom i lliurant-se sense reserva. Amb la senzillesa de la gent de poble, la claredat de la seva ment traduïda en claredat d'expressió va viure a Saifores una veritable escola de vida, és el gresol en el qual la Marta capgira el sentit d'una suma de circumstàncies: salut feble, canvi de vida d'urbana a rural, cura de la mare malalta, i el transforma en realitats positives: coneixement del món rural, estudis universitaris, interiorització de la formació pedagògica materna, pràctica de l'educació activa amb infants i joves, treball en equip, inici d'escoles renovades, dinamització de la llengua catalana en les publicacions per a infants. La seva aportació és la frontissa que enllaça la vivència infantil d'una pedagogia avançada, arrelada a Catalunya durant el primer terç de segle i truncada en el període de postguerra, amb la renovació pedagògica iniciada el 1965 en crear l'Escola de Mestres Rosa Sensat, que obre horitzons a tot el país i que estén la seva influència més enllà de les fronteres. ■

Pepa Òdena, psicopedagoga
Traduït de la revista *Participación. Educativa*, Madrid
Consejo Escolar del Estado, núm. extra, 2007

Temàtiques il·lusionades/implicacions sorprenents

L'infant va ser la festa

La «pintada» de les parets del pati de l'Escola Bressol Municipal Marrecs esdevé una festa i una ocasió única per a l'experimentació i la creativitat dels infants, els quals, amb l'ajut de les seves famílies i la confiança de l'autora, esdevenen els veritables protagonistes de la jornada.

La temàtica no ha estat la paret, ha estat l'infant. Bon motiu de reflexió. Bon motiu per passar llista de l'après.

L'experiència li ha comportat tant percepcions tàctils, sensorials i emotives. Estones de joc, de sorpresa, d'atenció. Ha gaudit de llibertat, de sociabilitat, i també d'afecte.

Ha manipulat materials pictòrics i ha pogut transformar els seus gargots en històries escoltades pels adults.

I, a la tornada a l'escola, la seva paret s'ha convertit en un agradable referent.

Cal recordar el que pot fer l'infant quan de veritat li deixem fer.

Il·lusionar-se tenir el vent al cos.

Tothom es va entusiasmar amb la idea. L'Escola Bressol Municipal Marrecs, de Sant Just Desvern, ens va convidar a fi que fos el taller El Carrau Blau qui dirigís una «pintada» important: dues grans parets del pati de la seva escola.

Inmediatament, i sense cap dubte, vam traslladar l'oportunitat totalment a les mans dels infants. La il·lusió de poder-los oferir un

Soledat Sans

gran espai per expressar-se ens subjugava. I ens vàrem limitar a ordenar les tècniques: una paret per al grafisme (ceres negres, retolador i grafit) i l'altra per a la matèria i el color (ciment cola, pintura plàstica i pigments).

L'experimentació estava oberta, els infants gaudirien i nosaltres teníem una matèria important per oferir: la confiança en ells. L'estètica del resultat estava inclosa en la mateixa confiança, però cal dir que no constituïa la font motivadora de la proposta. El veritable pessigolleig del nostre vent il·lusionat era l'infant. I la seva oportunitat d'acció.

Seria un matí de festa també per a les famílies. Els pares i les mares gaudirien de la diada i, tot enlairant els infants en els seus braços per pintar, engendrarien confiança, comunicació i afecte, i fins i tot els podrien gronxar amb les onades i fer-los arribar al capdamunt de la paret per pintar el cel. ■



la paret, el suport



La pica d'aigua

Un escenari d'aprenentatges

Carme Cols

La utilització de l'aigua de la pica ha possibilitat als infants i als adults l'interès per les descobertes, el criteri i el control. Un procés que s'ha anat construint a partir de la confiança i del respecte de la persona adulta pel procés seguit pels infants, per les seves descobertes i per l'esforç per elaborar un coneixement compartit. L'adult ha acompanyat i ha escoltat l'infant. Un infant capaç de construir coneixement amb els altres.

En totes les estances de les escoles infantils actuals, hi podem trobar un espai on hi ha una pica d'aigua corrent. És un escenari de vida quotidiana, en el qual passen coses, on els infants manifesten la gran capacitat per fer-ne ús més enllà dels moments de beure i rentar-se les mans, la cara. Ells ens mostren la seva curiositat per conèixer, explorar el comportament de l'aigua. Com organitzem i potenciem l'espai de la pica d'aigua perquè esdevingui un escenari, on el plaer de conèixer, d'aprendre, i de comprendre s'hi pugui donar? Com acollim les coses que passen en aquest espai? Com fem d'allò quotidià la sorpresa de l'extraordinari?

els pinzells de pintar. Totes eren a l'alçada de l'adult. Per arribar a l'aigua, l'infant havia de fer veritables equilibris. En els petits rentamans, que llavors hi havia, l'aigua sempre sortia a fora. Malgrat tot, els infants, molt aviat trobaven com posar les mans en remull dins els inodors o enfilats dalt d'un tamboret per investigar com obrir l'aixeta. Sempre hi havia una excusa per beure aigua i jugar amb el got buidant-lo i omplint-lo. Davant d'aquesta situació i l'interès de la deman-

Durant molts anys la pica d'aigua solament la trobàvem en una alçada per ser utilitzada com a bany per als infants més petits. Altres piques d'aigua corrent, si existien, eren pensades per rentar-hi

da dels infants, es va iniciar el repte de repensar i adequar aquest espai. D'això fa molts anys. Avui les piques d'aigua són a l'alçada dels infants i n'hi ha pràcticament a totes les estances.

Disposar de piques a l'abast dels infants a totes les estances permet que aquests, acompanyats pels adults, tinguin moltes més oportunitats d'experimentar, aprendre i compartir. Adequar l'espai com un taller, un escenari, un lloc on passen coses, que planteja interrogants, convida a mirar, buscar respostes, parlar, prendre decisions, contrastar. En definitiva, i molt important, a fruitar de les experiències conjuntes i de l'esforç necessari per trobar respostes.

Iniciem una descripció del que passa entorn d'aquest espai durant els primers anys. Com s'acullen les demandes dels infants. Quines són les condicions i estratègies que afavoreixen un ambient de seguretat i de recerca.



Inici d'un procés

Amb els infants més petits, l'espai de la taula de canvi, és utilitzat en molts moments quotidians. És un espai que ofereix l'oportunitat de donar una atenció individualitzada i de disposar de moments que ens permeten intercanviar mirades, sons, gestos, tacte..., de moments de diàleg on les converses infant i adult són nombroses. El canvi esdevé un moment plaent per a l'adult i l'infant. La mirada de l'adult, atenta a les demandes i interessos dels infants, capta que l'aigua present en aquest espai esdevé un element d'atracció i curiositat. Entorn a l'aixeta s'estableix una complicitat.

L'actitud amb què l'adult acompanya l'infant en la seva descoberta de l'aigua és fonamental per transmetre i fer-li sentir el plaer d'aprendre, de conèixer, de comprendre. En la taula de canvi sorgeixen moments de compli-

ciat i l'oportunitat d'oferir, diàriament i individualment, un temps per descobrir l'aigua, per tocar-la, per jugar-hi.

Acompanyant l'infant li observo l'expressió quan anomeno l'aigua. La seva mirada busca ràpidament l'aixeta. Vols que l'obri? Espero, observo les expressions, el gest, els moviments que provoca el rajolí d'aigua. Moviments, sons guturals, gests, expressions, que van apareixent i creixent dia a dia. Adult i infant estableixen complicitats en el goig d'aprendre junts.

És d'aquesta relació, que neix el projecte de pensar i adequar la pica d'aigua com un espai on els infants sols o amb altres companys podran trobar objectes i materials que afavoreixin l'experimentació i la descoberta amb l'aigua.

Com s'utilitza la pica quan està a l'abast?

Les experiències anteriors inciten en Joan a descobrir la pica d'aigua. Les parets de la pica són un dels suports que l'ajuden a posar-se dret. Busca l'aigua? Sí, amb la mirada i el gest ens demana retrobar el rajolí. Què fa? obro i tanco l'aixeta. El rajolí d'aigua desapareix. La mirada del Joan segueix fixa en l'aixeta. Què pensa? Espero. Una de les seves mans busca l'aigua sobre la superfície de la pica. Es mira la mà i se la porta cap a la boca. Potser té set? Agafo el got, obro l'aixeta i ompló d'aigua el got. No s'ha perdut cap detall. Li dono l'aigua, l'escup. Tanco l'aixeta. Sembla que no l'interessa l'aigua del got. No tens set? li pregunto. Torna a mirar atentament l'aixeta. Comença el diàleg: - Potser em demanes que et torni a obrir l'aixeta? L'expressió i l'alegria de la seva cara em donen la resposta.

La Maria i el Roger ja caminen. S'apropen a la pica tot dient: «Ava, ava.» Així comença el ritual d'arremangar-se les mànigues i obrir l'aixeta. Què fan? Tots dos continuen observant el rajolí. Un rajolí que sembla que els sedueix. El ressegueixen amb un dit; esquitxa... Un ho fa, l'altre espera. Què passa pel seu cap? Els deixo un temps fins que introdueixo un petit canvi. Tapo la pica d'aigua. La Maria investiga el rajolí, el Roger remou l'aigua amb les mans. L'aigua es va acumulant. Dubto, no sé què fer, tanco l'aixeta? S'ho passen molt bé, però l'aigua no es pot malgastar. He de trobar una solució. Tanco l'aixeta i obro el tap de la pica. Es fa un remolí i l'aigua desapareix. La Maria s'ajup i mira al terra i palpa amb les mans com si busqués l'aigua. Mentre li eixugo las mans parlo amb ella sobre el què ha passat. El Roger sembla que encara està «dibuixant» amb la mica d'aigua que queda a la pica. No vol marxar, però hem d'anar a dinar. Eixugo les seves mans i li dic: Sembla que t'ho has passat bé.

He resolt el problema de no malgastar l'aigua posant un bol gran com a contenidor.

Obro l'aixeta i, quan estigui mig ple, la tancaré. Hem pactat implícitament uns valors i un criteri que servirà de referent.

Ara cal fer front a altres reptes. Aprendre a obrir i tancar l'aixeta, a no mullar-se. Cada infant segueix un procés diferent. Cal preveure les situacions que es poden produir. Cada problema té una solució que busquem conjuntament incorporant-lo a les seves recerques. Si un nen/a és mulla, ell mateix ens demana canviar-se de roba. Si s'ha vessat aigua fora de la pica o el contenidor, la recollirem junts, parlarem del

que ha passat i del que podem fer per tal de no rrelliscar. Són normes de convivència que es van introduint a poc a poc i que són punts de referència per als infants. Es pot jugar amb l'aigua amb cura de no vessar-la; si cau cal recollir-la, quan la roba es mulla cal canviar-la...

El bol mig ple d'aigua sense cap altre element ofereix moltes possibilitats. Les descobertes continuen. La quietud i el moviment de l'aigua produït per les seves mans. Moviment que va fent formes, escultures que s'enlairen, que volen..., esquitxos d'aigua. Moments de contemplació, de silenci, mans en remull, que es toquen amb les del company. Sense interferir, busco la manera d'endevinar el seu pensament; amb una mirada atenta, observant el que passa darrere d'una càmera de vídeo. Després farà una lectura atenta del que ha passat per poder fer-ne una descripció.

Visualitzo diferents fragments d'enregistraments i observo que abans dels dos anys ja s'arremanguen sols, obren l'aixeta i la tanquen quan el bol està mig ple, busquen la complicitat del company en les seves descobertes i estableixen relacions d'empatia i, segons el que jo interpreto, també prenen consciència del que passa i comencen a adonar-se del que han après.

El projecte ha unit els interessos dels infants, dels mestres i de les famílies. A casa, a la pica de la cuina, mentre el pare o la mare fa el dinar, els infants juguen a la pica de la cuina enfilats en un tamboret. Buiden i omplen tot fregant els plats. La proposta ha anat més enllà de l'escola. Hem trobat el plaer de donar resposta a una demanda i l'interès per cercar i fer possibles unes condicions que permetin fer servir la pica



d'aigua, més enllà de la funció prevista, com un veritable laboratori d'experimentació i recerca.

Els infants cada dia troben diferents materials al costat de la pica, sobre una tauleta. Els trio fent hipòtesis del que poden suggerir o provocar en ells: què faran si es troben amb taps de suro i pedres? Què faran amb les tasses i les culleres? Què passarà si en comptes de culleres poso pals de fusta? Els infants inventen, proven, fan..., de vegades les combinacions són inimaginables. Sovint també em demanen directament els materials que volen.

Trobar i retrobar aquestes situacions, viure-les i interioritzar-les. Compartir els seus coneixements sobre el comportament d'aquest fluid, característiques (olor, color, gust...), aspectes relacionats amb la densitat (flotabilitat de certs materials...). Superfície plana i/o ondulacions provocades pel seu moviment. Adaptabilitat de l'aigua que pren diverses formes segons el recipient que la conté, formes que capturen amb els embuts, ampolles, tasses. L'adult els acompanya, intervé indirectament en la preparació dels materials, en el moment en què pot fer una pregunta, sempre prou oberta per deixar espai a les construccions dels infants: Que passarà si...? Què passarà quan...? L'art de fer preguntes i fer-les en el moment adequat aplanar i guiar el camí de la recerca. La pregunta s'inicia amb els mateixos materials que utilitzen. La incidència de l'adult es dona en moments molt puntuals suggerint, sense donar solucions. Les preguntes estimulen respostes diverses. Provoquen l'esforç de pensar, observar, actuar, comprovar, comparar, comunicar, representar. ■

Carme Cols és mestra d'escola bressol.

Regles i límits a la llar d'infants

Adquisició de les actituds socials

Com arriba l'infant a acceptar les regles socials? Quines són les conseqüències de les nostres diferents actituds en la personalitat de l'infant?

Una de les principals qüestions en l'educació dels infants petits és l'adquisició de les actituds socials, especialment la confrontació amb les regles i els límits.

En col·lectivitat, especialment, quina actitud de l'adult permet a l'infant acceptar les regles sense perdre's ell mateix?

Aquestes qüestions són objecte de debats entre els diferents corrents pedagògics, qüestions que oposen sovint les generacions entre elles, de vegades els pares entre ells.

La reflexió sobre les regles i els límits a la llar d'infants que seguirà parteix de l'experièn-

Des de l'Institut Emmi Pikler de Budapest, ens arriba una reflexió sobre com els infants petits adquireixen actituds socials que comporten el respecte de límits i regles. La recerca i l'observació han estat claus per establir principis fonamentals com la relació individual amb l'adult i el respecte pels assoliments que cada infant obté segons un ritme propi.

1946, infants de menys de sis anys separats dels seus pares per motius socials, segons una pedagogia elaborada per la doctora Emmi Pikler.

Aquesta pedagogia es desenvolupa i s'enriqueix constantment a partir de les observacions i les recerques de l'equip de Lóczy. Es basa en dos principis fonamentals.

- La seguretat afectiva afavorida per una relació infant-adult individualitzada; l'infant hi és considerat com una persona activa, capaç de triar i d'expressar les seves necessitats i

cia i de les observacions de l'equip de l'Institut Emmi Pikler de Budapest, Hongria, normalment anomenada Lóczy. Aquesta institució acull, des de

Anna Tardos i Anne Vasseur-Paumelle

desitjos; aquesta relació es forma al voltant de les atencions diàries dels infants: àpats, canvi, banys, anar a dormir...

- Un desenvolupament motor deixat a la iniciativa de l'infant, al seu ritme, el que li és propi, sense intervenció directa de l'adult; la mateixa actitud de respecte de les iniciatives de l'infant s'adopta pel que fa al seu joc; l'adult procura a l'infant aquesta seguretat afectiva a través de la seva relació i un material i un entorn ric i adaptat a la seva evolució.

Els observadors que vénen a Lóczy plantegen sovint dues qüestions contradictòries:

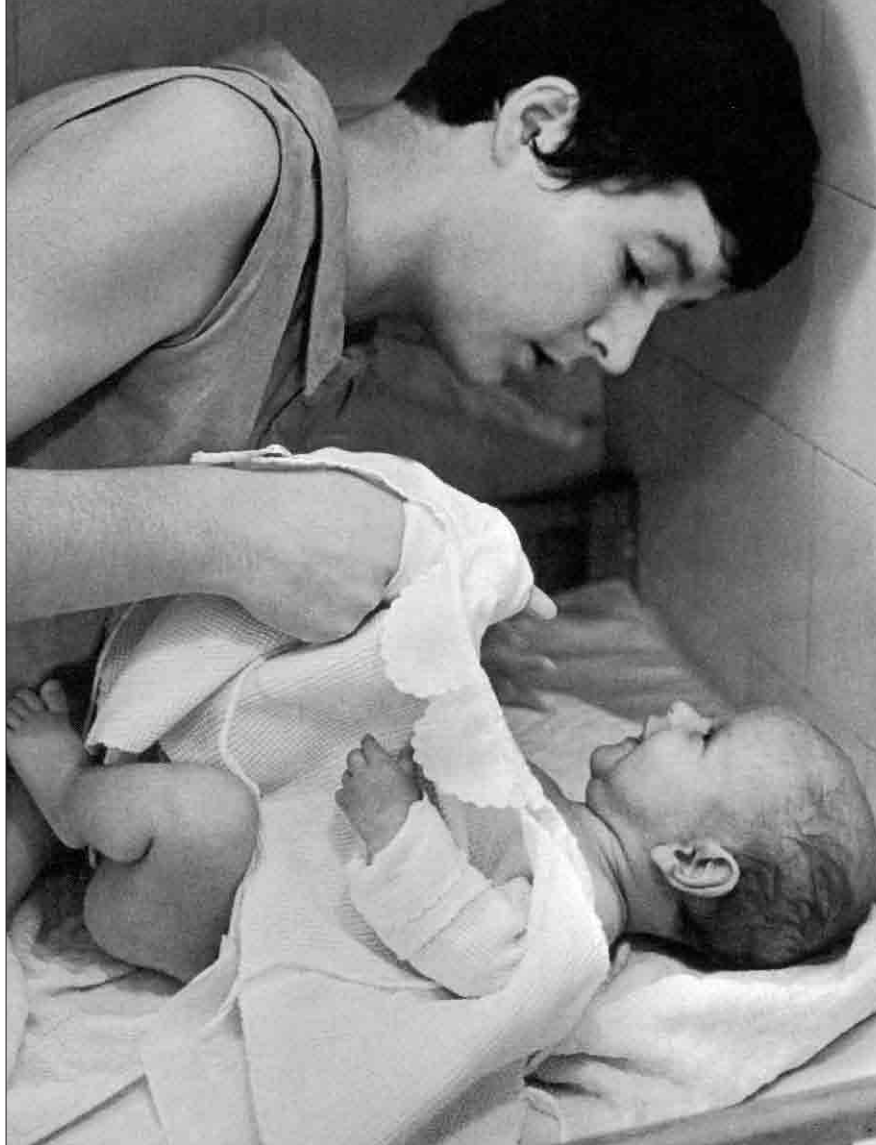
- «Per què no us mostreu més inflexibles?» En efecte, han estat testimonis d'aquestes llargues negociacions entre l'infant i l'adult sobre unes sabatilles que cal treure per canviar-se. L'infant, per la seva banda, juga amb

els botons de la seva camisa o s'aixeca per anar a tocar la banyera, sense que l'adult s'impacienti ni aixequi la veu.

- «Com us ho feu perquè els infants siguin tan sociables, tan disciplinats a taula per exemple? Per què s'observen tan pocs conflictes entre ells, i mai greus?

Aquestes reflexions mostren que la qüestió de les regles i els límits no és una qüestió de disciplina, sinó una noció molt més complexa: la de la socialització.

Començarem recordant algunes nocions referents al procés de socialització de l'infant i



després presentarem algunes reflexions pedagògiques a propòsit de les regles i dels límits.

El procés de socialització

El procés de socialització porta l'infant a esdevenir un membre actiu i creatiu de la societat on viu. En general, es distingeixen dues fases fonamentals:

- La socialització primària,
- La socialització secundària.

La socialització primària es desenvolupa al si de la família. L'infant hi integra les formes fonamentals de l'adaptació i de la comunicació social. Aprèn a acceptar en un nivell elemental els hàbits i les regles del grup en el qual viu.

Aquesta primera socialització prepara l'infant a trobar més tard el seu lloc en les altres col·lectivitats (escola, colònies, grups de lleure, etc., després la societat en general). Aquestes col·lectivitats on l'infant entra en relació amb unes persones (adults o infants) exteriors a la família seran el lloc de la socialització secundària.

En un primer temps, a casa, l'infant integra els hàbits i les regles que segueixen les persones amb les quals ell ha establert unes relacions afectives (mare, pare, eventualment persona que té cura d'ell). Aquesta primera integració

de les regles reposa sobre la identificació emocionalment motivada.

Però no es pot oblidar que en la seva família l'infant no només imita el que veu al seu voltant, ell també influeix el seu medi. Aquesta socialització es desenvolupa al si d'interaccions (accions recíproques) on els actors s'influeixen mútuament.

La socialització primària es caracteritza, doncs, per aquesta reciprocitat. Els límits donen lloc a «transaccions», temptatives de conciliació. Són negociats.

Pot passar que els pares sentin com un fracàs el fet que l'infant no els obeeixi immediatament. Per exemple, el Cyril, absorbt en el seu joc de construccions, no ve immediatament quan el criden per al bany. A taula, juga amb el menjar; ja no menja, però no vol deixar la taula. Si els convidats estan prenent el cafè, ell agafa el sucre que hi ha sobre la taula.

En aquests moments els pares tenen el sentiment que la seva educació ha fracassat i, de vegades, l'entorn social ho abona.

Ara bé, quan l'infant no obeeix immediatament, hi ha una temptativa de transacció, i no un fracàs. La transacció forma part integrant de la socialització; en tots els grups la gent s'influeix, transigeix, aprenent a acceptar i a influir sobre l'altre, a acceptar i a influir sobre les seves exigències.

Casa seva ha de ser el lloc privilegiat de la transacció, de la negociació. Demanes al fill més gran que torni a les deu; l'infant discuteix i es decideix que arribarà a dos quarts d'onze; finalment, arriba a les onze. D'aquesta manera, el noi ha acceptat que els seus pares mar-

quin un límit, però amb la discussió ha aconseguit eixamplar-lo.

És important que al si de la família l'infant pugui discutir, intentar negociar les regles per tal que s'adoni que ell també té una influència sobre els esdeveniments.

En un segon temps, a l'escola, en altres institucions o grups socials, l'infant entra en el procés de socialització secundària; en aquest cas l'acceptació de les regles no es basa en relacions afectives personals. Les regles són més estrictes. Menys individualitzades. Estan destinades al conjunt del grup i cada individu s'hi ha de sotmetre. No tenen aquesta flexibilitat de negociació.

És gràcies a la primera experiència de regles i límits negociats, discutits i que conserven la seva flexibilitat que l'infant pot acceptar les regles col·lectives sense perdre's ell mateix. És suficientment madur, el seu Jo és prou fort, per no perdre el seu lliure albir enfront de les regles imposades i de les relacions més impersonals. Malgrat això, al principi, la confrontació amb les regles de la col·lectivitat resulta difícil.

Però, aleshores apareix una pregunta fonamental: com aconseguir un procés de socialització primària per a infants acollits en una llar d'infants o en una maternitat?

Aquestes institucions acullen infants petits en una edat en què encara no són madurs per a la socialització secundària.

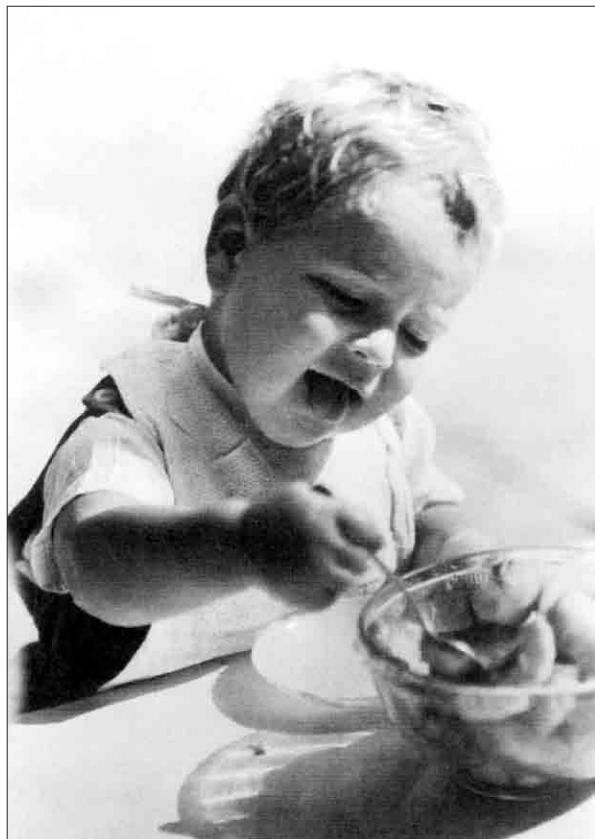
Aquesta qüestió és, doncs, fonamental perquè l'infant petit és molt maleable i se'l pot disciplinar, sotmetre'l molt fàcilment. Ens fa confiança i depèn de nosaltres.

A la llum de la nostra experiència, ens sembla que les condicions essencials per preservar la possibilitat d'una socialització primària en els establiments dels infants més petits són les següents:

1. Establir amb cada infant del grup una relació afectiva com més personal millor. És a dir, que s'han d'evitar les ruptures, els canvis de grup. Aquesta relació donarà a l'infant un sentiment de seguretat que no s'ha de posar en qüestió en les transaccions sobre les regles. En certs casos, aquestes són, en efecte, l'ocasió de judicis de refús, de càstigs humiliants. L'infant se sent, llavors, amenaçat amb raó de perdre l'amor de l'adult, de ser abandonat.

2. Tenir una actitud de respecte per la persona de l'infant. Aquest té necessitat de sentir-se apreciat per allò que és. Necessita una atmosfera de calma i de seguretat. Concretament, s'aconsegueix aquesta actitud evitant d'apressar-lo (les condicions d'organització compten molt en aquest aspecte), evitant de ser agressiu envers l'infant (d'empènyer-lo, amenaçar-lo, etc.). Se l'informa del que li passarà i es vetlla per una certa regularitat dels esdeveniments que l'afecten. Això respon a una necessitat evident de l'infant i reforça el seu sentiment de seguretat. Es multipliquen les ocasions en què l'infant pugui escollir, decidir per ell mateix. Que visqui en la llibertat de jugar, de moure's al seu ritme. Que pugui triar entre diverses joguines, potser entre diverses peces de roba.

3. Quan l'infant es troba davant d'un límit, l'adult ha de tenir una actitud d'ajuda, de



suport, de comprensió. Ell sap que és difícil, posa un límit però sense imposar-lo per una sanció. Deixa que l'infant tingui temps de decidir.

La Christine, que va arribar a la maternitat als dos anys, porta unes botes noves. N'està tan orgullosa que no se les vol treure. L'educadora que l'acompanya quan tornen del jardí li explica que les botes s'han de guardar a l'armari i que la Christine les hi trobarà cada vegada que hagi de sortir a fora.



Però la Christine es nega a deixar les seves botes. L'educadora, sense insistir-hi, s'allunya, deixant que la nena tingui temps per decidir. Finalment, alguns instants més tard, confiant en les paraules de l'educadora, la Christine va a endreçar les seves botes dins l'armari.

En institucions com la família, es produeixen inevitablement conflictes entre l'adult i l'infant referents a un límit que cal fer respectar. (No aixecar-se de taula si no s'ha acabat. No menjar les postres d'un altre nen que encara no ha acabat de dinar. No menjar-se la

pomada. Tornar el raspall dels cabells per endreçar-lo...). Formen part del procés d'apropiació de les regles. L'objectiu ha de ser sempre que la seva relació mútua no es posi en dubte a causa d'aquest conflicte.

Un cop explicitats aquests processos de socialització, podem passar a la reflexió pedagògica pròpiament dita.

Reflexions pedagògiques

La nostra reflexió es referirà en primer lloc a la jerarquia de les regles i, en segon lloc, a la importància de la negociació.

La jerarquia de les regles

Si observem un grup d'infants fixant-nos en les regles que organitzen la seva vida, ens adonem que el seu nombre és molt important.

En família passa el mateix; nombroses regles i hàbits organitzen les relacions entre els seus membres i estructuren els diferents moments del dia. Al matí, no s'han d'entretenir al bany per deixar passar els altres; en acabar d'esmorzar, cal posar el bol al rentavaixelles, etc.

Al vespre, cal endreçar l'habitació, o rentar-se les dents, etc. Durant els àpats, no es pot menjar fins que s'ha assegut a taula. No s'ha de precipitar sobre el menjar, sinó esperar que tohom estigui servit. Ha de prendre allò que ha tocat a la plata. Cal que s'acabi el que té al plat abans de posar-se'n més. No s'ha de menjar res del plat del veí. Deixar la cullera per beure del got. Menjar de manera tan neta com sigui possible i no recollir el que cau a terra. Quan s'ha acabat de menjar, ha de donar el seu plat; això vol dir que no en vol més i no ha de tornar enrere.

Però aquestes regles no totes tenen, de cap manera, la mateixa importància. Hi ha una jerarquia entre elles. Per exemple, durant el passeig l'infant es troba davant de dues regles: «no deixar la vorera», «no recollir papers de terra».

Com es pot adonar l'infant que la primera regla és més important, més estricta, que la segona? Ho constatarà amb la reacció de l'adult; aquest atura immediatament l'infant que deixa la vorera. Aquesta prohibició no admet cap discussió. En canvi, «no recollir un paper de terra» provoca una reacció menys immediata. L'infant pot demanar una explicació, insistir. El perill no es pot comparar. L'infant podrà jugar una mica al voltant d'aquest límit: tocar el paper amb un pal i portar-lo així a un cubell de les escombraries. Donar-li una puntada de peu. Examinar-lo una estona... La severitat no és, i no ha de ser, la mateixa.

En efecte, si la reacció de l'adult és la mateixa quan l'infant pega violentament a un altre que quan deixa caure un llapis, la criatura no pot comprendre la importància dels límits i establir la seva diferència.

Nosaltres hem intentat definir una jerarquia de les regles, que hem diferenciat per mitjà dels colors:

- regles vermelles;
- regles roses;
- orientacions blaves.

1. Les regles vermelles són les més importants i, alhora, les més rares. No s'han de discutir. A vegades, estan lligades a un perill per al mateix infant o per a un altre (com per exemple pegar

a un company violentament). En aquest cas, l'adult s'ha de mantenir ferm; ha d'aturar immediatament i sense dubtar l'infant. Si existeix una seguretat d'aquesta mena, no hi ha necessitat de castigar l'infant o condemnar-lo («tu ets dolent»). En té prou amb la força i la certesa de l'adult perquè ho compregui. Sovint l'adult castiga per tal d'exorcitzar la seva pròpia por perquè l'infant s'havia posat en perill (ha travessat el carrer corrent i sense mirar; s'ha posat dret damunt d'una cadira mal equilibrada, etc.).

2. Les regles roses són les més nombroses. Amb elles es fa l'aprenentatge actiu de la socialització. Banyar-se al vespre és una regla rosa. Rentar-se les mans abans de menjar, també. No arrancar les fulles de la planta verda que hi ha a la sala. Sortir de l'aigua quan s'ha acabat el bany. No cridar quan algú està dormint a la casa.

Per a l'adult, les regles roses són el terreny de la paciència, de la negociació, de la cooperació final. L'infant «jugarà» a no seguir les regles. Experimentarà la reacció de l'adult, la provocarà, l'examinarà.

Si no li són imposades per la força i el temor, l'infant jugarà a aprendre aquestes regles roses i a acceptar-les voluntàriament. A poc a poc, després de discussions i negociacions, després d'haver plantejat les preguntes i escoltat les respostes, l'infant les farà seves conscientment per identificació.

3. Queden les orientacions blaves. Aquestes orientacions emanen de l'actitud mateixa i del mode de vida de pares o educadors. Són transmeses d'una manera molt subtil i no dic-

tades com a regles. L'infant en pren consciència mirant com viu el seu entorn i experimentant el seu suport o la seva desaprovació, enfront de certes de les seves eleccions. La identificació representa un gran paper en la seva transmissió.

Entre aquestes orientacions blaves, trobem per exemple:

- Menjar sol progressivament fent servir una cullera; caminar cap a l'autonomia;
- Estar atent als altres; compartir les seves joguines, deixar la seva joguina preferida;
- Passar-s'ho bé a l'escola i interessar-se per les matèries que s'hi ensenyen.

L'infant ha de poder escollir de fer seves aquestes orientacions viscudes com a expectatives, valors, un projecte pedagògic. Constituint progressivament el seu Jo, haurà de situar-se lliurement en relació amb el projecte dels seus pares o educadors.

Ara bé, aquestes expectatives «blaves» sovint s'imposen a l'infant de manera autoritària com a regles. Poden ser també a vegades un simple consell tècnic (com saber agafar bé la cullera, poder tallar la carn, pelar una fruita; fer el llaç del seu calçat, posar-se els pantalons del dret). No són pas obligatòries perquè sovint les coses es poden fer d'una altra manera.

Al cap i a la fi, les orientacions blaves representen el fonament de l'educació. En efecte, educar un infant no és solament permetre-li d'integrar un límit; és donar-li accés a una cultura, a uns valors, guiar-lo en la direcció que un pensa que és bona per a la seva expansió.



Negociació de regles i què ho permet

Com ja hem assenyalat en el procés de socialització primària, aprendre les regles i els límits és multiplicar les experiències que s'hi relacionen. L'infant juga amb les prohibicions en la seva realitat. Es confronta amb les reaccions concretes de l'adult. Prova sovint de no respectar les seves prohibicions, de «no fer com» se li demana. Per què? Pot tenir raons molt diferents per fer això:

La primera d'aquestes raons és de veure com reaccionarà l'adult si l'infant intenta de travessar un límit.

La Nicolette, de dos anys, sap que un cop ha sortit del bany i eixugada, no s'ha de tornar a l'aigua. Tot i això s'hi acosta i fa com si hi tornés. L'educadora, ocupada en una altra cosa, no la veu. Llavors la Nicolette s'atura i crida: «Erzsi, mira!» El que interessa la Nico-

lette és la reacció de l'educadora més que no l'acte mateix.

La segona és que certes regles són difícils de respectar perquè demanen a l'infant molts esforços sobre ell mateix. (Donar una joguina, quan en té dos a les mans, a un infant que plora per reclamar-la. Endreçar un lloc on ha jugat bé perquè l'ha de deixar. Anar a dormir. Sortir de la banyera.) Renunciar a certs plaers, controlar els seus desitjos immediats per una finalitat altruista o social és a vegades dolorós per a l'infant. En aquests casos, necessita que se li deixi temps per acceptar-ho. Donar, tornar a agafar i donar al final. Endreçar, desendreçar i endreçar definitivament. Sortir, tornar a entrar diverses vegades abans d'anar-se'n. Fins a un cert moment en què l'adult es posa ferm i ho atura si l'infant no ha pogut aconseguir-ho ell tot sol.

En altres moments, l'infant «quasi fa» allò que se li demana. Segueix la regla modificant-la lleugerament com per no negar-s'hi. Mantenint un cert control, evita la sensació de perdre's en la voluntat de l'altre.

La tercera raó possible és que l'infant no coneix encara les normes del grup. Pot ser nou en aquest grup o, encara, ha crescut i té accés a situacions noves. (Es posa dret i té accés als objectes que estan més amunt; menja molt bé tot sol i comença a compartir la taula amb dos altres infants.)

Finalment, la quarta raó, és la inquietud d'un infant que, infringint les regles, busca d'atreure l'atenció.

Hi ha, doncs, raons variades per les quals un infant no respecta els límits. No ho fa ni per dolenteria ni per posar l'adult en dificultat. Es tracta més aviat d'una necessitat que té continguts molt diferents i no s'ha de plantejar d'una manera única.

Només una actitud oberta d'escolta, de comprensió d'allò que aquest límit suscita en l'infant, allò que fa que el refusi, permet d'ajudar-lo a acceptar, finalment, aquestes regles, a fer-se-les seves. ■

Anna Tardos és psicòloga a Lóczy

Bibliografia

- DAVID, M., i G. APPEL: *La educación del niño de 0 a 3 años*, Madrid: Narcea, 1986.
- TARDOS, A., E. DEHELAN I L. SZEREDI: «L'intégration des règles de vie par l'attitude des éducateurs», a *Vers l'Education Nouvelle*, núm. 404, 1986, pàg. 52-56.
- PIKLER, E. *Moverse en libertad*, Madrid: Narcea, 1984.

El canvi de bolquers

juny 2007

22

maig

Des de la perspectiva del respecte del moviment lliure de l'infant, el canvi de bolquers havia de plantejar-se d'una manera diferent. Com sempre, això implica esperar que l'infant segueixi el seu ritme i, alhora, aporta aspectes molt positius, com la comunicació que estableix amb l'adult i l'assoliment de graus d'autonomia que, sovint, no som capaços d'imaginar.

Des de fa un parell de cursos, a la nostra llar, hem començat a portar a terme les aportacions que Emmi Pikler va fer a Lóczy, detallades en els seus

Principis metodològics. Aquests, ens conviden a respectar el moviment lliure de l'infant en un espai adequat, i li possibiliten que adopti les postures que més li convinguin segons el seu desenvolupament motriu, descobrint i exercint les capacitats que té per ell mateix, afavorint-li l'autonomia. Aquest any, als grups d'1 a 2 anys, volíem posar en pràctica el canvi de bolquers amb els nens i

nenes drets per possibilitar la seva participació.

Vam observar que, per canviar-los drets, hem d'esperar a què el nen tingui suficient estabilitat per no caure: en obrir les cames, en mirar-se el bolquer, en poder-se'l descordar, tot observant que quan li oferim l'oportunitat, ell en tingui ganes. Quan els nens es canvien drets, se'ls facilita la participació i, en definitiva, la seva

autonomia. S'estableix també una comunicació nen-adult més propera, l'alçada fa que les mirades es trobin amb més facilitat.

Això suposava adequar un espai només per al canvi de bolquers. Les nostres sales són molt petites i, per tant, no teníem gaires opcions.

Vàrem comprar un tros d'estora tova per delimitar l'espai, però, per als nens i les nenes, no els era còmode. Havia de ser un espai amb una mica d'alçada i suficientment ample i llarg perquè els nens i les nenes poguessin seure a treure's la roba i les sabates amb comoditat. Una altra dificultat que teníem era que a l'únic



Llar d'Infants Cascavell

lloc possible per muntar el racó del canvi l'educadora quedava d'esquena al grup i vam haver de posar un mirall on els nens i les nenes es poguessin mirar mentre es despullaven i, a través del qual, l'educadora pogués mirar a la resta d'infants. Finalment amb el material que tenim de motricitat vàrem començar a provar plataformes fins que va quedar la que veieu a les fotos, ens resulta molt pràctica. L'educadora seu en un tamboret petit i queda a l'alçada dels infants.

En aquests moments, els nens i les nenes són molt més autònoms i aquest espai els ha donat llibertat de moviments: pugen sols a la pla-

taforma, es baixen els pantalons, es treuen el bolquer, participen del «seu» canvi de bolquers. A l'hora de fer la migdiada, els nens i les nenes hi pugen per treure's les sabates i despullar-se.

Tot i que hem trigat quasi mig curs a trobar la solució adient, estem molt satisfetes de com funciona el racó. En un principi, nosaltres no ens havíem plantejat que el canvi de bolquers pogués ser d'una altra manera que no fos estirat i, d'altra banda, no ens imaginàvem que el nen pogués participar tan activament.

Aquests petits canvis són els que ajuden a replantejar-nos contínuament el dia a dia de la nostra llar per millorar-lo. ■



Defensant la parcel·la

Pel que sembla, els ànecs morells de collar de la Patagònia fan servir el seu crit –la «clacada»– com a senyal de la seva força, de la diferència, i també com a comunicació rudimentària. En el documental se'ls veia donant enormes picades a tot el que gosava, no ja envair,

sinó tot just apropar-se al lloc que havien triat per a estar. Més o menys com quan es dona la incorporació tardana d'un nen a un grup ja format. Els membres del grup miren amb estranyesa al «nou», s'apropen a ell, li donen empentetes, li impedeixen tocar les joguines,

Mirant a la televisió un documental sobre «Els ànecs morells de collar de la Patagònia», em vaig adonar que moltes de les coses que descriuen el seu comportament, també es podien aplicar als infants. Es deia que la manera d'ocupar un territori tenia a veure amb la força i la identitat, amb la necessitat de reconeixement per part de la mare i del grup, amb la capacitat de defensar la parcel·la i la vida. Que l'elecció i defensa de l'espai o «lloc» on situar-se, tenien la finalitat de fer-se veure i reconèixer per la resta com algú distint, i també assolir seguretat i aprendre tant a estar sol, com a estar i relacionar-se amb els altres.

cosa que se'ls està demanant amb aquests «no!» opositors tan aviat apresos.

Durant el segon any de vida és sabut que els nens travessen el que s'anomena període de negativisme, en si saludable, període en el qual diferencien cert ús del «no».

l'allunyen d'ells, «el porten fins la porta», etc. També passa quan es disputen la proximitat i contacte amb la mestra, encara que sigui a cops de cul, empentes, o a mossegades. O quan es barallen per un lloc determinat, o es neguen a sortir, a entrar, o a fer alguna

El 'no' és el seu document d'identitat. Esdeveniment decisiu pel seu efecte separador, el nen abandona el cos d'uns altres i es muda a un altre territori.¹

Al principi em va sorprendre l'associació que vaig fer entre ànecs i nens, però per poc que em vaig parar a pensar, vaig veure que era del més natural. Els assenyalaments de la propietat dels terrenys amb cops, orines i altres formes, són una tònica en moltes espècies animals. Potser em semblava que amb la comparança rebaixava als infants de categoria?, potser era ingènua en no voler veure que aquest tipus de comportaments es donen diàriament entre ells. Les seves «maneres» solen ser tan primitives, tan de «defensa de la parcel·la», tan «a la seva», que recorden perfectament les dels ànecs «morells» de collar, els coloms, els gossos. Així que vaig anar veient

M. Carmen Díez



que tenir, buscar i defensar un lloc és una cosa, com a mínim, força normal.

Diferents formes de defensa

Designem amb el nom d'agressió l'impuls que es manifesta com a contraposat a les energies o forces relligadores o constrictives; com a ímpetu de refús, o com a necessitat de distanciament i espai vital. Per consegüent, amb la paraula agressió no ens referim específicament

al desig d'aixafar el nas al veí, sinó que al ludim al desig i a la capacitat que té un ésser viu d'autoconservació, autoafirmació i delimitació respecte al seu veí.

A classe, cada dia es produeix una dinàmica una mica diferent, totes elles útils per al coneixement mutu entre els infants, l'elaboració d'un llenguatge comú i la formulació de senzills criteris d'observació i anàlisi de la realitat, que discutim quan és necessari. Quan es

produeix una fricció, un conflicte o una amistat nova. Quan s'ha de decidir alguna cosa. Quan no sabem què fer. Quan cal planificar algun activitat.

En aquesta bona dinàmica ens trobàvem, quan un matí es va suscitar el tema de «la defensa» arran d'una baralla que hi va haver entre dos nens. A l'hora d'entrar, la mare d'un d'ells em va comentar que el seu fill tenia unes lleus esgarrapades al front i a les orelles. (Es tractava d'uns puntets mínims que costava de veure.) Segons ell, els hi havia fet un company a l'autobús. («Jo ja ho sé, que ell provoca, però no m'agrada veure'l així», deia la mare.) Vam quedar que en parlàriem en el grup i així ho vam fer, postposant per una estona el que teníem previst de fer.

Vaig demanar als dos implicats en el conflicte que expliquessin el que havia passat, i el que

en va sortir va ser que «el ferit» havia pegat unes quantes vegades al nen que l'havia esgarrapat, fins que aquest va decidir defensar-se. En aquest moment de la xerrada vaig recordar al grup que un dia vaig veure un nen destruir el que un altre havia construït, i que aquest es va posar a plorar. Que un altre dia algú va prendre el lloc a una nena, la qual, simplement, va callar. I que veia que alguns quan tenen un conflicte fan unes coses per defensar-se i d'altres en fan unes altres. Els vaig recordar allò de què hem parlat més d'una vegada: que el que no han de fer és deixar-se atacar, que han de buscar la manera de no patir.

Hi ha moltes maneres de defensar-se, que no són pegar, els vaig dir. I els vaig explicar el cas d'una nena que es deia Maria, que deixava que li prenguessin les joguines, el lloc, que l'empenyessin..., i no deia ni feia res, només «s'aguantava» i es posava trista. Un dia se li va acudir una idea per defensar-se: «ensenyar les dents» i dir, cridant: «Deixa'm en pau». I la veritat és que l'invent li va anar d'allò més bé.

Aleshores els vaig preguntar: «Se us acuden altres maneres de defensar-vos? Què feu vosaltres si teniu un problema així? Voleu que anotem possibles defenses?»

Aquí van començar a parlar (en primera persona), verbalitzant com ho feien en la seva vida diària quan els germans o companys els feien alguna cosa. Va resultar una estona molt emotiva i reveladora. Parlaven a partir de la seva experiència, la seva manera de ser, a partir del seu lloc, del «permís o el consell familiar sobre el defensar-se, a partir de la seva realitat de fills únics o germans... Parlaven des de dins.

Jo anava anotant a la pissarra les modalitats defensives, que anàvem dramatitzant una per una per tal que quedessin més «visibles». L'Àngel deia que la seva defensa era «esquivar», de manera que li vaig demanar que sortís i se m'acostés.

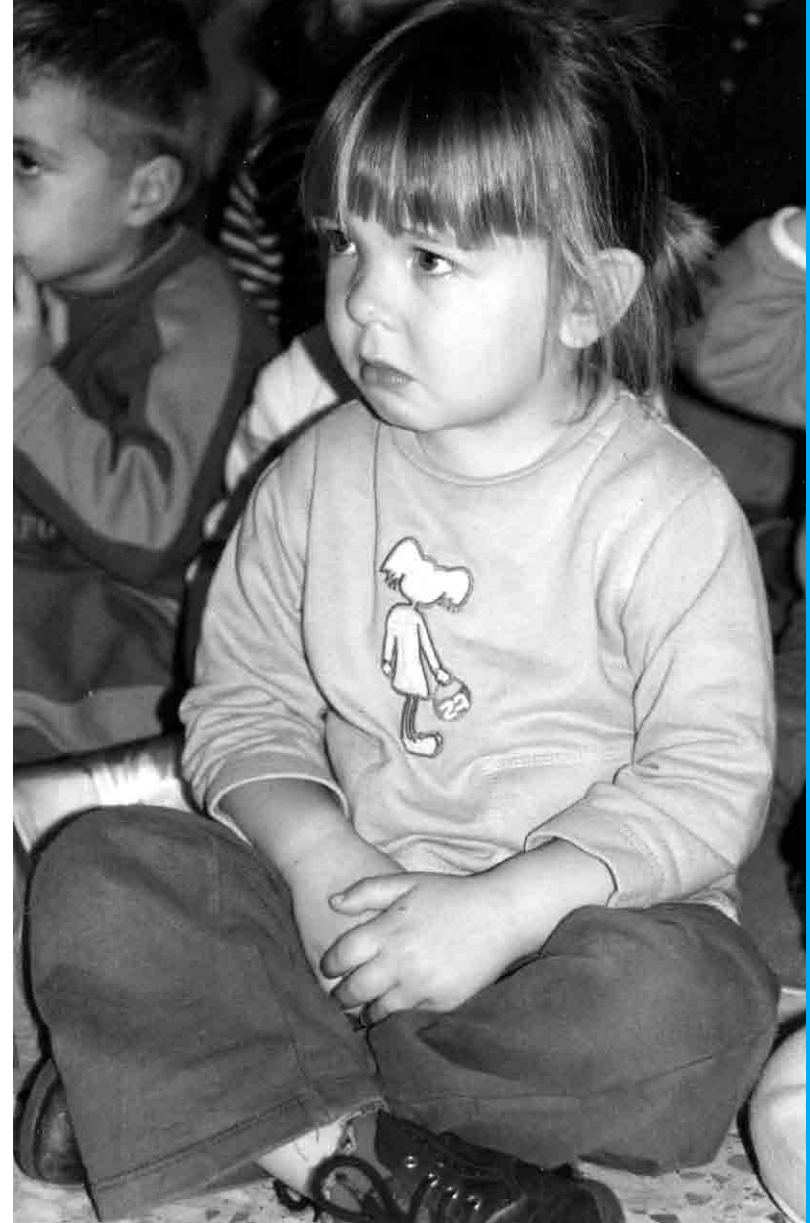
—Compte, que et vaig a pegar! —el vaig avisar, fent el gest de donar-li una bufetada, que ell, efectivament, va esquivar ajupint-se amb gran rapidesa.

El Jaume va venir cap a mi, «vaig intentar» pegar-li i ell em va fer una cara graciosa, perquè la seva defensa per evitar els conflictes era «fer que l'altra persona sigui feliç una altra vegada»... Impressionant! Em venien ganes d'aplaudir.

Va sortir també, tot i que d'una manera una mica censurada, la defensa «típica», allò de «pegar a qui t'ha pegat», o sigui «tornar-s'hi» (suposo que quan van veure que la meva proposta anava en un altre sentit). «Pegar al cul, però 'fluixet». No vaig dir res en contra. Per a les emergències...

Quan ja teníem dotze defenses anotades, els vaig comentar que jo feia servir una defensa que m'anava molt bé: parlar amb qui m'havia atacat o em volia atacar. Davant d'això l'Álvaro va saltar com un llamp dient: «Parlar? Això no és cap defensa ni és res.»

Vaig aclarir la meva posició i amb això vam



donar per acabat aquest fructífer moment de cerca d'estratègies per estar a gust amb els altres i sense deixar-se envair.

L'última veu és la del Miguel, que demana que copii les tretze defenses i les doni als pares perquè sàpiguen el que hem parlat.



Sabem tretze maneres de defensar-nos

1. Xisclar (com la Maria): Deixa'm en pau!
2. Si et volen prendre algun cosa, sortir corrents (com el Juan amb la seva germana).
3. Esquivar (Àngel).
4. Enfadar-se (Pablo J).

5. Xerrar-ho (Pablo J).
6. Amagar-se (Javier).
7. Posar la mà perquè no arribin a tocar-te (Álvaro).
8. Fer que l'altra persona sigui feliç una altra vegada (Jaume).
–I com?
–Doncs, fent-li gràcia.
9. Espiar (per veure venir a qui et vol atacar (Ian).
10. Pegar al cul, però «fluixet» (Ian).
11. Fer un gest de lluita perquè l'altre s'espanti (Rubén).
12. «Fer dentetes»: –A la meva germana, li ensenyo una petxina o un plàstic que sembla una fulla d'afaitar i ella se'n va. O la vol tenir (Juan).
13. Parlar amb qui m'ha atacat o em vol atacar (M. C.).
–Això no és cap defensa, ni és res. (Álvaro)
–Sí, perquè si algú m'empeny o em diu imbècil, jo li puc dir: «Escolta, per què em fas això? A mi, no m'agrada, jo també podria dir-te coses i molestar-te o empenye't. No m'ho tornis a fer! I això és una manera de frenar els atacs d'altres. Parlar és una bona defensa (M. C.).

Un cop més m'emociona la meva feina!

Aconseguir un 'lloc per viure' depèn dels significants que trobes. Significants que et redefeixen, et donen un lloc propi, és a dir, un lloc on pots realment plantejar la qüestió de quins són els teus desitjos.³

La veritat és que m'ha agradat reflexionar sobre aquest tema dels llocs, a propòsit dels

ànecs «morells de collar» de Patagònia, que primer em van interessar per ser «morells» i després per ser ànecs.

M'ha agradat veure'm ficada en matèria observant-me d'amagat mentre observava els nens. Armar-me de dubtes i de contradiccions quan seguia una intuïció que va produir canvis en la meua manera d'analitzar i d'organitzar la meua classe.

M'ha resultat molt revelador comprendre que hi ha una relació directa entre el lloc que un ocupa en el grup i el lloc que ha trobat preparat per a ell en el nucli familiar. Constatar que no per a tots és fàcil «situarse», que hi ha tantes variants personals com persones i que cal respectar i acompanyar els processos, donant temps al creixement individual, sense imposar o depositar les nostres maneres. I m'ha semblat esperançador pensar que en ocasions es poden oferir camins de canvi des de l'escola quan s'intervé en edats primerenques i en el sentit d'obrir, suggerir o esperar que els tempteigs de cada nen donin com a fruit un afermament més gran, uns passos més cap a l'autonomia i, en fi, una millora, un canvi o un «atreuiment» en cerca d'altres llocs que siguin més acordes amb els propis desigs. ■

Notes

1. Illies, Joaquim, i Christa Meves: *La agresividad necesaria. Cómo educar los impulsos de autoafirmación*, Santander: Sal Terrra, 1979, pàg. 15.
2. RODULFO, Ricardo: *El niño y el Significante. Un estudio sobre las funciones del jugar en la constitución temprana*, Buenos Aires: Paidós, 1989, pàg. 47.

Atrapem els sons?

Sílvia Majoral

A vegades les coses són més senzilles del que sembla... El sol fet d'aturar-se a escoltar els sons i sorolls que ens envolten dona lloc a un joc de complicitats entre la mestra i els infants, en el qual tots aprenen un munt de coses. Els infants donen ales a la seva imaginació, i fan visibles els propis coneixements i representacions sobre el món, assagen una manera de representar els sons, juguen amb la idea de capturar-los, ajudant-se del llenguatge escrit com a significat d'un record sonor... i la mestra acull i guia delicadament tot el procés aprenent cada dia més coses sobre els infants, les seves idees i les estratègies que fan servir per resoldre els problemes que la seva curiositat els planteja.

A l'escola tenim un bosc i hi anem sovint a jugar.

Un dia vam agafar coses boniques de colors i les vam compondre i enganxar en un full; un altre, vam buscar coses que fessin olor i les vam posar en bossetes de roba.

Això recordava jo als infants per introduir una nova proposta:

–*Avui anirem al bosc a escoltar sorolls. Com els podrem agafar? On els posarem?*

–Els sorolls s'escapen si els posem en una bossa. (Jan)

–Els sorolls volen. No els atraparem. (Miquel)

–La cassola sí que anirà bé. (Carla G.)

–I una altra cosa que tingui tapa? És que cassoles només en tenim una o dues.

–Els sorolls volen.

–Posem els sorolls en una cassola i ràpid tanquem la tapa. (Carla)

– La veu de l'ocell, la posem aquí dintre.

–Els podem atrapar amb un caça papallones. (Jan)

–No ho podem fer. (Clàudia)

–S'escaparà pels forats. (Jan)

–Els forats són petits i no s'escapen. (Carla)

Els mostro un potet amb rosca d'aquells de fer anàlisi.

–Aquí s'hi pot guardar un soroll petit.

–I prim. (Azul)

–*Què haurem de fer per sentir els sorolls?*

–En silenci per sentir-lo. (Azul)

–Caminar a poc a poc perquè el soroll no s'escapanti. (Clàudia)

–Com ho farem per tornar a escoltar els sorolls després? Obrint el pot?

–No perquè s'escaparan. (Miquel)

–*I com ho farem?*

–Així (*es posa el pot molt a prop de l'orella*). (Jan)

–Si el tanquem al pot, pobret, es quedarà sense veu. (Carla)

I així ho fem, sortim al bosc en silenci (més o menys) i amb un pot cadascú.

En arribar-hi sentim el Joan, el mestre d'e-



Soroll de cotxe

ducació física, que fa classe a fora amb els grans. El primer que atrapem és la seva veu. Etiquetem el pot per recordar-ho.

Una mica més amunt el Jan mou les fulles d'un arbust i ens crida perquè sentim el seu so. També el posem en un altre pot.

La Carla és més tímida i va movent la paperera, fent-la grinyolar i ens mira però no diu res. Quan els adults ho veiem ho fem escoltar tothom i atrapem el grinyol.

A dalt de la teulada ens esperen les tórtores, que es pensen que els portem menjar i ens criden: uuu, uuu... Els infants ja les coneixen i atrapem el seu so.

La Fiona, mentre caminem sobre la pinassa, posa atenció en el soroll de les nostres passes i el recull.

Al costat de l'escola fan obres i la grua fa molt soroll. Seiem a terra amb els ulls tan-



Soroll d'ocells



La veu del Joan



Soroll de camió

cats, estirats, per escoltar millor... Uii! També fan obres al parc i sentim el camió dels jardiners.

Els ocellets xiulen fluixet i al cap d'uns quants intents de fer silenci algú n'atrapa el so.

El Miquel posa un tros de garrofa dins el seu pot i mostra als altres com sona, però el Gerard li respon:

—No, no val. Avui ho fem de broma.

Quan ja tornem cap a classe el Marc em diu:

—Jo sento soroll de nens

I li proposo que el posi al seu pot, però em contesta: «No hi cabrà.»

Tot dibuixant sons

L'endemà recordem els sons que vam atrapar ahir. Agafem els pots i els tornem a escoltar.

A uns nens els agraden uns sons i a altres no. Alguns ens agraden a tots com el dels ocells. Alguns eren molt forts, com el de la grua. Altres, com el dels ocells, eren fluixets...

—Podem dibuixar els sons?

—Sí, no fem res i ja està. (Jan)

—Per què ho dius?

—Perquè els sorolls són transparents.

—Poden ser rodones. (Azul)

—Podríem fer ratlles. (Clàudia)

—Com fum. (Jan T.)

—Com onades. (Júlia)

—Els dibuixarem tots iguals? El soroll de l'ocell, el del camió?

—Iguals no poden ser. Haurien de ser diferents perquè són sorolls diferents. (Emma)

—També podríem retallar sorolls. (Jan T.)

—Els farem tots en un full?

—No perquè no se sentirà res amb tant soroll, només un.

Els mostro papers de tota mena: cartolina, paper vegetal, de seda, cel·lofana, acetat, tots els que tenim. Triem el paper transparent perquè els sons són transparents.

Després projectem els dibuixos amb el retroprojector al sostre de la classe i juguem a escoltar-los un per un, a llegir-los, a sobreposar-ne dos per veure com se senten, quin sona més fort.

Quan les famílies els vénen a buscar tanquem el llum i els infants els convidem a participar en la projecció, a llegir les converses que hem tingut i que són penjades a la paret al costat dels pots plens de sons.

Poc m'ho pensava jo que arribés a sortir tot



Soroll de garrofa

això d'aquella proposta. Quan van començar a parlar vam haver de córrer a buscar llapis i paper per apuntar tot el que deien.

Els pares i mares estaven tan meravellats com jo.

La mare de la Carla em deia: «És increïble. Fan ones. Com ho saben que els sons són ones?» No ho saben, inventen, imaginem, juguen i això és una part ben necessària de la vida. ■

Sílvia Majoral és mestra del
CEIPM Parc del Guinardó

Conversa amb Josepa Gómez i Bruguera

Una veu amb experiència i ganes de seguir aprenent

juny 2007

32

maig

INFÀNCIA: *Per què vas triar fer de mestra de parvulari?*

Josepa Gómez: No ho sé exactament. Vaig estudiar magisteri i vaig començar a fer de mestra de primària.

Va ser un inici excel·lent a l'Escola Proa, amb un grup esplèndid, amb un grup de companys i companyes d'etapa excel·lent, amb una direcció de centre entranyable, sàvia, clara, precisa, per part de Concepció Vandellós (per qui no ho sàpiga, és un referent de la pedagogia del nostre país pel seu treball a l'Escola Blanquerna amb Alexandre Galí i per les seves investigacions en el món de les matemàtiques, especialment en l'àmbit de l'aritmètica).

Feia el meu treball a primària, però em sentia atreta pel treball de parvulari, per les característiques dels infants d'aquelles edats, m'a-

Trenta anys d'escola donen per molt. Cada dia són molts dies de vida, tants com el nombre d'infants, i amb una intensitat que no es troba enlloc més. Josep Gómez ens explica què ha canviat i, sobretot, què hi ha trobat, què l'enganxa, què ha après i què aconsella.

Posteriorment, vaig tenir l'oportunitat de formar part de l'equip fundador de l'Escola Nabí, amb Elisa Moragas al capdavant, pionera en la introducció de la pedagogia Freinet al nostre país.

En aquell moment de fundació de la nova escola em vaig oferir per formar part de l'equip de parvulari. I així vaig començar de parvulista.

I vaig anar fent la formació més específica d'aquest cicle educatiu, que considero tan important en si mateix i per a la vida personal i acadèmica posterior dels infants.

Al llarg de la meua vida professional he hagut de tocar tecles diferents, però el parvulari i tot el component educatiu i compensa-

gradava observar com jugaven, com es relacionaven, com s'escampaven com un gas pel pati...

dor de desigualtats que representa segueix sent la meua passió i continuo treballant-hi.

I.: *Què és per tu un infant?*

J. G.: Segurament podria dir força coses, però em vull remetre a les paraules de Freinet: «l'infant és de la mateixa naturalesa que l'adult».

L'infant pensa, té sentiments, és curiós i cerca i té capacitats potents per a la recerca i el saber, es defensa, actua i l'activitat és la característica més important en la seva relació amb el medi en què es desenvolupa i té capacitat de reacció davant el que se li presenta.

Com a tota persona, no li agrada que el manin autoritàriament i sense sentit. Com a tota persona, no li agrada actuar com un robot, doblegar-se a mecàniques en les quals no participa ni se'n sent part. Com tota persona li agrada tenir èxits, que el feliciten, que l'encoratgin, que valorin el seu esforç i el seu avenç, ja sigui relacional o d'aprenentatge escolar.



Els infants són persones que han de tenir a l'escola una porta oberta i ampla davant de la vida que també és llarga i ampla.

I.: *Què és el que més t'agrada de la teva feina?*

J. G.: No ho sé del cert, però probablement la complexitat.

Mai cap infant és com un altre. Mai cap grup d'infants és com un altre.

La complexitat que comporta acompanyar i fer créixer cada infant i cada grup sense fórmules exactes que et donin el camí definitiu. Aquesta novetat de cada curs d'estrenar i d'estrenar-te perquè els infants són diferents però jo també sóc diferent, una mica més velleta, potser una mica més sàvia, amb més bagatge perquè has llegit no sé què o has anat a un curs que t'ha fet veure altres punts de vista...

Probablement, també, la creativitat que genera en els infants i en l'adult fer front a aquests requeriments socials dels quals parlàvem, i també als requeriments d'aprenentatge compartit.

Aquests infants de què parlaran?, què els interessarà?, com enfocarem tal temàtica?, com solucionarem una mancança? En definitiva, com encaminarem tanta vida i tanta vitalitat de la forma més òptima i positiva. Com farem que visquin amablement tants interessos, diferents ritmes, diferents necessitats.

I. G.: *Quins canvis has vist en aquests trenta anys de professió?*

J. G.: En aquests anys hi ha hagut molts canvis, especialment polítics.

Jo recordo a l'inici de la nova escola la necessitat que tenien les famílies de fer política a l'escola. Ara això és impensable perquè ja hi ha els canals adequats.

Crear una escola a finals dels anys seixanta també era una opció política. Crear una escola laica, de participació democràtica, catalana, amb coeducació de sexes i de classes socials, era una opció política i, també, arriscada.

Ara tot això sembla impensable, sembla ciència ficció quan ho expliques a les famílies novelles a l'escola, però és història i història recent, que potser cal recordar.

Pel que fa a l'escola i als i a les mestres. La vida és un canvi constant, però quan es viu en la pròpia pell sembla que només ho visquem nosaltres o la nostra generació.

Avui dia estem vivint un fenomen que comporta una necessària idea d'interculturalitat.

Com sempre, hi haurà escoles i mestres que sabran analitzar la seva realitat i faran el possible per acompanyar-la i fer-la créixer. I, com sempre, hi haurà poques escoles i pocs mestres que no ho viuran com una realitat sinó com una amenaça i tiraran pilotes fora.

Pel que fa als infants i a les famílies. La vida és complexa i difícil de viure. Per exemple, cada dia milloren els mitjans de comunicació, però alhora se n'ha de fer més ús tant pel treball, com per sentir sensació de lleure. Cada vegada les comunitats socials són més àmplies per tipologia, per logística...

Els infants sempre són infants amb les seves necessitats d'activitat, de relació i d'experimentació i s'amollen com poden a uns àmbits cada vegada més restringits per poder jugar, per exemple. Juguen prou a l'escola?

Fóra un tòpic dir que les famílies cada vegada s'ocupen menys dels seus fills i deleguen la seva tasca educativa, però fóra, també, injust fer aquesta generalització.

Pel que fa a l'Administració. Pel que fa a les escoles 3-12 anys cada vegada més hi ha una més gran dotació de recursos humans i materials.

En canvi, pel que fa a les escoles bressol cal una aturada general en senyal de denúncia perquè no hi ha manera que augmentin significativament en nombre en relació amb la demanda. A més, darrerament la seva situació és dramàtica amb el tema de contractació via empreses i la manca de personal per la desviació cap al parvulari.

I.: *Què és el que has après durant tots aquests anys? Què has oblidat, si has oblidat alguna cosa?*

J. G.: Allò que he oblidat ja no ho recordo. Què he après?

- En una societat que canvia tan de pressa, que es mou tant, sobretot la necessitat de l'estabilitat, la calma, de la tranquil·litat, però també de la persistència, de les rutines, de les pautes...

De la conversa tranquil·la amb el grup o individualment, de les activitats pautades, però sobretot de les activitats lliures on els infants trien i s'apleguen per interessos, per amistat... a fi de pensar, de badar, de jugar, de fer, d'inventar...

- La bondat de crear àmbits, ambients abastables en espai, en nombre, on cada infant té un

nom i un lloc, on se'l coneix, se'l reconeix i se'l valora.

- La seguretat que dona tenir uns adults que els acompanyen i que els donen instruments i, sobretot, confiança per fer el seu procés de creixement.

- La riquesa del treball en equip que fa possible avançar i enriquir-nos conjuntament.

- El disseny d'una metodologia coherent amb tot allò que pensem que és positiu.

- Viure el temps per a totes les coses sense pressa, sense angoixa... pensant que la seguretat personal, l'autoestima, la creativitat, són eines imprescindibles per viure i per aprendre.

I.: *Què hauria de fer l'Administració educativa de cara a la millora de l'educació infantil?*

J. G.: Una més gran dotació de recursos sempre és positiva, però al meu entendre el pilar fonamental per a la millora educativa és la ràtio. Per aquest motiu, a parvulari emfasitzaria el paper de la tutoria i reduiria el nombre d'infants per grup. Un bon nombre és setze infants, als tres anys de parvulari, amb dues persones.

Aquesta ratio garantiria una millora substancial tant des del punt de vista relacional, emocional, instrumental i d'aprenentatge.

I.: *Com veus el futur del parvulari?, i el de l'etapa d'educació infantil?*

J. G.: Segurament moltes persones pensen que el parvulari dins de l'escola és un cicle feble i que es deixa arrossegar, que ha de tenir una funció propedeútica.

Jo, particularment, penso que el parvulari ha de tenir personalitat pròpia, especificitat, d'acord amb l'edat dels infants, com també és diferent el cicle inicial del cicle superior d'educació

primària, per exemple... Els membres de l'equip de parvulari han de saber defensar i explicar el seu projecte específic i requerir la dotació que moltes vegades l'Administració ja dóna, però que es desvia cap a altres cicles. Ha de saber defensar i explicar el treball propi, idoni i fonamental dels infants d'aquestes edats.

En el cas del primer cicle –l'escola bressol–, veig difícil avançar perquè actualment, més que mai, es troben en un impàs en què els professionals poden fer poc. Depèn més d'un posicionament polític de reconeixement del valor pedagògic i social d'aquest tram educatiu i, en conseqüència, aportar-hi els recursos necessaris.

Pel que fa a l'etapa d'educació infantil en general, tot i que hi ha bon interès per part de força professionals, és difícil la seva consolidació. El parvulari i l'escola bressol es troben en institucions administratives diferents i les condicions laborals també són molt distintes.

I.: *Què aconsellaries als mestres i les mestres que comencen?*

J. G.: *Generositat.* Perquè fer de mestra no coneix la frase: «Això em toca?»

Creativitat compartida. Perquè davant de moltes situacions, de mancances, de problemes, de propostes direm als infants, o als companys i companyes, o a les famílies: «Qui té una bona idea?»

Escolta. Per esbrinar què pensen els infants, què senten, què els interessa. L'escolta atenta i la disponibilitat física, afectiva, intel·lectual.

Empatia. Perquè tot infant viu les situacions de distintes maneres i ens podem preguntar: - Com ho ha sentit això? Com es sent ara?

Intentar ser feliç i positiu en la vida professional, en la vida personal. Intentar fer feliços els altres, els infants, els companys i companyes, les famílies. Perquè: Hi ha algú que no vulgui ser feliç?

Continuar la formació personal, individualment i en grup, perquè hem de continuar aprenent. Perquè: hi ha algú que ja ho sàpiga tot en educació?

Fer-se soci de Rosa Sensat. Per continuar debatent d'educació en cenacles més amplis.

Fer-se subscriptor de la revista Infància. Perquè presenta treballs seriosos de reflexió al voltant de l'educació de 0-6 anys. ■

El vincle

La fantasia de les nostres criatures, durant l'etapa de 0 a 6 anys, suposa una «realitat comprensiva» en la mesura que no disposen d'un desenvolupament intel·lectual «adult», ja que es troben creixent i coneixent, amb unes capacitats en procés de

germinació. I ho esmento perquè des de la narrativa i/o els contes es pot dur a terme una intervenció en el medi escolar que permeti una comprensió (present i futura) adequada del món afectiu dels nostres nens i nenes.

Aproximem-nos breument a què és el que passa en aquesta etapa, i pot contribuir indirectament en el que en etapes futures pugui donar

L'infant en néixer, estableix una relació privilegiada amb la persona o persones que de forma quotidiana i continuada l'envolten i s'ocupen d'ell. Aquesta relació anomenada vincle, que si es donen les condicions requerides es mantindrà al llarg de tota la seva vida, pren modulacions diferents que responen a la particularitat de cada infant i del seu context. La informació sobre el vincle que ofereix l'autor d'aquest article aporta dades de gran importància per tal que els i les mestres d'educació infantil duguin a terme la tasca educativa que tenen encomanada.

persones. Dita relació és especial en la mesura que és un «llaç afectiu» que es forma entre la criatura mateixa i cadascuna de les persones que, d'una manera privilegiada, continuada i quotidiana, l'envolten. Però, veiem que hi ha en ell perquè es converteixi en alguna cosa més que tot allò relacionat amb la cura i, per tant, que va més enllà de la satisfacció de

peu a la generació de vincles, en el marc del desig, i davant contextos familiars nous, com els que en l'actualitat van sorgint en la nostra societat.

Entenem per vincle una relació especial que la criatura estableix en néixer amb un nombre reduït de

necessitats bàsiques, i en quina mesura pot tenir relació amb el desig en etapes futures del desenvolupament.

Les característiques funcionals de l'esmentat vincle són:

- Recerca de la proximitat amb la persona amb la qual la criatura està vinculada.
- Manteniment d'un contacte sensorial privilegiat.
- La figura amb qui s'estableix el vincle constitueix una base que proporciona seguretat i permet al petit explorar l'entorn d'una manera eficaç.
- Sentiments de desolació i ansietat davant la pèrdua.

El vincle és resultat d'un procés que requereix el pas d'un sistema d'interaccions regulat biològicament (pel que al nou nat es refereix)

Eduardo Urcelay



a una vinculació específica, que no nega la satisfacció de les necessitats des del biològic, sinó que s'interrelaciona amb elles en un «diàleg» entre el biològic i el sociocultural.

Poden presentar-se les condicions següents:

- a) Que les interaccions privilegiades tinguin lloc de manera estable i continuada entre els membres de la pròpia família biològica (interaccions rítmiques, de relació asimètrica - adult, infant- amb clara especificitat i en permanent canvi), o com veurem més endavant, entre la criatura i els que l'envolten i resulten ser «significatius».
- b) Que en la criatura es donin determinats processos mentals i afectius (des de les competències innates, passant pels fenòmens d'habitució, condicionament i transferència d'informació).



Aquest «diàleg» entre el que la criatura necessita i el que l'entorn familiar o «significatiu» li ofereix pot presentar les fases següents:

1. Durant els tres primers mesos de vida, els petits manifesten clares preferències per estímuls socials (rostre, veu, tacte humà), sense arribar a establir diferències entre els qui interactuen amb ells. Accepten d'igual forma les cures i atenció de diferents persones, sempre que el comportament sigui l'adequat.
2. Entre els tres i cinc mesos les criatures comencen a discriminar amb claredat entre unes persones i unes altres, manifestant preferència per qui en tenen cura habitualment: els somriuen més, interrompen abans el plor, s'aproximen més. Inicialment la mare constitueix una figura privilegiada, per l'important paper que en tot això té la lactància. El

bebè no rebutja les atencions que li ofereixen les persones desconegudes.

- En la segona meitat del primer any de vida, els bebès manifesten una clara preferència per les figures de referència (mare, pare, avis...), alhora que el seu rebuig a persones desconegudes. Les primeres no només són reconegudes sinó que poden ser evocades, principalment gràcies a les capacitats de representació i memòria. El vincle està clarament establert.

Durant aquesta etapa i en estreta relació amb el vincle, apareix la por i la desconfiança a les persones desconegudes, expressades mitjançant plors, fugida, rebuig... Tot això coincideix amb l'adquisició de la locomoció, la qual els permet allunyar-se dels pares, entrant en un període d'autonomia o independència progressiva. Ambdós sistemes entren en joc immediatament abans de l'adquisició de la marxa i abans que la mare pugui tenir una altra criatura, dos fets crítics que impulsen l'infant petit a viure a més distància de la mare, principalment.

- A partir de l'any o any i mig la por a les persones desconegudes es manifesta amb conductes menys clares, caracteritzades per una aproximació successiva o gradual, que es perllonga al llarg de tot el cicle vital.

Sembla confirmar-se que la reacció de por a persones estranyes és universal, sent molt importants els contextos, llocs o situacions, en la mesura que el nen o la nena reacciona amb por quan se sent amenaçat o es troba davant alguna cosa nova o desconeguda. Si, d'altra banda, es controla la situació, pot ser

que fins hi tot se senti atret per l'estrany o a interactuar amb aquest.

Cridem l'atenció pel que fa a la posada en marxa del mecanisme de la por, com un mecanisme necessari, adaptatiu. L'evolució d'aquest mecanisme dependrà de la gestió i el «diàleg» que en el futur desenvolupament tinguin el vincle, la por mateixa i l'autonomia del nen o la nena.

- De l'any als dos anys, la criatura va conquistant una progressiva independència de les figures de referència, per l'adquisició d'habilitats de locomoció, verbals i intel·lectuals. Aquest és un procés conflictiu ja que exigeix contínues readaptacions i comporta guanys i pèrdues. M'aturaré en aquesta etapa, per l'interès que pot despertar en l'aspecte evolutiu en la mesura que coincideix amb l'ingrés en l'àmbit escolar, etapa en la qual podem constatar que hi ha «pèrdues» i «guanys», com en futures etapes del cicle vital.

L'inici de l'escola bressol o el parvulari pot produir una situació de conflicte que genera que s'activin més el vincle (i, a casa, es presentin conductes com les més amunt descrites). Tinguem en compte que en aquesta etapa les capacitats cognitives i lingüístiques de les nostres criatures fan que puguin predir primàriament els comportaments dels pares i amb això expressar millor les seves demandes. Es produeixen canvis lents però progressius. Les capacitats mentals de què disposen els permeten preveure que després de les separacions breus, les figures de referència retornen, i

acceptar millor aquestes separacions. El contacte físic no és tan estret, el comportament exploratori dels bebès no requereix la presència física del seu pare o mare. Però, davant de canvis percebuts com a amenaçants, s'activen les conductes de vincle.

Són capaços de funcionar amb un pla d'acció més flexible i eficaç, àdhuc reconeixent que el procés no és fàcil. El vincle segueix vigent, expressant-se en les següents fases i podent ser observables al llarg de l'etapa escolar:

La fase de protesta. Duu a terme expressions de crida i recerca, sent freqüent que la seva ansietat es reflecteixi en conductes regressives, com succió del polze, descontrol dels esfínters... És característic el rebuig de les persones que en tenen cura, així com de les atencions que li puguin prestar. Si durant aquesta etapa es produeix el retrobament amb les figures de referència, es manifesten clarament les conductes ja comentades. També rebutja més clarament els nous cuidadors i manifesta ansietat davant noves possibles separacions.

La fase d'ambivalència. Si la separació es perllonga, la protesta de l'infant perd vigor, comportant-se de manera ambivalent amb els qui en tenen cura. Els signes d'ansietat són evidents, però comença a acceptar les ajudes que se li ofereixen, encara que sigui d'una manera complicada, ja que apareixen rebuigs esporàdics, difícils de preveure. El retrobament amb les figures de referència sol anar acompanyat d'absència d'interès i fins i tot de clara hostilitat, que perdurarà quant més hagi durat la separació i com més injustificada la percebi l'infant.



La fase d'adaptació. Si la separació es perllonga, les criatures acaben adaptant-se a la nova situació, superant amb això l'ansietat i restablint nous vincles quan, qui en té cura, els ofereix un repertori adequat d'atenció.

Al llarg del període escolar mantenen els pares com a figures de referència (la mare, gairebé sempre en un lloc preferent i al pare guanyant o trobant el seu espai) i en un altre nivell els germans, germanes i altres familiars. Els i les educadores d'escoles infantils també són «referents», en la mesura que esdevenen



figures de referència per a les criatures. Són les que contribueixen a l'adaptació a un medi que inicialment es presenta diferent i per tant generador de temor (en la mesura que és diferent del fins llavors habitual). Figures que fins i tot, sent delegades per les primàries (mare i pare, pares o mares), assumeixen un paper «parental» o de «maternatge» en la cura, atenció i suport de les criatures, amb la intenció de facilitar la seva progressiva socialització i educació.

Com a professionals la nostra labor «parental» s'ha de desenvolupar en un marc d'atenció, contacte, proximitat, suport i orientació dels infants del nostre entorn, deixant clar que sent figures de referència, per a ells i elles, no som ni representem els elements primaris de referència. Però sí que podem jugar un paper educatiu que permeti als infants un aprenentatge assossegat, en un context d'incertesa (com tot àmbit educatiu), que els faciliti en un futur relacionar-se amb l'altre en un context de confiança, proximitat emocional i cura mútua, sent conscients que a vegades pot ser conflictiu. També hem d'aprendre a conviure amb el fet que els resultats, com en tota tasca educativa, no es constataran a curt termini, cosa que genera incertesa en el pensament dels i les educadores. ■

Eduardo Urceley Quintana és membre de l'Asociación Estatal de Profesionales de la Sexología –AEPS.

La rata reportera parla amb follets

Tertúlia de Rates

Silenci!

Avui la rata reportera us parla des del forat de sota l'escala. A casa del sabater tothom dorm i, al taller, regna la quietud.

Però, atenció! Uns follets entren en acció, per ajudar el sabater, amb la feina que ha de fer!

ΜΕΛΥΤΟ, Eva:

El zapatero y los duendes,
Sevilla: Kalandraka, 2004.

Un cop tot enllestit, la rata reportera segueix els follets. A mig camí es creuen amb un company vestit d'escalador.

–Adéu follet –el saluden.

I la rata encuriosida canvia de direcció.

–On vas tan ben equipat? –li pregunta tafanera.

–Vaig a resoldre un problema molt important: la sequera. Vols venir?

SARDÀ, Òscar:

El follet Oriol i l'home de les neus,
Barcelona: Barcanova, 2006.

Conèixer el follet Oriol ha estat una aventura. Però aneu amb compte! No tots els follets tenen bones intencions. Paraula de rata.

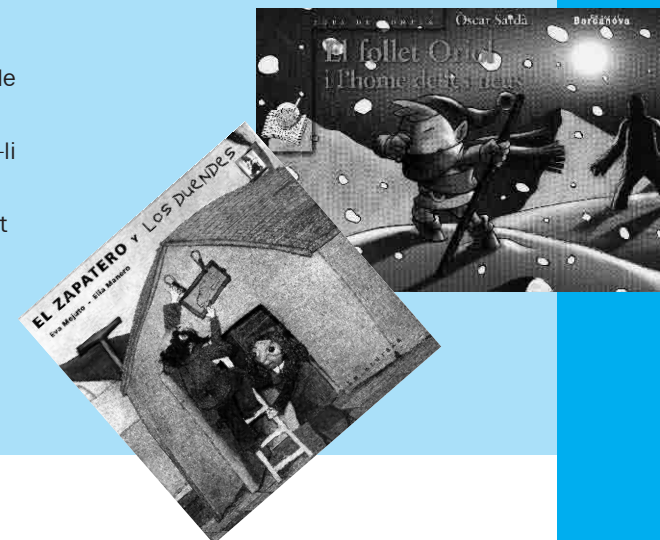
GRIMM, Jacob, i Wilhelm GRIMM:

El enano saltarín

Adaptació de Tareixa Alono.

Il·lustracions de Fernando L. Juárez.
Sevilla: Kalandraka, 2005.

Bon profit! ■



Més històries de dits

Aquest és l'un,
aquest és l'altre,
tant és aquest
com aquest altre.
Aquest corre,
aquest l'encalça,
aquest s'ho mira,
aquest es gira,
aquest s'ajeu
i aquest fa deu!

Elisabet Abeyà
Avui tenim una altra petita història minimalista per jugar amb els dits de les mans. Quan l'infant ja sap que a cada mà tenim cinc dits i que a les dues mans en tenim deu, es quedarà meravellat amb aquesta cantarella on l'adult, estirant d'un en un els seus ditets i convertint-los en personatges que realitzen accions, arriba a anomenar el darrer dit amb el número deu sense haver passat per la tirallonga de recitar els nombres de l'u al deu sinó per un camí alternatiu més màgic i sorprenent que a la fi s'acaba igualment al deu.

Aquest és un petit text per ser produït oralment que sedueix els qui l'escolten i participen a la història, mentre ens deixen els dits per representar deu personatges entremaliats. ■

**Educació democràtica,
una utopia?**

El passat dissabte 14 d'abril, més d'un miler de persones van retre homenatge a Marta Mata, mestra, pedagoga i política, que durant tota la seva vida va treballar per la defensa d'una escola pública de qualitat per a tothom. Per a la Marta, una escola de qualitat, amb l'infant com a centre, hauria d'afavorir l'accés a la cultura i la igualtat d'oportunitats. Igualtat d'oportunitats que per a la Marta s'inicia amb la possibilitat d'accedir a unes escoles bressols i a uns parvularis amb identitat pròpia, que partint de les necessitats i interessos dels nens i nenes els acompanyin en l'accés a la cultura i el saber de la seva comunitat i amb ella a la comunitat humana.

Amb aquest acte el Govern de Catalunya va fer pública la seva voluntat de retre-li homenatge i, potser per seguir el seu mestratge, el Govern no ho va fer sol, sinó amb les dues administracions públiques amb les quals Marta Mata va treballar i en les que va deixar-hi la seva empremta humana, pedagògica i política: la Diputació i l'Ajuntament de Barcelona. I ho va demanar a l'Associació de Mestres Rosa Sensat. Potser aquesta responsabilitat cap a l'Associació de Mestres Rosa Sensat té el seu origen en què el nom de Marta Mata i el de Rosa Sensat es fonen. La trobada d'homenatge podria

vertebrar-se de molt diverses maneres i el seu pensament i la seva acció podrien recollir-se en diversos lemes. Però, des de les primeres reunions per preparar aquesta trobada d'homenatge, es va produir l'acord en què el lema havia de ser: «Educació democràtica, una utopia?»

Tothom qui ha conegut Marta Mata o la seva obra, tant en la clandestinitat com en la democràcia, tant al costat dels infants, dels mestres i les famílies en les escoles i els barris de pobles i les ciutats, com en l'acció de govern o d'oposició parlamentària, sap que fer realitat l'educació democràtica, allò que inclou l'escola i l'educació de tots, per a tots, per poder compartir i crear una vida democràtica, ha estat una de les grans utopies que, amb la seva tossuda constància de bona mestra, ha aconseguit fer realitat.

MARTA MATA

Homenatge





*Diàleg: Pilar Benejam
i Lluís Armet*

*Moment Musical
Joan Manuel Serrat*

*Lectura d'un fragment de «El
País de les Cent Paraules»*



*Un tast de jazz amb la Big Band
de l'Escola La Concepció*



Certament, en algunes ocasions la utopia ha esdevingut una realitat potent, tangible, coneguda, i ha contribuït a canviar la realitat. En altres ocasions potser no ha estat tan evident la seva traça, però l'estudi de les seves aportacions ho faran visible, com també podrem conèixer que ha deixat moltes utopies pendents les quals tot just començava a esbossar en la seva acció o pensament.

El títol de la trobada d'homenatge també va voler ser una invitació a seguir treballant per plantejar noves utopies. Sense elles difícilment arribarà aquell dia que l'educació democràtica sigui una realitat plena de sentit que ens faci esdevenir més humans.

Com s'ha fet evident en la trobada d'homenatge, el llegat pedagògic i polític de la Marta abasta des del sistema educatiu, en totes les seves diverses etapes, a la

democratització en la gestió, la formació dels mestres, la manera d'ensenyar i aprendre en les diferents matèries..., la recuperació de la identitat de l'escola catalana i amb ella la de la pròpia llengua i cultura i la de la pedagogia que la República havia desenvolupat en el país.

Molts sectors de la societat i la política identifiquen Marta Mata com la gran defensora de l'educació infantil, i alguns ho destaquen com a crítica. Per a nosaltres és una mostra més de la seva capacitat per prioritzar el que és bàsic.

Durant aquest any, poc a poc, des de les planes d'INFÀNCIA, podrem conèixer i recordar part de la seva visió sobre l'educació dels més petits.

Més informació a www.martamata.cat.

Participació i ciutadania



Taules rodones



Política i educació



Educació activa i escola nova

El català una llengua de cohesió



Coral Sant Jordi



Formació de mestres



**Cursos de la 42 Escola
d'Estiu de l'A. M. Rosa Sensat**

PRIMERA SETMANA AL MATÍ

del 2 al 6 de juliol, de 9.30 a 12.30 h
Durada: 15 hores

7121011 Ciències a l'educació infantil

M. Teresa Feu, mestra d'educació infantil.

7121031 Fem dansa!

Mercè Morera, mestra d'educació musical i dansa.

7121041 Una altra plàstica és possible

Pepa Soler, llicenciada en belles arts, professora de pintura i dibuix.

7121042 Experiències compartides amb els infants. Taller de Plàstica Carrau Blau

Soledat Sans, pintora i directora del Taller de Plàstica Carrau Blau i Laia Amargós, professora del Taller.

7121051 El cinema a parvulari (El dia 3 sortida a Girona de 9 a 18 h)

Clara Hidalgo, mestra d'educació infantil. Col·laboren: J. Pons, director; i G. Carbó, i M. Puigdevall, de l'Institut d'Estudis del Museu del Cinema de Girona.

7121072 Música amb nens de 18 a 36 mesos

Margarida López, mestra, professora d'iniciació musical.

7121081 La participació a l'escola infantil: ufffi!, que difícil!!

Silvia Morón, professora universitària. Col·laboren: Xaro Corellano i Elia Martínez-Caba, mestres.

7121082 Una concepció culturalista y vitalista del aula

Cristóbal Gómez, mestre.

7121091 Desenvolupament psicològic dels nens

Victòria de la Fuente, psicòloga clínica. Col·laboren: Xavier Vicent i M. Àngels Idiazábal.

7121092 La pràctica educativa a l'escola bressol

Rosa Ferrer. Col·laboren: M. C. Gràcia, R. Abella, Mercè Díez i M. Aragay, de l'Escola Bressol Municipal Cavall Fort.

7121093 L'escola infantil: una barreja d'emocions

Elisabet Abeyà, mestra d'audició i llenguatge. Col·laboren: M. C. Díez i P. Gómez, mestres.

7121094 Un dia a l'escola

Pep Llenas, mestre. Col·labora: A. Barba, mestra.

7121095 L'escola, un món ric per als infants de 3 a 6 anys

Rosa Cols, mestra.

7221041 Viure l'art amb mestres. Tallers de plàstica a través de l'art

A. Ferrer, especialista d'expressió plàstica. Col·labora: S. Sulé, especialista d'expressió plàstica.

PRIMERA SETMANA A LA TARDA

del 2 al 6 de juliol, de 15.30 a 18.30 h
Durada: 15 hores

7151031 El moviment natural dels infants

Ofèlia Gusi, llicenciada en educació física.

7151041 Art en joc

Montserrat Dulcet, pedagoga musical, mestra.

7151081 L'espai verd al pati: pensar, organitzar i estructurar

Mercè Beltrán, tècnica especialitzada en jardineria, del Grup de Treball «Un jardí al pati de l'escola» de l'AM Rosa Sensat. Col·labora: Inara Hasanova, arquitecte i paisatgista.

7151091 Gargots teatrals

Mariano Dolci, titellaire.

7151092 El dia a dia a l'escola bressol

Esther Aguiló, mestra d'escola bressol. Col·labora: Èlia Martínez Cava.

7251051 El Projecte Integrat de Llengües: el tractament del català, castellà i anglès

Rosa M. Ramírez i Teresa Serra. Col·laboren: L. Contreras, M. L. Abad, M. Soto, M. A. Novau i M. Riba, mestres.

PRIMERA SETMANA MATÍ I TARDA

del 2 al 6 de juliol, de 9.30 a 12.30 h i de 15.30 a 18.30 h
Durada: 30 hores

7181091 Els Serveis per la infància: projectes, materials i modalitats del treball educatiu

Anna Lia Garlandini, Sonia Iozelli i Aldo Fortunati.

SEGONA SETMANA AL MATÍ

del 9 al 13 de juliol, de 9.30 a 12.30 h
Durada: 15 hores

7122041 Experiències compartides amb els infants. Taller de Plàstica Carrau Blau

Nati Crespo i E. Puiggròs, professores del Taller de Plàstica Carrau Blau.

7122051 Llegim junts: imatge i narració

Teresa Creus, professora del Dep. de Didàct. de la Llengua i la Lit. de la UAB.

7122052 Això era i no era. Un do dels contes

Teresa Ribas, mestra.

7122071 **Cantem, juguem i toquem. Música i moviment a l'etapa infantil**
Violant Olivares, mestra especialista de música.

7122081 **La rotllana a l'aula, un espai de trobada integrador... i molt més**
M. Teresa Sogas, mestra. Col·laboren: C. Vila, psicòloga, i N. Cortell, logopeda.

7122082 **Les festes a la nostra escola. Qui fa d'speaker?**
Jaume Moreno, mestre especialista d'educació musical.

7122091 **Créixer junts a parvulari**
Sílvia Majoral, mestra de parvulari.

7122092 **A l'escola bressol, és possible millorar la nostra pràctica diària?**
M. Riu i C. Pi, mestres d'escola bressol.

7122093 **M'emociono! Com et sents? Què li passa?**
Anna Mackay, mestra. Col·laboren: N. Bordas, mestra especialista de música, i L. Cugat, mestra.

7122111 **Un ratón para la creación**
Juan Pedro Martínez, mestre.

7222081 **El treball per projectes o la construcció del saber compartit**
Carme Isalt, mestra de suport.

SEGONA SETMANA A LA TARDA
del 9 al 13 de juliol, de 15.30 a 18.30 h
Durada: 15 hores

7152081 **Organitzar i viure els espais exteriors**
Carme Cols, mestra d'educació infantil.

7152091 **La participació: un camí cap a la cohesió social**
Imma Buñuel, mestra i psicopedagoga.

7152092 **Aportacions de Lóczy a la nostra pràctica**
Montse Fabrés, assessora i formadora. Col·laboren: C. Cartró, N. Pañella, R. Gutiérrez, APA Llar d'Infants Torrelles, M. R. Ferri, Llar d'Infants Cascavell i E. Rus, Jardí d'Infants L'Alba.

7152093 **Jugar: una manera d'aprendre**
Oriol Ripoll, especialista en jocs.

SEGONA SETMANA MATÍ I TARDA
del 9 al 13 de juliol, de 9.30 a 12.30 h i de 15.30 a 18.30 h
Durada: 30 hores

7182091 **La documentación de lo cotidiano en la escuela**
Antonia Ferrari, mestra.

DUES SETMANES AL MATÍ
del 2 al 13 de juliol, de 9.30 a 12.30 h
Durada: 30 hores

7123041 **Gaudeix de l'art de Barceló i de l'esclat dels sentits**
Montserrat Cosidó, coordinadora de l'Àrea de Plàstica.

7123111 **Investiguem amb les imatges a l'aula. Iniciació a l'ús de la imatge digital a classe**
Carles Pinar, psicopedagog.

7223042 **De la mà de Rusiñol: de la pintura al teatre**
Curs al MNAC, al Parc de Montjuïc. Teresa González, cap del Dep. d'Educació del MNAC, i E. Fuertes, tècnica en educació artística. Col·laboren: S. Figueras, educadora i artista plàstica, i D. López, especialista en didàctica de la llengua.

DUES SETMANES A LA TARDA del 2 al 13 de juliol, de 15.30 a 18.30 h
Durada: 30 hores

7153031 **Descobrim els secrets més expressius**
Eva Vilanova, pedagoga.

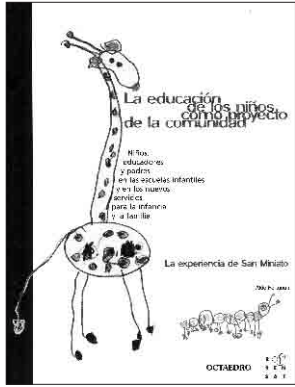
7153051 **L'aprenentatge inicial de l'escriptura i de la lectura**
Maria Farran, Grup de Treball Sirga de l'AM Rosa Sensat.

7153071 **La guitarra: coneixements bàsics per acompanyar cançons**
Jaume Moreno, mestre especialista d'educació musical.

La nostra portada



Seguim amb els retrats d'infants fets amb un l'única tècnica de la línia negra sobre el paper. Han anat incorporant detalls. Cada nen té el seu propi estil, segons la seva destresa i, sobretot, segons la manera com veu la realitat que l'envolta, la interioritza i després busca la manera de representar-la. Així, veiem que hi ha nassos per a tots els gustos. Tots tenen dos forats, però el seu perfil canvia, i mira amunt, avall, a dreta i esquerra. Els ulls incorporen pestanyes o, fins i tot, s'adonen que una cosa és l'iris i l'altre la nineta. En tot cas, tots separen els braços. S'obren amb il·lusió per abraçar el munt de novetats que descobren un dia rere l'altre.



FORTUNATI, Aldo: **La educación de los niños como proyecto de la comunidad. La experiencia de San Miniato**, Bèrgamo: Octaedro-Rosa Sensat, 2006.

En els darrers trenta anys, la imatge de la infància, amb les idees relatives a les competències dels infants, s'ha transformat profundament. Aquesta nova consciència ha comportat una revisió radical de la concepció de la funció educativa de l'adult. Aquest llibre ens acosta l'experiència dels serveis per a la infància de l'Ajuntament de Sant Miniato, a Itàlia. En tres parts, ens acosta a aquells que participen a l'educació, els serveis educatius de San Miniato i recull els temes i documents de l'exposició «Per una idea de nen».

PORTELL, Raimon: **Marta Mata. El Camí de l'Escola**, Barcelona: AMRS, 2007.

Aquest llibre és un regal que ens apropa a la vida de la Marta. Amb una narració àgil i precisa, li segueix els passos a partir del que n'han explicat un munt de persones que l'han coneguda i estimada. Alhora, inclou tres textos de la mateixa Marta on tracta tres passions seves: l'educació i l'escola públiques, l'escola de Mestres Rosa Sensat i l'obra de la República i les seves biblioteques.

El llibre ha estat editat amb la voluntat de recollir en un espai limitat, el de les seves planes, la manera de ser, de viure, d'actuar i de pensar d'una dona que ha estat un regal per a tots els que l'han coneguda de prop o de lluny.

Com que és un regal, no el trobareu a les llibreries, però podeu adreçar-vos a l'Associació de Mestres Rosa Sensat.



Subscripció a la revista **Infància**

Cognoms: _____

Nom: _____

Adreça: _____

Codi postal: _____

Població: _____

Província: _____

Telèfon: _____

Correu electrònic: _____

NIF: _____

Se subscriu a INFÀNCIA (6 números l'any, 2 d'INFÀNCIA A EUROPA)

Preu per al 2007 (IVA inclòs): 43,60 euros

Europa: 52,20 euros

Resta del món: 55,20 euros

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

Butlleta de domiciliació bancària

Cognoms, nom del titular
● ● ● ● ● ● ● ● ● ● ● ● ● ● ● ● ● ● ● ● ● ● ● ●

Entitat

Oficina

DC

Compte/llibreta

Firma del titular

Envieu-ho a: INFÀNCIA, av. de les Drassanes, 3, 08001 Barcelona
Subscripció per Internet: www.revistainfancia.org

Us costa dibuixar?
aquí teniu una solució didàctica
Més de 1.000 dibuixos en blanc i negre

IL-LUS TRACIONS
PER ALS MESTRES

INFORMACIÓ:
 info@elrasclet.es

COMPRA:
 comandes@elrasclet.es

www.elrasclet.es

el rascllet
solucions didàctiques

Edició i administració:

Associació de Mestres Rosa Sensat
 Av. de les Drassanes, 3 - 08001 Barcelona.
 Tel.: 93 481 73 73. Fax: 93 301 75 50.
 redaccio@revistainfancia.org - www.revistainfancia.org

Direcció: Montserrat Jubete i Irene Balaguer.

Cap de Redacció: Raimon Portell.

Secretaria: Mercè Marlès.

Consell de Redacció:

Elisabet Abeyà, David Altimir, Elisabet Amorós, Mercè Ardiaca, Rosabel Barbé, Enric Batiste, Nancy Bello, Teresa Boronat, Meritxell Bonàs, Anna Carbajosa, Ferran Casas, Carme Cols, Mercè Comas, M. Carme Díez, Montserrat Fabrès, Rosa Ferrer, Pepa Fos, Carme Garriga, Esteve Ignasi Gay, Xavier Gimeno, Josepa Gòdia, Josepa

Gómez, Roser Gómez, Marta Graugés, Teresa Huguet, Sol Indurain, Montserrat Jubete, Elisabet Madera, Blanca Montaner, Pepa Òdena, Misericòrdia Olesti, Àngels Ollé, Joana Pavia, Núria Regincós, M. Dolors Ribot, Montserrat Riu, Montserrat Sanjuan, Rosa M. Securún, Dolors Todolí, Marta Torras, Elisenda Trias.

Projecte gràfic i disseny de les

cobertes: Enric Satué

Impremta:

IMGESA
 Alarcón, 138-144
 08930 Sant Adrià de Besòs (Barcelona)

Dipòsit legal: B-21091-83

ISSN: 0212-4599

Distribució i subscripcions:

Associació de Mestres Rosa Sensat
 Av. de les Drassanes, 3 - 08001 Barcelona
 Tel.: 93 481 73 79. Fax: 93 301 75 50

Distribució a llibreries: Prólogo, SA
 Mascaró, 35, bxos., 08032 Barcelona
 Tel. 670 59 71 31

Subscripció 2007: 43,60 euros
Exemplar: 7,30 euros, IVA inclòs

Tots els drets reservats. Aquesta publicació no pot ser reproduïda, sencera o en part, ni enregistrada o transmesa per un sistema de recuperació d'informació, de

cap manera ni per cap mitjà, mecànic, fotoquímico, electrònic, magnètic, electroòptic, per fotocòpia o qualsevol altre, sense el permís previ per escrit de l'editorial.