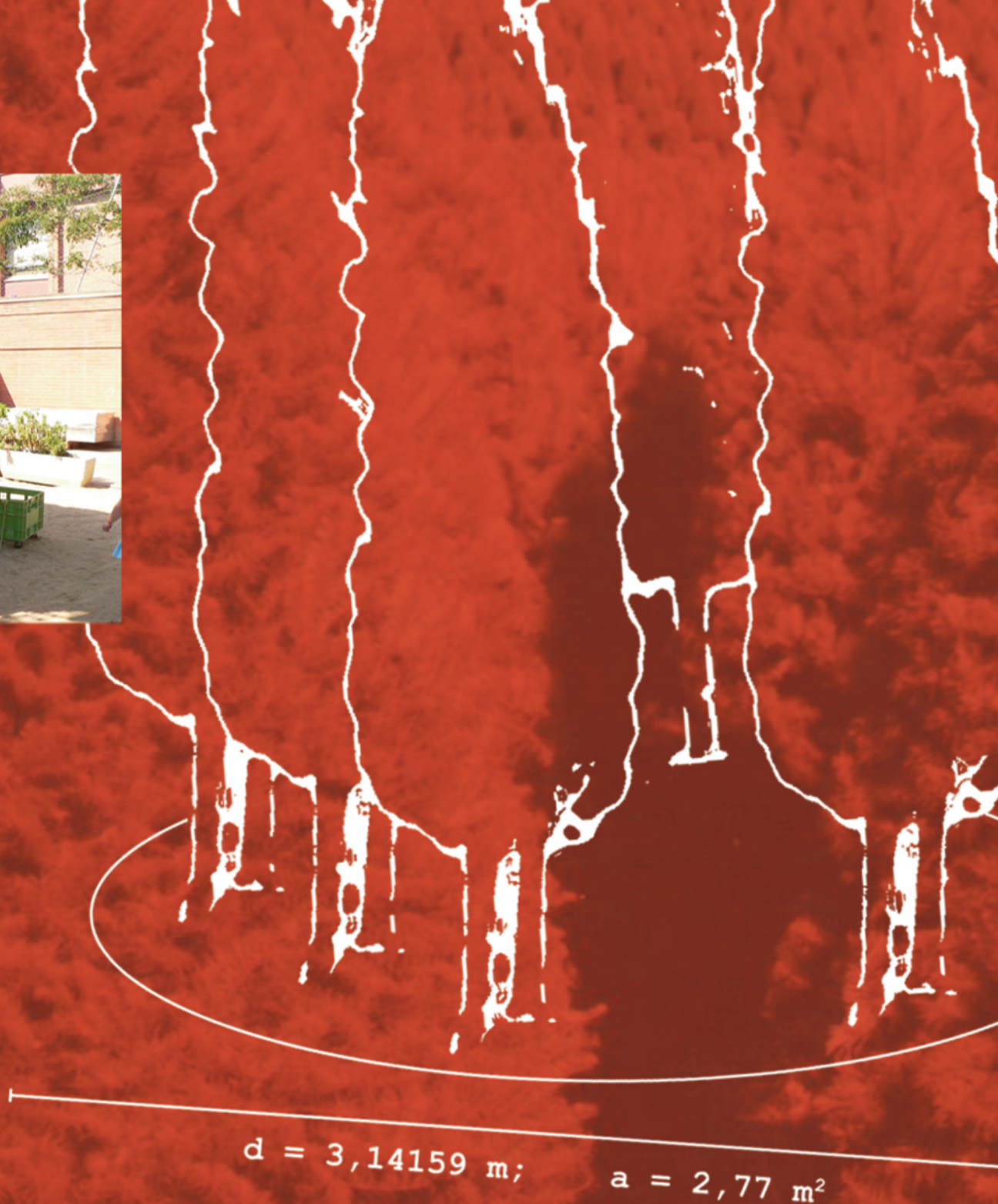


in-fàn-ci-a 174

REVISTA DE L'ASSOCIACIÓ DE MESTRES ROSA SENSAT MAIG / JUNY 2010



educar de 0 a 6 anys



$d = 3,14159 \text{ m};$

$a = 2,77 \text{ m}^2$

Dolors Canals Farriols

En memòria i per a la memòria

Durant dècades, un seguit de persones amb vides normals o excepcionals, amb un passat comú al de Dolors Canals, han estat silenciades, amagades, i han romàs per tant desconegudes o ignorades. Algunes durant massa temps. Altres, encara ara, després de més de trenta anys de democràcia, pendents de ser recuperades. Totes elles són persones que van néixer amb el segle XX i que varen contribuir a fer realitat la primera democràcia a Espanya, a que aquesta fos republicana i a que Catalunya recuperés l'autogovern.

Potser el sol fet de pertànyer a aquest grup de persones seria suficient per dedicar aquestes línies a Dolors Canals, però DC, –com signava sempre–, és una persona molt excepcional per a l'educació infantil. La seva trajectòria vital i professional estan íntimament vinculades a unes idees sobre la infància encara avui d'avantguarda: l'extraordinari potencial en aquestes primeres edats i la necessitat d'articular a l'entorn de la infància les condicions que facin possible el seu màxim desenvolupament físic, psíquic, intel·lectual, emocional o social.

Per fer realitat aquesta nova manera d'educar, durant la guerra, DC és responsable, com a metge, de les noves guarderies a les fàbriques, on inicia estudis, experimenta, forma el personal i crear documentació per ser difosa. El seu

treball en aquests centres experimentals va més enllà del gran canvi que amb caràcter general s'havia fet en el país amb els principis que guiaven el Consell d'Escola Nova Unificada.

Tots sabem que encara avui no sabem, perquè els demòcrates varen perdre la guerra i sobre aquell gran progrés pedagògic i social del país es féu un dens silenci. Però en el primer i el darrer terç del segle passat, l'obra de Dolors Canals a Catalunya sobre el desenvolupament humà de 0 a 3 anys és un referent remarcable. Ara, finalment, les seves cendres es fondran amb les de Joan Junyer, el seu gran amor.

Des d'aquí, sentim el deure i la voluntat de recordar algunes de les idees de la seva acció: el reconeixement i cultiu de la individualitat, cada persona és única; la defensa de la integritat de l'infant i la consegüent lluita contra els efectes limitadors dels motlles culturals; la facilitació de la vida social de l'infant entre iguals perquè es pugui moure lliurement d'acord amb l'interès, l'atracció personal, l'activitat, el desig de privadesa o de companyia, etc.

En la memòria dels molts mestres que l'han conegut hi ha el compromís de donar a conèixer el seu llegat, per seguir lluitant perquè vingui el dia que les idees de Dolors Canals siguin arreu del país una realitat.

| | | | |
|------------------------------------|--|-------------------------------|-----------|
| Sabies que... | L'educació espartana | Josep González-Agàpito | 2 |
| Plana oberta | Tresors | Sílvia Majoral | 4 |
| Educar de 0 a 6 anys | Els passos del projectar | Monica Guerra | 6 |
| Escola 0-3 | Treball en equip: un camí per arribar a acords Quatre infants amb llibres a les mans | Àngels Zamora | 11 |
| | | Dolors Todolí | 15 |
| Bones pensades | La pica d'aigua | Carme Cols | 19 |
| Escola 3-6 | Al llarg del marge: de la narració individual a una història comuna El poalet de la ciència | Sonia Iozzelli i Lucia Bresci | 22 |
| | | Enric Ramiro | 27 |
| L'entrevista | Conversa amb Sonia Iozzelli | Revista <i>infància</i> | 34 |
| Infant i societat | Llegir imatges, carta oberta als pares i mares | Magalí Homs i Roser Ros | 37 |
| El conte | Contes de Gianni Rodari: El país sense punta | Elisabet Abeyà | 40 |
| Llibres a mans dels infants | Llegir imatges | Tertúlia de Rates | 42 |
| Informacions | | | 44 |
| Biblioteca | | | 47 |

sumari

L'educació espartana

Josep González-Agàpito

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 de la tradició pedagògica occidental i oriental.

Viure, o ser abandonat i morir, era el primer episodi de la vida dels nadons d'Esparta. Els nens acabats de néixer, eren presentats a l'examen d'un consell d'ancians que verificava que eren bells, forts i ben formats. Si no era així, el nadó era llançat a l'avenc on es dipositaven les deixalles. Aquesta pràctica eugenèsica s'adreçava a fer una selecció dels millors individus, homes i dones, per ser els futurs espartiates.

Superada la prova, l'infant era admès a la comunitat, i l'Estat li assignava una parcel·la de terra i un grup d'esclaus que la treballessin. L'Estat feia delegació temporal dels seus drets als pares. Car l'individu des del moment de néixer pertanyia a la col·lectivitat, i no als pares ni la família. El nadó era entregat a la seva mare que en tenia cura fins als set anys que iniciaria la seva educació. Aquest ritual de selecció dels nadons era un acte més de l'educació rebuda per les mares. La dona espartana, privada de la ciutadania però amb certa llibertat i amb bens propis, havia rebut una educació segregada dels homes. Instruïda durant la infància i joventut a casa seva, però educada, també, ens els valors socials a través de les festes cíviques i rituals. I, especialment, en exercicis esportius col·lectius a l'aire lliure com curses, lluita, llançament de javelina i disc adreçats a enfortir el cos. Enduriment físic que havia de facilitar l'engendrament i un part menys dolorós dels fills.

La infància com a doma.

Per als espartans, i per a tots els grecs antics, la primera infància no era pas una etapa educativa sinó de simple criança. Mentalitat que ha perviscut durant mil·lennis

fins fa escassament un segle i que bona part dels nostres ciutadans nouvinguts des d'altres cultures continuen mantenint. La infància era una època de la vida en què calia «domar» els cadells humans per fer-los aptes per a la vida social. Per això els infants no eren confiats a educadors. Les dones espartanes havien rebut, justament, un acurat ensinistrament per tenir cura adequada dels nadons.

Els costums establien que calia avesar els infants a resistir el fred i la calor. Criats sense bolquers i amb robes que deixessin ben lliure el cos, havien d'habituar-se a romandre sols i a no témer l'obscuritat.

Xenofont a la *La República dels Lacedemonis*, parlant del mític legislador de la vida i l'educació d'Esparta, ens diu que, «en comptes de ablanir els peus dels nens amb el calçat, Licurg havia prescrit fer-los anar descalços. Creia que gràcies a aquesta pràctica grimparien millor per les costes i adquirien seguretat en els descensos. També aprendrien a ser més destres en tirar-se, saltar i córrer.» No s'havia de tenir cap compassió per als infants i calia reprimir, per exemple, tota mena de plors, rebequeries o capricis.

Una educació en la col·lectivitat i l'obediència.

Als set anys l'Estat-educador aparta els nens i els desvincula per sempre més del clos familiar i s'integra a l'agogé, el sistema educatiu obligatori, comunitari i igualitari fins als vint anys, instaurat vers l'any 550 abans de la nostra era. Superar exitosament l'agogé era condició necessària per esdevenir ciutadà amb plens drets. Una educació que, com afirmà Plutarc, «acostuma als



ciudadans a no saber viure sols, a restar sempre, com les abelles, units per al bé públic entorn de llurs caps».

Els nens eren enquadrats en colles sota el guiatge d'un d'ells mateixos que destaqués com a més hàbil, intel·ligent, fort i lluitador per esdevenir-ne líder. La vida d'aquest grup era per si mateixa un exercici de disciplina i obediència continuada al seu cap.

Es resolía així, com apunta Jaeger, un dels problemes fonamentals de tota educació: la superació de l'individualisme i la formació de persones adequades a la vida i a les normes de la societat. Seguint Plutarc sabem que «l'educació s'extenia fins i tot als adults. Ningú era lliure ni podia viure com volgués. A la ciutat, com en un campament, cadascú tenia reglamentada la seva ocupació i el seu gènere de vida segons les necessitats de l'Estat i tots eren conscients de que no es pertanyien a si mateixos, sinó a la pàtria».

Fins els dotze anys el nucli formatiu eren els esports i els jocs, fonamentals en la preparació militar. També aprenien a llegir i escriure, aritmètica, expressió oral, música i dansa. Tot en un clima de disciplina, resistència al sofriment i foment de la combativitat.

Als dotze anys s'iniciava el segon cicle educatiu, sempre en comunitat i amb unes condicions de vida austeres. No se'ls donava túnica, sols una única roba senzilla per a tot l'any. Plutarc en diu que «dormien plegats i per colles sobre un feix de canyes que ells mateixos aplegaven a la riba de l'Eurota, tallades amb les seves pròpies mans i sense cap eina; a l'hivern a aquesta enramada hi afegien una mena de borrall vegetal per abrigar-se un xic més.»

El menjar era escàs i frugal. Els nois eren animats a robar el menjar per combatre la gana. Però el càstig si eren descoberts era duríssim per robar i per no saber robar. Es pretenia així fomentar l'astúcia i la supervivència.

L'entrenament paramilitar ja era l'aprenentatge únic en aquesta etapa i sols es continuava aprenent música i dansa que tenien una utilitat militar i religiosa.

Dels quinze als vint anys s'iniciava un tercer estadi educatiu corresponent a l'adolescència. Aquesta etapa educativa és adreçada a començar a vincular els nois amb la comunitat adulta. Assistien, com a oients, a alguns dels dinars comunitaris dels ciudadans adults o al gimnàs, on es conformaven decisions polítiques, econòmiques i militars. Així, en aquests llocs d'oci actiu, els joves s'anaven vinculant amb els membres socials que detentaven la ciutadania activa.

La relació homosexual era un element fonamental d'integració de l'adolescent a la vida adulta en una societat on els homes vivien des dels set anys

col·lectivament. El jove educand trobava, entre els membres dels grups en què eren integrats els ciudadans-guerrers adults, una persona a qui tenir per model i del qual aprendre per l'experiència d'una estreta convivència. No sabem en quin grau era una relació lliure o designada. L'adult es convertia en guia i mentor del seu jove amant en el camp social, moral, humà i militar.

L'agogé acabava als vint anys amb la integració del jove a una de les agrupacions cívico-militars que enquadraven els ciudadans.

La continuada separació de sexes i l'exclusiva convivència masculina des de la infància construïa una societat on les relacions afectives amb dones eren pràcticament inexistent. El mateix matrimoni es consumava a una edat molt tardana per a l'època i era fet amb discreció. El jove marit es reintegrava, ràpidament, al grup social al que pertanyia de companys masculins.

L'admiració pel model social i educatiu d'Esparta.

Darrerament s'ha despertat un remarcable interès per Esparta i pel que ella significa, reflectit en el cinema, els còmics o els jocs interactius. Una curiositat que mostra que hi ha un sector de la població que se sent, en algun grau, amb sintonia amb els valors i la concepció del món i de la societat que Esparta representa.

Estem assistint a un ressorgiment de l'extrema dreta i el fonamentalisme religiós o laic. En uns temps com els nostres, de crisi econòmica i de transformacions socials, polítiques i culturals, ascendeixen grups que plantegen solucions autoritàries i irracionals, però, que proporcionen seguretat en una època d'incertesa.

Com durant les ideologies totalitàries del segle XX, feixisme, stalinisme, franquisme o nazisme, sorgeix de nou a Europa l'admiració per l'Estat-educador espartà. Esparta és el model exitós i mitificat d'una educació racista, militarista i totalitària que aconsegueix la «pau social» sobre la base de la dominació per la força «dels altres» i dels drets superiors «dels nostres». Un espill on s'emmirallen, hores d'ara, els nous totalitarismes que emergeixen.

Però no hem d'oblidar que aquesta eficient obra d'enginyeria social de l'educació espartana era al servei de continuar el domini militar i l'explotació dels espartants sobre el territori de Lacedemònia, que, ben antigament, havien ocupat. I sobre els seus pobladors i els seus descendents, desproveïts de tot dret i convertits gairebé en esclaus, els quals enriquien l'Estat i mantenien els seus dominadors que sentien l'orgull de tenir per únic ofici permès ser guerrers o mares de guerrers temibles. ■

Tresors

Sílvia Majoral

A la classe de tres anys molts nens i nenes arriben cada dia amb alguna joguina o tresor... De vegades, els comparteixen amb els altres o els ensenyen als amics; d'altres, els amaguen de seguida perquè ningú no els agafi... Quan arriben a l'escola hi ha infants que es queden una estona amb el pare, la mare o l'àvia mirant contes, dibuixant, xerrant, jugant... D'altres de seguida busquen els amics. És durant aquesta estona de joc lliure quan habitualment van apareixent els tresors. De vegades, pot ser que alguna cosa portada ens suggereixi una proposta per a alguns infants; d'altres, potser un tema per compartir a la rotllana tot parlant...

La Núria sovint porta els seus tresors a l'escola: mocadors de roba dins una bossa de plàstic. Els plega, els desplega, els escampa, els toca, els arruga...

L'Henoc darrerament arriba a la classe amb una bosseta plena de cotxets i me'ls ensenya. N'hi ha un de fusta que a mi m'agrada molt, però a ell li agraden més els metàl·lics. Aquests de fusta ens agraden més als adults; els nens prefereixen els altres perquè s'assemblen més als de veritat, suposo. L'Henoc ara me'ls torna a ensenyar i em diu: «Mira, el que t'agrada a tu».

Avui la Bruna també ha vingut amb una bosseta de roba preciosa plena de tresors petits. Li he dit si me'ls podia ensenyar o eren secrets. M'ha contestat que eren tresors secrets, però al cap d'una estona ens n'ha ensenyat alguns: una flor de roba, una tarja d'on treballa el seu pare, una pega amb purpurina...

Després a la rotllana hem parlat dels tresors. La Núria ha explicat que porta els seus dins una bossa de plàstic, l'Henoc ha parlat dels seus cotxes i la



Bruna de la seva bossa. Alguns nens han dit que ells no tenen tresors. La Frida ens ha dit que els seus tresors són els ninos perquè realment sempre ve a l'escola carregada de ninos de peluix. I la Gemma sempre torna del pati carregadíssima de pedres. Com que no sap on posar-les, jo li vaig portant pots de vidre de casa i els deixo a la taula dels tresors al costat de tots els pots i cistelles amb els tresors compartits: llavors, pals, pinyes, garrofes... L'àvia li ha dit que no les porti a casa –cosa que intenta cada dia– perquè els pares les llençaran. La Gemma diu que li agraden les pedres perquè són «de colorins».

La Martina diu que a ella li agraden les coses que brillen i està encantada amb la pega de purpurina de la Bruna. Per això els dic si algú vol fer un dibuix que brilli. Uns quants s'hi apunten i fan un dibuix on després els ensenyo a enganxar-hi purpurina. Al final acabem tots plens de peces brillants per tot arreu i pengem els dibuixos que han quedat ben bonics i brillants.

Algú diu que els tresors brillen. Després l'Hugo ens explica que els que brillen són els tresors dels pirates. La Martina diu que els de les princeses són roses i també brillen de vegades.

Però és evident que hi ha tresors que no brillen...

–El meu tresor era el meu gat però va tenir mal de coll i es va morir, i ara ja no tinc tresor, diu la Júlia de cop.

És bonic això dels tresors i la importància que tenen per a ells. Fa dies que m'hi fixo especialment i hi dono voltes i vaig traient el tema a la rotllana i vaig portant pots de vidre... L'altre dia vaig arribar amb unes quantes llavors de tipuana –que cauen com helicòpters– perquè les necessito per fer una

activitat de moviment. Les vaig posar a la taula dels tresors i veig que ara cada dia els infants en van portant més i més. Augmenta la col·lecció.

Cada matí algú apareix amb els seus tresors i d'una manera o una altra els comparteix amb els amics i de vegades també en sorgeix alguna activitat espontània a partir d'ells: remullar les pedres, muntar carreteres per als cotxes, pintar amb purpurina...

Vaig pensar de fer alguna cosa més relacionada amb aquests tresors: pots per a tots, decorar-se una capsa cadascú, engegar un projecte de tresors... Però ara penso que val més que no faci res perquè ho espatllaré.

A la classe ja hi ha una taula de tresors compartits on cadascú deixa allò que troba i no vol portar a casa. Però els altres tresors han d'anar i venir (molts van al llit amb els seus propietaris), s'han de gastar de tant tocar com els mocadors de la Núria, de tant enganxar com la pega de la Bruna... han de ser secrets, han de ser personals, han de ser respectats i han d'anar dins la bossa que volen: de plàstic, de roba o a la mà...

Amb tant interès per incorporar tot allò que pensem que interessa als infants podem equivocar-nos, trencar la màgia i oblidar la singularitat. Tot això em recorda una vegada que veia que els infants tenien molt interès per amagar-se sota una taula i vaig pensar mil maneres de construir-los un amagatall fix, fins que vaig veure que el que realment funcionava era deixar-los robes grans al seu abast.

Va bé deixar espais, deixar secrets sense compartir, deixar que els tresors vagin i vinguin, que es comparteixin o no... Penso que n'hi pot haver prou amb parlar-ne, valorar-los i sobretot, és clar, deixar-los-hi portar... ■

Sílvia Majoral, mestra de l'Escola Municipal del Guinardó



Els passos del projectar

«Inventar un projecte educatiu en què l'inici del camí pot ser en qualsevol lloc; la direcció, qualsevulla; les passes, desiguals; les etapes, arbitràries, i l'arribada, imprevisible, però on, per tant, tot és coherent.»

Donata Fabbri i Alberto Munari

Els autors defineixen i disseccionen el terme projectació. Un terme que remet a la complexitat dels processos d'aprenentatge i desenvolupament dels infants. Projectar té nombrosos significats, declinacions, accions. Recollint la provocació dels molts verbs que comprèn i suggereix l'acció de projectar, s'intenta entrar en alguns dels que semblen connotar particularment la projectació i la converteixen en una operació complexa però molt interessant.

Monica Guerra

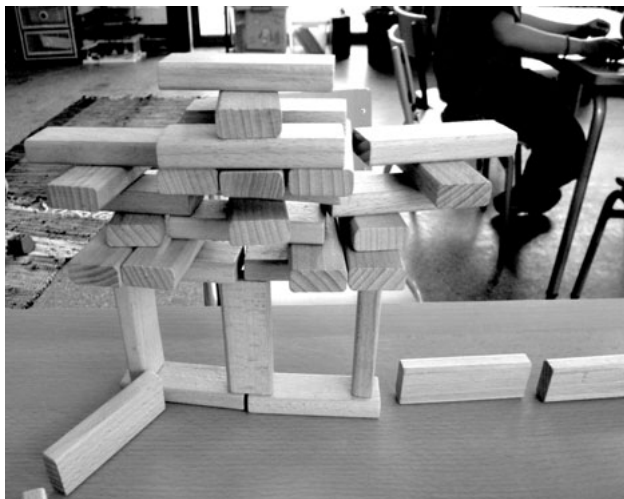
Són molt nombrosos els àmbits de *projectació* a l'escola bressol i a parvulari que fan referència a diferents aspectes: des del context (el grup de treball, el paper dels educadors, els espais, els materials, els temps...) a les relacions (amb els infants, però també amb les famílies), les propostes de cura quotidiana (higiene, alimentació, repòs) i les de joc. En aquest text ens referirem específicament a la *projectació* d'experiències per als infants, però les seqüències d'accions que es descriuran també poden ser una referència profitosa per a la *projectació* dels altres àmbits. Es tracta dels passos a fer, un després de l'altre; amb la idea que projectar sigui, com diu Bruno Munari, «un seguit d'operacions necessàries, disposades en un ordre dictat per l'experiència», de manera que la metodologia seriosa i rigorosa que sosté la tasca educativa –que no és, ni pot ser, fruit de la improvisació– deixi espai a la creativitat real dels infants i dels adults.

El primer verb –i per tant la primera acció– que volem proposar és doble, perquè implica unir o situar *l'escoltar* al costat de *l'observar*.

La *projectació*, de fet, sembla néixer de la trobada entre una oïda i una mirada atentes, capaces d'acollir el que els contextos educatius, i principalment els infants, diuen i fan. El primer pas, així doncs, no es basa en moviments i accions per part de l'adult –que prèviament haurà preparat i organitzat el context; és un pas lleuger i silenciós que convida a l'espera, capacitat sempre difícil per si mateixa i que avui esdevé encara més complexa per la pressa que ho trasbalsa tot i a tots i que no afavoreix quedar-se quiet, fer una pausa, perquè no se li atribueix cap valor. L'impuls és fer i desfer. No només tal i com és característic en els infants, sinó com ja es típic del món adult actual, atent a acumular i descuidat amb els temps de sedimentació, que de fet són els temps de l'autèntic coneixement.

Vet aquí per què parlar de *projectació* des d'una òptica educativa esdevé per si mateix una mica provocador i implica anar contracorrent. Perquè trenca amb la tendència i el marc productiu per incloure's en un altre, certament interessat en la producció però més atent a acollir recorreguts i processos: els dels infants, els de les famílies, els dels educadors.

Primerament es tracta de situar-se en una actitud d'escolta i d'observació, aprenent a llegir, sempre més i millor, paraules, gestos, relacions. Els educadors són els primers que diuen i fan, però sempre per



Imatges cedides per l'Escola El Bruc

acompanyar les accions i les paraules dels infants en els seus recorreguts de creixement; sense oblidar que *l'escoltar* i *observar* dels educadors no són neutres, ni indiferents, ja que constitueixen el primer i fonamental nivell d'intervenció dels adults.

D'aquí parteixen els passos successius, els quals requereixen dels educadors –vet aquí un altre verb– *analitzar* tot allò escoltat i observat per discutir-ho conjuntament. Perquè en les escoles projectar no hauria de ser mai una operació individual sinó col·lectiva, d'un grup d'educadors que raona conjuntament per *comprendre* millor els significats de tot el que s'ha recollit. En aquest sentit, projectar és també comprendre l'altre –que pensa, que prova de fer–; recollir pensaments i sentiments, reflexions i emocions: comprendre, doncs, com una manera de recollir, de conservar, de retenir, de no perdre, de no deixar caure en el buit... fins a *sentir amb l'altre*, acostant-s'hi empàticament amb una presència discreta i a la vegada forta.

Confrontar-se en el grup de treball significa estar disponible a explicar i compartir amb els altres educadors imatges i representacions: d'infant, d'educació, d'escola, de família... La confrontació al voltant d'allò escoltat i observat fa paleses idees i interessos, focus interns i externs de cadascú. Només en la confrontació de punts de vista, fins i tot –i millor encara– diferents, proclius a escoltar els altres, autènticament interessats

en altres perspectives i per tant disposats a canviar d'idea, pot prendre vida un projecte que sàpiga tenir en compte la complexitat del que els infants fan arribar a les nostres orelles i als nostres ulls, lluny de fàcils simplificacions i reduccionismes.

Per tot això la *projectació* no es pot entendre com una sèrie de recorreguts lineals, traçats segons una lògica sumatòria en la qual es va del més simple al més complex i el coneixement esdevé fragmentat en àmbits. La *projectació* de què parlem s'entén com un seguit de recorreguts reticulars, descabdellats en múltiples i contemporànies direccions, en què les diverses dimensions del coneixement estan entrelaçades, tal i com molt bé ens mostren els infants en defugir camps d'experiències compartimentats per moure's en altres espais més amplis i complexos, naturalment multidisciplinaris o, encara millor, de recerca de saber autèntica i global. D'això es desprèn que els adults han de projectar, sobretot, creant contextos oberts, capaços d'acollir els diferents àmbits i d'integrar les diverses experiències dels infants.

Partint d'aquesta confrontació es formulen les hipòtesis, segons els interessos i les demandes evidenciades dels infants; es defineixen els objectius esperats pels adults, a partir de tot l'escoltat, observat, analitzat, discutit i compartit.

És a dir, la *projectació* preveu que els educadors esbossin recorreguts i situacions que responguin als interessos dels infants transformant l'implícit en explícit. Es tracta, tant en aquest punt com en general en l'elaboració i redacció del projecte que s'intenta endegar, d'imaginar: imaginar contextos que ofereixin espais per explorar els interessos que s'entreveuen, possibilitats que generin noves curiositats en relació a les qüestions perfilades, desenvolupaments «curiosos» per continuar, i fins i tot ampliar, les recerques iniciades pels infants de forma natural.

La *projectació* demana als adults una operació de gran imaginació que òbviament només es pot moure en el terreny de les hipòtesis i que necessita ser contínuament «monitoritzada», revisada, posada al dia; però que, atesa la seva complexitat, ha de recolzar en referències teòriques fortes, estratègies clares, intervencions definides i consensuades en el grup de treball dels educadors.

La *projectació*, en el fons, és, com tota la tasca educativa, un balanceig continu entre art i tècnica, en què les «gosadies» poden tenir el seu lloc sempre i quan siguin, en certa mesura, científiques. Perquè la tasca educativa també té molt de treball de camp i, com la recerca, demana alhora curiositat, atenció, competències, instruments i metodologies.

Es tracta, doncs, d'escollir les línies de treball i d'aprofundiment, que sempre són moltes i diverses, perquè cada esdeveniment petit o gran té possibilitats de desenvolupament dignes d'interès, tant pels infants com pels adults. Aquesta operació de selecció és una de les tasques fonamentals del projectar (com de la resta de l'educar), ja que els educadors han d'esbossar, i per tant decidir, tant els inicis dels projectes a endegar com la continuïtat dels mateixos. Subratllar aquest aspecte és particularment important, perquè així s'aclareix una de les grans responsabilitats del fet d'educar: **és a l'adult a qui correspon la responsabilitat de construir les propostes, com s'evidencia en la disposició d'un context més que no pas d'un altre.** Seguir els interessos dels infants no significa vagarejar sense rumb darrere de cada possible línia de treball que despunta. Des d'una manera d'entendre la *projectació* com la que aquí s'intenta esbossar, es tracta de saber escollir entre els interessos i necessitats evidents dels infants (i altres més amagats, menys declarats, en particular pel que fa als més petits, durant els primers anys de vida) sabent construir situacions que els



Imatge cedida per l'Escola Bressol Municipal Cavall Fort

ofereixin ocasions i formes d'explorar-los en múltiples direccions. Projectar, en aquest sentit, comporta a l'adult una notable responsabilitat d'elecció que, per respectar els infants, ha de fonamentar-se en l'escolta i l'observació de què s'ha parlat anteriorment.

És necessari creuar els coneixements teòrics dels adults (tenint clar quines són les referències escollides i, per tant, quina imatge d'infant i d'educació se'n deriven, i buscant el que mostren les últimes recerques sobre com els infants creixen i coneixen) amb l'observació dels infants reals, els que es veuen diàriament, i que per una banda formen un grup i per l'altra són individus singulars amb demandes, interessos i necessitats tal vegada iguals, sovint només similars i a vegades fins i tot diferents. Per això, moltes vegades els projectes es diferencien, i interessen un, alguns, molts o tots els infants, per poder respondre, com més adientment millor, a les seves particularitats.

Volem recalcar la utilitat d'aconseguir fer conuiuere els diversos projectes de classe, que poden implicar una part del grup o la seva totalitat, amb projectes d'escola bressol o de parvulari on tot el grup educatiu es disposa a afrontar conjuntament un aspecte d'interès comú procurant explorar-lo de formes diferents, segons l'edat dels infants però també amb la intenció de compartir procediments, qüestions, llenguatges, resultats. Els projectes d'escola bressol o de parvulari, de fet, representen una gran oportunitat d'obrir les classes i d'iniciar recorreguts compartits en els quals els adults poden assajar lectures més àmplies, tal i com es mereixen el fer i el pensar dels infants.

Una vegada encarrilat el projecte real i concret, el treball preveu oscil·lacions i vaivens que requereixen un constant seguiment i documentació, ja que les trajectòries definides inicialment poden prendre altres plecs, altres corbes, altres direccions. Això no només és possible; és gairebé normal i fins i tot previsible.

Les primeres traces d'un projecte són tan sols pistes sobre les quals caminar al costat dels infants i, per tant, han de respectar els seus ritmes, direccions i temps, no necessàriament coincidents amb els previstos pels adults. Per això és millor fer previsions obertes, i fins i tot estar oberts a modificacions. La *projectació* educativa demana flexibilitat. Només en ella cadascú pot trobar el seu pas, el seu ritme; pot indicar tempos, però no definir-los de forma rígida i tancada, perquè el que va

succeint també determina la durada d'un recorregut que pot ser de poques hores, dur-se a terme durant un matí o un dia, setmanes, mesos o fins i tot un curs sencer. Tot això no es tradueix en un vagarejar sense fites, en el «fer perquè sí», sinó en un caminar atent i respectuós amb el que succeeix i que «fent» obre camí: perquè **un projecte es fa mentre es camina**.

En aquest sentit, projectar és un procedir en cercle, quasi en espiral, mai en línia recta, en què les variacions i els obstacles representen oportunitats naturals i prolífiques per interrogar-se sobre el que està succeint diferent a allò esperat. Transformant el que sembla un error de previsió en una lectura atenta de les situacions, en una nova oportunitat per confrontar-se, pel que fa a les formes d'actuar dels infants i a les relatives capacitats de recollir-les, d'acollir-les i de respondre-hi dels adults. Emergeix amb claredat el paper determinant de la documentació, que no pot reduir-se a una recollida final de qualsevol producte o foto, sinó que ha de ser una operació continuada, atenta a disposar de traces dels diversos moviments i passatges. Ja sigui per poder donar-los visibilitat; ja sigui, sobretot, per pensar i repensar com continuar observant i recollint material per debatre i analitzar amb el mateix grup d'educadors, en una tasca d'interpretació mai closa, mai definitiva.

Documentar en aquest sentit implica fer emergir els recorreguts dels infants, amb els seus gestos i les seves paraules. I, «al costat» d'aquests, els pensaments i les hipòtesis dels adults. En aquest encreuament s'originen la manera de continuar i els nous desenvolupaments. I «al costat» implica posar les bases per a una verificació constant i concloent, per interrogar-se sobre on s'ha arribat i, sobretot, sobre com s'hi ha arribat –amb quins recorreguts, amb quins resultats– per poder així continuar reprojectant.

Projectar d'aquesta manera no tendeix, òbviament, a marcar objectius estrets i tancats, sinó que persegueix objectius plurals i entrellaçats, i sobretot procura que cadascú pugui, al costat i juntament amb els altres, aprendre a investigar, a descobrir, a conèixer... pugui aprendre a aprendre, un aprendre que apareix mentre s'investiga, descobreix, coneix. És a dir, mentre es du a terme una experiència i paral·lelament es discuteix, raonant, adults i infants, sobre el que succeeix.

La *projectació* tal com hem provat d'esbossar-la comporta reconèixer als infants competències no declarades però viscudes. Creure realment que els infants són capaços cognitivament, emotivament, relacionament, i per tant curiosos, actius, predisposats i interessats per conèixer, per construir junts coneixements i cultura. Junts, si és cert que l'aprenentatge, més que fruit de la transmissió o reproducció de coneixements, és un procés d'autoconstrucció, però sobretot de co-construcció, pel qual el coneixement es presenta com el resultat de recorreguts conjunts i compartits. Paral·lelament, significa que com a adults educadors s'atribueixin la curiositat necessària per observar i entendre el que els infants diuen i fan, per construir ocasions perquè els seus pensaments i demandes trobin espais per ser explorats –sols, però sobretot amb els altres–, per situar-se al seu costat i no en el centre. Donant espai perquè els petits puguin cercar, negociar, fins i tot equivocar-se, sense anticipar o substituir. Ser-hi, però posant-se a la seva disposició per confrontar-s'hi, per sostenir, per ajudar quan cal. I, després encara, recollir les traces, documentar esdevenint memòria del grup, perquè les hipòtesis formulades, les descobertes fetes i els resultats assolits no es perdin i puguin ser punt de partença per a noves recerques.

Vet aquí, doncs, el darrer pas, el de la transformació: perquè **projectar és transformar el que hi havia en el que hi havia i alguna cosa més, nova o diferent**. Transformar el que tot just despunta en possibilitats (certament obertes i flexibles, però també concretes, que es puguin seguir, compartir...). Transformar les demandes dels infants i les hipòtesis dels adults en recorreguts compartits en què es cerca conjuntament pel gust de cercar i, fins i tot potser, de descobrir tot i que no necessàriament donant-hi resposta.



Imatge cedida per l'Escola Municipal Parc del Guinardó

aquesta qüestió, la *projectació* es declara disponible a negociar, entre els adults però també amb els infants, amb les propostes i el seus significats, i demana als educadors el compromís continu d'observar i d'estar a l'escolta, però sobretot d'estar en el joc i en la recerca amb els més petits.

No obstant això, creiem que, al costat d'aquesta complexitat, a més d'una oportunitat més àmplia de coneixement relacionada principalment amb els modes i formes del fer dels infants, també hi ha una manera d'educar més interessant per als mateixos educadors. Un procedir per passos i un pensar conjuntament, cadascú segons les pròpies competències i responsabilitats, però propers, descobrint els uns al costat dels altres.

Projectar, en aquest sentit, és en última instància fins i tot una manera significativa de pensar i de tenir cura de les relacions, de l'estar i fer conjuntament. ■

Monica Guerra, pedagoga (Milà)

Article extret de *Bambini*, novembre 2007

Bibliografia citada:

- FABBRI, DONATA; MUNARI, ALBERTO. *Strategie del sapere. Verso una psicologia culturale*, Milà: Guerini, 2005
- MUNARI, BRUNO. *¿Cómo nacen los objetos? Apuntes para una metodología proyectual*, Barcelona: G.Gili, 1983, p.16

Treball en equip: un camí per arribar a acords

Avui en dia hi ha un consens generalitzat sobre la importància del treball en equip dins les organitzacions. Les escoles de negocis i les empreses –tradicionalment entitats molt jerarquitzades– posen l'èmfasi en aquesta forma de treball considerant-la com un indicador de qualitat.

Àngels Zamora

Treballar en equip suposa participar d'alguna manera en la presa de decisions. La participació és la base de la democràcia. Per aquest motiu, a l'escola, especialment la pública, el treball en equip esdevé una prioritat com a institució transmissora de valors democràtics.

A més, a l'escola, el treball en equip és imprescindible per poder construir un projecte educatiu compartit i coherent. L'educació dels infants mai no pot ser una tasca aïllada que cada mestre realitza amb el seu grup, sinó que s'ha d'arribar a un consens entre tots els professionals que treballen a l'escola per tal de donar coherència i continuïtat a les diverses accions educatives, al llarg del temps que els infants hi són.

Per altra banda, a l'escola bressol, a diferència d'altres etapes educatives, els infants no vénen sols sinó que arriben acompanyats dels pares i les mares. Cada escola disposa dels seus propis canals de participació, des dels més institucionals, com les AMPA o els consells de participació, a d'altres més informals, com l'organització d'activitats o celebracions diverses. Els canals de relació i comunicació que cada escola estableix amb les famílies han de ser compartits per tot l'equip per tal de seguir una mateixa línia d'escola.

El treball en equip ofereix unes possibilitats i uns aspectes positius tant a nivell individual com a nivell de grup. En aquest sentit, un equip és un conjunt de persones diverses, les quals tenen coses a dir i, per tant, s'han de poder expressar

lliurement, sense por al rebuig o la indiferència.

Cal, doncs, temps i espai perquè tothom –incloent-hi les cuineres i feineres que desenvolupen una tasca molt important a l'escola bressol– pugui aportar el millor d'un mateix, els seus sabers, la seva experiència i les seves habilitats particulars, de manera que l'escola en el seu conjunt en pugui gaudir. Es tracta d'aprofitar i rendibilitzar els sabers de cadascú. En un equip no cal que tothom ho faci tot sinó que tothom faci allò que sap fer, de la millor manera possible i compartint-ho amb els altres. Recollint la idea de K. Blanchard: «Ningú de nosaltres és tan llest com tots nosaltres junts».

L'objectiu a aconseguir és que, a través del diàleg i la relació mútua, tots els membres de l'equip arribin a sentir com a pròpies les decisions del conjunt. És cert que, perquè això passi, cal que hi hagi un marc previ de respecte i confiança mutus, així com capacitat i, sobretot, voluntat d'escolta envers els altres.



Partint d'aquestes premisses, el treball en equip possibilita el suport mutu entre tots els membres i fa que cadascú se senti recolzat més enllà de la seva pròpia classe o posició, especialment quan apareixen problemes o dificultats. Infants que preocupen, dificultats en l'organització de l'espai classe... són alguns exemples de situacions que poden amoïnar en un moment determinat una persona, i compartir-les amb els companys i companyes ajuda a trobar noves solucions i alleugerir les preocupacions que se'n deriven. Sentir-se recolzat dona seguretat i estreny el vincle relacional amb els companys i companyes del grup.

Però, tot i els seus avantatges, treballar en equip no sempre és una tasca fàcil. Hi ha molts factors a tenir en compte que condicionen una dinàmica o una altra de treball. Un equip –ja ho hem dit– és un conjunt de persones amb uns interessos i motivacions diversos, amb unes expectatives envers l'escola diferents, i que passen per uns moments personals particulars que indirectament tenen influència en la feina de cadascú.

Podem trobar gent jove que fa pocs anys que treballa, amb poca experiència però ben preparada i amb ganes de fer una tasca innovadora, i també gent amb molts anys d'experiència però que ha deixat de banda la formació conti-

nuada –imprescindible en l'ofici de mestre– i segueix unes inèrcies sovint difícils de trencar. Aquests serien els dos extrems; al mig s'hi pot trobar, òbviament, tant gent jove com gent gran que treballa molt i molt bé i que es preocupa per la seva formació, i a l'inrevés. L'edat no és un aspecte definitori, sinó el fer i l'estar de cada persona dins del grup-classe i dins l'equip.

Hi ha condicions laborals i estructurals que poden facilitar o dificultar el treball diari a l'escola. En aquest sentit, no disposar de suficient temps perquè la gent pugui reunir-se per reflexionar i discutir sobre el projecte d'escola, per documentar i avaluar la pràctica educativa amb els infants, és un handicap per fer un veritable treball d'equip. Com també ho és el fet de disposar d'espais massa petits o deficientment equipats, així com una ràtio infant/adult desfavorable com la que existeix actualment a les nostres escoles. Aquestes situacions són alguns exemples que dificulten de manera important la tasca dels i les mestres.

Per altra banda, la idea que cada mestre té d'infant, la idea que cada mestre té respecte de com aprenen i es desenvolupen els infants, condicionarà l'organització de l'espai, els materials que posarà al seu abast, les propostes que farà i el nivell d'autonomia que deixarà als infants. D'aquí



la importància de tenir temps per poder discutir i posar en comú aquest concepte d'infant i la consegüent organització, per tal que l'acció educativa que es porti a terme a l'escola sigui coherent i compartida.

Cal també una actitud oberta per part dels i les mestres, qüestionar-se les pròpies idees i la pròpia pràctica, evitant la rigidesa de comportament i acceptant les crítiques com una oportunitat d'aprenentatge. De vegades s'han d'acceptar les decisions que s'han pres majoritàriament, encara que no s'hi estigui del tot d'acord.

Tots els equips passen per un moment o altre en què hi ha conflictes i, arribat el cas, s'han d'afrontar. Negar-los o obviar-los no solament no els resol sinó que els fa més difícils de solucionar i poden perjudicar les relacions interpersonals. Per un bon funcionament d'equip és necessari que hi hagi confiança i respecte mutu entre tots. El respecte és bàsic per poder acceptar i fins i tot arribar a valorar les diferències interpersonals d'una manera constructiva. Els problemes s'han d'afrontar obertament i evitar, de totes totes, les capelletes i els xiuxiueigs d'amagatotis que entorpeixen la cohesió de l'equip i enrareixen les relacions entre els seus membres.

Alguns conflictes i malentesos vénen donats per dificultats en els canals de comunicació establerts. És necessari vetllar perquè les informacions i comunicacions siguin fluides i efectives, de manera que arribin a tots els membres de l'equip.

Esdevenir un equip de treball requereix temps. Temps per explorar i construir el sistema de relacions que van apareixent a nivell formal, i també en els moments informals de la jornada laboral i fora, si s'escau.

Temps, també, per anar introduint i acceptant la ironia i el sentit de l'humor, en lloc de posar-se a la defensiva, en les situacions conflictives que es puguin esdevenir.

Per treballar en equip són necessàries algunes competències o qualitats –algunes ja s'han esmentat anteriorment– que, si no es tenen, cal esforçar-se per adquirir: l'empatia, per saber entendre i posar-se en el lloc de l'altre; la capacitat de cooperar i col·laborar; flexibilitat per adaptar-se a l'entorn i als possibles canvis; autocontrol emocional, especialment davant les situacions conflictives o adverses; capacitat d'autocrítica i d'acceptació de la crítica aliena, així com capacitat per comunicar i interactuar amb els altres.

Igual que en la relació adult-infant, perquè funcioni, també entre els membres de l'equip cal establir un cert vincle de confiança. No es pot menystenir el paper que juguen els afectes i les emocions en les relacions que es donen dins un equip. És cert que no és imprescindible, ni necessària, una amistat íntima per treballar plegats –benvinguda sigui, si és el cas–, però sí que hi ha d'haver ganes de diàleg, d'escolta, col·laboració i ajuda mútues, per treballar en equip de manera constructiva. En últim terme, que un equip funcioni i hi hagi un bon ambient de treball és responsabilitat de tots i cadascun dels seus membres.

Fer de mestre, avui i sempre, és una tasca que implica un nivell elevat de responsabilitat que no sempre es reconeix i valora suficientment a nivell social. Tanmateix, no ens podem aturar: l'ofici de mestre porta implícit un compromís envers la infància. A l'escola, cadascú des de la seva posició o responsabilitat, i tots junts com equip, hem de treballar pel benestar dels infants, vetllant perquè se sentin acollits i segurs emocionalment, facilitant la interacció entre els diversos infants i adults i, alhora, oferint-los espais adequadament preparats i propostes diverses per tal que puguin anar desplegant, autònomament, tot el seu potencial.

Els infants de zero a tres anys s'ho mereixen i, sobretot, hi tenen dret. ■

Àngels Zamora. Escola Bressol Municipal Sant Medir



Bibliografia:

Aprender i ensenyar a l'educació infantil
E. Bassedas, T. Huguet, I. Solé
Ed. Graó, núm. 103 (1996)

Educación infantil. Respuesta educativa a la diversidad
G. Paniagua, J. Palacios
Alianza Editorial (2005)

Equipos de alto rendimiento: lecciones de los pigmeos
Manfred F.R. de Vries
Harvard Deusto Business Review, núm. 93 (1999)

Quatre infants amb llibres a les mans

La situació i la conversa que es detalla a continuació s'esdevé en el grup de dos a tres anys. Recull l'estona en què arriben els infants que dinen a casa i els que dinen a l'escola comencen a despertar-se de la sesta. És una de tantes situacions que succeeixen en la quotidianitat de l'escola, però que no sempre tinc temps d'observar i descriure detalladament. Per això aprofite els moments de calma per fer-ho, i aquest és un d'eixos moments en què he tingut l'oportunitat de captar el que passa en un moment concret de la jornada.

Dolors Todolí

Fa temps que, sempre que puc, vaig recollint converses dels infants en diverses situacions, com per exemple quan gaudeixen dels llibres. Em serveix per anar coneixent els infants, els seus interessos i primeres nocions sobre el món que els envolta, la forma de comunicar-se... i per poder acompanyar-los una mica millor en els seus aprenentatges.

Aquesta vesprada, quan ha arribat Pablo, els infants del seu grup encara estan fent la sesta. La meua companya està amb dos xiquets que ja s'han despertat. Així que de moment estem, ell i jo, sols. Com sempre, pregunto què vol fer mentre esperem que els altres vagen despertant-se. Avui, Pablo diu que vol mirar contes. Va a la prestatgeria, en tria un d'animals i seu al meu costat. En eixe moment estic escrivint en el diari de classe el que hem fet pel matí.

Pablo reclama la meua atenció dient: *Una torga (tortuga), mira!*

Una tortuga?, pregunto jo...

Està passejant... Mira, un peixet... diu en Pablo.

I jo li pregunto: *Què fa?*

Està nadant,... glub, glub... fa Pablo, imitant el peixet.





Mentre anem parlant jo segueixo escrivint i Pablo insisteix en els seus comentaris, vol que li preste més atenció. Així que deixo el diari i em dispeno a observar i restar a l'escolta del que fa i diu, i aprofito per anar-ho anotant.

Pablo: *Mira una granota, un ós, un «tiburón», un altre...* va dient a mesura que va assenyalant els animals amb el dit. Passa full i diu: *Mira Dolors, una irafa* (girafa).

És molt bonica aquesta girafa! Li responc i *Com és?* li pregunto.

Coll llarg... diu Pablo i es posa la mà al coll i l'estira.

Sí, les girafes tenen el coll llarg, li confirmo.

Pablo busca i assenjala un elefant... *Elefant, «grande»* diu. Seguidament, mentre assenjala un elefant que tira aigua per la trompa, diu: *agff, agff, trompa aigua...*

En eixe moment ve Joan que acaba de llevar-se de la sesta. Seu al costat de Pablo, vol el llibre que té Pablo i aquest l'hi cedeix. Se'l mira i va assenyalant animals sense dir res. Pablo es queda mirant un moment i decideix anar a per més llibres. Diu: *Vaig a per un altre. Vale?*



Abans que Pablo torne a la taula entra a la sala la meua companya Rosa Maria amb Teresa, una altra xiqueta.

Pablo torna a la prestatgeria a per més llibres i en dóna un a la Rosa Maria dient-li «toma» *Rosa Maria, es el del oso..* També n'agafa un per ell i n'hi dóna un d'animals a la Teresa dient-li: «Pa» *tú. Mira!*

Els tres infants miren els contes i de tant en tant assenyalen i anomenen el que veuen: *un «iburón», no, és un tiburón... i un lleó...*

Un lleó... està malaltet diu Teresa.

Com ho saps? pregunte jo.

Mira, el metge... i Teresa assenyala un lleó amb bata blanca.

Joan mira el seu llibre i s'adona que té un full una mica trencat. S'acosta a mi i diu: *Mira s'ha «tencat.* Jo li pregunte: *S'ha trencat? Si,* respon Pablo i seguidament deixa el llibre al meu costat i va a agafar-ne un altre. Quan torna, l'obri i està al revés. Teresa que s'adona li diu: *Joan està al revés.* Joan, però, mira el llibre i no en fa cas. Teresa el posa bé i li diu: *Es mira així.*

Els tres infants segueixen mirant contes, ara un ara l'altre, cadascú el seu. De tant en tant apareixen alguns intercanvis, precisions sobre el que un o altre diu, rectificacions i preguntes sobre el que algú comenta...

En eixe moment ve Clàudia que s'acaba de despertar. Vol que l'agafe un moment al braç. Mentre estic amb ella, Pablo observa els fulls on estic anotant els seus comentaris i diu: *Dolors, escriu.* Estan acostumats a veure com escric i no els sorprèn. M'acosta els fulls. Pareix que no li sembla molt bé que Clàudia estiga al meu braç. Li porta un conte a Clàudia que ella accepta i es posen a mirar contes junts, parlant entre ells. Comencen a despertar-se altres xiquets. Així que ja no queda temps per escriure més.

Tots aquests moments quotidians, si tenim l'orella i l'ull atents per escoltar i observar, ens donen pistes d'allò que saben els infants, de com ho expressen i van adquirint les eines per fer-ho cada dia de forma més precisa, i del camí que ens queda als adults per comprendre com hem d'estar amb ells i per ajudar-los a fer camí.

He triat aquesta conversa quotidiana d'una estona de la vesprada i algunes fotografies de la mateixa. Documentar-la gràficament em serveix per reflexionar sobre com intervenir, quines propostes fer, quins materials posar al seu abast i també per poder mostrar a les famílies què es el que fem. Quan parlo individualment amb els pares, la documentació m'ajuda per explicar la importància d'aquests moments que passem amb els seus fills.

Anotar aquestes converses també ens serveix per analitzar les respostes que donem als xiquets i per seguir avançant en la comunicació amb ells. El xiquet/a va adquirint poc a poc el gust pels llibres, per llegir les imatges que hi veu dibuixades i saber interpretar-les, per expressar el que li suggereixen... depenent de com l'acompanyem. No cal disposar de molts recursos, tan sols deixar llibres al seu abast i temps per escoltar-los i acompanyar-los. ■

Dolors Todolí, mestra de l'Escola Gregori Mayans (Gandia)



La pica d'aigua

«Els educadors han de fer una reflexió prèvia darrere de la preparació de cada espai perquè hi ha una estreta relació entre la qualitat de l'espai i la qualitat de l'aprenentatge del nen; si l'entorn és ric, desperta l'interès en el nen i en la seva necessitat de conèixer.»

Annalia Galardini

Carme Cols

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 viuran 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.

La pica d'aigua és un espai gairebé present a totes les estances de l'escola bressol i del parvulari. És un espai estable, permanent on els infants ens mostren sovint el seu interès per utilitzar-lo, més enllà dels moments de rentar-se les mans. Sense cap proposta definida els infants s'avancen en mostrar-nos el potencial d'aquest espai per als jocs amb aigua.

Acollim les motivacions que ens aporta l'infant en la pica de l'aigua i el definim com: l'espai, el temps i els materials on els infants podran trobar estímuls per a l'experimentació i la investigació. També diferenciarem la seva utilització en els moments de la higiene i del joc experimental.

Fem la proposta motivats pel convenciment que la utilització de la pica és possible per a l'aprenentatge i el control responsable de l'aigua.

Quines són les condicions d'utilització que donaran seguretat, confiança i motivació als infants?

Quina és l'organització que facilitarà el temps i els processos d'experimentació?

Quina serà l'estratègia que ens ajudarà a documentar i descriure el que passa, per acollir, modificar...?

Respondre aquests tres interrogants ens ha ajudat a fer la reflexió prèvia, a pensar i estructurar l'espai, a buscar els materials, a definir els límits... sempre a partir de les observacions de les activitats dels infants.

Els més petits descobreixen la pica en els moments del canvi de bolquers. La taula de canvi ofereix l'oportunitat d'una atenció individualitzada en un moment en el qual l'aixeta i l'aigua hi són presents. La preparació, resultat de les intencions de l'adult, fa possible observar què fa l'infant davant del rajolí d'aigua i preguntar-nos: Què busca? Què pensa? Què li interessa?

Al llarg de la nostra experiència hem pogut observar que el principal interès de molts infants és: obrir i tancar l'aixeta, atrapar el rajolí de l'aigua, tapar amb el dit el forat de l'aixeta, posar les mans dins d'un bol ple d'aigua i moure l'aigua del bol amb les mans.

Situacions totes elles que neixen de la complicitat entre l'adult i l'infant, complicitat que l'infant reconeix en la mirada, en el somriure que l'encoratja i l'acompanya en una situació en la qual l'aigua esdevé



un element d'atracció i curiositat per als dos. L'actitud de l'adult, atenta i disposada a acompanyar l'infant en la seva descoberta, és la primera presentació d'aquest espai. L'infant observa, escolta, comunica, mostra el plaer d'aprendre, de conèixer i de comprendre tot cooperant.

El procés dels infants en la utilització de la pica s'acompanya de l'observació de les seves accions. Un infant que gateja troba un punt de recolzament en les vores de la pica de la mateixa manera que troba el suport d'una cadira per posar-se dret, i ens mostra amb aquest gest l'interès per l'aigua. Atents a la seva demanda es prepara aquest espai i es documenta el procés de cada infant. Un bol de metacrilat transparent, suficientment gran, permet observar el rajolí de l'aigua que cau i veure com es va omplint sense malgastar aigua. Aprendre que cal tancar l'aixeta quan ja és mig ple és un dels pactes entre adult i infant. Al principi l'adult gradua el cabdal d'aigua de l'aixeta, però molt aviat l'infant guanya la confiança de l'adult i això, juntament amb els límits que aquest li transmet, li permeten fer per ell mateix i saber què pot i què no pot fer. Límits que construïm conjuntament a partir de les situacions que van sorgint. Què passa si obrim molt l'aixeta? Si cau aigua al terra, com la podem recollir? Que podem fer perquè això no passi? Què en fem de l'aigua quan s'ha acabat el joc?

Cal escollir els materials que situem prop de la pica pensant en la seva qualitat, la quantitat necessària i les combinacions possibles perquè els nens i nenes puguin explorar, observar, inventar... establint hipòtesis sobre les possibles actuacions que anem comprovant o refusant a partir del que anem observant i que permeten modificar les

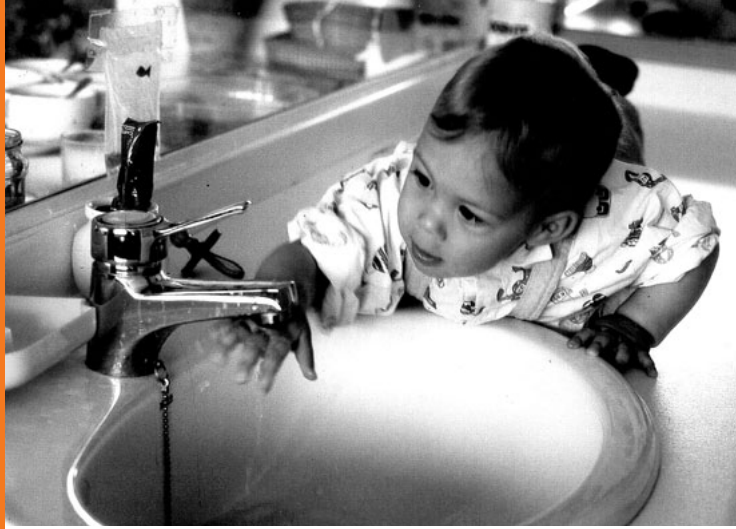
combinacions de materials. Des del primer any dels infants, quan les propostes se centren bàsicament en la pica del canviador, els materials que s'ofereixen van creixent i diversificant-se.

Les normes i els límits, construïts amb lògica i sentit comú, ens han ajudat a fer possible que aquest espai funcioni. A l'escola les normes que es van acordar anaven adreçades a no malbaratar l'aigua, a paular els diferents usos de la pica (joc, higiene,...) i a facilitar l'autonomia dels infants.

Trobar i retrobar situacions de joc i d'experimentació amb l'aigua, viure-les i interioritzar-les facilita compartir els coneixements de cadascú sobre el comportament d'aquest fluid, i algunes de les seves característiques (olor, color, gust, adaptabilitat al recipient... etc.)

L'adult acompanya, intervé indirectament en la preparació dels materials, amb alguna pregunta prou oberta per deixar espai a les elaboracions dels infants: Què passarà si...? Què passarà quan...? L'art de fer preguntes en el moment adequat aplanar i guiar el camí de la recerca. Les primeres preguntes es fan amb els mateixos materials, que estimulen respostes diverses, provoquen l'esforç de pensar, observar, actuar, comprovar, comparar, comunicar, representar... La pica és un lloc ideal per a dos infants, per estar atents a la seva activitat, per poder escoltar-los, observar-los, promoure la interacció entre ells, l'intercanvi de descobertes... A nosaltres ens pertoca documentar el procés, compartir les pròpies consideracions amb l'equip, amb les famílies. ■

Carme Cols, mestre d'educació infantil



bones pensades



Al llarg del marge: de la **narració individual** a una **història comuna**

Es presenta un recorregut d'escolta recíproca al parvulari «La Coccinella», un recorregut en el qual els adults han dedicat el temps i l'atenció necessaris per reconèixer les veus dels individus. De la mateixa manera que una programació dels mestres que aspira a la construcció d'una cultura de grup requereix una intencionalitat precisa. Cal temps per conèixer els llocs, els paisatges i la gent que els habita, i sobretot els infants necessiten temps distesos per conèixer la realitat que hi ha al seu voltant.

Sonia Iozzelli i Lucia Bresci

La metàfora del temps

Ha arribat l'hora de fer cas del temps. Aquesta és la manera més justa per anar d'acord amb els temps dels infants i amb el ritme de la seva experiència però també per deixar espai a les seves paraules.

Reconèixer les veus dels individus requereix per part dels adults temps i atenció. Ens sembla, doncs, oportú fer una crida a un estil de vida lent, sense pressa, perquè avui la nostra vida -de nosaltres, adults- es mou a una velocitat que corre el risc d'anul·lar el sentit veritable de les relacions i de les descobertes.

El pas de l'infant és, per ell mateix, un pas lent, que s'entreté, que es detura en allò que l'encurioseix. És justament aquesta la mesura que permet a la criatura conèixer i aprendre. A nosaltres, els adults, ens toca la tasca d'afavorir-la.

L'experiència que presentem recull i documenta un recorregut de recerca dut a terme en un parvulari que ha sabut valorar el temps de les relacions i el temps de les descobertes.

Ens plau presentar-la com a emblemàtica del projecte educatiu dels serveis de Pistoia, com el fruit d'un treball conjunt, centrat en l'intercanvi, en el debat i la col·laboració.

Es tracta d'una experiència que subratlla la responsabilitat dels adults davant de les potencialitats i els recursos dels infants i de l'organització d'un context que hi sigui coherent.

És, en efecte, una experiència feta d'escolta, d'atenció, d'acolliment, en la convicció que l'infant, per tenir la capacitat d'explorar el món, s'ha de sentir protegit, acollit i sustentat en un bon clima, ric d'afectes i d'emocions.

«Sense afecte no hi ha pensament», ens recorda Gianfranco Staccioli.

Són justament els petits passos allò que ens ajuda a nosaltres, els grans, a mirar l'infant en la seva entesa de persona i a construir per a ell un clima encoratjador i segur.

I, per això, sense pressa, regalant-se tot el temps del món.

El sentit d'una experiència

Explorar, descobrir, mirar, observar, trobar un detall curiós o alguna



cosa desacostumada, per després explicar-ho i explicar-s'ho, són les múltiples possibilitats de fer experiències que ofereix l'Ombrone, un torrent que discorre prop del parvulari «La Coccinella».

El mateix nom de l'escola «La Coccinella» = Marieta al·ludeix a la curiositat i a les ganes d'indagar el món de la naturalesa, un tret que és peculiar de la manera de ser i de pensar dels infants.

Preguntar i preguntar-se el perquè de les coses que es troben forma part del procés de coneixement de l'infant i representa per a ell competències importants.

Es tracta d'una escola (a Pistoia hi ha catorze parvularis municipals) que es troba a la perifèria, una zona que encara fa olor de camp i que conserva una forta identitat en la història de la ciutat.

La vida d'aquest barri i el seu territori està compresa dintre el projecte educatiu que inclou vuitanta infants, organitzats en tres grups per franges homogènies d'edat.

L'exploració dels ambients naturals és l'activitat escollida pels mestres com a fil conductor del qual es desprèn la tria de materials, de propostes, d'espais que orienten el fer i el conèixer dels infants.

L'escola no és un nínxol on el món arriba esmorteït, depurat, empobrit, sinó que és el punt de partença per a noves experiències, noves aventures que la criatura pot fer conjuntament amb altres infants.

No és l'ensenyament de la natura el que interessa, ni és a la ment de l'infant on ens volem dirigir, sinó a una criatura que té ganes de jugar, de descobrir allò que es troba al seu voltant, que no se sostreu al gust, al plaer de l'aventura, sinó que la recorre, la viu, l'exercita per arribar també a coneixements importants i significatius.

Aquest projecte, en efecte, neix per posar a disposició dels infants la riquesa del món natural que és davant dels seus ulls, que tenen a l'abast de la mà però que no veuen, no miren, no observen, no comprenen.

S'ha dut a terme amb el grup d'infants de cinc anys, durant la primavera de 2006, però és un costum característic nostre de mirar més enllà de l'escola i passejar pels marges de l'Ombrone fins i tot quan els infants són petits.

L'hem triat perquè és l'escolta d'un context que es representa segons una experiència comuna.

Escoltar i escoltar-se és el fil conductor de les experiències proposades als infants, segons un pla pensat per les educadores per permetre una coherència de seqüències en la recerca i els temps d'escolta de cara a la reelaboració.

Posar-se en rotllana és el ritual amb què s'inicia el dia però també la manera com s'obre i es tanca cada activitat. És el lloc que encoratja els intercanvis entre les criatures, on s'entrellacen històries personals i col·lectives.

Exterioritzar interpretacions, comunicar el propi punt de vista, expressar-se en les emocions i els sentiments que han acompanyat les diverses experiències són etapes que dibuixen el diàleg dels infants i orienten el seu fer.

Cada fragment d'història n'evoca d'altres, són emocions que tornen a aflorar des de memòries personals i es combinen per formar un mosaic col·lectiu en el qual l'individu no desapareix sinó que més aviat és realçat.

La rotllana gran i la petita s'alternen en una sàvia distribució per part dels adults, perquè escoltar-se recíprocament només és possible amb un grup restringit d'infants (set o vuit).

Hi ha un ritual en la tasca de fer recerca i reflexionar sobre ella, el qual s'ha de replantejar i cultivar.

No és per casualitat que cada vegada es comença amb el ritual de posar-se en rotllana perquè els infants expliquin les coses que ja coneixen, contrastin hipòtesis i interpretacions, decideixin plegats com orientar les seves recerques, cap a on dirigir la seva activitat.

No és per casualitat que per al comiat es troben un altre cop sobre l'estora, entre les marietes i les granotes, per explicar tants punts de vista, tantes emocions, tantes impressions. És aquí on es rep la consigna de portar, per a la trobada següent, una engruna de memòria. La consigna és dibuixar sobre una cartolina allò que ha sorprès més els infants, per compondre un gran mural que anirà encapçalat amb els seus noms i les seves cares.

Són, doncs, històries narrades que acompanyen un arxiu del cor per fer visible allò que, en el seu desenvolupament, ha marcat aquesta important experiència col·lectiva.

De la història a les històries, de les impressions a les narracions, de les paraules a les imatges.

En efecte, la representació de tot el que van fer els infants es converteix en la memòria visual del que passa de significatiu en la vida de l'escola.

Documentar és un cop més deixar un espai per a la veu de l'individu i del grup.

El plafó final, que reconstrueix el mapa del territori del voltant de l'escola, dona de fet visibilitat i valor a les experiències que els infants han viscut plegats.

El marge del riu ha representat un punt central d'observació.

Els infants han decidit dibuixar els llocs explorats tal com recorden haver-los vist des del marge, però també tal com els coneixen i els viuen en el dia a dia.

Al riu, s'hi va i se'n torna, s'hi va moltes vegades per recórrer-ne diversos trams d'una riba i de l'altra.

Per a les criatures es tractava de caminar i es tractava de caminar a poc a poc.

A l'escola, amb l'ajuda del petit mapa, els infants han visualitzat el recorregut del qual han fet l'experiència i han après a reconèixer els diversos llocs que han vist des dels marges: casa meua, el camp d'esports, l'escola, entre d'altres.

El sentit d'una història: de la narració individual a una història comuna

L'Ombrone representa per als infants una referència molt forta. La seva llera separa el barri de Bonelle en dues parts. És un lloc de continus descobriments, és una font de sons i de colors

Ho era en altres temps. A *Memorie d'infanzia* de Paolo Tesi es pot copsar el sabor d'aquests records:

«*El nostre món d'infants, el meu món s'acabava allí, limitat per dos marges, recorregut per pocs camins de camp...*»

«*D'aquell món m'ha quedat la memòria carregada de veus, d'imatges, de noms i les ganes de tornar-lo a veure...*»

Ho és encara en l'imaginari col·lectiu, dipositat a través de les paraules autoritzades de l'artista Roberto Barni, que dedica una *Lettera a Ombrone*:

«*He compartit amb tu les llums de febrer, he estimat els reflexos grisos i blaus en els teus tolls, m'he entendrit amb els teus palets, que he tocat un a un com objectes d'un tresor fabulós.*»

Ho és encara avui: un lloc freqüentat pels infants, pels seus jocs, pels seus coneixements. El Michele, que té cinc anys, explica: «*Jo vaig sovint*

al riu i una vegada vaig anar també a l'Ombrone di Gello i, a l'aigua, hi havia crancs de riu, foscos. El papa em va ensenyar a capturar-los. N'hi havia un de petitó. El papa em va dir: 'Mira d'agafar-lo.' Vaig posar el dit a l'aigua, el cranc el va mossegar, jo el vaig estirar amunt i després el vaig tornar a llençar a l'aigua.»

Des dels marges més elevats els infants han pogut observar, reconèixer i relacionar els llocs de la seva vida quotidiana. Han recollit imatges i percepcions del territori veí a la seva escola i a les seves cases.

«Des d'allà es veu el riu des d'una banda i, d'aquella altra, es veu el camp, els horts, les cases.» (Aurora)

«També l'escola i la casa del follet, que és al costat de l'àlber.» (Sara G.)

«I també el carrer i casa meva.» (Sara M.)

Hi ha un fil afectiu que reconstrueix les representacions dels infants i anima la lectura del grup.

Són llocs, en efecte, que traspuen afectes i identitats per a tots els infants del llogaret.

La Susanna explica: *«M'agrada estar al marge i veure el camp perquè em recorda el meu germà que hi va a jugar amb els seus amics. Jo i la meua mama de vegades hi anem a descansar i després ens aturem a la gelateria.»*

I el Daniele afegeix: *«El Pepe ens reconeix quan ens veu i es gira cap a nosaltres. Jo no li tinc por encara que sigui negre. No tinc por ni tan sols de tocar-li el nas ni de fer-li un petó al nas.»*

Es tracta de múltiples trames de vivències que travessen l'experiència i que enriqueixen el sentit de l'activitat d'exploració i de descoberta.

D'aquesta manera els infants han construït un mapa d'aquests indrets representant, per mitjà del dibuix, situacions i espais que han viscut plegats.

El mural final constitueix un punt estable de referència amb el qual les criatures continuen interactuant per construir jocs i coneixements.

És justament aquest recorregut de reelaboració el que permet als infants d'accedir a experiències dilatades i complexes.

Tot allò que porta el riu

La trobada amb el riu va significar també topar-se inesperadament amb les coses que l'aigua, en el seu curs, s'emporta i transporta a la riba; amb coses que s'hi deixen, que s'hi perden, que s'hi obliden. La curiositat per aquests objectes ha portat els infants a imaginar-se'ls amb una identitat i una història.

Durant cada excursió al riu, s'hi porta alguna cosa i, també, se'n torna amb alguna altra cosa: a vegades les criatures hi porten barquetes per fer-les navegar sobre l'aigua; altres vegades, el menjar per als ocells o estels per fer-los volar. Del riu, s'emporten a l'escola material natural vari: pedres, plantes, insectes i animals que poden viure a l'aquari, però també baies, fulles, sorra.

Es proposa als infants de fer una recollida especial: tot el que porta el riu.

Proveïdes de saquets i de guants de goma, les criatures ressegueixen la riba del riu a la recerca atenta de tot allò que la força de l'aigua ha deixat enredat i amagat entre la vegetació que creix a la vora o que ha dipositat sobre el terreny.

La recollida és rica, tot i que una mica bruta. Es renta tot acuradament i, només un cop fet això, es torna a agafar, s'observa i es converteix en objecte de joc.

El material és insòlit. Els infants fan diverses hipòtesis sobre la identitat i la procedència dels objectes i també sobre els fets que han determinat la seva presència a la vora del riu.

Cada infant posa la seva atenció i la seva curiositat en els objectes que ha trobat. Per a cada objecte s'imagina una història.

Amb l'ajuda de l'ordinador s'amplia cada objecte i s'acobla a la seva història. Tots junts compondran una seqüència que es desenrotlla al pòster del mapa del riu. D'aquesta manera l'experiència dels infants ha portat al grup i ha comunicat missatges, pensaments, coneixements.

Són objectes, en efecte, que contenen fets, expectatives, records.

Es tracta d'històries de la vida quotidiana que val la pena explicar per la seva singularitat. En recordem algunes:

«Aquestes pedres, les tenia una casa de prop del riu. Eren trossos de maons. Un senyor que havia de posar uns tubs del gas ha trencat el mur i aquestes

trossos han sortit disparats fins a prop de la riba. Després aquell senyor havia d'anar a dinar, s'ha girat i els ha tirat al riu.»

«Això d'aquí ha estat dins l'aigua, perquè seria llis si hagués estat en un lloc sec i en canvi està arrugat. Si hi hagués estat potser deu minuts o algun minut més s'hauria dissolt.»

«Un nen que havia comprat un joc a la cooperativa ha agafat la capseta de poliestirè i l'ha tirat al riu.»

«Aquell nen ha fet una cosa lletja i els peixos han confós aquest tros de poliestirè amb una molla de pa i l'han tastat i s'han posat malalts.»

Històries, doncs, que tenen un deix ètic i que fan avançar el pensament del grup. De la història dels objectes neixen, en efecte, dubtes i problemes.

«Aquestes coses no poden tenir una història, perquè no poden parlar. No són com nosaltres humans que viuen. No saben com estan fetes, no són intel·ligents.» (Michele)

«No hi té res a veure 'intel·ligents', perquè amb la intel·ligència no n'hi ha prou: és una cosa que no es fa servir per a totes les coses, com coses que es manipulen, que es poden fer.» (Matteo)

«Però pensar, Matteo! Primer s'ha de pensar! Quan es fa una astronau amb el 'lego', s'ha de pensar el projecte dins del cap!» (Lorenzo)

«Primer es pensa i després es fa i si t'equivoques es torna a fer.» (Michele)

«Si una cosa s'ha fet servir molt, si s'ha fet servir des de fa molts anys, en té una, d'història.» (Aurora)

«És veritat, quan neixes se sap la història, tots!» (Sara)

És així com a partir de curiositats passatgeres i efímeres s'arriba a con-questes duradores en el patrimoni cognitiu del grup.

La planificació dels adults

Aleshores, què pot fer l'adult per encoratjar aquestes experiències que desprenen empaties, percepcions, emocions i coneixements?

¿Quines estratègies, quines modalitats de treball, han de sustentar una bona planificació dels ambients i de les situacions per tal que les natu-rals curiositats dels infants per allò que els envolta es transformin en ocasions reals de creixement?

¿Com es pot donar vida a un lloc perquè percebin fortament allò que passa fora, des del clima de les estacions o l'hora del dia fins als ritmes i les subjectivitats de les presències externes a l'escola?

És clar que per a l'adult es tracta sobretot de saber mantenir una bona distribució dels ambients i de les situacions, de recollir i d'organitzar juntament amb els infants els materials que han atret el seu interès per poder-ne fer objecte d'una ulterior recerca i de posteriors observacions.

És clar que l'adult ha d'encoratjar i promoure aquestes sortides, aquests contactes, aquestes exploracions, que han de tenir en la programació del treball plena titularitat i reconeixement de temps i d'espais dedicats d'una manera específica a construir relacions amb el món de la natura.

Es tracta, per descomptat, d'un adult que creu en el valor formatiu d'aquesta relació, que posseeix en primera persona una curiositat per les coses, les situacions, els fets que tenen lloc en els ambients de la natura.

És certament un adult discret, que està atent als perquè dels infants i fins i tot els encoratja i els sol·licita, com també escolta i dóna suport a les seves interpretacions.

L'objectiu és, en efecte, construir històries d'activitats que tenen seqüències de significat connexes i coherents entre elles, que tenen el seu acabament i que confirmen a l'infant la possibilitat d'avançar en els seus coneixements i en el gust d'experimentar-los.

I per acabar, en homenatge a l'escolta recíproca, és bo recordar amb Pietro Citati: *«No n'hi ha prou amb comprendre. El plaer més gran és explicar el que hem comprès, viscut i imaginat.»* ■

Sonia Iozzelli, dirigent dels Serveis Educatius de l'Ajuntament de Pistoia (Itàlia),

Lucia Bresci, mestra de l'Escola «La Balena» de Pistoia

Comunicació presentada al XVI Convegno Nazionale dei Servizi Educativi per l'infanzia «Infanzia: tempi di vita, tempi di relazione» Verona 2007 i publicada en les actes del congrés per Edizioni Junior, Bergamo 2008

El poalet de la ciència

La divulgació científica és una eina de treball fabulosa a qualsevol edat, però a l'educació infantil, molt més. A través dels experiments podem aprendre i fruit d'un món d'aventures, i alhora contribuïm a la integració, la socialització i la convivència. El poalet de la ciència és una proposta més, que pot ajudar.

Enric Ramiro

Nens i nenes a un laboratori? No, per favor! No hi poden entrar perquè ho espatllaran tot, s'engoliran les peces, es punxaran, es cremaran i potser s'ofegaran per vapors tòxics o fins i tot amb l'aigua. I és que efectivament no hi ha hagut preocupació per dotar d'instruments científics adequats l'etapa infantil i jo diria que tampoc la primària. La majoria de les nostres escoles tenen les dotacions oficials i normalment consisteixen en aparells complexos i cars, i materials diminuts, de difícil i cara adquisició. I una gran part de tot aquest conjunt, inadequat per als infants de parvulari. El panorama general ens dibuixa una situació actual que situa majoritàriament els centres educatius en dos grups: on hi ha laboratori i no es fa funcionar, i on no hi ha laboratori, tot i que sempre tenim excepcions.

Tanmateix, el tema no està en «laboratoris, sí» o «laboratoris, no», perquè evidentment la ciència també existeix fora d'aquests espais, i es poden fer experiments a classe sense menysprear les idònies condicions que ens poden oferir els indrets especialitzats. En aquesta ocasió, però, els problemes són uns altres per a fer experimentació a la classe. Per una banda, la formació del professorat no sempre és la més adequada tot i que cada vegada hi ha un interès creixent per la ciència. D'altra, als llibres hi ha poques propostes concretes. Per què? Doncs, sembla que la principal raó és que no es venen bé. Un llibre que faça suggeriments científics és un llibre bonic i innovador,

però que complica la vida a molts mestres i prefereixen altres alternatives que no ocupen tant de temps. A més, per explicar bé un experiment es necessita molt d'espai i fotografies. En qualsevol cas, fer experiments suposa una major preparació i materials que passar el full del llibre. A més a més, hi ha poca cultura científica. I, com reconeixen centenars de mestres d'infantil i primària a través de diverses enquestes, la manca de temps, la comoditat i la inseguretat en la formació entrebanquen el camí experimental.

Bases de la proposta

En definitiva, tot i que prescriptivament estan contemplats al currículum, els experiments són unes activitats poc generalitzades i, quan es fan, tendeixen més a tractar amb plantes i ani-

AIRE

- | | |
|----------------------|----------------------|
| Agulles d'estendre | Mina de boli |
| Agulles de cap | Mocador |
| Boleta de suro blanc | Ouera de plàstic |
| Bossa de plàstic | Palletes |
| Botelleta | Paper |
| Cartolina | Pilotes de ping-pong |
| Cartró | Plastilina |
| Cel·lo | Ploma |
| Clips | Punxó |
| Cordell | Tisores |
| Embut | Tornavís |
| Fil | Tub transparent |
| Globus | Ventosa |
| Goma elàstica | Xeringues |
| Llibre | |

AIGUA

- | | |
|-----------------|---------------------|
| Agulles de cap | Pebre negre |
| Botelleta | Plàstic |
| Cartolina | Plastilina |
| Cartró | Poalet |
| Cel·lo | Pot de refresc |
| Comptagotes | Retolador permanent |
| Embut | Sabó líquid |
| Furgadents | Safata |
| Gasa | Targeta postal |
| Goma elàstica | Tisores |
| Got | Tornavís |
| Mocador | Tovalloles de paper |
| Vi | Tub transparent |
| Palletes | Xampú |
| Paper d'alumini | Xeringues |

mals que no amb la física. Eixe fou el repte per començar a treballar i a investigar ja fa una quinzena d'anys en un projecte que vinguera a subsanar aquestes deficiències. És per això que idearem i seleccionarem unes activitats que tenien com a principal objectiu introduir la ciència als primers cursos de l'ensenyament amb un protocol de molt estricte compliment. No s'utilitza ni gel ni foc ni tampoc aigua calenta sinó natural. Els aparells que siguen cars i complicats estan fora de la nostra intervenció, així com aquells connectats amb l'electricitat o amb les piles que en un moment determinat pot ser que no funcionen correctament. A més a més, cada experiència deu contindre un nombre reduït d'elements que no poden ser perillosos, ni productes químics, ni alimentaris que poden caducar. I, sobretot, han

de ser barats, senzills i segurs, de forma que donen com a resultat una activitat que no falle i que càpiguen tots en una bossa de plàstic transparent amb tancament hermètic.

Amb tots aquests filtres anàrem triant els experiments fins a completar una vintena que tenien l'aigua com a principal recurs i una altra vintena que en tenien l'aire, classificant-los pel grau de dificultat més que no per nivells. I que posteriorment s'han ampliat a una trentena a cadascun dels temes. Considerem que l'experimentació és una activitat de difícil reducció a un nivell curricular concret, ans al contrari, ha de servir de nexa d'unió entre cursos i etapes educatives fins arribar a secundària, on comença a participar el professorat especialista. Per tant, seran el mestre i el seu context d'infants i cir-

cumstàncies concretes els que determinaran l'elecció d'uns o altres exercicis. Vegeu requadres on es detallen els materials que utilitzem en el projecte.

De forma similar abordem el tema de la metodologia. Podem utilitzar el racó de la ciència a classe com a lloc singular i estratègic de treball. Unes taules i cadires amb la decoració pertinent, amb algunes propostes d'experiments, poden el ser el lloc adequat. També podem emprar una activitat suggerida per a un grup o per a tota la classe, ja que els materials són pocs, fàcils d'aconseguir i barats. Igualment es pot emprar per a aquells infants que han mostrat un interès especial per al tema concret, o bé plantejar un exercici com a motivació, o pels que vagen més lents o tinguen dificultats, o com a recompensa per a aquells

altres que els sobra temps i van molt avançats. La professionalització i el context de cadascun li obrirà les portes al seu millor ús.

Alguns exemples

Cadascuna de les activitats està conformada per diversos elements a disposició del mestre perquè els utilitze en la mesura que considere convenient. En primer lloc està la bossa de plàstic amb els elements imprescindibles per a la seua consecució. Aquest material és el que se li dóna, al grup o infant, per a iniciar la recerca. És molt important que després d'una pregunta que se li faça, a la classe o a ell mateix, i que dóna títol a l'experiment (per exemple: «L'aire ocupa un espai?», «Com podem copiar la primavera?»), aquest manipule els materials de la bossa a partir de les seues idees prèvies,

de forma individual o en grup. Aquesta és la part més important del procés, ja que és quan l'infant posa en funcionament les seues idees prèvies, manipula i experimenta guiat pels seus coneixements. És el camí del procés molecular, en el qual experimenta tot allò que els científics han viscut durant la seua recerca. Del debat amb els seus companys i companyes, dels dibuixos i/o explicacions que faça i del temps que realitze per a la consecució de l'objectiu que haja proposat el mestre, seran fruit les seues aportacions a la pràctica i a l'aprenentatge significatiu que adquirisca. De fet, amb aquesta vereda, el nen es converteix en el protagonista del seu aprenentatge, i guiat pel mestre i posant en funcionament la seua socialització amb el grup i les seues oportunes explicacions en la posada en comú final.

A continuació, el mestre o la mestra disposa d'un sobre amb una pregunta que ha d'ajudar l'infant a enriquir la seua reflexió de forma lúdica, com a pista d'enriquiment de la seua pràctica o com a conflicte cognitiu a desenvolupar, com en els exemples que s'expliquen i que anomenem «La gran força» i «Ha arribat la primavera». Per últim, hi ha un altre sobre amb una fotografia de la resolució final esperada que queda en mans del mestre per al seu ús quan pertoque o no. Per al mestre o mestra existeix també una fitxa completa amb la pregunta a realitzar, una xicoteta reflexió, l'objectiu que es pretén, els materials a utilitzar, els passos a seguir durant la pràctica i una llista de suggeriments. Tanmateix, però, el vertader procés d'ensenyament-aprenentatge es desenvoluparà durant tot el temps de la pràctica i no tan sols al final, en



les conclusions. A continuació oferim dos exemples del Poalet de l'aire (activitat 1: La gran força) i un altre del Poalet de l'aigua (activitat 22: Ha arribat la primavera)

Exemple d'activitat d'experimentació sobre l'AIRE: La gran força

Material per a la mestra o mestre:

L'AIRE OCUPA UN ESPAI?

Reflexió

La idea que l'aire no ocupe espai, que no té volum, és prou generalitzada en molts infants. El no poder veure'l ni tocar-lo els duu possiblement a equivocar-se. Aquesta experiència pretén aconseguir que els xiquets i les xiquetes se n'adonen

que l'aire ocupa un espai, és a dir, que té volum perquè està constituït per matèria, encara que no es veja.

Objectiu

Adonar-se que l'aire ocupa un espai.

Materials

Dues xeringues de plàstic i un tub de goma transparent que les connecte.

Pràctica

- Agafar les xeringues com indica el dibuix. Empènyer l'èmbol d'una i veure com l'altra comença a moure's.
- Prémer conjuntament en cada èmbol i veure

que a penes es poden desplaçar.

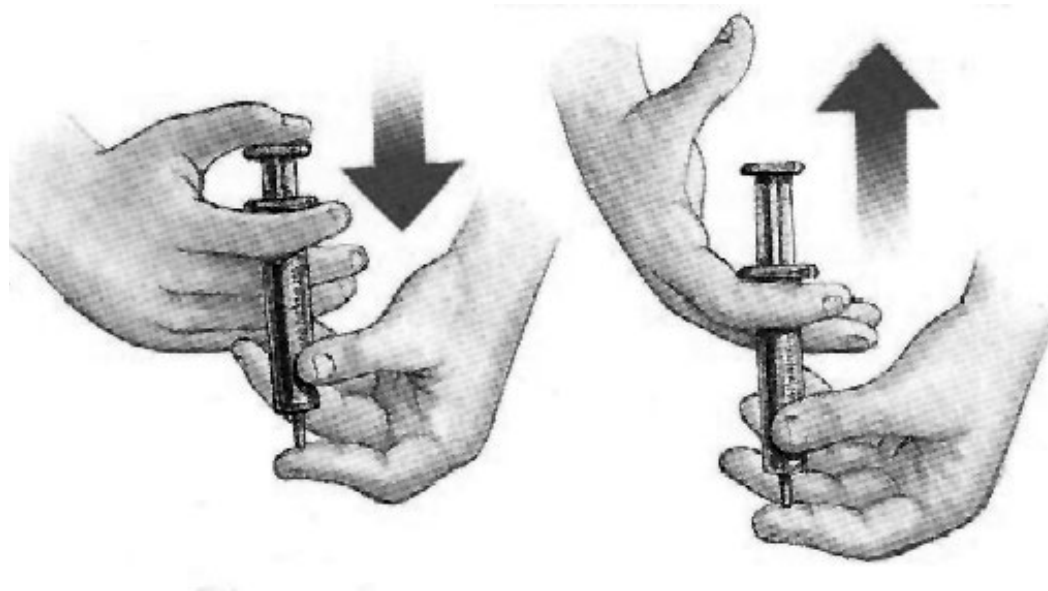
- Jugar amb les xeringues i veure si s'arriba a l'objectiu proposat en aquesta fitxa.

Anotacions per al professorat

- És important que facen un muntatge correcte de les xeringues. És corrent observar que en moltes ocasions posen les dues xeringues connectades amb els dos èmbols oberts o tancats alhora.
- En la vida diària trobem instruments i màquines que funcionen aprofitant el mateix principi que el que succeeix a l'experiment, com per exemple els elevadors dels tallers mecànics (encara que cada vegada més els elevadors funcionen amb motor

elèctric).

- També es pot parlar de la compressibilitat dels gasos com en les bombolles d'aire que ix dels reguladors d'aire dels submarinistes (les quals es fan més grans en arribar a la superfície perquè hi ha menys pressió), els pneumàtics del cotxes, els esprais...
- Tapar l'eixida d'una xeringa amb el dit o amb un tap de suro i prémer l'èmbol de l'altra (figura de l'esquerra). Comprovar que fent força es pot comprimir un poc i que, quan l'a-mollem, l'èmbol torna a la seua situació.
- Als pneumàtics, l'aire comprimit és capaç de suportar el pes de les bicicletes, automòbils i camions, i d'atenuar, gràcies a la seua elasticitat,



els colps ocasionats per la irregularitat del terreny.
Exemple d'activitat d'experimentació sobre l'AIGUA: Ha arribat la primavera

Material per al mestre o mestra:

COM PODEM IMITAR LA PRIMAVERA?

Reflexió

La primavera és l'època on tradicionalment flo-reixen els arbres i les plantes. Va allargant el dia, fa bon oratge i sembla que hi ha una lluminosi-tat especial en l'ambient. Nosaltres anem a inten-tar imitar la primavera fent que s'obriguen les flors.

Objectiu

Comprovar la capil·laritat i l'acció que produeix.

Materials

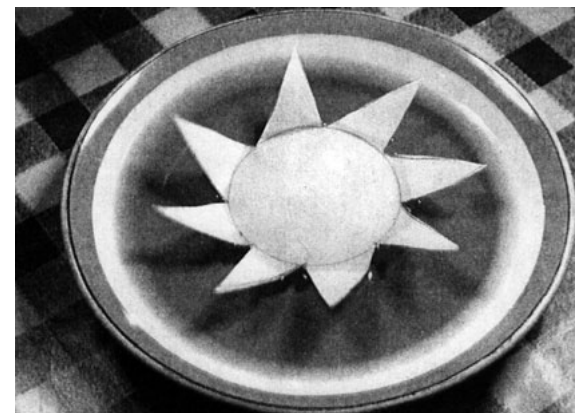
Safata, flor, tisores, aigua.

Pràctica

- Dibuixa o retalla una flor amb vuit pètals aca-bats en punta.
- Ompli d'aigua la safata.
- Doblega els pètals cap a dins de la flor.
- Deixa caure la flor lentament sobre la superfície de la safata.
- Al poc de temps, veuràs que es va obrint la flor.

Anotacions

- L'aigua penetra per capil·laritat en els dimi-nuts espais buits que hi ha entre les fibres del paper i les infla. Com a conseqüència, els



- plecs s'estenen fent que la flor s'òbriga.
- És molt semblant a com els arriba la saba als arbres a través d'unes arrels finíssimes. Això fa que els líquids que circulen per allí dins se'n pugen per eixes parets.
- La mateixa acció s'observa en un got. Si ens hi fixem bé, les vores de l'aigua tendeixen a pujar-se un poquet per les parets del got de forma convexa. Quan més apropem les parets, més es nota l'aparició del menisc fins arribar dalt del got

Conclusions

L'experimentació i enriquiment d'aquest projecte durant una quinzena d'anys ens ha permès difondre'l. I això ha estat possible gràcies al convenciment de molts responsables educatius, moviments de renovació pedagògica i especialment de centenars de mestres i infants que han

apostat per la divulgació científica. Cadascun dels experiments desenvolupen desenes de competències tecnicocientífiques com tindreu ocasió de comprovar si repasseu la seua llista oficial. Però, a més a més, són una bona eina per a l'atenció a la diversitat, amb infants de necessitats educatives especials i com a recurs per als nouvinguts. El procés científic contribueix a la socialització dels infants i al seu desenvolupament com a persones, al temps que ajuda a la seua integració i autoestima. Però encara hi ha més, perquè els experiments es converteixen en una eina fabulosa de contacte amb les famílies i de diàleg entre pares i fills. Esperem, amb l'esforç de totes i tots, poder donar l'oportunitat als nostres infants per a fruit de la ciència tot jugant, pensant, debatent i, en definitiva, aprenent i formant-se com a ciutadans i ciutadanes. ■

Enric Ramiro, professor de l'IES Guadassuar



Conversa amb Sonia Iozzelli

Sonia Iozzelli és mestra i pedagoga. Des de fa més de trenta anys és responsable dels serveis educatius per a la petita infància de l'ajuntament de Pistoia. Una persona absolutament abocada a la seva feina, que estima l'escola i lluita per ella i per la defensa del dret a l'educació de tots els infants, un dels seus drets inalienables.

Revista INFÀNCIA

Revista INFÀNCIA: *Ens agradaria que ens parlés del seu recorregut professional. D'on sorgeix el seu interès pels infants, per l'escola?*

Sonia Iozzelli: Des de ben petita el meu joc preferit era fer de mestra. És un desig que m'ha acompanyat durant tota la vida. Per això després dels estudis de magisteri vaig cursar la llicenciatura de pedagogia. Vaig tenir la sort de poder participar en la innovació de l'ensenyament universitari, no tan sols en els llibres, en les teories, sinó també en la pràctica educativa: poder observar, documentar, reflexionar sobre què vol dir organitzar un ambient educatiu capaç de respondre a les necessitats dels infants... Crec que els infants tenen moltes potencialitats, però que també tenen drets. Tenen el dret a tenir espais que els ajudin a créixer, a esdevenir grans amb el ple ús de les seves competències. Aquest tipus de formació em va encoratjar a buscar feina en les institucions públiques subjectes al govern local responsables d'organitzar contextos d'aprenentatge i de formació també per als infants petits. Els infants tenen dret a tenir una educació des de petits, des dels primers anys de vida. I per això els primers anys vaig començar a fer activitats extraescolars, després de l'escola, amb infants

d'un poblet petit, nens molt desfavorits, molt agressius. Arribava a casa i me'n recordo que no tenia veu, estava morta, i em posava al llit exhausta perquè tenia al

cap aquesta idea de l'escola democràtica, d'escola oberta, respectuosa amb els nens, i fer innovació també és molt cansat.

Amb molta il·lusió, doncs, vaig fer oposicions a l'Ajuntament de Pistoia. Els primers anys de mestra vaig entrar com a responsable de projectes educatius que l'Ajuntament pensava organitzar per a nens de més de sis anys, perquè la bona educació no s'acaba als sis anys sinó que continua més enllà. I així va començar la meua tasca cap a l'escola a temps complet. Perquè hem lluitat i ens hem compromès a fer que l'escola sigui una escola de vuit hores, una escola a temps complet. També l'escola infantil, perquè pugui garantir la igualtat d'oportunitats, la paritat, independentment de la família de provenença, a què fèiem referència en les nostres batalles, en les nostres lluites del 68. Perquè volíem això: que fos l'escola la que ajudés els nens, fills dels treballadors, a emancipar-se, a conquistar el poder de la paraula que després també és un poder econòmic i social. Així doncs, amb l'Annalia Gallardini, que tenia cura dels serveis per a la infància, i jo per als nens més grans, ens vam trobar juntes amb aquesta



gran perspectiva, aquesta gran empresa de crear un sistema, una xarxa d'oportunitats educatives de bona qualitat.

R. I.: *Ens pot explicar quina és la situació actual, si ha canviat la relació, com era abans i com és ara, com ha evolucionat...*

S. I.: Aquesta és una pregunta molt important, decisiva. A Pistoia hem pogut realitzar aquesta qualitat dels serveis educatius per a la infància, –i fins i tot la quantitat– perquè nosaltres tenim tots els nens de tres a sis anys escolaritzats, i el 50% d'aquests, a les escoles municipals. Cosa que és una realitat molt forta, molt compromesa des del punt de vista financer. En el zero a tres anys, tenim més del 27% dels infants en les escoles bressol gestionades directament per l'Ajuntament, i després aconseguim arribar a un 30% amb els espais nadó, els espais de joc, i al 35% amb les escoles bressol privades concertades. És, doncs, un bon nivell quantitatiu. Però també és un testimoni de gran qualitat que atrau a Pistoia visites de tot el món. Aquest any hi hem tingut més de set-cents professionals i més de cinquanta delegacions que han vingut expressament a veure com estan organitzats els serveis. Aquest patrimoni, important per a les famílies, important per als nens, important per a l'Ajuntament, ha estat possible perquè hi ha hagut una entesa entre nosaltres els tècnics i la voluntat política. Això ha estat fonamental. Un Ajuntament que creia que en el govern de la ciutat havien de tenir prioritat les necessitats educatives dels infants petits: per tant, assegurar el benestar als infants i a les famílies. Això va representar una forta inversió de recursos financers. De tal manera que, a la Toscana, Pistoia és al capdavant de les capitals pel que fa al pressupost dels serveis per a la infància, perquè els infants són valuosos però també costen, com costen els malalts, la gent gran. I Pistoia ha invertit en ells, ha fet dels serveis per a la infància una opció prioritària. Hi inverteix més del 20% del propi pressupost.

Ara les coses han canviat, malgrat que el govern de la ciutat segueixi en mans de l'esquerra. En un moment de crisi general hi ha menys transferències, menys recursos per a l'Ajuntament, de part del Govern central. És veritat que els ajuntaments poden fer moltes coses, però els seus recursos provenen dels impostos que paguen els ciutadans i del Govern central. I el fet que ara tinguem un Govern de dretes ha fet que el pressupost de l'Ajuntament n'hagi sortit fortament perjudicat: menys transferències

per part de l'Estat a l'Ajuntament, i menys diners també per part dels impostos dels ciutadans. Perquè quan Berlusconi va arribar al Govern va dir: «Jo us premiaré, ciutadans. Faré que els ajuntaments no puguin fer vos pagar l'impost sobre béns immobles», i els va treure tots. Per tant, hi ha menys ingressos i tenim una gran dificultat que hem de solucionar per fer possible que els serveis continuïn a la nostra ciutat. Tenim menys diners i hem de buscar socis per tal de gestionar les escoles bressol. Si bé el personal és nostre, amb gestió directa, perquè han de representar la qualitat, el punt de referència... també es cert que intentem confiar algunes escoles bressol municipals a subjectes privats de la societat.

R. I.: *¿Ens podria fer un breu retrat dels trets principals de les escoles de Pistoia? ¿En què es diferencien d'altres escoles d'Itàlia? ¿En la pedagogia, en el concepte d'infant?*

S. I.: Per a nosaltres el tret principal és la qualitat ambiental, qualitat de l'espai, que és una qualitat que expressa un pensament que vol donar valor a les competències de l'infant de manera real i concreta. Perquè el dret de l'infant a l'educació no es defensa només amb paraules, calen fets concrets. Per tant, la reflexió sobre la qualitat de l'espai ha estat una peculiaritat nostra, una característica nostra, un aspecte important. Una altra particularitat és la participació per part de les famílies, de la qual tenim molta cura també des de la coordinació, a través de trobades amb el comitè de gestió, amb l'organització de reflexions sobre la infància, amb iniciatives per al temps lliure dels infants...

R. I.: *Això vol dir que hi ha coherència pedagògica, en tota la comunitat de Pistoia?*

S. I.: Sí. Fins i tot això que deia: intentem que aquesta qualitat de les escoles surti a la ciutat, que els infants surtin de l'escola, que siguin coneguts, protegits i valorats per les seves competències.

R. I.: *A Catalunya existeix un grup de mestres d'arreu, una xarxa d'educació infantil, que es troben per reflexionar i millorar la pròpia pràctica i per reivindicar la qualitat, lleis que la facin possible... Des de fa dos o tres anys s'està treballant sobre la documentació des del punt de vista pedagògic. ¿A Itàlia existeix un tipus de moviment similar?*

S. I.: Sí, efectivament, el grup *Infanzia* que va crear Loris Malaguzzi, en què participen mestres i educadors de tot Itàlia. Un moviment real

creat per reivindicar els serveis per a la infància i donar-hi suport, a través de trobades amb els responsables polítics i de l'administració. Cada dos anys, el grup *Infanzia* organitza un gran congrés on també es convida el ministre d'Educació, els alcaldes... per discutir junts sobre les necessitats dels infants. És un grup molt actiu, molt fort. En canvi, altres grans moviments d'associacions d'ensenyants democràtics que van néixer els anys 70, com ara el CDI, l'MCE i els grups de coordinació de mestres de cada una de les realitats, amb el temps han perdut força...

R. I.: *El proper mes de novembre, se celebra el vintè aniversari de la Convenció sobre els drets dels infants. Quina valoració fa d'aquests vint anys de Convenció?*

S. I.: Sempre que parlo del valor de la feina dels educadors, precisament faig referència a la Convenció de l'any 1989, que per cert Espanya va aprovar i fer seva l'any 1990. És molt significatiu que l'hagin aplicat a tots els països del món menys als EUA on encara no l'han ratificada. Nosaltres pensem que la defensa dels serveis per a la infància ha de comptar amb el nostre compromís però també i sobretot amb el compromís de les generacions joves. Ens preocupa el fet que aquests serveis que van néixer d'una lluita important com a dones, com a mares i també com a part del nostre compromís social, ara, en un moment de crisi, com que els subjectes més dèbils són els que primer hi perden, hi ha el perill que no es defensin prou. Calen recursos financers i també que els ciutadans hi contribueixin. És un moment oportú per reclamar l'atenció i defensar la Convenció, i això no es fa amb paraules sinó amb fets concrets. Per això, penso que és important que els joves mestres i educadors que no han viscut les nostres lluites entenguin que tenen a les seves mans tresors, joies que cal defensar, perquè no es pot donar per descomptat que aquests serveis existiran com un bé permanent si no hi ha el compromís de defensar-los i de millorar-los. ■

Llegir imatges, carta oberta als pares i mares

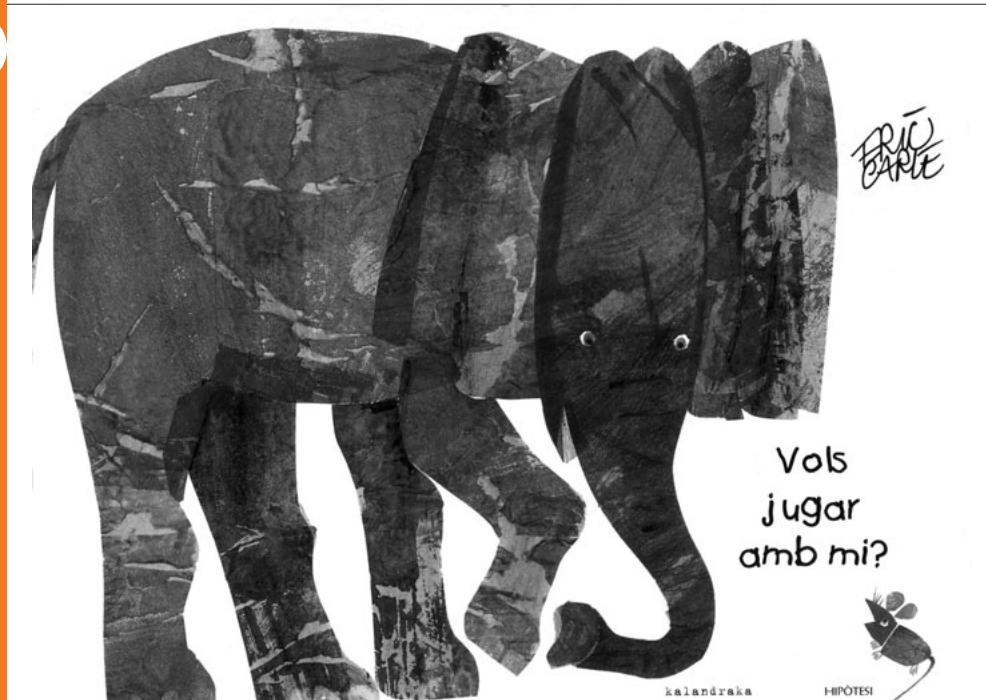
Magalí Homs i Roser Ros

L'àlbum il·lustrat és un dels gèneres literaris més joves que des de les seves primeres passes balbucejants ha après a trepitjar amb força i seguretat, carregat de bones experiències i sobretot de moltes raons. L'àlbum és un llibre d'impacte que es ven per la seva pròpia aparença quan és a l'aparador d'una llibreria, d'un museu o la prestatgeria de la biblioteca pública, de l'escola o de casa. Però li queda un llarg recorregut per trencar amb els mites i reticències que voleien al seu entorn.

L'àlbum il·lustrat és un gènere que ha fet néixer un nou llenguatge narratiu fruit de la unió de dues formes d'expressió, antigues conegudes: la literària (entesa com la textual) i la il·lustrativa (la visual). Una simbiosi, doncs, entre llenguatge escrit i llenguatge de la imatge. Un bon àlbum és el que aconsegueix crear un nou llenguatge fent treballar conjuntament aquestes dues formes d'expressió (la textual i la visual). Com cita Teresa Duran al seu llibre *Àlbums i altres lectures*, editat per Rosa Sensat l'any 2007, David Lewis considera l'àlbum com un objecte cultural en forma de llibre, fruit d'una experimentació entre els llenguatges visual i textual –que mantenen una forta i depenent penetració i interpretació entre si–, adreçat a un públic que no ha de ser infantil forçosament.

Aquest gènere literari, el de l'àlbum, compta amb molts adeptes, i no només –com ja s'ha dit– entre el públic infantil¹, ja que és un llenguatge

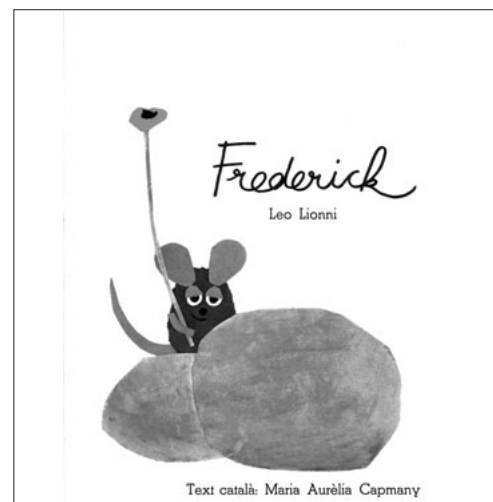




molt propi dels nostres temps, en què la comunicació visual està resultant cabdal per entendre el món. Les noves generacions, crescudes en la cultura de la imatge, són uns lletraferits de la lectura visual, entenen i descodifiquen els seus codis amb molta agilitat. La gran aportació de l'àlbum il·lustrat ha consistit, doncs, a saber unir la tradició del text escrit i de l'art en un llenguatge narratiu contemporani procliu a la investigació i a la innovació.

L'experiència ens diu que cal desenvolupar aquesta tasca des de les primeres edats, fomentant en primer lloc el plaer per la descoberta del llibre, de la literatura, del so de la veu que explica, de la imatge, de la ficció, i de tantes i tantes coses que envolten l'acte de la lectura. Ja hi haurà temps per dedicar-se a la descodificació del codi escrit. Si aconseguim que des de ben petits els infants tinguin els llibres com una font de plaer, tota la resta vindrà rodada. Cal plantejar-se, doncs, com a progenitors, els moments de mostrar àlbums il·lustrats o explicar-los com a estones de divertiment compartit. Com a estones per fomentar el desig de la descoberta i la curiositat cap a l'objecte llibre de manera que formi part del fet quotidià.

Per totes aquestes raons i per la immensa curiositat i l'amplitud de reflexions (i també dubtes, per què no?) que ens genera aquest gènere,



La Tertúlia de rates fa anys que selecciona materials de lectura per a la revista *INFÀNCIA*, amb l'objectiu de donar a conèixer l'àlbum il·lustrat i posar a l'abast dels infants i dels seus adults uns llibres que els permetran desenvolupar les eines i mecanismes per descodificar i entendre el llenguatge visual i l'escrit. La nostra finalitat és que a través d'aquestes seleccions de llibres cadascú es formi un criteri per crear una bona biblioteca, que trobi gust invertint temps per conèixer llibres (mirant-los, llegint-los, apropiant-se'ls) i, per damunt de tot, que adquireixi l'hàbit de plantejar noves mirades als llibres nous o ja coneguts.

Enguany us proposem un apropament al món de l'àlbum a través de la riquesa del seu llenguatge. Per què no fixar-se en la composició de l'objecte llibre? o apropar-s'hi a través de la narració del seu argument? o la lectura del seu text? Però també la contemplació de la il·lustració, descobrint els seus protagonistes, les coses que els passen i les possibles identificacions... ■

Magali Homs i Roser Ros, Tantagora

Nota:

1. Podríem citar, per exemple, *Un millón de mariposas* d'Edward van de Vendel. Barcelona: Barbara Fiore 2007 o *El viatge d'en Kumo* de Klaus Merz. Barcelona: Llibres del Zorro Rojo 2008



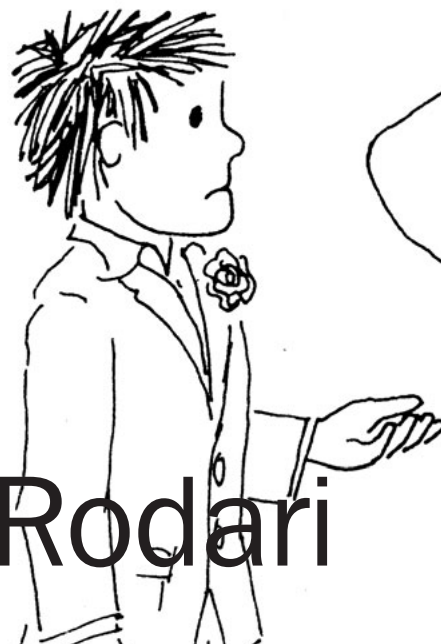
Contes de Gianni Rodari

Elisabet Abeyà

En Joanet Rodamón és un dels personatges que apareixen sovint als Contes per telèfon de Gianni Rodari.

Com el seu nom indica viatja d'una banda a l'altra. Una vegada va anar a parar al país amb el «des» davant. Això vol dir que en comptes de penja-robes hi havia despenja-robes, en comptes de canons hi havia des-canons... i tots feien el contrari de les paraules sense «des». Un altre dia va anar a parar al país dels homes de mantega, que naturalment havien d'estar sempre a l'ombra i en comptes de cases tenien geleres. I avui podeu llegir què li va passar a en Joanet Rodamón quan va anar a parar al país sense punta. Gianni Rodari ens proposa un gran exercici d'imaginació. Mirem al nostre voltant i observem quantes coses tenen punta o acaben en punta. Com serien en aquest país imaginari?

Els contes de Rodari no s'acaben quan ell hi escriu punt i final. S'acaben quan la nostra imaginació té ganes de fer un descans.



El país sense punta

En Joanet Rodamón era un gran viatger. Viatja que viatjaràs, una vegada va anar a parar en un poble on les cantonades de les cases eren rodones i les teulades no acabaven en punxa sinó en una mena de gep suau. Al llarg del carrer, hi havia un parterre de roses i, a en Joanet, li va venir el rampell de posar-se'n una al trauc. Mentre collia la rosa, parava molt de compte a no punxar-se amb les espines, però es va adonar de seguida que les espines no punxaven gens ni mica, no tenien punta i semblaven de goma, i feien pessigolles a les mans.

– Mira, mira – va dir en Joanet en veu alta.

De darrere el parterre va treure el cap un guàrdia municipal, somrient.

– Que no ho sabia, que està prohibit de collir roses?

– Sí que em sap greu, no hi he pensat!

– En aquest cas pagarà només mitja multa – va dir el guàrdia, que amb aquell somriure hauria pogut ben bé ser l'homenet de mantega que s'havia endut en Pinotxo al País de les joguines.

En Joanet va observar que el guàrdia escrivia la multa amb un llapis sense punta, i se li va escapar de dir:

– Em permet veure la seva espasa?

– Amb molt de gust – va dir el guàrdia.

I naturalment l'espasa tampoc no tenia punta.

– Però quin país és aquest? – va preguntar en Joanet.

– El País sense punta – va respondre el guàrdia, amb tanta gentilesa que les seves paraules s'haurien d'escriure totes amb lletres majúscules.

– I com us ho feu amb els claus? – va preguntar en Joanet al guàrdia.

– Els hem suprimit fa temps. Ho fem tot encolat. I ara, si us plau, doni'm dues bufetades.

En Joanet va badar boca com si s'hagués d'empassar una coca sencera.

– Per l'amor de Déu, no vull pas anar a parar a la presó per ultratges a un oficial! Les dues bufetades, en tot cas, les hauria de rebre jo, i no donar-les.

– Però aquí es fa així – va explicar el guàrdia gentilmente –. Per una multa sencera, quatre bufetades; per mitja multa, només dues.

– Al guàrdia?

– Al guàrdia.

– Però és injust! És terrible!

– Oh, i tant que és injust! Oh, i tant que és terrible – va dir el guàrdia –. La cosa és tan odiosa que la gent, per no veure's obligada a fuetejar uns pobres innocents, se'n guarden bé prou de fer res contra la llei. Au, vinga, doni'm aquestes dues bufetades i una altra vegada estigui més pel que fa.

– Però jo no li vull donar ni tan sols un copet a la galta: si per cas li faré una carícia.

– Si és així – va concloure el guàrdia –, l'hauré d'acompanyar fins a la frontera. I en Joanet, humiliadíssim, es va veure obligat a abandonar el País sense punta, però encara avui somnia en poder-hi tornar, per viure-hi de la manera més gentil, en una bonica caseta, amb la teulada sense punxa.

(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 diferents units per un mateix tema. Aquesta vegada són les llunes les protagonistes. Si us hi fixeu bé, cadascuna d'elles és diferent, tant per la forma com per la perspectiva des d'on han estat dibuixades. 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.

LA LLUNA D'EN JOAN

En aquesta imatge és possible veure-li la cara a la lluna, amb un nas prominent, uns ulls ben rodons i una expressió somrient i bondadosa mentre es miren cara a cara amb el protagonista. La lluna (companya i còmplice d'en Joan) que li fa de fanal, de guia, l'ajuda i li dona coratge. En canvi, a la mateixa imatge triada, no sabem quina cara fa en Joan perquè està d'esquena al lector precisament mirant la lluna, però la podem pensar, imaginar, endevinar... La imatge està envoltada per un marc blanc que permet concentrar la mirada en aquesta seqüència de la història realitzada amb colors suaus que aporten sensació de bondat i calidesa a l'escena.

L'HOME DE LA LLUNA: UN DIA A LA VIDA D'EN BOB

En aquest altre llibre, la lluna galtaplana i rodona es mira l'astronauta amb un somriure d'orella a orella. Un somriure que sembla que encomana al protagonista que, en aquest cas, dorm com un soc, feliç i relaxat després d'un profitós dia de feina i d'una breu lectura del còmic que té sobre el llit, abans d'adormir-se. És una il·lustració a sang, que ocupa tota la pàgina dreta, de punta a punta. L'estil és força realista, fet amb uns tons torrats i ataronjats que aporten una llum especial, de capvespre-nit.

DE QUÈ FA GUST LA LLUNA?

La tercera lluna té una aparença rugosa ja que està feta sobre un paper gruixut i amb relleu, imitant la superfície de la lluna. El ratolí ja ha aconseguit arribar a tocar la lluna i n'agafa un trosset per tastar-la, un trosset petit que servirà perquè els animals que s'han enfilat un sobre l'altre sàpiguen quin gust té la lluna. Així, com que el ratolí està rosegant aquest satèl·lit blanquinós i de tons blaus i morats, només en veiem un tros. Però els ulls i la boca de la lluna, amb trets ben senzills, mostren una expressió ben diferent a les dues il·lustracions analitzades anteriorment. Tristes, seriositat... com diríeu que està?



LA LLUNA D'EN JOAN

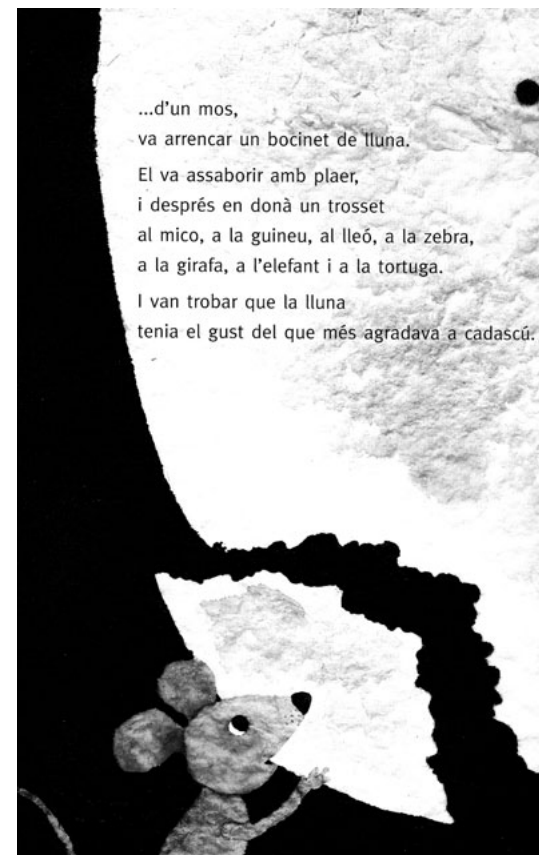
Barcelona: Magenta Universal Productions; Rosa Sensat (2009)
 SOLÉ VENDRELL, CARMÉ

L'HOMME DE LA LLUNA: UN DIA A LA VIDA D'EN BOB

La Galera, S.A. Editorial (2006)
 BARTRAM, SIMON

DE QUÈ FA GUST LA LLUNA?

Kalandraka Editora, S.L.
 GREJNIEC, MICHAEL



...d'un mos,
 va arrencar un bocinet de lluna.
 El va assaborir amb plaer,
 i després en donà un trosset
 al mico, a la guineu, al lleó, a la zebra,
 a la girafa, a l'elefant i a la tortuga.
 I van trobar que la lluna
 tenia el gust del que més agradava a cadascú.



Atenció: Subscriptors Infància s'està preparant l'edició digital de la revista. Per tal de poder accedir a ella quan estigui llesta recordem als subscriptors cal que ens facin arribar les seves dades emplenant el formulari que es pot trobar a:

www.revistainfancia.org/catal/subscripcio/subscripciodigital.htm

Jornada d'Infantil 0-6 "Dos cicles una etapa" Girona 7 i 8 de maig

Amb les intervencions de Mercedes Blasi, coordinadora de l'equip psicopedagògic del Patronato de Educación Infantil de Granada i Anna Lia Gallardini, dirigent de l'Area Servizi alla Persona del Comune di Pistoia. Seguiran sessions de debat en grup sobre temes clau derivats de les intervencions.

«La infancia en una sociedad que cambia» Cosmocaixa, Dissabte 10 i 11 de juliol de 2010

Las revistas INFÀNCIA i INFANCIA organitzem els propers 10 i 11 de juliol el **IV Encuentro Estatal de educación Infantil «La infancia en una sociedad que cambia»**.

Volem enfocar la situació dels infants en una societat en constant canvi des de tres punts de vista diferents però complementaris, amb

la participació de tres experts europeus sobre cadascun d'aquests aspectes:

1. Diversitat. Les nostres societats són cada vegada més diverses i sens dubte continuaran evolucionant en aquest sentit. Cal que compreguem la riquesa d'aquesta realitat i siguem capaços d'aprofitar-la de manera creativa.

2. El temps. La nostra vida quotidiana es troba en una acceleració constant. I d'això deriven dos aspectes que afecten la vida dels infants. D'una banda, existeixen les conegudes dificultats de les famílies per conciliar l'educació dels fills i la vida laboral, d'altra banda, sovint no es respecten els ritmes i la necessitat de temps dels nens i nenes per créixer i poder desenvolupar-se. Els infants en la seva diversitat, també necessiten temps diversos.

3. Escola i Comunitat (participació, democràcia, diversitat. . .). La democràcia i la participació són els elements clau

que sustenten la possibilitat de diàleg per arribar a solucions col·lectives, per coresponsabilitzar-se de l'educació dels més petits de la comunitat. Com diu un refrany africà «cal tot un poble per educar un infant».

Durant el matí de dissabte es podran escoltar les aportacions de dues persones expertes de la Comunitat Europea sobre els dos primers temes.

A tarda hi ha previstos tres tallers simultanis a l'entorn dels eixos de la jornada:

a) Diversitat, b) Temps, c) Participació i democràcia en els quals, a més de la presentació d'experiències educatives, hi haurà temps per a la reflexió i el debat entre les persones participants.

Una darrera intervenció d'una persona experta sobre Escola i Comunitat, en què la participació forma part d'un model d'escola democràtica, clourà la jornada.

El matí de diumenge 11 de juliol es podran visitar diferents serveis educatius de l'àrea metropolitana que disposen de propostes i activitats adreçades a infants de 0 a 6 anys (museus, taller d'art, biblioteca,...)

Més informació:

www.revistainfancia.org/catal/actualitat/actualitat.htm

Cursos Escola d'Estiu 2010 Educació infantil

PRIMERA SETMANA - MATÍ

DEL 5 AL 9 DE JULIOL DE 10 A 13 H

101110011 Fer ciències a educació infantil

M. Teresa Feu, mestra d'educació infantil, psicopedagoga i col·laboradora de la Facultat d'Educació de la Universitat de Vic

101110031 Fem dansa!

Mercè Morera, mestra d'educació musical, dansa tradicional i acordió iatònic. Instrumentista tradicional d'acordió diatònic

101110081 El treball per projectes o la construcció del saber compartit a parvulari

Carme Isalt, mestra de suport de l'escola Isabel de Villena i formadora de mestres

101110082 Un jardí al pati de l'escola

Joan Bordas, mestre jardiner. Amb la col·laboració de: David Aparició i Carme Cols, mestres d'escola bressol

101110091 Seguint el fil

Sílvia Majoral, mestra de parvulari de l'Escola Parc del Guinardó

101110092 Escola bressol: «Vine a viure l'escola amb nosaltres». Observa, participa, pregunta... Xerrarem, debatem, qüestionarem, reflexionarem...!!!

Rosa Ferrer, amb la col·laboració de mestres de les escoles bressol municipals de Sant Cugat del Vallès i membres de la Xarxa Territorial d'Educació Infantil de Catalunya

101110093 Metodología, técnicas y procedimientos para realizar Evaluación Integral en Educación Infantil

Ofelia Reveco, educadora infantil, dirigí la Educación Infantil en Chile

101110094 Ni més ni menys, 3 anys!
Teresa Ribas, mestra de parvulari

105110001* Celebrem-ho tots junts. Les festes escolars des d'un punt de vista ecològic i intercultural

Déborà Chomski, professora universitària

105110091* Les condicions emocionals per aprendre

Rosa Sellarès, doctora en Psicologia i llicenciada en Pedagogia Terapèutica

105110111* Recursos TIC per treballar les dificultats d'aprenentatge

Miquel A. Torrico, mestre i psicopedagog especialista en TIC

PRIMERA SETMANA - TARDA DE 15 A 18 H

101150081 Espai i educació. Centres per a infants de 0 a 16 a Europa
Claus Jensen, pedagog

101150091 El llenguatge de les ombres a l'escola bressol i al parvulari
Mariano Dolci, titulaire

101150092 Aportacions de Lóczy a la nostra pràctica

Mestres del grup de reflexió Pikler-Lóczy de Rosa Sensat

105150081* Escola rural, escola de poble

Assumpta Duran, mestra de l'escola de Borredà, ZER Berguedà Centre. Col·laboradors: membres del Secretariat d'Escola Rural de Catalunya

105150082* Va de cuinetes. Aplicacions de la cuina en l'aprenentatge escolar i la vida quotidiana

Déborà Chomski, professora universitària

105150083* Fer de mestre: l'aula, un projecte en creació i els projectes a l'aula

Xavier Gual, mestre de l'Escola Bellaterra

PRIMERA SETMANA - TARDA DE 16 A 19 H

101151081 Naixement d'una escola bressol: un projecte col·lectiu

Equip educatiu de l'EBM J. M. Céspedes de Sant Adrià de Besòs

101151091 Créixer junts el primer any de vida

Eva Jansà i Noemí Ramírez, mestres de

l'Escola Bressol Municipal Bellmunt de Barcelona i de l'Escola Bressol Municipal Els Gotims d'Olèrdola

101151092 El tercer any de vida dels infants a l'escola bressol

Àngels Zamora i Ivan Febrer, mestres de l'Escola Bressol Municipal Sant Medir i Bellmunt

PRIMERA SETMANA - MATÍ I TARDA

105180051* El llenguatge cinematogràfic a parvulari i cicle inicial

Clara Hidalgo, psicopedagoga i mestra d'Educació Infantil. Col·laboradors: Equip Educatiu Museu del Cinema de Girona, Col·lecció Tomàs Mallol i grup de treball de Rosa Sensat

SEGONA SETMANA - MATÍ DE 10 A 13 H

101210081 Començar una escola: la fonamentació del projecte neix al parvulari

Carles Gràcia, mestre

101210082 La participació en l'educació: els serveis educatius per a la infància en la relació amb les famílies

Sonia Iozzelli, dirigent dels Serveis Educatius de l'Ajuntament de Pistoia (Itàlia); Anna Lia Galardini, dirigent de l'Àrea de Serveis a la Persona de l'Ajuntament de Pistoia (Itàlia)

101210091 L'educació dels nens i les nenes en la primera infància (de 0 a 6 anys)

Gino Ferri, mestre de la Scuola dell'Infanzia XXV Aprile de Reggio Emilia

105210011* El poalet de la ciència. Experiments per a les etapes d'infantil i primària

Enric Ramiro, mestre enamorat de la ciència

105210041* Com treballar un artista contemporani a l'escola

Mireia Bardají, mestra d'infantil i post-grau d'educació visual i plàstica; Sònia Pérez, mestra de primària i tècnica superiora en il·lustració artística

SEGONA SETMANA - TARDA DE 15 A 18 H

101250081 Documentació i comunicació visual en l'àmbit educatiu

Gino Ferri, mestre de la Scuola dell'Infanzia XXV Aprile de Reggio Emilia

101250091 Educant per l'autonomia els tres primers anys de vida

Montserrat Fabrés, mestra i assessora

SEGONA SETMANA - TARDA DE 16 A 19 H

1012851091 El segon any de vida de l'infant a l'escola bressol

Meritxell Sabaté, mestra de l'Escola Bressol Municipal Cavall Fort (Sant Cugat del Vallès)

SEGONA SETMANA - MATÍ I TARDA DE 10 A 13 I DE 15 A 18 H

101280092 Instruments i continguts de l'acció pedagògica

Antonia Ferrari, mestra formadora a Itàlia i a l'estranger que col·labora amb diverses associacions de la ciutat de Reggio Emilia

DUES SETMANES- MATÍ DE 10 A 13 H

101310071 Recursos musicals en l'educació infantil

Marta Martín, mestra de música, educació infantil i primària

105310041* Una mà de contes del MNAC: l'audiovisual i la narració com a instrument d'aprenentatge i d'interpretació de l'art i la seva aplicació a l'escola.

Teresa González, cap del Departament d'Educació del MNAC; Manuel Barrios, director i realitzador del programa de TVC *Una mà de contes*; Germán García, realitzador i professor de cinema documental; Teresa Duran, professora, escriptora i crítica de literatura infantil

105310042* Llança't a experimentar a través dels sentits

Bernat Rocabert, artista i animador de plàstica al CEIP Els Pinetons de Ripollet

DUES SETMANES- TARDA DE 15 A 18 H

101350031 Som cos, som moviment! Viure i conèixer el cos a través de la música!

Montserrat Dulcet, formadora de formadors, pedagoga musical

101350051 L'aprenentatge inicial de l'escriptura i de la lectura

Concepció Vilana i Maria Ferran, membres del grup Sirga de l'A.M. Rosa Sensat

105350031* La descoberta dels sentits mitjançant el joc ludicosensorial

Ferran Herrera, actor i director teatral

DUES SETMANES- MATÍ I TARDA

105180051* El llenguatge cinematogràfic a parvulari i cicle inicial

Clara Hidalgo, psicopedagoga i mestra d'educació infantil. Col·laboradors: Equip Educatiu Museu del Cinema de Girona, Col·lecció Tomàs Mallol i grup de treball de l'A.M. Rosa Sensat

SEGONA SETMANA - MATÍ DE 10 A 13 H

105210011* El poalet de la ciència. Experiments per a les etapes d'infantil i primària

Enric Ramiro, mestre enamorat de la ciència

105210041* Com treballar un artista contemporani a l'escola

Mireia Bardají, mestra d'infantil i postgrau d'educació visual i plàstica; Sònia Pérez, mestra de primària i tècnica superior en il·lustració artística

102210001 La festa, nexa entre cultures

Anna Gel, tutora de l'Aula d'Acollida de l'Escola Lestonnac de Badalona

102210051 Per un aprenentatge significatiu de la llengua

Sílvia Gumbau, de l'Escola Sagrat Cor, pedagoga i mestra de primària

102210081 El treball per projectes o la construcció del saber compartit a parvulari

Carme Isalt, mestra de suport de l'escola Isabel de Villena i formadora de mestres

DUES SETMANES - MATÍ DE 10 A 13 H

105310041* Una mà de contes del MNAC: l'audiovisual i la narració com a instrument d'aprenentatge i d'interpretació de l'art i la seva aplicació a l'escola

Teresa González, cap del Departament d'Educació del MNAC; Manuel Barrios, director i realitzador del programa de TVC *Una mà de contes*; Germán García, realitzador i professor de cinema documental; Teresa Duran, professora, escriptora i crítica de literatura infantil

105310042* Llança't a experimentar a través dels sentits

Bernat Rocabert, artista i animador de plàstica al CEIP Els Pinetons de Ripollet

102310011 Astronomia: aprendre i divertir-se

Rat Parellada, pedagoga, responsable del Planetari Fora d'Òrbita

Més informació a: www.rosasensat.org

La nostra portada



Quan vàrem decidir la primera remodelació del jardí de l'escola, vàrem voler oferir als infants un espai de joc exterior que els permetés resguardar certa intimitat i que, alhora, fos un element natural. Aleshores vàrem pensar a fer un «petit laberint» amb xiprers.

Sovint veiem algun que altre infant, sol o acompanyat, que se'n du galledes i pales per fer-se el seu raconet particular o uns quants que juguen a empaitar-se o, com en aquesta foto, que aprofiten per circular-hi amb les bicicletes...

Diversificar l'espai exterior incentiva i facilita l'exploració dels infants, evita aglomeracions i possibles discussions pels materials de joc, ja que la tria es fa més àmplia i no obliga a concentrar el grup en una mateixa proposta de joc.

EBM L'Esquirol

Espai per a una creativitat sense límit

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

MANLEY[®]

Edició i administració:

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

Direcció: 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.