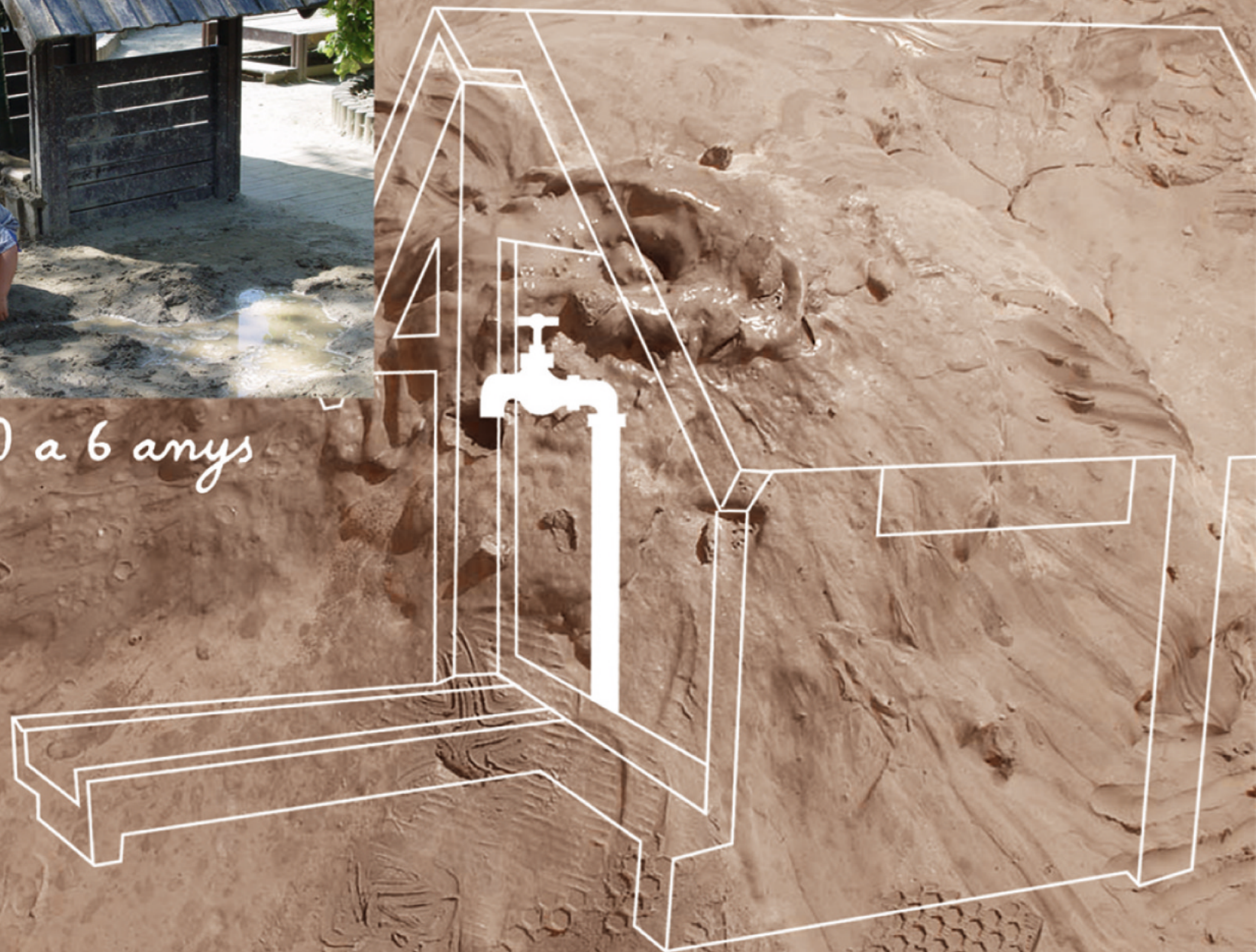


in-fàn-ci-a 175

REVISTA DE L'ASSOCIACIÓ DE MESTRES ROSA SENSAT JULIOL / AGOST 2010



educar de 0 a 6 anys



Salvem la infància

Per a aquest curs que ara tot just acaba, pensem que com en altres èpoques que creïem passades, cal fer novament un crit d'alerta: Salvem la infància. Ni de lluny el nostre propòsit és almar, ni generar angoixa, ni fer sentir responsable a qui no ho és. Aquest crit es proposa donar força a totes les educadores i mestres que conviuen cada dia amb les conseqüències que l'anomenada crisi econòmica té en l'atenció i l'educació de la infància.

Des d'aquestes planes, des de fa temps s'ha denunciat el procés de mercantilització a què ha estat sotmesa l'educació, especialment per a aquestes primeres edats. Ens hem referit sovint, doncs, a les ja velles polítiques de mercat aplicades sense miraments a la primera infància: a la cada cop més generalitzada externalització de serveis –de tantes i tantes escoles bressol–, als càterings, als serveis de menjador, als horaris ampliat –els matins o les tardes–, i també a la brutal disminució de qualitat i a la creixent exclusió dels qui més ho necessiten.

Avui, diverses raons de tipus familiar, laboral o econòmic fan que la societat tingui noves necessitats, i per tant a les escoles bressol i als parvularis se'ls demanen uns horaris més amplis que fa uns anys. Que els infants passin més temps a l'escola no és una simple qüestió d'horari, és quelcom que demana una resposta de contingut, quelcom que requereix interrogar-se sobre quins requisits d'ordre pedagògic, organitzatiu i ambiental cal tenir en compte per respondre al dret que els infants tenen en tot moment a rebre allò que els és necessari per al seu desenvolupament.

I és en aquest punt que volem recordar Judit Falk, la gran col·laboradora d'Emmi Pikler en la creació i desenvolupament de Lóczy, aquell orfenat de Budapest on els infants hi feien vida. Però a diferència dels altres orfenats, la vida a Lóczy era plaent, plena de respecte, de bon tracte, d'amabilitat, de llibertat, de diàleg, d'alegria, de felicitat.

Judit Falk va morir el passat mes de maig, però ens ha deixat un patrimoni pedagògic excepcional, d'una austeritat extrema, sense espai per a allò que és superficial, però remarcant el que és bàsic per al desenvolupament harmònic de tot infant: la regularitat, l'estabilitat de les persones del seu entorn –tant els altres infants com els adults– i de les coses que configuren el seu món per poder sentir-se part d'un grup. És la pedagogia que fa especial èmfasi en les coses senzilles de cada dia, perquè aquestes són les que interessen a l'infant justament perquè en elles hi ha la complexitat del veritable procés d'autonomia, d'autoestima i de llibertat.

És per això que ara cal recordar, de nou, que la pobresa està atacant directament la infància. Però en aquest moment, la gran amenaça per als infants no és només la pobresa, sinó la retallada dels serveis públics. La crisi –en forma d'agreujament de la pobresa i de reducció dels serveis públics, i encara més de la qualitat d'aquests– és la gran tragèdia dels infants petits d'avui. La falsa dicotomia entre el que és un luxe i el que és un dret dels infants és ara més present que mai. Tenir la ràtio d'infants/mestre que toca no és un luxe, sinó un dret dels infants. Que els mestres tinguin la formació que cal no és un luxe, és un dret dels infants. Que les famílies formin part de la gestió de l'escola no és un luxe, és un dret dels infants. I recordem-ho de nou: cap retallada no pot obviar aquesta realitat. Salvem els infants.

Sabies que...	Plató: L'educació en la veritat i el civisme	Josep González-Agàpito	2
Plana oberta	Tots aprenem de tots	Esther Aguiló	4
Educar de 0 a 6 anys	La pedagogia del forat	Francesco Tonucci i Antonella Rissotto	6
Escola 0-3	Cooperació: per què? Descobrim el so dels infants	Maria Vincze	10
		Reina Capdevila	15
Bones pensades	Parets que parlen	Equip de l'EBM Secà de Sant Pere	21
Escola 3-6	L'escola ambient d'aprenentatge Somriures i rialles	Marimar Guàrdia, Roser Martínez, Esther Molinas i Alba Roure	24
		Gerard Calderó	29
L'entrevista	Conversa amb Dario Fo	Walter Valeri	32
Infant i salut	Les condicions emocionals per aprendre	Rosa Sellarès	36
El conte	Contes de Gianni Rodari: El castell de gelat	Elisabet Abeyà	41
Llibres a mans dels infants	Llegir imatges	Tertúlia de Rates	42
Informacions			44
Biblioteca			47

sumari

Plató:

L'educació en la veritat i el civisme

Josep González-Agàpito

Assolir una societat justa passa necessàriament per l'educació dels seus ciutadans, sosté Plató al diàleg de La República. Sense educació aquells no poden aconseguir pas l'autonomia i la humanitat, que els faci persones lliures no manipulables per governants despòtics o demagogs. El veritable polític és, doncs, aquell que educa els seus conciutadans en la veritat, en la constant superació de l'aparença que vivim. Aquesta pedagogia de la veritat és política.

Si l'educació espartana maldava per forjar els millors guerrers, a Atenes l'educació física i la posterior instrucció militar són indistingibles de l'educació en els valors ètics i cívics.

En aquest context, Plató proposava la veritat, la bellesa, el bé i la virtut cívica com objectiu de la formació. Concepció, també, ben oposada a la sustentada pels sofistes coetanis que defensaven una educació individualista, utilitarista i preocupada pels resultats immediats.

Des de Plató som conscients que dedicar-se a l'educació, a l'autèntica educació transformadora, és una de les millors maneres de fer política, de construir la societat. La reforma del sistema socio-polític sols és possible a través de la complexa interrelació entre educació i política.

Plató, que va néixer entre l'any 429 i el 423 abans de Crist, és una de les arrels més importants sobre la que s'alça la trajectòria de l'educació occidental. Proposa que tothom, home o dona, ha de rebre una educació mínima. Ideal sobre el que s'ha bastit una llarga lluita i que sols començà a assolir-se a Occident més de dos mil anys després.

Una educació pública per a tothom.

En Plató trobem un dels primers al·legats a favor de l'escola pública, ja que si l'educació es determinant per a la societat i l'Estat ha de ser, lògicament, un afer públic. Els mestres seran escollits per la Polis i controlats pels governants.

Defensa, també, Plató el dret a l'educació de la dona, dins les coordenades de desigualtat entre homes i dones que regeixen la seva època, i regiran molt de temps més. Plató proposa una educació per a les noies idèntica a la dels nois, inclosa la formació paramilitar, però de forma diferenciada i en espais propis. Un posicionament que és reflex de la progressiva emancipació que van conquerint les dones a l'Atenes del segle IV abans de la nostra era.

Plató dissenyà una educació que abastava des dels primers anys de la vida fins a la incorporació a

la vida adulta. Podeu, en aquestes mateixes planes, llegir alguns dels seus pensaments sobre l'educació de la primera infància, una etapa presidida pel joc i la socialització. I com Plató preconitza l'organització de l'escola infantil.

A la Grècia clàssica regia la mentalitat que l'educació, pròpiament dita, no començava fins els sis anys, origen remot de les divisions del nostre sistema educatiu. Però, aquesta educació basada en els jocs, ja havia de ser encaminada vers els principis fonamentals de l'educació platònica: la percaça esforçada i exigent de la Veritat i l'assoliment del saber. No es tracta d'educar per a l'èxit, sinó de, a través de l'experimentació i la demostració, arribar al coneixement veritable.

Qué és educar. El mite de la caverna.

Amb la coneguda al·legoria o mite de la caverna, Plató ens mostra el sentit del procés educatiu i el transcendental rol del mestre o educador en aquest. Un grup de persones viuen dins d'una caverna, encadenades de tal manera que sols poden contemplar la paret del fons. Com que mai han vist l'exterior, prenen com a realitat les ombres de persones i objectes exteriors projectades al mur.



Els encadenats de la caverna són igual que nosaltres que naixem i vivim en aquesta greu confusió. Aquesta confusió és tan acceptada que quan un dels esclaus aconsegueix deslliurar-se i retorna a la caverna per explicar el món real als altres esclaus i alliberar-los, aquests, alienats des que van néixer, el prenen per boig i l'amenacen de matar-lo si prova d'alliberar-los.

El que és engany és per a ells la major de les certeses. Fer-los recórrer el camí costerut que porta a l'exterior, és a dir educar-los, és una tasca difícil. Car només pot ser alliberador dels encadenats, o sigui mestre, aquell que ha estat capaç sortir de la caverna a través de l'esforç, el dolor i les crisis. Qui ha aconseguit sortir de l'engany «si recorda la seva antiga morada i la mena de saber que tenen allà, al pensar en els seus companys d'esclavitud, no creieu que se sentirà joiós del canvi de vida i es compadirà d'ells?»

Plató. Sobre l'educació infantil

La primera criança.

És del tot necessari que una criança adequada sigui capaç de bastir cossos i ànimes de la manera més bella i millor possible, crec que aquesta qüestió queda ben clara.

Els cossos bells, cal que creixin de la manera millor possible, des de la primera infància.

Sabem que la primera criança de qualsevol animal és la més important i la més decisiva, de manera que, hi ha qui és de l'opinió, que la forma tan vigorosa que tenim de créixer fins als cinc anys no té la mateixa força en els vint anys següents.

Però, si una tan potent creixença es realitza sense anar acompanyada d'adequades i freqüents dificultats, no ens adonem que provoca danys en els cossos (...)

El caràcter i la manera de ser

De quina manera, doncs, podem formar en els nadons, des del començament, una manera de ser positiva i adequada? (...)

Tot ésser acabat de néixer s'expressa habitualment a través de crits, i de manera especial el que pertany a la raça humana; el qual no sols crida sinó, que a més del que fan els altres animals, és propens a plorar. (...)

Els infants, doncs, per a manifestar el que desitgen o rebutgen, troben en les llàgrimes i plors una forma tosca de llenguatge. Aquesta etapa dura almenys fins els tres anys, una part gens menyspreable de la vida humana perquè la passem millor o pitjor. (...)

Anem a imaginar que durant aquests tres anys ens esforcem, per tots el mitjans, a estalviar-li les coses costoses o doloroses, o el que li comporti pena o temor, sigui el que sigui. Si obrem així, no haurèm de creure que l'ànima del nostre infant es tornarà més dolça i de millor caràcter?

Ben al contrari, obrar d'aquesta forma seria malmetre aquest infant de la manera més greu, amb una corrupció enganyosa arrelada en els inicis mateixos de l'educació.

L'escola infantil

Als tres, quatre, cinc i fins als sis anys, l'ànima de l'infant té necessitat de jocs i lleure; des d'aquesta etapa es imprescindible apartar-lo de tot allò que porti a ablanir-lo, esmenant-lo però sense humiliar-lo. La recomanació que fem és (...) evitar tant la correcció injuriosa, que provocaria la còlera a qui es pretén corregir com la impunitat que donaria ales a la mol·lície.

Caldrà aplegar en els temples de les viles a tots els nens de la contrada d'aquesta edat, de tres a sis anys. Les curadores d'aquests vailets hauran de vetllar el seu bon o mal tarannà.

A trenc d'alba els nens hauran d'anar a aquestes escoles, doncs, com les ovelles i altra mena d'animals no es poden estar sense pastor; tampoc es possible que ho facin els nens sense educadors. (...) De tots els animals el més difícil d'educar és el petit humà, car hi ha en ell l'excel·lència de la font de la raó.

Plató, Llibre IV de les Lleis. (Selecció de fragments)

Tots aprenem de tots

Copiar és una paraula plena de connotacions negatives tot i que, d'una manera o altra, tots ho fem. Potser perquè a vegades copiar és un acte en què no hi ha res de personal, però no sempre és així. De fet, la còpia-imitació-reproducció és el que ens ajuda a formar part de l'espècie humana: l'infant imita els adults del seu entorn i reproduïx els seus codis i les seves accions fins apropiar-se-les, observa i imita el que fan altres infants que juguen a prop seu i apren com fer servir certs materials o estris... i mitjançant aquesta imitació descobreix i s'apropia de l'univers social i cultural que l'envolta.

L'altre dia a la televisió mostraven noves maneres de copiar que tenen els nens i les nenes. Amb l'arribada de les noves tecnologies, les típiques «xulettes» del boli Bic, del paperet o la mà, escrites amb lletra minúscula, han passat a la història. Tot i que el que diré pugui semblar políticament incorrecte, potser els nois i noies no tindran els coneixements acadèmics que se'ls demana, però penso que els milers d'estratègies que s'utilitzen i s'han utilitzat per copiar demostren una certa intel·ligència.

A l'educació infantil també passa. Algú m'explicava com una mestra va fer diversos «exàmens» als nens de cinc anys per saber què sabien i què no: els va demanar escriure els números que coneguessin. Una de les nenes cada vegada escrivia tots els números fins al 30 o el 31. Finalment la mestra es va adonar que el que feia aquella nena era copiar el números del calendari que hi havia penjat a la classe.

Esther Aguiló

Potser aquesta història sorprèn, o pot fer gràcia: és sobre una nena de cinc anys... Però, així que els nens i nenes van creixent, ningú aprova el copiar, ens decep, fins i tot ens indigna. Per què? Vol dir que els i les mestres no ho fem?

Cada un de nosaltres treballa a una escola diferent, de pobles i ciutats diferents, amb grups d'infants d'edats i cultures diferents... Però tots fem més o menys les mateixes coses cada tardor, Nadal, castanyada, primavera... observem el que fan els altres i ho fem després de passar-ho pel nostre sedàs.

Preguntem, compartim, imitem o copiem algunes de les propostes que es fan als infants:

- *Què puc fer perquè s'emportin a casa per Nadal?*
- *Jo fa uns anys vaig fer...*
- *A l'escola on treballava, una de les mestres va fer...*

Cerquem en llibres i revistes l'aplicació d'allò que ens interessa, deixant de banda la part més teòrica, aquella que ens costa més llegir, que ens requereix més temps i atenció. I reproduïm o copiem la proposta fil per randa.

No obstant això, cal tenir present que fins i tot en els copistes més fidels al model s'endevina sempre l'empremta personal de l'autor i sovint hi ha còpies que han superat notablement l'original.

Als cursos en què participem sentim parlar d'escolta, de documentació, d'aprenentatges significatius, dels interessos dels infants... però esperem ansiosament que ens mostrin el «power point» amb fotografies dels infants fent l'activitat, per poder-la veure, per comprendre millor de què es tracta i



per reproduir-la després amb el grup d'infants, sempre, malgrat tot, «a la nostra manera».

Està bé conèixer què passa a altres escoles, saber quina manera tenen de treballar, quines propostes fan... veure quina és la seva manera de fer, quin procés han seguit, com s'organitzen, quin és el seu punt de partida, quina ha estat la resposta dels infants a determinades propostes... Però no per copiar el que fan mimèticament -cosa que no porta enlloc- sinó per conèixer d'altres maneres de fer i perquè la confrontació amb la pròpia realitat ens generi dubtes i pessigolles en el cervell, perquè ens ajudi a reflexionar i a millorar reafirmant-nos en el que fem o modificant-ho si ho creiem convenient... Ja fa temps que sabem que tots aprenem de tots, i ni els infants ni els mestres no en són una excepció. ■

Esther Aguiló, mestra



Imatge cedida per Bressola de St. Esteve del Monestir

Imatge cedida Escola Bressola Municipal «La Trepça» Cornellà de Llobregat



La pedagogia del forat



Imatge cedida per Escola Pública Castelum

L'actitud dels mestres i educadors a l'hora d'ensenyar ciències pot matar o afavorir la curiositat, pot posar de relleu el camí per aprendre al costat dels altres, la importància de no tenir pressa, de deixar estar el programa inicial per incorporar un programa alternatiu nascut dels interessos i motivacions dels infants. Tonucci ens delecta amb les experiències d'alguns mestres i educadors que investiguen sobre la seva pràctica.

Una mestra jove de tercer de primària que des de feia temps col·laborava amb el laboratori de la nostra secció un dia va venir a veure'ns per demanar-nos ajuda per a un problema molt especial. Al tornar de les vacances d'estiu, alguns nens havien portat a l'escola unes closques amb un forat rodó tot curiós i demanaven una explicació de qui l'havia fet i per què. La mestra no sabia la resposta, però sent com és una bona mestra posà en pràctica immediatament la metodologia de costum, capgirant la pregunta: «Segons vosaltres, com es va fer el forat de les closques?». Van sorgir diverses hipòtesis, algunes es van comprovar però sense resultat satisfactori i, del treball desenvolupat, se'n va fer un cartell que contenia encara molts interrogants.

El veritable problema era que la mestra i altres col·legues seus que venien sovint a la nostra secció havien preparat un projecte comú d'educació científica que incloïa un conjunt de visites amb finalitats naturalistes, la construcció de microambients i la captura i cria de petits animals, per permetre l'estudi cada cop més profund del medi que s'havia observat,

Francesco Tonucci i Antonella Rissotto

segons una metodologia semblant a la que es descriurà més endavant. Els forats de les closques, que tanta curiositat havien despertat en els nens, amenaçaven d'endarrerir el programa previst. Per això, aquell dia, la mestra es va presentar al nostre laboratori perquè li expliquéssim qui era el responsable d'aquells forats i com els havia fet. Un cop obtingué la resposta desitjada podia tornar a la classe i, per fi, començar el nou programa d'educació científica.

Naturalment, primer vam haver de satisfer la seva curiositat i un col·lega biòleg li mostrà com un animal paràsit s'adhereix a la closca i, amb un àcid, aconseguix corroir-la i fer-hi un forat per menjar-se'n el legítim propietari.

En aquest moment, no obstant això, ens asseguérem i parlàrem molta estona amb la mestra. Comptava amb un element fonamental i no gens fàcil de crear en el procés d'aprenentatge: la curiositat de la canalla, el seu desig de saber. Els seus infants tenien per tant una porta oberta cap al saber, cap a aquest món animal estrany capaç de fer forats a unes closques tan dures. Si hagués tornat a l'escola i hagués desvetllat el nom de l'autor dels forats, aquell nom difícil hagués satisfet tota la curiositat, l'hagués esgotada, hagués tancat la porta. Així, doncs, per què no obrir altres portes?

Imatge cedida per l'Escola Bressol Municipal Pesca Llunes



La idea era senzilla: sortir amb el grup a buscar tots els forats que poguessin trobar a la natura: els forats de la fusta, les fulles, la terra, el paper, la pedra... Podien continuar la recerca individualment, fora de les hores d'escola, i després a l'escola es podien recollir, comparar i catalogar tots els «forats» que haguessin trobat.

Probablement, durant la recollida, es podrien trobar alguns dels responsables dels forats. No és difícil trobar sota una fulla l'eruga que ha fet el forat. En aquest cas es podria portar a l'escola la fulla i l'eruga, construir un insectari i observar el creixement de l'animal fins a la metamorfosi en papallona. Era suficient observar bé la fulla que s'estava menjant i recollir-ne unes quantes, periòdicament, per garantir-ne la supervivència. Es pot observar que el programa alternatiu, nascut de les motivacions expressades pels mateixos infants, es podia connectar amb el programa ideat prèviament amb els altres professors. El laboratori de l'escola podia acollir també altres petits viviers «d'autors de forats», altres erugues, corcs de la fusta, arnes de la roba, cuques del paper, etc. L'observació directa i continuada del comportament d'aquests petits

animals podia suscitar noves hipòtesis sobre els instruments utilitzats per fer els forats; l'estereomicroscopi podia portar molt més lluny aquesta observació mitjançant un estudi analític dels aparells bucal, i es

podien obtenir altres informacions interessants de comparar les diferents estructures.

El laboratori dels forats

Quedaven encara altres portes per obrir. Es podia posar en funcionament un veritable laboratori dels forats, un talleret on es poguessin fer forats a diferents materials: paper, fusta de diverses dureses, pedra, closques, etc. Amb els infants i enfront dels diversos materials, un cop explorats els pocs instruments disponibles (dits, claus, bastonets), calia buscar els adequats per fer forats als diferents materials i, naturalment, seguint també els models proporcionats per algunes activitats artesanals, es podrien trobar els instruments millors, els més adequats per a cada material examinat.

Comparant la informació recollida sobre els instruments naturals que tenen els diferents animals observats, amb els coneixements adquirits sobre



els instruments utilitzats, ens podríem acostar molt a les respostes a les preguntes formulades al començament pels infants. Pot ser que, després de mesos de treball, un cop esgotada l'activitat, no hagués sorgit encara la resposta a la pregunta primitiva. Si succeís això, perfectament se'ls podria donar la resposta que, d'altra banda, obriria una altra porta interessant: alguns animals no utilitzen mitjans mecànics sinó substàncies químiques per relacionar-se amb el món exterior. S'hagués pogut començar una recerca posterior de tots els animals que coneixem que utilitzen substàncies químiques per agredir, per defensar-se, per construir... I es podia passar al verí dels escurçons, a la bufonina dels gripaus, a la secreció enganxosa de l'eruga cigarrera i fins i tot a l'àcid del poll humà.

No és difícil notar la gran diferència que hi ha entre un procediment d'aquesta mena i una resposta ràpida del mestre que produeix la satisfacció immediata de la curiositat dels nens. La diferència substancial és haver triat un recorregut llarg, científic, de recerca i investigació com a alternativa al recorregut breu i magistral reservat al mestre. Mirem d'aprofitar aquest exemple per fer algunes observacions.

Les presses per donar respostes, per tancar portes

El primer error que cometia la mestra i que ha aconseguit evitar és el de la pressa: dedicar a un tema d'estudi qualsevol el mínim temps possible per passar a una altra cosa, per continuar amb el programa (en el seu cas es tractava més aviat de començar-lo). A la tradició escolar, començar un tema nou és sempre sinònim d'eficàcia i els infants se'n fan portantveus quan diuen orgullosos: ja hem arribat a... (als cartaginesos, a l'imperfet de subjuntiu, a les divisions amb decimals, a la regió de la Basilitaca, als invertebrats...). És curiós, no obstant això, com a l'activitat científica començar un tema nou és quasi bé sempre signe d'inconstància o de fracàs. El bon investigador, generalment, dedica tota la seva activitat a arguments sempre ben definits i delimitats, i opera cada cop més en profunditat que no amb rapidesa.

Aquesta manera de seguir el programa amb rapidesa es caracteritza pel paper que tradicionalment assumeix el mestre de dipositari únic del saber, de tenir sempre la resposta correcta, de satisfer ràpidament la curiositat dels infants i, si és possible, fins i tot avançar-se a les seves preguntes. No només les indicacions del mestre, fins i tot les indicacions dels llibres de



Imatges cedides per l'Escola Municipal Parc del Guinardó



Imatge cedida per l'Escola Bressol Municipal Cavall Fort

text s'avancen a la curiositat dels infants i els releguen a un paper d'oients i «recordadors». Al contrari, ensenyar els nens a preocupar-se més de la formulació de les preguntes, del plantejament dels problemes que de l'obtenció de respostes és ajudar-los a recórrer el difícil però fascinant camí del pensament científic. L'objecció més freqüent que es fa a aquesta manera de fer és el risc de desenvolupar només una part dels programes escolars. Aquesta objecció persisteix fins i tot quan els mateixos programes indiquen que tot allò que es fa a l'escola hauria d'estar encaminat a aconseguir alguns objectius en funció dels quals s'haurien de valorar les activitats i la seva varietat i durada. (...)

Emprar períodes llargs de temps, obrir noves portes i ensenyar a formular preguntes.

La decisió de dedicar molt de temps a un tema de treball i d'estudi sempre té les de guanyar. Aquesta, naturalment, no és una regla vàlida només per a les ciències sinó també per a la llengua, les diferents activitats d'expressió, etc. Deturar-se vol dir girar entorn d'alguna cosa, afrontar un mateix argument des de diferents punts de vista, i permetre a cadascú veure-hi amb els propis instruments privilegiats, incorporar els nous coneixements a la trama formada per allò que ja es coneix i confrontar el saber



Imatge cedida per Escola Pública El Bruc

propi amb el dels altres. Parar-se vol dir també aprofundir, utilitzar una metodologia cada cop més correcta i més propera a la de l'investigador. Per al mestre, com és lògic, dedicar períodes llargs de temps a alguna cosa significa actuar de manera que la motivació dels infants duri molt temps sense obligar-los a tractar un altre tema fins que es cansin. Això exigeix la capacitat d'utilitzar tots els senyals d'interès per tal de saber quan és el moment de suspendre o reprendre l'estudi d'un argument determinat. Cosa que significa, per tant, saber comprendre quan ha arribat el moment d'obrir noves portes que aportin nous espais i, alhora, nous incentius per a les curiositats dels infants. (...) La resposta del mestre sobre el mol-lusc «forador» hauria tancat per sempre el tema mentre que la resposta de la recerca d'altres forats i del laboratori dels forats relança el seu interès, va enriquir el procediment i portà més lluny els coneixements dels infants. ■

Francesco Tonucci i Antonella Rissotto,
Istituto di Scienze e Tecnologie della Cognizione. CNR

El text íntegre és publicat a Tonucci, F. i Rissotto, A.: «Apuntes en torno a la didáctica de las ciencias. Kikiriki, núm. 44-45, pàg. 56-65.

Cooperació: per què?

Mentre que normalment parlem molt de la importància de les activitats d'atenció personal, del fet que durant els minuts passats en la intimitat, a soles, és quan s'estableix i s'aprofundeix la relació entre l'educadora i l'infant –la manera com l'educadora ha d'agafar l'infant, com ha de posar la mà, amb quins gestos l'ha d'aixecar, netejar-lo, com li ha de parlar durant les activitats d'atenció personal i també com ha d'incitar-lo a ser actiu, a cooperar quan li dóna el menjar, quan el banya, el vesteix, el canvia–, no obstant això, parlem relativament poc de la cooperació que fa possible l'establiment d'una bona relació durant aquestes activitats.

Per què és tan important la cooperació? Per què no ens podem conformar amb les paraules agradables i els gestos delicats de l'educadora?

Les atencions personals delicades, afectuoses, evidentment són molt importants. El lactant és un ésser indefens i, si no hi posem atenció, pot esdevenir fàcilment un «objecte» entre les mans d'un adult. Un objecte que agafem, que deixem en un altre lloc, que desequilibrem, un cos que manipulem, la seva pell pateix ara fred, ara calor. Un objecte que no s'expressa amb paraules. Tot i així, aquest «objecte» veu el rostre

L'autora, pediatra de l'Institut Emmi Pikler de Budapest, amb la seva extraordinària sensibilitat ens introdueix en la importància de la cooperació activa de l'infant en totes les situacions de contacte amb el seu cos. Recalca el valor de l'educadora en comunicar, saber escoltar i sobretot «esperar» la reacció de l'infant abans d'actuar sobre seu. La cooperació és l'instrument d'una autèntica relació.

Maria Vincze

que s'inclina a sobre d'ell, sent les paraules que volen per sobre seu, sent els diversos contactes. Així, doncs, si la intensitat dels sons no fereix el seu timpà, si els gestos no li fan perdre l'equilibri, si unes mans suaus el toquen, les activitats d'atenció personal no seran per a ell una experiència desagradable.

Però, amb tot, això no és suficient. Durant les primeres setmanes, els primers mesos, en les activitats d'atenció personal, el lactant adquireix les experiències decisives per al desenvolupament de la seva personalitat: un gest delicat, un mot amigable, no són suficients. L'infant ha de sentir que les paraules s'adrecen a ell, que la persona inclinada a sobre seu n'espera una resposta amb la seva mirada, amb les seves paraules, amb les seves mans; que guaita la seva mirada, la seva atenció, el seu somriure, la seva veu. Ha de sentir que les mans damunt del seu cos són unes mans que interroguen: i, a aquesta pregunta, ell respon amb l'alleujament i la relaxació dels seus músculs, o bé amb la crispació i la resistència.

Així, des del començament el bebè viu l'«experiència de la competència», el reconeixement progressiu del seu jo, de les seves necessitats.



Adquireix una certa consciència que els seus signes són compresos, que pot actuar a través de les seves reaccions. També adquireix el sentit de seguretat que és a la base de la seva personalitat. Amb tot, aquesta mena de diàleg entre l'adult i l'infant només s'estableix si l'infant està acostumat a aquesta atenció i als gestos que són gestos de demanda i de qüestionament, a les paraules que s'adrecen sempre a ell. En algunes ocasions excepcionals l'educadora intentarà en va animar el bebè perquè cooperi.

El bebè no adquireix l'experiència de la competència si se'l tracta rudement. Quan el posem a sobre de la taula per canviar-lo és probable que plori a llàgrima viva si li evoca records dolents: es crispa, resisteix o simplement pateix aquesta activitat d'atenció personal. Però sap que no pot actuar sobre l'adult. El lactant tractat amb amabilitat però mecànicament tampoc no pot. Fins i tot si fa la impressió de cooperar: si, per exemple, estirat d'esquena, quan se li demana, o potser sense que se li demani, aixeca el cul quan se'l canvia; o, més gran, aixeca la cama, s'inclina, etc. com en una «coreografia» ben precisa. Aquesta mena de bebè «obedient» s'hi ha acostumat, sap què s'espera d'ell, i actua conforme a aquesta expectativa. Executa els moviments que ha exercitat. En canvi, el bebè que realment coopera amb la seva educadora ajuda pel seu propi plaer. És «permet» reac-



cionar de manera adequada a les demandes de l'educadora, però també de desviar-se'n de tant en tant, jugant o «sortint» de la relació personal per centrar l'atenció en alguna altra cosa, esforçant-se d'aquesta manera per cridar l'atenció de l'educadora. L'educadora que coopera permet, dins d'uns certs límits, aquesta mena de manifestacions.

Molts pensen –i confonen les nocions quan consideren la submissió com a cooperació– que la submissió del bebè, del nadó, especialment del que creix en un grup, és avantatjosa. Perquè –pensen– així aprèn més de pressa a vestir-se, a despullar-se, a rentar-se. I si ja ha après en quin ordre li demanem els braços, les cames, així els estirà amb anticipació. Si sap com s'ha de treure els bolquers, com s'ha de posar els pantalons, la durada de les activitats d'atenció personal es pot escurçar i l'infant esdevindrà autònom abans. I així –pensen– l'educadora guanya un temps que podrà emprar per a finalitats «més útils i més nobles» com «ocupar-se» dels infants, jugar amb ells.

El punt de partida d'aquest raonament ja és erroni. L'error prové precisament de la confusió de les dues nocions: una resposta veritable del lactant a una demanda veritable és molt lenta! Per això, la rapidesa major o menor de la resposta de l'infant és un indicador del nivell de realitat d'una cooperació. Efectivament, és freqüent veure que l'educadora que sap,

que ha après, que «cal parlar a l'infant», que cal cooperar amb ell, sol·licita efectivament, amb paraules, la seva cooperació: «estira la mà, dóna'm la cama, girat, aixeca't», etc., però no és capaç d'esperar que entengui la demanda i que actuï conforme a aquesta. Fins i tot abans que l'infant hagi fet cap gest, li agafa les mans i les cames, li posa la camisa, els pantalons, l'estira, l'asseu, el posa dret. Les seves mans funcionen alhora que les paraules. Així l'infant, que ha esdevingut passiu, es pot vestir ràpidament. Podem vestir-lo més ràpidament que a l'infant que coopera: és «obedient» i més tard aprenen els gestos d'una manera automàtica.

Per tant, el temps que dediquem a les atencions personals de l'infant que coopera no és més curt. D'altra banda, no el volem escurçar: és l'únic moment en què l'educadora està sola amb ell. Segons el nostre parer, l'infant «guanya» més durant el temps que se li dedica realment en l'activitat d'atenció personal que en els moments en què l'educadora, després d'una atenció personal ràpida, es dedica a ocupar-se de tot el grup, a jugar amb tots els infants.

O potser caldria que ens afanyéssim, a causa de la falta de temps, de l'acumulació de tasques que cal fer?

En condicions materials ben organitzades i amb una planificació del dia ben pensada i elaborada, l'educadora té el temps suficient per ocu-

par-se i tenir cura de vuit infants de manera continuada, sense haver d'apressar-se.

I així, doncs, quin infant serà autònom primer? L'infant passiu, «obedient», o el que coopera? Es planteja la qüestió: l'autonomia precoç és un objectiu? Comparats amb els infants criats en el si de la seva família, en nombroses institucions els infants esdevenen espavilats (més que no pas autònoms) dolorosament aviat. Sovint és precisament l'infant passiu i «obedient» el que «s'emancipa» d'un dia a l'altre. Se'l lliura a ell mateix dient-li, o fins i tot sense dir-li: «Ara ja ets prou gran per menjar tot sol i vestir-te tot sol!». És com a conseqüència d'aquest raonament que podem veure, per exemple, nens petits que no saben menjar sols i es barallen amargament amb el menjar posat a la taula davant d'ells.

La cooperació és l'instrument d'una autèntica relació

La mare «suficientment bona» considera el seu fill com una persona, algú amb qui l'uneix un vincle íntim. En canvi, l'educadora té cura d'un infant que no és el seu, i de qui s'haurà de separar obligatòriament. Potser ja ha viscut diverses vegades l'amargor de la separació amb altres nens i, inconscientment, es protegeix contra un nou trauma. Aquesta educadora necessita ajuda per establir una relació diferent però veritable, no traumàtica

tant per a ella com per a l'infant. No li diguem que ha d'«estimar» els infants, «prestar-los atenció», «parlar-los», serà en va! Només són paraules, imperatius, que d'altra banda ja satisfà perquè «estima» els infants, els «presta atenció» i els «parla». I, amb tot, l'infant és passiu, no li respon. Però si encoratgem l'educadora a «esperar» la resposta, i la resposta «arriba» –l'infant somriu, xerroteja quan ella li somriu, quan li parla, es relaxa quan li demana, li dóna la mà, les cames, s'asseu, s'aixeca, etc.– llavors estarà cada vegada més a prop de l'infant, sentirà amb tot el dret que es realitza gràcies al seu treball. Podem ajudar l'educadora a aconseguir l'èxit de la seva tasca, la pròpia autoestima, i el sentiment que adult i infant són importants l'un per a l'altre, mútuament. Així l'educadora trobarà satisfacció en la seva feina amb l'infant. ■

Maria Vincze, pediatra de l'Institut Pikler de Budapest (Lóczy)



Descobrim el so dels infants



Reina Capdevila

El so és la matèria primera de la música. La música és una organització del so. Si captivem els infants en el món sonor, si som capaços d'oferir-los sons bells, si els acompanyem a l'escolta sensible, potser arribarem a l'experiència sensual de la sonoritat, a la capacitat de poder atrapar un so perquè pugui adquirir un sentit, evocar estats afectius, esdevenir simbòlic. En definitiva, potser podrem arribar a trobar la dimensió imaginària de la música.

El so

El so és un fenomen físic que ens envolta. El so és la conseqüència d'un moviment que provoca una vibració en un medi que arriba a la nostra oïda i esdevé per complexes relacions neurològiques entenedor, intel·ligible. La vida és so perquè la vida és moviment.

El so ens orienta, el so ens informa del nostre entorn proper i del més llunyà, i per això sovint sentim sons de fets i causes que no podem veure. El so que ens envolta ens acompanya, és present i no podem prescindir-ne, fora que ens tapem les orelles. Nosaltres som receptors de sons i en som productors, i els nostres infants també.

L'infant rep tots els sons que l'envolten i, en la mesura que hi posa atenció, a més de percebre'ls els escoltarà i els interioritzarà. D'aquesta manera anirà construint poc a poc un arxiu sonor que l'ajudarà a comprendre el món, a reconèixer-lo i a poder esdevenir constructor del so.

De l'experiència sonora rebuda, n'esdevindrà una resposta sonora. Per això, volem preguntar-nos:

- quin és l'entorn sonor dels nostres infants?
- quin és l'entorn sonor que oferim als nostres infants?

– en definitiva, què escolten aquests infants?

Entenem que cal oferir un entorn sonor suggerent, que haurem de procurar un ambient sonor saludable, lluny d'una atmosfera contaminant on es barregen sons i sorolls en un magma sonor espès que fa difícil el seu discerniment i coneixement. Els infants d'alguns sectors ja viuen en situacions altament contaminades: televisió des de primera hora del matí, ràdio, música, veus, crits, trànsit... Dins d'un context ple, dens, atapeït, es fa difícil l'escolta atenta i afectiva. Adonar-nos, conèixer i qüestionar-nos els diferents paisatges sonors pot ser un bon punt de partida per a començar a jugar amb el so.

Ens sembla, doncs, pertinent que ens qüestionem com sona la nostra escola:

- hi ha un entorn silenciós on puguin emergir els sons que ens envolten?
- omplim les oïdes dels infants de sons innecessaris?
- hem iniciat una reflexió seriosa sobre el so?
- com els parlem? com els cantem?
- què els oferim?
- com els escoltem?



El so és la matèria primera de la música. La música és una organització del so. Si captivem els infants en el món sonor, si som capaços d'oferir-los sons bells, si els acompanyem a l'escolta sensible, potser arribarem a l'experiència sensual de la sonoritat, a la capacitat de poder atrapar un so perquè pugui adquirir un sentit, evocar estats afectius, esdevenir simbòlic. En definitiva, potser podrem arribar a trobar la dimensió imaginària de la música.

Els infants

L'infant és receptor dels sons i hi reacciona ja des d'abans de néixer, i també n'és productor. Els nadons emeten sons vocàlics i identifiquen i reconeixen sons propers. L'escolta i la producció de sons són com dos elements d'una mateixa molècula: una a l'altra es complementen, s'enriqueixen i evolucionen integrades a la vida humana des del naixement. No és aquest l'espai per a fer un desplegament dels estadis vocals, motors i musicals dels infants però sí per afirmar que tots els infants fan activitats sonores i que algunes d'aquestes podran considerar-se conductes musicals. Per defensar això ens recolzem en la idea que considera el so, la vibració, com la matèria primera de la música. La seva combinació i ordenació sota qualsevol concepte poden esdevenir expressions sonores que volem considerar com a musicals.



Fins i tot els primers intents fets pels infants com a fruit de les seves exploracions sonores, els volem considerar expressions musicals: són *gargots musicals*, expressions lliures sense una concepció prèvia, però necessàries perquè puguin anar esdevenint més intencionades, simbòliques, més organitzades, més controlades per la voluntat del que les executa.

Tal com apunta Akoschky (2005), cal anar a la recerca del lligam feliç entre la riquesa del so i les necessitats, interessos i possibilitats dels infants.

Vivim, doncs, envoltats de so, evoquem situacions a partir d'un so, reconeixem senyals sonors. Per tant, el so comunica situacions concretes i permet evocar-les, provoca sentiments i porta missatges. El llenguatge sonor, part del nostre patrimoni sociocultural, és un bagatge cognitiu i emocional del qual som posseïdors sense excepció. El so exerceix sobre els infants una indubtable fascinació i l'utilitzen quan juguen i quan s'expressen.



Jugar a imitar sons, a escoltar sons que imiten situacions viscudes, ens obre la capacitat d'evocar. Evocar és un procediment que utilitza mecanismes associatius per ajudar a aconseguir que l'infant operi de manera sintètica, és a dir, que capti globalment el fenomen sonor en si mateix en establir-hi una eficaç associació. Al produir un so, el nen crea associacions per analogia real, trasllada un fenomen sonor a un altre camp d'experiència, perquè té una imatge d'aquest so que ja coneix i que, alhora, es vincula a d'altres fenòmens (el so d'un tro evoca la tempesta, la pluja...).

Relacionant-nos amb el món sonor, ens acostem a l'experiència expressiva i sensible musical. Quan intentem adjectivar un so i definir-ne les seves característiques sonores (és greu, discontinu, d'intensitat variable, rugós, estrident, dolç), quan podem observar les reaccions provocades per aquest so (espanta, és misteriós, crea suspens, ens enten-dreix...), observem respostes emocionals motivades tant per les seves qualitats reals com pel procés associatiu.

L'infant que produeix sons, siguin corporals (la veu, la respiració, els budells, els cops de mans...) o siguin obtinguts a partir de la interacció amb un material, necessita que li valorem, que li fem saber que el sentim, que ens adonem que hi és. És responsabilitat de l'adult fer saber a



l'infant que allò que fa és interessant. Deixar-lo expressar lliurement, interactuar amb ell en alguns moments i junts trobar els adjectius, comentaris i metàfores que donen sentit als primers intents expressius dels infants.

Facilitar que els infants puguin conèixer el so amb totes les seves categories i contrastos, i oferir-los diferents propostes de materials, farà que puguin experimentar el moviment necessari i l'adequació de la postura corporal per dominar el gest, l'impuls, la força, per aconseguir el so

meravellós que els vincula afectivament a l'experiència musical.

Descobrim

Per descobrir s'ha de ser observador. Observar, entre d'altres definicions, vol dir examinar profundament, mirar o analitzar amb una atenció seguida; també notar, advertir, adonar-se d'una cosa. Se'ns fa evident que és una eina útil per entendre i comprendre els observats i que, alhora, enriqueix l'observant.

desitjat. El control del so passarà també pel control motor. L'un amb l'altre es complementen i s'alimenten.

L'ambient que siguem capaços de crear i el material que oferim hauran de fascinar per la seva qualitat i per la capacitat de provocació.

Qualsevol material es pot convertir en objecte d'experimentació sonora. Tot pot ser transformat. Un paper d'embolicar es pot convertir en el so d'un riu i així passar de l'etapa més experimental a la significativa i a l'expressiva. El so d'uns cròtals que ressonen, d'una guitarra puntejada, d'una trompeta sonant pot deixar els infants en un estat



Una mestra o un mestre que vol conèixer, comprendre, que vol aprendre dels infants, ha de tenir temps per escoltar, observar, analitzar i interpretar. L'observació no sempre té per objectiu trobar respostes, desvetllar certeses o resoldre dubtes. És tan important trobar els problemes com saber resoldre'ls. Cal generar una actitud d'exploració i d'interrogació permanent que és la forma constant d'actuació dels nens i del nostre propi cervell. L'actitud observadora, receptiva i respectuosa, sense esperar uns resultats *a priori*, posa l'observador en una situació d'obertura, disposat a trobar, a tenir encontres amb realitats que potser no havien estat ni tan sols imaginades.

Observar i escoltar els infants provoca una actitud d'interacció. Ells estimulen la nostra participació.

Perquè els infants puguin explorar, experimentar, cal que trobin un entorn idoni per poder preguntar-se, descobrir, comprovar, estructurar. La proposta de materials, l'ambient de la sala i l'actitud del mestre els han de convidar perquè puguin emergir actes creatius.

L'educació musical forma part de l'àrea artística i ha de ser entesa com una àrea d'expressió, de comunicació, de recerca. La música és un potent vehicle de comunicació emocional, i la música que l'infant escolta té una gran incidència en el seu estat, però cal també pensar en la seva expressió.

S'ha parlat i s'ha escrit molt sobre com valorar les expressions plàstiques dels infants. S'han estudiat i s'han avaluat infinitat de dibuixos sota diferents paràmetres. En canvi, no tenim tantes evidències, ni tants enregistraments sonors, per analitzar, entendre i valorar les expressions sonores dels nostres infants.

Des de la plàstica es considera que el desenvolupament creador comença amb la primera ratlla; de fet, el primer paper *embrutat* per un infant és ben valorat. Sovint la mestra el penjarà a la classe, l'ensenyarà als pares quan aquests entrin a l'aula, hi posarà el nom i li donarà un valor. Potser, quan el dibuix arribi a casa, els pares el penjaran a la nevera amb un bonic imant o alguns l'emmarcaran i el penjaran a l'habitació. Però amb la música es valora de la mateixa manera? El primer *gargot musical* és valorat? és aplaudit? és guardat? enregistrat? Els cops que el nen fa amb una cullera sobre la taula són entesos com la primera ratlla? Les vocalitzacions amb la veu són considerades com una expressió creadora? O només considerem el nen que imita amb rapidesa una cançó que ha après, o un motiu rítmic, o pica fent un ritme regular?

Oferir a l'infant diferents materials, rics en formes, tactes, colors i sons és obrir-li portes a la tria, a saber escollir, a l'experimentació lliure. Valorar allò que troba, confirmant les seves hipòtesis, és donar oportunitats a la seva capacitat expressiva. Cal dotar l'infant d'un entorn ric per a poder desenvolupar la seva fantasia. En el procés de seleccionar, interpretar i reformar, els infants ens ofereixen una part de si mateixos: com pensen, com senten, com miren, com són.

Amb aquestes reflexions us convido a descobrir el so dels infants, les seves improvisacions vocals, la seva particular manera de cantar i de

variar una mateixa cançó, el cop sobre un objecte, el sacseig d'un material, l'escolta d'una ressonància que ha descobert, els acompanyaments sonors als seus jocs, als seus moviments, la seva resposta a les experiències musicals que tingui oportunitat de viure. Només valorant les seves recerques els convidarem a avançar per poder viure l'experiència gratificant de la música. ■

Reina Capdevila, mestra



Bibliografia bàsica

- AGOSTI-GHERBAN, C; RAPP-HESS, C. (1988) *El niño, el mundo sonoro y la música*. Alcoy, Marfil (serie pedagógica).
- AKOSCHY, J. (1998) *Cotidiáfonos: instrumentos sonoros realizados con objetos cotidianos: confección y sugerencias didácticas*. Buenos Aires, Ricordi.
- ALSINA, P.; DÍAZ, M.; GIRÁLDEZ, A. (2008) *La música en la escuela infantil (0-6)* Barcelona, Graó.
- Barenboim, D. (2008) *El sonido es vida. El poder de la música* Balacqua.
- BUSTARRET, A. H. (1985) *L'enfant et les moyens d'expression sonore* París, Les éditions ouvrières.
- BUSTARRET, A. H. (1995) *L'oreille tendre* París, Les éditions ouvrières.
- CAMPBELL, P. S. (1998) *Songs in their Heads Music and its Meaning in Children's Lives*. New York, Oxford University Press.
- DELALANDE, F. (1995). *La música es un juego de niños*. Buenos Aires, Ricordi.
- DELALANDE, F. (1991) "Introducción a la creación musical infantil" *Música y educación*, Año IV, 2 núm. 8 diciembre 1991, pp. 315-328.
- DÍAZ, M. (2003) "La educación musical en la etapa 0-6 años" *Revista Aula de Infantil* núm. 16.
- FREGA, A. L.; VAUGHAN, M. M. 1980 *Creatividad musical. Fundamentos y estrategias para su desarrollo*. Buenos Aires, División Desarrollo Musical. Casa América.
- HEMSY DE GAÍNZA, V. (1983) *La improvisación musical*. Buenos Aires, Ricordi.
- HEMSY DE GAÍNZA, V. (2005) "Didáctica de la música contemporánea en el aula", a <http://www.latinoamerica-musica.net/ensenanza/hemsey/didactica.html>
- HOYUELOS, A. (2004) *La ética en el pensamieto y obra pedagógica de Loris Malaguzzi*. Barcelona, Octaedro-Rosa Sensat.
- PAYNTER, J (2004) "Whay do we compose?" a <http://membres.lycos.fr/musicand/PIONEERS/PAYNTER/PAYNTER.htm>
- RITSCHER, P. (2001). *Què farem quan siguem petits?* Barcelona, Rosa Sensat (Col. Temes d'infància num. 38)
- SWANWICK, K. (1991). *Música, pensamiento y educación*. Madrid, Ediciones Morata, S.A.
- TAFURI, J. (2003) "Fer música de 0 a 3. Música des del començament" *Guix infantil* núm.16, pp. 9-12.
- TAFURI, J. (2006) *¿Se nace musical?* Barcelona, Graó.

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

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

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

Parets que parlen

Equip de l'Escola Bressol Municipal Secà de Sant Pere

A l'escola considerem indispensable fer conèixer a les famílies tant el projecte educatiu del centre com algunes de les propostes i activitats en què es concreta. Fer conèixer les activitats en què participen els nens i nenes quotidianament és una bona manera de donar visibilitat als processos i habilitats dels infants i d'afavorir la col·laboració entre l'escola i les famílies i el diàleg dels adults amb els infants.

El que anomenem «Parets que parlen» és una estratègia pensada per afavorir la comunicació, el diàleg i l'intercanvi entre l'escola i les famílies. I, alhora, fer arribar a tota la comunitat educativa una informació clara i atractiva que permeti ampliar i difondre una cultura de la infància basada en la competència dels nens i nenes i el seu protagonisme en la construcció d'aprenentatges.

La nostra escola disposa d'un vestíbul i d'un passadís, força amplis, que porta a les diferents sales. Això ens permet aprofitar les parets d'aquestes zones,

per les quals cada dia passen tots els infants i els adults que els acompanyen, per disposar-hi les diferents informacions, imatges i documentacions que es van elaborant, i així aconseguim que siguin fàcilment visibles a tothom que entra a l'escola.

A l'entrada hi ha la informació de caire més general: avisos, comunicats de l'AMPA, calendari escolar, la presentació de les persones que treballem a l'escola. En aquest espai també s'acostumen a exposar les programacions relacionades amb el medi natural i social, com per exemple «L'hort i jardí».

Al llarg de tot el passadís i mitjançant diferents panells, es fan públics els principis educatius de l'escola: voluntat d'obertura a tota la comunitat educativa, foment dels vincles i les relacions, educació d'hàbits individuals i de grup, el joc com a activitat lúdica i d'aprenentatge, afavorir el protagonisme dels infants en la construcció d'aprenentatges, la seva autonomia personal i l'educació en valors.

És en aquest espai on també s'acostumen a exposar aquells temes als quals es decideix donar més ressò com, per exemple, la importància de menjar fruita per aconseguir una alimentació saludable. I també hi ha un panell on cada quinze dies s'exposa la manera com es porta a terme el pla de treball del curs escolar, tant pel que fa referència als projectes «L'hort i jardí» i «L'observació del cicle vital d'un ésser viu» (caragols, pollet...) com a activitats diverses com, per exemple, activitats multisensorials realitzades amb farina i xocolata, sortides a un centre d'art o a una granja-escola, audicions musicals realitzades per un pare de l'escola, visita dels bombers...

Totes aquestes informacions permeten a les famílies conèixer i valorar les activitats en què han participat els seus fills i, a la vegada, afavoreixen la conversa i el diàleg entre ells i potencien la implicació de la comunitat educativa a l'escola.

En tots els panells procurem combinar imatges que mostrin les estratègies que els infants empren en les diverses situacions o activitats amb textos que subratllen i emfasitzen els seus progressos i la complexitat de molts dels aprenentatges.

A les classes hi ha una mostra de les produccions dels nens i nenes, petits rastres que donen testimoni del desenvolupament infantil i d'alguns dels processos que l'acompanyen.

Totes aquestes informacions, il·lustrades amb fotos i comentaris explicatius, sovint estan reforçades amb vídeos que mostren fragments de la vida quotidiana de l'escola, activitats dutes a terme al llarg de cursos anteriors.

En definitiva, les parets parlen i el que expliquen és el dia a dia, alguns dels petits o grans detalls de la vida de l'escola que són de gran utilitat per donar-la a conèixer a les famílies i a la comunitat educativa. Detalls que permeten descobrir com actuen els seus fills en una petita comunitat, en un entorn especialment pensat i organitzat, diferent al de casa. A nosaltres, ens fa memòria de la història de l'escola i ens permet compartir la nostra experiència professional amb professionals d'altres escoles. ■

Equip de l'EBM Secà de Sant Pere



anem a la panera

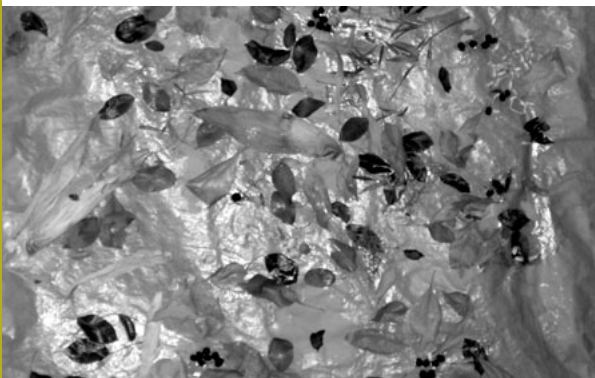


Educació en valors

Donant models i pautes de conductes, l'infant assoleix els diferents valors culturals. Els nens d'avui seran els ciutadans del demà!



bones pensades



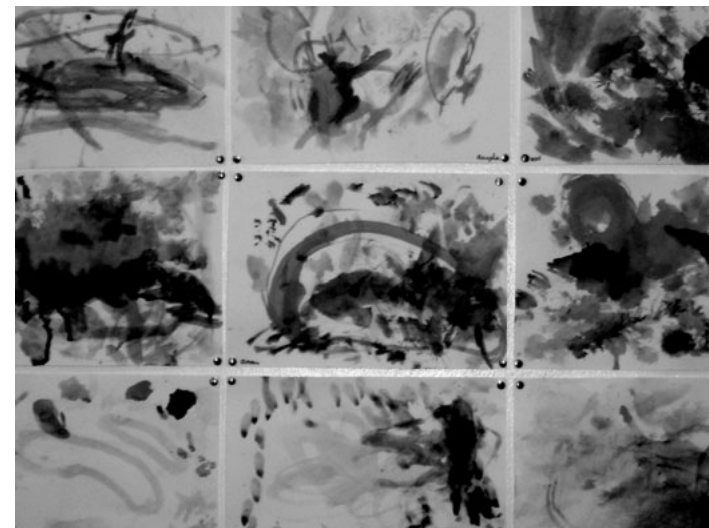
PROJECTE D'UN ÉSSER VIU: LA GALLINA

l'objectiu principal de l'experiència ha estat ser l'evolució d'un ésser viu a gallina. L'experiència ha durat tot el curs i s'ha fonamentat en una observació directa i en el desenvolupament de determinats hàbits de treball i de laboració pel que fa a la responsabilitat, manteniment de l'espai i tot el seu procés de creixement. Les famílies han participat activament en totes les fases d'aquest projecte.



Projecte innovador de l'ESCOLA BRESSOL MUNICIPAL SECÀ
Lleida - Segrià

què fem a l'escola bressol?



L'escola ambient d'aprenentatge

L'escola Ciutat Jardí va néixer fa quatre anys. Inicialment, la possibilitat de començar una nova escola era per a nosaltres un somni tant professional com personal. El dia a dia, l'esforç, la constància, la coherència, les persones que ens han envoltat, tot plegat ha fet possible que el somni sigui una realitat amb objectius, metodologia i avaluació curriculars, que d'acord amb la realitat de la nostra escola, cada cop va arrelant amb més força com a model educatiu.

Els ambients preparats per l'equip són una de les estratègies que defineixen la nostra escola, tant en els cursos de l'educació infantil com primària. Els ambients preparats es poden descriure com una metodologia de treball que pretén crear espais d'aprenentatge globalitzats. No són proposats a l'atzar, sinó que darrera hi ha un important treball d'investigació i recerca per part de l'equip docent que hi treballem any rere any. L'equip de mestres reflexionem i arribem a acords a l'hora de plantejar i preparar un ambient. Pensem en la seva organització física (espais, mobiliari i elements) per a que aquests generin situacions d'aprenentatge concretes i determinades. Però és amb la interacció entre infants i

L'escola concebuda com a ambient d'aprenentatge ens porta a pensar com l'espai i els materials poden esdevenir el tercer educador de què parlava en Loris Malaguzzi. Els ambients d'aprenentatge poden ser, com s'explica a l'article, uns aliats dels mestres en la tasca d'oferir als nens i nenes ocasions per explorar, posar a prova i desenvolupar les seues capacitats.

Marimar Guàrdia, Roser Martínez, Esther Molinas i Alba Roure

adult, que també sorgeixen tota una sèrie d'emocions, relacions i vivències que condueixen a l'aprenentatge individual i a la col·laboració amb el grup

social. Els nens i nenes experimenten lliurement amb els materials de l'ambient, per així anar adquirint major seguretat, autonomia i responsabilitat en les seues experiències, alhora que amb l'acompanyament de l'adult van prenent consciència dels propis aprenentatges.

Quan pensem en un nou ambient tot està mesurat, des de la nomenclatura fins al pes curricular que té per si mateix. Alhora els analitzem perquè entre tots els ambients es treballin de forma global les capacitats i competències dels infants que ens demana la normativa del sistema educatiu actual.

Una característica comú d'alguns dels ambients que proposem és que tenen a veure amb l'autogestió, organització i funcionament del dia a dia de l'escola, doncs potenciem la funcionalitat dels ambients pel bé de la comunitat.

Fem a continuació un recorregut pels ambients que actualment vivim a l'escola: des d'una breu descripció; organització de l'espai, el temps i



l'agrupament; la lliure elecció, acció i pensament dels infants; el paper dels adults i la documentació com a font de transmissió, fins a l'obertura de l'escola com a comunitat educativa.

Una breu descripció

L'*ambient casolà* és un espai de joc i relacions, bàsicament són històries pròpies dels infants expressades a través del joc simbòlic. La interacció amb els elements d'una llar donen pas a la imitació, de tal manera que cadascú pot adoptar un paper: fa de pare, de mare, de gos, de padrina, de nen o nena...

L'*art pla* és l'espai per a la producció, on l'Infant organitza gran varietat de materials, utilitzant instruments i tècniques artístiques diverses, per a que el resultat esdevingui una creació sobre una superfície plana.

En l'*ambient de volum* hi ha sorra, fang, fustes, plàstics, llanes, teles, cartró, filferro, escuma i altres materials que ens poden ajudar a crear volums. Escultures, creacions en tres dimensions fetes amb les pròpies mans o amb l'ajuda de diferents estris que rasquen, marquen, foraden, buiden, tallen, aplanen, mullen...

A l'*ambient de textures*, els llargs silencis que espontàniament envaeixen la classe, fan pensar que cada infant connecta íntimament amb el seu





propi món sensorial. Sèmols, farines, llegums, llavors de textures, volums, formes i colors diferents componen aquest ambient juntament amb estris de fusta i plàstic transparent que ajuden a crear una estètica visual simple, agradable i natural.

El *casal* ens ofereix la possibilitat de sentir-nos grans en el món dels adults. És un entorn ric on pots atendre i ser atès, on és possible la conversa, la lectura de publicacions, gaudir dels jocs de taula, escoltar i ballar música de diferents cultures, visualitzar obres d'art...

L'*ambient de les construccions* és un espai dinàmic on el moviment del cos i la seva acció van íntimament lligats amb la imaginació i la creativitat

dels infants. Les pedres, pinyes, fustes, troncs i tots els altres materials donen l'oportunitat de construir amb dosis d'imaginació, fantasia i creativitat objectes, invents i estructures relacionades amb l'arquitectura i l'enginyeria.

El *circ* és l'espai per al moviment conscient. Ens transporta a l'interior de la carpa on el risc perd el nord, on la seguretat guanya terreny i on les petites conquestes personals amb el temps esdevenen més complexes i compartides.

El grup de nens i nenes que estan en l'*ambient domèstic* preparen l'esmorzar per a tots els seus companys i companyes a base de fruita amb l'ajut d'alguns padrins, padrines i altres persones voluntàries que col·laboren amb nosaltres. Esforçar-se, compartir i oferir als altres, són grans valors que s'amaguen darrere de petites accions coeducatives en benefici de la nostra comunitat.

Dins de l'*ambient del teatre* es dona vida a un gran ventall de personatges: alguns són éssers fantàstics i uns altres són imitacions de rols quotidians. Cadascun d'ells té el seu propi llenguatge, els seus sentiments i la seva manera de relacionar-se amb els altres. Les disfresses, el maquillatge, els titelles... ens ajuden a crear, a expressar dins d'aquest espai màgic.



L'organització de l'espai, el temps i l'agrupament dels infants

Els espais que ocupen els ambients d'educació infantil són diferents:

Sis dels ambients es situen en espais de les classes de parvulari (casolà, teatre, textures, art pla, casal i circ).

L'*ambient domèstic* es localitza al menjador, l'ambient de construccions s'ubica a la sala de treball del cos i l'ambient del volum es troba en un espai destinat exclusivament al mateix.

Tots els ambients estan plantejats a tres anys vista, és a dir que els infants de parvulari durant els tres cursos d'aquesta etapa podran experimentar en aquests nou ambients.

Actualment als matins dediquem quatre sessions setmanals d'una i 15 minuts als ambients. A cada sessió es contempen tres moments: Inicial (rebuda), desenvolupament (acció i recollida), síntesi (reflexió).

Els agrupaments dels infants són intercycle, el que facilita la interacció entre els nens i nenes dels diferents grups en un mateix ambient.

La lliure elecció, acció i pensament dels infants

Tots els nens i nenes cada dia decideixen lliurement a quin ambient assisteixen. La lliure elecció és una qüestió de respecte i confiança cap als nostres

infants, que per naturalesa tenen el desig de descobrir, investigar, experimentar, canviar, evolucionar i aprendre. Escollir lliurement l'ambient desitjat no té res a veure amb el llibertinatge, ben al contrari, significa endinsar-nos en un procés íntim. Un procés que comença pel tempteig, la reflexió i la valoració, i continua per la presa de decisions i el compromís que desencadenen finalment amb l'adaptació en l'espai, el material, les persones i el temps que l'ambient ens regala. I és aquest respecte amb què els adults els tractem, que els infants ens retornen diàriament entre rialles de satisfacció, majors graus de maduresa i responsabilitat, superació de la frustració i creixement personal, creativitat, expressivitat, sensibilitat, imaginació i habilitats en els diferents camps de l'aprenentatge cognitiu i emocional.

És en les vivències personals, l'acció i la paraula que l'infant pot canalitzar i exterioritzar el seu món interior i tot allò que ha anat construint al llarg del temps, molt abans d'arribar a l'escola.

Així doncs, entenem que l'infant és i ha de poder ser protagonista dels seus aprenentatges i construir-se a sí mateix. L'infant s'escolta i pren decisions en benefici del seu desenvolupament.

I és perquè creiem en aquesta cultura d'infant, que el nostre paper d'adults dins l'ambient va més enllà de l'acompanyament.



El paper dels adults

Una actitud d'observació constant i la disposició per escoltar i afinar la mirada, fa que l'art d'educar prengui significat davant les múltiples situacions d'aprenentatge que entre iguals es generen espontàniament en l'ambient.

Esperar i donar temps perquè l'infant pugui descobrir aquestes situacions d'aprenentatge en el moment adequat, quan està preparat, motivat i encisat per prendre'n consciència, és una tasca realment gratificant per als mestres, les mestres i persones voluntàries que hi participen.

Fer costat quan ens ho demana també.

L'adult és: un somriure, un gest d'afirmació, una aclucada d'ulls, asseure's a la seua alçada, una abraçada o una conversa.

Parlar, dialogar i explicar ens ajuda a prendre decisions col·lectives dins l'ambient. Conversar ens convida a prendre acords i establir límits, resultants d'una manera comuna de sentir, pensar i obrar. Els límits viscuts amb respecte i amor són la condició perquè la persona aprengui a comunicar i estimar els altres.

Crear les condicions per arribar a un clima dialògic, de respecte de voluntats entre infants i adults, també és la nostra tasca.

La documentació com a font de transmissió

Cada mestre documenta les situacions d'aprenentatge que es donen als ambients mitjançant l'anàlisi de: fotografies, vídeos, converses, explicacions, evolucions personals, relacions que s'estableixen en el grup,...

Documentar ens permet transmetre, fer conèixer, explicar i informar. Però també ens permet analitzar imatges fixes o en moviment, així com paraules i idees que sorgeixen de les converses o explicacions. Documentar ens permet avançar en el camí del coneixement, de saber com aprenem, com preguntem, com fan, com pensem, com teoritzem o desitgem. Documentar ens permet saber quines són les necessitats i potencialitats dels nostres infants. Documentar ens permet relacionar la quotidianitat de l'escola amb corrents i reflexions teòriques del món educatiu.

Els documents elaborats són l'herència d'allò que s'ha viscut i que cada infant, cada família i cada docent s'emporta com un regal dels moments compartits.

L'obertura de l'escola com a comunitat educativa

Els ambients uneixen edats, pensaments, ritmes, maneres de fer i entendre la vida ben diferents, però amb un objectiu comú: compartir i conèixer en un clima de benestar, tranquil·litat i felicitat cada dia.

Gaudir de les múltiples oportunitats que ens ofereixen els ambients fa empatitzar tota una comunitat educativa, infants, familiars, amestats i mestres que juntament sumem esforços per l'educació. ■

Marimar Guàrdia, Roser Martínez, Esther Molinas
i Alba Roure de l'escola Ciutat Jardí Lleida

Somriures i rialles

M'agradaria explicar-vos què significa per a mi l'educació musical a l'etapa d'educació infantil, especialment a parvulari. No us penseu que sóc un gran pedagog ni que llegint aquest article trobareu la veritat absoluta sobre l'educació musical en aquesta etapa. Només pretenc transmetre-us el que els meus alumnes m'han ensenyat: somriures i rialles.

Gerard Calderó

Des del primer moment que entro a la sala de música, intento que hi hagi un bon clima, que els infants es desinhibeixin, que col·laborin, que cooperin, però sobretot que participin, cadascú com bonament sàpiga, gaudint de les possibilitats artístiques i musicals que ens ofereix aquest llenguatge expressiu.

Sempre procuro que la classe de música sigui un espai «màgic», ple de cançons especials, de danses acuradament escollides, d'històries fantàstiques plenes de música i de personatges exòtics. Un espai ple de sons, però també de silenci, d'instruments sonors i silenciosos, de disbauxa i calma. Un espai on no se sap mai què passarà, qui serà l'artista o qui serà el públic fascinat. Un espai on pot passar de tot, on a tothom li tocarà alguna vegada fer quelcom peculiar, on ens marxen les vergonyes, on ens transformem en artistes per uns instants i on tothom cal que es respecti perquè el que cadascú crea és, per molts motius, especial.

En aquestes edats primerenques, els infants tenen una ment tan oberta i flexible que només cal que els deixis fer i ells creen i improvisen. Crec que cal aprofitar aquesta qualitat i no, com molts cops es fa i en

molts llocs passa, anar-la acotant cada cop més fins fer-la fonedissa.

Potser hi ha qui es pregunta: en aquest espai ple de sorpreses, de màgia, de personatges misteriosos, de sons exòtics... no queda la música en un terme secundari? No, de cap manera! Tot al contrari, és la música la que crea aquest ambient i aquest clima.

A través de les instrumentacions, de les cançons, de les danses, de les audicions, de les dramatitzacions, dels exercicis de moviment i ritme..., a través de tots aquests aspectes musicals s'arriba a crear aquest ambient màgic en el qual no hi manca ni el joc, metodologia fonamental per l'aprenentatge de qualsevol aspecte i de la mateixa vida, ni els seus gratificants somriures i rialles.

Per fer una breu pinzellada sobre com treballa els diferents aspectes de l'àrea de música us explicaré com pot ser una de les sessions.

Quan els nens i les nenes arriben a la sala de música i sempre que l'espai ho permet, s'asseuen en rotllana. La sala ja està preparada, amb materials i/o objectes que prèviament hi he situat per poder-los utilitzar durant la sessió.



En una d'aquestes hipotètiques sessions hi podríem trobar, per exemple: una caixa plena de capsetes idèntiques, un bagul ple de titelles, algun objecte tapat amb una tela i evidentment les caixes amb els instruments de percussió que tenim a la sala. Tots aquests elements serviran per treballar alguna qualitat del so, alguna audició, alguna cançó i alguna dansa. Com fer-ho? Doncs fent treballar la ment dels infants i deixant-los imaginar, experimentar i crear.

Sempre començo la sessió amb alguna cançó dansada per acabar de situar-nos en l'estona dedicada a la música i tot seguit els infants destapen i experimenten amb el que he disposat a la sala. De vegades són els mateixos nens i nenes qui decideixen per on començar: si pels instruments, si pel bagul, si per l'objecte tapat... Altres vegades sóc jo mateix qui decideix, depenent de si crec convenient incidir més en un aspecte o bé en un altre... i comença la màgia.

Aquest cop decideixo treure primer totes les capsetes que hi ha a la caixa. Després de sacsejar-les totes i escoltar-les, les classifiquem en dos grups: les que fan so i les que fan silenci. D'aquesta situació es

pot treure el profit que es vulgui; es poden descobrir quins són els materials que hi ha a dins i que produeixen aquests sons o bé si n'hi ha cap dins les capsetes que fan silenci...

Podem continuar la sessió presentant un instrument de percussió que els infants encara no coneguin. I com es presenta aquest instrument? Doncs fent un concert amb ell. Per exemple amb el pandero. Ens imaginem que som en un concert i que comença quan hi ha prou silenci. Per indicar que ja s'ha acabat, saludo i els infants aplaudeixen. Després canviem els papers i són alguns infants els qui ofereixen un concert amb l'instrument que hem conegut.

També podríem haver escollit el bagul dels titelles, del qual trauria un nou titella, aquesta vegada un trol. L'últim trol que queda al planeta: és molt vellet i molt bona persona, però coneix una història fascinant que narra... i, seguint aquest fil conductor, faria escoltar l'audició d'Eduard Grieg «El rei de les muntanyes» de l'obra «Peer Gynt», tot explicant-los el que la música descriptiva narra.

Acabaria la sessió destapant l'objecte amagat sota la tela: per exemple, un molinet de vent que serviria de nexa per cantar la cançó «Roda molinet» i



fer-ne la dansa, perquè m'agrada acabar sempre amb algun exercici molt suau de relaxació, tot i que el temps no sempre ens ho permet.

Tot el que es fa en una sessió té continuïtat en les sessions posteriors d'una manera o bé d'una altra. De vegades algunes activitats en una sessió només les plantejo i les reprenc en una altra, per acabar-les en una tercera o quarta sessió.

Soc de l'opinió que els infants petits necessiten fer, escoltar, cantar una cançó i ballar una dansa... més d'una vegada per interioritzar-ho i fer-s'ho seu, poder gaudir-ne i mostrar-ho amb els seus somriures i rialles. ■

Gerard Caldero, mestre d'educació musical de l'Escola Jardí de Lleida



Conversa amb Dario Fo

Al «teatre civil», s'hi troben exemples per a una nova pedagogia: Dario Fo ens fa particeps d'algunes de les seves reflexions sobre temes vinculats a una dramaturgia moderna.

Walter Valeri

Walter Valeri: *Es pot traçar una línia evolutiva teva com a actor i com a autor?*

Dario Fo: En realitat, la meva primera educació artística va lligada a la pintura i l'arquitectura que són els dos components principals de l'escenografia teatral. Després, el meu desenvolupament com a autor ha anat alhora amb el d'escriptor. Així he après a escriure i pensar per al teatre mentre em desenvolupava com a intèrpret. Quan escric una comèdia o un monòleg, no m'interessa tant posar de relleu els estats d'ànim dels diversos personatges com sobretot el fet escènic, l'esdeveniment principal que és l'objectiu de l'argument que la posta en escena ha de desenvolupar i que sempre ha de reflectir la realitat. És el fet escènic el que determina l'evolució de la comèdia i del relat, allò que successivament condicionarà l'actitud de l'actor. És el 'fet' el que em serveix per construir els diversos personatges, les seves accions dramàtiques. Una bona obra de teatre, paradoxalment, no hauria de resultar agradable de llegir: hauria de fer palesos els seus valors i qualitat només en el moment de la representació. Quan escric una comèdia, fins i tot abans d'establir-ne les línies mestres, penso en el lloc físic, en l'espai on es representa, on hi ha els actors, on hi ha el públic. En el desenvolupament d'una feina em passa poques vegades d'estar insegur o, parlant amb franquesa, no saber per on

s'entra i per on se surt d'escena, o de pensar-hi després. Això fins i tot per al monòleg que normalment no t'è decorat. Per a mi és important la idea de les seqüències, de les posicions plàstiques, cromàtiques i de perspectiva de l'actor. Al teatre, hi he traginat tot el meu bagatge de coneixements no només sobre el pla figuratiu sinó també sobre la direcció, la concepció dels ritmes i dels temps. M'agrada la síntesi, utilitzo sovint el còmic com a inspiració, les imatges seqüenciades. Per exemple, quan vaig posar en escena i reescriure *Historie du Soldat* de Stravinsky per al Teatro alla Scala de Milà, el 1978, abans de començar la direcció de l'òpera, vaig fer uns dos-cents dibuixos: els vaig dibuixar sobre plàstic, de manera que les imatges es poguessin moure sobre el fons transparent, per estudiar infinites possibilitats de composició. Basades en aquests dibuixos vam fer les improvisacions, les solucions finals. En alguns casos fins i tot van néixer abans les imatges i després les paraules. Va ser una veritable i autèntica activitat didàctica que vam portar endavant jugant amb moltes possibilitats: la pintura, la recitació, el moviment. Molts nivells d'estudi i de treball per a trenta-tres joves alumnes-actors que havien sortit feia poc de l'escola del Piccolo Teatro i d'altres escoles italianes. A la meva història d'actor, autor, escenògraf, director, dissenyador de vestuari, tot es compenetra.

W. V.: *Per què el teatre avui pot tenir una funció pedagògica important a les escoles i a la universitat?*

D. F.: Perquè un bon text de teatre mai no és banal. Més que cap de les altres arts, el teatre és expressió del pensament, exercici de la intel·ligència. La qual cosa no vol dir sempre una intel·ligència positiva, al servei del bé comú. Sobre això, Sartre deia que posar en escena un personatge que expressa lliurement la pròpia condició humana és el més commovedor que pot mostrar el teatre, és a dir, el moment de la tria, de la lliure decisió que compromet una moral i tota la vida.

W. V.: *Quins són els perills més evidents per a un educador que usa el teatre?*

D. F.: A cada cultura i a cada país un dels perills més grans en què ensopeguen els educadors i tots els qui per professió transmeten la cultura, la història o la llengua d'un altre poble, a les escoles i universitats, és el d'estrancar i censurar les fonts que són expressió directa d'aquella llengua i d'aquella cultura. No sempre, però sovint, els ensenyants en fan una classificació o adaptació estèril i reductiva. En el pitjor dels casos utilitzen manuals i textos que, ras i curt, responen més a les seves exigències que no a les dels alumnes. Especialment als Estats Units on la síntesi i la simplificació dominen la cultura de masses. Tot ha de ser ràpid i assimilable en poc temps: el *fast food*, el *reader digest*, l'univers en miniatura, etc. El mite de la velocitat és una mena de sirena temptadora que empeny la gent cap als esculls de la inconsciència o, si es vol, del mal coneixement dels principis que regeixen la realitat. I, doncs, en definitiva, a la seva perdició. Recordo que quan recitava el *Mistero Buffo* a Nova York, en un moment determinat, durant la presentació de l'espectacle, feia una ironia explícita sobre la principal característica de l'americà mitjà: la síntesi. Era una provocació a la qual el públic reaccionava immediatament amb una gran riallada histèrica, perquè en aquell precís moment estava tocant un punt neuràlgic de la cultura i vida quotidiana americana. Percebut fins i tot com a sentiment de culpa.

W. V.: *Una cultura quotidiana diferent de la que es proposa dins dels campus universitaris...*

D. F.: Dues maneres aparentment separades entre elles, però que es compenetren. Fan pensar en els personatges del gat i la guineu del conte de Pinotxo. La guineu és més astuta que el gat, de llenguatge més culte i refinat, amb solemnitat i bones maneres. El gat, en canvi, és una mena

de pallaso, un personatge acèfal, tot estómac i músculs. Però ambdós, al cap i a la fi, volen la mateixa cosa: robar a Pinotxo les monedes d'or que havien de recompensar la vida de treballs i sacrificis del vell pare que l'havia posat al món esculpint un tros de fusta.

W. V.: *És una crítica precisa, a més d'una metàfora suggestiva. Com podria ser explicada?*

D. F.: Dissortadament a Amèrica l'única història de Pinotxo que es coneix és la de Walt Disney. Molt empobrida respecte de l'obra mestra de Collodi. I no per casualitat, ho he de dir. Vull dir que un professor, o un text escolar de llengua i literatura italiana, la majoria de les vegades per raons de mercat i editorials, tendeix a confeccionar o reproduir la visió simplificada de la realitat com si fos la mateixa realitat. S'acaba estroncant-ne les fonts. Mentre que nosaltres sabem que les fonts són un bé preciós, al qual els alumnes han de ser directament exposats: són l'única memòria veritable del passat. Les fonts, sobretot per a la llengua i la cultura popular, equivalen a les monedes d'or que Pinotxo ha rebut com a regal en el conte. Ai, si us les emporteu.

W. V.: *Però els alumnes mostren un gran interès per aquelles expressions i frases que expliquen fets esdevinguts realment.*

D. F.: És cert, perquè són el relat directe dels mateixos fets. I també perquè els estudiants desitgen naturalment aprofitar i utilitzar la seva capacitat d'interpretació i imaginació. Volen usar la seva fantasia, posar a prova la seva intel·ligència, i no limitar-se a assimilar i digerir l'elaboració dels altres. La pràctica autònoma de la intel·ligència és font de gran plaer. I no al contrari, com sovint se'ns vol fer creure. Els estudiants han de poder gaudir d'aquest plaer, en el procés d'aprenentatge. Altrament, acumulen ressentiments i frustracions que descarreguen sàdicament en els altres.

W. V.: *Pot posar-ne un exemple?*

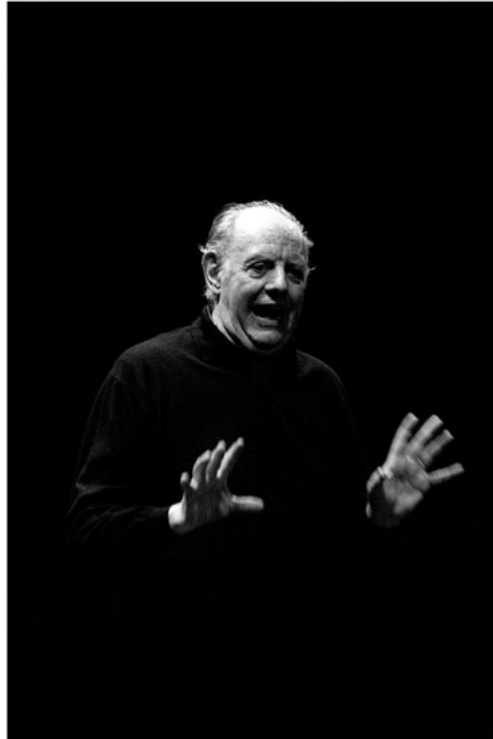
D. F.: Al nostre país, però des de fa alguns anys també a l'estranger, finalment ha arrencat el discurs sobre el dialecte i la cultura popular. El folklore ja no està tancat en el gueto d'allò que és folklòric. Després d'anys i anys de desatenció s'ha arribat a posar atenció a aquella llengua no literària (més aviat oposada a la literària) que fa servir gairebé sempre el dialecte com a estructura fonamental. Com per exemple al teatre Luigi Pirandello, per donar el nom d'un autor important, quan va començar

a escriure per al teatre ho va fer en dialecte. L'ús del dialecte com a matriu de la llengua teatral és, en el dramaturg sicilià, d'una evidència palesa i declarada explícitament. I també quan traduïa o adaptava per al teatre les novel·les escrites en la llengua de les narracions literàries les transformava profundament utilitzant el dialecte. Dialecte com a sintaxi, dialecte com a estructura, dialecte com a valor de la rítmica, dels temps de tota la construcció verbal a usar en els diàlegs. I també per a Eduardo De Filippo és el mateix. Fins i tot quan en realitat Eduardo s'ha preocupat d'inventar una llengua que dels dialectes només en pren el punt de partida (i no només del napolità, perquè usa també formes que provenen del sicilià i fins i tot del romà). La particularitat del dialecte, una llengua essencialment oral, dinàmica, plena de referències immediates i recognoscibles de la realitat que descriu, ajuda molt a reconstruir el procés de la comunicació al teatre. El llenguatge teatral és sintètic, no accepta retards descriptius de la situació o dels estats d'ànim, si no formen part del ritme que es vol mantenir.

W. V.: *Quina és la relació del teu teatre amb el dialecte?*

D. F.: Jo he après el dialecte dels narradors del meu país d'origen, dels quals he après el dialecte més arcaic: era el dels vells del poble que no es preocupaven d'italianitzar el dialecte, com passa ara. El dialecte era la seva llengua natural. Per a ells era l'únic univers expressiu, l'única llengua possible. Ells, evidentment, coneixien les formes idiomàtiques, les pròpies estructures de la llengua. Heus aquí que jo he après l'estructura del dialecte, que és una cosa diferent de parlar en dialecte. Són aquesta estructura i aquesta llengua reinventada les que es troben després en els meus textos teatrals.

W. V.: *El riure i la comicitat són de debò útils per trasmetre als estudiants el sentit crític i la natura de la cultura en què són immersos i per al seu coneixement de la realitat?*



D. F.: No hi ha dubte que sí. Vincenti, un còmic de començaments del nou-cents que es va distingir per la sàtira ferotge del nazisme, deia una cosa que em sembla interessant respecte de la relació de la comicitat, la ironia, la dinàmica del que és grotesc i els joves en general. Amb intel·ligència distingia aquells moments en què la comicitat i la rialla eren alliberadores, d'aquells en què en canvi hi havia una mena de joc sadomasoquista del riure i, doncs, el joc, fins i tot fingit, hipòcrita de la

rialla. Se sap que els estudiants o les estudiantes moltes vegades riuen per condescendència, riuen per complaure, riuen per fer-se simpàtics. Per por al docent o a alguns personatges. Per ells, riure esdevé una eina per captivar, una manera per ser acceptats amb benvolença. Sabem molt bé que moltes vegades el professor o la mestra busquen de forma maldestra fer-se els graciosos, i sovint s'enfonsen en el terra de l'humor, però per condescendència el nen o l'estudiant hipòcrita fan grans riallades. Perquè el professor i la mestra puguin dir «avui he estat enginyós». Simplement han creat una situació de conflicte, d'expectativa, actuant des de la seva posició de poder que, és clar, l'alumne recompensa amb resignació...

W. V.: *Aquestes actituds naturalment el nen o l'alumne les aprenen dels adults, del seu univers.*

D. F.: Els infants, sobretot quan són petits, aprenen de pressa les pitjors actituds dels grans. Perquè entenen que és l'única manera de trobar un punt d'equilibri per poder continuar assolint les fonts de la supervivència i seguir en aquest món. Els ho dicta la família, quan són petits, els mestres a l'escola, els professors a la universitat; o bé els qui veuen pel carrer, els programes de televisió, la publicitat dels productes de consum adreçada expressament a ells. Sobretot entenen que és clarament una qüestió de poder que es resol al seu favor. I, d'altra banda, sobretot durant la primera infància, no tenen

cap poder real per oposar-s'hi. Quan parlem del riure en el nen sempre hem de partir de la relació poder-acció dinàmica que se'n deriva, consciència, coneixença, morbositat, prohibició, repressió. La clau del riure per al nen i els adolescents està vinculada en gran part a la repressió que l'adult fa sobre ell. Entenguem-nos, repressió que no sempre és a priori negativa.

W. V.: *Què diferencia la manera de riure dels infants i la dels adults?*

D. F.: Per a això s'estudien els pallassos. Sempre som aquí: cal tornar als orígens de la comicitat per poder-la entendre i interpretar. Ells se'n refien dels mecanismes fonamentals. El nen se'n riu gairebé sempre d'algú que cau. És clar que aquest riure està lligat a l'angoixa d'haver de caminar dret, és a dir, en un equilibri precari que ens acompanya tota la vida. Però des d'un punt de vista teatral, vull dir de manera teatralment qualificable, riem de forma alliberadora quan qui cau va vestit d'emperador o de rei. Quan qui encarna l'expressió del poder polític surt d'escena, cau de forma espectacular. Llavors el nen aplaudeix sense parar, se'n riu, s'omple de felicitat alliberadora. Aquest és també un dels gags clàssics d'un personatge del circ francès, el pallasso blanc, director del circ, que durant tota la representació escridassa l'August, l'humil pallasso una mica maldestre amb qui el nen s'identifica. Que és menyspreat per la ballarina coberta de lluentons que és a dalt a la corda, pel domador d'elefants, pel cuidador dels lleons: tots, per dir-ho amb poques paraules, s'hi acarnissen i li fan portar els cubs, l'insulten, li diuen que no es posi el dit al nas, que no cridi, que no rigui d'aquella manera, que no perdi el temps, que no mengi els pastissos, que no robi el sucre, que no molesti l'elefant. Construïxen un món de patiment i obligacions que, arribat un moment, però, és posat de cap per avall. La ballarina rellisca sobre el fem, el director cau ensopegant amb les xurriaques, el cub resulta que és ple de petards, els elefants embogeixen per un caramel, etc. I quan passa això tots els nens segur que riuen, sense que res els pugui aturar. Només cal seguir els números amb un mínim de ritme i saviesa teatral i el joc es produeix.

W. V.: *També el teatre clàssic, d'Aristòfanes a Plaute, de Maquiavel a Goldoni, usa aquests ingredients.*

D. F.: La clau teatral sempre és la mateixa: el poder que cau, el poder

que ensopega, la situació del poder que és substituïda per una variant propera a l'espectador, a la seva condició emotiva, és la condició fonamental per a una comicitat que captivi els nens i els estudiants.

W. V.: *Podríem dir que hi ha regles per fer riure?*

D. F.: No hi ha regles, no es poden ensenyar, perquè depenen del joc del contrari. Per fer-ho bé, un còmic que arriba a un lloc, o un professor a una escola, segons on s'actui, abans d'escollir el repertori hauria de fer una petita enquesta i preguntar quins són els esdeveniments exemplars que fa poc han fet plorar al públic, o han commogut els nois de la classe. O bé quines són les grans pors que en aquell moment amenacen la comunitat. Així tindria exactament els continguts per a la interpretació en clau còmica. Sempre cal tenir present que el joc de buscar el riure s'acompanya amb l'ús de la ironia que ha de determinar la paròdia de tots els llocs comuns del dogma, siguin quins siguin; de la regla rígida, dels seus costums i normes. En altres paraules, els continguts que són inclosos en la sacralitat del poder del rei, de les jerarquies i de tots els seus derivats moderns. Hi ha milers de maneres molt més intel·ligents d'explicar una història que no les oficials o establertes de forma conformista, lligant-les a les notícies, a allò que passa a les cases de la gent, a la vida personal dels estudiants al carrer. Sovint els mestres dolents, els professors, no s'adonen dels errors còmics que els passen quan ensenyen. Si en canvi els fessin servir en la comunicació amb els alumnes sortirien de la condició d'avorriments i pesadesa en què estan sempre enfonsats. Guanyarien en competència i credibilitat. Fins i tot les xafarderies que circulen normalment a una classe poden ser transformades en una nova forma sàvia de les mateixes, saludable, despullada de la morbositat inevitable que les acompanya, tot fent servir els instruments típics del teatre còmic, que són sempre a l'abast, fent-les evidents a la llum del riure. ■

Walter Valeri

Per gentilesa de «Teatri della diversità», any 14, núm. 49/50, juny 2009

Les condicions emocionals per aprendre

Rosa Sellarès

Per començar vull deixar clar el que per a mi són tres punts de partida bàsics:

1. L'escola pot ser una font de salut per a la comunitat i actuar com a factor de protecció que inhibeixi, redueixi o disminueixi la probabilitat d'aparició de dificultats posteriors, i ajudi els infants vulnerables a esdevenir més resilients. L'escola també pot actuar com a factor de risc, si no té en compte la vulnerabilitat dels infants i els contempla tan sols com a «alumnes» que han d'aprendre allò prescrit, o com a factor de protecció, quan pot contemplar la criatura com una persona en el seu context i oferir una superfície tova i acollidora en què aterrar.
2. Les situacions d'aprenentatge són situacions emocionals que, inevitablement, desvetllen ansietat i incertesa tant en la persona que ensenya com en la que aprèn. El que s'esdevé en les interaccions educatives no és tan sols una transmissió de coneixements sinó una trobada de persones, cadascuna d'elles amb la seva història, la seva experiència, les seves competències i el seu desig.
3. Per aprendre cal comptar amb una base segura (Bowlby, 1989). Els adults significatius (pares, mestres...), si són sensibles i estan disponibles,

L'autora parla de la relació existent entre l'aprenentatge i les emocions, i de com pot ajudar l'escola al desenvolupament saludable de tots els nens i nenes, siguin o no vulnerables, sense deixar de complir la seva tasca primària, que és ensenyar.

poden actuar com a base segura que estimuli l'exploració i les ganes d'aprendre i també com a refugi i confort davant les dificultats. Hi ha nens que arriben a l'escola amb un sentiment de segu-

retat bàsica i disposats a afrontar la novetat i aprendre. D'altres, en canvi, necessitaran que mestres sensibles es facin càrrec de la seva inseguretat.

Elements per apropar-nos a la comprensió del comportament i les dificultats dels nens i nenes vulnerables.

Per entendre millor els infants vulnerables pot ser útil tenir en compte diferents nivells que se superposen i s'entrelliguen entre si.

La història de les relacions

Poder aprendre implica la capacitat de sentir-se algú únic i diferent, de relacionar-se amb adults no familiars i amb iguals, d'autoregular-se, de gestionar les emocions i de atrevir-se a explorar i a pensar.

Aquestes capacitats s'hauran forjat (quan tot va bé) abans d'arribar a l'escola primària per la influència del temperament i de la història de les relacions.

Els infants neixen equipats per trobar-se amb l'altre. Però, per ben equipada que estigui una criatura, tan sols aprendrà a prestar atenció adequada als seus sentiments i als dels altres i a regular les seves

emocions si es desenvolupa en un entorn sensible en el qual es consideri que val la pena assabentar-se del que els passa a les persones, comunicar-ho i pensar-ho.

En els entorns sensibles, els adults interpreten els comportaments del nadó i de l'infant. Els adults poden fer-se càrrec dels estats mentals i de les necessitats dels infants, pensar pel nen i retornar-li, processades i digeribles, les sensacions que el desborden. Exerceixen la funció de contenció, una funció bàsica per a la regulació de les emocions.

Quan la contenció funciona, es desenvolupa el sentiment bàsic de seguretat. Si els pares o els adults propers poden estar en contacte amb els propis sentiments i són capaços de veure la criatura com un ésser humà amb intencions, sentiments i desitjos, afavoreixen el sentiment de seguretat. La capacitat de sentir, de pensar, de posar paraules als senti-



ments i de comunicar-los, permet elaborar-los, reduir l'angoixa i afrontar la incertesa. En criatures que no han passat per l'experiència de ser enteses, la comunicació passa per l'acció, i determinats comportaments als quals ens resulta difícil trobar sentit poden tenir a veure

amb la inseguretat i les experiències primerenques adverses.

Com a resultat de la història de les relacions, ben aviat, també podem observar diferents patrons d'aferrament en la interacció dels infants amb les seves mares. Patrons que impliquen diverses maneres de regular les emocions i d'afrontar l'estrès, patrons d'aferrament segurs i insegurs.

La modalitat d'aferrament segura és la més freqüent (70% dels infants). Els infants que presenten una vinculació segura han experimentat interaccions adequades, ben coordinades i recíproques amb les figures cuidadores.

Compten amb un sentiment de seguretat bàsica que els permet sentir-se autònoms, curiosos i estimulats a explorar la realitat i la manera de comportar-se dels altres i tolerar la frustració (Bowlby, J., 1988), (Geddes, 2006)¹. Tenen més probabilitats de relacionar-se millor amb els companys i els mestres, menys possibilitats d'assetjar o de ser assetjats i aprenen millor. Nombrosos estudis han assenyalat la relació entre l'empatia amb el cuidador primari i el sentiment de seguretat i competència. La seguretat en la vinculació és un bon predictor de la capacitat metacognitiva i de simbolització de l'infant (Moss i altres, 1995)², (Bretherton i altres, 1979)³, (Gosselin, Parent, Rousseau, Dumont, 2002)⁴ i del desenvolupament de la capacitat de sentir i pensar.

Però no totes les persones arriben a desenvolupar una vinculació segura: els infants amb pautes d'aferrament insegures representen al voltant del 35% dels nens i nenes a les diferents cultures (Goldberg i altres, 1995)⁵. Aquests patrons d'aferrament no han de ser considerats patològics sinó com un índex d'una certa dificultat de les criatures en l'afrontament de la relació amb els altres i la realitat, i per manegar les emocions, probablement perquè els pares també l'han tinguda. No indica patologia, però sí que poden esdevenir un factor de vulnerabilitat.

En aquesta mena de vinculació s'hi distingeixen tres categories: evitativa, ambivalent i desorganitzada. Els nens i nenes que presenten patrons d'aferrament insegur mostren la seva inseguretat a través de: mostres d'ansietat quan s'han de separar de les persones conegudes o han d'afrontar noves situacions de resultat incert; la manca de contacte amb les pròpies emocions i d'empatia envers les altres persones; la pobresa del joc; la por d'explorar el desconegut; la baixa autoestima; les dificultats per comunicar-se i expressar-se; la poca tolerància a la frustració, inevitable per poder aprendre; la manca d'autonomia; la dependència del mestre...

Aquestes mostres de vulnerabilitat es poden perpetuar o incrementar si no hi ha possibilitat d'establir relacions més positives amb altres persones que permetin viure noves situacions en seguretat i revisar la manera de «viure's» i veure's de l'infant. Els mestres, si són sensibles i treballen en organitzacions que poden considerar les criatures no tan sols com a alumnes sinó anar més enllà i veure'ls com a nens o nenes singulars, poden contribuir des del seu paper de «figura d'aferrament pedagògic» (Geddes, 2006) a vèncer aquestes mostres de vulnerabilitat.

Quan les primeres vinculacions són deficitàries i no hi ha possibilitat de reparar aquesta fallida inicial, l'experiència de dolor i de desamparament pot ser causa de vulnerabilitat a l'escola i un seriós factor de risc per al desenvolupament de problemes de comportament i/o de conductes de risc.

Les representacions sobre un mateix, els altres i la realitat

Bowlby postula que a partir de les experiències d'aferrament i cura l'infant construeix representacions o «models operants interns» per cada figura cuidadora. Aquestes representacions són una mena de resum dels aspectes repetits en les interaccions amb els adults significatius i s'emmagatzemen a la memòria implícita. Són com mapes cognitius, prediccions que l'infant desenvolupa sobre ell mateix, de les pròpies capacitats o sobre els altres i sobre les respostes dels altres a les seves necessitats. Aquestes representacions inclouen expectatives i creences en relació a:

- el comportament de les persones i d'ell mateix,
- la pròpia acceptabilitat, vàlua i eficàcia a nivell social,
- l'interès emocional, la preocupació i disponibilitat que pot desvetllar en els altres (Bowlby, 1986, 1989)⁶,
- la necessitat de respectar les normes i com situar-se davant d'elles.

Aquestes representacions estan inscrites en el cervell, fora de la consciència, i marquen el nostre comportament en les relacions per tota la vida.

Comporten elements tant cognitius com afectius, i no només guien els sentiments i la conducta sinó també l'atenció, la memòria i la cognició (Main, Kaplan i Cassidy, 1985)⁷.

Tenen més a veure amb la memòria procedimental o implícita (la que posem en marxa per exemple quan anem en bicicleta) que no pas amb la memòria declarativa (per exemple, el record d'un número de telèfon o les taules de multiplicar).

Juntament amb aquestes tendències a reaccionar es desenvolupa una certa concepció d'un mateix, el *self*, el nucli de la personalitat, «la unitat única, que separa l'experiència d'una persona de la de les altres i proporciona un sentiment de continuïtat i de cohesió a les diferents experiències de l'individu al llarg de tota la vida» (Basch, 1988)⁸.

Aquesta concepció d'un mateix s'activa en el tracte amb els altres, en afrontar l'aprenentatge o en situacions d'estrès, que són les que ens posen a prova.

Modificar aquestes representacions no es fàcil (Goldberg, 2000)⁹, però els que treballem amb infants hem de confiar en la possibilitat de modificar els patrons mostrats en la infància i que l'escola hi pugui contribuir.

En aquestes societats nostres amb tan poca capacitat de contenció, en què són tan presents l'individualisme, l'anomia i l'alienació, és important poder ajudar a desenvolupar un sentiment de seguretat bàsica en el *self* de les persones. Donar la possibilitat de refer certes representacions d'un mateix i promoure la seguretat psicològica pot ser tan important per a la salut pública com les vacunes o la preocupació pel benestar físic de la població.

Les representacions sobre els continguts

Quan tot va bé, l'infant pot viure i pensar com algú diferenciat, inserit en una cultura i en un món de símbols que encara no domina però que són al seu abast. Pot posar la seva capacitat de simbolització i els seus recursos personals i cognitius al servei de l'aprenentatge dels instruments que li permetran l'accés als coneixements compartits.

Per aprendre a llegir, aprenentatge escolar per excel·lència, per exemple, serà necessari sentir-se autoritzat a utilitzar amb tranquil·litat i de forma autònoma aquests signes i tolerar la frustració que suposa el procés d'adquisició del codi.

Sovint ens trobem amb nens amb nivells cognitius adequats però insegurs i poc autònoms a qui afrontar la lectoescriptura els resulta amenaçador. Tot i conèixer les lletres es bloquegen quan han de llegir. Tenen por de fallar i toleren malament la frustració inevitable que genera el fet de no saber i d'haver d'aprendre allò que ha de ser après. Per ajudar-los caldrà partir tant del seu nivell de coneixements com de la seva inseguretat en ells mateixos.

Adaptació i rendiment a l'escola

L'infant arriba a l'escola i s'adapta als seus requeriments perquè té ganes d'agradar i de conservar l'estima de pares i professors i per la seva pròpia curiositat. A l'escola no sempre ho passa bé, però hi troba companys amb qui compartir experiències i comparar, adults diferents als pares amb els que interactuar, i moltes coses, incloses o no en el currículum,

per aprendre. L'escola acaba sent una experiència interessant. Si tot va bé s'adapta a l'escola i ajusta les seves ganes d'aprendre al «triangle de l'aprenentatge», és a dir, a les dinàmiques que s'estableixen entre l'alumne, el docent i la tasca proposada. Els nens tenen en compte les indicacions del mestre, es concentren en la tasca i s'hi posen. Però per algunes criatures vulnerables això no resulta fàcil i, per exemple, no poden concentrar-se en la tasca perquè pot ser prioritari garantir l'atenció constant i individual del mestre (Geddes, 2006).

Siguin quines siguin les dificultats dels infants, l'escola pot fer molt per adaptar-se a ells en aquesta fase i facilitar que l'escola sigui un lloc segur on poder créixer i aprendre, d'acord amb les seves capacitats de rendiment. I també pot fer molt per ajudar les famílies a entendre els seus fills i a implicar-se en la tasca educativa.

Com ajudar els nens i nenes més vulnerables a l'escola?

A nivell institucional:

- Tenir cura de l'organització i la dinàmica institucional. No es tracta tan sols de tenir cura de criatures vulnerables sinó de vetllar pel desenvolupament saludable i la igualtat d'oportunitats per a totes elles.
- Assegurar a tots els infants un sentiment de pertinença.
- Proporcionar contenció i una «base segura per a aprendre» a tothom.
- Ajustar els aprenentatges al nivell de cada infant.
- Permetre diferents maneres de fer d'alumne.
- Poder veure l'escola com un espai d'«experiències correctores» i de trobada amb figures «d'aferrament pedagògic» reparadores.
- Garantir la coherència entre el discurs pedagògic i la pràctica quotidiana.

A nivell comunitari

- Obrir-se a la comunitat i col·laborar.
- Treballar amb les famílies:
 - Sintonitzant amb les seves creences
 - Reconeixent els seus sentiments
 - Escoltant i comprenent abans de jutjar
 - Confiant en les seves capacitats, malgrat que no se'n comparteixin els punts de vista.



Com pot ajudar el mestre?

El mestre podrà ajudar si davant de cada alumne pot:

- Anar més enllà de la perspectiva «tecnocràtica» i centrar-se en el nen o la nena i no només en l'alumne.
 - Tolerar ser pres com a figura d'aferrament pedagògica per l'infant.
 - Tractar els infants com a subjectes en construcció, sense «patologitzar» les dificultats.
 - Entendre el comportament dels infants en relació a la seva experiència passada i a les seves modalitats de defensa.
 - Entendre les dificultats de l'alumne com a intents de comunicar el seu malestar i no com a constatació de característiques negatives.
 - Introduir canvis en la manera de «veure's» i en la manera de «ser vist» de la criatura.
 - Pensar en les situacions d'aprenentatge com a oportunitats per a canvis en la manera de «viure's» dels infants.
- Finalment, com planteja Lévine (2001)

«Es tracta de treballar perquè el nen pugui arribar a descobrir-se com a portador d'aquesta dimensió fonamental de l'ésser humà que és el pensament i del qual un n'és la pròpia font. Perquè pugui convertir-se en ciutadà i sentir-se pertanyent al club dels que busquen fer la terra més habitable i la vida més vivible». ■

Rosa Sellarès, psicòloga i directora de la Fundació PRESME

Aquest article és un resum de la conferència inaugural feta per l'autora a la Jornada organitzada per la Delegació de Tarragona del Col·legi de Llicenciats de Catalunya a Salou el 21 de novembre de 2009

Notes:

1. GEDDES, H. (2006). «Attachment in the Classroom. The links between children's early experience, emotional well-being and performance in school». Worth Publishing.
2. MOSS, E., PARENT, S., GOSSELIN, C., GOSSELIN, C. (1995). Attachment and theory of mind: cognitive and metacognitive correlatos of attachment during the preschool period.
3. BRETHERTON, J. (1992). «The origins of attachment theory: John Bowlby and Mary Ainsworth». *Developmental Psychology*, 28, 759-775.
4. GOSSELIN, E., PARENT, C., ROUSSEAU, S., DUMONT, M. (2002). «Attachment security and the problem solving behaviours of mothers and children». *Merrill-Palmer Quarterly*, oct. 2002.
5. GOLDBERG, S.; GOTOWIEC, A.; SIMMONS, R. J. (1995). «Infant-mother attachment and behaviour problems in healthy and chronically ill pre-schoolers». *Developmental Psychology* 20: 504-514.
6. BOWLBY, J. (1986). *Vínculos afectivos: formación, desarrollo y pérdida*. Madrid, Morata.
6. BOWLBY, J. (1989). *Una base segura*. B. Aires, Paidós.
7. MAIN, M., KAPLAN N. & CASSIDY, J. (1985). «Security in infancy, childhood and adulthood. A move to the level of representations». In *Growing Points*.
8. BASCH, M. F. (1988). «Reflection on Self Psychology and Infancy, Empathy and Theory», a A. Goldberg (ed.), *Frontiers in Self Psychology*. New York, The Analytic Press.
9. GOLDBERG, A. (2000). *Attachment and Development*. London, Arnold.
10. LÉVINE, J. (2001). *Je est un autre. Pour un dialogue pédagogie-psychanalyse*. Paris, ESF.



Contes de Gianni Rodari

Elisabet Abeyà

Gianni Rodari, a més a més de deixar-nos una bona grapada de poesies i contes escrits, ens va deixar un altre tresor formidable: les tècniques que ell mateix s'havia inventat (o potser les havia descobert) per elaborar històries. Les va recollir en un llibre imprescindible per a tots els partidaris de la imaginació que es diu *Gramàtica de la Fantasia* (1973). Una de les tècniques que explica en aquest llibre és el «binomi fantàstic» a partir del qual pot néixer una història. Diu Rodari: «Cal que hi hagi una certa distància entre les paraules, que l'una sigui prou diferent de l'altra i que la seva aproximació resulti insòlita, perquè la imaginació es vegi obligada a posar-se en marxa i a establir entre totes dues un parentesc, un conjunt (fantàstic) on puguin conviure els dos elements estranys. Per això és aconsellable elegir el binomi fantàstic a l'atzar. Per exemple, fent que dos infants, d'amagat l'un de l'altre, les extreguin per casualitat...».

Més o menys així és com Gianni Rodari es degué inventar aquest conte. «Castell» i «gelat» en principi no tenen res a veure, pertanyen a dos camps semàntics diferents però, si els ajuntem, en pot sortir una bonica i suggerent història com aquesta.

El castell de gelat

Una vegada, a Bolonya, van fer un castell de gelat just al mig de la plaça major, i els nens venien de ben lluny per poder donar-hi una llepadeta.

La teulada era de nata, el fum de les xemeneies de sucre filat, les xemeneies de fruita confitada. I tot el restant era de gelat: les portes de gelat, les parets de gelat, els mobles de gelat. Un nen petitíssim s'havia aferrat a una taula i li va llepar les potes d'una en una, fins que la taula li va caure a sobre amb tot el parament de plats, i els plats eren de gelat de xocolata, que és el més bo.

En un moment donat, un municipal es va adonar que una finestra es fonia. Els vidres eren de gelat de maduixa, i es desfeien en regalims rosats.

– De pressa! –va cridar el guàrdia–, més de pressa!

I vinga tots a llepar de pressa i corrents, per no deixar perdre ni una sola gota d'aquella obra d'art.

– Una butaca! –implorava una velleta, que no se'n sortia de fer-se un camí entre aquella gentada–. Una butaca per a una pobra vella! Qui me la porta? De braços, si pot ser!

Un bomber generós va córrer a

dur-li una butaca de gelat de crema

i avellana, i la pobra velleta, ben feliç, va començar a llepar-la justament pels braços.

Aquella va ser una gran diada,

i per ordre dels metges ningú no va tenir mal de panxa.

Encara avui, quan els nens demanen un altre gelat, els pares sospiren:

– Oh, i tant! Tu en voldries un castell sencer, com el de Bolonya!

(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. En aquest número els animals salvatges són els protagonistes. Si us hi fixeu bé, cadascun d'ells és diferent, tant per la forma com per la perspectiva des d'on han estat dibuixats. Per conèixer l'argument d'un llibre no n'hi ha prou amb llegir el text, cal fixar la mirada en les imatges per captar-ne tots els detalls.

MI LEÓN

Un lleó i un nen assegut al seu damunt caminen molt tranquils en direcció a la dreta de la pàgina, mentre la seva ombra es reflecteix càlidament a la sorra. És un llibre sense text escrit, però llegint les imatges és possible seguir el fil de la història. La il·lustradora ha seqüenciat el relat a la manera dels fotogrames, ocupant sempre les dues pàgines per una mateixa situació i en format italià, o sigui, apaïsat, fent que el paisatge presentat s'estengui pel paper.

LA HISTÒRIA DEL PETIT BABAJI

L'il·lustrador d'aquesta història escrita per Helen Bannermann treballa amb aquarel·les. Dibuixa els tigres amb unes cares molt expressives, així com amb postures i gestos humanitzats. Això es veu molt bé a la imatge triada, que ocupa la pàgina de la dreta i és quadrada com el llibre. Els quatre tigres fan cara i posat de pocs amics i cadascun d'ells vesteix la peça que li han manllevat a en Babaji.

PARAULA DE COCODRIL

La imatge triada, d'un color verd intens i fosc, és extreta d'una de les guardes del llibre. L'il·lustrador del llibre, ajudat per la tècnica pictòrica utilitzada, ha sabut representar la textura de la pell de cocodril d'una manera tan intensa que els ulls i després les mans del lector se n'hi van per tocar i resseguir. Amb aquest detall es reafirma el protagonisme del cocodril que, a més, és el que fa de fil conductor del relat.



MI LEÓN

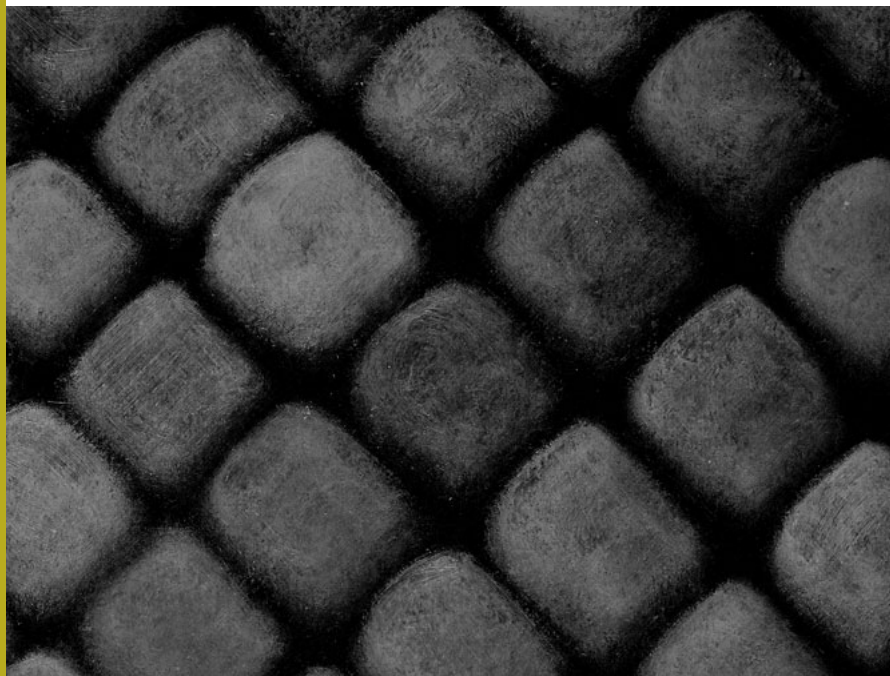
Fce (2006)
SADAT, MANDANA

LA HISTÒRIA DEL PETIT BABAJI

Editorial Juventud, s.a. (1998)
BANNERMANN, HELEN; MARCELLINO, FRED

PARAULA DE COCODRIL

Editora Oqo
SUÁREZ NÚÑEZ, IVÁN



Llei dels drets i les oportunitats de la infància i l'adolescència

El Parlament de Catalunya ha aprovat la Llei dels drets i les oportunitats de la infància i l'adolescència. La llei vol oferir una nova visió sobre la imatge dels infants i adolescents considerant-los ciutadans, subjectes de dret i per tant persones amb oportunitats en la societat a la qual pertanyen. En espera de la publicació de la Llei al DOCG podeu trobar **Més informació a:** www.revistainfancia.org/catal/textos/textos_documento.htm

Borsa de treball

S'ha obert la inscripció a una borsa de treball per cobrir interinatges de Directors/res d'Escoles Bressol Municipals. Les bases i el model d'instància es poden trobar a la secció d'ofertes de treball del web www.bcn.cat/educacio

Infància viatja a Aarhus (Dinamarca)

La revista INFÀNCIA ha organitzat el seu habitual viatge d'estudis aquest any a la ciutat d'Aarhus, Dinamarca, on s'han pogut conèixer els serveis d'atenció a la infància i les famílies de què disposen. L'educació a Dinamarca es considera un instrument de formació que promou la igualtat. Potser per això una de les carac-

terístiques del sistema educatiu danès és la seva gratuïtat fins a la universitat.

La direcció i el repartiment de competències del sector educatiu es duu a terme entre Estat, províncies i municipis en funció del tipus d'ensenyament. L'àmbit de l'escola primària es caracteritza per la seva descentralització

L'escola pública és competència dels municipis, encara que el Ministeri d'Educació fixa els objectius, les àrees de coneixement i competències, i els nivells d'exigència dels exàmens finals, a la vegada que publica plans d'estudi.

Alguns dels principis fonamentals de l'ensenyament a l'escola pública són la diferenciació educativa, que implica prendre les aptituds de cada infant com a punt de partida per plantejar la seva educació, l'avaluació interna continuada i la participació dels infants i joves; aquesta participació també és possible gràcies als consells d'alumnes que, en escoles amb cursos superiors al quart nivell, tenen caràcter obligatori.

A les diferents escoles hi és molt present la figura de l'educador únic, un mestre que acompanya tot un grup durant tota l'escolarització primària.

El sistema educatiu

A Dinamarca existeixen diferents centres d'atenció als infants en funció de l'edat, i no s'ha d'oblidar que els permisos de maternitat són d'un any, sis mesos del qual són amb salari íntegre. Poden gaudir mare

i pare el que fa que la majoria d'infants no comencin l'escola fins a l'any. Una gran diferència amb la nostra realitat.

Pel que fa als serveis d'educació infantil cal distingir diferents tipus de centres:

- *Vuggestuer* (de 6 mesos a 3 anys)
- *Børnehaver* (de 3 a 5/6 anys)
- Centres integrats (de 0 a 6 anys)

L'administració d'aquests centres és responsabilitat de l'ajuntament o d'organismes privats que han subscrit un acord amb l'autoritat local i s'emmarquen en l'àmbit dels serveis a la societat i a la persona. Els pedagogs tenen molt clar que aquestes centres no són escoles, sinó centres que ajuden els infants a créixer i a incorporar-se a la societat mitjançant el joc i les relacions amb els altres.

L'escolarització obligatòria bàsica (*Grundskole*) s'inicia als sis o set anys i es perllonga fins als 16 o 17 anys. Abans hi ha la possibilitat de fer un curs zero, d'un any de durada, voluntari per a l'infant però d'oferta obligada per al municipi. Al final dels nou cursos d'ensenyament obligatori, hi ha la possibilitat d'un altre curs optatiu per als infants que necessitin reforçar coneixements o encara no han decidit el seu itinerari.

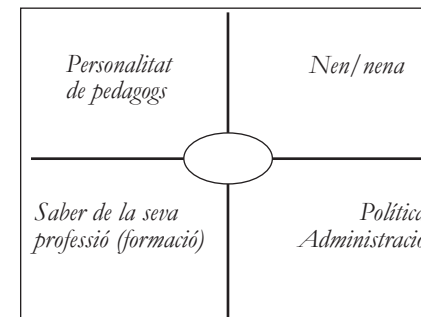
Després cada infant pot seguir un dels dos itineraris, la Formació professional o l'Ensenyament Secundari Superior.

Les persones educadores: pedagogs i mestres

Varem tenir la oportunitat de visitar el *Jydsk Paedagog-Seminarium* on se'ns va informar abastament dels canvis incorporats en el pla d'estudis que segueixen els pedagogs amb la incorporació de les propostes del Pla Bolònia.

A Dinamarca les persones que treballen en centres d'educació infantil (0-6) i en els centres fora escola realitzen una formació de tres anys i mig de durada en una escola de formació de pedagogs. Es pot dir que tenen una certa similitud amb els pedagogs socials de casa nostra, però la seva formació inclou matèries com: pedagogia, llengua, cultura i comunicació, individu, institució i societat, sociologia, expressió, música i drama, salut, cos i moviment, art, ciències naturals i ciència,... Es tracta d'una formació que suposa un gran esforç i autonomia per part de cada estudiant, que ha d'aprendre a treballar en grup, però també ha d'anar trobant i desenvolupant les pròpies potencialitats individuals i el seu camí professional.

El saber dels pedagogs es sustenta en l'equilibri de relacions entre quatre diferents àmbits.



La seva formació es centra en la part esquerra del quadre. Cada professional ha de trobar el seu lloc entre els diferents àmbits.

El pedagog un treballador amb persones de 0 a 100 anys

El 60% dels treballadors dels centres d'atenció als infants i a les famílies són pedagogs i el 40% són auxiliars. Recentment s'ha instaurat un curs de 19 mesos per habilitar a aquests últims, i amb cinc anys de treball també poden optar a incorporar-se als estudis de pedagog.

A Dinamarca hi ha 90.000 pedagogs, dels quals 60.000 es dediquen a l'educació infantil i 30.000 treballen en diferents institucions d'ajuda a persones dependents de diferents edats. En conjunt representen el 4% de la població activa del país.

El mestre, tal i com aquí l'entendem, té una formació de quatre anys i el seu àmbit de treball és l'educació obligatòria.

La visita

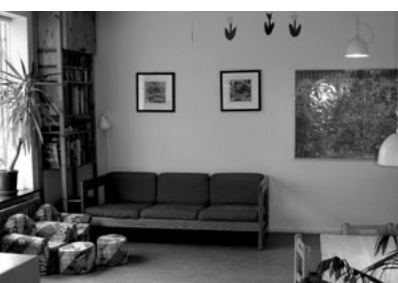
Durant tota la setmana que vam estar a Aarhus vam poder conèixer els espais de diferents escoles i el tarannà dels pedagogs i mestres que hi treballen, així com diferents institucions de lleure o fora escola que treballen coordinadament amb les escoles de primària un cop a la setmana. De les diferents visites realitzades se'n pot extreure quin és el concepte

d'infància que orienta la tasca dels professionals. En els centres s'entreu la imatge d'un infant competent, lliure, amb drets i deures, i per tant, una escola que s'organitza per atendre aquest infant respectant els seus ritmes i els seus interessos, i acompanyant-lo en els seu procés vers l'autonomia personal. Una escola que confia i que deixa espai i temps.

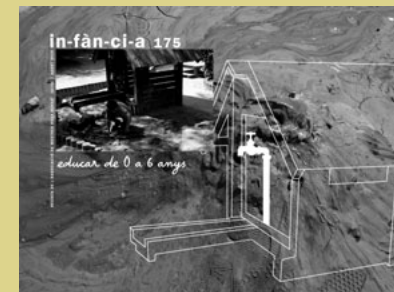
La manera d'organitzar els espais interiors i exteriors dels centres, la formació dels pedagogs, el nombre d'educadors per infant, la continuïtat dels mestres a primària, la ferma creença que escola i família han d'acompanyar-se mútuament, són alguns dels elements que configuren aquesta realitat.

Sens dubte però algunes de les coses que més sobten dels centres visitats és el valor que donen als espais exteriors i al contacte amb la natura, tot i el clima fred característic de Dinamarca. Després de visitar els diferents centres i serveis tothom va coincidir en que en tots ells s'observava una gran confiança dels educadors vers uns infants que tenen la possibilitat de decidir en funció dels seus interessos, el valor del joc com a activitat principal en el dia a dia, i l'ambient de tranquil·litat que es respirava donant la sensació d'un equilibri entre rutina i espontaneïtat a la qual a molts de nosaltres ens agradaria arribar, i per la qual seguim treballant.





La nostra portada



La imatge parla del que s'ha planificat prèviament: el sorral disposa d'una bona quantitat de sorra fina (especial i garbellada). Està protegit per troncs verticals que delimiten l'espai, impedeixen que la sorra s'escampi i preserven el joc evitant les bicis, les pilotes... El seu paviment està inclinat i, tot i que disposa d'un bon drenatge, la qualitat de la sorra permet la formació de petits bassals. La caseta aporta un punt màgic i amaga una aixeta que controla la sortida de l'aigua per diferents boques. Tot i que no es veu també hi ha una bomba manual que deixa caure l'aigua sobre les canals i la fa lliscar pels pendents de fusta fins a la sorra. Els infants decideixen i construeixen el recorregut d'un riu, un llac, una bassa, emplenen ampolles,... Un joc, una experiència de que tots haurien de poder gaudir habitualment !

Carme Cols



Comprendiendo a tu hijo de 3 años . LOUISE EMANUEL
Col. Nueva Clínica Tavistock.
Paidós, 2007

Per què els infants de tres anys es comporten com nadons durant un minut i, al següent, com adults en miniatura? Com assumeixen l'arribada d'un nadó a la família? A aquesta edat ja poden sentir la sexualitat? Tenen consciència? Louise Emanuel guia el lector a través de l'apassionant desenvolupament dels infants de tres anys i dels reptes que afronten en deixar enrere la primera infància i ampliar el seu món social i emocional. Ofereix consells útils sobre temes com la disciplina, la separació, les dificultats per dormir o com fomentar el joc imaginatiu i la interacció. A més ofereix pautes per motivar el nen i que desenvolupi la seva pròpia identitat gràcies a les relacions familiars i d'amistat.

Referents per a un món sense referents . PHILIPPE MERIEU.
Col Referents, 1. Associació de Mestres Rosa Sensat, 2004

No és un llibre ni de text ni de receptes, sinó més aviat un diari de bord, un llibre de preguntes i respostes per saber reaccionar davant les noves situacions a que tots els pares i educadors s'han d'enfrontar: la influència de la televisió, la banalització de les conductes de risc, el declivi de les tradicions i dels referents, ...Un llibre per pensar i somriure, per relativitzar i retornar al que es essencial, per llegir-hi la vida...com en un llibre obert.



Subscripció a la revista **Infància**

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

Se subscriu a INFÀNCIA (6 números l'any, 2 d'INFÀNCIA A EUROPA)
 Preu per al 2010 (IVA inclòs): 49 euros
 Socis A. M. Rosa Sensat: 40 euros
 Europa: 59 euros
 Resta del món: 60 euros

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

Butlleta de domiciliació bancària

Cognoms, nom del titular
 • • • • • • • • • • • • • • • • • • • • • •
 Entitat Oficina DC Compte/Llibreta

Firma del titular

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

Espai per a una creativitat sense límit

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



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.