



in-fàn-ci-a

REVISTA DE L'ASSOCIACIÓ DE MESTRES ROSA SENSAT

2001

119

MARÇ
ABRIL

educar de 0 a 6 anys

ecolleure

4^a EDICIÓ

Tot en activitats educatives, esportives i de lleure
16, 17 i 18 de Març del 2001
a Fira de Cornellà




Ajuntament de Cornellà
de Llobregat


FIRA DE CORNELLÀ

Agència
de colònies



Altres cop junts

Quan l'escola en el seu conjunt i, per tant, el sistema educatiu sembla que grinyolen, tant en qüestions de continguts, com d'organització, de competències, de cansament generalitzat d'uns professionals envellits en edat i en ànim, aleshores la *decretitis* s'apodera de l'acció de govern, acompanyada per una clara involució en els plantejaments pedagògics, polítics i socials de l'escola. En un extrem, en la secundària, es decreten les humanitats i l'agrupació d'alumnes, i, a l'altre extrem, en l'educació infantil, es decreta la creació de la figura de l'auxiliar que atén el control d'esfínters, i també es decreta l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura i nous mínims per a l'educació infantil. Tots, amb una clara tendència a la involució.

És en aquest context poc optimista per a l'educació, que es va fer a Madrid el *Congrés* de la Confederació de Moviments de Renovació Pedagògica, un congrés que es caracteritzà fonamentalment per la participació, per l'acord que es desprèn d'un procés de debat, reflexió, contrast, amb un estil de treball on predominà l'horitzontalitat, el treball en xarxa, l'arelament a la realitat. Un congrés en el qual els debats es vertebraren entorn d'una temàtica que arrela en el millor de la tradició pedagògica i, alhora, ajuda a projectar el futur amb equitat i optimisme: «Construir l'escola des de la diversitat i per a la igualtat».

Va ser un congrés en el qual la polifonia territorial es va enriquir amb els punts de vista d'altres companys, de les famílies a través de les associacions de mares i pares, i dels sindicats. Una nova manera de plantejar l'anàlisi i el debat molt més plural, complexa i, esperem, que també efectiva.

En aquest context de represa, ens és possible albirar el futur amb un cert optimisme, malgrat la clara asimetria entre l'oferta del primer i el segon cicle d'educació infantil, cosa que té conseqüències en la necessària transformació de la concepció que aquesta educació exigeix i, per tant, una repercussió negativa per als infants.

L'optimisme es basa en la corresponsabilitat, el compromís i la continuïtat. Al *Congrés* estatal, a més del contingut de les conclusions, s'arribà a acords per compartir, en el futur, el treball per fer realitat una escola infantil que, basant-se en els drets dels infants, respongui a les diverses necessitats de la societat actual i esdevingui una institució forta, coherent, dialogant, permeable i flexible, tal com havia estat en els períodes de màxima dinamització pedagògica i gran incidència social, a partir de la creació de la mesa estatal d'educació infantil per coordinar i potenciar novament l'acció conjunta.

Plana oberta	Pàgines per a les opinions i els suggeriments dels lectors		2
Educar de 0 a 6 anys	La categoria infància i les seves paradoxes actuals	Hebe Tizio	6
Escola 0-3	El repte de promoure la filosofia de Reggio a Holanda Una experiència compartida	Núria Badell Carme Arias, Dolors Gamito, Andreu Negre i Jordi Riera	9 13
Bones pensades	El mirall	Infància	17
Escola 3-6	El paper del mestre: fer lectors i escriptors Evolució de l'ús de la informàtica al parvulari	Montserrat Fons François Miranda	18 27
Escoltem-los	Converses d'infants		31
Infant i societat	La ciutat dels infants. Conversa amb Francesco Tonucci	Elisabet Abeyà	32
Infant i salut	La dentició	Oriol Garcia i Algar	36
El conte	L'escarbat gegant. Un conte d'ucraïna	Anna Lorenzo i Petro Selin	39
Llibres a mans dels infants	Protagonista l'infant. Aquest mes un tast de llibres de l'Àfrica	Rates de Biblioteca	41
Informacions			42
Abstracts			46
Cop d'ull a revistes			47
Biblioteca			48

L'arbre que va venir del fred

Tinc una amiga que viu a Barcelona, es diu Carme Solé i Vendrell. És il·lustradora i a vegades escriu històries.

Fa un temps, a la Carme, li regalaren un ficus. Era petit i la Carme el va posar al seu balcó gran i assolellat. El regava, li cantava... L'arbre creixia i li lluien les fulles.

L'anomenà Júpiter.

Un dia la Carme conegué un metge d'arbres i li demanà que li aconsellés com podar el ficus, que tenia les branques molt llargues. El metge d'arbres li digué que era una barbaritat tenir-lo en una torreta, que li convenia estar plantat a terra i en un lloc de clima càlid.

I la Carme pensà: «Què en faré? On el plantaré?»

I així començà la història del viatge de Júpiter des de Barcelona a l'escola infantil Els Xiquets.

La Carme em trucà per telèfon i em proposà plantar-lo a la meua casa al camp, però la casa és a l'interior, a 60 quilòmetres d'Alacant, i el clima és més fred. Llavors li vaig proposar plantar-lo a la meua escola, que és una escola amb un pati molt gran i molts arbres i que és a Alacant, on conec ficus gegantins.

A la Carme li semblà una idea estupenda, perquè a més de tenir el clima adequat, Júpiter estaria voltat de nens.

Al matí següent, en arribar a l'escola, ho vaig començar a comentar als meus companys. Al principi alguns se sorprengueren que algú vingués de Barcelona a plantar un arbre, això durà poc perquè les cares passaren de seguida de la sorpresa al somriure.

Aviat començaren a sorgir idees, propostes de treball amb els

Antònia Ródenas
xiquets. Era com una llavor que anava germinant a tota velocitat. I vam decidir fer un projecte.

Jo estava entusiasmada. Allò semblava gairebé un conte i com que la Carme té molts llibres il·lustrats per a nens, a l'escola vam fer una selecció dels més apropiats per explicar-los als nostres i així començarem a treballar:

*Pere i el roure,
Què hi ha darrera l'arbre.
Un nen i un paraigua.
En Joan és molt petit.
La lluna d'en Joan.
El fletxa i l'estel.*

Amb tanta motivació, sorgiren moltes idees que es concretaren en produccions plàstiques, com ara fer un gran arbre. Els xiquets d'un a tres anys en pintaren la capçada amb tècniques diverses. D'allí penjàrem els llibres que havíem triat i el posàrem a l'entrada. I així començarem a preparar material





per a l'ambientació de l'escola i la festa amb els pares, que aquest any faríem coincidir amb l'arribada de la Carme a deixar-nos el seu arbre.

Es fixà la data per al vint-i-sis de març. Seria una festa de primavera.

Es realitzaren tallers de:

- Pasta de sal
- Carioques
- Jocs i cançons populars
- Malabars
- Plantes
- Contes

En alguns tallers, col·laboraren persones vinculades a l'escola: les

companyes de l'altra escola infantil municipal Siete Enanitos, les alumnes de cicle formatiu d'educació infantil de l'IES Figueras Pacheco, els malabaristes, etc.

Un cop acabats els tallers, vam passar a plantar l'arbre. Vam haver de fer-li un forat més gran del que havíem preparat, va caldre demanar ajuda als assistents més experts. Va ser un moment divertit, tothom deia la seva mentre cavàvem i cavàvem.

Per fi, Júpter estava plantat, el regàrem amb galledes.

Acabada la tasca, passàrem a l'entrada de l'escola i allí Carme,

amb una habilitat que ens deixà amb la boca oberta, féu un dibuix del ficus i hi incorporà, fins i tot, els nens que, en aquell moment, treien el cap. Va ser un veritable plaer.

I, per a tots els que no coneixien el motiu pel qual havia arribat l'arbre fins allà, va explicar la història de Júpter i encarregà als xiquets que en tinguessin cura i no oblidessin cantar-li.

En acabar, l'AMPA de l'escola va preparar una saborosa barbacoa.

Va ser un matí festiu esplèndid, encantador, una experiència plena d'alegria i il·lusió.

Però la història no acaba aquí, perquè ara els xiquets surten al pati a regar-lo, a cantar-li cançons tal com feia Carme quan el tenia al balcó.

Júpter ja no està amb Carme, però ella sap que el seu arbre creix entre nens i cants que emplen l'aire. ■



El treball amb infants d'un a dos anys a l'escola bressol pot ser difícil. Per les característiques d'aquests nens i nenes, hem de canviar contínuament allò que tenim preparat o preestablert; això fa que cada dia pugui ser igual o diferent segons la capacitat que nosaltres tinguem de respondre a allò que, sense parlar, demanen els infants. Tenim la gran sort de tenir les mans lliures i les úniques limitacions són les nostres experiències, com les vivim, la lectura que en fem i la capacitat de reacció i assimilació que tinguem.

En aquest sentit, la nostra vida diària fora de l'escola ens pot donar grans eines per treballar. Anar a comprar, estendre la roba, sortir a passejar o cuinar són fonts d'inspiració d'on escollir una proposta per a l'aula de caminants. El joc amb faves ha sorgit així: desgranant faves per cuinar a casa. T'adones que pot ser divertit. I que és diferent,

que ofereix molta varietat de sensacions i que hi ha la possibilitat real de fer un bon treball.

Són molts, els motius que després trobes per portar-lo a l'escola: la novetat



de l'experiència, la manipulació de materials diferents, el gruix de sensacions de cada part de les faves, el coneixement d'un nou element del seu entorn i, finalment, el treball de psicomotricitat fina.

Una proposta de joc: desgranar faves

Berta Vila

Una activitat en el joc

L'aspecte que, en primer lloc, voldríem destacar és el més lúdic. És important que l'activitat sigui un joc, que sigui atractiu, divertit i engrescador. Les faves en elles mateixes no compleixen específicament aquests requisits, però en canvi elles poden participar-hi pel que tenen de novetat i sorpresa.

Cada vegada que obres una beina, sobretot els qui no ho solem fer, s'obre un interrogant. Ofereix un tacte per fora, a vegades s'obre fàcilment, d'altres costa més. I trobes que per dins té una textura

vellutada. Sorpresa, només hi ha una fava! Aquesta altra n'és plena! Aquí n'hi ha de diferents mides! Tactes, formes, temperatures, matisos de color ho converteixen en joc. No podem desaproveitar aquesta font de diversió i aprenentatge.

Organització i funcionament

Primera part: desgranar i experimentar

L'activitat amb els infants s'ha dut a terme com una proposta de grup,

on tots juguen al mateix temps. En aquest cas, s'han assegut al voltant de la taula. Una vegada els nens estan a l'espera i, per tant, presten molta atenció a allò que els vol oferir l'adult, aprofitem el moment de la curiositat per posar un grapat de beines de fava al mig de la taula (si són tavelles molt granades sempre es poden marcar amb una punta de ganivet de dalt a baix per facilitar-ne l'obertura). També donem un pot o got transparent a cadascú.

L'activitat que nosaltres teníem prevista ha sorgit espontàniament i un parell de nens han obert les bei-

nes per començar a treure les llavors de fava. Els altres, per imitació, no triguen a incorporar-s'hi.

Durant aquesta estona, els infants s'han mantingut amb un silenci gairebé estrany a la classe de caminants petits i, sense ni aixecar la mirada d'allò que fan, treballen i gaudeixen sense gaires entrebancs.

Segona part: recollir i agrupar

Com tots sabeu, la rutina d'endreçar tot allò que utilitzem forma part del treball constant i diari de l'escola bressol. Si volem que es converteixi en hàbit, hem d'aprofitar qualsevol circumstància per treballar-la.

Mentre els infants treballen, la mestra pot preparar en una taula o en un parell de cadires un espai per fer la recollida. Hi posarem dues paneres o cistells perquè els infants, a mesura que es vagin cansant i vulguin donar l'activitat per acabada, puguin guardar-hi les tavelles separades de les faves. Amb els gots fem un piló. D'aquesta manera, l'activitat és més completa. La mainada en pot veure el principi i la fi; per tant, té dos avantatges més, un és que veuen un procés sen-



cer de joc i, l'altre, és que són ells mateixos els que indiquen la durada que té.

Aquesta segona part es pot dur a terme amb una certa eficàcia si els nens i les nenes han estat treballant abans la recollida de materials en general o, fins i tot, si són prou grans com perquè caminin tots. Durant aquest curs, per exemple, el dia de desgranar faves encara hi havia un nen i una nena que no caminaven i vam suprimir la segona part. Tot i així, l'activitat en cap moment perd el seu sentit inicial.

Què fan els infants?

La resposta és tant simple o complexa com cadascú ho vulgui interpretar. En principi es pot resumir amb una paraula: jugar.

Si intentem filar més prim, ens adonarem que mentre estan jugant són capaços d'obrir, treure i ficar, omplir i buidar, agrupar i separar, abocar, pressionar, palpar, tocar, observar, olorar, tastar, pinçar, etc.

Què fem els mestres?

El nostre paper consisteix a presentar i oferir el material, preparar l'espai i observar l'activitat que duen a terme els infants. Pràcticament no cal intervenir-hi. Només si hi ha una petita dificultat, cal ajudar algú, suggerir alguna observació o, en els

casos que ho creguem convenient, verbalitzar allò que es fa.

Durant la recollida, podem intervenir molt més per dirigir que es faci d'una manera mínimament ordenada i efectiva.

Aquesta és una d'aquelles activitats on els mestres tenim feina en «l'abans i el després», però no en el «durant», i això ens permet mirar, escoltar, apuntar, fer fotografies o filmar, cosa que, en una llar d'infants, és de molt agrair.

I després...

Doncs, després, dependrà de cadascú aprofitar les tavelles i les faves per intentar fer algun treball plàstic o muntar un racó amb la cuineta, els plats, les culleres i cassoles. Amb aquest racó (a més d'una classe una mica bruta) es pot assegurar l'èxit, perquè sovint no tenim la cuineta amb aliments de debò.

Després, també, si en tenim una bona experiència, podem intentar desgranar pèsols (encara que potser és adequat per a infants més grans, perquè rodolen força més que les faves i això dificulta l'activitat). O bé, espel·lofar les panotxes de blat de moro i desgranar-les.

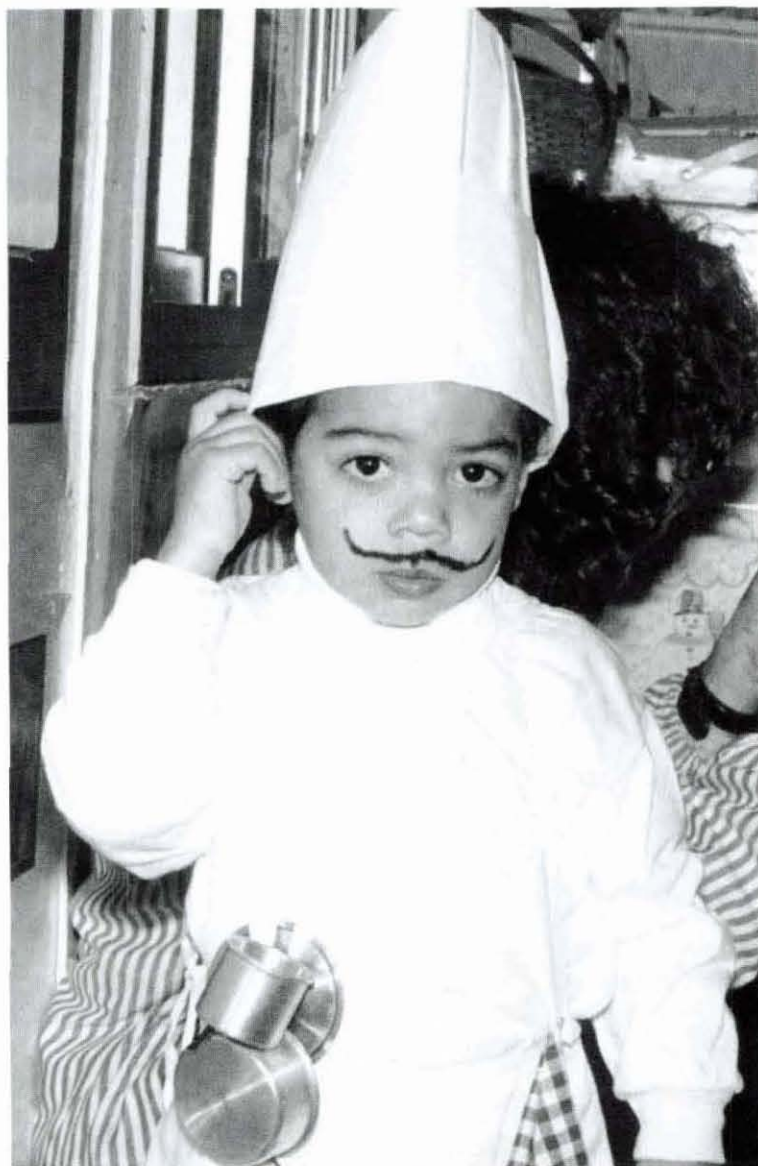
Bé, sembla que tenim tot el que cal, faves amb beina, nens i nenes i sobretot ganes. Per tant, només ens falta dir-vos: bona feina! ■

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®

La categoria infància i les seves paradoxes actuals



L'autora reflexiona entorn del concepte actual d'infància a partir d'un reconeixement dinamic condicionat pel temps i el context. Des d'aquesta perspectiva se centra en dues paradoxes: que més drets per als infants comporti menys responsabilitats per als adults i que el reconeixement com a subjecte de drets implica també esdevenir objecte de consum.

Hebe Tizio

La categoria *infància* canvia segons el context discursiu. Quan dic «categoria infància» no em refereixo a l'infant concret amb qui treballa l'educador,

sinó al marc que defineix allò que s'entén per infància, allò que s'espera d'aquesta franja d'edat en un moment històric determinat i, per tant, les modalitats d'actuació.

Com es construeix avui la categoria infància? Quins canvis, quines tendències podem detectar? És clar que, en aquestes breus línies, no es pot donar una resposta a una qüestió tan complexa. Per això em centraré en les paradoxes que semblen dibuixar-se en aquest moment.

- Més drets del costat de la infància juntament amb menys responsabilitat dels adults.
- La consideració de la infància com a subjecte de drets i, al mateix temps, com a objecte de consum.

He de fer l'excepció que no és fàcil pensar l'actualitat perquè s'hi està massa immersit i no hi ha la distància suficient. Tanmateix, podem regis-

“Una ètica de la responsabilitat es troba a la base de tot dret.”

trar algunes repeticions, regularitats que encara no arriben a afirmar-se com a hipòtesis, però que poden permetre construir-les. En tot cas, són elements per pensar, interrogants que resten oberts.

Anem al primer punt assenyalat, més drets del costat de la infància juntament amb menys responsabilitat dels adults. La categoria infància considera avui l'existència de l'infant com un subjecte de dret. És important que la infància tingui drets, ja que no sempre ha estat així i poden registrar-se els canvis en relació amb les lògiques socials dominants.

En el discurs social les diferents categories que es defineixen tenen relació entre elles. Per aquesta raó la categoria infància es pot pensar juntament amb les categories adult, família, escola, etc. La relació infant- adult és una peça clau. Hi ha hagut èpoques en què l'infant era considerat per a certes coses, el treball per exemple, com un adult, però sense drets. D'aquí venia la superexplotació per part dels adults i l'elevada mortalitat infantil. Qui recordi els personatges de Charles Dickens en podrà tenir una idea.

El final del segle XIX va portar la possibilitat de començar a pensar en la categoria infància en relació amb el dret. Això justament va obrir les portes a la intervenció dels governs en inaugurar el que coneixem com a protecció de la infància que introdueix la diferència radical entre l'infant i l'adult.

L'adult era responsable d'un ésser que suposadament no entenia, no sofria (n'hi ha prou de recordar la cirurgia sense anestèsia durant els

primers temps de vida) i vivia, sense drets, en una mena de llimbs. L'infant representava així l'edat feliç, sense preocupacions, amb horaris, menjars i espais diferenciats. Enfront d'ell, l'adult representava les figures d'època vinculades al saber...; el mestre encarnava una relació amb el saber i per aquesta raó es feia creditor d'un reconeixement social i la seva funció era respectada.

Actualment les coses han canviat. Avui la infància com a subjecte de dret es retalla en el marc d'allò que podem anomenar la «infantilització de l'adult».¹ Dit d'una altra manera, l'abandó de certes responsabilitats per part dels adults. Com si s'invertissin les categories i, en molts aspectes, es tractés l'infant com un adult. El saber no està del costat de l'educador com a oferta, com a tercer element que funda el vincle educatiu. És a l'infant a qui se li suposa un saber que l'educació només contribuiria a desenvolupar –el cognoscitivisme és una de les formes d'aquesta suposició–, i així es redueix a l'administració curricular.

Podem assenyalar més indicadors del tractament de l'infant com a adult, la moda el vesteix amb les mateixes robes que als grans, es queda mirant la tele fins a molt més tard que els seus pares, es qüestionen els límits de l'edat penal...

La paraula de l'infant s'escolta, se li fa lloc perquè s'incorpori a la polifonia social. Tot i això, els infants tenen veu però no vot... Cal recordar que quan parlem de la infància com a subjecte de dret parlem dels

drets humans i no dels drets civils en el seu sentit ple. Això és el que fa que la categoria infància es trobi marcada per la minoritat del subjecte pel que fa als drets civils.

No podem oblidar que la infància com a subjecte de drets –drets humans– necessita l'orientació de l'adult. En aquest punt la dificultat en l'exercici de la responsabilitat d'aquest planteja noves formes de desprotecció de la infància en la societat consumista. Aquestes noves formes es manifesten com a símptomes en l'alimentació, en el son, en l'escolaritat. Infants amb colesterol per menjar el que volen o el que resulta més còmode, insomnis per sobreexcitació pel fet de no arribar als mínims de les hores de dormir... són algunes de les formes que adopta la manca de regulació que l'adult hauria d'introduir.

Hem de recordar que els drets van acompanyats sempre de deures. Una perspectiva educativa que posi tot el seu pes en els drets però que no desplegui la responsabilitat que aquests comporten corre el risc de produir subjectes problemàtics.

Una ètica de la responsabilitat es troba a la base de tot dret en contraposició amb l'ètica de les intencions que no fa més que justificar i autoritzar el pitjor dels camins. Un alumne argumentava, per reclamar millor nota per al seu examen: «Jo tenia intenció de llegir-me tot el llibre, però no vaig poder...». Però un examen no puntua intencions.

Per demanar responsabilitats a l'infant, lògicament concordes amb la seva edat, l'adult ha d'exercir la seva; si no ho fa tot recau sobre l'infant, es culpabilitza la infància, se la judicialitza progressivament.

D'una banda, veiem la infància com a subjecte de dret, però, de l'altra, la infància apareix com a objecte de consum. La preocupació que semblava centrar-se en l'infant com a consumidor deixa entreveure ara un nou moviment, l'infant com a objecte de consum. Són les dues cares de la infància com a subjecte i com a objecte.

La promoció de la infància en el mercat capitalista creix cada vegada més. Mirem alguns exemples: les pàgines amb pornografia infantil a Internet, l'anomenat turisme sexual que paga per consumir les infàn-

cies de la misèria... Però, això apareix casualment? Per què és un tema recurrent, ara?

Podria dir que és la moda, el que és moda, el que s'ofereix per vendre... Nenes que exhibeixen llenceria en les passarel·les, models com més va més joves; nens i nenes cada vegada més prims, pròxims, sense saber-ho, a aquests altres infants del mal anomenat «tercer món», amb els senyals de la fam en el cos i un buit a la mirada, que serveixen també de propaganda per a la recaptació de l'ajuda humanitària.²

Es registra un nombre cada vegada més gran d'adopcions de fills de la misèria en els països que abans es podien considerar, per pur etnocentrisme, com a cultures exòtiques. A la ciència, se li demanen fills per superar amb la seva ajuda les dificultats degudes a causes tan diferents com l'esterilitat, el refús de l'acte sexual, un fill per a una dona sola, etc.

Quina relació podem establir entre aquestes dues infàncies, la de dret i la de consum? Són, potser, les dues cares de la moneda? Una altra manera de pensar-hi és mirar d'ubicar si aquestes dues posicions es distribueixen de manera diferent entre els països que tenen un nivell de vida més elevat i els menys afortunats. En aquests darrers hi ha, sens dubte, un accés més gran a la infància objecte. Tot i això, aquestes dues posicions extremes en les quals la infància es pot situar, no solament tenen relació amb l'adult, sinó amb les lògiques socials que produeixen funcionaments paradoxals: més drets, d'una banda, i l'abolició més radical d'aquests, de l'altra. La infància objecte de consum és, d'aquesta manera, una infància sense drets, efímera, presta a ser devorada per un mercat sense escrúpols. És a dir, torna a situar en primer pla l'adult que no exerceix la seva funció responsable envers la infància; d'aquí ve que parlem d'abusos. ■

Notes

1. NÚÑEZ, V.: *Pedagogia social: cartas para navegar en el nuevo milenio*, Buenos Aires: Santillana, 1999, pàg. 126.
2. AGAMBEN, G.: *Homo sacer. El poder soberano y la nuda vida*, Valencia: Pre-textos, 1998, pàg. 169-170.

El repte de pomoure la filosofia de Reggio a Holanda

Núria Badell

La filosofia de Reggio Emilia ha entrat amb molta força a dins dels centres pedagògics holandesos. Tothom en parla, tothom en rep informació. Molts educadors s'hi senten inspirats. Però apareix el dubte de com es pot portar a la pràctica aquest pensament filosòfic, i, encara més, en un país com Holanda.

Holanda és un país petit, on des de fa uns quants anys s'està duent a terme, i a un ritme molt ràpid, un canvi d'estructura en el

funcionament de les escoles bressol (*kinderdagverblijven* 0-4, els nens estan a les escoles bressol fins als quatre anys).

La meua investigació m'ha portat a reflexionar de manera diferent a Holanda. Perquè la situació a Holanda es diferent de Catalunya o de la resta d'Espanya.

Holanda és un país molt tradicional i molt arrelat a la família. La majoria de les mares treballen a jornada partida i no tots els dies de la setmana per poder tenir cura dels seus fills. És això, i altres problemes socials i econòmics, el que ha fet que la renovació es dugui a terme uns quants anys més tard que a Catalunya.

A Holanda hi ha diferents tipus d'organització per als nens de 0 a 4 anys:

- *Peuterspeelzalen* (sales de joc per als nens de 2 a 4 anys) de tres hores –de les 8 a les 11 h del matí–. La majoria de les mares que porten els nens en aquest centre no treballen, però consideren important el contacte social que s'hi du a terme. La majoria d'aquests centres estan molt ben condicionats pel que fa a l'espai i al material.
- *Peuterspeelzalen* de cinc hores. Exactament igual que l'anterior, però l'horari és més extens.
- Escoles bressol obertes de 7 o 8 h del matí fins a les 18 h, amb diferents tipus d'agrupació de nens:
- Agrupació en «vertical». Les edats dels nens estan barrejades dins d'un mateix grup, des dels 0 fins als 4 anys. Bastant estesa.

- Agrupació en «horitzontal». Els clàssics grups 0-1/1-2/2-3/3-4. Cada vegada més en minoria.
- Agrupació 0-2/2-4 anys. La majoria de les escoles bressol tenen agrupats als nens d'aquesta manera.

Les edats mixtes en un mateix grup és un fet positiu. Ens obre altres perspectives de treball que aprofitem per guiar-les cap a la pedagogia filosòfica de Reggio Emilia.

Les relacions entre infants grans i petits afavoreix el contacte social, la diversitat de les edats fa que hi hagi una concepció més gran de la realitat del món per part dels més grans (es produeixen situacions similars a les de casa: germans grans i petits en constant relació).

Desapareix d'aquesta manera el concepte d'homogeneïtat, uniformitat i igualtat dins del grup, i és la diversitat i la complexitat en el

procés d'aprenentatge el que ens «obre les portes a un altre tipus de pensament».

Els nens coneixen perfectament les seves limitacions tant físiques com psíquiques, i també les dels altres. Saben que aquell nen no pot encara enfilar-se o anar en bicicleta i l'ajuden o li ofereixen un altre joc, o saben que aquell nadó no pot encara parlar, però això no els impedeix tenir mútuament un diàleg obert (els cent llenguatges dels infants) i es creen situacions de «proteccionisme» i al mateix temps de «reafirmació personal».

Per tant, tenir les edats mixtes en un mateix grup afavoreix, a més, el respecte, la unitat i les relacions simbòliques.

Els nens només canvien de grup un cop en els quatre anys d'escola bressol.

Obrir portes

En els últims anys ha crescut el nivell de qualitat en la pedagogia de les escoles bressol.

Es parla, s'investiga i es duen a terme altres sistemes de treball, com per exemple el «d'obrir portes». Això vol dir que en algunes escoles bressol cada dia (per exemple, de 10 fins a les 11.30 h) qualsevol nen pot accedir a un altre grup i buscar altres mestres, altres companys o altres activitats.

Aquesta manera de treballar només es pot dur a terme si l'equip de mestres està molt unit i organitzat. Si és capaç de col·laborar i d'ajudar-se. A cada classe la mestra prepara una activitat: tallers, de creació, titelles, racó de l'aigua, etc. Desapareix el concepte: «Aquest és el meu nen, aquest no és del meu grup...», perquè durant aquest període de

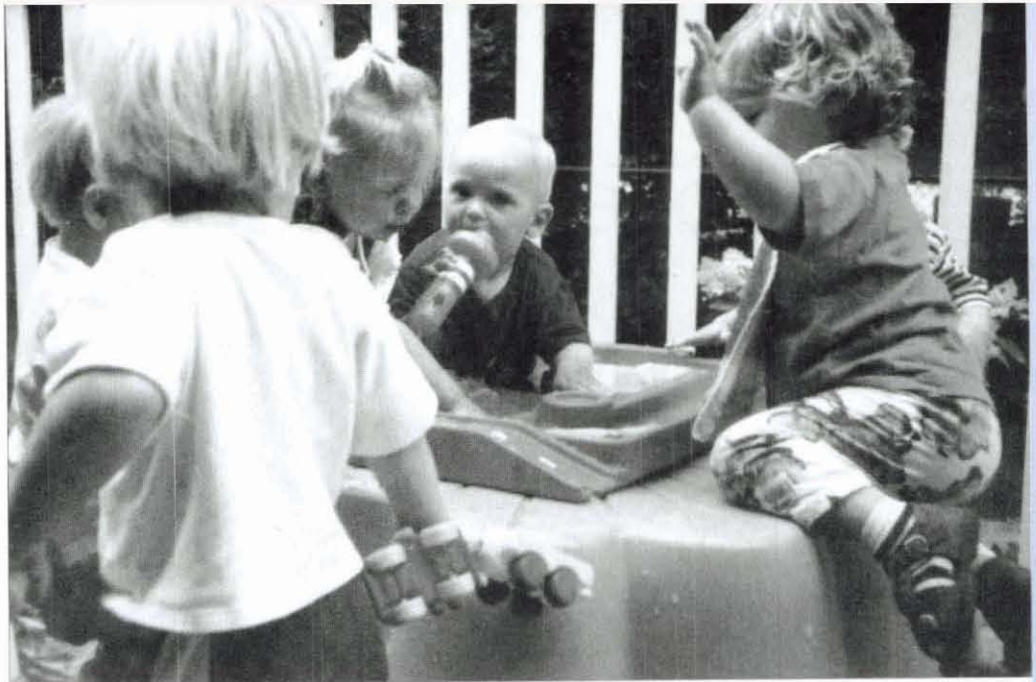
temps tothom és responsable dels nens, siguin o no del seu grup.

Les activitats que es fan en el temps de «portes obertes» són diverses i es fan en petits grups. Per tant, mentre un grup de nens (tres o quatre i un mestre) treballen, per exemple, el

fang els altres fan altres activitats o juguen lliurement sota l'observació dels altres mestres, que van prenent nota del que succeeix. L'ambient que s'intenta crear és sempre un ambient relaxant, agradable i estimulants, tant per als nens com per als mestres.

L'objectiu d'aquest sistema de treball és donar a l'infant la possibilitat de desplaçament, d'intercanvi, de relació, d'elecció, tant pel que fa als companys, com al personal o a l'ambient.

El nen coneix d'aquesta manera cada racó del centre, tot el personal i tots els companys de l'escola, i així es crea una interrelació molt forta entre ell i la resta dels companys. A la llarga, els nens tindran la gran capacitat per entendre que l'escola forma part d'una comunitat molt més àmplia que la de la pròpia classe. Això es comença a notar en els nadons (d'un any) que els veus cada dia gatejar cap a la classe dels grans i miren, s'enfilen, escolten el que passa, somriuen o ploren.



El desenvolupament de la pròpia autonomia s'amplia d'una manera extraordinària, perquè el nen (sense perdre l'orientació de la seva mestra i del seu grup) busca, investiga, fa hipòtesis (que passarà si...), explora més enllà del «seu territori», potenciant així la seva capacitat «per saber».

De les dificultats i les complicacions que trobi en aquestes interrelacions n'aprendrà i es reforçarà.

Aquesta és la nostra concepció del nen, la qual ens condueix al mateix temps a entendre l'escola i l'equip de mestres amb una altra imatge molt més positiva.



La força de l'equip de mestres

Si es parla de qualitat a les escoles bressol s'ha de saber quina força o potència té l'equip de mestres. Cada equip és diferent.

Hi ha equips que només cal començar a parlar d'algun tema perquè de seguida arranquin amb idees, suggeriments, preguntes, s'engresquin els uns amb els altres. Estan motivats i oberts a qualsevol canvi, tant en l'aspecte de personal (nous companys), com en la manera de treballar (altres mètodes, filosofies, etc.), com per exemple treballar amb «portes obertes».

A d'altres equips, cal donar-los una forta empenya perquè no estan acostumats a rebre «nous aires» i es noten insegurs; però, tot i així, «volen un canvi» encara que no saben ben bé «com».

Quan em reuneixo amb els equips de mestres, el primer de què parlo no és del projecte pedagògic del centre, no és de les activitats, no és de problemes que es troben en les relacions amb els pares, o amb els nens. Del primer que els parlo és dels valors humans: del respecte, la solidaritat, la comprensió, tenir inquietuds, treure els talents que cadascú porta a dintre (musicals, de dansa, creatius, literaris, etc.). D'aquesta manera, els nens s'aprofiten del goig que produeix en el mestre quan s'expressa i treu a fora els seus valors i talents.

És un sentir la nostra feina com una part de la nostra vida.

Aquest matí he visitat una escola bressol. A la classe dels «peuters» (dels grans 2-4) hi havia una educadora, molt aficionada a la música, amb una guitarra (portada de casa seva) tocant diferents ritmes i melodies. Els nens estaven asseguts en rotllana, uns escoltant, mirant,

altres ballant. L'ambient era tan agradable que alguns dels pares que acabaven d'arribar amb el seu fill (era l'hora d'entrada, 8.30 h) seien en un racó amb el seu fill i, prenent un te o cafè, escoltaven «d'improvisat concert de la Saskia». Hi havia expressions de cara, de mans, de peus, de cap... Hi havia la comunicació de la qual ens parlava Carla Rinaldi en el nostre viatge a Reggio Emília, quan l'escoltàvem.

És per aquí per on ens hem d'anar orientant si parlem de qualitat, si parlem de reptes. Són aquestes petites coses les que ens transportaran més tard a altres qüestions més profundes.

Perquè quan la base de la «natura humana» està prou consolidada i forta és quan comencem a descobrir junts quina és la visió pedagògica del centre. I és després quan es comencen a elaborar programes/projectes de treball amb els infants, i es parla del projecte pedagògic del centre i de la participació dels pares, i creixem junts amb els nens i els pares. I junts ampliem els coneixements, amb dificultats, amb errors, però sempre mirant l'horitzó positivament.

El repte

Mai no hem de perdre les nostres «arrels» culturals. La nostra situació a Holanda és diferent de la de Catalunya o Itàlia. Cadascú té una identitat pròpia i uns talents que cal conservar com un tresor.

El que a Holanda es pretén (i aquest és un dels meus reptes) és una «aproximació a la filosofia reggiana a les escoles bressol».

S'ha d'invertir en pedagogia, s'ha d'invertir en el futur de la humanitat; per tant, s'ha de treballar amb qualitat. ■

•NOVETAT•NOVETAT•NOVETAT•NOVETAT•NOVETAT•NOVETAT•

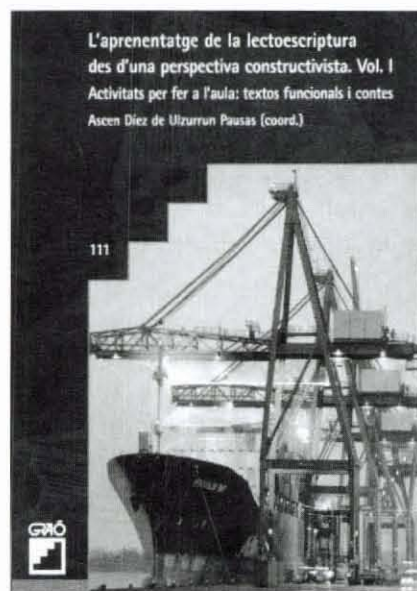
L'APRENTATGE DE LA LECTOESCRITURA DES D'UNA PERSPECTIVA CONSTRUCTIVISTA

Vol. 1. Activitats per fer a l'aula: textos funcionals i contes

ASCEN DíEZ DE ULZURRUN PAUSAS (COORDINADORA)

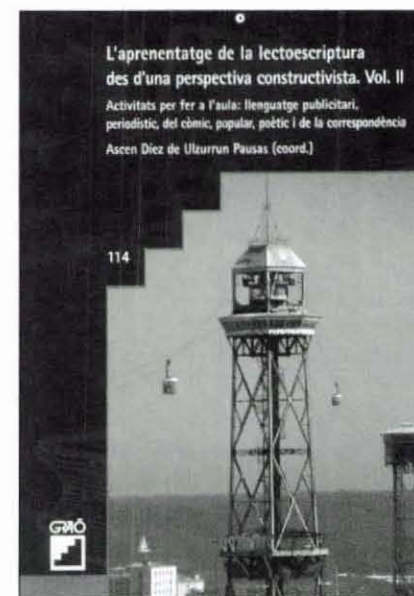
Vol. 2. Activitats per fer a l'aula: llenguatge publicitari, periodístic, del còmic, popular, poètic i de la correspondència

ASCEN DíEZ DE ULZURRUN PAUSAS (COORDINADORA)



124 pàg. 1.935 PTA

Aquests llibres tenen el propòsit d'afavorir la construcció, per part de l'alumnat, dels coneixements lingüístics de segon cycle d'educació infantil i primer cycle de primària. S'ofereixen un seguit d'activitats seqüenciades per modalitats de text, amb la intenció que siguin suficientment àmplies i diverses per a què tots els alumnes i totes les alumnes hi puguin participar. Pretenen ser funcionals i significatives, i alhora tenen l'objectiu de potenciar el treball cooperatiu i facilitar que l'alumnat se senti protagonista del seu procés d'ensenyament-aprenentatge.



126 pàg. 1.935 PTA

Una experiència compartida

Visitar una escola veïna pot omplir de satisfacció tant als infants com als adults que hi participen. Compartir amb altres companys els espais propis i els propers servirà d'inspiració i de descoberta per a tots, en la mesura que genera il·lusió, reflexió i debat.

El coneixement de l'entorn, la seva descoberta, és un eix fonamental del primer cicle d'educació infantil.

Aquest coneixement té un doble vessant: el medi natural i el medi social. Són perspectives d'una realitat global, no realitats diferents. Creiem que és així per dues raons: primer, perquè, de fet, l'experiència cognitiva dels infants integra més que separa; també perquè l'estat emocional i afectiu dels infants no és gens aliè a l'estructuració del propi coneixement. Per això té tanta importància el clima, l'ambient que se suscita en el grup a l'hora d'emprendre qualsevol activitat i la seguretat amb què cadascun dels infants escomet personalment la mateixa activitat.

L'infant petit, des del nucli original, el familiar, va integrant i eixamplant aquest entorn. L'escola bressol és un nucli important de l'entorn infantil, en cas que l'infant se l'hagi fet seu, i també un trampolí que el pot projectar

Sense l'experiència de la descoberta o, si es vol, sense la descoberta que permet l'experiència, no hi ha procés de coneixement. Vet aquí una bona part de la raó de ser de l'escola bressol: més enllà de la funció de guarderia, a la qual ara encara sovint es fa esment, l'escola bressol és una factoria d'ocasions per descobrir, viure i conèixer. No una escola-refugi que es redueix al seu aspecte de cau i protecció, sinó una escola que traspassa els llinars de les seves parets i es transforma en escola oberta, és a dir, en entorn educatiu.

Encara que la ciutat més aviat dificulta que no afavoreix qualsevol aventura que pretengui obrir l'escola dels petits, molts ens resistim a convertir-la en una petita reserva closa i barrada. Certament, cal obrir, mostrar, reconvertir la

cap al coneixement de l'entorn físic i social més ampli. En parlar dels menuts, coneixement és descoberta.

ciutat per fer-la habitable i acollidora als infants. Però, alhora, creiem que convé «sortir» de l'escola, «entrar» a la ciutat per ensenyar-la als infants de l'escola, i així contribuir a l'encontre dels ciutadans petits i el seu medi natural.

Un seguit de casualitats i coincidències han permès i propiciat l'experiència que presentem:

- La relació i la comunicació entre educadores i educadors d'equips diferents.
- La percepció d'entorns diferents, segons la situació de les escoles, susceptibles d'enriquir la descoberta dels infants.
- La idea compartida que l'escola, també la dels més petits, s'ha d'obrir per tal de promoure el coneixement de l'entorn més significatiu.
- El fet casual que una nena era companya dels dos grups: s'havia traslladat d'una escola a l'altra.
- La implicació i la bona predisposició dels equips d'ambdues escoles.

Carme Arias, Dolors Gamito, Andreu Negre i Jordi Riera

La situació de les nostres escoles

El Roure està situat enmig de l'esquerra de l'Eixample barceloní. Exactament, on el carrer Mallorca topa amb el carrer Muntaner. L'edifici aprofita la contigüitat i la comunicació de dos pisos típics de l'Eixample per una de les dependències i pel pati interior comú. És una casa radequada per convertir-se en escola bressol.

De sempre, El Roure ha estat molt connectat amb el seu barri. En la petita història de l'escola, es podria dir que el barri sovint s'ha constituït com la seva prolongació: a tall d'exemples, el forn, només en creuar el carrer; la papereria a la cantonada, el mercat «El Ninot» a cent passes, els bombers de Barcelona a dues illes, etc. Un paisatge urbà suggestiu i ple de possibilitats.

L'escola bressol L'Arboç, en canvi, és emplaçada als afores de la ciutat, quan torna a ser muntanya i jardí, dins el recinte de les Llars Mundet. Els espais ja foren pensats i construïts per ser una escola de petits. Un bocí de l'espai exterior, per exemple és gairebé muntanya i així l'anomenem. Tot i així és un espai eminentment educatiu. Fent broma es comenta que és un dels espais on es pot dur a terme tot l'itinerari: des de l'escola bressol fins a la universitat, o fins a la llar d'avis. I és cert que aquestes institucions també les aprofitem.

En «sortir» de l'escola topem amb la natura. Escola i natura es confonen i, és clar, l'una



aprofita l'altra: les possibilitats són de contingut (l'entorn natural, la fauna, la flora, etc.), però també de procediment (els perills urbans es redueixen).

Ja es pot endevinar que no es tracta d'oposar, sinó de complementar. Les diferències són desitjables i poden generar intercanvis profitosos. Cada escola proposa la seva realitat.

La història

Un cop exposada, contrastada i valorada la idea inicial entre els educadors, n'engegàrem el projecte de realització. Hi participàrem les dues parelles responsables dels grups grans de les dues escoles i els grups d'infants, amb edats compreses entre els dos i mig i els tres anys: el d'El Roure, format per 16 infants, 10 nens i 6 nenes (amb un nen amb NEE); el de L'Arboç, amb 17 infants, 10 nenes i 7 nens.

Es tractava que els nostres petits compartissin un dia d'excursió a cadascuna de les escoles. D'aquesta manera coneixerien nous companys, visitaríem una altra escola, i... La proposta va tenir una molt bona acollida i de seguida ens posàrem en acció.

L'inici de la primavera ens va semblar un bon moment: els dies llargs, la temperatura agradable, les competències dels menuts ben apunt. Engegar la iniciativa va correspondre al grup la Lluna de L'Arboç i ho vam fer de la manera següent: vam escriure una carta als nens i a les nenes d'El Roure. Els explicàvem el nom del nostre grup i el de l'escola que, com el de la seva, també era d'un arbre. Els convidàrem a venir a l'escola i a anar a jugar al parc del Laberint d'Horta que tenim molt a prop. Els invitàvem també a dinar al nostre pati, uns macarrons que les cuineres –la Nefta i la Maria– fan tan bons.

La resposta no trigà gaire. Al cap d'una setmana, si fa no fa, els nens i les nenes d'El Roure contestaren amb una preciosa cartadibuix per la qual es donaven a conèixer i acceptaven la invitació de L'Arboç.

El caliu i l'interès, sense els quals no tindria sentit engegar el projecte, ja eren ben visibles.

A L'Arboç

El dia assenyalat, a l'hora convinguda, arriben a l'escola els petits Gegants d'El Roure. Alguns

parens i algunes mares els acompanyen. Ens obsequien amb un mò-bil molt bonic i oportú: una lluna i uns estels.

Gairebé tot d'una –després d'una primera exploració dels espais escolars–, ens n'anem cap al Parc del Laberint. Durant el quart d'hora de camí hi ha els primers contactes entre els infants. El fet que no sigui un camí transitat ho permet. Tanmateix és cert que, més que un joc entre els nens i les nenes d'una escola i altra, juguen uns al costat dels altres amb contactes ocasionals i fugissers. Mentre juguen, les educadores i els educadors observem i vigilem el recinte, no sigui que algun menut se'ns despisti.

A més dels elements típics dels parcs –un llarg cuc que els infants poden recórrer per dins o per fora, una mena de camionet, una construcció com un castell, etc.–, sota l'arbreda ombrívola fa de bon rodolar i fer la tombarella per un pendís de gespa. Accepten de bon grat que se'ls ajudi encara que no es tracti de l'educadora o educador corresponent.

Ja ens dirigim cap a un altre indret: el Palau de les Heures ara rejuenit. Pel camí, travessem una llarga esplanada tot corrents alhora. Ja en el magnífic Palau fem una passejada pels jardins restaurats mentre contemplem aquest marc tan harmònic. Aprofitem per fer la fotografia d'aquesta trobada. Els infants ens fan ben obvi que, a més de contemplar, necessiten manipu-

lar, experimentar, provar: és el que fan tan aviat com parem una estoneta a jugar pels voltants del jardí.

S'ha fet gairebé migdia. El rellotge de la gana marca les hores i alguns ja reclamen el dinar. En cinc minuts arribem a l'escola. Sota els dos cedres del pati de L'Arboç hi fa molt bon estar i les taules ja estan parades. Les cuineres hi han posat molt esment, els macarrons amb carn picada estan tan bons com sempre: boníssims. Es veu que hi ha gana. Per acabar-ho de celebrar, convidem els grans i petits d'El Roure a un gelat. Després, una estoneta més d'esbarjo.

Tanmateix encara compartim un altre moment: el de la migdiada. És certament molt plàcid veure com, a mesura que es van estirant, van adormint-se serenament. A més, entre ells i elles, d'una i altra escola no hi ha cap problema. Mesclats sense cap més ordre que el que ells mateixos es van fent, domina aquest clima tan infantil i tan sa d'espontaneïtat.

Mentre dinem, comentem que tal vegada el programa ha estat massa comprimit i potser hauríem d'haver disposat de més temps lliure.



A El Roure

El dia 30 de juny vàrem rebre la visita dels infants, els educadors i la secretària de L'Arboç. Després d'un petit contacte amb l'escola (sobretot al pati) vam marxar cap a la caserna dels bombers. Allí ja ens esperaven per fer la visita.

Els nens caminaven embadalits, mirant-ho tot i molt sorpresos. Per a la majoria, era la primera vegada que tenien tan a prop els bombers. Després d'una estona d'explicacions (per cert, poc adequades per a uns infants tan petits) del responsable de les visites escolars, vam poder tocar tot allò que més ens cridava l'atenció: els cascos, les botes, els cotxes i, per fi, vam jugar a tirar aigua amb una mànega. Per a molts, fins i tot per als educadors, un moment molt divertit!

També vam tenir ocasió de recórrer un circuit –com una mena de gimcana que imitava



la tasca dels bombers a l'hora d'apagar el foc: passar per un túnel més aviat fosc, pujar una escala, davallar (ajudats) pel baixador lliscant típic dels bombers, etc. Tot un repte que, tanmateix, molts dels infants volgueren assumir.

En sortir del parc de bombers, i de camí de tornada a l'escola, vam entrar al mercat del Ninot on, a més de ser l'admiració de tothom, ho aprofitarem per admirar la diversitat de les fruites d'estiu: en un ràpid traveling paral·lel vàrem percebre colors, formes, mides, etc.

Quan vam arribar a l'escola, el menjador estava organitzat (gràcies a la resta de companys) i ens prepararem per dinar. Tot i que l'estança no és gaire gran, poguérem dinar bé i de gust els dos grups barrejats, estona que va afavorir la relació que ens havíem proposat.

Tothom va quedar satisfet gràcies al menjar que ens havia fet l'Anna (la cuinera) i a les postres que havíem elaborat juntament amb els nens (gelat de Cola-Cao).

Tot just acabat el dinar, ja era hora d'acomiar-nos. L'espai disponible no permetia que el grup de L'Arboç pogués fer la migdiada amb els d'El Roure. Tot havia passat volant, l'autocar era a la porta.

La valoració

Tot plegat ha estat una experiència, una aventura, una ocasió per compartir.

L'encert o l'ajust de la proposta ens l'han donat els mateixos infants amb el seu interès i la seva actitud sempre positiva. Cal afegir, a més, que la predisposició de les companyes de les escoles, educadores i cuineres, i de les famílies ha permès la realització del projecte. D'altra banda, el caliu amb què per tot arreu s'ha rebut els infants n'ha afavorit la seva resposta.

Tot i així hem de dir que, en alguns moments, no vàrem preveure prou l'ajustament entre les activitats programades i el ritme dels infants: anàrem una mica accelerats.

Així mateix creiem que ha faltat una altra ocasió per donar marge a la descoberta de l'altre; considerem que, després de les primeres aproximacions, hagués estat oportú acabar l'experiència afavorint més la interrelació, el joc, la descoberta mútua entre els infants, sense cap intervenció ni proposta pel mig.

Per acabar, pel que fa als recursos, hem de fer esment de la manca de correspondència i adequació, tan corrent que ja es considera normal, de les didàctiques amb les quals les institucions acullen infants petits com els nostres. Amb aquesta intenció volem aprofitar per proposar als diferents organismes públics susceptibles d'acollir els menuts –Parcs i Jardins, Bombers, Museus, Biblioteques, etc.– que adequin els seus recursos didàctics (humans i materials i propostes d'activitat) també per als mes petits. ■



El mirall

Se li han ofert a la Tatiana diversos objectes, entre ells un mirall.

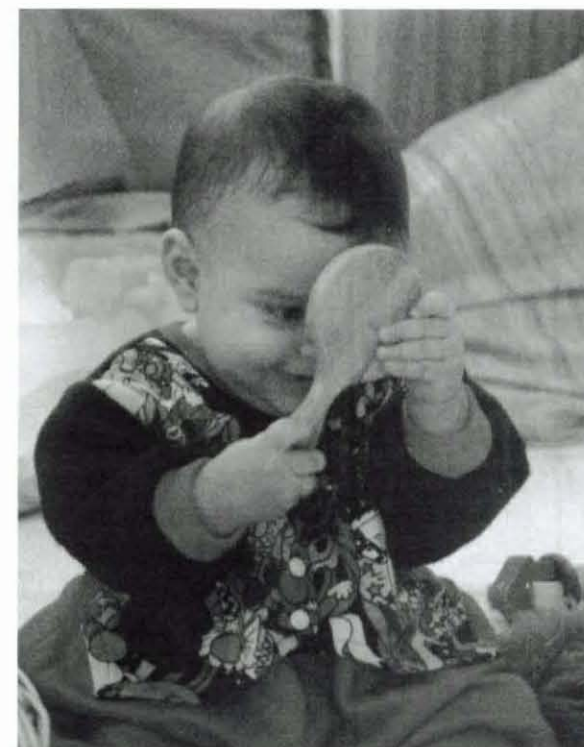
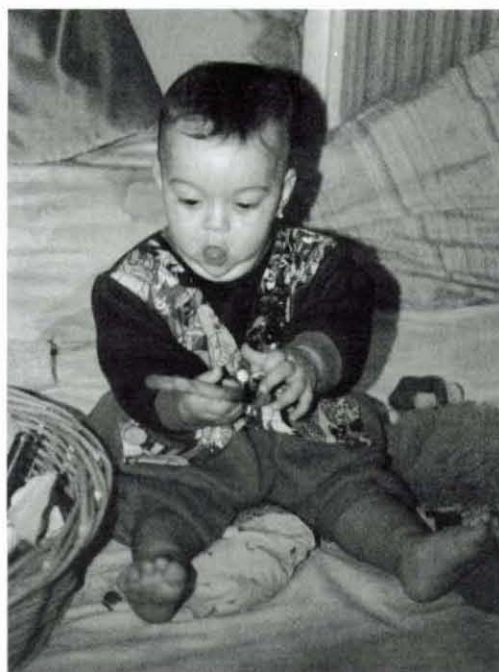
L'oferta li ha permès descobrir algú que es mou, i que la imatge reflectida es mou com ella, és ella, és la seva identitat.

A nosaltres ens descobreix un infant que va més enllà del que pres-

suposàvem. En observar-lo, n'hem pogut conèixer els seus interessos i les seves capacitats.

Només la suma d'aquestes dues realitats, un material adequat a l'infant i una mestra amb ull documentador, permet constatar de què és capaç la Tatiana. ■

INFANCIA



El paper del mestre: fer lectors i escriptors

En la recerca del que hauriem de fer per ensenyar a llegir i a escriure bé als infants que comencen aquest aprenentatge, es proposen tres àmbits de reflexió: convidar els infants a la comunitat de lectors i escriptors, vetllar per la singularitat de cada procés i potenciar la globalització. La pràctica pedagògica que es proposa permet que els infants esdevinguin lectors i escriptors actius i no que solament sàpiguen llegir i escriure.

Montserrat Fons

La pràctica pedagògica ens impulsa molt sovint a la reflexió sobre si allò que fem ho fem de la millor manera possible i, com a conseqüència, anem assajant canvis per tal de modificar aquelles

pràctiques que trobem poc significatives per als nens i les nenes i que no s'ajusten als nous plantejaments. En la recerca del que hauriem de fer els mestres per ensenyar a llegir i a escriure bé als infants que comencen aquest aprenentatge, apuntem en aquest article tres àmbits d'actuació.

a) Convidar els infants al col·lectiu de lectors i escriptors

Un dels aspectes que preocupa força els mestres i les institucions educatives en general és el nivell de comprensió de la lectura i el grau de competència en l'escriptura a què arriben els

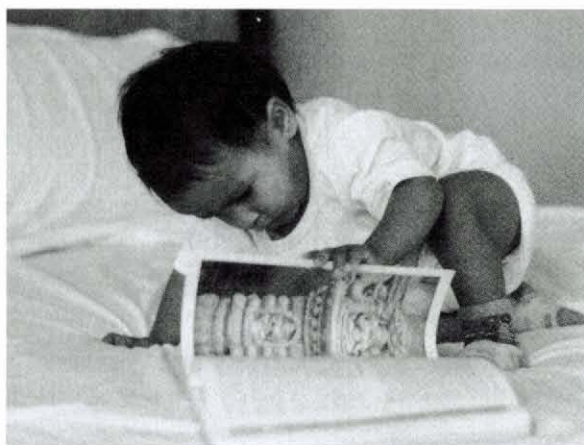
de dedicar-hi més hores dins el currículum, etc., evidentment tots ells lícits, dignes i necessaris de ser estudiats per continuar avançant en la qualitat d'aquest aprenentatge. Però a mesura que s'ha aprofundit el concepte d'alfabetització i d'aprenentatge es fa palès com aquest discurs que busca la millora exclusivament dins de l'escola es queda curt, perquè allò que impregna els infants perquè aprenguin a llegir i a escriure és un conjunt d'actituds sobre el llenguatge, la parla i els textos que penetren culturalment, tant a dins com a fora de l'escola, i que generen raons imperioses per llegir i escriure.

nostres alumnes després de l'escolarització primària i secundària. Per aconseguir uns resultats millors s'estudia la possibilitat de començar aquest aprenentatge abans, de millorar-ne els mètodes,

Si l'entorn on viuen les criatures no desvetlla la necessitat de llegir i escriure, perquè els adults que més conviuen amb ells, tant els familiars com els mestres, tenen poca necessitat de llegir i molta menys d'escriure per viure feliçment, serà més o menys fàcil ensenyar a llegir i a escriure, però serà ben difícil fer lectors i escriptors.

Molt sovint les raons que oferim als infants per llegir i escriure són febles, perquè no tenen altre propòsit que allò que anomenem instrucció, i els aboquem a usar la llengua escrita sense cap altre sentit que aprendre-la. Al llarg de la història de la didàctica, diferents mètodes han mostrat ser bons per ensenyar a llegir i a escriure, però realment molt pocs s'han mostrat eficaços per crear lectors i lectores, escriptors i escriptores, i és que probablement les condicions socioculturals són el factor determinant de l'èxit en el procés d'alfabetització.

Per fer lectors i escriptors necessitem que l'infant se senti cridat a participar en la comunitat dels alfabetitzats, dels que se serveixen del text



escrit per viure plenament. Els mestres som o hauríem de ser representants i membres de la comunitat dels alfabetitzats, però evidentment no som la comunitat i, per això, convé que les aules obrin més les portes, perquè els infants puguin palpar que dins i fora de l'escola, com un continu, llegir i escriure esdevé una necessitat. Una necessitat per resoldre qüestions pràctiques: per exemple, per treure diners del caixer automàtic, comprar una entrada al teatre, omplir un imprès; una necessitat per potenciar i ampliar el coneixement, com a l'hora de fer un guió de treball, buscar informació en llibres i revistes, elaborar un resum o un informe; i una necessitat per gaudir del plaer estètic que ofereixen les novel·les, els poemes i altres textos literaris.

Dins d'aquesta comunitat, el mestre ha de convidar els infants a participar-hi, acompanyar-los fins que se sentin membres del col·lectiu que formem les persones alfabetitzades i donar-los-hi la benvinguda.

Convidar, com la mateixa paraula suggereix, equival a fer desitjable allò a què s'invita i això només s'aconsegueix quan la mestra gaudeix de veritat llegint i escrivint i, a més a més, ho deixa notar als infants. Llavors la mestra esdevé model o, més ben dit, testimoni del que significa en la nostra societat llegir i escriure. En aquest sentit, llegir i escriure davant els nens i les nenes, i parlar del que s'ha llegit o escrit esdevé un dels papers clau dels mestres.

Llegir en veu alta textos que interessin els nens és una de les millors fórmules per introduir, potenciar, desenvolupar i millorar la lectura dels infants de totes les edats. En primer lloc perquè s'aprèn a llegir, si algú t'ha llegit primer. Sovint, en començar a llegir un conte en veu alta, els infants t'escolten bocabadats mirant-te la cara, però si poden, ben aviat se't posen al costat, deixen d'interessar-se per la cara del qui llegeix i passen a mirar el full d'on sorgeix la lectura i, al cap d'una estona, intenten girar el full quan toca. Llegir en veu alta també contribueix a familiaritzar el nen amb

l'estructura del text escrit i amb el seu llenguatge: dit d'una altra manera, permet desenvolupar la comprensió de la lectura abans de saber llegir pròpiament.

A més a més de llegir en veu alta per als nens i les nenes, el mestre també mostra als infants com es llegeix sempre que ho fa en silenci, interiorment, al seu davant. Aquella observació de l'adult que diu «espera un moment que ho acabo de llegir i t'ho explico» és una bona experiència per a l'infant, el qual veu com la lectura silenciosa no pot ser interrompuda per poder ser compresa.

Evidentment el mestre també ha de mostrar com escriu i ha de parlar dels escrits als infants. Unes vegades escriurà en silenci, perquè és com se sol fer i és com l'infant pot copsar la necessitat de concentració per fer aquest acte, i com l'escrit es fa i refà fins que agrada a l'autor. Ratllar, esborrar o començar de nou un escrit és una pràctica que els nostres infants tenen poca oportunitat de veure en el seu entorn i, en canvi, és una característica de la producció escrita que la diferencia de l'oral. L'elaboració del text com a procés de planificació, textualització i revisió resulta difícil que l'entenguin perquè no n'ha tingut models, perquè no dediquem el temps necessari al procés i, com molt sovint passa, donem prioritat a la quantitat per damunt de la qualitat. Unes altres vegades, la mestra escriu en interacció amb els nens allò que, en el grup, s'ha planificat i finalment dictat al mestre.

En aquesta situació els infants tenen l'oportunitat de planificar i revisar globalment el text quan encara no dominen la notació gràfica.

Llegir i escriure amb sentit davant dels nens i les nenes i fer-ho amb sentit, per a ells, és la millor manera d'obrir la porta i donar la benvinguda als qui convidem a créixer dins la comunitat de lectors i escriptors.

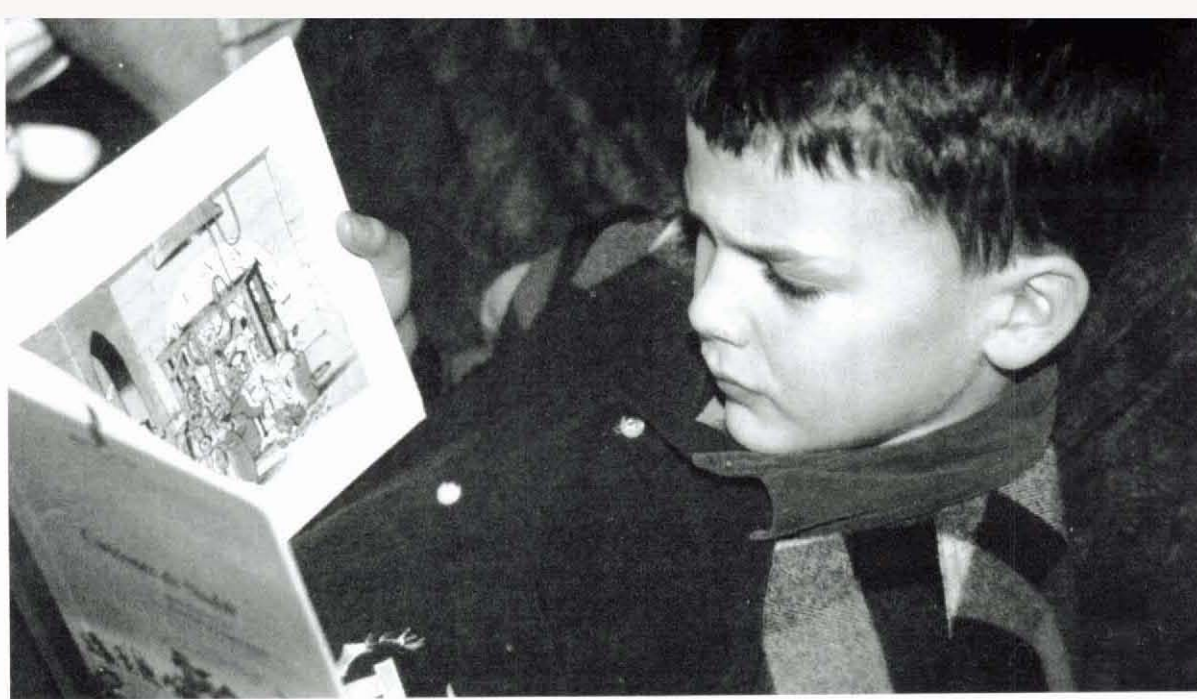
b) Vetllar per la singularitat de cada procés

No hi ha dubte que cada infant arriba a l'escola amb un bagatge diferent d'experiències relacionades amb el text escrit. Conèixer el seu punt de partida és clau per poder desenvolupar un aprenentatge significatiu, però això no és fàcil. En primer lloc, perquè cada un és particular i diferent i, en segon lloc, perquè el punt de partida no és estable i, a més a més, es va modificant en unitats de temps irregulars. Tanmateix, una actitud d'observació i d'escolta dels processos de cada nen permet, si més no, apropar-se als diferents esquemes de coneixements i interpretar la representació que cada un elabora sobre la funció social de la llengua escrita. Aquesta actitud d'interès per saber com es desenvolupa cada infant ha de ser constant, perquè si en la majoria d'aprenentatges el nens aprenen tant a dins com a fora de l'escola, en aquest les interaccions es multipliquen.

Per apropar-nos als coneixements de cada infant és necessari crear situacions que els esti-

mulin a provar de llegir i d'escriure. Només observant i interpretant el que fan quan els demanem que llegeixin o escriguin, en un context determinat i, també, allò que inicien pel seu compte, podrem aproximar-nos al que saben fer, sigui el que sigui. Deixant-los provar, escoltant com parlen entre ells i dialogant amb cada un, coneixerem una mica més els seus interessos, les seves pors, les seves limitacions i tot això ens permetrà anar oferint aquella pregunta, consell, orientació, repte, oportunitat que ajudarà a fer que cada un avanci en el coneixement de la llengua escrita.

Tot i que acabem de dir que és difícil conèixer cada infant, reconeixem que és molt més difícil encara acceptar-lo tal com és. Independentment del que cada nen sàpiga i faci, s'ha de sentir acollit pel mestre i pels companys. Cap alumne no s'ha de guanyar el mestre perquè ja sap escriure el seu nom o coneix tantes lletres; ha de percebre que el mestre l'accepta incondicionalment, que el vol al grup i li fa un lloc perquè se senti còmode. En aquest cas, acollir-lo vol dir acceptar els seus intents de lectura i les seves produccions escrites tal com surtin, amb els encerts i les errades incorporades i amb el tipus de lletra que sigui. Només des de l'acceptació de cada error i, també, de cada encert com a font d'informació dels coneixements del nens podrem ajudar a reflexionar, a contrastar, a buscar solucions per a cadascú també diferents.



ses com «no ho sé escriure», «no sé llegir», no sé quines lletres són», canvia per un ambient estimulador d'aprenentatge, on les preguntes «quina lletra és aquesta», «creus que s'entén?», «mira què he escrit!», «per què hi ha aquesta lletra?», «què hi diu?», «com es fa?», etc., i la recerca (comparar, buscar models, deduir, fer hipòtesis, comprovar, etc.), flueix en tots els sentits. La posada en comú d'interrogants, de camins per resoldre'ls i de celebració de les grans descobertes fan que cada infant construeixi una relació positiva amb l'escrit.

A tall d'exemple dels canvis que els mestres anem fent a mesura que posem més atenció a com aprèn cada nen i menys al que el mestre ensenya, explicaré com ha canviat el contingut de la reunió dels mestres de l'últim curs de parvulari amb els del primer curs de primària quan traspassen tot allò referent al grup que tenen al càrrec. Fins no fa gaire, recordo que parlàvem de les lletres que havíem treballat a classe: totes les vocals, les consonants més freqüents, *n*, *l*, *t*, *s*, *m*, *p*, alguns vegades també la *b*, *r*, *c*, etc., i excepcionalment la *f*, i la *ç*. De mica en mica i sense ser-ne gaire conscients vam començar a parlar del que creïem que havien après aquell grup d'infants durant el parvulari i així vam anar evolucionant i prenent cada vegada més consciència de la importància de tenir en compte el nen com a protagonista del seu aprenentatge, de manera que avui ens trobem parlant incondicional-

Cal afegir la importància que té el fet que el mestre sàpiga esperar, que no precipiti ensenyaments. Sempre és més interessant la pregunta o el dubte que sorgeix del nen que l'ensenyament que avança el mestre, perquè el primer surt de les necessitats de l'infant i posa de manifest el seu coneixement; mentre que el segon no ofereix l'oportunitat de conèixer-lo. Això, però, no vol dir que el mestre no faci res, ni que esperi que els aprenentatges sorgeixin per generació espontània, res de tot això. L'actitud d'espera és una actitud d'escolta activa, respectuosa envers totes les manifestacions dels nens i les nenes i que es preocupa fonamentalment per ajudar-los a entendre el que fan, a definir objectius d'aprenentatge, a dibuixar conjuntament un camí a seguir i a posar-se d'acord amb els criteris de valoració.

Quan s'aconsegueix un clima de confiança i seguretat, l'ambient del grup es transforma i l'angoixa manifestada per alguns nens amb fra-



ment del procés de cada nen, un per un. Realment tot un gir copernicà.

c) Potenciar la globalització

No podem separar de cap manera l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura dels altres aprenentatges, si volem que llegir i escriure s'integri en la pròpia vida. Ens referim al fet que dins l'horari escolar no hi ha una hora exclusiva per ensenyar i aprendre a llegir i a escriure; considerem més aviat que, de la vida del grup, sorgeixen moltes oportunitats on el llegir i escriure es fan necessaris i que aprendre cada àrea del coneixement implica també aprendre la manera de llegir-la i escriure-la.

Així, per exemple, si per a l'organització de la classe hem decidit que posar el nom als esmorzars és la millor manera de no confondre'ls, escriure cada dia el propi nom es convertirà en una pràctica significativa d'automatització de l'escriptura. En ella, el mestre atent a les necessitats de cada infant podrà ajudar-lo a reflexionar sobre les lletres, orientar-lo en la direccionalitat, etc. De la mateixa manera, si necessitem informació sobre els lleopards, el cos humà, l'espai o qualsevol altre tema que ens proposem, la recerca en els llibres de coneixements ens portarà a conèixer on es pot trobar informació, quines pistes tenim per saber-ho, quines paraules trobarem, amb quines lletres comença, etc. I, encara, si volem saber què hi diu el text de les pàgines

del conte més meravellós que tenim, la identificació del títol, del nom dels personatges, de la narració mateixa serà el camí per gaudir-ne i per anar descobrint el funcionament del codi escrit.

Dins d'aquesta perspectiva globalitzadora ens plantejem també com els nostres infants desenvolupen la consciència fonològica necessària per progressar en la lectura i l'escriptura. El debat sobre el paper de la consciència fonològica en l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura continua actualment obert entre els que sostenen la necessitat d'un cert grau de desenvolupament del coneixement fonològic perquè el nen pugui llegir i escriure i els que tot i reconeixent la seva importància no creuen que s'hagi d'ensenyar prèviament, perquè el mateix aprenentatge de la lletra escrita els desenvoluparà aquesta consciència fonològica.

La nostra experiència s'inscriu més aviat en la segona opció, però fonamentant-nos en una concepció més vigotskiana que biològica valorem la necessitat de la interacció del mestre amb els infants per facilitar i acompanyar el desenvolupament de l'esmentada consciència fonològica. Ara bé, no podem perdre de vista que l'infant aprèn els diferents aspectes que intervenen en el llegir i escriure de manera interrelacionada i no pas de forma additiva, ni en un ordre jeràrquic, sinó per reorganitzacions dels diferents esquemes de coneixement.

És a dir, que el necessari aprenentatge de la relació so-grafia esdevé dins la situació d'ús real de la lectura i de l'escriptura i mai de manera isolada o fragmentada. Hem comprovat com en facilitar experiències concretes de lectura i escriptura per a necessitats reals, és a dir, amb sentit, sorgeixen moltes situacions en les quals cal reflexionar sobre la llengua escrita. Aquestes situacions possibiliten que l'infant aprengui de manera contextualitzada els coneixements referits tant al codi, com al text, com al discurs, que els són necessaris per esdevenir lectors i escriptors.

Per acabar, direm que, si bé el que hem exposat pot estimular el desenvolupament o el replantejament de la nostra pràctica, en el sentit que els nostres infants esdevinguin lectors i escriptors actius i no sols que sàpiguen llegir i escriure, no sempre acabem de saber ben bé què és el millor en cada cas particular. Compartir la reflexió sobre la nostra pràctica amb altres mestres i especialistes del tema és un bon camí per continuar treballant-hi. ■

Bibliografia

- CAMPS, Anna: *L'ensenyament de la composició escrita*, Barcelona: Barcanova, 1994.
 SOLÉ, Isabel: *Estratègies de lectura*, Barcelona: Graó/ICE, MIE, 1992.
 MANEN, Max van: *El tacto en la enseñanza*, Barcelona: Paidós, 1998.
 TEBEROSKY, A.: *Aprendiendo a escribir*, Barcelona: ICE/Horsori, 1992.

temes d'in-fàn-ci-a

educar de 0 a 6 anys

Més de trenta mirades al món
de l'educació infantil.

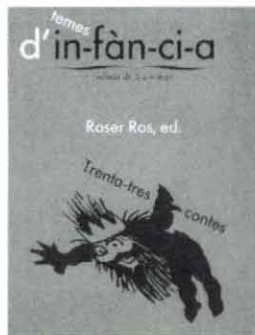
Oferta especial





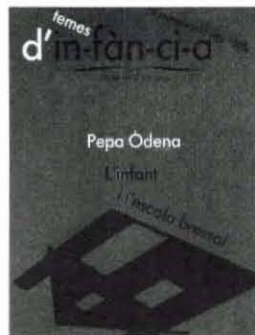
1. Les necessitats i els drets dels infants.
Liliane Lurçat
47 pàg. PVP: 600 PTA.

Cinc textos sobre qüestions fonamentals per a la pràctica educativa: l'autonomia, la violència a parvulari, etc. Els drets i les necessitats dels infants centren les reflexions.



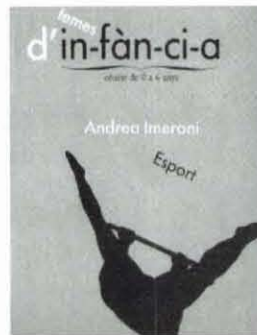
2/3. Trenta-tres contes.
Roser Ros (ed.)
110 pàg. PVP: 1.075 PTA.

Una doble finalitat: recollir contes per explicar als infants a casa i a l'escola, i aportar noves maneres de fer-ho.



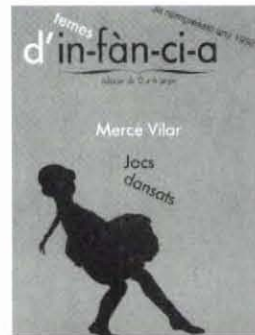
4. L'infant i l'escola bressol.
Pepa Ódena
39 pàg. PVP: 625 PTA.

Un infant competent i protagonista en un marc educatiu; una escola oberta, receptiva, dinàmica i dialogant.



5. Esport.
Andrea Imeroni
55 pàg. PVP: 825 PTA.

Un acurat estudi dels aspectes que justifiquen l'activitat lúdico-motora en els nens petits, a casa i a l'escola, per revalorar la dimensió corporal, l'educació del moviment i el joc.



6. Jocs dansats. (Llibre i casset)
Mercè Vilar
63 pàg. PVP: 1.500 PTA.

Recull una àmplia proposta de danses per a infants de les primeres edats, alhora que documenta la manera tradicional de ballar-les i en facilita la música.



7. L'infant travessa el mirall.
Equips d'Escola Bressol i Parvulari de Reggio Emilia
56 pàg. PVP: 725 ptes.

La teoria i la pràctica es combinen per apropar-nos a aquest objecte màgic: el mirall. Des del mirall tabú al mirall d'efectes alliberadors amb la curiositat que suscita entre els infants.



8/9. De nadó a company.
J. Jubert, M. Domingo, M. A. Domènech
104 pàg. PVP: 1.325 PTA.

El complex procés de socialització dels infants en els primers anys de vida. Estudi dividit en dues parts: recopilació històrica i conceptual, i treball de recerca experimental.



10. Quan dues intel·ligències es troben. Infants i ordinadors.
G. Immovilli, M. Castagnetti, E. Giacomini, R. Cagliari
47 pàg. PVP: 735 PTA.

Les noves tecnologies en el marc de l'educació infantil a partir de les experimentacions desenvolupades en escoles bressol i parvularis del nord d'Itàlia, amb la reflexió pedagògica que en comporta la incorporació.



11/12. Ser infant abans d'ara.
Josep González-Agàpito
151 pàg. PVP: 1.350 PTA.

Un ampli ventall de textos i autors que ens ofereixen les diferents concepcions d'infant i la seva educació al llarg de la història. Un panorama imprescindible per comprendre la nostra realitat, i reflexionar-hi.



13. El context socio-familiar en l'educació de l'infant.
H. R. Schaffer
37 pàg. PVP: 675 PTA.

Recerques i reflexions sobre qüestions fonamentals per a l'educació de l'infant en el context familiar, alhora que planteja els grans reptes d'aquesta realitat en procés de canvi.



14. Maneres d'acollir els infants.
Revista Enfança
87 pàg. PVP: 990 PTA.

La manera d'organitzar l'atenció als infants està lligada als valors i les creences de cada societat, de cada país. La informació de com ho tracten països tan diferents com la Xina, Hongria, el Japó, Rússia o els EUA, també ajuda a reflexionar sobre la nostra realitat.



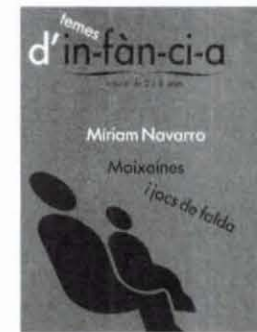
15. Ser infant a Europa, avui.
Peter Moss, Angela Phillips
103 pàg. PVP: 1.190 PTA.

Concepcions educatives i institucionals dels diferents països de la Comunitat Europea. Unes primeres dades comunes sobre el suport dels governs per fer compatibles les responsabilitats laborals i familiars, i les tendències en l'atenció als infants de 0 a 6 anys als anys vuitanta.



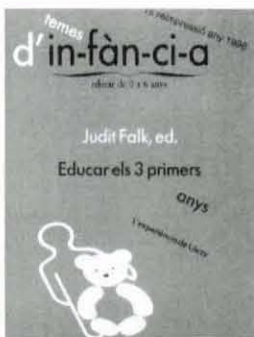
16. Barrila de titella.
Roser Ros
61 pàg. PVP: 890 PTA.

Recull de contes adaptats per ser representats amb titelles. Un material útil i de qualitat per a la pràctica educativa.



17. Moixaines i jocs de falda.
Miriam Navarro
79 pàg. PVP: 965 PTA.

La tradició està plena de petits jocs, que ofereixen una àmplia manera de relacionar-se infants i adults.



18. Educar els 3 primers anys. L'experiència de Lóczy.

Judit Falk
57 pàg. PVP: 875 PTA.

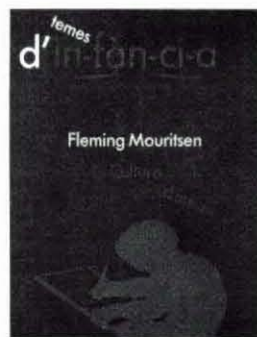
Fonamentació teòrica de Lóczy, institució hongaresa que ha aprofundit en el coneixement i l'atenció educativa dels infants de 0 a 3 anys, fins a esdevenir un referent clar per als professionals d'escola bressol.



19. L'infant i el parvulari.

M. Teresa Codina
74 pàg. PVP: 990 PTA.

Recopilació sistemàtica dels elements que configuren un plantejament de parvulari, que es fonamenta en un coneixement de les característiques i necessitats dels infants d'aquestes edats.



20. Cultura d'infant.

Fleming Mouritsen
45 pàg. PVP: 940 PTA.

Reflexió sobre una nova manera de conceptualitzar la infància d'acord amb els paràmetres d'una perspectiva psicopedagògica, que es fonamenta en l'observació de la realitat i les relacions entre els infants com una forma generadora de cultura.



21. La salut a la infància. Parlem-ne!

Joan Ripoll
93 pàg. PVP: 1.075 PTA.

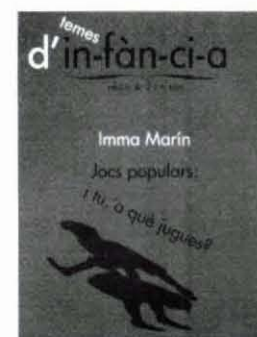
Apropament a temes de salut que avui generen preocupació entre les famílies i els professionals d'infants de 0 a 6 anys, i també a temes en què la tradició dificulta l'ambient saludable per al desenvolupament dels infants.



22. El joc de la descoberta.

Tere Majem, Pepa Òdena
65 pàg. PVP: 1.390 PTA.

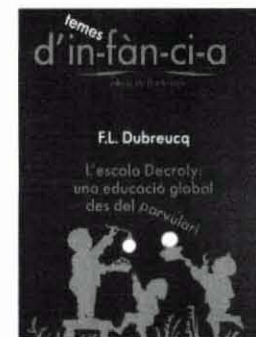
Proposta d'organització de dues activitats: la panera dels tresors per a infants de 6 a 12 mesos i el joc heurístic per a infants de 12 a 20 mesos. Materials, estructura, actitud del mestre, i una manera d'entendre l'infant i la seva educació.



23. Jocs populars: i tu, a què jugues?

Imma Marín
88 pàg. PVP: 1.175 PTA.

Una àmplia gamma de jocs tradicionals del nostre país, perquè els infants de 0 a 6 anys coneguin el nostre patrimoni.



24. L'escola Decroly: una educació global des del parvulari.

F. L. Dubreucq
40 pàg. PVP: 650 PTA.

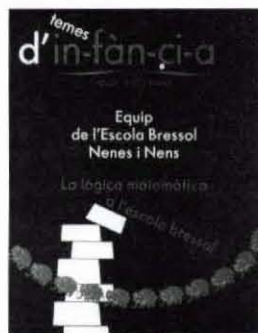
Reflexions de l'actual escola de L'Hermitage de Brussel·les sobre una de les qüestions que defineixen millor la pedagogia de Decroly: l'educació global al parvulari.



25. Malaguzzi i l'educació infantil a Reggio Emilia.

Loris Malaguzzi
90 pàg. PVP: 1.390 PTA.

Malaguzzi, en una llarga conversa, ens apropa la història i fonamentació del pensament actual, realitat, reflexió pedagògica i teoria de les escoles de Reggio Emilia.



26. La lògica matemàtica a l'escola bressol.

Equip de l'Escola Bressol Nenes i Nens
54 pàg. PVP: 850 PTA.

L'observació sistemàtica, la reflexió, la construcció del coneixement, entre d'altres, es troben en aquest treball per tractar la lògica matemàtica a l'escola bressol.



27. Pare, qui t'ensenya a ocupar-te de mi?

Patrizia Orsola Ghedini
54 pàg. PVP: 825 PTA.

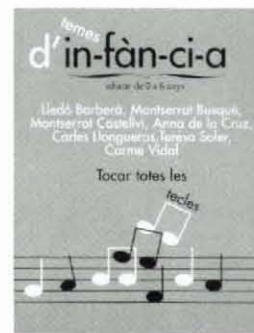
El paper dels homes com a pares en una societat en què està en clara transformació el repartiment de responsabilitats familiars. Com tots els treballs de la Xarxa d'Atenció a la Infància apropa la realitat de diferents països i esbossa un futur comú.



28/29. Què passa a les escoles bressol? Comparació d'escoles bressol a Espanya, Itàlia i el Regne Unit.

Helen Penn
98 pàg. PVP: 1.250 PTA.

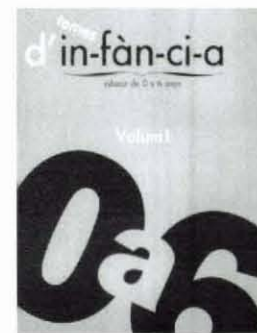
Les diferents maneres d'organitzar els serveis i atendre els infants en tres realitats europees. En la recerca es poden constatar les qüestions de fons d'un servei de qualitat.



30. Tocar totes les tecles. Recull d'audicions al parvulari.

L. Barberà, M. Busqué, M. Castellví, A. de la Cruz, C. Llongueras, T. Soler, C. Vidal.
120 pàg. PVP: 1.250 PTA.

Un treball sistemàtic des de l'escola sobre les audicions musicals al parvulari, realitzat per mestres de diferents indrets del país.



Congrés d'Infància (números extraordinaris) Vol. I: Educar de 0 a 6.

340 pàg. PVP: 3.500 PTA.
Vol. II: Accions i polítiques educatives.
172 pàg. PVP: 2.000 PTA.

Aquests dos volums recullen els treballs del Congrés d'Infància, que es va celebrar a Barcelona el 1994. El primer volum aplega reflexions teòriques i pràctiques entorn de cinc apartats: tipus de serveis, vida quotidiana, relació amb



les famílies, diversitat i ecologia. L'altre recull un ampli ventall de polítiques educatives de qualitat en els àmbits local, autonòmic, estatal i internacional, i també parlaments, conferències i el Manifest del Congrés.

Oferta especial fins al 30 d'abril del 2001

Fins a 10 exemplars	30 % de descompte
Entre 11 i 20 exemplars	40 % de descompte
Més de 20 exemplars	50 % de descompte

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

Butlleta de domiciliació bancària

Cognoms, nom del titular

Entitat

Oficina

DC
control

Compte/llibreta

Firma del titular

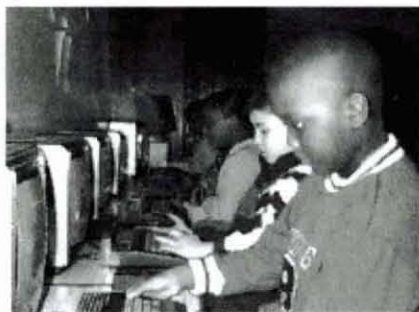
Titols	Preu (PTA)	Núm. exemplars	Total
1. Les necessitats i els drets dels infants	600	x	=
Liliane Lurçat			
2/3. Trenta-tres contes	1.075	x	=
Roser Ros (ed.)			
4. L'infant i l'escola bressol	625	x	=
Pepa Odena			
5. Esport	825	x	=
Andrea Imeroni			
6. Jocs dansats (Llibre i casset)	1.500	x	=
Mercè Vilar			
7. L'infant travessa el mirall	725	x	=
Equips d'Escola Bressol i Parvulari de Reggio Emilia			
8/9. De nadó a company	1.325	x	=
J. Jubert, M. Domingo, M. A. Domènech			
10. Quan dues intel·ligències es troben. Infants i ordinadors	735	x	=
G. Immovilli, M. Castagnetti, E. Giacomini, P. Cagliari			
11/12. Ser infant abans d'ara	1.350	x	=
Josep González-Agàpito			
13. El context socio-familiar en l'educació de l'infant	675	x	=
H. R. Schaffer			
14. Maneres d'acollir els infants	990	x	=
Revista <i>Enfance</i>			
15. Ser infant a Europa, avui	1.190	x	=
Peter Moss, Angela Phillips			
16. Barrila de titella	890	x	=
Roser Ros			
17. Moixaines i jocs de falda	965	x	=
Miriam Navarro			
18. Educar els 3 primers anys. L'experiència de Lóczy	875	x	=
Judit Falk			
19. L'infant i el parvulari	990	x	=
M. Teresa Codina			
20. Cultura d'infant	940	x	=
Fleming Mouritsen			
21. La salut a la infància. Parlem-ne!	1.075	x	=
Joan Ripoll			
22. El joc de la descoberta. Tere Majem	1.390	x	=
Pepa Odena			
23. Jocs populars: i tu, a què jugues?	1.175	x	=
Imma Marín			
24. L'escola Decroly: una educació global des del parvulari	650	x	=
F. L. Dubreucq			
25. Malaguzzi i l'educació infantil a Reggio Emilia	1.390	x	=
Loris Malaguzzi			
26. La lògica matemàtica a l'escola bressol	850	x	=
Equip de l'Escola Bressol Nenes i Nens			
27. Pare, qui t'ensenya a ocupar-te de mi?	825	x	=
Patrizia Orsola Ghedini			
28/29. Què passa a les escoles bressol? Comparació d'escoles bressol a Espanya, Itàlia i el Regne Unit	1.250	x	=
Helen Penn			
30. Tocar totes les tecles. Recull d'audicions al parvulari	1.250	x	=
L. Barberà, M. Busqué, M. Castellví, A. de la Cruz, C. Llangueras, T. Soler, C. Vidal			
Números extraordinaris:			
Congrés d'Infància. Educar de 0 a 6 anys (vol. I)	3.500	x	=
Congrés d'Infància. Accions i polítiques educatives (vol. II)	2.000	x	=
		TOTAL	=
	-	% descompte	=
		TOTAL	=

Envieu-ho a: INFÀNCIA, av. de les Drassanes, 3, 08001 Barcelona.

Evolució de l'ús de la informàtica al parvulari

François Miranda

L'autor explica, de manera detallada, el procés que ha seguit com a mestre per incorporar la informàtica a l'activitat dels infants. A França, on transcorre l'experiència, com en altres països on la informàtica ha entrat en la vida quotidiana, els infants comencen a treballar, amb la mateixa naturalitat, tant la pàgina tradicional d'un llibre com una pàgina web. En aquest cas, durant el procés, cal remarcar-hi el protagonisme dels infants, que experimenten, s'equivoquen, i l'obertura cap a les famílies i el barri.



Imatges 1 i 2. Els ordinadors a l'escola.



Aquesta experiència comença el 23 de juny de 1993. Un dimecres s'organitza una conferència pedagògica entorn de l'ús de la informàtica a l'escola. Sóc neòfit en la matèria. No tinc ni ordinador personal ni ordinador a l'escola. El propòsit d'aquesta jornada és mostrar possibles utilitzacions de la informàtica a l'escola i fer conèixer als mestres les possibilitats del

material recuperable, de les nanoxarxes Goupil-Thomson entregades dins del *Plan Informatique pour Tous* en donació als col·legis el 1985. L'ús d'aquest material no és fàcil, els mestres no han rebut cap formació malgrat que s'han desenvolupat nombroses aplicacions pedagògiques. Aviat aquest material, substituït pels PC amb *Windows* als col·legis, no es pot vendre ni llençar, ja que és propietat de l'Estat, i el recuperen les escoles primàries i després els parvularis.

El setembre de 1993 ens trobem que un dels col·legis propers al parvulari acaba d'equipar-se i heretem un material, vell, certament, però que funciona i, en qualsevol cas, nosaltres, com a parvulari, no tenim cap altre material. Comprem llicències de programes pedagògics

desenvolupats per als parvularis per una associació d'ensenyants, l'EPI (*Enseignement Public et Informatique*).

Els infants, des del grup dels petits, amb dos anys complerts, fins al grup dels grans utilitzen aquest material cada setmana, sigui mig grup (l'altra meitat va a la biblioteca durant aquest temps), sigui un terç del grup: un terç dels infants utilitza l'ordinador, un terç va a la biblioteca de l'escola i un terç escolta històries llegides per pares voluntaris.

Quan el mestre no desitja conduir aquesta activitat «informàtica», o bé s'organitza un torn de l'equip o bé un pare el substitueix. Els jocs cobreixen de manera simple nombrosos conceptes lligats als aprenentatges de parvulari: orientació, desplaçament, estructuració de l'espai, numeració, discriminació visual, rapidesa visual, algorismes, lògica, jocs de memòria (*Memory*), etc.

Per als més petits, s'organitza un conjunt de jocs entorn d'una història d'ossos que inclou pintura, dibuix (molt senzill), un laberint, un joc de desplaçament, sempre amb els mateixos ossos i que funciona amb un llapis òptic, ja que el ratolí d'ordinador no era corrent el 1984, quan el van crear.

Des de llavors hem utilitzat sempre aquest material a l'escola i hem passat de 8 a 12 aparells funcionant. (Imatge 1 i 2.)

El setembre de 1994, emergeix el multimèdia en el medi escolar. M'adhereixo a una asso-

ciació d'ensenyants que utilitzen la informàtica, l'AGAPE (*Association Groupe Apple pour l'Éducation*). Em compro un ordinador per preparar els cursos, jugar, etc. L'escola fa una crida a les famílies i a les empreses on treballen per tal de recuperar material. L'escola és però un ZEP (*Zone d'Éducation Prioritaire*) i el material, fins i tot el d'ocasió, és car, serà doncs en va.

Es prepara un projecte conjuntament amb el suport tecnològic de l'AGAPE: es pot utilitzar la informàtica perquè els infants d'un grup dels grans realitzin la versió multimèdia d'una història que hauran inventat i dibuixat al parvulari de manera tradicional.

Durant aquests anys tinc un grup de petits, infants de dos anys que fan migdiada. Puc, doncs, alliberar dos migdies a la setmana per treballar amb infants grans del grup d'una de les meves col·legues. A la classe construeixen la història, fan un llibre en paper, etc. Amb mi, els infants enregistren les frases i les paraules de la història, dibuixen les imatges a l'ordinador, reflexionen sobre el desenvolupament cronològic de la història, i també sobre l'ergonomia de la història.

A cada pantalla hi ha una imatge i un text. D'entrada s'ha de *cliar* sobre el text a fi de sentir llegir la frase, després s'accedeix a les «sorpreses» amagades a la pantalla fent *cliar* sobre els llocs sensibles que assenyalen el punter quan es transforma en mà. Es veu també, entre d'altres, un vídeo del castell construït a la classe pels infants, un diaporama d'infants practicant l'esgrima, un *morphing* entre una bruixa i una fada, animacions sobre el tema de la història, etc.

Els defectes més evidents del treball són l'exclusió dels infants del procés final de muntatge, ja que els programes són complexos i el temps de treball fora de classe (per a un muntatge de 10 pàgines amb recursos com so, imatge, text, vídeo, foto, etc., calen, a l'època, més de 150 h de treball). L'Associació (AGAPE) em proporcionà la logística (màquines i programes). Al cap d'uns mesos, un cop acabat el muntatge, la història és presentada a Apple Expo, després a l'abril al Saló del Llibre de París. (Imatge 3.)

El setembre de 1995, després d'haver treballat una història inventada pels infants decidim preparar una versió multimèdia d'un llibre ja existent. Prenem un àlbum d'edicions Mango, *El secret*, la història d'un conill, i en fem tres versions diferents: la història refeta en versió multimèdia, la història en foto digital des del punt de vista de l'heroi, la història refeta en foto digital des del punt de vista d'una persona aliena, les dues últimes desenvolupades pels infants. Al cap de tres mesos, un esbós de la primera versió, la segona i la tercera es presenten al Saló del Llibre per a Infants de Montreuil.

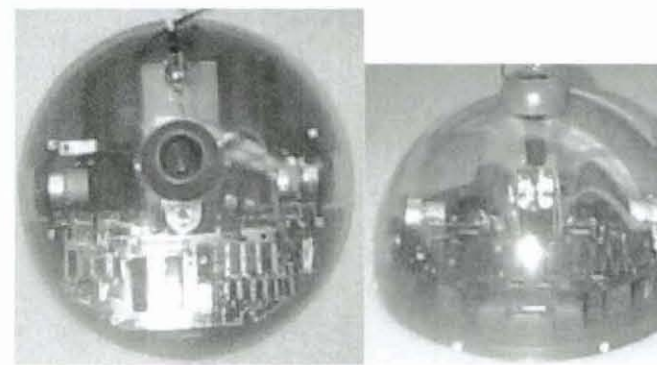
El 1996 i el 1997 ens acontentem amb utilitzar i desenvolupar la nanoxarxa del parvulari.

El 1998 arribem a recuperar un robot traçador programable en logo, una tortuga de terra. Avança, recula, gira a dreta i esquerra, pot aixecar i abaixar un llapis de manera autònoma. (Imatge 4 i 5.)

La programació pot fer-se pas per pas, l'infant introdueix una carta en el lector, el robot executa immediatament la consigna o bé programant una sèrie d'accions en un ordre cronològic en el qual les accions han de ser exe-



Imatge 3. Pàgina d'una història multimèdia creada pels infants.



Imatges 4 i 5. Robot traçador programable amb logo.

cutades amb el sistema «apprends» (és l'infant qui indica a la màquina què ha de fer).

Utilitzem els treballs de la universitat de Bordeaux I, «recerca sobre la utilització de la tortuga de terra logo en el grup de grans de parvulari, Jacques Peres, 1987», que proposa activitats en sèrie del tipus:

- Una consigna a complir (fer caure amb el robot 3 objectes en un ordre predefinit, fer sortir el robot d'una superfície delimitada per una marca a terra).



Imatges 6-10. Pàgines de la biblioteca informatitzada.

- Dibuixar un gran full enganxat a terra: aixecar i abaixar el llapis a gratient per poder realitzar un dibuix geomètric predefinit, en general una casa.

L'equip pedagògic impulsa també el programa de biblioteca informatitzada; acabar-lo ens ocuparà un curs sencer.

L'equip pedagògic parteix de la constatació següent: la biblioteca funciona bé, cada infant agafa un llibre cada setmana, però els infants no poden ser realment autònoms ni en la seva tria ni en el préstec mateix. Llavors explorem la pista informàtica. Hem provat diversos programes, un es destaca obertament de la resta tant per la seva *interface* particularment adaptada com pel seu cost, raonable, i la seva distribució pel CNPD. Vam triar doncs *La meua biblioteca*, de Theo Priiotakis, editada pel CNPD.

Tots els llibres han de ser codificats: un gomet de color (10 colors possibles predefinit), dues xifres compreses entre 10 i 99. Tots els llibres han de ser fotografiats amb un aparell fotodigital, les fotos retocades amb un programa de tractament d'imatge i passades al format *gif* i a la mida adequada. Tots els infants i els mestres de l'escola es van fotogra-

fiar de la mateixa manera i les seves fotos van seguir el mateix tractament.

Quan arriba l'hora de la biblioteca per a un grup, la seqüència es desenvolupa en diversos temps. El grup es divideix en subgrups. Cada infant tria un llibre; després, al seu torn, va cap a l'ordinador. Allà una pantalla li proposa diverses opcions: escriure, reproduir, llista, tancar. Tan bon punt l'infant desplaça el ratolí el punter es desplaça sobre la pantalla. Quan passa damunt d'una zona sensible es converteix en mà, i una veu digitalitzada guia l'infant: «per inscriure un llibre, per tornar el teu llibre, si vols la llista del teu grup, per tancar la biblioteca». (Imatge 6.)

L'infant no pot prendre un altre llibre si no ha tornat l'anterior. Per tornar-lo haurà de fer *clic* sobre «tornar». A la pantalla següent, se li demanarà fer *clic* sobre el color del llibre que vol tornar, després d'entrar un codi de dues xifres fent *clic* a les xifres del telecomandament o entrant-les al teclat. Llavors apareixerà la coberta del llibre prestat amb un botó verd on haurà de fer *clic*, si és el llibre correcte. (Imatge 7.)

Després haurà de fer *clic* sobre un homenet que hi ha a baix a l'esquerra de la pantalla per tornar a la pantalla inicial.

Per agafar un llibre haurà de fer *clic* sobre «inscriure» (en vermell). (Imatge 8.)

Llavors apareixerà la pantalla de la figura 8 i se l'invitarà a fer *clic* sobre la imatge del seu mestre i, després haurà de fer *clic* sobre el seu nom (sobrepesat a la seva foto). (Imatge 9.)

Se l'invitarà a fer *clic* sobre el color de l'etiqueta del llibre i a entrar el codi de dues xifres que l'identifica. Apareixerà la coberta i podrà comprovar si és el que té a les mans, i validar el préstec o tornar a començar. (Imatge 10.)

L'infant haurà de tenir un paper actiu: és ell qui torna el llibre, és ell qui en presta un altre.

El programa ofereix una nova situació d'aprenentatge on cada infant esdevé responsable dels seus actes: tria del llibre prestat, recerca de la fitxa informatitzada, introdueix els codis de classificació, corregeix els errors, etc. Es tracta d'una veritable activitat de gestió posada a l'abast dels més petits, d'un primer contacte amb la codificació d'informació. Permet que descobreixin una necessitat personal de buscar-classificar-triar-ordenar. L'adult només intervé quan hi ha problemes –solament en cas de problemes o per ensenyar alguna cosa (incomprensió, pèrdua de llibre)– o per aconsellar, ajudar, llegir una història. Diversos arti-

fícis didàctics condueixen l'infant prelector a acostar-se a l'escriptura i a la formació de nombres a partir de xifres. El dret a l'error és sempre garantit.

El setembre de 1999 llancem la idea d'un lloc a Internet per a l'escola. El contingut havia de constituir-se, tant com fos possible, amb el treball dels infants. La finalitat era que la realitzessin ells mateixos. S'articula entorn de dos eixos principals:

- *Els escacs*: un mestre d'escacs ve cada setmana a l'escola. Un grup dels grans ha treballat particularment sobre el moviment de les peces, el mestre d'escacs proposa jugades.
- *Una història de robots*: la setmana següent del començament de l'escola anem a veure *Un món real*, una exposició sobre el tema de l'any 2000 vist pels artistes de la fundació Cartier de París, que mostra 400 robots-joguina. En tornar a l'escola, el grup i jo decidim inventar una història amb robots. Els infants inventen una família de robots: Albert el pare, Betty la mare, Víctor el fill i un seguit d'escenes, de dos en dos. Dibuixen i pinten els personatges, després els dibuixen a l'ordinador de classe amb el programa *Kid Pix*. De seguida pinten les escenes en grup, una escena correspon a una pintura amb el propòsit de fer un llibre gegant (84 cm d'ample x 59,4 cm d'alt). Les escenes també es dibuixen a l'ordinador i s'integren els personatges per copiar-enganxar. Després hem tingut la idea de comunicar la versió en paper a altres persones: deixar el llibre a altres grups, anar a explicar-lo, expo-

sar-lo al rebedor de l'escola. Però, i la versió de l'ordinador? I si la poguéssim posar en un lloc on tothom la pogués veure quan en tingués ganes? Els pares a la feina, els familiars de fora, gent que no coneixem. Solament Internet permetia aquesta difusió de la versió digital de la història, els ordinadors lligats per fils telefònics (simplificant).

Faig el muntatge amb un programa de creació de pàgines *html* per a infants, «El taller del web», veurem més endavant perquè.

L'AGAPE proporcionà la col·locació de la pàgina en el servidor d'educació d'Apple France, per raons de qualitat de connexió i en l'esperança de generar més connexions i, per tant, més consultes de la pàgina. L'adreça és: http://www.intereduc.net/9_mouraud. Vaig explicar als infants que a la pàgina podíem rebre missatges. També havíem col·locat llocs «escriu-nos»; un servia per proposar una continuació de la història.

Hem rebut missatges d'alguns pares que estan connectats, bé a casa, bé a la feina. Quasi sempre pares amb fills a l'escola, però també pares antics.

Els infants van picar els textos que m'havien dictat amb lletra de pal, la més propera del teclat.

La pàgina es podia consultar a l'ordinador de la classe. (Imatge 11.)

El mes de març, l'escola elemental va rebre 12 iMac de l'Ajuntament, tots connectats a Internet. Vam aprofitar l'ocasió, sent participants del projecte i havent conduït la donació des del començament, d'anar mig grup cada set-

mana a la sala d'informàtica de l'escola elemental per poder consultar la pàgina en línia. Els infants van poder navegar lliurement, ja que, per ara, no hi ha enllaços que condueixin fora de la pàgina. S'encallaven a molts llocs, afectant-los la manca d'ergonomia: falta de botons de tornada, lligams massa amagats, etc. Un grup d'infants de 7 i 8 anys, a començament de curs, de tant en tant llegien una història a la classe. Els vam demanar que refessin la pàgina conservant-ne el contingut.

Hi treballen actualment. Pensen l'ergonomia, generen enllaços, etc. Organitzarem una altra visita de la pàgina amb el grup quan estigui suficientment avançada.

Actualment treballem el tema del barri, els trajectes dels infants entre l'escola i casa, amb el nostre vell aparell de fotodigital (Quicktake 100, Apple) i el nostre vell ordinador (Macintosh LC 475, Apple). De tot això, n'hauria de resultar una aplicació multimèdia consultable, sigui una pàgina Internet de l'escola en versió simplificada, sigui un CD-Rom en versió completa, o, també, una exposició organitzada en algun lloc del barri. ■



Imatge 11. Pàgina *html* creada pels infants.

Si us plau

Recollim tres aportacions, que ens han arribat per mitjà de M. Josep Udina, Laia Montserrat i Enric Gomà.



En Martí és un nen de dos anys i mig, amb una pares com cal i una germana de cinc anys que se l'estima molt. Va a l'escola bressol content i xerra pels descosits. Com gairebé tots els infants de la seva edat, és capaç de raonar i d'entendre els raonaments, més del que pugui semblar a primera vista.

Ara té conjuntivitis i cal posar-li gotes dues o tres vegades al dia. Els pares l'agafen fort per mantenir-lo quiet per tal que les gotes vagin on han d'anar. I, és clar, en Martí plora, i molt.

Quan arriba l'hora de la segona dosi de tortura, van per agafar-lo de la mateixa manera. Ell se'ls queda mirant, amb cara d'amoïnada i els diu:

–Si us plau, sense permís no!

Els pares es miren molt sorpresos i encara més escorreguts:

–Martí, que et podem posar gotes als ulls perquè se't curin?

I en Martí respon:

–Sí.

I s'han acabat les llàgrimes i la resistència. A partir d'aquest moment, posar les gotes és una activitat més i es fa amb tota normalitat. Això sí, demanant permís.

La Júlia, de tres anys i mig, demana al seu pare:

–Pare, a l'àvia Ramona quan li sortiran ales? –l'àvia en qüestió és la seva besàvia i té més de noranta anys.

–Ales?

–Sí, a l'esquena. A la gent, quan s'arruguen els surten ales a l'esquena i se'n van al cel.



La Laia, de quatre anys, arriba de l'escola exaltada:

–Mare, ja sé qui són els reis. Els reis són els pares d'una nena de la meua escola

Conversa amb Francesco Tonucci

La ciutat dels infants

El mes de juny a Palma van tenir la sort de comptar amb el pedagog italià Francesco Tonucci durant un cap de setmana. Va fer-hi dues conferències, organitzades pel Col·lectiu Escola d'Estiu de Mallorca sobre el tema *La ciutat dels infants*. Va explicar-hi el que ell anomena «una nova manera de pensar la ciutat». Els seus plantejaments, sovint provocadors, van fer sorgir el somriure, la rialla i la reflexió profunda dels qui l'escoltaven.

Elisabet Abeyà

Tonucci va explicar com s'ha anat modificant l'estructura de les ciutats. Abans tenien com a centre neuràlgic les places, com a punt d'intercanvi i comunicació. Ara les cases s'han convertit en llocs d'on no cal sortir i

quan se'n surt és per anar a un altre lloc aparentment segur (el cotxe, una superfície comercial) i així les ciutats s'han transformat en espais on no es pot viure, amb les places i els carrers sense gent i plens de cotxes. Però resulta que els infants necessiten la ciutat, i no espais exclusius per a nins on se'ls condemna a estar separats i a jugar sota la vigilància dels grans, sinó la ciutat sencera, els carrers i les places, on els ancians també hi tenen un lloc.

Dins el projecte de la ciutat dels infants, que en aquests moments es du a terme en una xarxa de 40 ciutats del món, és essencial conèixer l'opinió

puguin anar i tomar tots sols de l'escola. És un dels desitjos dels infants: poder parlar amb els seus amics pel carrer. Quan les ciutats s'omplen de nens que van i vénen de l'escola a peu, es tornen més segures. «El perill més gran que tenen els infants que van a l'escola són els pares que els hi acompanyen en cotxe».

Quan es van acabar les conferències, ens vam asseure en una plaça sense infants i sense a penes cap persona gran i amb un fort renou d'autobusos i de cotxes. Allí li vam fer algunes preguntes per als lectors d'INFÀNCIA.

dels infants, què volen realment, quins són els seus desitjos i les seves necessitats. Per això es constitueixen els consells dels nens. Un dels canvis al qual es dona molta d'importància en les ciutats dels infants és que

Infància: *En quines coses trobes que ha canviat el joc dels infants d'ara en relació amb el de quan nosaltres érem petits?*

Francesco Tonucci: Jo crec que ha canviat molt la llibertat dels infants, és a dir, que abans el joc se situava al temps lliure dels nens. Era l'alternativa als deures, a l'escola, a allò que hem de fer... Després de tot això hi havia el temps del joc. El temps del joc era nostre. A vegades demanàvem ajuda als adults. Ajuda podia voler dir comprar una joguina o ensenyar a fer servir una cina per construir joguines. Per exemple, jo agraeixo molt al meu pare que m'ensenyés com s'utilitza un ganivet, que m'ensenyés a construir coses, capacitats de construcció, joguines concretes a partir de coses naturals que trobàvem al camp o allà al barri de la ciutat. Tot això de la construcció s'ha perdut totalment per les condicions ambientals i perquè l'infant ja no juga en el seu temps lliure, sinó que juga en un temps controlat. El temps lliure



d'abans s'ha convertit en un temps substancialment escolar. És a dir, que el temps que a l'infant li queda després de l'escola i dels deures el passa en cursets de llengües, o de futbol, ball, guitarra, de tot el que ens puguem imaginar i que l'oferta comercial ens ofereix, o passa el temps davant la tele o amb un ordinador. Això implica que l'infant es quedi sempre sota un control adult. Aquesta condició ha canviat molt la relació entre el nen i el joc, perquè ja no juga alliberant-se dels adults, intentant camins nous, arriscant alguna cosa. El risc era la manera de mesurar les capacitats pròpies, d'incrementar l'autonomia en un joc de riscos progressius que anaven augmentant amb el temps. El joc dels infants necessita autonomia, necessita secrets, necessita riscos. El risc és un component de la ciutat: risc del desconegut, risc del cantó per on mai no he voltat, risc d'un camí més llarg o d'un cotxe que

pot arribar. És important que un infant pugui experimentar riscos adequats a les seves capacitats, i això només ho pot fer tot sol. Quan un nin està tot sol normalment no es posa davant riscos excessius. L'adult que acompanya un nen pensa que el seu paper és evitar els riscos que se li puguin presentar i així l'infant va sumant necessitats de risc sense poder-lo experimentar. Avui a l'infant se li prohibeix el risc fins que s'escapa del control dels adults. Això em fa molta de por perquè quan un adolescent aconsegueix alliberar-se del control dels adults té una necessitat de risc tan gran que quan pot l'experimenta tot de cop i arrisca molt més del que pot controlar. Els portem fins aquí amb una forma d'educació protegida. L'acompanyem fins als 12 anys i poc d'uns anys més tard

li regalem una moto... És fàcil que es trenqui el cap a qualsevol lloc.

I.: *Però ara els infants tenen més joguines que els de fa unes quantes dècades. De què els serveixen?*

F. T.: L'infant d'avui en comptes de jugar posseeix joguines. Aquesta és una manera amb la que els adults intentem compensar el sentit de culpabilitat. Nosaltres, els tècnics, moltes vegades ajudem els adults a desenvolupar aquest sentit de culpabilitat, per exemple amb articles a les revistes «femenines», amb els anuncis a la televisió... Diem als pares que haurien de jugar més amb els seus fills. Això és difícil i si no ho podem fer tenim un sentit de culpabilitat i, per això, procurem compensar-lo comprant joguines. En un món de consumisme es pensa que amb diners ho podem arreglar tot i si la joguina és més cara sembla que ho compensem més. Tot això produeix un malentès total. Ben al contrari els infants no necessiten moltes joguines. Necessiten

jugar amb els seus pares i necessiten jugar entre ells.

I.: *Quin paper té el joc a «la ciutat dels infants»?*

F. T.: De la necessitat del joc va néixer la idea. Precisament quan vaig començar a pensar en la ciutat dels infants estava treballant sobre la soledat del nen. Va sortir un llibre sobre la soledat de l'infant i dins d'aquesta reflexió vaig veure molt clar que no se surt d'aquest problema a nivell individual. Un adult, un pare, no pot solucionar tot sol el problema de la soledat del nen, del fill, perquè les solucions individuals són les comercials i no són solucions reals. La solució ha de ser política, ha de ser social. S'ha de canviar la ciutat. És a dir, hem de pressionar els nostres administradors, els hem de convèncer perquè la ciutat pugui tornar a ser un lloc de trobada per a la gent, començant pels infants. Si fem això els infants començaran a solucionar els seus problemes tots sols.

I.: *Com l'escola pot ajudar a construir la ciutat dels infants?*

F. T.: L'escola té un paper enorme i el pot jugar a favor de l'autonomia dels infants. Si els infants tenen experiències pròpies, l'escola tindrà un material ric i divers per treballar el que ara li fa falta. Ara ha de treballar sobre la televisió, les activitats extraescolars... Els infants estan plens d'idees que no són seves. Estan bombardejats d'idees dels altres perquè estan sempre en condició d'alumne. L'escola té

molt de poder, pot demanar coses increïbles. Per exemple es demana als infants que es quedïn asseguts cinc hores seguides. Tots els pares sabem que això fa mal als infants perquè els pediatres diuen que estar en una posició rígida durant tant de temps no fa bé a les esquenes dels nens i en canvi ningú, ni una sola família, no ha tret els seus fills de l'escola per això. Això significa que tenim un poder enorme i no estem pensant alternatives. Hem de cercar maneres que no siguin tan perilloses per als infants. No dic això per fer quedar malament a l'escola sinó per involucrar-la d'una manera coherent en un projecte que pot ajudar molt no només els infants sinó també la ciutat. Estic totalment convençut que els infants al carrer són infants que salvaran la ciutat.

I.: *Què és per a tu la creativitat?*

F. T.: Aquest és un tema molt ampli però us en faré algunes pinzellades. La creativitat no és el dibuix lliure. Jo sóc un enemic del dibuix lliure. Demanar a un infant que dibuixi el que vulgui és perquè a nosaltres no ens interessa gens el que dibuixa i normalment l'infant repetirà moltes vegades el mateix dibuix perquè dibuix lliure és el mateix que dir «per favor, aixeca't i parla el que vulguis». Sí, parla lliure. No es pot parlar lliure. Si vaig pel carrer i aturo un senyor parlant lliure em duren al psiquiàtric. En un llenguatge tan seriós com el parlar no es permet, però com que el dibuix normalment

no interessa a ningú es demanen beneïtures. Creativitat no és fer el que es vol sinó que és una manera per solucionar els problemes i això als infants els agrada molt. Hem de crear el costum que un problema es pot solucionar de moltes maneres, que no hi ha una única resposta bona i les altres són equivocades, sinó que hi ha moltes maneres de trobar una solució satisfactòria. És com llegir el mateix des de diferents punts de vista. Això no és molt freqüent a l'escola. S'educa per trobar una resposta certa i no per trobar una resposta possible. Creativitat significa precisament això: la satisfacció de buscar camins diferents, camins diversos i la idea que treballar junts val la pena perquè tenim punts de vista diferents.

I.: *L'actitud creativa, l'actitud investigadora, també forma part del món dels adults. Podem dir que els adults també juguem, o aquesta és una activitat exclusiva dels infants?*

F. T.: Jo crec que la necessitat del joc és de tots i crec que els adults ajuden poc el joc dels infants perquè ells mateixos juguen poc. Hem oblidat la nostra infantesa i hem oblidat la necessitat de jugar. Estem vivint malament. Jo crec que el joc no hauria de desaparèixer de la vida de ningú. Hauríem d'aprendre de nou a perdre el temps perquè el joc es fa en el temps perdut, el que abans se'n deia el temps lliure. Hem de tornar a aprendre la importància de tenir temps per a nosaltres. Jugar per a un adult

pot ser llegir, però també pot ser passejar, passejar-se amb els amics, fer jocs, jugar a cartes...tenir moments de descans. M'adon que és difícil, perquè tenim sentit de culpabilitat si perdem temps, no? Això no està bé perquè, per exemple, no ens deixa entendre els infants.

I.: *T'has passejat una mica per Palma. Què hi has vist? Què en penses com a ciutat?*

F. T.: Bé, és una ciutat molt congestionada. Es veuen molt pocs infants al carrer, i pocs ancians, vells. Amb això vull dir que és una ciutat com totes les altres i això no és bo. Una ciutat on no es veuen minusvàlids pel carrer, on no es veuen vells, és una ciutat que no els permet sortir. Això sorprèn un poc en una ciutat que es troba en una illa. Em diuen que aquí la relació entre cotxes i habitants és més alta que la normal en un país molt desenvolupat. Normalment es pensa que hi ha un cotxe per cada dos habitants. Aquí sembla que n'hi ha més. I les distàncies en una illa no són tan grans per necessitar un cotxe com ho són en un continent. Jo crec que en aquesta terra es podria pensar, per exemple en «les Balears dels infants», pensar en alguna cosa que alliberi un poc, en una terra on compta tant el turisme, on compta tant una proposta de vida relaxada...S'hauria de transformar en un projecte de vida, en un projecte de ciutat diferent, que per exemple tenguí més cura dels vianants, que tenguí més cura de la relació entre les genera-

cions de manera que es permeti als dèbils el moviment, i cercant així una manera de recuperar la bellesa de la ciutat en comptes de cercar només la comoditat, que és la comoditat d'uns pocs. La possibilitat d'aparcar a qualsevol banda, la quasi impossibilitat d'aparcar que hi ha aquí... Tot això significa que la relació persona-cotxe s'ha convertit en una relació impossible i en front d'això no estaria malament que els polítics reflexionessin una mica, que pensessin en els infants en comptes de pensar en els seus electors.

I.: *Què opines de la Convenció sobre els Drets de l'Infant?*

F. T.: Això és un tema molt llarg, però en poques paraules... Jo crec que és molt correcte, molt interessant que els adults reconeguin als infants uns drets tan alts. Però crec que no s'adonen del que prometen. Als drets hem promès, per exemple a l'article 12, que els infants tenen dret a ser consultats cada vegada que es pren una decisió que els afecta. I quan ho fem? Un alcalde hauria de consultar els infants a cada decisió que pren, perquè totes les decisions que pren un alcalde afecten també els infants. Obrir un carrer, obrir un supermercat, tot això té relacions amb la vida dels infants. No veig que els alcaldes ho estiguin fent i, si ho volguessin fer, com consultarien els infants? No he vist a la Convenció elements que ajudin en aquest sentit. Es diu: bé,

els infants tenen dret a jugar, però segueixen amb les prohibicions, per exemple, als consells de veïns hi ha punts que limiten o impedeixen el joc dels infants. Per exemple «de dues a quatre els nens no han de jugar». Això significa que un dret internacional, reconegut per un país com és Espanya, és més dèbil que un desig dels adults, perquè que jo sàpiga la migdiada dels adults no està regulada per una llei. Això significa que no podem pretendre que els infants no juguin de dues a quatre. És clar que podem demanar als infants el favor que no facin renou però, en tot cas, ells ens l'han de concedir perquè el dret està de la seva part. Normalment quan dic això em diuen que bé, que sí, perquè hi ha els drets dels infants i els drets dels adults, és veritat. Però l'article 3 diu que quan hi ha conflicte entre els drets han de prevaler els dels infants. És a dir que hem escrit una Convenció molt dura per a nosaltres. Jo crec que l'hem feta sense cap interès ni voluntat de respectar-la. Per això em fa molta de tristor tot això. M'agradaria molt que el 20 de novembre quan a totes les escoles es parla dels drets dels infants, se'ls digui tot això, que s'expliqui als infants fins a on arriben els seus drets i quan entren en conflicte amb els drets dels adults i que ells han de fer tot el possible perquè els adults els concedeixin els drets que han promès. Però de tot això no n'he sentit parlar. ■

La dentició

L'aparició i la caiguda de les dents és un fenomen que acompanya els nens durant tota la infantesa. En aquesta història hi ha edats en les quals es concentren els esdeveniments, que, sovint, s'associen amb molèsties que els adults considerem menors, però que per als petits són difícils i, sobretot, doloroses. Cal que sapiguem com alleujar-les i com començar a tenir cura de les dents des de ben aviat.

Óscar García i Algar



És freqüent aprofitar el fet que a un nen petit li estigui sortint una dent per explicar un comportament inquiet i irritable o fins i tot una malaltia. No obstant això, la dentició poques vegades causa problemes en infants de menys de quatre mesos. A més a més, el fet de creure que els símptomes que presenta un nen es deuen a la dentició pot fer passar per alt una veritable malaltia.

Per tant, resulta important el fet de conèixer la història natural de l'aparició de les dents, les molèsties que això provoca i la forma d'alleujar-les, i també, finalment, la higiene de les dents quan l'infant encara és molt petit.

Dentició i masticació

Les primeres dents no serveixen per mastegar sinó per mossegar. Les primeres que surten són les incisives, que no es fan servir per triturar. Els nens petits comencen a mastegar amb les genives i perfeccionen la tècnica molt abans que els hagin sortit les molars.

Comencen a aprendre de seguida que s'emporten a la boca les mans i les joguines que agafen. És important que se'ls ofereixin aliments que puguin mossegar ja abans dels sis mesos d'edat. Molts nens alimentats només amb productes semilíquids fins a l'any de vida es neguen amb freqüència a mastegar el menjar, i els aliments sòlids els produeixen nàusees i s'ennueguen. Si se'ls donen aliments durs perquè xuclin a partir dels quatre o cinc mesos, quan comencen a explorar els objectes emportant-se'ls a la boca, més tard els costarà menys adap-

tar-se als canvis de textura i consistència de la seva alimentació.

Mastegar aliments sòlids també és important per a l'enfortiment de la mandíbula i disminueix les possibilitats de necessitar tractament amb ortodòncia en el futur.

Quan surten les dents

L'ordre d'aparició i caiguda de les dents primeres (dents de llet) i d'aparició de les dents definitives, així com l'edat a la qual succeeix cada un d'aquests fets, són només aproximades i poden variar enormement d'un nen a un altre (alguns nens neixen amb dents i altres no en tenen cap fins després de l'any de vida).

Les primeres dents a aparèixer són les incisives centrals inferiors, al voltant dels sis o vuit mesos d'edat. Les incisives centrals superiors apareixen al cap d'un o dos mesos.

Durant tot el segon any, al nen li surten dents. Les més molestes són les premolars, que apareixen entre els dotze i els quinze mesos, i les molars, entre els vint i els vint-i-quatre mesos. Als tres anys totes les dents primeres ja han sortit: deu dents en cada mandíbula, les quals inclouen quatre incisives anteriors, dos ullals i quatre molars.

Posteriorment, a partir dels sis anys, totes aquestes dents primeres aniran caient progressivament i donaran pas a les dents definitives. Les primeres dents permanents que erupcionen són habitualment les primeres molars, a l'edat de sis o set anys.

Entre els sis i els dotze anys coexisteixen peces temporals i definitives, per la qual cosa es parla d'una dentició mixta. L'aparició de les

primeres dents permanents, en contacte amb dents encara de llet, és important ja que al seu voltant s'alinearà la resta de la dentició permanent. És primordial la cura de les primeres dents, contràriament al que es creia fins no fa gaire. La càries de les dents de llet o la seva extracció per qualsevol motiu afecten les dents definitives; hi produeixen càries o donen lloc a una mala posició (es parla de maloclusió o de mossegada incorrecta).

Les dents permanents són trenta-dues, entre les quals figuren els quatre queixals coneguts com «del seny», que són les terceres molars.

Erupció i caiguda de les dents primàries (de llet)

	Erupció superior (mesos)	Erupció inferior (mesos)	Caiguda (anys)
Incisiva central	8-12	6-10	6-7
Incisiva lateral	9-13	0-16	6-7
Ullal	16-22	17-23	10-12
Primera molar	13-19	14-18	9-10
Segona molar	25-33	23-31	10-12

Erupció de les dents permanents

	Erupció superior (anys)	Erupció inferior (anys)
Incisiva central	7-8	6-7
Incisiva lateral	8-9	7-8
Ullal	11-12	9-10
Primera premolar	10-12	10-11
Segona premolar	10-12	11-12
Primera molar	6-7	6-7
Segona molar	12-13	11-13
Tercera molar	17-21	17-21

Les molèsties de la dentició

L'erupció dentària produeix en els nens més petits una sèrie de trastorns de menor importància, encara que molt molestos: més necessitat de mossegar qualsevol objecte (els nens, de forma normal, exploren amb la boca tots els objectes), irritabilitat i necessitat de consol, dificultats per dormir, rebuig del biberó i dificultats per menjar i aparició d'una zona envermel·lida i inflada en la geniva que recobreix la dent. La major part d'aquests símptomes tenen lloc abans de l'aparició de les dents, per la qual cosa sovint creen angoixa i no sempre és fàcil reconèixer-ne la causa.

És important saber que aquests símptomes de la dentició no inclouen bronquitis, febre alta, èczema en la zona del bolquer, refredats de repetició, convulsions, pèrdua de la gana, vòmits o diarrees. Tots aquests poden ser símptomes d'alguna malaltia associada més o menys greu.

Com alleujar-les

És convenient seguir una sèrie de consells per alleujar aquestes molèsties produïdes per la sortida de les dents:

- Calma tenir alguna cosa per mossegar. Existeixen anells de goma plens d'un gel especial o amb aigua que pot refredar-se a la nevera. Produeix prou de consol, encara que cal evitar que es trenqui en mossegar-lo i la seva congelació perquè les lesions per congelació de la geniva poden ser importants.
- A vegades, fregar la zona adolorida amb un dit pot ajudar. Saber-se atès també serveix al nen de consol.

- És recomanable no abusar dels gels per a la dentició que s'apliquen sobre les genives ja que contenen dosis altes de medicaments anestèsics locals, ni administrar analgèsics de manera constant.
- Oferir al nen coses dures per rosegar.
- L'aire fred empitjora el dolor, per la qual cosa pot ajudar el fet de deixar-lo uns dies a casa o treure'l protegit amb una bufanda.
- Xuclar el biberó pot fer que les genives facin mal i se li pot oferir beure en un got o en una tassa.

Trastorns que s'han relacionat amb la dentició

L'erupció de les dents ha estat sempre rodejada d'una sèrie de supersticions mèdiques i populars que estan mancades de base científica. Tot i que s'estan perdent, encara romanen en alguns ambients.

Els únics trastorns que pot produir la dentició són la irritabilitat del nen, el baveig i la necessitat que té de mossegar per calmar el dolor. En algunes ocasions, si la molèstia és important, el metge pot indicar l'administració d'algun medicament analgèsic.

Les alteracions i els processos que s'han associat amb la sortida de les dents han estat molt diversos:

1. Malalties que expliquen l'aparició precoç o retardada de les dents

En el moment de néixer, els nens no solen tenir dents en les genives, encara que d'una manera o altra, es troben en el seu interior. En alguns casos rars, el nen pot néixer amb unes dents que cauen en pocs dies.

Generalment, es dona massa importància a l'edat d'aparició de les dents. Aquesta edat no és exacta i, per tant, no és igual per a tots els nens. L'erupció que es produeix als dotze mesos, o fins i tot més tard, és perfectament normal.

La prematuritat o la tardança en la dentició és una qüestió d'herència.

2. *Administració de calci*

Durant anys, ha estat un costum molt arrelat el fet d'administrar calci als nens per afavorir la dentició. S'ha demostrat que això obeeix més a una fantasia i a una tradició que a un fet científicament demostrat.

3. *Febre de dentició*

És molt freqüent, encara, que moltes persones pensin que la dentició sol produir febre. Aquest fet es considera normal o, almenys, molt poc important. La realitat és que l'erupció de les dents no dona febre. Si el nen té febre, i li estan sortint les dents, cal pensar en una altra causa i consultar el metge.

Tampoc no és cert que en els dies de l'erupció de les dents hi hagi una incidència més gran de processos febrils. La veritat és que durant la primera infància les malalties febrils en els nens són molt freqüents, per la qual cosa és probable que en el mateix moment en què surten les dents, el nen n'estigui patint alguna.

4. *Significat de la bava*

Un dels mites més importants és la relació entre la dentició i el baveig del nen. En el nouat, la producció de saliva està molt reduïda, perquè pràcticament no té cap funció, ja que el nen s'a-

limenta exclusivament de llet i no amb aliments sòlids. La secreció de saliva augmenta cap als tres mesos, moment en que el nen comença a bavejar. Aquesta producció augmentada de saliva coincideix en gran part amb la sortida de les dents, però són dos fenòmens independents.

Per tant, no és cert que la bava sigui conseqüència de la formació de les dents ni que sigui un bon símptoma que el nen bavegi durant l'època de la dentició.

Hàbits orals

L'ús del xumet o l'hàbit de xuclar-se els dits, especialment el polze, es considera normal en els lactants i els nens. Encara està poc aclarit fins quan es pot considerar normal, si xuclar pot ser un signe de problemes emocionals o si afecta negativament el desenvolupament i creixement de l'estructura òssia de la boca.

Les alteracions que crea el xumet són similars a les causades per la succió del polze. En els comerços existeixen xumets anatòmics, més semblants a la forma que adopta el mugró matern dins de la boca del lactant quant aquest mama, que suposadament produïrien menys deformitat en la boca. Sembla aconsellable l'ús d'aquest tipus de xumets preferentment, però encara no s'han fet estudis definitius sobre aquest punt.

La utilització del xumet s'ha d'interrompre cap als dos anys o fins i tot abans, perquè a partir d'aquest moment les deformacions poden ser greus.

Higiene i cura de les dents

Els costums correctes per a la higiene de les dents han de començar a fomentar-se en el nen

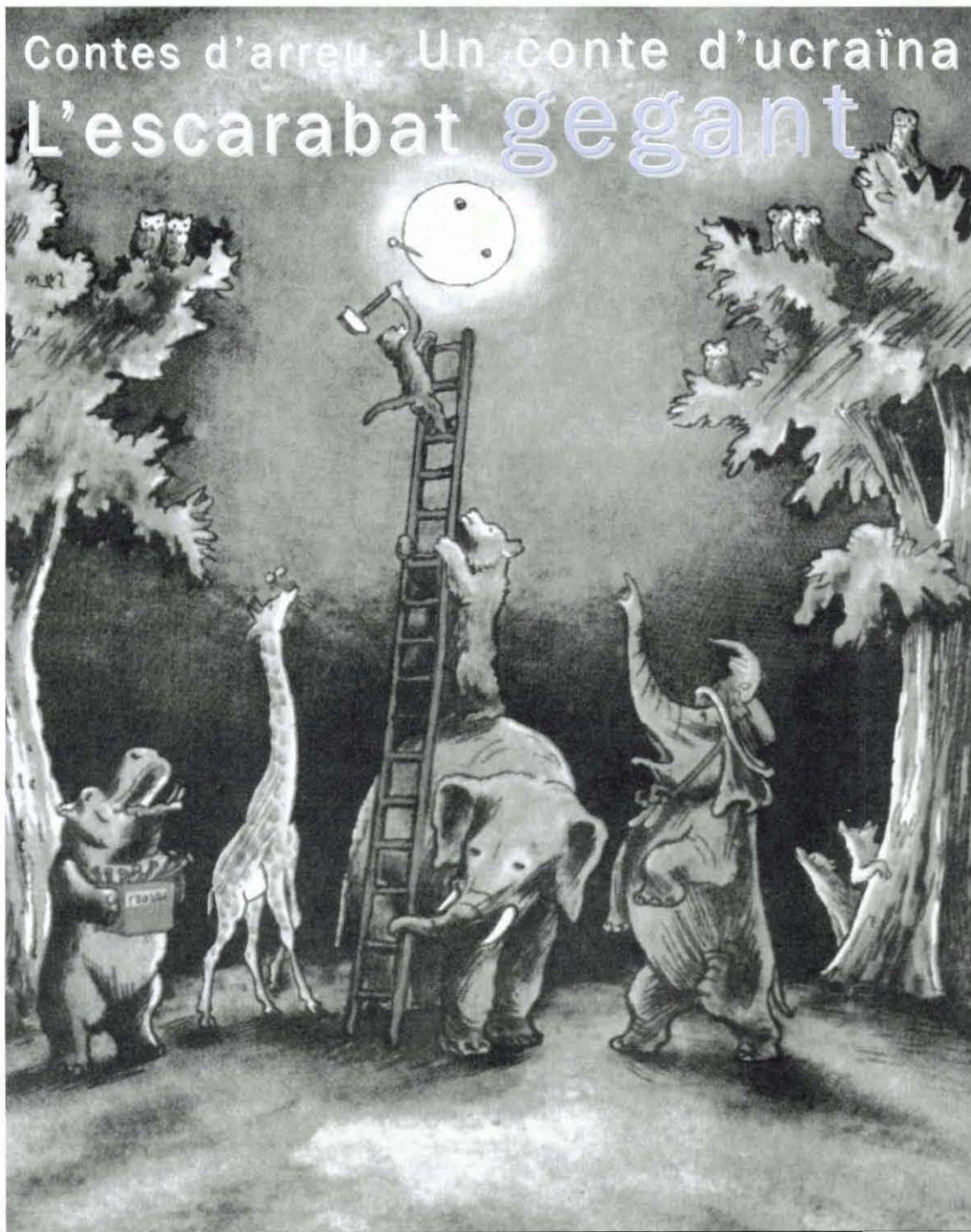
el més aviat possible, aprofitant el seu interès natural i la seva necessitat d'imitació dels adults. És aconsellable ajudar-lo a fer un raspallat dental acurat, amb una quantitat petita de pasta dentífrica (com una llàntia) i almenys una vegada al dia, a la nit, en els petits i tres cops al dia en els més grans, després de cada un dels menjars principals i sempre després de prendre aliments ensucrats.

A més de la higiene, hi ha altres mesures importants per a la cura de les dents:

- El nen ha de rebre una dieta rica en calci i vitamina D, elements importants en la formació d'ossos i dents.
- L'aigua que consumeix ha de ser suficientment rica en fluor, el mineral que més contribueix l'enfortiment de l'esmalte de les dents.
- No s'han d'utilitzar mai xumets ensucrats o biberons endolcits per calmar el nen o per anar al llit. Aquesta pràctica és la causa més freqüent de càries en els nens de menys de tres anys, juntament amb el consum abusiu de dolços. És preferible oferir-li un biberó simplement amb aigua.
- És recomanable que el nen petit, fins i tot abans dels dos anys d'edat, s'acostumi a visitar el dentista, amb l'objectiu que s'hi familiaritzi i en un futur accepti millor qualsevol visita i tractament. No s'ha de pensar que aquesta visita és una pèrdua de temps, perquè les dents de llet cauran de totes maneres. La salut i el desenvolupament adequat de les primeres dents tenen una gran importància per a les dents permanents, a més dels anys de treball que resten fins al seu recanvi. ■

Contes d'arreu. Un conte d'ucraïna

L'escarabat gegant



Anna Lorenzo i Petro Selin

La tradició oral alimenta els contes tradicionals de totes les cultures i tant la russa com la ucraïnesa no en són una excepció. La rica literatura popular eslava beu de la cultura mediterrània i centrasitàica: en les seves fonts podem trobar tant les fàbules d'Isop, en les nombroses històries d'animals que es troben i conversen, com la cultura ancestral de la lluita per la subsistència de l'home amb i contra la natura, sigui en les figures del caçador i el llop, de les cultures nòmades, o sigui del pagès i l'ós, en les sedentàries, per posar algun exemple.

La trobada dels animals al bosc és un element comú en nombrosos contes russos: els animals es reuneixen per discutir, conversar o disputar-se un premi, sovint per defensar-se d'un enemic comú. És el cas dels ratolins contra el gat, les feres contra el foc o, en aquesta simpàtica i agosarada versió de Cornei Tzukovskji, de tots contra l'escarabat, que arrasa tot el que se li posa al davant. Es personifica aquí una plaga en un sol exemplar de l'espècie, al qual s'atribueix la categoria de gegant. La solució del problema arriba, com de costum, pel costat menys esperat: l'aparent debilitat que es transforma en una victòria feliç. ■

L'escarabat gegant

Elefants i gats vénen pel camí,
Vénen els lleons, venen els mosquits,
Vénen crancs i gossos, zebres i falcons,
Vénen a la festa que faran els llops!
Tots riuen contents, ballen de valent...

Però heus ací que arriba el Gran Enemic
amb llargues antenes i una veu tronant:
–No fugiu! Tinc gana!
Us menjaré a tots!
No hi haurà pietat.
Jo sóc l'*escarbat*!

Fugen els lleons, fugen les guineus.
No queden enrera ni gats ni centpeus...
La por que li tenen els fa tremolar:
–Se'ns menjarà a tots! –criden gemegant.

L'escarabat s'asseu, amb sa gran panxota:
–Espero l'esmorzar! Vine tu, granota!

Tremola la perdiu, s'amaga l'hipopòtam.
–És la nostra fi! –ploreu els garrins.
Però ve el cangur i els fa una ganyota:
–No us feu pas enrere, no heu de defallir.
He cercat ajuda al país veí.

Arriben exèrcits: ressonen els boscos
S'amaguen les rates, els cucs i cent óssos:
Quanta més gatzara, més riu l'enemic:
–Més menjar porteu? El vull aviat!
No em feu esperar: jo sóc l'*escarabat*.

Es rendeix la tropa, s'ha acabat la guerra.
–No podem guanyar! Ens hem de fer enrera!
Ploreu les garrines, busquen els vaillets:
–Qui els protegirà, els nostres fillets?

–Guaiteu qui s'acosta! –fan les cadeneres.–
Mireu cap al cel! Què més ens espera?
I una veu se sent, dolça com la mel:
–No us faré cap mal. Jo sóc el *pardal*!

Seu l'ocell petit, prop de l'escarabat.
–Ja no ens escridasses? –pregunten les feres.
–Com és que tremoles? Ara t'arrossegues?
Amb un cop de bec, ja tot s'ha acabat:
L'ocell engoleix el Gran Escarabat.

Fan la festa grossa tots els animals!
Ballen les guineus, els llops i els pardals.
Fins que es fa de nit, just quan surt la lluna:
–Què fan tantes feres prop de la llacuna?

Amb tanta alegria la lluna ha caigut!
L'elefant s'espanta i es fa el geperut!
Tornen a enfilar-la fent una gran torre,
Perquè brilli al cel. La renten les aus
i les quatre mones la fixen amb claus. ■



Protagonista l'infant

Aquest mes un tast de llibres de l'Àfrica

Rates de Biblioteca

Gínjol

WILSDORF, Anne (text i il·lustració), Barcelona: Destino, 2000.

En Gínjol és un bebè blanc que apareix al mig de la selva africana. La Serafina el troba i se'l voldria quedar. Però necessita l'acord de tota la seva llarga família. Però la família no hi pot estar d'acord sense obtenir el vistiplau de tot el veïnat, i qui és el veïnat? La serp, la tia Clorinda, el pollastre, el metge i tants i tants d'altres.

És clar que, davant d'un bebè, qui no pot resistir-se a quedar-se'l?

Altres llibres

Històries inventades

El vestit de Jamela

DALY, Niki (text i il·lustració)
Barcelona: Intermón, 1999.

Jasmina

GERAGHTY, Paul (text)
Barcelona: Zendrera
Zariquiey, 1998.

Fatou, la nena tossuda

SECKA, Fatou (text), i Ramon
GIRONA (il·lustració)
Barcelona: Pub. de l'Abadia
de Montserrat, 1999.

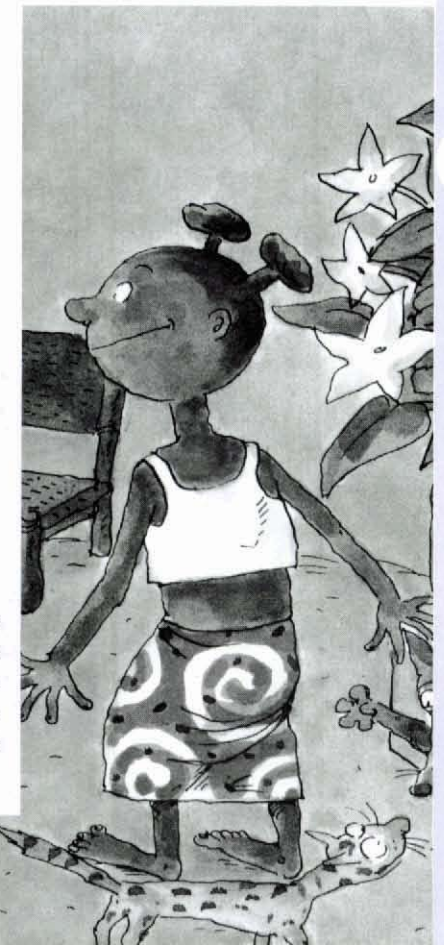
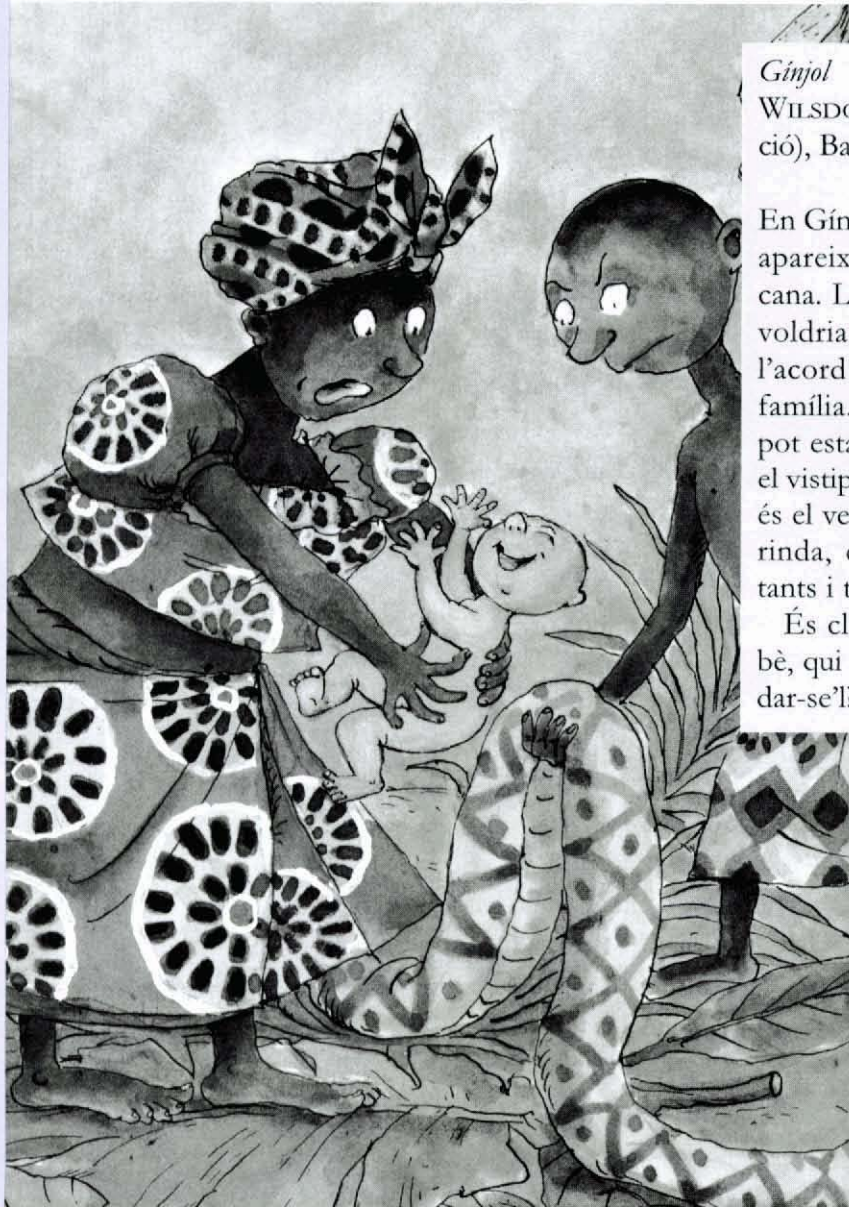
Històries de la literatura oral

L'origen dels dits

GALÍ, Mercè (il·lustració)
València: Tàndem, 2000.

Llibres de coneixements

Intermón està publicant llibres sobre l'Àfrica que ens n'apropen la realitat amb reportatges fotogràfics. *A d'Àfrica* (Ifeoma ONYEFULU, 1993) i *E d'escola* (Tomàs ABELLÀ, 1999).



Gravat d'Esther Albardané, del Premi per la Pau de l'Associació per a les Nacions Unides

L'A. M. Rosa Sensat, Premi per la Pau

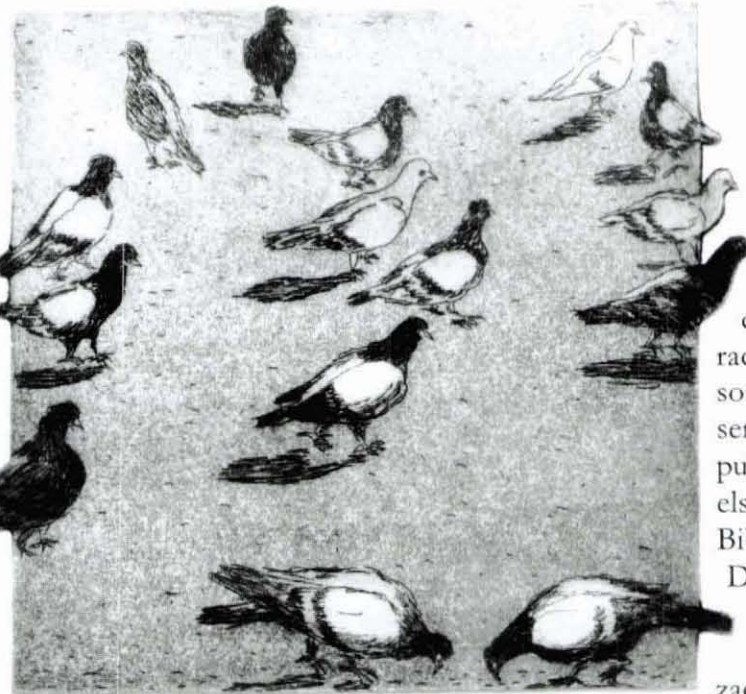
L'Associació per a les Nacions Unides a Espanya va atorgar el XXI Premi per la Pau 2000 a l'Associació de Mestres Rosa Sensat, el 24 d'octubre del 2000. L'acte de lliurament va tenir lloc el 26 de gener del 2001 a l'Ajuntament de Sant Boi de Llobregat.

Extraiem, de l'acta de la sessió de concessió del Premi, els fragments que expliciten les raons de la concessió:

«[...] en considerar que, des de la seva fundació l'any 1965, ha portat a terme una tasca molt impor-

tant, especialment difícil en els seus primers anys en plena dictadura franquista, de treball en el camp de l'ensenyament, lluitant per aconseguir una escola pública, activa, catalana i democràtica i una educació de la màxima qualitat per a tothom.

»Cal destacar especialment aquesta activitat en el camp de l'ensenyament en aquest any 2000, en el qual se celebra l'Any Internacional de la Cultura de la Pau, constatant que l'ensenyament i la cultura contribueixen decisivament a la construcció d'una societat on prevalgui la pau, el respecte, la convivència, el benestar i la solidaritat.



»Es valora molt especialment la seva llarga trajectòria en la formació permanent dels mestres i educadors de Catalunya i com a impulsora de la renovació pedagògica, amb activitats com l'Escola d'Estiu,

els grups de treball, els nuclis de col·laboració, l'assessorament, els seminaris, les publicacions, els serveis de Biblioteca i Documentació i la tasca de sensibilització de la so-

cietat en general.

»Per totes aquestes raons el Jurat, per majoria dels seus membres, acorda concedir el Premi per la Pau 2000 a l'Associació de Mestres Rosa Sensat.» ■

D'esq. a dr., Lluís Armet, president de l'Associació per a les Nacions Unides a Espanya, Carme Laura Gil, consellera d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya, Montserrat Gibert, alcaldessa de Sant Boi de Llobregat, i Marta Mata, de l'A. M. Rosa Sensat, en l'acte de lliurament del Premi per la Pau.

**Declaració sobre
l'escolarització dels infants
de 0 a 3 anys a Catalunya**

El Consell Escolar Municipal de Lleida va aprovar, el 6 de novembre del 2000, una *Declaració sobre l'escolarització dels infants de 0 a 3 anys a Catalunya* on posa en consideració qüestions fonamentals d'aquesta etapa educativa, manifesta la necessitat de mapa escolar, que les universitats incorporin la formació dels professionals del cicle i que es garanteixi l'extensió i la qualitat del servei. En el document es demana a les institucions i, especialment, al Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya l'actuació que els correspon.

Us transcrivim aquesta Declaració a continuació:

1. El Consell Escolar Municipal de Lleida (CEM) entén que la població d'aquesta ciutat, així com de tants altres pobles i urbs catalanes, té un creixent interès i experimenta una punyent neces-

sitat en l'avenç de l'escolarització d'infants de 0 a 3 anys.

2. El CEM de Lleida entén que Catalunya té avui possibilitats suficients per a la consecució d'una escolarització universal a curt i mig termini dels infants compresos en l'etapa 0-3 de l'educació infantil, si les institucions saben i volen coadjuvar en la realització d'aquest esforç educatiu i social. És per això que l'Administració educativa haurà d'impulsar un «Mapa Escolar» amb la plena participació de la comunitat educativa i consensuat amb ella.

3. El CEM de Lleida entén que la igualtat d'oportunitats de tota la població catalana té en l'educació –i en l'educació infantil sobretot– el seu instrument més eficaç i més permanent.

4. El CEM de Lleida entén que l'educació infantil té una unitat de cicle que comença als 0 anys i finalitza als 6. I que per aquesta raó –avalada per nombroses personalitats i quantiosos/es professionals de la psicologia i de la pedagogia– és necessari procedir a la posada en funcionament dels



curricula i dels instruments de coordinació entre etapes (0-3 i 3-6) que conduïxin a la plena normalitat de tot el cicle. És especialment important que les universitats catalanes incorporin en els seus plans de formació inicial els coneixements per a una correcta formació dels/de les professionals de 0-3 anys. Igualment és important la formació permanent del professorat d'aquest cicle de l'educació infantil.

5. El CEM de Lleida entén que l'etapa educativa 0-3 anys és un dret de totes les famílies i de tots els infants; i que en aquest dret es perfà una correcta i feliç socialització de les persones, una oportuna educació dels hàbits, una atenció primicera i acurada a les necessitats afectives dels infants, i una millor oportunitat de formació de les famílies per a l'educació dels seus fills i filles.

6. El CEM de Lleida entén que l'escolarització dels infants de 0-3 anys permet una major autonomia de les famílies, especialment de les mares, a les quals facilita la llibertat per a la decisió sobre la recerca d'un treball assalariat si així ho desitgen.

7. El CEM de Lleida entén que la responsabilitat i la competència educativa –també en l'etapa 0-3–

correspon a la Generalitat de Catalunya, que ha de garantir-ne l'extensió, la qualitat i la suficiència de recursos per al seu sosteniment.

8. El CEM de Lleida entén que, d'una banda, els municipis –històricament rellevants en l'experiència ara consolidada de l'escolarització dels infants de 0-3 anys– i, de l'altra, les entitats autoritzades per a aquests ensenyaments, han de tenir-ne, si així ho desitgen, la gestió quotidiana degudament coordinada amb l'autoritat educativa.

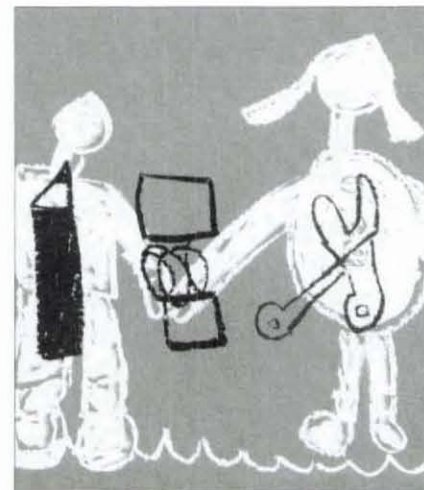
9. El CEM de Lleida demana a les entitats municipalistes, a les entitats educatives, a les organitzacions de pares i mares d'alumnes i a la comunitat educativa en general el seu esforç per a la difusió de la necessitat d'avançar en la universalització de l'escolarització dels infants de 0-3 anys.

10. El CEM de Lleida demana al Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya l'establiment d'un mapa escolar, un sistema de coordinació amb els ens locals, i la disposició pressupostària dels recursos econòmics suficients com per a la consecució d'una plena escolarització dels infants de l'etapa 0-3 a un curt i mitjà termini.

XII Jornades de petita infància

Del 29 de març al 5 d'abril es faran aquestes XII Jornades a l'auditori de les Cotxeres de Sants, c. de Sants, 79, de Barcelona.

Les Jornades porten per subtítol «El meu món i jo: l'educació i el medi ambient a l'escola dels petits». Consisteixen en una mostra de treballs escolars d'infants fins a 6 anys i disposaran de racons de joc i tallers per als infants d'aquestes edats. Estarà oberta de 17 a 20 h, dissabte de 10 a 14 h i les escoles podran accedir-hi els matins prèvia concertació. Ho organitza la Ludoteca



Educació infantil:
quin infant, quina escola?

Olzinelles.

Aquest és el títol amb què l'ICE de la Universitat de Barcelona ha organitzat aquesta II Jornada, que se celebrarà el 25 i 26 de maig d'enguany.

Té com a objectiu reflexionar i intercanviar estudis i experiències per donar coherència a la pràctica educativa quotidiana. S'adreça a presones i entitats relacionades amb l'etapa d'educació infantil 0-6.

Es durà a terme al Campus Universitari de Ciències de l'Educació, pg. de la Vall d'Hebron, 171, edf. Teatre, Llevant i Ponent.

Per a més informació:

ICE de la Universitat de Barcelona
Pg. de la Vall d'Hebron, 171
Edf. Migdia. 08035 Barcelona



Titelles a Lleida

Tel.: 93 493 51 75

Del 3 al 6 de maig d'enguany, se celebrarà a Lleida la XII Fira de Teatre de Titelles.

A més, durant els diumenges 4, 11 i 25 d'aquest mes de març es representaran, per a tots els públics, dues de les obres que el Centre de Titelles de Lleida té en cartera. Quant a les escoles, hi ha previstes funcions del 5 al 9 i del 19 al 23 de març i del 28 al 31 de maig.

Per a més informació:

Centre de Titelles de Lleida

Pça. de l'Hort de Santa Teresa, 1
25002 Lleida

Tel.: 973 27 02 49.

Activitats al Museu de Zoologia

Entre d'altres tallers, al mes de maig es farà «Un carnaval de sons», que introdueix en el món dels sons animals, «Construccions animals», «L'ús dels animals en les cultures» i «Coneguem els fòssils i fem-ne una rèplica». A més, organitzen visites comentades per a tots els públics, prèvia concertació. Més informació: www.museuzoologia.bcn.es

Cursos al Museu de la Ciència

El genoma humà, els moments clau de l'evolució humana, la intel·ligència artificial, les plantes medicinals o les claus de l'univers són temes que tractaran els cursos que el Museu de la Ciència de Barcelona durà a terme en la seva seu, al c. de Teodor Roviralta, 55, 08022 Barcelona.

Per a més informació:

Tel.: 93 253 74 19

www.fundacio.lacaixa.es

Joan Brossa a la Fundació Joan Miró

El 23 de febrer s'inaugura l'exposició que, amb el títol «Joan Brossa o la revolta poètica», es podrà visitar a la Fundació Miró de Barcelona fins al 27 de maig d'enguany. L'exposició, per oferir la visió més completa de l'artista, comptarà amb originals, llibres, poemes visuals, poemes objecte i instal·lacions, més un repertori de poesia escènica i de les accions teatrals d'un dels grans renovadors de la poesia, el teatre i l'art del segle xx.

Fundació Joan Miró

Parc de Montjuïc. 08038 Barcelona

Tel. 93 443 94 70

Espectacles infantils

Al Jove Teatre Regina (c. Sèneca, 22, 08006 Barcelona, tel. 93 218 15 12):

La volta al món de Willy Fogg

del 24 de febrer al 8 d'abril

L'home just

del 21 d'abril al 6 de maig

Robinson Crusoe

del 12 al 20 de maig

El país de les endevinalles

del 26 de maig al 10 de juny

Al Pati Llimona (c. Regomir, 3, de Barcelona, tel. 93 268 47 00).

Les quatre estacions, 4 de març

La lluna la Bruna, 18 de març

La Joana també vol el llibre, 1 d'abril

Fe d'errates

Al número 117 de la nostra revista, corresponent als mesos de novembre i desembre del 2000, a dos articles no hi constaven les autores. Són Pilar Garra per a «Com són els nostres titelles de pal» i L'Equip educatiu de l'Escola Infantil Magnòlia per al «De terra només n'hi ha una. Cuidem-la!»

En el núm. 118, constava Teresa Cabrera com a autora de «L'hamaça. Quants cops et vols gronxar», quan hi hauria de constar Beatriz Castán.

La nostra portada

L'ull de Núria Regincós ha captat la bella imatge que il·lustra la nostra portada. Tots els que hem intentat documentar gràficament el treball de cada dia a l'escola coneixem les dificultats que hi ha per poder oferir una imatge que expliqui tantes coses, com en aquesta en què la Taïme i l'Eva es mostren tan interessades.

El calidoscopi multiplica i deforma geomètricament. La Taïme i l'Eva hi descobreixen la complexitat i la diversitat, la meravella infinita, que es renova amb cada nova disposició. A això, se suma el fet de compartir-ho amb una amiga de l'escola pública Vall d'Aro.

Education 0 - 6 years old

The Category Infancy and its Current Paradoxes

HEBE TIZIO

The author reflects on the current concept of infancy on the basis of a dynamic recognition conditioned by time and context. From this perspective, she focuses on two paradoxes: more rights for children involve fewer responsibilities for adults, and, the recognition of being a lawful subject also implies becoming an object of consumption.

School for ages 0 - 3

The Challenge of Promoting the Philosophy of Reggio in Holland

NÚRIA BADELL

The philosophy of Reggio Emilia has impacted sharply on Dutch schools. Everyone is talking about it, everyone is receiving information. Many educators feel inspired. But a doubt has appeared as to how this philosophy can be put into practice, and, even more, in a country like Holland.

A Shared Experience

CARME ARIAS, DOLORS GAMITO, ANDREU NEGRE AND JORDI RIERA

Visiting a neighbourhood school can fill both children and adults involved with satisfaction. Sharing with others one's own space and that of others serves as an inspiration and discovery for everyone, inasmuch as it generates excitement, reflection and debate.

School for ages 3 - 6

The Role of the Teacher: Making Readers and Writers

MONTSERRAT FONS

In our striving to teach children who are just starting to read and write well three points are raised: inviting children into the community of readers and writers, watching over the singularity of each process and strengthening globalisation. The pedagogical practice that is proposed enables our children to become active readers and writers and not just becoming children who know how to read and write.

Evolution of the Use of Computers in Pre-School

FRANÇOIS MIRANDA

The author explains in detail the process to be followed by a teacher in order to incorporate computers into the child's activities. In France, where the experience takes place, like in other countries where computers have become part of daily life, children begin to work, with the same natural interest, with both the traditional page of a book and the website. In this case, during the process, we should point out that it is the children who are primary, who experiment, who make mistakes, and that the experiences takes into account as well as an opening to the family and the neighbourhood.

Children and Society

The City of Children. Conversation with Francesco Tonucci

ELISABET ABEYÀ

In the month of June in Palma we had the opportunity to have the

Italian pedagogue Francesco Tonucci on hand for the weekend. He gave two lectures organised by the Col·lectiu Escola d'Estiu de Mallorca on the question The City of Children. He talked about the so-called "new way of thinking about the city". His proposals, often provocative, made us smile, laugh and reflect deeply.

Children and Health

Teething

ORIOL GARCIA I ALGAR

The appearance and losing of teeth is a phenomenon that accompanies children throughout childhood. In this case these are ages in which events are concentrated. Moreover, the process is often associated with ailments that adults consider minor, but which for small children are difficult and painful. We should learn how to alleviate the pain and begin to take care of these teeth from early on.

Traducció de Michael Tregebov

Aula de Innovación Educativa, núm. 97, desembre del 2000
 «La expresión instrumental en la educación infantil»
 Juan Rafael MUÑOZ

Bambini, novembre del 2000
 «Giochi, salti e capriole»
 Marzia CARDINI, Maria Piera BONAZZOLA, Fabia GENONI, Giulio REGGIO
 «Andar per laboratori»
 Daniela CAPPARINI, Anna COSTANTINI, Leda di FEDERICO

Cuadernos de Pedagogía, núm. 297, desembre del 2000
 «Escuela y Medios de Comunicación» (Monográfico)
 DIVERSOS AUTORS

Scuola Materna, núm. 8, gener del 2001
 «Diritti del bambino e spazio educativo»
 Andrea BOBBIO
 «Risorse e sconfitte della scuola materna: il parere delle educatrici»
 Sira Serenella MACCHIETTI
 «Prosoettive della fiaba»
 Lara MIANA

Vita dell'Infanzia, núm. 9, novembre del 2000
 «La favola della vita: il bambino evolutore»
 Augusto SCOCCHERA
 «Secondo sesso e terzo mundo: i diritti, la famiglia, la società»
 Virgilio NARDUCCI
 «Le qualità del bambino nella ricerca contemporanea»
 Luigia CAMAIONI

Subscripció a la revista **Infància**

Cognoms: _____
 Nom: _____
 Adreça: _____
 Codi postal: _____
 Població: _____
 Província: _____
 Telèfon: _____
 Correu electrònic: _____
 NIF: _____

Se subscriu a INFÀNCIA (6 números l'any)
 Preu per al 2001 (IVA inclòs): 5.400 ptes./32,45 euros
 Europa: 6.730 ptes./40,46 euros
 Resta del món: 7.110 pres./42,73 euros/42 \$

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

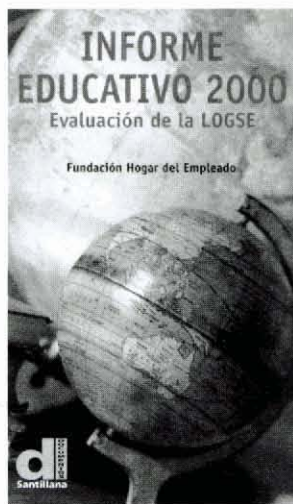
RUBIO, E., i L. RAYÓN (coord.):
Repensar la enseñanza desde la diversidad, Sevilla: Kikiriki Cooperación Educativa, 1999.

Aquest llibre conjuga dos punts de vista complementaris i convergents. Un, centrat en l'anàlisi i la reflexió teòrica de l'educació en la diversitat des de diferents perspectives: avaluació, currículum, ideologia. I el segon punt de vista presenta experiències innovadores sobre diferents àmbits temàtics: tutoria, orientació, agrupaments, programes de garantia social, diversificació curricular, necessitats educatives especials i investigacions fetes l'escola.



DIVERSOS AUTORS: **Informe educativo 2000. Evaluación de la LOGSE**, Madrid: Santillana, 2000.

Aquest informe situa la LOGSE en el context de las lleis europees, n'analitza l'evolució, compara les opinions de comprensió i diversitat, o d'ensenyament públic i concertat, planteja les problemàtiques que han sorgit a les autonomies o amb les humanitats. Per acabar, des del Ministeri d'Educació i des de punts de vista més crítics s'aporten solucions als nous problemes que han anat apareixent.



Edició i administració:

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

Direcció: Irene Balaguer.

Cap de Redacció: Raimon Portell.

Secretaria: Mercè Marlès.

Consell de Redacció:

Elisabet Abeyà, Mercè Ardiaca, Enric Batiste, Nany Bello, Teresa Boronat, Anna Carbajosa, Ferran Casas, Carme Cols, Mercè Comas, M. Carme Díez, Pepa Fos, Fidel Garcia-Berlanga, Carme Garriga, Esteve I. Gay, Xavier Gimeno, Josepa Gòdia, Josepa Gómez, Roser Gómez, Pilar Gorgorio, Marta Graugés, Teresa Huguet, Sol Indurain, Núria Jiménez,

Montserrat Jubete, Teresa Majem, Marta Mata, Àgueda Miralles, Pepita Molló, Pepa Òdena, Misericòrdia Olesti, Àngels Ollé, Joana Pavia, Montserrat Perramon, Núria Regincós, M. Dolors Ribot, Joan Ripoll, Montserrat Riu, Tina Roig, Roser Ros, Montserrat Sanjuan, Rosa M. Securún, Dolors Todolí, Marta Torras, Dolors Traveset.

Projecte gràfic i disseny de les

cobertes: Enric Satué

Impremta:

Gráficas y Encuademaciones Reunidas, SA
 Tambor del Bruc, 6
 08970 Sant Joan Despí

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

Preu de subscripció: 5.400 ptes.

l'any/32,45 euros

PVP: 940 ptes. exemplar/

5,64 euros, IVA inclòs

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

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



P R E M I P E D A O G I A

21a
convocatòria

L'Associació de Mestres Rosa Sensat, amb la col·laboració del Ministerio de Educación y Cultura, del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya, de l'Institut d'Educació de l'Ajuntament de Barcelona, d'Edicions 62 i de Celeste Ediciones, convoca per vint-i-unena vegada el **Premi Rosa Sensat de Pedagogia**, per incentivar el treball innovador de professionals de l'educació que, individualment o en grup, i a partir d'una anàlisi de la seva pràctica, contribueixi a la millora qualitativa de l'educació i a la renovació pedagògica.



La data límit de recepció d'originals serà el **8 d'octubre de 2001**.

El veredicte es farà públic el mes de **desembre de 2001**.

La dotació del premi es d'un milió de pessetes, en concepte de drets d'autor.

R
S
S
A
T

Associació
de Mestres
Rosa Sensat



Ministerio de Educación
y Cultura
Subdirección General
de Formación del Profesorado



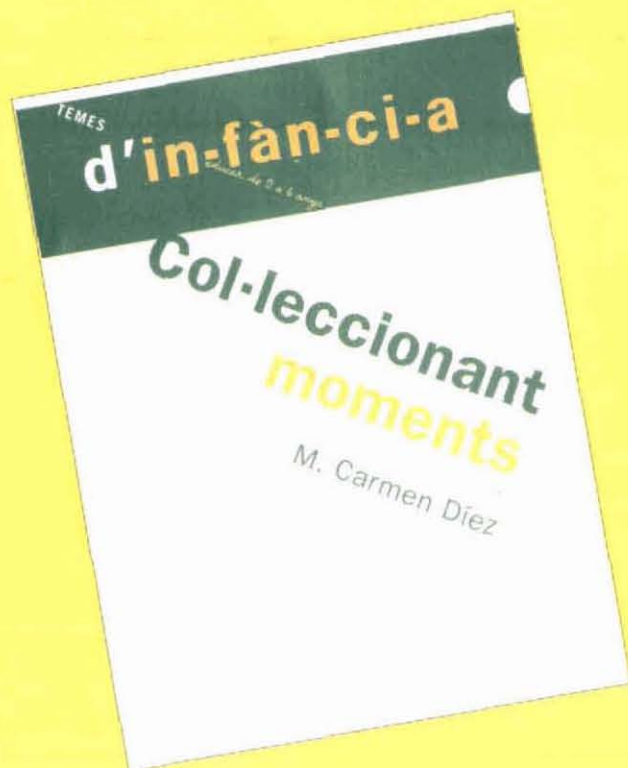
Generalitat
de Catalunya
Departament
d'Ensenyament

Edicions 62



CELESTE

Associació de Mestres Rosa Sensat • Av. de les Drassanes, 3 • 08001 Barcelona
Tel.: 934 817 373 • Fax: 933 017 550 • E-mail: rsensat@pangea.org • <http://www.pangea.org/rsensat>



Col·leccionant moments

M. Carmen Díez

Col·lecció «Temes d'Infància», **37**
144 pàg. PVP: 1.975 PTA

D'una manera planera, aquest llibre ens apropa a temes d'avui i a temes de sempre sobre com aprendre, com relacionar-nos i com ensenyar els nens i nenes de parvulari. I ens permet descobrir un estil de fer de mestra, una mestra que amb el seu treball genera una dinàmica constructiva, i ens mostra una pedagogia real, quotidiana, capaç de generar entusiasme.

En els diferents moments recollits en el llibre, podem identificar-hi algunes constants del pensament pedagògic que guia el treball de Mari Carmen Díez: l'escolta dels infants, l'optimisme en l'educació, l'obertura cap als altres i la sensibilitat cap a la bellesa, de manera especial la literària. Són moments que permeten descobrir una gran mestra.