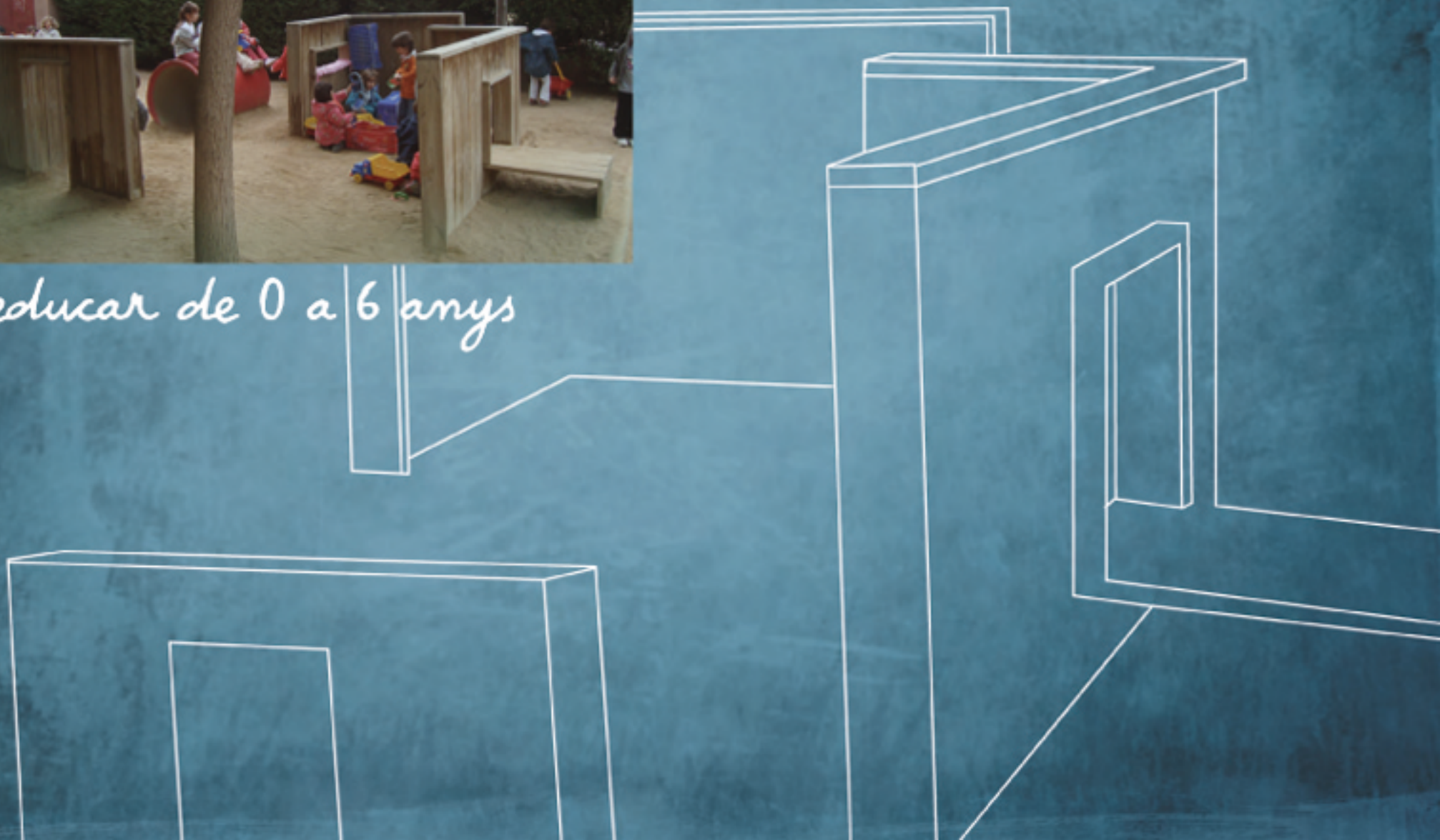


# in-fàn-ci-a 172

REVISTA DE L'ASSOCIACIÓ DE MESTRES ROSA SENSAT GENER / FEBRER 2010



*educar de 0 a 6 anys*



# Obesitat

Sembla que cada cop queda més lluny la imatge dels infants querubins, amb panxetes, galtes rodones, les cuixes plenes de saxons i els peuetts molsuts. L'obesitat és un problema per a la salut.

L'excés de pes és avui una alarma estadística, tant perquè cada cop són més les persones amb sobrepès com perquè aquestes cada vegada són més joves. I en conseqüència l'obesitat és un tema que els mitjans de comunicació tracten repetidament i que està esdevenint una prioritat per garantir la salut de la població, també de la primera infància.

Sembla que potser les autoritats educatives i les de salut, en algun punt coordinaran accions, per exemple: des de salut es facilitarà un menú degudament revisat per experts perquè sigui aplicat a les escoles com a mesura preventiva.

És una bona mesura, per si encara hi ha qui desconeix que una dieta equilibrada, amb una clara opció mediterrània, és el que avui els experts consideren idoni. És doncs una bona mesura, encara que òbvia, però del tot insuficient.

Perquè també és ben sabut que alimentar-se de manera saludable és molt més que menjar les proteïnes, els hidrats o els greixos en la justa mesura, pot ser a més un plaer per als sentits i un fet cultural i social.

L'escola, des de les primeres edats, pot ser una part del problema o ser una part de la solució de l'obesitat infantil. Avui quasi un 30 % dels infants de 0 a 3 anys fan dos o tres àpats a l'escola i es calcula que un 70% dels infants de 3 a 6 anys també mengen a l'escola.

Si realment es vol fer una política de salut preventiva contra l'obesitat, cal una acció directa sobre l'alimentació en l'escola infantil, amb menús adequats acompanyats de tres mesures bàsiques:

- **Elaboració del menjar:** Per evitar l'obesitat cal que cada escola tingui cuina pròpia, amb cuineres o cuiners ben formats tant dietèticament com culinàriament, amb autonomia per comprar viandes fresques als mercats propers.
- **Disponibilitat d'espais i temps per menjar:** Per evitar l'obesitat cal que a cada escola els àpats siguin una part important de l'activitat educativa diària, en la qual els mestres puguin organitzar espais per a petits grups d'infants, per poder fer del menjar un temps d'aprenentatge.
- **Garantir la mobilitat:** Per evitar l'obesitat cal que a cada escola els infants de 0 a 6 anys, durant tot el dia, tinguin la possibilitat de moure's, de córrer, de saltar, de grimpar, de posar a prova el seu cos, amb el plaer de les seves habilitats, desafiaments i aprenentatges.

És de sobra conegut que el sedentarisme, els aliments precuinats i un ambient poc amable, on menjar no és més que engolir, són els desencadenants de la majoria d'obesitats, també per als infants de 0 a 6 anys.

<b>Sabies que...</b>	<b>L'educació hebrea. Una de les nostres arrels</b>	Josep González-Agàpito	<b>2</b>
<b>Plana oberta</b>	<b>El nostre jardí</b>	Sònia Lidón i Sònia Carrasco	<b>4</b>
<b>Educar de 0 a 6 anys</b>	<b>En gardner i el «project spectrum»</b>	Mindy L. Kornhaber	<b>8</b>
<b>Escola 0-3</b>	<b>La dolça violència de les pràctiques professionals</b>	Christine Schuhl	<b>13</b>
	<b>El perfum de la taronja, la llimona, el cafè i les fruites seques</b>	Nancy Bello i Missi Olesti	<b>18</b>
<b>Bones pensades</b>	<b>Recursos per enriquir un espai</b>	Judit Cucala	<b>21</b>
<b>Escola 3-6</b>	<b>Dissenyar amb i per als infants</b>	Sílvia i Xavier Majoral	<b>24</b>
	<b>La construcció del saber compartit (un recorregut biogràfic de canvi)</b>	Carme Isalt	<b>28</b>
<b>L'entrevista</b>	<b>Conversa amb Piero Sacchetto</b>	David Altimir	<b>32</b>
<b>Infant i salut</b>	<b>La rítmica en l'educació dels infants</b>	Núria Trias	<b>35</b>
<b>El conte</b>	<b>Contes de Gianni Rodari: La guerra de les campanes</b>	Elisabet Abeyà	<b>40</b>
<b>Llibres a mans dels infants</b>	<b>Llegir imatges</b>	Tertúlia de Rates	<b>42</b>
<b>Informacions</b>			<b>44</b>
<b>Biblioteca</b>			<b>47</b>

sumari

# L'educació hebrea

## Una de les nostres arrels

**Henry-Irenee Marrou deia, amb raó, que el coneixement de la història de l'educació no tenia sols per objecte prendre consciència dels nostres orígens, sinó, que aquest coneixement dels nostres orígens significava, també, el poder alliberar-nos de la seva dependència. Per poder acceptar o canviar l'impuls de la tradició que ens ha fet tal com som.**

**Aquest serà l'objectiu de la petita sèrie d'articles que ara encetem sobre els orígens antics de la tradició pedagògica occidental i oriental.**

### El decàleg

La nostra educació ha estat conformada per l'herència de la cultura hebrea, grecollatina i cristiana, replantejada a partir de la modernitat. El més antic element conformador, la cultura hebrea, situa els seus orígens en el clan nòmada d'Abraham, i el fet definitori de ser monoteista, fa uns 3.700 anys. La Torà (l'antic testament de la Bíblia cristiana) ens mostra al profeta Moisès com l'home a qui Déu encomana l'ordenació de la religió, la cultura, l'educació i el dret jueus. El llibre de l'Èxode narra com Moisès, al mont Sinaí, rebé de Déu els deu manaments. Aquest decàleg continua, hores d'ara, sent el referent d'educació moral i d'organització social per a les tres grans cultures que tenen com a referent el llibre: el judaisme, el cristianisme i l'islam. Implica una cosmovisió ben diferent amb les cultures més orientals.

En el decàleg, després de proclamar que Déu és únic i refusar tota idolatria, es declara la misericòrdia i el rigor divins per tots aquells que respectin o incompleixin els manaments. Es mana no prendre en va el nom de Déu. També s'implanta una norma revolucionària per a una societat antiga: l'obli-

**Josep González-Agàpito**

gació per a tothom d'un dia de descans setmanal per ser dedicat a la santificació. Aquest jorn de lleure serà una de les bases per a l'educació en el sí de la família.

Estableixen els manaments el deure d'honorar de per vida el pare i la mare, reforçant així l'estructura educativa i organitzativa de la família com a primera unitat social i en aquesta línia, tanmateix, es prohibeix i condemna les relacions sexuals fora del matrimoni o adulteri.

Un altre element rellevant per a la sociabilitat són les fermes prohibicions de matar o de robar. Com ho són les prohibicions de donar fals testimoni o la de cobdiciar els béns i les propietats dels altres.

### L'educació deure dels pares

Les lleis de Moisès establiren que l'educació dels infants i joves és un deure i un dret dels pares i no pas de la comunitat. Concepció i mentalitat que continua perdurant entre nosaltres i que emergeix en debats com ara el model d'escola o l'educació per a la ciutadania. La llar és, doncs, l'escola i els pares són els seus mestres. Els rituals i les festes familiars assenyalen el calendari i les temàtiques d'aquesta educació familiar, i culminen amb la celebració de la pasqua i l'any nou.

La família extensa i flexible, i la xarxa d'amistats connexes, ha fet possible la pervivència dels jueus com a poble, malgrat les adversitats i persecucions. La família ha donat sentit i finalitat a la vida dels jueus. L'educació infantil és vista com una etapa decisiva d'aquesta educació familiar.



Els infants, en els costums jueus, són vistos com una benedicció divina i la procreació forma part de les obligacions del matrimoni. La tradició, referendada pel Talmud, i probablement com a fruit del nomadisme i la cultura rural, fa que els fills siguin considerats molt per sobre de les filles. «Benaurat l'home que té fills mascles i pobre de l'home que té filles» es llegeix a la Torà. Així, la vinguda dels nens ve marcada per les celebracions familiars entorn de la circumcisió, que contrasten amb el discret festeig del naixement de les filles. (En les societats igualitàries actuals, aquesta diferenciació per sexes ha anat desapareixent del judaisme) La circumcisió és un signe visible de la fidelització envers Déu, que ha passat a l'islam. Assenyalada als llibres del Gènesi i Levític, és feta a partir de la setmana del naixement.

Entre els cinc i els set anys es produeix, amb la corresponent celebració religiosa el final de la primera infància i l'ingrés a l'escola mantinguda per la comunitat.

Ensenyar i estudiar és tota una forma de vida per als jueus a nivell familiar o comunitari. L'objectiu principal de l'educació jueva és la santificació de la persona. Els preceptes tradicionals assenyalen que cada persona, de l'edat o condició que sigui, ha de dedicar una estona diària a l'estudi de la paraula de Déu revelada en la Torà i convertir-la en norma de vida. Fet que ha comportat, des de temps ben remots, una alta alfabetització entre els jueus.

Aquesta educació tradicional basada en l'acció educativa de la família sobre la infància ha permès servir la seva identitat i modus de vida jueus, però, també, retardà la seva incorporació a la societat contemporània, ja que l'educació s'acantonà en l'esfera del que és religiós. L'aparició de l'escola pública, durant els dos darrers segles, ha accelerat l'aculturalització del judaisme en la secularitzada societat occidental. Acció refermada per la globalització. Situació que ha fet sorgir l'enyorança pel passat i l'aparició de grups que malden per la restauració d'una educació segregada per a jueus. Països com França, l'any 2006, tenien més de 30.000 alumnes en escoles jueves. ■

Josep González-Agàpito.



# El nostre jardí



Sònia Lidón i Sònia Carrasco

A la nostra escola procurem fer propostes que incorporin diferents objectes i materials versàtils tenint sempre en compte què escollim, de quin material està fet, quines possibilitats presenta i com l'ofereim.

L'objectiu d'aquestes propostes és afavorir el joc lliure de l'infant, facilitar que decideixi per ell mateix amb quin material vol jugar, utilitzant la seva creativitat i tot desenvolupant la imaginació, la destresa i la força física, les relacions...

El material versàtil a què ens referim es compon d'una immensa varietat d'objectes sense cap ús concret, per tal que cada infant els faci servir segons el seu moment evolutiu.

Així, amb aquestes propostes de materials versàtils, pretenem:

- Afavorir el joc autònom dels infants i la relació tant amb els seus companys com amb els adults.
- Respectar la seva individualitat i fomentar el propi desenvolupament.
- Propiciar la manifestació dels seus sentiments i canalitzar-ne les respostes.

A l'hora de buscar els materials, hem de fer-nos conscients de tot allò que tenim al voltant perquè no ens passi desapercebut i aprofitar-ho, amb una mica d'imaginació i esforç, per crear situacions que ofereixin als infants l'oportunitat d'experimentar amb nous materials. Aquests poden ser: bosses de paper, de plàstic transparent que els infants no es puguin posar al

**Oferir als infants una bona selecció de materials enriqueix el seu joc i facilita que puguin satisfer les seves inquietuds i la necessitat de ser actius i d'explorar el món que els envolta. Gràcies a la documentació recollida, hem pogut observar el desenvolupament i les descobertes que fan els infants utilitzant i manipulant els diversos materials que oferim.**

cap (bossa de pasta, arròs...), dosificadors de sabó, ampolles de plàstic, cons de cartró i plàstic, pales i embuts fets amb ampolles de plàstic, troncs de fusta, rodes, làmines de fusta, pots d'alumini, motlles de forn, tubs, mànegues, safates, bacles...

L'educadora de suport, quan arriba al matí, s'encarrega de preparar tot el material. Tenint en compte les observacions del dia anterior, podrà variar o mantenir alguna proposta en funció de les necessitats i demandes dels infants. Col·locarà els materials d'una manera atractiva i estratègica pensant en les possibles combinacions.

Un cop acabat el joc, tots plegats (infants i educadores) fem la recollida, es disposa tot dins de caps de plàstic i es porta al magatzem. L'educadora de suport revisa el material per tal de descartar el que estigui fet malbé i llençar-lo; la resta s'endrega en el lloc corresponent (tenim tot el material classificat en diferents prestatges).

El material s'ha de renovar constantment. Per això comptem amb la col·laboració de les famílies. A començament de curs els donem un full informatiu explicant quins materials utilitzem (caps de cartró, ampolles d'aigua, safates, cons de plàstic, envasos de diferents productes lactis...) i el perquè.

Aquesta mena de materials es van començar a introduir fa uns anys a tots els espais de l'escola (lactants, 1-2 anys i 2-3 anys). Feia temps que ens plantejàvem per què proposàvem «joc heurístic» només un cop per setmana,

sense respectar els interessos propis de cada infant i el seu nivell maduratiu. A partir d'aquí, i després de moltes reflexions, vam decidir tenir el material a la classe i sempre al seu abast: així, cada infant tindrà la possibilitat de jugar-hi i d'explorar-lo quan vulgui. Pràcticament no tenim aquelles joguines, cada cop més presents a moltes cases i a moltes escoles, amb les quals els nens i nenes només han de prémer botons per obtenir un so, llum... Els racons de joc simbòlic com el de la cuineta, el garatge amb cotxes, la perruqueria..., les propostes que afavoreixen el moviment i la concentració..., entre d'altres, segueixen a l'escola. No obstant això, de mica en mica, hem anat afegint materials més versàtils, i això provoca que un mateix objecte tingui diferents utilitats segons amb el que es combini. Així, els nens i nenes juguen, creen, experimenten i gaudeixen molt més temps.

Ens hem adonat que un mateix objecte, utilitzat en cada un dels diferents espais de joc i activitat -primer any, segon any i tercer any de vida- té un ús molt diferent, ja que les possibilitats i els interessos dels infants també són diferents.

Un cop observat i valorat positivament l'ús que els infants feien d'aquests materials, vam decidir estendre la proposta al jardí. De seguida vàrem veure que els nens i nenes estaven més temps manipulant i fent les seves descobertes. No hi havia tantes baralles perquè hi havia material per a tots i al seu abast, tot i que també vàrem observar que, a vegades, una gran quantitat de material dificultava la tria per part dels infants. Era freqüent veure que es formaven petits grups, i que en ells augmentava la relació i la comunicació.









Quan els infants surten al jardí decideixen on anar i comencen la seva activitat. Investiguen, descobreixen... per consolidar aprenentatges i construir-ne de nous. Per això necessiten provar, comprovar, assajar, equivocar-se i arriscar-se, ja que és l'única manera que tenen d'exercitar i desenvolupar habilitats.

És molt important que cada educadora tingui un lloc concret, un espai que sigui un referent per als infants. D'aquesta manera els nens i nenes sabran on som si ens necessiten, i tindran la seguretat i la tranquil·litat necessàries per poder desenvolupar els seus jocs. La nostra funció és tenir cura, permetre, intervenir quan ho demanin els nens/es o quan ho considerem necessari: els infants són els principals protagonistes.

Observem la seva activitat per modificar o ampliar alguna proposta, per vetllar que sempre trobin recursos i situacions d'aprenentatge riques i variades.

Ens hem adonat que els infants donen a aquests materials funcions que no havíem ni previst ni imaginat.

També hem observat que els infants acostumen a jugar amb el mateix objecte un període llarg de temps. Per a l'infant cada dia és diferent i, en funció dels seus interessos o de com estigui anímicament, utilitzarà un objecte d'una manera o d'una altra, i hi descobrirà noves possibilitats i assolirà noves conquestes.

Encara ens queda molt per fer. Estem documentant aquest projecte amb imatges, paraules, converses, diàleg, vídeos... per poder millorar l'organització, el què i el com d'aquesta proposta, i poder així continuar enriquint les possibilitats de joc en el jardí de l'escola.

I, per jugar, que millor que l'aire lliure? ■

Sònia Lidón i Sònia Carrasco, mestres de l'EB Tabalet de Mataró



# Gardner i el «project spectrum»

Mindy L. Kornhaber és docent associada en el Departament d'Estudis de les polítiques de l'educació a la Universitat estatal de Pennsylvania (USA). Deixeble i col·laboradora de Howard Gardner, ha seguit com a investigadora la realització i el desenvolupament del *Project Zero*. Des de sempre compromesa en el camp de l'educació de les minories, actualment treballa en l'àmbit de l'educació i els drets civils. Ha escrit nombroses aportacions, no només sobre temes vinculats a la teoria Gardner i les seves aplicacions en el terreny educatiu.

Mindy L. Kornhaber

## La teoria de les intel·ligències múltiples a l'educació de la primera infància

La teoria de les intel·ligències múltiples (Gardner, 1983) va ser desenvolupada per Howard Gardner, docent de Psicologia del desenvolupament a la Universitat de Harvard (Cambridge, Massachussets, USA). Amb la seva teoria, Gardner ha portat a terme dues operacions: la primera és la d'organitzar una àmplia varietat de resultats posats a punt per la psicologia del desenvolupament cognitiu i per la neuropsicologia. En efecte, la Psicologia del desenvolupament ha revelat que, en els diferents àmbits implicats en la resolució de problemes (problem solving), el desenvolupament del pensament infantil és irregular i no pas seqüencial. Per exemple, dins d'interaccions informals els infants poden desenvolupar ràpidament competències verbals. Malgrat això, les competències en matemàtiques o en dibuix generalment es desenvolupen de forma molt més

gradual i, normalment, requereixen un «entrenament» específic. La Neuropsicologia ha revelat que el cervell suporta diferents funcions cognitives, com ha quedat abundantament provat en el cas de les víctimes dels accidents, pels infants prodigi o pels idiot savants<sup>1</sup>. En tots aquests casos, una o més capacitats cognitives poden ser extraordinàries o no haver estat entrenades; d'altres poden ser febles o mitjanes.

La segona operació efectuada per Gardner és la de mirar d'entendre quines capacitats situen els éssers humans en condicions de familiaritzar-se amb l'àmplia varietat de rols adults que existeixen en les diferents cultures. ¿Quines són les habilitats cognitives que permeten a les persones de fer la feina del camperol, del poeta, de l'informàtic, del metge, de l'aviador, del cuiner, de l'estilista o de l'arquitecte?

Recorrent a una àmplia varietat de proves, en el seu llibre «*Formae mentis*: assaig sobre la pluralitat de les intel·ligències», Gardner proposa l'existència de vuit intel·ligències relativament independents una de l'altra:

- la intel·ligència lingüística es caracteritza per una sensibilitat envers les formes lingüístiques tant parlades com escrites, per la capacitat d'aprendre llengües i d'emprar-les per portar a terme les pròpies intencions comunicatives;



Text lingüístic il·lustrat de forma artística

- la intel·ligència logicomatemàtica té relació amb la capacitat de resoldre operacions matemàtiques, de construir anàlisis lògiques i investigacions científiques;
- la intel·ligència musical permet d'apreciar, compondre i executar patrons musicals;
- la intel·ligència corporal·cinestèsica implica la utilització de tot el cos per a la resolució de problemes (problem solving) de tipus atlètic o en la dansa, o també la capacitat de mobilitzar només parts d'aquest per abastar petits objectes;
- la intel·ligència espacial facilita la percepció, l'ús i la transformació d'informació de tipus espacial;
- la intel·ligència interpersonal permet reconèixer i fer distincions entre els sentiments i les intencions dels altres;
- la intel·ligència intrapersonal ajuda a entendre'ns nosaltres mateixos i a utilitzar aquesta comprensió de forma eficaç per dirigir la nostra pròpia existència;
- la intel·ligència naturalista permet distingir, classificar i utilitzar les qualitats de l'espai que ens envolta.

### Algunes puntualitzacions importants

Gardner sosté que cada individu posseeix totes les intel·ligències. Només constitueixen una excepció les persones que han patit lesions cerebrals. Allò que varia d'individu en individu no són les intel·ligències que posseeix, sinó, per sobre d'això, el perfil d'aquestes. Això implica que cadascú té determinats punts forts i determinats punts febles en les seves intel·ligències.

És important remarcar que la resolució de problemes (problem solving) quotidians implica normalment el recurs a diverses intel·ligències simultàniament. Per exemple, Albert Einstein, per preveure la solució de fenòmens físics, utilitzava no només la seva intel·ligència logicomatemàtica sinó també, i ho feia intensament, la de tipus espacial. A més, havia d'emprar també la intel·ligència interpersonal per comunicar les seves idees i rebre'n un *feedback*.

Per tant, quan es pensa a aplicar la teoria de les intel·ligències múltiples a l'escola, és important reflexionar sobre la forma en què aquestes poden estar coordinades a l'hora d'aconduir la feina disciplinar al servei de l'aprenentatge i les seves futures aplicacions.

### L'aplicació de les intel·ligències múltiples en l'educació de la primera infància

La teoria d'en Gardner ha estat aplicada a gran escala en diferents contextos educatius i sobre àmplies poblacions d'estudiants. Les primeres aplicacions s'han produït en l'educació infantil. L'experimentació més àmplia en aquest sentit ha estat el Project Spectrum, un projecte de recerca que ha durat nou anys i que ha implicat el mateix Howard Gardner juntament amb Mara Krechevsky, Jie-Qi Chen i David Feldman, a banda de molts altres investigadors universitaris, educadors i mestres.

El Project Spectrum neix amb la voluntat d'indagar sobre les habilitats cognitives dels infants menors de sis anys. A diferència de les valoracions tradicionals psicomètriques, que presenten una sèrie de proves descontextualitzades i sovint no familiars, el Project Spectrum aplega els moments dedicats a les activitats curriculars i la seva avaluació en el marc de tasques reals i significatives que reflecteixen rols adults culturalment acreditats. En lloc de mesurar les habilitats dels infants recurrent als tests, el Project Spectrum té l'objectiu de donar suport al seu sentit d'autoeficàcia i de subministrar una guia perquè les seves capacitats puguin aflorar (Krechevsky, 1998).

Les activitats es desenvolupen dins de set dominis diferents que permeten actuar a les diferents intel·ligències. Les àrees d'activitat comprenen el domini del moviment (atlètic i creatiu), el domini social, el domini del llenguatge (fantàstic i descriptiu), les arts visuals, les matemàtiques, la música i les ciències (incloses les activitats lògiques, mecàniques i naturalistes).

Per tal de donar una altra idea de com funciona el Project Spectrum cal pensar en una classe de parvulari en la qual les activitats compromeses en el desenvolupament i la valoració de capacitats són presents al llarg de gran part de l'any. Els infants poden implicar-se en les activitats segons el seu nivell d'habilitat. Per exemple, poden decidir jugar una partida al joc del dinosaure, que és un joc de taula amb un tauler que duu el dibuix d'un dinosaure de llarga cua i llarg coll, dos petits dinosaures de plàstic i un parell de daus. Un dau porta els símbols més i menys (+/-) que serveixen per indicar la direcció i el moviment de les fitxes. L'altre, en canvi, duu una sèrie de punts que serveixen



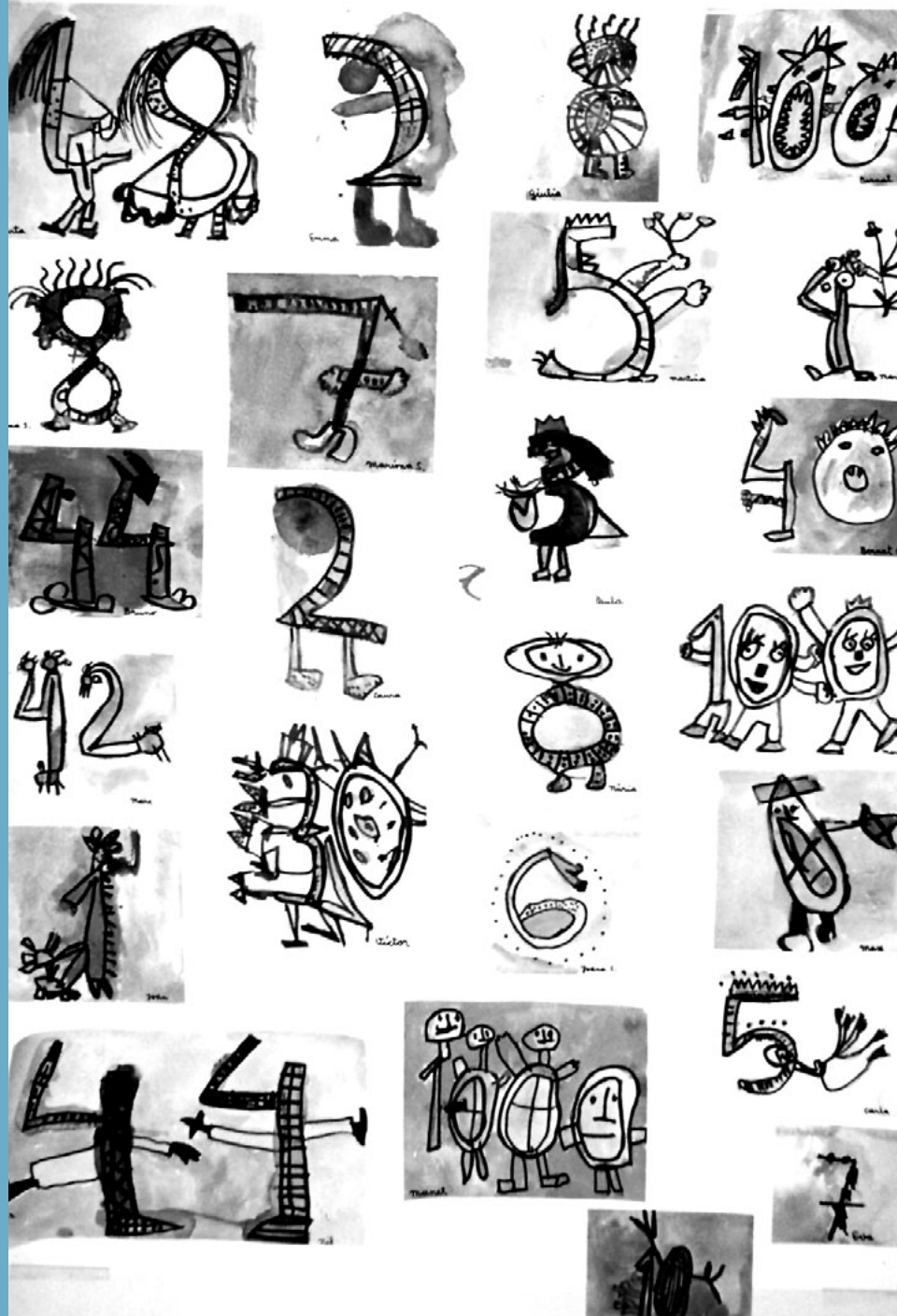
*Racó de construcció*

per assenyalar la quantitat de caselles dins les quals cal efectuar el moviment de les fitxes. L'objectiu del joc és perseguir-se mantenint-se lluny de la boca afamada del dinosaure. L'activitat proporciona una forma concreta i motivadora per avaluar i desenvolupar la capacitat dels infants de fer servir els símbols, les estratègies i el concepte de nombre, sense incidir gaire en les capacitats lingüístiques.

Per tal d'afavorir el desenvolupament i avaluar les competències socials dels infants o les seves habilitats interpersonals, en el Project Spectrum es preveu una activitat com la de la maqueta de la classe, és a dir, una versió en miniatura de classe on es troben els infants. La maqueta inclou la disposició de les finestres, de les taules, de les estores i dels racons. A més hi ha molts rectanglets de fusta que duen encolades les fotografies dels infants que hi ha a la classe i dels seus mestres. Els infants poden agafar la maqueta i moure'n els mobles i les figures com ho farien a una casa de nines. Mentre els infants es diverteixen amb aquesta activitat, la maqueta de classe permet als mestres i als educadors determinar les habilitats socials dels infants. Per exemple, se'ls pot demanar que col·loquin



## Racó de les matemàtiques



les figuretes dels seus companys a prop dels jocs que prefereixen i posar junts els infants que juguen plegats més sovint. O també se'ls pot demanar que posin la seva pròpia figureta al costat de la d'un nen o nena amb qui els agrada jugar. L'habilitat dels menuts en representar els interessos i relacions utilitzant la maqueta de la classe és un senyal d'intel·ligència interpersonal i no necessita el filtre lingüístic.

Molts altres mestres de parvulari (als Estats Units, adreçat a la franja d'edat de cinc-sis anys) s'han inspirat en la teoria de Gardner. Al principi la tendència va ser la de crear, a la classe, tants racons com intel·ligències. Malgrat això, amb el temps hi ha hagut una sèrie de revisions i l'esforç s'ha adreçat en el sentit d'utilitzar veritables centres o racons en què els infants poden implicar-se en activitats similars a les que veuen fora de l'escola i que, en tot cas, impliquen, de forma conjunta, totes les diferents intel·ligències. Per exemple, a Maryland un educador ha organitzat la seva sala al voltant de determinades disciplines: teatre, construcció, música, biblioteca, càlcul, gimnàs (amb un cert èmfasi sobre les activitats d'equilibri que poden fer-se a la classe) i art. Els racons no es corresponen de forma directa amb una de les intel·ligències més que amb les altres. Per exemple, el racó de les activitats de construcció implica majoritàriament el recurs a la intel·ligència corporal-cinestèsica de motricitat fina i a la intel·ligència espacial en l'aplegament de les peces. En tot cas, en aquest racó, els infants poden treballar plegats en la planificació d'una estructura, de forma que han d'utilitzar la intel·ligència interpersonal i lingüística. De la mateixa manera, al racó de la biblioteca els infants poden llegir els llibres però també il·lustrar-los (utilitzant la intel·ligència espacial i corporal-cinestèsica de motricitat fina) o catalogar-los (intel·ligència logicomatemàtica). Aquests racons reflecteixen el fet que, a les activitats del món real, les intel·ligències no operen mai separatament. D'aquesta forma, els racons permeten als infants de fer servir els seus punts forts, de portar endavant veritables tasques i d'utilitzar diferents intel·ligències. És bastant corrent que els racons es facin servir per a diferents temes vinculats amb la projectació curricular. Per exemple, a una escola en el decurs de l'any escolar s'han tractat temes com els rius, els animals i el glaç. Cada cop que s'introduïa un nou tema, el contingut dels espais es reorganitzava d'acord amb el mateix. Així, mentre es treballava en el tema dels rius, el racó de la biblioteca va

ser equipat amb llibres amb lectures relacionades amb aquest tema. De la mateixa manera, el racó de les arts incloïa un pòster en què es podien dibuixar escenes relacionades amb els rius, i el de la construcció encoratjava els infants a construir maquetes de ponts. El racó de les ciències introduïa en canvi una maqueta que simulava el flux de l'aigua i que tenia la finalitat de permetre als infants la comprensió de com el moviment de l'aigua modela el paisatge (Kornhaber, Fierros i Veenema, 2004).

En algunes classes els projectes són utilitzats per subministrar un focus al contingut dels racons. Per exemple, una sala d'un parvulari, durant un



*Exercicis de creativitat en el dibuix*

període de l'any, va ser dedicada a un projecte anomenat «investigació de l'escena del crim». Els infants havien d'examinar i aplegar els indicis deixats per l'educador i que podien subministrar algunes proves, tot posant de relleu allò que, en principi, semblava inusual i fent així treballar en part les intel·ligències espacials i logicomatemàtica. Els indicis els servien també com a base per desenvolupar hipòtesis i comprovar si aquestes podien funcionar. A una altra zona de la sala, es demanava als infants que deixessin les seves empremtes dactilars, que les analitzessin i les classifiquessin segons la seva forma. Una activitat així apel·la principalment la intel·ligència espacial. Al final d'aquestes i d'altres activitats, els infants es reunien en grup i exposaven els seus descobriments a la resta dels companys, emprant així la intel·ligència lingüística i la intel·ligència interpersonal. Un projecte com aquest simula de ben a prop una activitat del món real i, per torns, fa treballar totes les intel·ligències. Des del moment en què els mestres s'esforcen per organitzar les seves classes de forma que quedin veritablement activades les intel·ligències múltiples dels infants, la seva experiència esdevé autèntica i abasta un ampli espectre. Els infants participen en les activitats amb entusiasme, són genuïnament curiosos i tenen ganes d'aprendre. Senten, a més, que poden aprendre, i aquest és un component essencial per tal d'aprofitar les seves potencialitats (Dweck, 2005). ■

Mindy L. Kornhaber, professora associada,  
University of Pennsylvania (Philadelphia)  
Traducció: Carles Fernández Giua  
Imatges cedides per l'Escola Nabí

#### **Nota:**

1. 'Síndrome del savi' (N. del T.) En anglès, «The Savant Syndrome»: l'individu afectat per aquest estat patològic es distingeix per un conjunt de símptomes i signes molt particulars, generalment discapacitats físiques, mentals o motrius; en contrast posseeix una sorprenent habilitat o habilitats mentals específiques, pròpies de superdotats intel·lectuals o superiors.

#### **Bibliografia:**

GARDNER, H. *Intel·ligències múltiples. La teoria en la pràctica*. Barcelona: Paidós Ibèrica, 2001.

# La dolça violència de les pràctiques professionals

*La dolça violència de les pràctiques professionals en les estructures d'acolliment de la primera infància és aquesta violència insidiosa, maliciosa, que s'esmuny en una pràctica quotidiana, sovint sense saber-ho el mateix professional perquè està arrelada en els hàbits de cada dia i perquè sempre s'ha fet així!».*

**Christine Schuhl és formadora des de fa anys i ha escrit aquest article de reflexió a partir del que ha pogut observar i escoltar amb els professionals de la llar d'infants.**

**Christine Schuhl**

Avui en dia, en moltes estructures d'acolliment de la primera infància, es viuen i es diuen coses al voltant de l'infant que semblen ben lluny de la nostra deontologia professional. Frases com «respecto l'infant, l'infant comprèn, l'infant és una persona...», semblen esfumar-se per donar pas a derives efímeres. Com per exemple el pitet que posem a sota del plat del nen (perquè no es taqui!... però que no el deixarà moure's!), o quan els despullem col·lectivament a la una (per poder fer-los anar al llit tots junts més de pressa!), o els comentaris sobre una vestimenta («Déu meu! Com t'ha vestit avui la teva mare!»), o bé la disputa entre dos professionals just abans del canvi com ara «No ho has fet tu?... Bé, ja ho faig jo!».

L'infant viu aquestes situacions una mica cada dia, i troba aquests moments en què és etiquetat, jutjat, mal considerat. Tots aquests a priori, aquestes paraules per sobre del seu cap, són ben reals, com si el «salpebressin» durant els anys. Eixugar la cara d'un nen amb un guant d'aigua freda sense avisar-lo, prendre-li la temperatura anal sense verbalitzar, comentar les defecacions davant de tot un grup de nens i d'adults, o excloure un infant

**No es tracta, en aquest treball, d'abordar el maltractament sinó de definir certes negligències professionals instaurades al llarg dels anys, perquè la feina amb els nens petits no sempre és fàcil, perquè la vida institucional és complicada... L'anàlisi que proposa Christine Schuhl és la d'una quotidianitat institucional aparentment ben organitzada, però on la pràctica professional de vegades agafa caires singulars...**

entremaliat i deixar-lo al dormitori (encara que sigui amb la porta oberta) són actes gairebé banals, perquè tothom ho fa en una o altra ocasió, quasi maquinalment. L'infant no sempre comprendrà el que l'adult espera d'ell i patirà aquests moments molt curts, que es repeteixen al llarg del dia. És urgent que identifiquem aquestes «instantànies», aquests minuts en què el professional deriva cap a actituds negatives. Cal preservar l'infant d'a-

quests dolces violències que la història institucional col·lecciona (penso principalment en les violències institucionals que es troben en certs internats). L'infant ens necessita per construir-se. És evident que, si aquest infant viu dotze hores al dia, cinc dies de cada set, en una col·lectivitat on la dolça violència hi és quotidiana, és fàcil comprendre que la construcció de la seva identitat, i -per citar Janusz Korczak- «el seu orgull de ser», en seran força trasbalsats.

## **Com hem arribat fins aquí?**

Avui coneixem bé l'infant, el seu desenvolupament, les seves necessitats, les seves capacitats. Tothom les reconeix. Tot i així, alguns factors, nombrosos





*Els infants necessiten estar envoltats de professionals que puguin treballar amb tota la disponibilitat.*

i complexos, poden explicar la implantació d'aquesta dolça violència. Anirem recorrent aquests factors de risc sabent que aquesta enumeració no és exhaustiva i que serà voluntàriament pluridisciplinària. Efectivament, em sembla important subratllar la complexitat del procés, i mantenir una dimensió molt realista i llegible per a tots. Formulem algunes hipòtesis que poden explicar com, a través d'una organització institucional que es dedica a acollir el nen petit, es pot instal·lar una dolça violència.

#### **Algunes hipòtesis**

La *rutina institucional* és una pista que em sembla que cal tenir en compte. Efectivament, algunes institucions «fan rum-rum» suaument, els projectes són més aviat escassos i cadascú s'instal·la en els costums diaris. El «sempre s'ha fet així» evita qualsevol intent de tornar-se a posar en qüestió, i cada un actua segons el seu humor. L'infant no hi està malament, tot l'equip s'ocupa d'ell, però aviat es fan judicis i es posen etiquetes perquè el mínim canvi ve a pertorbar un ordre institucional ben establert per la majoria de l'equip de professionals.

Afegida a aquesta primera hipòtesi, la *manca d'innovació* ocasiona un ritme repetitiu. El professional s'escarrassa a voler mantenir una planificació i un funcionament que mai es replantejarà. Les resistències als canvis són molt fortes i engendren comportaments estereotipats.

Després vénen les relacions gairebé d'amistat entre els professionals, que fan ben fràgil la frontera entre vida professional i vida privada, i que no

sempre permeten preservar una identitat professional coherent (com que els professionals de la primera infància són majoritàriament dones, altres problemes compliquen les relacions entre col·legues, en què l'aspecte afectiu dictarà encara més qualsevol presa de decisió professional).

L'*organització institucional* és un altre aspecte que també cal tenir en compte, com que l'administració és feixuga, la manca de mitjans o de personal faran que la seva disponibilitat sigui ben precària, i tothom tindrà la impressió de córrer contra el temps i la relació individualitzada amb el nen se'n ressentirà. Les *mancances de l'entorn* poden afegir-se a aquestes dificultats, principalment en les institucions on mai no hi ha reunions, on la paraula no circula, on el treball en equip és gairebé inexistent perquè els espais per parlar i els moments de suport no existeixen.

*Als professionals de la primera infància els agradaria que es considerés més la seva responsabilitat i les dificultats de la seva professió...*



Image cedida per EBM. Torrelles de Llobregat

La *manca de reconeixement* també és un sentiment molt estès. Els professionals ho diuen durant la formació: molts voldrien que el seu treball es reconegués, que es considerés més la seva responsabilitat i les dificultats de la seva professió, per evitar tirar la tovallola davant la importància de les dificultats institucionals i relacionals. Una anàlisi sociològica també ens podria ajudar a comprendre el paper i la situació de cadascú en la institució. La psicologia i la psicoanàlisi poden donar-nos pistes de treball des del punt de vista de la influència de la nostra història personal sobre les nostres actuacions professionals.

Els drets dels infants (per reprendre l'observació d'un mestre) poden ajudar els equips a ressituar l'infant dins la nostra societat, així com dins del marc institucional.

Les pistes per a l'anàlisi són nombroses, i tan apassionants les unes com les altres. La complexitat d'aquest fenomen de la dolça violència és ben real. Amb tot, tinc ganes de dir: «I l'infant, on és en tot això?».

### **I l'infant on és en tot això?**

No ha demanat res, només trobar cada dia adults disponibles, capaços d'escoltar-lo i d'entendre'l. No tenim el dret de fer «pagar» als infants els possibles fracassos d'un treball en equip, o també les nostres dificultats personals. L'infant necessita estar envoltat de professionals que sàpiguen treballar amb tota la disponibilitat, i que tinguin la possibilitat de disposar de temps per comprometre's en una relació de qualitat. Per la seva banda, el professional necessita

*Imatge cedida per EBM L'Esquirol*



poder posar nom a tot allò que viu cada dia amb el grup d'infants dels quals té la responsabilitat, poder parlar dels seus projectes, dels seus èxits, però també de les seves pors i dificultats... professionals, és clar!

Estic una mica espantada de constatar que encara avui, i malgrat el coneixement que tenim de l'infant, alguns col·lectius no fan despertar els nens de manera escalonada, o que els canvis es fan encara a hores fixes i col·lectivament. Sé que el problema és complex i que no és suficient un simple inventari de totes aquestes situacions «marginals» perquè el problema es resolgui.

Quan demano als mestres que facin un llistat de les situacions que defineixen com a «violentes», constatem junts que aquest fenomen concerneix tothom i que finalment, si hi volem reflexionar bé, són actes que afecten el dia a dia més

tradicional que ens puguem imaginar. Aquest inventari no suprimeix totalment la dolça violència, però permet una presa de consciència col·lectiva. Posar paraules als actes, poder comprendre per què avui en alguns col·lectius el professional es deixa anar a comportaments marginals malgrat la seva qualitat professional.

Els professionals de la primera infància no són «maltractadors». La dolça violència s'ha esmunyit en la seva pràctica, potser sense ells saber-ho, sense que fins ara puguem realment enumerar aquests curts moments de negligències.

*Els infants necessiten estar envoltats de professionals capaços d'escoltar-los*

La dolça violència interpel·la cada un de nosaltres, perquè torna inútil tota l'energia extreta del cor del coneixement que tenim de l'infant i de la institució en la qual treballlem.

#### **Per concloure**

Cal deixar clar que el meu objectiu no és culpabilitzar els professionals de la primera infància, ni tan sols posar en tela de judici el sistema institucional de les estructures d'acolliment. Simplement desitjaria permetre a cada professional observar i comprendre la seva pràctica quotidiana per poder identificar possibles negligències. Que cada un pugui tenir l'honestedat d'enumerar aquests petits moments en què la nostra relació amb l'infant no és completa, no és reflexionada. «És humà!» em pot dir algun dia una mestra. És clar que és humà no estar sempre disponible, i amb tothom. Però





Imatge cedida per EB Gotins

¿aquesta és una raó per deixar-se anar cap a situacions de fracàs relacional? ¿És una raó per deixar una traça indeleble en la construcció de la personalitat de l'infant? És clar que no!

Verbalitzar el que fem a l'infant és la primera manera de no deixar que s'instal·li aquesta dolça violència. Actualment es viuen coses extraordinàries en les estructures d'acolliment. Els professionals que hi treballen s'interroguen cada vegada més. Fixem-nos, doncs, en els petits detalls quotidians que sovint negligim perquè s'han convertit en banals. Perquè les petites negligències dels grans no esdevinguin les grans preocupacions dels petits. ■

Christine Schuhl, formadora especialitzada en ciències de l'educació

*Article cedit per: Elsevier Masson SAS, publicat a Métiers de la petite enfance, núm 56, pàg. 8-10. Març 2000.*

#### **Bibliografia:**

BLANCHARD-LAVILLE, C. I FABLET, D. (Coord.): *Développer l'analyse des pratiques professionnelles dans le champs des interventions socio-éducatives*. Edicions L'Harmattan.

MILLER, A.: *Por tu propio bien: raíces de la violencia en la educación del niño*. Barcelona: Tusquets, 2001.

FLEURUS, G. (Dir): *Maltraïtances institutionnelles, accueillir et soigner les enfants sans les maltraïter*. 1998.

KORCZAK, J.: *Com estimar l'infant; seguit de, el dret de l'infant el respecte*. Vic: Eumo, 1999

SÉVERIN, G.: *Papa, maman, dites-moi pour de vrai*. París: Albin Michel, 2004

*Els infants necessiten estar envoltats de professionals capaços d'entendre'ls*

# El perfum de la taronja, la llimona, el cafè i les fruites seques

Tenir a l'abast fruites fresques, cafè, fruites seques... juntament amb materials com un molinet de cafè i una espremedora manuals, gots, trencanous, pedres, i un grup d'infants que investiguen, que formulen hipòtesis deduïbles a través de les seves manipulacions i exploracions sensorials, ens va permetre observar i construir conjuntament un procés d'experimentació i aprenentatge.

Nancy Bello i Missi Olesti

## Experimentar per adquirir els propis coneixements

La taronja, amb el seu color, la seva forma, és una presència imponent per ella mateixa a la classe. Genera expectació, curiositat, desig de conèixer. És una fruita coneguda que normalment l'infant consumeix des de petit per les seves conegudes propietats benèfiques per als infants i adults.

L'infant té les fruites al seu abast. Visualment aporten caliu, proximitat a la fruitera de casa. Però aquesta imatge, a les mans dels infants, perd aquest sentit i es transforma en un element per descobrir i investigar. La forma, el tacte, l'olor, la unitat, el gust, el color, el tamany, la textura.

Iniciar el procés per descobrir què passa al tallar una taronja comporta comprovar que desapareix la unitat, i que una vegada que la taronja està dividida en dues parts mai més no pot tornar a ser una sola cosa; comprovar la invariabilitat de l'olor, el perfum i el color inconfusible que tots tenim enregistrat en la nostra memòria; la textura interior, diferent de la pell.

Combinar els suc de fruita fets amb una espremedora manual genera

en l'infant un valor afegit al desig de conèixer. Deixem l'infant amb els materials al seu abast perquè arribi a les pròpies solucions i aconseguixi fer-se un suc tot sol. Vam poder observar el desig de tastar la taronja, la mirada d'interrogació cap a la fruita, l'esforç de precisió per posar-ne mitja damunt l'espremedora i, finalment, fer la força necessària amb les dues mans.

El valor afegit que aporta l'espremedora ajuda a despertar el desig de descobrir, i l'Héctor s'anima a prémer i fer-se un suc com el que s'han fet l'Emma i el Joan. El vam animar a prémer ben fort i, amb aquesta acció, el suc surt sense problemes i s'acumula en el recipient. L'Emma l'ajuda i li aboca el suc en el got, l'Héctor se'l beu. Quin gust més bo! L'Aitana, l'Anna, Hassane, l'Alma... tots volen fer el mateix procés. L'àvia de l'Emma ens va portar llimones que vam afegir per introduir un contrast en el registre. El procés de manipulació és el mateix que amb la taronja, però hi ha un fet important que es fa present: el gust del suc canvia i la cara de l'Aina ens ho fa evident.

Les fruites seques habituals en el nostre entorn, amb diferents textures i qualitats, com per exemple les avellanes petites i de closca suau; les ametlles una mica més grans amb diferent forma, textura i gust; les nous, més rodones i de textura rugosa. Però totes amb una característica

comuna: la duresa de la closca. Amb aquestes fruites seques vam continuar el procés d'experimentació i aprenentatge. A la primera conclusió que van arribar va ser que no era possible fer pressió i trencar-les manualment. Els infants deien: «no puc». Necessitaven el trencanous, un estri complicat de manipular. Vam donar als infants el trencanous i van provar de dominar l'eina, obrint-la, tancant-la. Després van col·locar una fruita seca per trencar-la, però l'acció requeria una coordinació i una precisió força difícil d'aconseguir.

L'adult hi havia de ser present per acompanyar l'infant, però l'experiència d'aprenentatge era dels infants i no pas nostra. Per tant, calia canviar d'eina perquè els infants poguessin trencar les fruites seques per ells mateixos. Les pedres, amb les quals el curs anterior havien pogut experimentar

amb el so, picant, apilant-les, passant-hi pel damunt, podien ser l'eina que faria possible l'experiència, i en aquest cas el pati oferiria un pedris prou maco perquè els infants poguessin picar amb una pedra i trencar les avellanes, les ametlles, les nous. La màgia de la pedra finalment va donar bons resultats. L'estratègia era la precisió del cop; també la força del cop perquè, si era massa fort, tot eren trossos petits, impossible trobar-ne el fruit o, en d'altres casos, el fruit s'escapava i sortia disparat en qualsevol direcció. Poc a poc el domini del cop va donar pas al veritable fruit.

Com diu Maria Teresa Feu<sup>1</sup> *l'aprenentatge científic s'inicia en el naixement i continua al llarg de la vida. El joc és el mètode d'aprenentatge per excel·lència. L'entorn dona molta informació, però el paper de l'educador continua essent de vital importància per fer un bon aprenentatge.*

El cafè, l'aroma, va envair l'espai de la classe; l'aroma que potser al matí tots tenim a casa ara també era present a l'escola.

A la cuineta moltíssimes vegades els infants juguen a preparar el cafè, amb una tetera, una tassa, un got, una cullera. Quan un adult, pare o mare, entra a la classe li pregunten: «vols cafè?». Normalment l'adult entra en el joc de l'infant i a vegades és ell mateix que pregunta: «què no em feu un cafè avui?». Aquesta relació quotidiana de joc permet motivar l'infant per repetir el joc de manera habitual al matí. Ara, el joc tenia part de realitat i a la cuineta hi havia cafè en gra; un molinet manual amb un calaix suggeridor que invita a obrir-lo, tancar-lo; una maneta al mig encara més suggeridora, tocar, girar, demanar: jo, jo, primer jo... És el senyal que les connexions neuronals comencen a treballar i desperten el desig de fer i posar en pràctica les estratègies que permeten establir hipòtesis i fer comprovacions mitjançant l'acció.





Aviat van descobrir que podien posar el gra del cafè en la part del damunt del molinet, fer girar la maneta i posteriorment comprovar que al calaix suggeridor hi havia cafè, però ja no estava en gra. Quasi tots van triar l'opció d'omplir el molinet gra per gra; els dits menudets treballaven de valent omplint el molinet. Una vegada acabada l'acció d'omplir comprovaven la invariabilitat de l'olor, que la textura i la forma no eren les mateixes.

Actualment és més habitual trobar espremedores elèctriques que no pas manuals, el molinet de cafè es pot dir que ha desaparegut com a estri necessari a la cuina. Però, en canvi, aquesta vegada aquests estris van fer possible desenvolupar un treball d'experimentació on els sentits codificaven i enregistraven informació.

En finalitzar l'activitat, i en l'intercavi d'opinions, vam arribat a la conclusió que les activitats realitzades en petit grup permeten als infants més llibertat i tranquil·litat per descobrir els materials, per comentar les descobertes, per compartir les sensacions, per buscar estratègies, per crear reptes, per establir relacions.

Els resultats ens motiven per continuar treballant amb tot el grup classe però oferint diverses propostes perquè l'infant, de manera autònoma, triï la que li sembli més interessant, sense perdre de vista que tots els que desitgin dur a terme el procés d'experimentació ho puguin fer. ■

Nancy Bello i Missi Olesti, mestres d'educació infantil

1. «Construir coneixement a l'escola infantil», M<sup>a</sup> Teresa Feu, *Infància* 79, juliol-agost, 1994, pp.8-10



En la llista de tasques a fer en iniciar un projecte d'escola hi ha la de fer de tot l'espai un entorn acollidor, adequat a les persones, petites i grans, que hi conviuran i a la vegada educatiu i estèticament agradable.

Aquest espai educatiu no es refereix tan sols a la sala on els infants de cada grup juguen, mengen, dormen, es relacionen ... sinó també a la zona d'accés i entrada a l'escola, els passadissos, la cuina, la terrassa, i altres espais a l'aire lliure, l'espai de joc compartit, ... Cada racó parla del projecte d'escola, cada metre quadrat és pensat coherentment tenint en compte l'ús que se'n farà, el nombre de persones que el compartiran, etc.

Cal un temps per a rumiar i trobar els recursos adequats i necessaris en cada lloc. El primer dia se'ns acut una idea, una proposta d'organització, de disposició de mobiliari, de material... però passat un temps, i després d'observar com l'utilitzen infants i adults ja tenim més clar quines són les seves necessitats i les possibilitats que ens ofereix cada indret.

# Recursos per enriquir un espai

Judit Cucala

La nostra escola disposa d'un espai que fa la funció de rebedor. És la zona prèvia a l'espai d'ús habitual dels infants, des de la qual s'accedeix a la sala de reunions i al despatx. Durant els primers mesos d'inici de l'escola, i potser atès que les dimensions d'aquest rebedor eren les d'una sala petita, la seva funció real era la de passadís. Les famílies que acompanyaven els seus fills i filles a l'espai de referència, la sala de jocs on hi ha la seva mestra, transitaven pel rebedor sense ni veure ni adonar-se'n que hi havia dues cartelleres, una de l'AMPA i l'altra de l'escola, que els oferien informació sobre l'etapa, l'escola, les activitats que proposava l'AMPA... Les mestres havíem decidit que calien uns panells informatius i d'intercanvi, i que aquell era el lloc adequat. A més hi havia seients, revistes... però les famílies no s'hi aturaven ja que no els veien i no coneixien la seva existència.

En aquest mateix espai, els arquitectes hi havien dissenyat una tarima, d'uns 50 centímetres d'alçada, envoltada de parets de vidre que oferien vista al carrer des del primer pis on hi ha l'escola. Des del primer dia, les mestres vam parlar i pensar sobre quin ús se li podia donar a aquesta tarima: un espai de joc per als infants? Aquell no era un espai d'accés lliure per als nens i nenes, sinó que per acostar-s'hi sempre ho havien de fer acompanyats d'un adult. Quina funció

podia tenir? La certesa que els vidres no eren de seguretat ens va fer descartar la idea d'espai de joc on es poguessin enfilars els infants. Per tant, la idea següent va ser la d'un espai bonic i canviant, perquè infants i famílies gaudissin mirant-lo. Però infants i famílies continuaven passant de llarg ja que no tenia massa atractiu per a ells.

Així, ben aviat vàrem veure que calia repensar aquell espai destinat a les famílies. I aquella tarima, a la qual no sabíem ben bé quin ús adjudicar, va ser l'element clau. Tan sols calia un petit canvi. Un bon dia vàrem fer una nota a les famílies en què demanàvem la seva col·laboració i deia: «Benvolgudes famílies, volem fer un mar de peixos molt diferents de formes i colors i volem la vostra col·laboració. Necessitem pedres, sorra i petxines, i si ens porteu un animal marí fet per vosaltres amb l'ajut dels vostres fills i filles, entre totes i tots, aconseguirem fer un mar ben peculiar, el mar de la nostra escola.

L'espai estava a punt per rebre totes les aportacions. Un infant que havia estat a la platja duia una bossa amb sorra fina, un altre en duia de més gruixuda, una nena venia a l'escola portant un cargol de mar, i l'altre portant un ninot reproducció d'una tortuga. Una mare ens deixà en préstec una barqueta de fusta de quan era petita. Una altra, unes petxines record



d'un viatge... I de mica en mica anaren apareixent peixets retallats, pintats, envernissats, coberts amb paperets de colors, crancs, meduses, taurons... tota mena de fauna marina que, tan bon punt els nens i nenes els duïen, nosaltres anàvem a col·locar amb ells.

Les ambientacions d'aquest espai han anat canviant la temàtica: un bosc de tardor, l'espai del Carnestoltes, les disfresses i els elements de la representació de Sant Jordi... Uns decorats que l'escola ofereix i comparteix amb les famílies. Aquell mar o aquell bosc, que va anar creixent amb les pinyes i els arbres construïts per les famílies han fomentat l'ús de la zona d'entrada, no com a passadís sinó com a lloc per a aturar-se a afegir, observar, mirar, parlar. Un espai on els nens i nenes fan aturar les famílies per ensenyar i explicar allò que hi han deixat, la seva aportació. L'escola ha guanyat una nova possibilitat, una nova proposta de comunicació i intercanvi. I el que més ens agrada també és que s'ha convertit en una tradició de l'escola i, com a tradició, ja és una cosa esperada: «Quin nou decorat farem? Voldreu que us portem branques? A casa dels avis tenim carabasses de moltes formes i un magraner!»...

Ha calgut un temps per veure'n les possibilitats, però hem guanyat un espai i hem potenciat una dinàmica molt enriquidora.

De mica en mica aquest espai de rebuda de l'escola ha anat millorant amb mobiliari per seure, prestatges per posar els fulletons informatius que s'ofereixen, cartells que expliquen les activitats rellevants dels infants de diferents edats, les activitats conjuntes amb els nens i nenes del parvulari del costat; la col·laboració dels avis en l'hort de l'escola...

I, finalment, el darrer element que ha afegit caliu a aquesta zona de «presentació» de la nostra escola va arribar per casualitat, com succeeix en moltes ocasions. En una de les aportacions que de vegades les famílies fan a l'escola, amb contes o joguines que ja no utilitzen a casa, dins una bossa, va arribar un gos de peluix que de forma espontània vàrem col·locar a la butaqueta del rebedor. No ens imaginàvem el paper tan important que aquest gos podia tenir en la vida de l'escola, sobretot en el moment d'arribada i d'acomiadament dels nens i nenes. Cada matí, els infants ensenyen el gos al pare, la mare o els avis. L'acaronen, el petonen i el saluden o bé li diuen adéu. Cada matí el gos els espera ajagut sobre els coixins per dir-los bon dia, i cada tarda és al mateix lloc per acomiadar-los.

Són petits detalls que les mestres no considerem insignificants, perquè hem après a valorar les petites coses. ■

Judit Cucala, escola bressol Londres





# Dissenyar amb i per als infants



Sílvia i Xavier Majoral

Fa uns anys vam redissenyar el pati de l'escola amb els infants de quatre anys. Des d'aleshores ha passat molt de temps i han canviat moltes coses. Aquells nens i nenes ja no són a l'escola, ja van a l'institut. El pati ha seguit millorant, sempre tenint en compte tant aquelles propostes inicials que van fer els nens i nenes com les reflexions que en vam extreure els adults.

Quan vam fer el projecte no teníem prou diners per efectuar tot allò que hauríem volgut, però a poc a poc, al llarg dels anys, el pati ha seguit transformant-se. Ara tothom que ve a l'escola se n'enamora i els nous infants de parvulari hi juguen feliços. Hem aconseguit treure el ciment i convertir tot el paviment en sorra, afegir arbres per aconseguir noves ombres a l'estiu, fabricar alguns jocs amb troncs, replantar, incloure un joc d'aigua...

Les estructures de joc que hi vam afegir -uns murets formant un petit laberint, un túnel, una

**Durant el curs 1999-2000, amb els nens i nenes de quatre anys, vam redissenyar el pati de l'escola. Vam fer un extens projecte per analitzar l'espai, per saber què els agradava i què hi faltava, per pensar noves propostes. Vam reflexionar i consensuar opinions, vam intercanviar amb les famílies i finalment vam tirar endavant les decisions. Aquell espai segueix evolucionant i millorant (veure Infància 120, maig-juny 2001).**

estructura per escalar i un pla inclinat- continuen existint. La cabana es va trencar i tenim al cap fer-ne una de vegetal...

En fer les obres de canvi de paviment, van haver d'aixecar-ho tot enlaire. Em va fer gràcia perquè els nens i nenes que havien fet el projecte, que ja eren a cinquè o sisè, es van queixar de les destrosses del seu antic pati i els vam haver d'assegurar que tot es tornaria a col·locar.

Tots els elements de joc es van haver de treure i tornar a instal·lar. En aquell moment els murets que havíem construït seguint la proposta del Marcel (que havia demanat llocs per

amagar-se com ara parets amb forats o arbres amb troncs gruixuts), de totxos i pintats pels mateixos nens, van haver d'anar a terra. En fer aquell primer projecte, el meu germà, dissenyador industrial i interiorista, em va ajudar a plasmar i concretar les propostes dels infants. Aquesta vegada va tornar a ser ell qui va dir que potser era l'oportunitat de repensar i millorar els murets.

**Les reflexions del dissenyador foren les següents:**

«Vam replantejar-nos les funcions, les formes, el material emprat... en el mateix espai, que és de reduïdes dimensions, molt irregular però en canvi massa pla, amb uns recorreguts d'entrada i sortida principal de l'escola que l'ocupen parcialment i que s'han de deixar lliures, delimitat per una façana i per elements vegetals que el separen del carrer. De tota manera, els resultats havien estat bastant positius, i per això





vam optar per canviar poca cosa. El principal canvi va ser escollir la fusta com a nou material, perquè vam pensar que s'integrava molt millor dins el conjunt (tant estèticament com conceptualment), però que implicava noves formes de construir, ja que cada material «s'expressa» constructivament d'una manera que li és pròpia.

«Així, amb la mateixa idea de crear uns elements mínims, més o menys abstractes, uns «mobles» sense escala i sense una funció massa determinada ni tancada, que permetessin jocs, recorreguts, vistes, amagatalls, que poguessin





utilitzar-se de moltes maneres, vam partir de construir uns plans integrats en tres conjunts. Ara eren verticals, de manera que creaven un davant/darrere, un límit, unes noves ombres. Ara, un angle que protegia, amagava o delimitava. Ara, uns rectangles buits semblants a finestres que emmarcaven una vista, que comunicaven un costat i l'altre. Ara, un pla vertical que es transformava en horitzontal, com un replà que crea noves vistes, que divideix un damunt i un sota, que fa de taula, de teulat, que uneix d'alguna manera el sorral amb l'àrea que l'envolta. Ara, aquest pla es convertia en mur, i després retornava en horitzontal com un sostre...

«Lògicament, com sovint passa, mai no és possible aconseguir fer realitat tot el que un proposa. En aquest cas, per condicionants econòmics certament restrictius. També vaig trobar a faltar la comunicació directa amb el



fuster, per posar en comú les idees i els dibuixos, per enriquir el resultat mitjançant les aportacions mútues; però hi ha sistemes organitzatius o de funcionament -com en aquest cas- que no ho van permetre. De tota manera, haig de dir que se'n va sortir prou bé.

«El resultat de veure els nens com s'apropien de l'espai, com creen nous jocs, noves formes, noves estratègies de relació amb els elements, que a mi mai no se m'haguessin acudit; la seva destresa per apoderar-se dels llocs sense prejudicis és quelcom tan i tan meravellós, que compensa tots els maldecaps que vam patir per poder concloure la reforma.»

Seguien essent tres estructures. La que era més a prop del sorral va canviar afegint-hi una peça horitzontal que es convertia en una mena de taula per jugar amb la sorra (element també llargament reclamat pels infants). En el seu joc posterior la taula feia també de túnel per als cotxes, de plataforma per enfilar-se; com sempre, els infants eren capaços de multiplicar-ne les funcions inicials.

Una altra té una obertura que recorda una porta oberta per on passar i retrobar els companys o per amagar-s'hi al darrere, La tercera estructura té una finestreta que evoca un mirador d'ocells o un mostrador de botiga, i una obertura vertical que suggereix mirades des d'un amagatall.

Aquests senzills elements suggereixen als infants multiplicitat de jocs. De vegades amb les capses de fruita acaben de tancar-los per construir els seus refugis; d'altres, juguen a vendre pastissos, a trobar-se o a amagar-se amb germans i companys. Funcionen com a espais

de joc ideals quant a les seves possibilitats infinites i obertes.

Algunes vegades hi ha gent que ve a l'escola i fotografia les estructures. L'últim cop fins i tot en prenen mides per construir-les iguals en una altra escola. Per una banda, el fet que les vulguin copiar confirma que són un bon disseny; però, per l'altra, penso que aquests elements tenen la seva història i la seva raó de ser en aquest jardí.

Van ser proposats per un infant i dissenyats per un especialista adequant-los a una ubicació concreta, a un espai d'unes determinades dimensions, a uns materials, a unes condicions econòmiques... En un pati amb molts arbres o amb desnivells, no hi tenen gaire sentit; en un pati molt gran, se'n podrien fer molts per crear un laberint que també seria bonic amb tanques vegetals; en un altre, potser caldria més una estructura per jugar amb la sorra... Cada pati és diferent i, malgrat que les necessitats de joc dels infants s'assemblin, les solucions poden ser molt diverses.

La nostra idea precisament era dissenyar un pati amb i per als infants, perquè ells mateixos exposessin les seves necessitats; un pati amb elements multifuncionals que fugissin dels estereotips i que afavorissin la diversitat d'usos; un pati amb solucions per a aquell espai concret i per a aquells nens i nenes.

I, evidentment, permetre que els infants expressessin les seves pròpies idees per als seus propis espais. ■

Silvia i Xavier Majoral, mestra i arquitecte



# La construcció del saber compartit (un recorregut biogràfic de canvi)

Què entenem per treball per projectes? Què entenem per saber? Quin saber és el necessari? Es pot construir el saber? De quin saber estem parlant? És el mateix saber del currículum? L'escola parla del mateix saber que fem servir en aquest món globalitzat, al carrer o als mitjans de comunicació? En el parvulari es pot abordar la complexitat? O s'ha de seguir amb aquesta idea d'empetitir el que es parla amb les criatures d'infantil?

Com veieu, són moltes les preguntes que ens fem i que ens hem de fer en cada moment. El treball per projectes m'ha suggerit moltes preguntes i me'n segueix regalant moltes més. Les respostes sempre són provisionals i a punt de ser revisades de nou.

Quan començo els cursos de formació sempre demano a les persones del grup què entenen per projectes i, molt sovint, em trobo definicions diverses, més o menys elaborades. És així que m'agrada començar, parlant de com també ha variat la meva concepció dels projectes de treball al llarg dels darrers quinze anys:

1. Els projectes com una fórmula o model tancat.
2. El projecte com una excusa perfecta per engegar un treball d'investigació a la classe.

**Al parvulari de l'escola Isabel de Villena vam començar ja fa una colla d'anys una aventura de la mà dels projectes de treball. És una aventura amb moltes anades i vingudes en la qual han participat molts mestres en diferents moments de la nostra història. Tothom ha aportat el seu gra de sorra per fer que el parvulari sigui una comunitat d'aprenentatge on tothom té la possibilitat de trobar el seu lloc.**

**Carme Isalt**

3. El projecte com una manera de trencar l'espai i el temps de la classe, de realitzar un treball cooperatiu amb nens i nenes de diferents edats.
1. En la primera fase a l'escola fèiem projectes bàsicament descriptius, sense cap conflicte a resoldre. Eren un tipus de projecte senzill com «Els dofins», per exemple. A molts parvularis es fan projectes d'aquest tipus tot utilitzant el nom de la classe per fer un projecte. Un tema amb un índex que s'organitzava a partir de tres preguntes que fèiem als nostres alumnes: «què sabem? què volem saber? com ho podem fer?» i sense cap plantejament d'avaluació.
2. En una segona fase, els projectes tenien un caire més interessant, s'organitzaven a partir de preguntes que donaven peu a investigacions on el conflicte orientava la recerca dels nostres alumnes com «¿què o qui va crear el món?», per exemple. Poc a poc, per trobar respostes, havíem de recórrer a diferents disciplines del saber i la idea de globalització anava prenent més importància. Es recollien sistemàticament les converses per ser analitzades i anar així definint el problema comú que preocupava el grup. S'incorporava l'avaluació com una necessitat de seguir el procés, de donar a conèixer i compartir el camí que es feia durant la recerca.







4. En aquesta espiral podríem seguir fent créixer la idea de projecte perquè, en aquesta evolució, és natural dir que cada vegada menys podem parlar del projecte que estem fent la classe perquè tota la vida de la classe és un projecte. La idea del viatge és mostrar-vos com es pot passar de la idea de projecte com una metodologia aïllada a una filosofia la classe on els projectes no són més que el resultat de la inquietud d'una comunitat d'aprenentatge.

I, en tot això, hauríem de veure quin és el nostre projecte docent, a on ens anem situant a cada moment en la nostra pràctica i com hi reflexionem per seguir avançant.

I si parlem, ara sí, de la vida de les nostres classes també hauríem de parlar de les condicions que fan possible que els projectes es puguin desenvolupar, de la importància de crear un ambient de classe prou acollidor, tranquil i, alhora, rigorós i exigent amb la feina; un espai i un temps on aprendre i estar en relació amb els altres. M'agradaria transmetre la idea dels projectes no com quelcom instrumental a aplicar sinó com el fruit d'un procés que neix de la relació, de l'escolta i de l'acom-

panyament dels nens i nenes de les nostres classes. Aprenem dels i amb els altres.

Com eren les coses d'abans? Els nens i nenes de la classe de cinc anys van decidir que aquesta era la pregunta pel seu projecte. I, encara que nosaltres vam pensar que finalment acabaríem parlant de joguines d'abans i d'ara, ben aviat vam veure que ens equivocàvem perquè les criatures van començar a portar una allau d'objectes antics de casa seva o dels avis.

Vam muntar una petita exposició, alhora que nens i nenes anaven explicant les històries dels seus objectes, i ens vam anar endinsant en les velles històries familiars. Dels objectes (un telèfon antic, una màquina d'escriure, una brúixola, unes balances, un ós de peluix...) van sorgir debats interessants sobre el pas del temps, els invents, la guerra, el valor de les coses... Ben aviat, tots plegats, vam tenir la necessitat de comparar la nostra exposició amb d'altres cursos de l'escola (la classe dels germans o la resta de grups de parvulari), i l'entusiasme va ser generalitzat

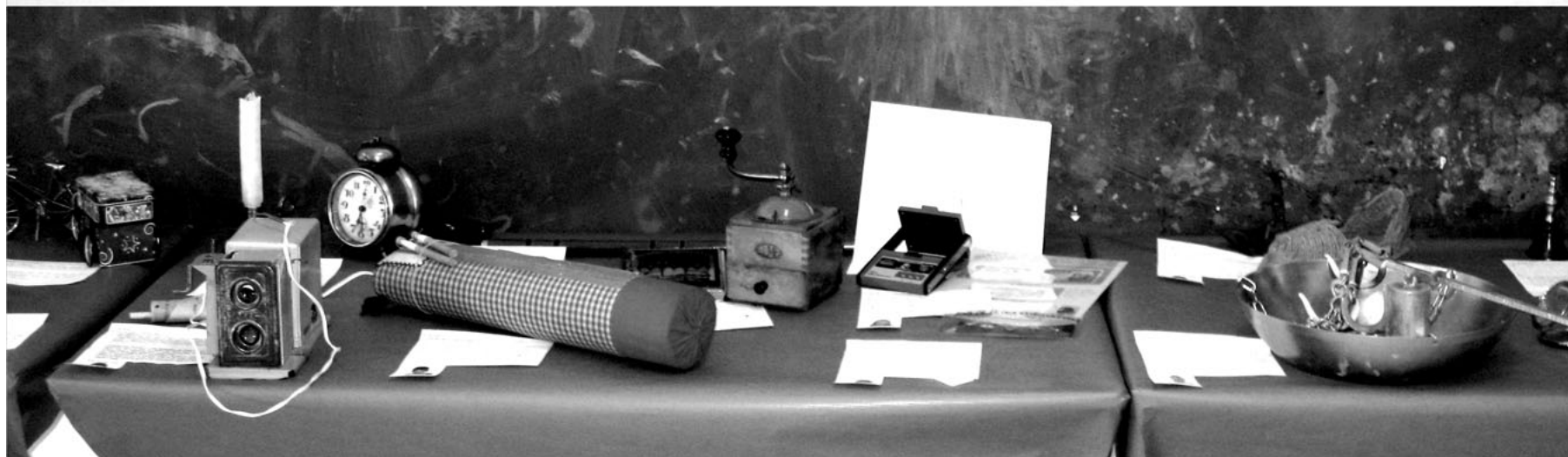




ABANS



ARA



quan algú va decidir convidar els avis i les àvies a esmorzar i explicar les històries de molts dels objectes així com el millor i el pitjor que recordaven del temps del passat, quan ells també tenien cinc anys.

Preparar una exposició, organitzar-la, explicar per escrit la història de cada objecte (de qui era, què en sabíem, per què servia, en què ens feia pensar...) fins que va arribar el matí on els avis i àvies parlaven, d'alguna manera, dels contextos dels objectes escollits. L'emoció va aplegar una estona de conversa on vam compartir els millors moments del passat (els jocs, la família, la natura, l'escola,..) però també d'altres que ens posaven tristos (la guerra, el dolor per la pèrdua dels que estimàvem, l'emigració..).

Va ser un final emotiu per al nostre projecte. El vam gravar i ens vam portar una pel·lícula a

casa per poder recordar aquell moment que va ser, certament, molt emotiu però que també va significar tota una experiència profunda d'aprenentatge.

És possible recórrer camins nous, és possible reinventar-se com a mestres, és possible transgredir i no seguir els dictàmens de les editorials, és possible fer escola prenent decisions en primera persona, és possible caminar al costat de les nostres criatures, és possible tenir en compte les seves preocupacions i els seus desitjos, és possible fer un aprenentatge amb sentit i rigor a les nostres classes, és possible parlar de coses serioses amb nens i nenes de tres, quatre i cinc anys (i amb els d'abans i amb els de després), és possible deixar camins estereotipats...

Investigar a partir de problemes consensuats dins el grup, construir de manera compartida

el coneixement, **relacionar** els sabers, **contextualitzar** les informacions que ens arriben, **dialogar** constantment, **interpretar** la realitat que ens envolta, poder **actuar** en ella sempre que sigui possible, **representar** cada vegada més creativament allò que volem comunicar, **avaluar i avaluar-nos** a cada moment i contribuir a la construcció de les identitats personals. Els projectes de treball ens permeten repensar, i potser reencantar, l'escola d'avui en dia. ■

Carme Isalt, formadora de mestres  
Amb la col·laboració de Maria del Mar Ferran,  
mestra de parvulari de l'escola Isabel de Villena.



# Conversa amb Piero Sacchetto

## A propòsit de la documentació....

David Altimir

**David Altimir:** *Aquests dies has tingut la possibilitat de visitar diferents escoles i experiències que estan fent un treball molt important per incloure la documentació com a part de la seva realitat educativa. Tu saps, però, que a casa nostra parlem de la documentació des de fa molt de temps. ¿Per quines raons creus que encara ens costa generalitzar aquest exercici a les escoles?*

**Piero Sacchetto:** D'una banda, hi ha una raó institucional. Es dona poc temps per documentar, per reflexionar, i massa temps per poder fer materials didàctics, per preparar documents individuals per a cada infant. Aquesta seria segurament la primera gran raó. Però també n'hi ha d'altres. Penso que en l'exercici de la documentació cal fer un treball previ: ¿què es documenta, per què i per a qui es documenta? Aquestes preguntes se solen fer poc i ens trobem massa sovint amb mestres que, amb tota la bona voluntat, fan fotos, moltes fotos; recullen material que després no saben com organitzar, justament perquè no han estat formu-

Ens trobem amb el professor Piero Sacchetto coincidint amb una estada a casa nostra, convidat per la Universitat de Vic per participar a les *II Jornades Art i Infància* organitzades el maig de 2009. Piero Sacchetto és filòsof de l'educació i actualment és director pedagògic de la «Istituzione dei Servizi Educativi, Scolastici e per le Famiglie» de la ciutat de Ferrara. A més és el responsable científic del Centre de documentació [www.infanziaeuropa.eu](http://www.infanziaeuropa.eu) que vol crear una cultura comuna a nivell europeu en l'àmbit dels serveis per a infants. La revista *INFÀNCIA* en forma part. Ens trobem amb ell per parlar de diferents aspectes relacionats amb la documentació, i més concretament amb la documentació com a eina de formació per a professionals de l'educació.

lades aquestes preguntes. Hi ha, en la documentació, una estratègia de projecte molt semblant a la que hem d'utilitzar quan parlem de projectualitat educativa. Hi ha una interrelació molt clara entre aquests dos aspectes. Una altra raó, tornant a la pregunta inicial, seria la resistència a qüestionar-se. Documentar, d'alguna manera, vol dir posar-se davant d'un mateix: és on

toquem el fons de nosaltres mateixos, on es veu la nostra imatge d'infant i les nostres estratègies educatives. Mostrar això pot fer por a aquells que no entenen que el treball d'educar és una feina d'equip, i que és legítim que hi hagi diferències en les maneres de fer, de relacionar-se amb els infants i amb el coneixement.

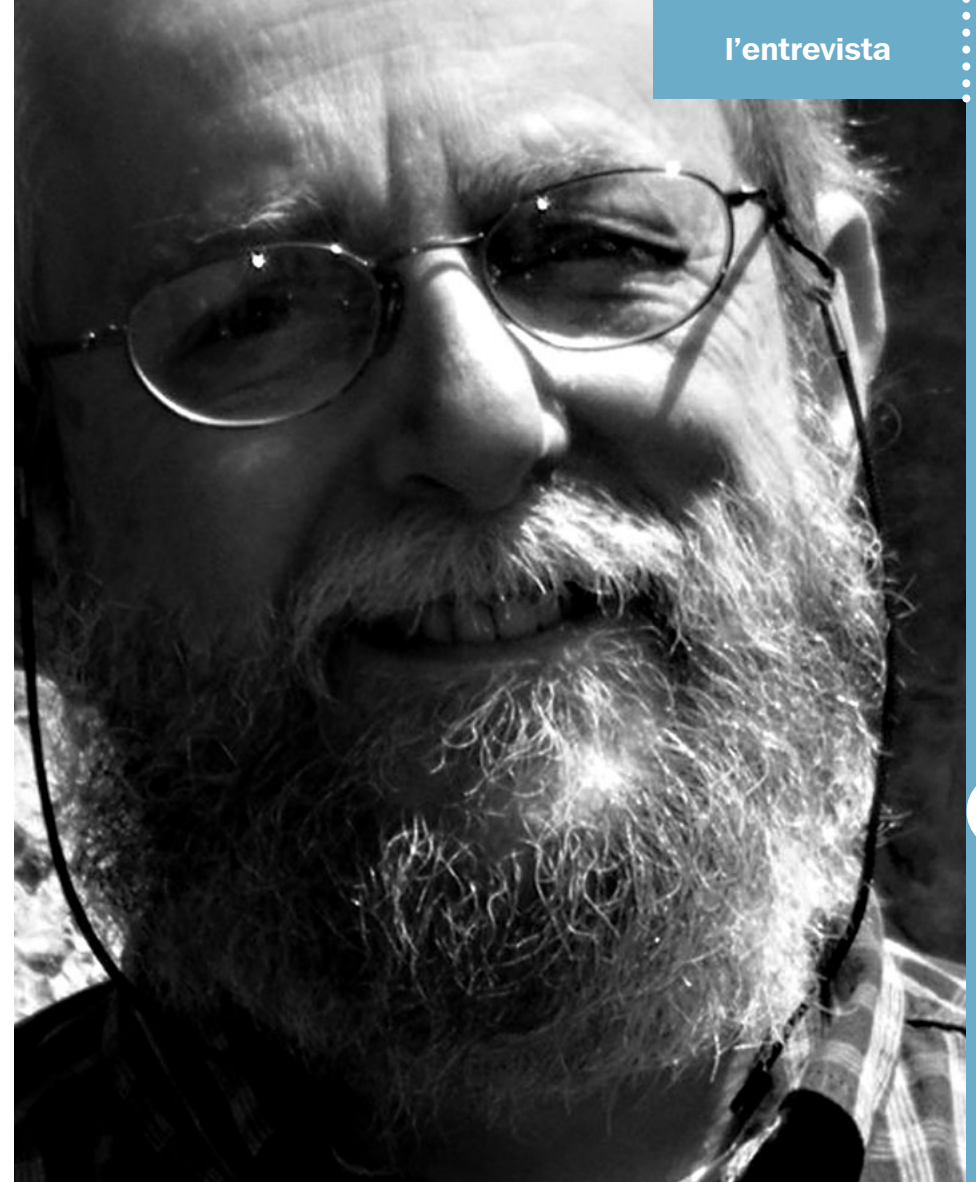
**D. A.:** *Aleshores, documentar vol dir també assumir una pròpia subjectivitat?*

**P.S.:** Jo crec que dins de la documentació hi ha l'ànima del mestre, que és una ànima passional. No es pot documentar de manera asèptica. Cal que cadascú posi dins de la documentació la pròpia visió del món, però sobretot cal que hi posi la visió del món que els infants ens han ensenyat, i quins canvis ha produït en ells i en nosaltres l'experiència que estem

documentant. A mi no m'agrada massa una certa visió ensucrada de l'infant que dona importància a tot el que diuen. Jo trobo més just que, davant d'una experiència, l'adult sàpiga dir quins canvis li ha proporcionat aquella experiència a l'hora de relacionar-se amb l'infant. Així, la documentació t'ajuda a fer una mena de «manteniment» dels teus instruments conceptuals, epistemològics. Per això, de vegades pot ser difícil documentar, perquè el que cal és passar de la descripció a la reflexió. I això val tant per a nosaltres com per als infants mateixos.

**D. A.:** *Abans parlaves d'un aspecte important, que és «l'entrenament» per documentar. ¿Quins són els criteris que un equip de mestres s'hauria de plantejar per començar a entrenar-se a documentar?*

**P.S.:** Primer de tot, fent una tria: prenent decisions. No es pot pretendre documentar tot el que passa durant un curs, perquè és impossible. Primer de tot, doncs, decidir allò que documentem i allò que NO documentem. Cal pensar que la documentació és un terreny on podem entrar i sortir amb preguntes i respostes noves, evitant una linealitat d'esdeveniments consecutius. Cal, doncs, que els adults s'entrenin a fer preguntes que obrin les visions dels infants, que els convidin a formular-se altres preguntes. L'objectiu és mantenir viva la curiositat dels infants. D'aquesta manera, s'activa un procés termostàtic que es retroalimenta.



Una altra manera possible seria identificar un format de documentació, amb un objectiu precís. A les escoles de Ferrara on treballa, a les mestres que comencen, els demano de triar una experiència per documentar amb un format que jo anomeno 10x10, deu imatges amb deu frases que les acompanyin, d'allò que elles han trobat més significatiu. D'aquesta manera el material documental no és un llenguatge descriptiu sinó constructiu.

**D. A.:** *¿Quins instruments dones als diferents equips de les escoles per organitzar la seva documentació: graelles...?*

**P.S.:** No sóc massa partidari de generalitzar instruments. Cadascú ha de trobar un estil propi, uns instruments propis. El que cal és activar aquesta necessitat, diria jo, de qüestionar-se, de reflexionar sobre el que es fa a les escoles amb els infants. Això no es pot fer amb presses i corrents.

**D. A.:** *I, en relació al diàleg amb les famílies, ¿què creus que cal tenir en compte?*

**P.S.:** Primer de tot cal considerar que el material documental no és exhaustiu. Cal construir el diàleg amb les famílies conciliant totes les diferents estratègies de participació: trobades, reunions, publicacions, els moments quotidians... El que cal no és comunicar només experiències, sinó també comunicar els «missatges» que hi ha a l'interior de les experiències. Per exemple, quan presentem una experiència d'un infant que agafa un objecte com un plàtan i el fa servir per telefonar a un amic, no només s'explica l'anècdota sinó que es comunica la importància del pensament simbòlic per a l'infant. Això és el que cal compartir amb les famílies.

**D. A.:** *...i també haurien de servir per conèixer quina és la imatge que tenen les famílies del propi fill, de la infància.*

**P.S.:** Sí. Per això les llibretes viatgeres o altres iniciatives d'aquest estil també ajuden a construir aquest diàleg. Però també altres idees més fortes com, per exemple, la de demanar a les famílies de documentar una experiència feta a l'escola, en col·laboració amb l'equip de mestres.

**D. A.:** *¿La documentació representa d'alguna manera la possibilitat de construir una memòria, una història de la vida de l'escola?*

**P.S.:** ...sí... A veure. Estic d'acord a dir que les escoles han de tenir una història i que aquesta història s'ha de conèixer. Sóc, en canvi, més crític amb el concepte de «memòria». Històricament hem utilitzat la paraula memòria amb massa banalitat, parlant per exemple de la memòria de la shoah, i després permetent altres massacres al costat de casa nostra, com a Iugoslàvia o a Àfrica. Per això no m'agrada pensar en la documentació com a la possibilitat de fer un arxiu mort, inútil, al fons d'un armari a un despatx de l'escola. A mi m'agrada més pensar la documentació com a un «rastre viu» de referents de la història de l'escola. Perquè una escola es reconegui en la seva història, i també

per garantir la continuïtat del projecte, posem per cas amb l'arribada de nous professionals a les escoles. Cada quadern, cada panell, cada publicació feta a l'escola hauria de tenir una mena de descriptors que posés en evidència l'element més significatiu d'aquella experiència documentada. Per això a l'hora d'arxivar les diferents experiències en un classificador al final del curs escolar, al lloc d'aquell curs no hi posarem només la data sinó també aquestes paraules clau: Parlar amb els infants; Intercanviar idees; Pensament simbòlic... I, d'aquesta manera, quan una nova persona s'afegeix a l'equip de l'escola pot consultar aquest arxiu i descobrir quina és la visió de l'escola, a través de la lectura d'aquestes documentacions.

L'important és no fer arxius massa feixucs.

**D.A.:** *Aquest seria el final del trajecte de la documentació. El principi potser seria, en el moment de fer l'experiència, donar als infants el missatge que el que ells fan ens interessa a nosaltres, mestres.*

**P.S.:** Hi estic molt d'acord. Però això obre un altre tema interessant. No podem dir als infants que tot el que diuen i el que fan ens interessa, perquè no és veritat. Molt sovint les escoles estan plenes de dibuixos, sense cap continuïtat ni lògica. Cal fer una tria per construir una narració, amb una lògica nostra, del que els infants han realitzat: una selecció, una interpretació que nosaltres fem i que retornem als infants mateixos. I tot amb un criteri també estètic a l'hora de construir formalment les documentacions, que jo crec que és molt important de respectar.

**D.A.:** *¿I com es fa per poder tenir aquest criteri estètic, si no tens la sort de tenir al costat algú com un tallerista, posem per cas, com els que hi ha a les escoles de Reggio Emilia?*

**P.S.:** En el nostre cas, el Centre de Documentació és un bon recurs per posar en relació aquestes diferents capacitats que tenen els mestres a l'hora de construir les documentacions. Però la millor manera és la pràctica: s'aprèn a documentar documentant, i fent-ho en equip. I tot sense tenir por de les parets blanques, buides. No cal omplir obsessivament les parets de les escoles. El blanc de vegades genera també espais de reflexió per a adults i per a infants. ■



# La rítmica en l'educació dels infants



La rítmica no s'ocupa especialment de la tècnica musical ni tampoc de la tècnica corporal, sinó essencialment de la relació entre la música i l'individu. Per això diem que es tracta d'un mètode de cultura humana, d'un mitjà i d'una finalitat ensembles. Perquè el seu caràcter és universal (el ritme es troba arreu), afecta el cos, les emocions i el pensament i, en conseqüència, la música i les altres arts.

El mètode Dalcroze, és a dir la rítmica, és un mètode actiu d'educació musical a través del qual el sentit i el coneixement de la música són desenvolupats mitjançant la participació corporal en el ritme musical. La seva finalitat és l'harmonització de les facultats de percepció, de consciència i d'acció de l'alumne.

El mètode Dalcroze va ser creat per Emil Jaques Dalcroze (1904) i s'està ensenyant a petits i adults des que al 1912-13 Joan Llongueres va fundar l'Institut al Palau de la Música Catalana.

Les tres matèries bàsiques del mètode són la rítmica, el llenguatge musical i la improvisació, que corresponen a tres principis fonamentals de treball: l'experiència sensorial motriu, el coneixement intel·lectual i l'educació rítmica i musical.

1.- L'experiència sensorial i motriu és la primera forma de comprensió. Durant una classe de rítmica el cos es posa en acció conduït per la música.

Núria Trias

L'alumne realitza amb el cos totes les variacions de temps, de ritme i de matís de manera espontània i natural. Es tracta, doncs, d'una formació musical de base i d'una educació de la sensibilitat i de la motricitat. Aquest estadi es pot iniciar als dos-tres anys.

2.- El coneixement intel·lectual s'introdueix una vegada s'ha adquirit l'experiència sensorial i motora. El llenguatge musical dalcrozià es fonamenta en el cant i en el moviment corporal de infant que dóna la mateixa importància a les nocions de fraseig, de respiració (contracció i descontracció), al nom de les notes, als valors i als compassos.

3.- L'educació rítmica i musical és una educació de la persona. Intenta millorar la coordinació de les facultats corporals i mentals facilitant àmpliament les seves possibilitats de consciència i d'acció. La improvisació està consagrada a aquesta consciència personal i als seus mitjans d'expressió. Dins de la formació professional, l'estudi de la improvisació prepara l'ensenyament de la rítmica com una qualitat musical en constant adaptació als infants.

Un dels punts a destacar d'aquest ensenyament és la manera de realitzar els exercicis. Acostumen a anar tots acompanyats de paraules indicatives inesperades (hop, hip) que tenen com a principal objectiu mantenir l'es-



perit en tensió i alertar d'un canvi proper i precís. Sovint les indicacions es fan amb els mateixos elements musicals. Us en poso un exemple.

#### **Classe per a infants de tres-quatre anys**

El primer que s'ha de treballar és l'experiència sensorial i motriu.

1. Farem escoltar una música als infants a un tempo regular i clar. Per exemple, una dansa popular o recreativa (la Beleta...). El professor, assegut a terra, seguirà el tempo picant les mans i els nens l'hauran d'imitar.
2. Es tornarà a posar la música i els infants picaran de mans fins que el professor digui *hop*. A partir d'aquest moment, s'escoltarà la música sense seguir el ritme fins que es torni a sentir *hop*, moment en què es reiniciarà el picat de mans.

5. La propera evolució pot ser una combinació de les dues marxes.

#### **Classe per a infants de tres a cinc anys.**

En aquesta franja d'edat és molt important fer cantar els nens i nenes.

1. Triarem una cançó senzilla i fàcil (A la vora del camí o Així fan, fan, fan, ambdues de Joan Llongueres).
2. Els infants seuran a terra, a la vora del professor que, si toca el piano, podrà fer l'acompanyament. Cantaran i seguiran el ritme picant de mans.
3. Quan ja han après la cançó poden dramatitzar-la (com que hi surten diferents animals, poden imitar o crear el moviment que millor s'escaigui). Als infants els encantarà fer-ho i gaudiran d'allò més.

3. Els infants, drets, faran el mateix exercici però seguint el tempo en marxa lliure per la classe o fent rotllana. El professor també ho farà amb ells.
4. Si els nens han seguit bé l'exercici, un altre dia es pot fer el mateix a temps més ràpid.

Comentari: Podeu trobar altres exemples d'exercicis semblants per a infants d'aquestes edats en els llibres Jocs Rítmics 1 i 2 , CD Educació Rítmica a l'escola infantil editat per Dinsic. També a l'Institut Joan Llongueres. Les cançons de Llongueres en CD i les partitures també les trobareu a l'Institut Joan Llongueres o a l'Editorial Boileau.

#### Classe per a infants de cinc a set anys. canvi de parella

1. Finalitat pedagògica: Agudesa del so, distinció d'esquemes rítmics, atenció auditiva, educació de reflexos.
2. Organització: Els infants s'hauran d'agrupar per parelles (cada una portarà un cercol) formant una rotllana, de tal manera que es formaran dos cercles de nens separats pels cercols. Els infants del cercle interior agafaran el cercol amb la mà dreta i els del cercle exterior amb l'esquerra.
3. Evolució: S'inicia una marxa a ritme moderat i avançant sempre en la mateixa direcció, segons les següents indicacions:
 

**A** - Cercle interior: quan el professor toqui un treset o digui *hip-hop* els infants canviaran de parella deixant el seu cercol i agafaran el del nen del davant.

**B** - Cercle exterior: faran la mateixa evolució quan el professor toqui un trinac o digui *hip*.



4. Variació: Si el treset o el trinac s'interpreten en el registre agut, els infants es canviaran amb el company de davant i, si s'interpreten en el registre greu, ho faran amb el de darrere (aquí queden inhabilitats els *hip-hop*).
5. Observació: No es pot fer la variació fins que no s'hagi aconseguit una perfecta evolució inicial.

Veiem com aquests exercicis són presentats als infants en forma de joc. Aquest és un dels aspectes positius de la rítmica, ja que no podem oblidar que el joc, tal com postula Mme. Rassekh, «és com una disciplina social i la música està considerada la més social de totes les arts».

Així, doncs, l'aprenentatge de la rítmica permet un desenvolupament a tres bandes: intel·lectual, moral i social. Així es contribueix de manera



integral al procés educatiu de l'ésser humà en formació.

Hom no pot oblidar, dins del camp de la pedagogia, les cançons amb gestos que va crear Dalcroze. Dins de la seva metodologia, les cançons no són altra cosa que un joc dramatitzat que, per la seva qualitat musical i poètica, porten alegria i satisfacció als infants.



### La rítmica a Catalunya

El mètode Dalcroze va ser introduït a Catalunya pel mestre Joan Llongueres, home a qui per les seves condicions naturals -músic, poeta, mestre en gai saber, pedagog, crític musical...- podem considerar el Dalcroze català.

Joan Llongueres té coneixement de les investigacions de Dalcroze cap al 1906, i al 1911 obté el Diploma del mètode, atorgat per l'Institut Dalcroze d'Hellerau. És llavors quan, dins del marc de l'Orfeó Català, funda l'*Institut català de rítmica i plàstica* per a infants, adolescents, adults i mestres.

També introdueix el mètode a les escoles municipals d'educació general, de les quals és director musical; a l'Institut Escola de la Generalitat,

festes de rítmica, cançons i jocs d'infants al Palau de la Música Catalana (1912-1949) van esdevenir un fet tradicional, encara avui recordat per molta gent.

Cal destacar la seva filla Pilar Llongueres, vinculada de molt petita a aquest moviment pedagògic. Quan al 1953 mor el seu pare, Pilar Llongueres reprèn les activitats artístiques obrint l'Institut Joan Llongueres de Rítmica Dalcroze al carrer de Sèneca de Barcelona, amb la col·laboració d'antics deixebles i amistats fidels, i amb el suport de les seves filles. Pilar Llongueres restableix els contactes amb l'Institut Dalcroze de Ginebra per tal de poder prosseguir els estudis professionals d'aquesta metodologia.

i a moltes escoles de titularitat privada -Escola Vallparadís de Terrassa, Escoles Blanquerna de Barcelona-; totes elles pioneres en l'aplicació dels sistemes pedagògics més moderns.

El ressò va ser prou important com perquè, al I Congrés de rítmica fet a Europa, Joan Llongueres fos ponent de les escoles d'educació general.

El mestre va crear més d'un centenar de cançons amb gestos per als infants, i les



Amb la col·laboració dels mestres Narcís Bonet i Manuel Oltra, s'hi imparteixen cursos de formació professional Dalcroze i s'hi continua amb la formació rítmica i musical dels infants a partir de tres anys i la dels adults.

Quan mor Pilar Llongueres (1964), les seves filles Pilar i Núria, conjuntament amb els professors col·laboradors de l'Institut Llongueres d'aquell moment, continuen la seva tasca pedagògica.

Actualment estem parlant de més de cinquanta anys de formació rítmica i musical (l'Institut ha estat reconegut com a Escola de Música) i els seus cursos -d'altres metodologies com Ward, Martenor, Orff, Willems, musicoteràpia, improvisació, direcció coral,... també hi són presents- entren dintre del pla de formació permanent del professorat del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya. L'Institut Joan Llongueres també ha treballat amb discapacitats i ha col·laborat amb «La Caixa» en un curs per a malalts d'Alzheimer. El bagatge pedagògic de l'Institut Joan Llongueres ha estat reconegut arreu de Catalunya i d'Espanya.

Actualment la rítmica es practica a gairebé totes les universitats, en els cursos de formació del professorat de música, en escoles generals i en escoles de música perquè, tal com

deia Plató, «el ritme, expressió de l'ordre i de la simetria, penetra el cos dins de l'ànima i li revela l'harmonia de la seva personalitat».

A Catalunya la rítmica ha esdevingut una tradició cultural i familiar, amb gairebé cent anys d'existència i tres generacions.

Els infants han de poder gaudir de la rítmica, perquè la música és indispensable per a l'ésser humà i és un element importantíssim en l'educació general que no pot bandejar-se en cap programació educativa.

Tal com diu Goethe, «entre totes les coses imaginables hom ha escollit la música com a element bàsic de l'educació humana perquè és partint d'ella i comptant amb ella que hom veu possible la projecció de l'esperit en totes direccions». ■

Núria Trias Llongueres,  
directora de l'Institut Joan Llongueres

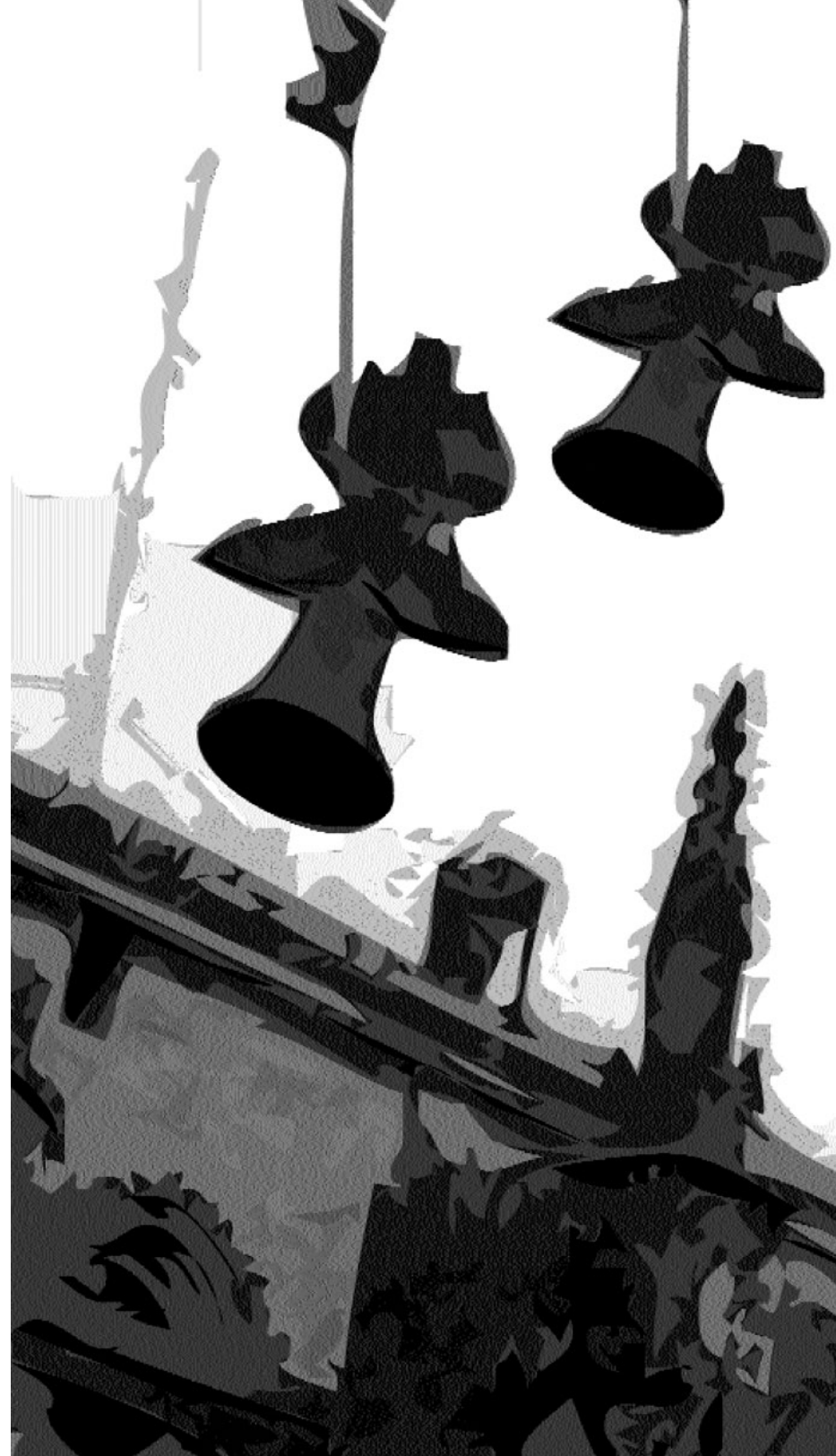
# Contes de Gianni Rodari

Elisabet Abeyà

Gianni Rodari, periodista i, sobretot, mestre, pedagog i escriptor de contes per a infants, va néixer el 1920 i va morir el 1980. Això vol dir que aquest any hauria complert 90 anys i que ja en fa trenta que l'enyorem.

Ell sabia què vol dir enyorar i sabia com els infants enyoren els pares i enyoren els contes quan no els tenen. Per això ens explicà que el senyor Bianchi, de Varese, havia de recórrer Itàlia de nord a sud i de sud a nord durant tota la setmana i no podia estar cada nit devora la seva filla per contar-li un conte abans d'anar a dormir. Per això, fos on fos, li feia una telefonada i li explicava un conte. Totes les històries les va escriure Gianni Rodari en un llibre que és tot un clàssic de la literatura infantil i que es diu Contes per telèfon.

Aquest que us oferim avui és un conte d'aquest recull. En explicar-lo us suggerim que tingueu a prop campanes i campanetes que facin sons diferents, per ajudar els infants a imaginar la joia que es desprèn d'aquest relat.







# La guerra de les campanes

Una vegada hi havia una guerra, una guerra gran i terrible, que feia morir molts soldats, tant d'una banda com de l'altra. Nosaltres estàvem aquí i els nostres enemics allà, i ens fèiem uns bons tips de disparar-nos trets de dia i de nit, però la guerra era tan grossa i tan llarga, que va arribar un moment en què ja no ens quedava ni un gotim de bronze per a fer canons, ni una mica de ferro per a les baionetes, etcètera.

El nostre comandant, el Supergeneral Bumbum Petatrons, va manar que baixessin totes les campanes dels seus campanars i que les fonguessin totes plegades per fabricar un canó grossíssim: un de sol, però prou gros com per poder guanyar tota la guerra d'un sol cop.

Per a aixecar aquell canó van caldre cent mil grues; per a dur-lo al front van caldre noranta-set trens. El Supergeneral es fregava les mans de satisfacció i deia:

– Quan el meu canó dispararà, els enemics fugiran fins a la lluna.

I vet aquí el gran moment arribat. El canoníssim apuntava cap als enemics. Nosaltres ens havíem omplert les orelles de cotó fluix perquè l'espetic podia ser tan gros que ens trenqués els tímpanes i les trompes d'Eustaqui.

El Supergeneral Bumbum Petatrons va ordenar:

– Foc!

Un artiller va prémer el botonet. I, de cop i volta, d'una banda a l'altra del front, es va sentir una campanada immensa: «DING! DONG! DANG!».

Vam cuitar a treure'ns el cotó fluix de les orelles per sentir-ho millor.

– DING! DONG! DANG! – tronava el canoníssim. I cent mil ecos repetien per muntanyes i valls: «DING! DONG! DANG!».

– Foc! –bramulà el Supergeneral per segona vegada–. Foc redimonis!

L'artiller va prémer de nou el botonet, i una altra vegada un joiós dringar de campanes es va escampar de trinxera en trinxera. Semblava ben bé que totes les campanes de la nostra pàtria toquessin plegades. El Supergeneral s'arrencava els cabells de ràbia i se'ls va continuar arrencant fins que només li'n va quedar un de sol.

En acabar hi va haver un moment de silenci, i vet aquí que de l'altra banda del front, com responent a un senyal, ens van contestar amb un alegre i eixordant: «DING! DONG! DANG!».

Perquè heu de saber que també el comandant dels enemics, el Supermariscal Balapet Sanguifetge, havia tingut la idea de fabricar-se un canoníssim amb les campanes del seu país.

«DING! DANG!», sonava ara el nostre canó.

«DONG!», responia el dels enemics. I els soldats dels dos exèrcits saltaven de les trinxeres, queien uns en braços dels altres, ballaven i cridaven:

– Les campanes, les campanes! És festa major! Ha esclatat la pau!

El Supergeneral i el Supermariscal van pujar dalt dels seus cotxes i se'n van anar ben lluny, i van gastar tota la benzina, però el dringar de les campanes encara els empaitava. ■

(Dins Contes per telèfon, G. Rodari 1982. Editorial Joventut. Traduït per Teresa Duran)

# Llegir imatges

Tertúlia de Rates



Us oferim una tria de tres imatges procedents de tres àlbums units per un mateix tema. Aquesta vegada els gats són els protagonistes. Si us hi fixeu bé, cadascun d'ells és diferent, tant per la forma com per la perspectiva des d'on han estat dibuixats. Per conèixer l'argument d'un llibre no n'hi ha prou amb llegir el text, cal fixar la mirada en les imatges per captar-ne tots els detalls.

Fixem-nos, per exemple, en les imatges dels tres llibres que hem triat:

A la contracoberta de LA GATETA BLANQUETA hi ha dos gats blancs i tres gats negres. Els musells dels gatets donen l'única nota de color en tot el llibre. Una bona manera d'encendre la curiositat per introduir-s'hi és començar preguntant-nos quin parentesc hi ha entre aquests cinc gats.

Les il·lustracions de GORO GORO MEEEU, un llibre de format italià, és a dir apaïsat, es resolen amb tan sols tres colors: groc, verd i negre, fent intuir que la història parla d'un avió i uns estranys passatgers. Les il·lustracions sempre són a doble pàgina i sempre hi surt un avió, que creix o decreix segons les necessitats de l'acció. Una bona manera de fer servir aquest llibre és fixar-se en les diferents mides de l'avió.

GAT I PEIX és una història dibuixada i escrita en blanc i negre, i les il·lustracions són fetes amb una tècnica que recorda els gravats antics. La primera imatge que es veu en obrir el llibre és la d'un gat i un peix. El dibuix és tan detallat que es veu ben bé com els ulls dels dos animals es troben.





**LA GATETA BLANQUETA**

Ediciones Glenat España, S.L. (2007)

MORI, SACHIKO; MAXX, MAYA

ISBN: 978-84-8357-145-3

**GORO GORO MEEEU**

Ediciones Glenat España, S.L. (2007)

CHO, SHINTA

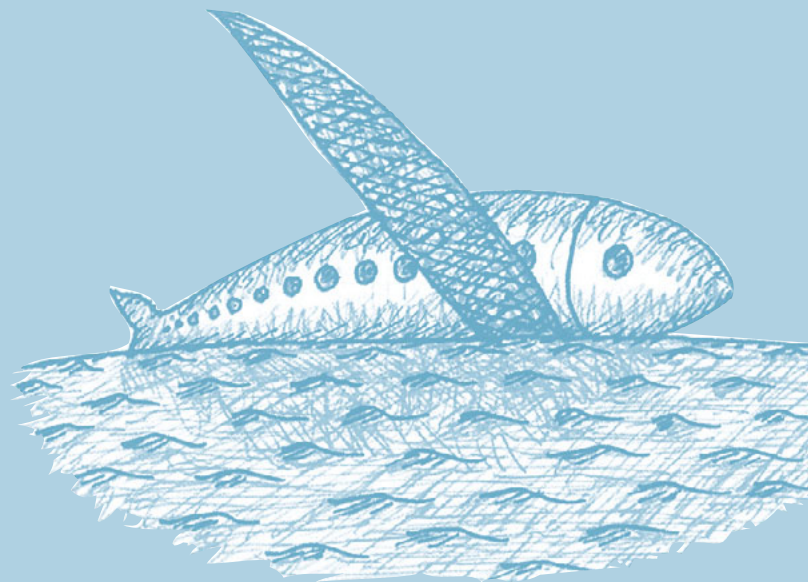
ISBN: 978-84-8357-147-3

**GAT I PEIX**

*Libros del zorro rojo* (2005)

GRANT, JOAN

ISBN: 978-84-96509-07-8





### Cursos de primer nivell de l'Institut Pikler

La aplicació dels principis d'Emmi Pikler està àmpliament difosa en les escoles bressol i altres institucions d'atenció a la infància. La Fundació Internacional Emmi Pikler i l'Institut Pikler de Budapest organitzen per primera vegada, de l'1 al 5 de febrer i del 19 al 23 de juny de 2010, cursos en castellà per tal d'oferir informació directa sobre l'Institut i donar a conèixer els principis bàsics de l'aproximació pikleriana, la pràctica i experiències quotidianes i els resultats de les investigacions que l'Institut a dut a terme al llarg dels anys. Els participants podran aprofundir en els coneixements sobre el desenvolupament i l'educació dels infants, i la perspectiva lóczyana sobre la cura del bebè, les situacions que propicien la relació i el desenvolupament, així com algunes qüestions

sobre la pedagogia de la vida en col·lectivitat. Els diferents temes seran tractats tant des de la fonamentació teòrica com des de la pràctica (simulacions, anàlisi de fotografies i vídeos, grups discussió,..)

La formació anirà a càrrec de professionals de l'Institut Pikler, especialment Anna Tardos, Éva Kálló, Eszter Mózes i altres. Per a més informació [www.revistainfancia.org/catal/actualitat/actualitat.htm](http://www.revistainfancia.org/catal/actualitat/actualitat.htm)

### Cursos d'Hivern AMRS Educació Infantil

#### 231001 El segon any de vida de l'infant a l'escola bressol

A càrrec de: Meritxell Sabaté  
 Calendari i horari: Dimecres 17, 24 i 31 de març de 18 a 21 h (durada: 9 h)  
 Els infants fan vida, ja des de ben petits, a l'escola bressol. En aquest segon any de vida acollim infants que potser encara no tenen l'any i infants que ja tenen l'any i

mig. Infants que ja caminen i altres que no, infants que vénen per primera vegada a l'escola i altres que ja porten un curs amb nosaltres, infants que mengen sols i altres que encara no... i amb ells hi vénen el més important per a ells, les seves famílies. Quina diversitat, oi? El temps passa i junts anem creixent i fent noves conquestes.

Què fem? D'on partim? Quin és el nostre paper? Què tenim en compte? Què volem? Què necessiten els nostres infants?

#### 231002 Ciència per als més petits

A càrrec de: Sofia de Moura Araújo  
 Calendari i horari: Dimarts 2, 9, 16, 23 de febrer; 2 de març de 18 a 21 h (durada: 15 h)  
 Com portar la ciència, de manera divertida, a parvulari (4 a 6 anys). Diferents experiments que es poden fer a classe i com fer-los amb els infants. Introducció

a la ciència i al mètode científic. Posarem l'èmfasi en la biologia com a ciència experimental, però també amb exemples de matemàtica, química, física i astronomia.

#### 231003 Explicar contes amb ombres xineses

A càrrec de: Mercè Framis  
 Calendari i horari: Dimarts 2, 9, 16 i 23 de març; 6, 13, 20 i 27 d'abril; 4 i 11 de maig de 18 a 21 h (durada: 30 h)  
 La finalitat del curs és la utilització del retroprojector de transparències per dur a terme un petit espectacle, a partir d'un conte, poema o cançó, que podem relacionar amb diferents àrees temàtiques. Treball en grup, eminentment pràctic.

#### 231004 Els dibuixos animats a l'escola. Propostes per a l'educació infantil

A càrrec de: Débora Chomski

Calendari i horari: Dimecres 3, 10, 17 i 24 de febrer; 3, 10, 17 i 24 de març; 7 i 14 d'abril de 18 a 20h (durada: 20 h)  
Els cartoons o dibuixos animats són un fenomen de molta complexitat i creativitat de la comunicació de masses. Aquest curs es proposa treballar amb alguns exemples de dibuixos de la programació actual per analitzar el seu impacte en els nens i les nenes, a més de desenvolupar jocs, recursos i altres activitats per crear un racó de dibuixos a l'escola.

### Cursos d'Hivern AMRS Educació Infantil i Primària

#### **231005 Els projectes de treball o la construcció del saber compartit**

A càrrec de: Carme Isalt  
Calendari i horari: Dimecres 20 de gener; 3, 17 i 24 de febrer i 3 i 17 de

març de 18 a 20.30h (durada: 15 hores)  
El treball per projectes ens permet investigar, dialogar, relacionar, contextualitzar, interpretar, representar, construir identitats... El curs és una invitació a fer un projecte de la nostra pràctica docent a través del comentari de la pròpia experiència, de les idees dels textos i del visionat de pel·lícules. El curs tindrà un espai per fer un seguiment dels projectes de classe.

#### **231006 1... 2... 3... 4...? 10... 20... Idees per fer les tapes dels àlbums**

A càrrec de: M. Rosa Tort  
Calendari i horari: Dissabtes 6, 13, 20 i 27 de febrer i 6 de març de 10 a 13 h (durada: 15 hores)

L'objectiu d'aquest curs és aportar als mestres d'educació infantil i primària idees pràctiques per tal d'elaborar les portades dels àlbums.

La tapa de l'àlbum és una part molt important dins el recull de les feines dutes

a terme, ja que encapçala els diferents treballs realitzats al llarg d'un trimestre. Mitjançant aquest el nen/a mostra a casa seva, amb total satisfacció, tots els seus treballs de llengua, matemàtiques, ciències... i si la tapa és original i creativa, no deixa de ser com la portada d'un llibre.

El procés de creació es farà utilitzant tot tipus de materials: aguaplast, cola, tints, anilines, papers de seda, plastilina, palla, canyes, betum de sabates, fregalls, oueres, bastons, silicona... i tenint present l'edat del nen/a per tal de dur a terme les diferents portades.

#### **231007 Els jocs com a eina dialogada de resolució de conflictes**

A càrrec de: Marta Cabré  
Calendari i horari: Dimarts 19, 26 de gener; 2, 9, 16, 23 de febrer; 2, 9 de març de 18 a 20.30h (durada 20 hores)  
És partirà de les vivències dels participants per tal de descobrir que a través del

joc i de les dinàmiques grupals es poden afavorir i potenciar relacions cooperatives que facilitin la gestió del conflicte des d'una altra mirada, des del diàleg.

#### **Més informació**

**i matricula a: [www.rosasensat.org](http://www.rosasensat.org)**

### Reconeixement d'infància i adolescència en l'àmbit ESCOLA a l'AMRS

El Departament d'Acció Social i Ciutadania de la Generalitat de Catalunya ha atorgat a l'Associació de Mestres Rosa Sensat el reconeixement d'infància i adolescència en l'àmbit Escola. Aquest reconeixement, juntament amb tretze àmbits més han estat atorgats a persones i entitats que han fet actuacions destacades a favor de la infància i l'adolescència.

El lliurament d'aquests reconeixements es va fer al Petit Palau del Palau de la



Música dins l'acte central de la celebració del 20è aniversari de la Convenció dels Drets dels Infants.

### XXIX Premi Marta Mata de Pedagogia

El Jurat del XXIX Premi Marta Mata va decidir atorgar el premi a Ramon Grau per la seva obra *Altres formes de fer ciències*. Models didàctics alternatius a l'aula de ciències naturals a l'ESO.

Ramon Grau és professor de Secundària, de l'especialitat de Biologia i Geologia i formador en cursos, seminaris i assessoraments en diverses institucions i forma part de diferents grups de treball de caràcter innovador amb els que ha aconseguit diversos premis. Ha publicat diversos articles de didàctica de les ciències. Actualment és formador del Departament d'Educació en el mòdul de Gestió del currículum per a competències i exerceix

com a director de l'IES Badalona Nou. Aquest premi rep el suport del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya, de l'Àrea d'Educació de la Diputació de Barcelona i de l'Ajuntament de Barcelona, del Ministerio de Educación, de la Fundació Artur Martorell i de l'Editorial Octaedro.

### VIII Guardó Marta Mata

Dimarts 24 de novembre es va lliurar el VIII Guardó Marta Mata que en la modalitat personal va recaure en Mercè Escardó, directora de la Biblioteca Infantil i Juvenil de Can Butjosa de Parets del Vallès, per tota la seva trajectòria professional en favor de les biblioteques per a infants i joves, com a referent cultural i de joia per a tots. Per la seva tasca com a bibliotecària, oberta a compartir la pròpia experiència amb els altres, participant activament en diferents àmbits de formació i reflexió.

Així mateix, en la modalitat entitats el Guardó Marta Mata va recaure en MBM Arquitectes grup format per Oriol Bohigas, Josep Martorell, David Mackay, Oriol Capdevila i Francesc Gual, per tot el treball realitzat durant gairebé cinquanta anys, a Catalunya i Europa, dissenyant escoles i instituts com a espais educatius que contribueixen, faciliten i afavoreixen el fer realitat una nova educació, més flexible, que fomenta la trobada en petits grups i convida a establir un diàleg amb l'exterior. Perquè són un equip i sempre que ha estat possible han compartit el seu treball amb equips de mestres, una manera de treballar on el diàleg adquireix forma en els espais.

### La nostra portada



La portada mostra part d'un espai exterior dissenyat amb i per als infants. Recull i incorpora les seves propostes i dóna forma a un pati amb elements multifuncionals que fugen dels estereotips i afavoreixen diversitat d'usos, un pati amb solucions per a un espai i per a uns nens i nenes concrets. Les estructures de joc que mostra la imatge –uns murets que formen un petit laberint– varen ser construïdes seguint la proposta del Marcel, que havia demanat llocs per amagar-se. De vegades els infants acaben de tancar-los amb capses de fruita per construir refugis; d'altres, juguen a vendre, a trobar-se o a amagar-se. Són elements senzills que suggereixen multiplicitat de jocs i funcionen com a espais ideals per les seves possibilitats infinites i obertes.





Espai per a una creativitat sense límit

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

**MANLEY**<sup>®</sup>

**Edició i administració:**

Associació de Mestres Rosa Sensat  
Av. de les Drassanes, 3 - 08001 Barcelona.  
Tel.: 934 817 373. Fax: 933 017 550.  
redaccio@revistainfancia.org - www.revistainfancia.org

**Direcció:** Montserrat Jubete i Irene Balaguer.

**Secretaria:** Mercè Marlès.

**Consell de Redacció:**

Esther Aguiló, David Altimir, Mercè Ardiaca, Montserrat Baliarda, Rosabel Barbé, Nancy Bello, Meritxell Bonàs, Teresa Boronat, Clara Claramunt, Carme Cols, Mercè Comas, Judit Cucala, Montserrat Daniel, Montserrat Fabrés, Rosa Ferrer, Carme Garriga, Esteve Ignasi Gay, Marisol Gil, Xavier Gimeno, Josepa Gòdia, Josepa Gómez, Roser Gómez, Marta Graugés, Marta Guzman, Teresa Huguet, Elisabet Madera, Sílvia Majoral, Blanca Montaner, Catybel Navarro, Pepa Òdena, Misericòrdia Olesti, Àngels Ollé, Marta Ordóñez, Beatriu Pérez, Bàrbara Pol, Núria Regincós, M. Dolors Ribot, Montserrat Riu, Montserrat Sanjuan, Rosa M. Securún, Dolors Todolí, Marta Torras, Elisenda Trias.

**Projecte gràfic i disseny de les**

**cobertes:** Enric Satué

**Maquetació:** Clara Elías

**Impremta:** IMGESA

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

**Dipòsit legal:** B-21091-83

**ISSN:** 0212-4599

**Distribució i subscripcions:**

Associació de Mestres Rosa Sensat  
Av. de les Drassanes, 3 - 08001 Barcelona  
Tel.: 934 817 379. Fax: 933 017 550

**Exemplar: 8,50 euros, IVA inclòs**

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

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

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