



educar de 0 a 6 anys

in-fàn-ci-a

170

SETEMBRE
OCTUBRE
2009

REVISTA DE L'ASSOCIACIÓ
DE MESTRES
ROSA SENSAT

n o v e t a t s

Documentar la vida dels infants a l'escola

Xarxa Territorial d'Educació Infantil a Catalunya

Quatre punts de vista sobre l'apassionant feina de documentar: els de dos mestres italians, Mara Davoli i Mariano Dolci, amb una experiència forjada durant 40 anys en les escoles bressol i parvularis de Reggio Emilia, i els de dos mestres catalans, David Altimir i Meritxell Bonàs, amb una experiència encara recent, però precisament per això, molt interessant i propera. Quatre punts de vista per iniciar un procés de documentació a l'escola.

Col·lecció Temes d'infància, 59
55 pàg. PVP: 9 euros



Documentar, una mirada nova

Xarxa Territorial d'Educació Infantil a Catalunya

Trenta mirades que mostren trenta situacions on els infants són els protagonistes. Trenta mirades fruit de la reflexió i el debat sobre la complexa tasca de documentar. Complexa perquè arribar a captar una imatge interessant mentre es treballa no és senzill, sobre tot quan el propòsit és narrar una acció, mostrar un procés.

Col·lecció Temes d'infància, 60
153 pàg. PVP: 9 euros



Salut

Sembla que tothom sap què vol dir «salut», es dona per sobreentès que salut és no estar malalt, però aquesta és una pobra definició negativa, perquè fins i tot salut i malaltia poden no ser incompatibles. Però la definició negativa que identifica salut amb absència de malalties no és neutra, sinó que té conseqüències en tot el sistema sanitari i en l'actitud dels professionals.

Potser es podria acceptar que salut i educació són dues grans conquestes de la humanitat i que van íntimament lligades: sense salut difícilment hi pot haver educació i sense educació difícilment es pot tenir salut. Amb això no volem fer un joc de paraules sinó expressar el fet que la salut, com l'educació, no és una qüestió d'experts, ni un afer individual, sinó que és una qüestió col·lectiva.

Salut és una qualitat de la vida, o com es va definir en el Xè Congrés de Metges i Biòlegs de Llengua Catalana, «*la salut és aquella manera de viure que és autònoma, que és solidària i que és joiosa*».

Per això la salut dels infants està en funció de la seva possibilitat de viure d'una manera que esdevingui cada vegada més autònoma, més solidària i més joiosa. Cap procés educatiu, tant per part de les famílies com dels mestres i dels responsables de la política educativa, que no tingui en compte aquests conceptes, no serà saludable.

Quan la lluita contra la malaltia no genera salut no té cap sentit, perquè salut és creació, on participem tots. I en aquest punt salut i educació es troben per vetllar perquè els infants puguin conquerir més cotes de llibertat, de solidaritat i de joia.

Per poder fer realitat aquest concepte en el qual l'educació i la salut es troben, cal estar alerta, perquè avui a l'educació, també a la educació infantil, se la té sotmesa a una constant recerca de malalties, amb diagnòstics contínues, que no són neutres i que tenen conseqüències en el sistema educatiu i en l'actitud de molts professionals, per exemple forçant els infants a aprendre coses sense sentit, obligant-los a

estar quietos i callats o repetint com a autòmats alguna paraula en anglès. Unes accions que tenen molt d'ensinistrament, que perjudiquen la salut i que els roben la infància.

També cal estar alerta perquè avui la infància de 0 a 6 anys, tant en la realitat com en el que estableixen les diferents normatives, està a l'entorn de vuit hores diàries a l'escola i, per tant, hi menja, hi dorm, hi juga i hi aprèn; en definitiva, hi viu. És per això que la norma i la política educativa haurien de garantir que totes les necessitats dels infants siguin ateses, però paradoxalment es redueixen cada cop més els espais tant interiors com exteriors, s'incrementa el nombre d'infants per grup, la formació dels professionals disminueix, l'alimentació majoritàriament és preculinada. Ens trobem amb unes condicions que tenen molt de miop, que perjudiquen l'educació i que generen malaltia.

Que les vacances us ajudin a iniciar aquest curs amb llibertat, solidaritat i joia. Salut!

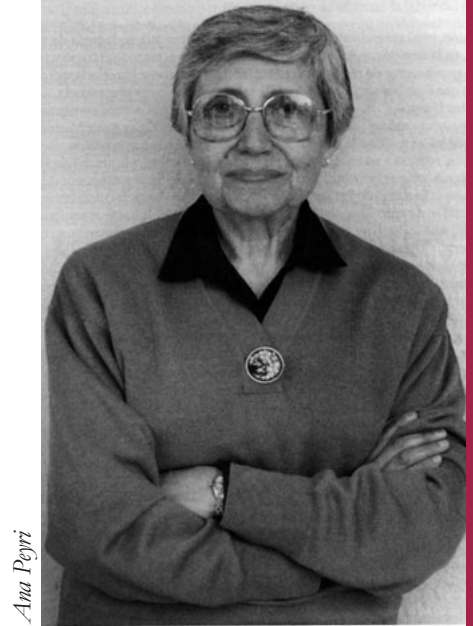
Sabies que...	Maria Teresa Codina	<i>INFÀNCIA</i>	2
Plana oberta	La màgia de l'aigua	Dolors Todolí	3
Educar de 0 a 6 anys	Dret a una bona educació, dret a bons mestres	Juan M. Escudero	5
Escola 0-3	Un nou equip, una nova escola	Elia Martínez-Cava	13
	La dèria per construir habitatges	Marta Torras	18
Bones pensades	La Martina i els forats	Eva Jansà	24
Escola 3-6	Trobada entre la geometria i l'art	Mequè Edo i Roser Gómez	26
	Compartir una manera de fer escola	Equip de parvulari de l'escola pública Barrufet de Barcelona	34
L'entrevista	Conversa amb Jordi Sabater Pi	David Altimir	38
Infant i societat	Petons i queixalades	Imma Riu	40
El conte	La serp arc de sant Martí	Elisabet Abeyà	42
Llibres a mans dels infants	Grans autors per a petits lectors. Maurice Sendak	Tertúlia de Rates	43
Informacions			44
Biblioteca			47

sumari

Maria Teresa Codina

Maria Teresa Codina (1927), mestra i llicenciada en Filosofia i Lletres, entra en contacte amb la realitat educativa fent classes en diverses escoles. Aquesta experiència la va dur a veure com no havia de ser l'educació, a formular-se principis educatius, a pensar què podria fer ella per respondre a les necessitats que havia detectat. Marxa a París (1953-54) on coneix els mètodes més innovadors i els moviments més avantguardistes. A la tornada es matricula a la Secció de Pedagogia de la Universitat de Barcelona i a l'estiu comença a fer de mestra en el Col·legi Internat de la Molina dirigit per Jordi Galí i decideix continuar-hi tot el curs (1955-56). No reprèn les classes de Pedagogia perquè considera que la pràctica diària i l'experiència del treball en equip li proporcionaran l'aprenentatge que desitja. Conseqüent amb el seu interès per la renovació pedagògica, l'any 1956, en plena època franquista, posa en marxa l'escola Talitha, una escola que, mitjançant un sistema de quotes, es volia obrir a famílies amb diferents possibilitats econòmiques. Mentre hi treballa forma part del grup que, l'any 1965, funda l'Escola de Mestres Rosa Sensat.

Després de 17 anys a Talitha, decideix implicar-se en altres realitats socials i inicia el treball en barris de la perifèria de Barcelona; primer en l'escola parroquial de Nostra Senyora del Port (1974-75) i, poc després, en el nou institut de batxillerat de Can Tunis (1975-1977), un barri amb població gitana amb la qual Maria Teresa Codina va connectar molt bé. Tant que l'any 1977 és nomenada directora de Promoció Educativa de Can Tunis i, un any més tard, posa en marxa l'escola municipal Avillar Chavorrós. Durant aquesta etapa participa en l'elaboració de diferents estudis i materials curriculars. Inicia, així, una nova etapa caracteritzada per la renovació educativa. Primer, des de l'administració autonòmica (1983-1987) i, més tard (1987-1992), des de l'Institut Municipal d'Educació, coordinant el Programa d'Educació per la Diversitat i iniciant l'escola de secundària adaptada Xavó-Xavi de Can Tunis.



Ana Peyri

Sociabilització. Diversitat

(...)

Pel que fa a la segona vessant de la diversitat, la del nivell sociocultural, constatem que, tot i que avui dia està en l'ambient parlar de pluralisme i fins i tot d'interculturalisme, els continguts dels conceptes i de les paraules no han passat a la vida real. D'altra banda, hem de ser conscients que, quan ens referim a diferències socioeconòmiques i/o socioculturals, no podem limitar-nos ni a la parla, ni al vestit, ni al color de la pell, ni als costums folklòrics: hi ha diferències en ideologia, en interessos/motivacions, en prioritització de valors que tenen repercussió evident en la convivència. Pel que fa a la formació de l'esquema mental, també trobem diferències que demanen la corresponent adequació de la didàctica.

(...)

La possibilitat d'afrontar des del parvulari la realitat diversa de forma objectiva i professional, amb visió educativa per als uns i per als altres, és alhora una responsabilitat i un avantatge: val la pena fer front a les dificultats que, sens dubte, comporta, amb perspectiva educativa cap a resultats humanitzadors i socials a llarg termini.

M.Teresa Codina. Col·lecció Temes d'Infància num.19. *L'infant i el parvulari*.

Barcelona: A.M. Rosa Sensat. 1992

La màgia de l'aigua

plana oberta



Aquest trimestre estem fent moltes experiències amb l'aigua. Divendres vaig demanar als infants que dilluns portaren ampolles de plàstic plenes d'aigua congelada. El motiu ha estat el fred que fa i que hem estat uns dies parlant de la neu. Com que ací no neva, una manera d'entrar en contacte amb l'aigua en estat sòlid és congelar-la i, per això, els he proposat que portaren ampolles d'aigua congelada. Així podran entrar en contacte amb les sensacions que pot produir la neu. Al mateix temps podrem fer activitats relacionades amb els tamanys i el pes (partint de les ampolles que porten) i veure com l'aigua torna al seu estat original en passar el temps.

Havien de triar i omplir l'ampolla a casa seua i posar-la en el congelador. Així podrien veure com l'aigua es convertia en gel en treure l'ampolla. Podien portar ampolles de dos litres, d'un litre i mig, de mig litre o d'un quart de litre. La forma de l'ampolla no importava, però havia de ser transparent per poder deixar les ampolles en diferents llocs de la classe i veure com anava canviant el seu estat i com el glaç de les ampolles que deixàvem al sòl es transformava més prompte en aigua.

Avui, dilluns, han vingut carregats amb les ampolles. El primer que han fet en arribar a la classe, fins i tot abans de deixar l'abric, ha estat conversar entre ells i tocar les ampolles. En la conversa quasi tots comentaven que pesava molt, que estava gelada; comparaven les mides de la seua

Una cosa porta a l'altra, i això és el que es fa palès en aquesta experiència que comença amb la voluntat de comprovar els canvis de l'aigua en el seu pas de líquid a sòlid i, seguint les iniciatives dels infants, porta a un taller d'es-cultura amb gel i a l'estudi de les formes.

Dolors Todolí

ampolla, i contaven com ho havien fet per congelar l'aigua.

Els he deixat fer una estona i després, a l'assemblea, n'hem tornat a parlar. Cadascú ha

explicat als companys com era l'ampolla que havien portat: tamany, color del gel, com l'havien congelada... Hem comparat els tamanys, el pes, la forma...

Hi ha un nen que ha portat una ampolla de color blau i he preguntat: *De quin color serà el gel d'aquesta ampolla?*

Alguns han dit, sense pensar-ho: *Blau!*

Però l'Elsa, el Kiko i el Mateo han dit: *No pot ser blava...*

L'aigua és transparent! diu l'Elsa.

El gel és blanc diu el Kiko.

La botella és blava, però el gel és blanc diu el Mateo.

Així que hem fet una votació per esbrinar qui pensava que el gel seria blau, qui deia que seria blanc i els que deien que seria *transparent*. Mentre votaven anaven conversant, argumentant les seves opinions i fent hipòtesis. Tretze xics han dit que el gel seria blau, deu que seria blanc i tres que transparent. Finalment hem fet la comprovació. He tallat l'ampolla i oh!... *és de color blanc i transparent!* - han dit.

En preparar l'activitat havia pensat que, després de mirar les diferents ampolles amb aigua congelada, les deixàrem al racó i al llarg del dia aniríem observant com el gel tomava a transformar-se en aigua... però me n'he adonat que

tots els xics volien que tallara les ampolles. Així que he fet grups i, mentre uns estaven als racons, jo m'he posat a tallar les seues ampolles amb cada grupet de quatre xics. Ens hem fixat en la forma del gel, l'han tocat... D'algunes, el gel n'ha sortit trencat, i en d'altres s'havien creat formes dintre...

En tornar del pati, hem anat a veure com estava el gel. Hem vist que anava canviant de forma i que hi havia més aigua que abans a les safates.

Algú ha dit: *Pareixen escultures!* I és que en el taller d'art del mes de gener havien estat fent-ne. Els he recordat que, si algú volia, també podia fer una escultura. Com que quasi tots s'hi han apuntat i el gel no arribava por tot-hom, hem decidit que ho farien per parelles i que demà podrien portar més ampolles glaçades i encetar un taller d'escultura amb gel.

Algú ha proposat pintar el gel, i he demanat si tenia alguna idea de com podríem fer-ho. Sense pensar-s'ho gaire, ha dit que amb la pols de pintura que tenim a la classe (*els pigments que hem utilitzat altres vegades*). Així que cadascú ha triat un color i ha fet la seua escultura. Després hem posat pols de colors a les altres ampolles... i, per torns, han estat observant el que passava al llarg de la vesprada.

Veient l'èxit de les escultures de glaç he pensat que aquesta setmana podríem fer una ullada a l'obra de GIORGIO MORANDI, i observar els seus bodegons formats per ampolles i pots de colors suaus, a veure què passa... ■

Dolors Todolí, mestra de parvulari



Dret a una bona educació, dret a bons mestres

Juan M. Escudero

El dret a una bona educació i el dret a tenir bons mestres gaudeixen en l'actualitat d'un ampli consens social i educatiu. Però hi ha, encara, rep-tes pendants, fins i tot en els països subdesenvolupats, pel que fa a la seva realització efectiva i democràtica per a tota la població escolar, sense cap mena d'exclusions, des de la infància més primerenca fins al trànsit a l'edat adulta. Seguir avançant cap a aquest horitzó passa per crear i sostenir discursos socials i educatius que el clarifiquin i assumeixin amb determinació. Així com per establir ponts coherents amb les polítiques i les pràctiques, ja que hi segueix havent fractures importants entre les grans declaracions, que sovint són retòriques, i les realitats quotidianes, que segueixen mostrant desigualtats injustificables en l'accés, els trajectes escolars i l'adquisició d'aprenentatges.

El reconeixement del dret a una bona educació de base ha anat emergint en el segle darrer sota la cobertura dels drets de la ciutadania i, doncs, lligat a imperatius de justícia, equitat i aprofundiment democràtic. El dret complementari de tenir bons mestres, equipats d'un bagatge adequat de formació, adquireix plena justificació perquè hi ha també un ampli consens en el sentit que el professorat, la seva dignificació laboral i qualificació professional són condicions necessàries per fer efectiu el dret essencial a l'educació, encara que no siguin suficients. En realitat, qualsevol projecte social i democràtic de bona educació és inima-

ginable sense docents que el valorin i assumeixin, degudament preparats i compromesos a realitzar-lo amb les condicions, recursos i suports socials i institucionals. La qualitat de l'educació de qualsevol país no pot excedir la qualitat dels seus docents, com es documenta en un informe internacional recent (Barber i altres, 2007) en el qual, en realitat, se sostenen missatges reiterats de fa temps respecte a això.

Tot i que l'educació infantil des dels zero als sis anys no és inclosa encara formalment sota la cobertura de l'educació obligatòria, no són tantes les diferències singulars dels docents que treballen en aquesta etapa com els elements comuns que mereixen que es prenguin com a referència per a tot el personal que treballa amb nens i joves des dels seus primers anys fins al final de l'educació comuna i obligatòria. De fet, la valoració de l'educació infantil com a un dret universal és creixent per raons intrínseques i per les seves contribucions a crear condicions favorables a l'accés i millor aprofitament d'etapes escolars successives. El meu propòsit és, doncs, esbossar un marc que destaca dimensions comunes a educadors, mestres i professors que tenen a les seves

mans la garantia del dret bàsic a l'educació. Així com aquest dret s'ha ampliat per dalt almenys fins als setze anys, també s'ha anat estenent fins abastar edats més primerenques, la responsabilitat i cura institucional de les quals és una cosa més que justificada.

Per respondre en aquest breu article a la petició d'oferir una aproximació al «bagatge mínim per a ser mestre», tractaré tres punts. En el primer, es presenten algunes tendències internacionals en matèria d'educació infantil que són com un repte del futur immediat; en el segon, es proposa un conjunt de dimensions que poden omplir de contingut aquest bagatge mínim, i per finalitzar apuntarem alguns principis convenients per a la formació i el desenvolupament professional.

Algunes tendències recents per l'aprofundiment i millora de l'educació com a un dret bàsic

L'última dècada, per acotar una coordenada temporal més propera, ha sigut una bona mostra d'arguments i propostes a favor de l'èxit educatiu per a tots. S'han concretat en la justificació social, humana i democràtica de l'educació de base i, a efectes més específics, en la discussió a l'entorn dels continguts formatius i els aprenentatges essencials que s'han de proveir de forma coherent durant l'escolaritat obligatòria a tot l'alumnat. Representen, també, temes actuals d'atenció les transformacions que haurien d'afectar els centres escolars com a organitzacions públiques, intel·ligents i efectives en la provisió d'educació, el disseny del currículum i les metodologies, materials didàctics, relacions pedagògiques i socials, així com d'altres idees emergents sobre l'avaluació, el seguiment i el suport personalitzat a cada nen o jove. En aquest concert, el professorat, per utilitzar aquesta denominació genèrica, representa un dels focus preferents de reflexió, anàlisi, valoracions i propostes. Des d'un ampli ventall de perspectives, hi ha sobre la taula afers relatius a la seva formació inicial, selecció i entrada en la professió, a més a més dels que afecten el seu desenvolupament personal i professional al llarg de tota la carrera.

L'educació infantil ha quedat una mica marginada d'alguns d'aquests temes. Una mostra n'és l'oblit nacional i europeu que ha sofert en establir, per exemple, el famós marc de les competències bàsiques, limitades a l'educació obligatòria com a tal. Tot i que la dada es podria valorar

potser com un encert, en sostreure l'educació infantil d'un dels eslògans recents i més controvertits, també és indicatiu d'una falta de consideració que, entre d'altres coses, no està en consonància amb el reconeixement ampli de la seva importància i rellevància social i educativa en determinats fòrums.

L'Informe més recent de l'OCDE, *Education Today* (2009), dedica el primer capítol a l'educació i la cura primerenca de la infància. Després de reconèixer prioritats d'aquesta etapa ben justificades per la demanda de les famílies i les seves contribucions socials i educatives, deixa constància de les seves peculiaritats, entre les quals destaca la necessitat de concertar esforços per part d'actors i institucions diferents. Denuncia, també, que en molts països encara es troba en un estat de subdesenvolupament que s'hauria de superar d'acord amb una sèrie d'orientacions polítiques per al futur immediat. Les deu tendències i recomanacions enunciades es poden agrupar en aquestes quatre categories.

- a) *Polítiques marc per aconseguir un accés universal.* Entre els aspectes esmentats respecte a això, hi ha l'establiment d'aliances fortes i equitatives entre diferents actors socials i institucionals; l'adopció d'un enfocament participatiu (famílies) i democràtic assentat sobre un principi d'autonomia i suport als serveis; la inserció de les polítiques educatives en polítiques de més abast respecte al suport a les famílies, la incorporació de la dona al món del treball, la inclusió social d'immigrants i els sectors de baixos ingressos; la reducció de la pobresa infantil i l'exclusió mitjançant una fiscalitat progressiva; l'aposta per programes i polítiques socials i educatives inclusives i universals, en lloc de mesures destinades a atendre necessitats específiques que tendeixen a generar marginació.
- b) *Currículum i ensenyament.* Articular el currículum i l'experiència educativa a l'entorn de l'eix del benestar de la infància en els centres i serveis amb una perspectiva que vagi corregint la baixa dotació de recursos i superi lògiques privades i de mercat. No n'hi ha prou amb la creació de llocs escolars, sinó que és prioritària —s'hi diu— la recerca de la qualitat de la trajectòria educativa de tota la població infantil.

c) *Personal docent*. Millora de les condicions de treball i professionalitat dels agents implicats (salari; qualificació; atenció a l'excessiva feminització, sobretot en els primers anys; falta de diversitat del personal en contrast amb la forta heterogeneïtat cultural de barris i comunitats on hi ha localitzats els serveis educatius.

d) *Estructures de govern i gestió*. Autonomia i establiment d'aliances entre sectors, amb suport en recursos i unitats d'assessorament, dinàmiques internes d'obtenció de dades i seguiment de les actuacions per tal de desenvolupar capacitat institucional, avaluació i inspecció.

L'informe d'un organisme com l'OCDE, on es creuen interessos dispars i ben coneguts, permet subratllar: 1) que el marc de referència sostingut per a l'educació infantil tendeix a equiparar-la amb pressupostos i horitzons equivalents als de l'educació obligatòria (universalitat, concertació, autonomia, qualitat educativa, polítiques socials i educatives simultànies, relacions i aliances entre els centres, serveis, famílies i comunitat); 2) que la professionalització docent és un imperatiu transversal que no es pot considerar, doncs, separat d'una perspectiva sistèmica en què es tractin conjuntament les condicions de treball (salari, qualificació d'entrada, feminització, diversitat cultural) i la formació o bagatge dels mestres. En relació amb el primer, la denúncia contra la degradació de la professió que Francesca Majó (2009) planteja en el periòdic *Escuela* (21 de maig de 2009) a propòsit de l'«educador especialista en Educació Infantil» (un títol de formació professional), és un exemple, al costat de molts d'altres, que posa el dit sobre un dels reptes per afrontar la democratització i la qualitat educativa d'una etapa



tan decisiva. Pel que fa a la professionalització, hi cap considerar alguns aspectes com els que se suggereixen a continuació.

Un marc comú per determinar el bagatge bàsic de la condició i exercici de la professió docent

Quins professors necessitem per a aquests temps socials i educatius és una qüestió de gran actualitat. Al cap i a la fi, versa sobre el tema perenne de quins mestres o professors es requereixen, prenent bona nota de realitats, condicions i dinàmiques actuals de socialització de la infància i adolescència i, alhora, assumint les expectatives i contribucions dipositades en l'escola i el professorat per realitzar satisfactòriament el dret essencial a una bona educació. Dintre d'un escenari ple d'interrogants i incerteses, poques persones objectarien que les institucions escolars heretades s'estan quedant desbordades i obsoletes i, per tant, requereixen una reconstrucció radical. O que els referents i elements constitutius de la professió docent, tal com ha estat pensada i sostinguda fins ara, també reclamen a crits transformacions substantives. Els fronts oberts sobre això són tants i tenen tantes arestes que és impossible referir-los amb precisió aquí. Podem, però, traçar alguns grans eixos, sobre els quals cal desenvolupaments més deta-

llats, respecte a quins haurien de ser els elements fonamentals de la professió i quins els criteris sobre els quals articular-los. Alguna referència específica als mestres d'educació infantil permet corroborar la idea anterior d'identificar elements comuns a tot el professorat d'aquesta etapa i l'educació obligatòria. Dan Bell (2006), per referir-me a una mostra externa, ha realitzat una anàlisi comparativa de les competències docents dels mestres d'educació infantil en diversos estats dels Estats Units d'Amèrica. Tots coincideixen a

establir que el bagatge mínim de professionalització ha d'incloure coneixements i capacitats relacionades amb la comprensió de la infància; l'equitat, diversitat i justícia; el desenvolupament i aprenentatge infantil; l'avaluació; el currículum integrat; diverses estratègies d'ensenyament per a un aprenentatge significatiu; l'establiment d'aliances i relacions amb les famílies i la comunitat; la col·laboració professional dintre dels centres, i la pràctica reflexiva. Bàsicament aquestes dimensions són presents en les directrius ministerials del títol de Mestre (Educació Infantil), encara que en el nostre cas, per desgràcia, tant en el decret como sobretot en l'elaboració posterior dels títols, s'ha caigut en l'error, a vegades, de trossejar competències formalistes i contradictòries, i d'una fragmentació de la formació pel llast disciplinar, ja històric, dels plans d'estudi. Pràcticament aquest conjunt d'aspectes es poden rastrejar en d'altres directrius establertes per a Mestre d'Educació Primària i, amb matisos encara més disciplinars, per al Màster d'Educació Secundària.

En conjunt, els plans de la formació de mestres i professors de diferents etapes comparteixen un conjunt de continguts i capacitats que, és clar, requereixen matisos propis segons l'edat i desenvolupament dels infants, el currículum corresponent a cada tram escolar i les condicions organitzatives del lloc de treball docent. Es podria dir, doncs, que el bagatge mínim per ser mestre o professor ha d'incloure: 1) una sòlida formació intel·lectual que permet una comprensió profunda del desenvolupament i aprenentatge humà, estretament relacionada amb el currículum escolar, les metodologies i oportunitats que facilitin treure com més millor dels nens i joves en els vessants cognitiu, emocional i social, prenent en consideració la diversitat i l'equitat; 2) el desenvolupa-



ment de coneixements, capacitats i actituds relacionades amb la pràctica de la professió (un professional reflexiu), així com la disposició a sostenir relacions de col·laboració amb els col·legues; 3) coneixements i capacitats per comprendre les relacions entre escola, comunitat i família i establir aliances amb altres espais i agents de socialització de la infància i joventut. Aquests tres blocs de formació apareixen en tot tipus d'idees i propostes sobre el professorat. Representen una manera de respondre a la qüestió de quin ha de ser el bagatge mínim, unes vegades especificat en forma de

competències o estàndards, o d'altres, mitjançant discursos més oberts sobre la condició de mestre, la seva formació i altres aspectes rellevants que corresponen a les polítiques i pràctiques pròpies d'aquesta professió.

Establir un bagatge de base i determinar continguts i capacitats corresponents és positiu, però alhora insuficient. En relació amb l'educació infantil, pot servir de palanca per seguir reivindicant una professionalització rigorosa i els reconeixements pertinents. Res d'intrusisme, doncs, privatització mercantil o formació professional entesa i utilitzada políticament com una forma de degradar la professió a maneres de fer tècniques, concebant els seus membres com si fossin agents desposseïts dels

recursos intel·lectuals, les capacitats i els criteris ètics que han de participar per fer-se responsables no solament de fer les coses sinó també dels per què i per a què d'allò que intel·ligentment i moralment hagi de ser fet.

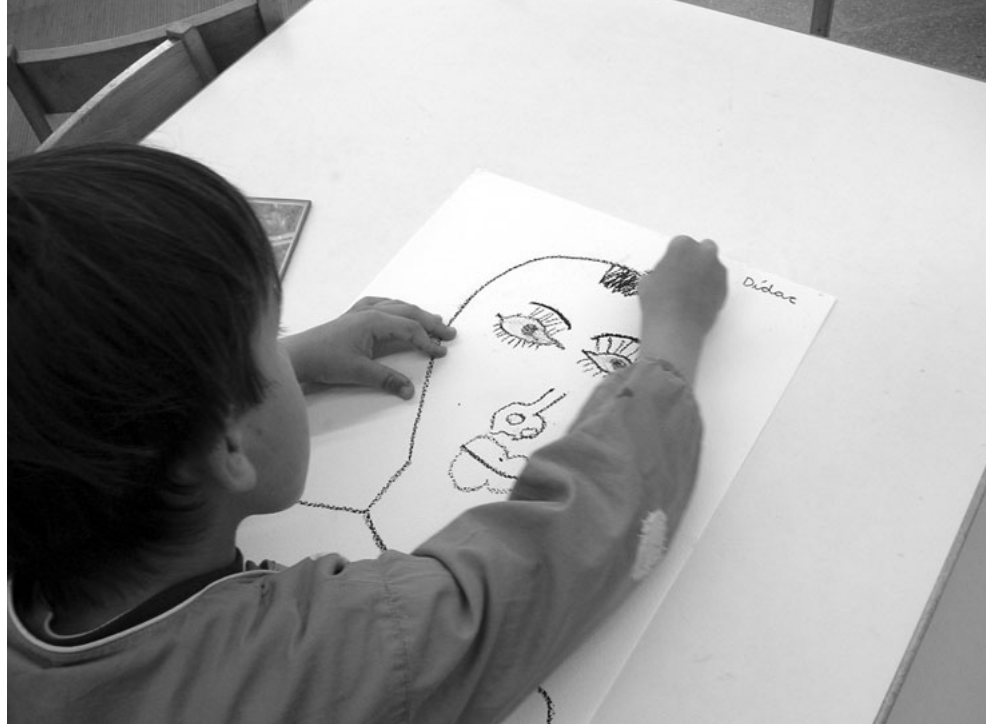
Alguns principis per la formació i el desenvolupament professional

En una altra ocasió (Escudero, 2006), referint-me a l'educació obligatòria i l'horitzó de l'èxit educatiu de tots els infants, vaig esbossar una

perspectiva en què es defensava la necessitat d'articular èticament la professió docent a l'entorn de cinc eixos constitutius: el dret a l'educació com un àmbit i imperatiu de justícia social, la consciència crítica, la cura i la responsabilitat dels infants, la professionalització i les escoles com a comunitats democràtiques. Explicant-ho, vaig prendre prestades diferents fonts i contribucions, totes elles molt lligades a l'afany de connectar amb coherència els grans lemes actuals de l'è-

xit educatiu per a tots els mestres. Aprofundint en aquesta direcció, no n'hi hauria prou amb identificar un conjunt d'elements d'aquest bagatge dels mestres al qual ens estem referint, sinó que cal puntualitzar-lo addicionalment. O, dient-ho amb d'altres paraules, cal fer explícits i debatre certs criteris que permetin avançar en la resposta a quins mestres són els que avui s'estan reclamant. Convindria, doncs, retenir algunes facetes de la professió que ja constitueixen llocs comuns –per exemple les esmentades abans– i cridar l'atenció sobre alguns aspectes pels quals, moltes vegades, s'hi està passant de puntetes.

En primer lloc, el bagatge bàsic de formació per a ser mestre, que s'ha d'anar desenvolupant al llarg de la carrera, ha d'obrir un espai molt més gran del que és habitual a la connexió de fer de mestre amb la justícia social (Villegas, 2007). La tendència a pensar aquesta professió sense contaminacions ideològiques ha portat a pensar en el mestre com un professional de poques mires, només escolars i instructives, tot deixant de banda la seva condició de treballador social implicat en fenòmens i processos de construcció d'una ciutadania democràtica, compromès amb la transformació social i cultural, sensible a temes de justícia i equitat. De manera particular, en aquests temps es requereixen mestres que tinguin plena



consciència del seu paper decisiu en el pensament i el desenvolupament de projectes escolars i educatius coherents amb el dret essencial de tots a una bona educació. Certs valors, creences i conviccions, sensibilitats socials i culturals, seran necessaris del tot per formar persones que sàpi-guen traduir-los al currículum escolar, a les seves relacions pedagògiques amb els infants i joves, al tipus d'experiències humanes i culturals que ho facin possible. No es fàcil concretar en què s'hagi de traduir una imatge de mestre conscient i com-

promès en la línia apuntada, però això constitueix un desafiament inex-cusable. No es tracta de complicar encara més la condició docent, però sí que cal deixar ben clar que el dret essencial a l'educació no es podrà garantir si els mestres no l'assumeixen, hi creuen i es comprometen en tot allò que directament els pertoca.

En segon terme, havent deixat ben assentat que un mestre ha de ser competent per ajudar a fer que els infants que té al seu càrrec creixin i aprenguin, pels contextos i repercussions socials i polítics del seu treball ha d'estar ben equipat de recursos i sensibilitats que li permetin llegir les seves feines en claus socials i polítiques. En aquesta direcció se situa l'apel·lació als mestres com a intel·lectuals crítics; en condicions, doncs, de comprendre el seu treball i les repercussions del mateix sota aquests marcs de referència. Ha de tenir coneixements aptes per a desenvolupar una consciència social i crítica sobre l'educació i els seus vincles socials, així com sobre els factors i mecanismes que creen l'èxit i el fracàs escolar des de l'interior de les escoles i les pràctiques educatives dominants en relació amb el currículum, ensenyament i avaluació.

En tercer lloc, una faceta de la condició docent ben rellevant, però deixada pràcticament a l'àmbit privat i discrecional, és la relativa al

desenvolupament personal i emocional que és imprescindible per entendre i viure aquesta professió en termes de cura, afecte, responsabilitat, vincles socials de suport als infants, sigui de l'edat o nivell que sigui. És precisament en l'educació infantil on té una ressonància més gran aquesta dimensió i cal remarcar-la, i a més a més aplicar-la a tota l'escolaritat obligatòria. El concepte de «*qualitat de vida escolar*», tal com per exemple l'argumenta Leabeter (2007), és un excel·lent criteri sobre què han de pensar i procurar un tipus de mestres que siguin conscients i estiguin en condicions de maduresa, generositat i sentit de responsabilitat per a propiciar en les escoles experiències personals que deixin empremtes positives en les vides de nens i joves. L'excés d'intel·lectualisme que prima en visions fredes de la professió ha portat a desconèixer i descuidar aspectes emocionals i socials de l'escola i els aprenentatges que, com avui sabem, són crítics per al mateix desenvolupament intel·lectual i els èxits escolars. Ho són, encara més, per a aquells infants que pertanyen a mons més allunyats de l'escola i que, possiblement, només si aquesta institució és conscient i assumeix les pròpies responsabilitats podran comptar amb l'afecte i suport imprescindible que tota persona necessita per créixer i viure amb finestres de possibilitat obertes al món, a ella mateixa i als altres.

En quart lloc, cal posar un èmfasi més gran en els mestres com a membres d'una comunitat escolar. Segueixen presents l'empremta disciplinar en la formació i el culte inveterat a una idea del mestre com a subjecte individual, en detriment, malgrat tants advertiments alternatius, d'una imatge més col·legiada, com a partícip i protagonista de les escoles, enteses com a comunitats de professionals que han de treballar i aprendre conjuntament, incloent, en projectes comuns, d'altres agents socials i les famílies. Entendre i exercir la professió en claus de treball i servei social i comunitari (Oakes i Roegiers, 2007) és, ara de manera especial, un element imprescindible en la condició i exercici de fer de mestre.



Resumint, si realment es vol seguir sostenint el reconeixement del dret essencial de tota la ciutadania a una bona educació, la qual tendeix a estendre's fins a les edats més primerenques, no podrem eludir la feina d'ampliar els components de la formació i articular-los a l'entorn d'aquestes claus que apunten a una professió entesa en termes de justícia social i educativa, una sòlida formació i capacitat intel·lectual, la cura, els vincles socials i la responsabilitat, la pertinença i la contribució a la creació i el sosteniment de les escoles com a comunitats democràtiques.

Els mestres que es necessiten no sorgiran espontàniament, hauran de ser creats i caldrà donar-los suport

En temps d'incerteses, desmoralització i crisi d'identitat dels mestres, elevar el llistó de la preparació, entrada i permanència en la professió pot semblar un disbarat. La distància que hi ha, en efecte, entre l'estat actual de coses i allò que se'ns acut proposar en pensar en models ideals

de mestres i professors és enorme. Enlairar, doncs, de forma desmesurada els peus del terra pot ser poc més que un cant al sol fora de lloc. És cert. Sent molt esquemàtic, hi cap advertir, però, que ens trobem en una cruïlla: mantenir l'estat actual de coses i anar trampejant amb pegats acomodaticis, o explorar amb imaginació, urgències ètiques i fonament nous esquemes de pensament i d'altres formes d'encarar reptes educatius, també socials, com els que són sobre la taula. Allò que hem proposat, potser amb desmesura, apunta a la segona opció. Fer-la possible requerirà el concert de diversos registres, entre els quals la formació ha de tenir el seu propi espai. Només alguns apunts per finalitzar:

1) El desenvolupament de les dimensions i criteris apuntats requereix transformacions importants en la formació inicial i continuada dels mestres. Han d'afectar segurament els continguts seleccionats. Ja no serà suficient que els mestres dominin una matèria i la pedagogia per ensenyar-la, sinó que cal indagar en quin sentit i de quina forma s'hi

inclouen criteris i principis com els indicats. Assumptes com justícia i equitat, crítica, cura i comunitats democràtiques han de trobar el seu propi espai i tenir un caràcter transversal, no com a elements col·laterals i cosmètics.

2) Caldrà discutir i ponderar quins continguts de base s'han de seleccionar per a la formació de mestres i, també, entrar de ple en com organitzar-los al llarg dels anys de la formació inicial i el desenvolupament professional. Els esquemes actuals disciplinars i fragmentaris hauran de sofrir transformacions importants, entre d'altres coses per predicar amb l'exemple, per posar un cas, en reclamar un currículum integrat. L'organització del currículum de la formació a l'entorn de nuclis globalitzats, ben relacionats amb les feines, dilemes i responsabilitats dels mestres, hauria d'oferir no solament una visió integral de l'ofici sinó també una oportunitat per a desenvolupar capacitats, sensibilitats, mirades i compromisos.

3) Les oportunitats que es creïn per aprendre i desenvolupar la docència han de ser més coherents amb allò que sabem sobre com s'aprenen i expandeixen idees, creences, valors i capacitats pels professors (Darling Hammond, 2006). L'aprenentatge per projectes i centrat en problemes, l'estudi de casos, els enfocaments clínics centrats en l'observació de pràctiques, l'ús de dossiers relacionant teoria i pràctica, valors i actuacions (Villegas, 2007) hauran de superar l'excés de metodologies que prediquen coneixements abstractes i desconnectats.

4) Tot allò que es digui sobre el bagatge dels mestres no anirà enlloc sense canvis importants en les institucions i els professionals dedicats a la formació de mestres. Les actuals institucions de

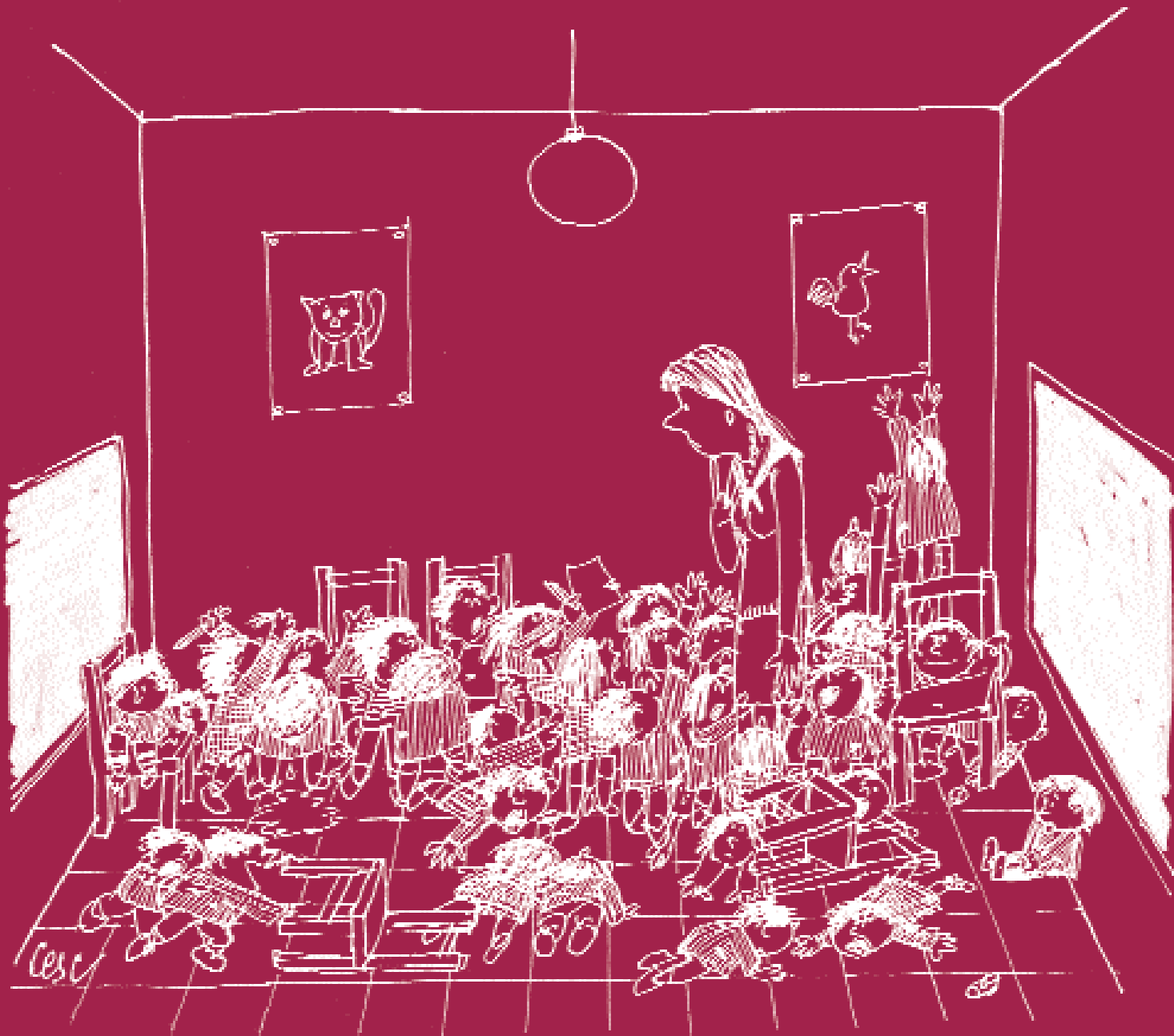
formació inicial i continuada del professorat i els que hi exercim no contribuïrem a preparar aquest model de mestre si no assumim i practiquem els valors, continguts, principis i criteris que el defineixen. Aquesta és una altra faceta descuidada de la formació que serà inexcusable abordar amb la mateixa preocupació dedicada a la formació de mestres. ■

Juan M. Escudero catedràtic de Didàctica i Organització Escolar, Universitat de Múrcia

Referències

- Barber, M i Mourshed, M (2007) How the World's Best Performing School Systems Come out on Top. McKinsey & Company Report (www.mckinsey.com/client-service/social-sector/resources/pdf/Worlds_School) (Recuperat 12-11-08)
- Bellm, D (2006) Establishing Teacher Competencies in Early Care and Education: A Review of Current Models and Options for California. (<http://www.irlle.berkeley.edu>) (Recuperat 1-05-09)
- Darling Hammond, L (2006) Powerful Teacher Education. Lessons from Exemplary Programs. San Francisco: Jossey Bass
- Escudero, J. M (2006a) La formación del profesorado y el derecho de una buena educación para todos, a Escudero, J. M i Luís, A (coords.) Formación del Profesorado y Educación de calidad para todos. Barcelona: Octaedro.
- Leabeter, Ch (2007) What's Next? 21 Ideas for 21st Century Learning. (www.innovation-unit.uk.co) (Recuperat 25-4-08)
- Oakes, J i Rogers, J (2007) Radical Change through Radical Means: Learning Power, *J. Educational Change*, 8, 193-206
- OCDE (2009) Education Today. OCDE Perspective www.oecd.org/publishing/corrigenda.
- Villegas, A. M (2007) Dispositions in Teacher Education. A Look at Social Justice. *Journal of Teacher Education*, 58(5) 370-380





Un nou equip, una nova escola

Elia Martínez-Cava

La formació de nous equips educatius hauria de fer pensar en la necessitat del treball conjunt, d'un model participatiu, d'una escola oberta i flexible, d'un professional que es qüestiona el dia a dia, que observa, reflexiona i documenta per anar elaborant, conjuntament amb la resta de l'equip i les famílies, el projecte educatiu del centre. Un equip que parteix d'una mateixa concepció d'infant, que confia en les possibilitats dels infants i que els ofereix la seguretat i la llibertat per actuar i relacionar-se.

Un element clau quan s'ha de formar un nou equip educatiu és plantejar-se com garantir i propiciar la participació de totes les persones que formen part del projecte i, al mateix temps, ser conscients que sense la participació de totes les parts que conformen l'escola –famílies, professionals i infants–, la dinàmica del dia a dia serà encara molt més difícil de dur a terme i de viure. Parlar de participació vol dir també parlar de democràcia i de compromís.

Segons diferents treballs, publicats per Miguel Angel Santos Guerra (1995 i 2001)¹ i Loris Malaguzzi (1993)², perquè a l'escola es pugui parlar de participació s'han de complir com a mínim tres requisits:

A. S'ha de garantir que la informació arribi a tothom

Quan es forma un nou equip s'ha de pensar a disposar de temps per parlar,

reflexionar, organitzar i concretar el projecte educatiu de centre. En la mesura que aquest projecte compti amb la complicitat i el suport de les persones que l'han de dur a terme serà més fàcil que aquest es consolidi. En el cas de donar la benvinguda a nous educadors i educadores, s'ha de garantir que tothom tingui la mateixa informació; sabem que això sovint es dóna per fet, quan no sempre és així. Articles i lectures compartides, visites a altres escoles, participació en cursos i congressos de manera col·lectiva poden ajudar a aconseguir que tothom tingui informació compartida i suficient per fer seu i millorar el projecte educatiu inicial.

Sovint hi ha informacions que no formen part de l'ordre del dia de les reunions (una visita, un canvi d'horari d'una reunió, la baixa d'un infant...), però que poden provocar malestar quan no tothom està assabentat d'aquests canvis. Per aquest motiu trobar mecanismes, com per exemple un plafó informatiu, un calendari gran..., situats en un lloc ben visible de la sala de reunions, pot assegurar que aquesta informació arribi puntualment a tothom.

B. S'ha d'arribar a consensuar uns mateixos valors, uns objectius clars, un projecte comú

Cal partir d'uns mateixos interessos, d'un projecte comú que afavoreixi



una dinàmica de treball ben organitzada, que permeti l'escolta de l'altre i faci possible arribar a acords.

Arribar a consensuar uns valors, un projecte en comú, ens porta a la necessitat d'un projecte educatiu compartit, fruit de reflexions conjuntes, de discussió, de polèmica, de la suma de diferents sabers i experiències, d'escolta i també de TEMPS. De la mateixa manera que valorem la necessitat de donar temps als infants en el seu procés d'autonomia, hauríem de començar a pensar en la necessitat de donar als professionals temps per pensar, per reflexionar, per observar, per escoltar, per equivocar-se, per tornar a començar, temps de silenci... i temps per actuar.

El projecte educatiu que es planteja un nou equip de professionals ha de tenir com a base una mateixa mirada vers l'infant, perquè en funció de la concepció d'infant que tinguem es plantejarà un tipus de professional o un altre, un tipus de relació amb les famílies o un altre, una escola tancada en si mateixa o una escola flexible i oberta a la comunitat de la qual forma part.³



A partir de la reflexió conjunta sobre la concepció d'infant de cadascuna de les diferents persones que conformen l'equip i que té a veure amb la pròpia experiència i vivències de la seva infància, s'haurà d'arribar a un consens que permeti organitzar la dinàmica i l'ambient de l'escola: les diferents relacions, les entrades i sortides, els horaris, els espais, els materials..., sempre procurant donar resposta a les necessitats bàsiques dels infants. Necessitats bàsiques que són fonamentals perquè l'infant creixi sa i arribi a ser autònom. Així mateix, oferir als infants un espai ric en propostes, acollidor, confortable, on es trobin a gust i segurs, els permetrà ser actius, desenvolupar-se i anar conquerint progressivament una major independència de l'adult.

C. S'han de prendre decisions de manera conjunta

Aquesta és la clau quan es parla de participació, perquè participar implica responsabilitat, treball col·lectiu i comunitari, confiança en l'altre. Implica arribar a acords i prendre decisions consensuades per tothom: els



professionals, en les reunions d'equip; la parella educativa, per organitzar el dia a dia a cada grup d'infants; les responsables dels grups d'edat similars, per dur a terme projectes concrets; amb

cada família, per acordar l'entrada progressiva dels infants o el moment dels àpats dels seus fills i filles; amb les persones que s'encarreguen de la cuina, per canviar i decidir aquest o aquest altre menú... Implica fer un seguiment dels acords que s'han pres i, si és necessari, un retorn del que es va plantejar per tornar a arribar a nous acords.

Professionals, ètica i estètica

De la mateixa manera que els infants, els adults

que formen l'equip de l'escola han de poder comptar amb espais de trobada col·lectiva i per treballar amb tranquil·litat. Han de tenir accés a llibres i publicacions diverses relacionades amb el món educatiu i comunitari. Han de comptar amb suport informàtic i audiovisual per fer la seva tasca d'observació, de documentació i d'investigació. Han de disposar d'espais d'ús personal on canviar-se i deixar la roba... Hi ha d'haver espai per organitzar, endreçar i arreglar, si és el cas, el mobiliari i el material

de joc i experimentació que s'ofereix als infants.

Pensar en un infant competent, investigador, constructor de coneixement, actiu, que necessita tenir cobertes les seves

necessitats bàsiques i que necessita d'un adult que l'acompanyi en el seu procés cap a l'autonomia, vol dir pensar necessàriament en un adult que tingui confiança en aquest infant, que li possibiliti «ser» i «fer», que es plantegi una relació de respecte vers l'infant, de complicitat, i que sap donar temps. Pensar en aquest infant plantejat per L. Malaguzzi, E. Goldschmied o E. Pikler necessita d'un professional ben format, però que aposta decididament per seguir formant-se i aprenent, pel treball en equip, per un



model pedagògic i de gestió democràtic i participatiu, enfront d'un model unidireccional en què una sola persona és qui decideix, sovint de manera personal, i que a més a més ha de passar massa temps gestionant papers, enquestes i temes administratius. Un professional que sap que l'infant no necessita que se li ensenyi, que el que necessita és experimentar i actuar, moure's i descansar, ser protagonista de les seves accions i del seu creixement.

Els nous equips s'han d'organitzar per tal de prioritzar temps per reflexionar, per observar i investigar; temps per documentar, tot tenint en compte que documentar ja contempla una manera de mirar, d'expressar i de narrar, en definitiva de donar a conèixer. Sovint les parets d'algunes escoles semblen aparadors de botigues guarnides per oferir el producte en comptes de

plafons informatius sobre els processos de construcció de pensament dels infants i tot allò que esdevé en el dia a dia de l'escola. És necessari que les parets parlin del que succeeix, del que es viu, del que es pensa i del que es pretén dins la petita comunitat que és l'escola bressol.

Com anteriorment esmentava, pot ser interessant visitar altres escoles, per tal d'intercanviar idees i pràctiques educatives, observar i valorar altres projectes i experiències i com a possibilitat de formació continuada. Rebre i acompanyar altres professionals i famílies que vénen a visitar la nostra escola també ens fa veure que s'ha de millorar i que n'estem convençudes, d'entre tot el que s'està proposant, i ens ajuda a consolidar el projecte educatiu compartit.

També és imprescindible que totes les persones que formen l'equip educatiu, a més d'estar infor-

mades, siguin conscients de la seva responsabilitat envers els infants, envers les famílies i la resta de companys i companyes. Responsabilitat que va estretament lligada a la tasca diària, a les preguntes i interrogants, als dubtes, a considerar-se part d'un projecte col·lectiu que necessita de les aportacions i de la crítica constructiva de tothom.

Les reunions d'equip s'han de fer en un horari que faciliti la participació de totes les persones que s'encarreguen de l'acompanyament dels infants i que es relacionen amb les seves famílies. S'han de preveure i organitzar amb temps suficient. No es poden convertir en òrgans de presa de decisions ràpides. Els ordres del dia massa amplis poden portar a la decepció per no arribar sovint a consensuar ni valorar allò més necessari. No es poden convertir en espais d'escolta del que llegeix una altra persona (en molts casos la direcció de l'escola) del que s'ha i no s'ha de fer, del que és legal o no ho és.

Si ens declarem defensors del concepte d'infant competent i constructor del seu pensament, hauríem de veure la necessitat de fer de les reunions d'equip nuclis de formació continuada i d'investigació educativa perquè els professionals també puguem ser constructors de pensament i convertir, com deia Loris Malaguzzi *els fets en pensaments, els pensaments en reflexions, les reflexions en canvis de pensament i d'accions*. ■

Elia Martínez-Cava, de l'Escola Bressol
JM Céspedes de Sant Adrià

1. Santos Guerra, M.A.. *La democracia, un estilo de vida*. Cuadernos de Pedagogía, n. 251, 1995
2. Santos Guerra, M.A.. *La escuela que aprende*. Madrid: Morata, 2002
3. Malaguzzi, L. Temes d'Infància 25. *Malaguzzi i l'Educació infantil a Reggio Emilia*. Barcelona: AMRS, 1993
3. Dahlberg, G.; Moss, P.; Pence, A. Temes d'Infància 34. *Mes enllà de la qualitat*. Barcelona: AMRS, 1999



La dèria per construir habitacles



Marta Torras

No us fascina quan els infants juguen i busquen espais on amagar-se o ficar-se dins? I quan, amb els materials que troben per l'escola, es construeixen espais tancats on estar i jugar? No trobeu molt interessant observar les relacions que s'estableixen entre ells durant la seva construcció, i en els jocs i activitats que realitzen després, i fent ús de les seves obres arquitectòniques?

Any rere any he pogut observar que hi ha un període en què els infants de dos a tres anys busquen i construeixen espais on amagar-se, on jugar envoltats per murs fets de coixins o de caixes. Aquesta necessitat dels infants de «construir» potser obeeix a la seva progressiva conquesta de l'espai, a la necessitat de dominar-lo acotant-lo, construint contextos on representar diverses escenes (la caseta, el castell, la consulta del pediatre,...). I d'aquesta manera recreen situacions que, amb el joc d'imitació i el món de la fantasia, poden establir la distància necessària per reviuire emocions i reinterpretar la realitat que els envolta.

Amb la construcció d'aquests espais, els infants viuen sentiments i emocions com la intimitat, la complicitat, la satisfacció, la confiança, el gaudi... Experiències i aprenentatges mitjançant els quals desenvolupen tant habilitats motrius (transportar, pujar, baixar, ficar-se...) com habilitats intel·lectuals (imaginar, representar, triar, crear, comprovar, expressar, comunicar...) i socials (posar-se d'acord, esforçar-se, compartir, acceptar les idees i punts de vista dels altres...).

Algunes d'aquestes delicioses i senzilles històries poden servir de punt de partida per a reflexionar sobre les qüestions que ens suggereixen: per què ho fan; quines emocions senten; què pensen; quines relacions estableixen; quines converses tenen; quins jocs realitzen; quins aprenentatges...

Veiem tot seguit una mostra de les que he pogut observar a l'escola quan oferim diferents espais i materials.

Les cortines

A l'escola fa un temps vam observar quant els agradava, als infants, jugar amb les cortines del dormitori; es posaven darrere i esperaven que algú els descobrís, s'amagaven en petits grups rient fins que un altre els trobava, es tornaven a amagar, i els tornaven a trobar... Però aquelles cortines eren massa espesses, així que vam posar cortines «per jugar». Les cortines dels petits són transparents, els permet veure el que passa a l'altre costat de la cortina i, alhora, tenir la sensació d'estar amagats (una altra versió del «papus-tat») i poder gaudir i experimentar la seva recent descoberta que les persones i les coses continuen existint encara que no les vegin. En altres espais vam posar una cortina opaca i, al costat, una de transparent. Ho vàrem fer per donar diferents opcions de joc, de sensacions i de descobertes. Així mateix una cortina de dutxa en un racó del pati els inspirava diferents jocs, tot depenent de les joguines que aquell dia havíem tret «entre tots» del



magatzem (un matalasset, uns patinets, unes caixes i uns ninots de peluix,..). Val a dir, que les cortines de les sales s'utilitzen molt per jugar, sobretot els primers mesos del curs.

El curs passat tenia al meu càrrec divuit nens i nenes de dos a tres anys, i els cinc infants més grans s'hi feien notar per actius i xerraires. Feia ja un any que s'havien conegut a l'escola i es relacionaven principalment entre ells.

Des de l'inici vaig adonar-me que una de les seves preferències era construir cabanes, cases, vaixells, caus, habitacions... Qualsevol material era susceptible de convertir-se en un tancat on posar-se.

Va ser engrescador observar com utilitzaven les diferents propostes d'espais i materials per construir llocs on reunir-se i jugar; gaudien tant de l'estona en què estaven construint els

seus habitatges com del joc que després desenvolupaven «allà dins». I veure com, de mica en mica, altres companys s'anaven afegint al seu joc o feien altres construccions.

El mobiliari

Els primers dies de curs, mentre rebíem els altres companys que arribaven, el petit grup *d'arquitectes* arrossegava totes les cadires, les portaven a un extrem de l'habitació i aprofita-

ven algun altre moble per tancar un espai i posar-se a dins. En aquells espais creats per ells era fàcil trobar-los passant estones compartint el seu joc preferit, parlant en un to tranquil, intercanviant-se mirades i negociant com utilitzar la joguina.

Una tarda vaig poder observar una altra manera

d'acotar l'espai pels mateixos infants. Van agafar tots els coixins que van trobar i els van portar a un racó de la sala cobrint el terra (un al costat de l'altre). Seguidament van agafar 'tots' els contes, es van asseure sobre els coixins i es van posar a mirar un conte cadascun. En aquella estona també va haver força interacció entre ells en un ambient de tranquil·litat. Sembla que en aquests espais dissenyats per ells es crea un ambient de petit grup que

afavoreix el compartir, el comunicar-se, la complicitat... totes elles experiències de socialització positives.

Quan, passat Nadal, en remodelar l'espai vam posar un armari per a la roba de les nines, ja imaginàvem que no trigarien gaire a jugar a tancar-s'hi dins. El dia que van començar a treure tot el que hi havia a l'armari per fer-ho, vam haver de pactar l'estona en què l'armari seria un amagatall i el seu contingut es deixaria a sobre d'una taula perquè no s'escampés per terra. En acabar el joc d'amagar-se, es tornaven a posar els prestatges, els penjadors, la roba... tot havia de quedar endreçat, perquè els que volguessin jugar amb les nines ho trobessin tot al seu lloc. Vaig deduir que amagar-se a l'armari els provocava un seguit d'emocions fortes. Primer, sentir-se capaç d'estar quiet a dins, en mig de la foscor, fora de la vista de tothom. Després, esperar que algun company obrís la porta, o obrir-la un mateix quan ho decidís, i provocar algun gest de sorpresa seguit

de rialles. Aquesta vegada, sense proposar-s'ho prèviament, els infants havien trobat un espai i un material per tenir vivències on reforçar la confiança en un mateix i en els altres, habilitats socials i personals importants per a la convivència i la cooperació.

Les peces d'escuma

Un dels dies que vam anar a jugar amb les peces toves i grosses a la sala que en diem polivalent, van construir un tancat amb dues mitges llunes (habitaclle que solem veure tots els cursos), i van anar a buscar llibres per mirar, intercanviar i comentar allà dins. Un cercle totalment tancat, que es vol mantenir tancat, tot i que s'obre fàcilment en entrar o sortir, que dóna l'oportunitat de comprovar el que passa quan en un espai tan petit hi volen entrar molts... És fascinant veure com n'estan de concentrats, intentant tancar el cercle, quan descobrixen que ells hi queden a dins, envoltats d'aquells gruixuts murs.

La mosquitera

En una zona d'aquesta mateixa sala hi ha una mosquitera penjada del sostre on sovint es posaven a jugar dos o tres infants. S'estiraven a terra i feien veure que dormien, s'emportaven allà sota alguna nina o titella que feien xerrar i després s'intercanviaven els papers. Aquell dia, no hi deixaven entrar ningú més. Quan ja havíem recollit, i abans de marxar de la sala, els vaig proposar posar-nos tots junts sota la mosquitera i explicar-los un conte. Allà sota, ben juntets, a fregar un de l'altre per tal que ningú en quedés fora, es va crear una emoció contagiosa... Ens vam encongir una mica i va sortir el riure. Aquesta emoció ja la coneixíem d'altres vegades quan juguem amb el paracaigudes i sorgeix la proposta de posar-nos tots a sota, com si fos una tenda de campanya. Són episodis de la vida a l'escola que ajuden els infants a anar prenent consciència de grup amb vivències emocionants, especials.



Les caixes de plàstic

El material que oferim en el pati procurem que sigui variat, de diferents volums i pesos. I cada dia traiem del magatzem el que triem entre tots, procurant que permeti tota mena de combinacions. Vam aconseguir unes quantes caixes de plàstic fortes, de les de transportar la fruita. Al principi els nens jugaven a posar-les una darrere l'altra, a caminar-hi pel damunt i saltar. De mica en mica van anar inventant altres jocs.

Un dia un nen es va asseure dins d'una caixa, va agafar-ne una altra i se la va posar a sobre, com si fos una tapa. Li va costar una estona aconseguir quedar a dins d'aquella mena de bagul; s'havia d'encongir perquè quedés ben tancat. Com que les caixes tenen petits forats, m'hi vaig acostar i vam estar jugant a dir-nos coses i a mirar-nos per aquells orificis; dies després el joc va ser imitat per altres companys. Durant la primera estona del joc se'ls veia molt concentrats provant i experimentant amb el seu cos, enconjint-se i esforçant-se per entrar dins la caixa i procurant que quedés ben tapada. En la segona estona del joc es dedicaven a gaudir de la sensació d'aïllament i de l'emoció d'esperar que algú descobrís el seu amagatall i se sorprengué de la seva proesa. Les cares reflectien l'alegria i la satisfacció de ser els herois d'aquell moment. Petits moments de diàleg lúdic que reforcen l'autoestima de cada infant.

En una altra ocasió van posar quatre caixes, una al costat de l'altra, i es va ficar un infant a cadascuna, assegut amb les cames penjant fora. Mentrestant parlaven entre ells i feien veure que dormien, cadascun en una caixa. Els vaig preguntar què feien i em van dir que anaven en vaixell.

En els jocs d'aquells infants havia anat apareixent el joc simbòlic i de fantasia. Amb el material que tenien a l'abast imaginaven situacions que no havien experimentat mai.

Una tarda en què uns nens jugaven a transportar, moure i ajuntar caixes, de sobte me'n vaig adonar que havien construït una estructura de tres pisos i que en R. era dalt de tot. Com carai havia pujat en aquell gratacels si en R. era el més petit? Si per baixar un escaló encara buscava recolzar-se amb alguna cosa! Em va saber greu haver-me perdut l'ascensió. La situació va

donar molt de si. Vam parlar i els vaig fer veure que no totes les seves edificacions eren segures per enfilar-se. En R. va haver de rumiar com baixar d'allà dalt i després vam aturar-nos a pensar altres maneres de construir i en quins llocs podien enfilar-se que fossin estables i segurs.

Els tubs de cartró

De tant en tant, es treuen al pati tubs de cartró, molt forts i de diferents llargades (alguns arriben a fer dos metres). Cada any veiem com els infants els utilitzen de diferents maneres.



Aquest curs vam poder observar que els anaven posant a terra, buscant que tanquessin zones, fent i refent el que semblava el disseny d'un pis. Els més actius eren dos nens que, com que els tubs eren molt llargs, els transportaven entre tots dos, i això requeria comunicar-se per posar-se d'acord d'on i com posaven els tubs... cosa que es va repetir més d'un dia.

En més d'una ocasió s'emportaven joguines (tricicles, carretons...) i les emmagatzemaven o amuntegaven en aquell espai delimitat. Vaig observar com hi van deixar participar dos nens d'un altre grup que van estar una llarga estona asseguts a dins, al costat de tot aquell munt de joguines i orgullosos del fet que els deixessin al càrrec de totes aquelles pertinences.



Era molt interessant veure com algunes vegades, després d'una llarga estona amb una activitat física i comunicativa intensa, s'asseien a dins o a sobre dels seus habitacles i s'hi quedaven una bona estona sense dir-se res, i aparentment sense fer res en concret. Les cares serioses dels infants donaven a entendre que no només reposaven. Semblava que estaven realitzant alguna activitat mental important. Potser posaven en ordre les seves idees després d'unes vivències interessants, d'emocionants descobertes. Aquesta observació



em sembla demostrativa de la necessitat d'organitzar no només els espais i materials, sinó també els temps a l'escola. Donar el temps suficient que permeti respectar els ritmes de les activitats (físiques, socials, contemplatives, cognitives...) que realitzen els infants.

Les caixes de cartró

A l'escola acostumem a guardar i demanar caixes de cartró mitjanes i grosses per posar-les en dies puntuals al pati com un material més que



pot suggerir infinitat de possibilitats de joc. Un d'aquests dies, jugant amb unes caixes, van quedar uns rectangles grossos de cartró. Al nostre grup de constructors se'ls va acudir alçarlos a manera de mur i el grup es va anar ampliant deixant que altres nens i nenes s'afegissin al joc. Alguns volien fer de promotors, altres de propietaris... Ara bé, tots volien ser inquilins d'aquell habitatge que, si no hi tenien cura entre tots, s'esfondrava en un moment. Quan no l'aguantaven bé, queien tots a sobre el cartró en mig de divertides riallades. El tornaven a alçar, s'estiraven a terra per fer veure que dormien, però si no hi havia algú que s'en-carregués de subjectar el cartró... tornava a

el sentiment de passar-s'ho bé quan acceptaven nous companys en el grup... He pogut observar que en general als infants els agrada buscar, o construir, espais reduïts on poder estar de vegades sols i altres cops en grup, tots ben junts, ben apinyats. I ja se sap, com més reduït és l'espai, més divertit és. Però, també, es donen més possibilitats de tenir problemes. En alguns moments hi ha qui vol manar massa, o hi ha qui vol construir d'una manera i qui ho vol d'una altra, o un cop construït l'habitatge no deixen entrar d'altres infants... Els conflictes hi són presents i, per tant, esdevenen situacions excel·lents per aprendre a negociar i a con viure en col·lectivitat.

caure! En aquella petita aventura estaven experimentant diverses coses alhora: el descobrir les qualitats físiques d'aquells tros de cartró, la necessitat de repartir-se els rols,

En definitiva

Em sembla interessant afavorir aquest tipus de jocs on es propicien situacions en què, a partir dels propis interessos, els nens i nenes hauran de planificar la seva activitat, posar-se d'acord, resoldre les dificultats que sorgeixin, i tindran la possibilitat d'aprendre i de desenvolupar-se per ells mateixos, ajudats per la presència i l'escolta atenta i còmplice d'un adult disposat a facilitar i guiar la seva activitat. Així mateix els infants podran tenir vivències d'una gran riquesa on es respectin les seves necessitats i ritmes d'acció, cosa que afavorirà la construcció d'una imatge positiva d'ells mateixos i els servirà d'impuls per a seguir sent actius i protagonistes dels seus aprenentatges. ■

Marta Torras, educadora del Centre Municipal d'Educació Infantil Bon Pastor de Figueres

La Martina i els forats

Eva Jansà

Hi ha infants que es dediquen a explorar i escoltar el so de tots els objectes que van recollint, i amb cadascun d'ells utilitzen el mateix procediment, la mateixa estratègia, però n'obtenen resultats diferents. D'altres van explorant diferents objectes però sempre acaben mostrant preferència pels mateixos.

La Martina acostuma a buscar forats. Els forats, petits i grans, li provoquen un gran interès. Però, de forats, n'hi ha molts i diferents. L'estratègia que fa servir per explorar-los acostuma a ser sempre la mateixa, però els resultats evidentment són diferents.

Amb les mànegues acostuma a utilitzar els dits; primer un, després dos... explorant un dels extrems. I seguidament fa el mateix amb l'altre; primer un, després dos... Està mesurant? Potser sí...

Amb les obertures dels tubs de cartó i els forats que hi ha als laterals de les cadires de tres posicions la investigació és diferent. Primer hi mira a través, busca alguna cosa a l'altra banda, sembla preguntar-se... fins on arriba? Després algun objecte li serveix per seguir investigant «a fons» el forat en qüestió. Un objecte entra per un cantó i en surt per un altre.... La Martina mira pel forat –com buscant el seu recorregut– i finalment recupera l'objecte per tornar a iniciar el procés i comprovar el resultat de la seva acció.

Hi ha forats pels quals s'hi pot passar, atrafegar... Primer hi passa i després es gira per comprovar el que ha fet i ho torna a repetir.

Però què fa que els infants busquin i s'interessin pel mateix? Sembla que vagin recollint i guardant allò que els motiva, que crida la seva atenció. En alguns casos són reculls físics, com qui guarda infinitat de pedretes, de tot tipus, però sempre pedretes; en d'altres casos, com la Martina, es col·leccionen forats.

Tot sovint, quan mirem els calaixos i les caixes reservades per a cadascun dels infants hi descobrim moltes coses: papers retallats, papers de caramel, pedretes, capsetes, branquillons, joguinetes, paquetets de sorra, boles de sorra fina, flors, el cartronet del seu nom, el llibre que els agrada mirar... tantes coses!

Talment podríem trobar, també, moltes coses a les seves butxaques o a la seva cartera.

Igual que l'adult, l'infant recull i valora aquelles coses que li agraden i passen a formar part de la seva propietat, podríem pensar que són elements que formen part de la seva intimitat personal.

Podem dir que l'infant és col·leccionista de mena perquè recull i guarda objectes que per a ell són tresors preuats.

COL·LECCIONS



bones pensades



Trobada entre la geometria i l'art

El currículum d'educació infantil presenta els continguts estructurats en tres àrees de coneixement, però ens recorda que «...aquesta estructura pot ajudar a sistematitzar i planificar l'activitat docent, però no ha de suposar presentar la realitat parcel·lada, sinó que cal crear uns espais d'aprenentatge globalitzats, establint relacions entre els continguts de les diferents àrees.»

(DOG, p. 68263)

L'experiència que narrem en aquest article va ser duta a terme en un grup de quatre anys, en una escola on l'element estètic i artístic és un dels eixos transversals del programa. Així mateix, el fet de buscar els lligams entre diferents llenguatges, i la relació entre àrees, és una de les claus metodològiques fonamentals d'aquest centre. Aquests aspectes que s'acaben d'esmentar varen facilitar el treball globalitzat que presentem més endavant, en el qual, tot partint d'una obra d'art, es treballen diferents continguts matemàtics vinculats a la geometria, junt amb aspectes d'altres àrees i llenguatges (Edo, 2008; Edo i Gómez, 2006).

Forma i entorn

L'entorn que ens envolta és geomètric. Nosaltres, els edificis, els objectes... tot té una *forma*. Una

bona manera d'apropar-nos a la geometria en aquestes primeres edats és observant i descrivint la forma d'alguns elements —o parts d'ells— de la

Mequè Edo i Roser Gómez

realitat propera. És convenient, doncs, fer recorreguts per l'entorn buscant objectes en què els infants puguin reconèixer les formes semblants a cossos geomètrics. D'aquesta manera apareixen esferes, cilindres, prismes,... que ajuden els infants, no només a veure'n la forma tridimensional, sinó també a descobrir les diferents cares planes que contenen: cercles, quadrats, triangles, rectangles... Aquests recorreguts permeten als infants fer col·leccions dels objectes trobats atenent la seva forma.



El domini, per part dels infants, d'un vocabulari geomètric concret no és l'objectiu central d'aquestes tasques. La seva finalitat principal se centra en la sensibilització de la mirada dels infants per descobrir la geometria que es troba immersa en els objectes de la vida quotidiana i en la realitat que ens envolta. Per això es creen situacions didàctiques on l'ús dels termes geomètrics és un fet natural i necessari per a l'activitat que s'està duent a terme. En aquestes situacions l'adult és qui utilitza els termes adequats i els infants els van reconeixent i fent seus, de mica en mica, en contextos d'ús i funcionalitat. Així, doncs, els termes geomètrics van sorgint dins de situacions en què els infants generen hipòtesis, discuteixen entre ells, argumenten i comproven les seves idees inicials. I apareixen, d'aquesta manera, tant els referents de cossos tridimensionals com els de figures planes, de manera relacionada i formant part de la realitat (Edo, 1999).

Descobrir i crear amb les formes

Els infants, engrescats per les troballes que han anat fent per l'entorn, comencen a portar objectes de casa en els quals també hi han descobert característiques geomètriques. Es va construint així, en un espai de la classe, un racó de formes classificades segons s'assemblin a esferes, cilindres i prismes. La manipulació dels objectes els fa descobrir, a través del tacte, les diferents textures dels mateixos, així com també les diferents figures planes que els conformen.





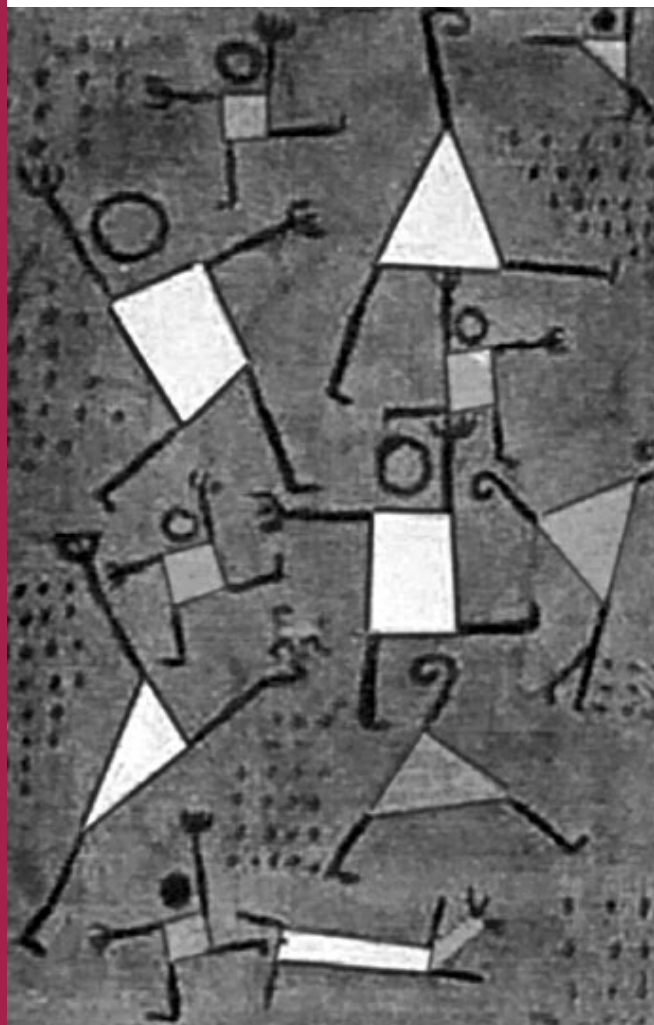
Les col·leccions van creixent i un bon dia es decideix estampar amb pintura algunes cares planes d'aquests objectes per poder-ne apreciar les formes que deixen. Junt amb el goig d'estampar i de produir una composició plàstica lliure, s'hi afegeix el fet de poder combinar de manera espontània les formes planes entre si. Apareixen seriacions, ritmes, composicions figuratives i abstractes que van omplint els fulls de figures i colors.



I l'art?

A partir d'aquesta primera activitat els adults vàrem pensar en la manera de connectar el treball sobre formes amb una obra d'art. Tenint en compte que hi ha força obra de pintors on les figures planes són els elements clau de la composició, així com hi ha també molts escultors que fan servir figures tridimensionals força pures per fer les seves escultures, no va ser senzilla l'elecció. Vàrem pensar en pintors com V. Kandinsky, P. Klee, S. Dalaunay, X. Roódtxenko... i escultures de D. Smith, J. Oteiza, A. Alfaro o A. Calder. Vàrem triar una obra de Paul Klee, *Ballant per por*, que ens va semblar molt suggerent ja que tots els seus personatges estaven bàsicament formats per figures planes. Es va presentar l'obra al grup d'infants, sense esmentar ni l'autor ni el títol de l'obra, amb la intenció de fer-ne una anàlisi entre tots.

Ballant per por, Paul Klee, 1938



A la primera ullada al quadre i a partir de la pregunta «Què veieu?» comencen a aparèixer els termes geomètrics: «veig un triangle, un quadrat, una línia...»

Es va seguir preguntant:

- On és aquest triangle?
- Com saps que és un quadrat?
- Estem tots d'acord?
- La línia que veus és oberta o tancada?...

Aquesta part de la conversa no es va centrar únicament a donar noms a les figures i explicar-ne la ubicació, sinó que es va arribar a una molt bona descripció i justificació dels diferents elements que definien cada tipus de figura.

A continuació es va generar una segona conversa on la fantasia i la imaginació van ser la clau del diàleg.

Les preguntes «Què deuen ser? On són? Què els passa?» van provocar que els infants realit-

zessin una nova mirada, tranquil·la i serena, a l'obra i expressessin opinions com:

- són personatges fantàstics,
- són en un món imaginari,
- sembla que fan gimnàstica,
- viuen al país dels quadrats,
- són a una piscina,
- fan una festa...

Saber combinar els moments en què els infants són capaços d'imaginar amb moments de reflexió i anàlisi de la forma i la posició és una bona manera de viure les matemàtiques a les primeres edats.

Va arribar el moment de jugar a fer hipòtesis, tot proposant entre tots diferents títols per a aquest quadre; títols que sorgien de tot el que s'havia anat parlant fins ara. Finalment se'ls va presentar l'autor i el títol de l'obra: *Ballant per por*. El títol els va sorprendre i va generar un diàleg sobre què els deuria fer por als personatges i què els feia por a ells mateixos.

A continuació la mestra va demanar:

- Creieu que ballar ajuda a treure la por?
- Voleu ballar com els personatges del quadre?

Se'ls convida a ballar escoltant tres músiques diferents i triant la que creguin més adient per l'obra que s'ha analitzat. Davant d'una peça de Mozart, una de Vangelis i una dansa africana amb un fort component de percussió, els infants arriben a un consens ràpid que la dansa africana era la que millor lligava amb la màgia dels personatges de l'obra. Finalment els infants van ballar al so dels tambors i així es va concloure aquesta sessió de manera lúdica i expressiva.

Paraules que es converteixen en personatges

A partir d'unes figures estampades i retallades anteriorment se'ls convida a organitzar-les. Per això els adults vàrem oferir a cada taula -de vuit infants- un munt de safates per anar col·locant les figures retallades tot fent-ne col·leccions.



Es van generar discussions força interessants, entre els companys de taula, per decidir el contingut de cada safata. Tenien en compte el color, la forma, la grandària, i triaven ells mateixos quines col·leccions anaven fent. Finalment els adults els convidàvem a buscar un únic criteri per organitzar correctament les classificacions de cada taula.

A continuació se'ls va explicar que aquestes figures servirien perquè cada nen i cada nena fes una composició plàstica inspirada en l'obra *Ballant per por*.

Per això es van posar totes les figures ben organitzades en safates damunt un banc, tot fent com una gran botiga, on cada infant anava a escollir sis peces per fer els seus propis personatges.

Un cop retornaven a les taules, els infants comprovaven la quantitat de figures de cada company de taula, i entre ells mateixos feien les correccions necessàries per tal que tothom tingués exactament sis peces.



Els infants van anar col·locant les figures damunt d'un full -amb un fons prèviament pintat per ells mateixos-, tot intentant que estiguessin separades les unes de les altres, i les van anar enganxant. Finalment se'ls va donar pintura negra i pinzell tot animant-los a convertir les seves figures en personatges, fent èmfasi que havien de ser fantàstics, imaginaris i divertits.

En aquest moment l'obra de referència no era a la vista dels infants. No ens interessava gens que intentessin copiar o reproduir l'obra analitzada. Al contrari, ens interessava veure quins elements de l'obra havien fet seus i els utilitzaven sense tenir-los presents, i quina interpretació personal feien a l'hora de crear els seus personatges fantàstics.

Hi havia vint-i-cinc nens i nenes de quatre i cinc anys, pintant tots alhora, en silenci, molt concentrats i il·lusionats fent la seva pròpia «obra». Va ser un moment molt especial

viure la transformació de les figures en personatges.

Quan anaven acabant s'inventaven un títol per al seu quadre i es passejaven per la classe, amb tranquil·litat, tot admirant i comentant les obres dels companys. Varen aparèixer títols com *Les figures ballarines*, *La dansa de colors* o *Bon humor*.





Conclusió

Aprendre matemàtiques a les primeres edats no hauria de consistir a resseguir números, pintar figures sense «sortir de la ratlla» o comptar dibuixets en una «fitxa». Les activitats descontextualitzades no són una bona manera d'aprendre els continguts d'aquesta àrea. Les matemàtiques, junt amb la resta d'àrees i llenguatges, s'haurien d'aprendre de manera interrelacionada.

D'una part, l'experiència que hem mostrat és un exemple de com entenem que caldria aprendre els continguts matemàtics. En ella els infants van fent seus els diferents continguts lògics i geomètrics en la mesura que els són útils per descriure, organitzar i compondre creacions pròpies.

L'obra d'art ens dona un bon context per observar amb detall i reconèixer diferents figures. També per descriure-les i confrontar els criteris amb els companys. En definitiva, ofereix un context en què els nens i nenes van fent seus els coneixements geomètrics que es tracten, de manera col·lectiva, a través de la conversa.

Per tot això el diàleg és fonamental, i el paper de l'adult, clau. Partir de bones preguntes, con-

duir la conversa, mitjançar en la discrepància de parers, no avançar respostes i ajudar el grup a trobar consensos és una bona manera de guiar la construcció de coneixements matemàtics a les primeres edats.

D'una altra part, apropar els infants al món de l'art forma part del desig de convertir-los en actius observadors i degustadors de les obres de diferents artistes, i també de propiciar que a través de les paraules puguin arribar a expressar les seves descobertes i els sentiments que aquestes desperten.

Sovint aquesta visió de les obres provoca les pròpies ganes de crear a partir de les idees que ens han aportat els artistes. És feina dels adults posar materials adequats a l'abast dels infants perquè aquestes situacions puguin ser possibles. També la música ha servit per poder expressar corporalment una situació nascuda de l'anàlisi de l'obra.

Finalment volem apuntar que va ser molt gratificant veure com tots aquests llenguatges anaven apareixent i connectant els diversos moments de l'experiència mostrada, i enri-

quen tant les vivències personals com les de tot el grup. ■

Mequè Edo, professora de Didàctica de les matemàtiques de l'UAB i Roser Gómez, mestra d'educació infantil

Bibliografia

Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya Núm. 5216, 16.9.2008

EDO, M.: «Reflexiones para una propuesta de geometría en el parvulario», *Suma*, núm. 32, pàg. 53-60, 1999

EDO, M.: «Matemáticas y arte en educación infantil» *UNO, Revista de Didáctica de las Matemáticas*, núm. 47, pàg. 37-53, 2008

EDO, M. i GÓMEZ, R.: «Matemática y arte a partir del cuadro *Bailando por miedo*, de Paul Klee». A M. Antón, B. Moll (Eds.) *Educación Infantil. Orientaciones y Recursos (0-6 años)*. (pàg. 181-207) Barcelona: Praxis. 2006

Compartir una manera de fer escola



Equip de parvulari de l'escola pública Barrufet

La nostra escola es planteja l'ensenyament com un procés que ha de promoure en els infants capacitats que els ajudin a créixer en el coneixement propi, en la llibertat personal, la creativitat, el sentit crític i de la responsabilitat social. L'activitat física i mental dels infants és la base del procés d'ensenyament-aprenentatge, que els ajuda a descobrir el que hi ha al seu abast mitjançant el propi esforç.

Entenem que cal potenciar de manera progressiva el desenvolupament de les seves capacitats, i donar-los a conèixer estratègies d'aprenentatge, entre les quals destaquem el propi coneixement i l'acceptació de l'error, que els permetin ser cada vegada més autònoms en el seu procés de formació. La nostra acció educativa s'adreça a desenvolupar en els infants el gust per aprendre i la satisfacció per la feina ben feta.

Considerem molt important i necessari organitzar les ajudes i els horaris de manera que, des del primer moment, hi puguin haver un acompanyament individualitzat dels infants que s'incorporen a l'escola, per poder atendre millor les necessitats personals de cadascun. Cada infant arriba amb un bagatge i unes diferències personals, i també unes neces-

Els equips de mestres de les escoles canvien i cal pensar com fer-los participants dels punts essencials a què s'ha arribat després d'anys de compartir experiències, idees i significats. Uns punts bàsics perquè les persones que s'incorporen s'hi adhireixin o bé perquè esdevinguin un referent sobre el que debat, modificar si s'escau, i seguir avançant. Per això, en demanar-nos com ens plantejàvem la incorporació dels nous mestres a l'escola, vam decidir fer un esbós del que procurem transmetre'ls en arribar, dels trets d'identitat del nostre parvulari que es reflecteixen en la nostra manera de fer.

sitats particulars, que cal tenir en compte per tal d'afavorir el seu desenvolupament. Els primers quinze dies de curs, amb els infants de tres anys, hi ha dos adults a cada grup per tal d'afavorir la seva incorporació a l'escola, tenir cura de les seves necessitats i potenciar la seva autonomia, tot facilitant-los les eines i els recursos necessaris. Passat aquest primer període, es manté aquesta ajuda durant la primera mitja hora del matí i totes les tardes. Així mateix, la presència de la tècnica d'educació infantil, compartida pels dos grups de tres anys, ens permet

organitzar activitats en grups reduïts.

El joc és per nosaltres una activitat imprescindible, un mitjà d'aprenentatge i de socialització. La metodologia de racons o tallers, amb l'ajuda de la mestra de suport o la tècnica d'educació infantil, és de gran utilitat per incorporar aquesta activitat a la vida diària dels diferents grups. Les situacions que es creen a partir dels racons permeten treballar globalment totes les àrees del currículum i faciliten la interrelació i l'observació dels infants. Tot i això, també hi ha estones en què els infants poden utilitzar els diferents jocs segons els seus interessos.

El joc motriu té també per nosaltres la mateixa importància. Els infants en poden gaudir lliurement en les estones d'esbarjo o en les sessions de psicomotricitat, que, amb els grups de tres i quatre anys, sempre tenen lloc amb la meitat de grup. L'esbarjo també és un espai educatiu; per això, en aquest espai hi ha diferents aparells i joguines per afavorir el joc de tota mena. Es procura que aquest sigui un moment en el qual la mestra també pugui fer propostes, fer de mediadora... perquè en aquestes edats el moviment i l'acció encara són importantíssims.

Considerem que és necessari afavorir l'autonomia dels infants per tal d'ajudar-los en el seu creixement, millorant la seguretat en si mateixos i la pròpia autoestima. Per això els espais de les classes estan organitzats de manera que els infants puguin utilitzar i compartir els diferents materials de manera autònoma, i que en determinats moments també puguin participar en les diferents tasques comunes de la classe.

Una introducció progressiva de diferents càrrecs ajuda al bon funcionament del dia a dia a classe. Facilita la col·laboració de tothom i l'acceptació individual de petites responsabilitats.

La socialització és un altre aspecte important que tenim molt present. Amb aquesta intenció s'afavoreixen valors i actituds tan importants com compartir, saber esperar, tolerar, escoltar... A partir dels conflictes que poden sorgir i la seva mediació s'ajuda els infants a trobar l'entesa, a parlar-ne i de mica en mica a poder solucionar-los.

Sabem que els infants aprenen globalment, partint de la pròpia acció i dels propis interessos. Per tant, procurem que totes les activitats que proposem siguin significatives per a ells, recollint les seves vivències i

tenint en compte els coneixements previs. Així mateix, s'afavoreix l'acció, l'experimentació, la manipulació, l'observació i la relació en tot el procés d'ensenyament-aprenentatge, utilitzant els diferents llenguatges com a mitjà d'expressió i comunicació.

La interacció que té lloc entre els infants afavoreix l'aprenentatge. Per això busquem estones en què els infants puguin compartir activitats i coneixements, on tothom aprèn de tothom. El paper del mestre és el d'un dinamitzador que escolta els infants, que els ajuda a avançar tot fent pre-

güentes, proposant nous reptes i reflexionant sobre el que saben.

Per tal d'afavorir la interrelació i per incloure tota la comunitat educativa en aquest procés d'aprenentatge, a l'escola es duen a terme un conjunt d'activitats que a continuació explicarem una mica.

La col·laboració entre família i escola és tinguda molt en compte des de l'inici. A fi de poder establir un primer contacte amb les famílies dels infants de tres anys, abans de començar l'escola, mestres i pares ens reunim per intercanviar inquietuds. Així mateix, abans de començar el curs, els nens i nenes vénen a jugar una

estona a l'escola, per tal que coneguin les seves mestres, passin una estona amb els seus futurs companys i comencin a familiaritzar-se amb l'espai on conviuran tot el curs, però amb la tranquil·litat de tenir al costat el pare o la mare.

En la mateixa línia de col·laboració amb les famílies, a l'escola es donen altres situacions on és molt important la seva implicació, com les que es descriuen a continuació:



- L'escola obre les seves portes a les famílies. Des de primer any de parvulari fins a sisè cada fi de trimestre, en acabar la jornada escolar, les classes acullen pares, mares, germans i els familiars que vulguin acompanyar els nens i nenes per compartir les activitats desenvolupades al llarg del trimestre. És una activitat molt motivadora per als infants ja que poden explicar als seus familiars tot allò que han anat fent, creant i descobrint amb els companys i companyes; les feines que han realitzat a nivell individual i aquelles que han fet en grup, totes elles exposades a la classe. Es crea un ambient molt agradable on és fàcil compartir de manera espontània el dia a dia de classe, i els familiars poden fer-se una idea més propera de com es desenvolupa la realitat escolar dels seus fills i filles. S'estableix una interrelació a tots els nivells: els infants tornen a mirar el seu àlbum, l'ensenyen als seus familiars... els

pares i mares intercanvien idees, impressions, comparteixen inquietuds... Per a tothom és una tarda diferent!!!

- Tallers oberts a les diferents aportacions dels pares i mares. A mitjans del primer trimestre convidem les famílies a participar en tots els tallers que es fan a l'escola, des de quatre anys fins a 6è, i recollim les seves propostes. Un cop sabem quins pares i mares ens acompanyaran i les diferents propostes, convoquem una reunió per tal de concretar cada taller: qui el durà a terme, quins materials es necessiten... Els tallers que es fan acostumen a ser molt variats: fotografia, collarets amb diferents tipus de pasta, pintura, cuina, teatre, aquarel·les, fang, màscares, punts de llibre...

Els grups que participen en cada taller estan formats per nenes i nens de les dues classes de cada nivell i cada setmana van canviant de taller. Els tallers es duen a terme una hora a la setmana i la durada depèn del nombre de tallers.

- Escola i famílies col·laboren en la diada de Sant Jordi. Aquest dia organitzem tallers per tota l'escola, amb la participació de totes les persones del claustre i de tots els pares, mares, avis, àvies, tiets.. que tenen disponibilitat.

Uns dies abans d'aquesta data es demana a les famílies la seva col·laboració i, com que és una activitat que es va fent any rere any, hi ha persones que ja es reserven aquell matí de festa per tal de poder col·laborar.

A parvulari fem els tallers barrejant els nens i les nenes de les classes de tres i quatre anys, i els infants de cinc anys participen amb els de cicle inicial. En total s'organitzen uns dotze tallers diferents, que varien cada any en funció de les propostes. Tenen una durada de tres quarts d'hora i cada infant pot participar en dos tallers.

En aquesta mateixa línia d'afavorir la interrelació entre tota la comunitat educativa, s'organitzen





dues altres activitats on els alumnes de diferents edats, i específicament els més grans i els més petits, trobin oportunitats per relacionar-se, treballant aspectes coeducatius, de cura i afecte.

1. Cada any quan arriba Carnestoltes ens agrada celebrar-ho com cal. Entre moltes altres activitats, es fa una gran ballada de danses en què participa tota l'escola, i es convida les famílies a veure-ho. Unes setmanes abans de la festa, els nens i nenes de 5è i 6è de primària van a les classes dels infants de tres i quatre anys per tal de conèixer mitjançant el joc les seves futures parelles de ball, que s'escullen en aquell moment. Les mestres fan una foto de cada parella per fer un mural per a la classe. Uns dies més tard aniran tots plegats al gimnàs per assajar les danses escollides

amb la mestra d'educació física. Quan arriba el dia esperat, els grans van a buscar els petits per sortir al passatge de vianants annex a l'escola i, abillats com cal, dansar les danses i rebre sa majestat el rei carnestoltes.

2. En acabar el segon trimestre, es fa una sortida a la platja de Vilanova per jugar amb la sorra, prendre el sol i gaudir d'un dia de convivència, en la qual participa tota l'escola. Com ja es va fer per Carnestoltes, els infants de 5è i 6è fan parella amb els infants de tres i quatre anys. L'excursió es fa utilitzant el tren tot coordinant-nos prèviament amb la Renfe. Els infants grans i petits comparteixen l'experiència del viatge en tren i la caminada fins arribar a la platja. A la tornada els infants de tres anys, que ja estan molt cansats, tornen en autocar.

El consell d'escola és un exemple més de la implicació dels infants en el procés de participació en la vida de l'escola. És un òrgan de comunicació i participació en què cada quinze dies es troba una representació de dos infants de cada grup, des dels de cinc anys fins als de 6è, per tal de recollir les inquietuds i propostes que sorgeixen a les assemblees de classe i millorar l'organització i el bon funcionament del centre: com s'utilitzen els jocs col·lectius del pati, quines ordres ens donarà el rei carnestoltes...

Amb tots aquests apunts hem procurat fer un recull dels trets d'identitat del nostre parvulari, intentant reflectir la nostra manera de fer, que és en definitiva el que intentem traspassar a totes les persones que s'incorporen al centre.

Creiem que l'escola ha de ser un espai de comunicació i convivència on els infants siguin els grans protagonistes i que, tot jugant i experimentant, vagin construint els seus aprenentatges. Una escola en què, com diu el nostre projecte pedagògic, la tasca educativa es fonamenta en la interrelació entre les persones que la formen, en el respecte mutu, el diàleg, la reflexió, la col·laboració i la solidaritat. Una escola en la qual tothom té cabuda, sense cap discriminació per raó de gènere, ètnia, ideologia o discapacitat. Una escola arrelada i oberta a l'entorn i a la realitat del món d'avui. Una escola que potencia l'oportunitat de desenvolupar al màxim les capacitats de tots els infants, sense restar condicionats per estereotips de gènere. ■

Equip de parvulari
de l'escola pública Barrufet de Barcelona

Conversa amb Jordi Sabater Pi

L'observació és la base del coneixement



David Altimir

Nascut a Barcelona l'any 1922, Jordi Sabater Pi és l'introduïdor a Espanya de l'etologia, ciència que estudia la biologia de la conducta animal i humana. S'hi va iniciar de forma autodidacta durant la seva estada a Guinea Equatorial entre els anys 1940 i 1969, on va començar les seves recerques de camp i es va especialitzar en primatologia i etologia. A més a més d'estudiar els goril·les i ximpanzés d'Àfrica Occidental, va descobrir la indústria dels bastons dels ximpanzés, va estudiar les granotes gegants, les aus indicadores de la mel, i la cultura i la llengua dels indígenes fang que habitaven a Guinea.

El Doctor Jordi Sabater Pi ens rep a la seu de la Col·lecció Sabater Pi, que es troba al Parc Científic de la Universitat de Barcelona.

Ara fa uns anys va decidir donar tota la seva col·lecció de dibuixos i d'imatges fotogràfiques a la Universitat perquè n'assegurés una difusió pública.

Els seus dibuixos són extraordinaris, i es poden consultar també per internet a <http://www.pcb.ub.es/homepcb/live/ct/p1451.asp>

Ens interessa la seva vessant d'autodidacte, d'observador i dibuixant, i el seu coneixement dels primats.

De tota l'entrevista ens quedem amb la seva afabilitat, el seu rigor pel treball ben fet. I amb la frase: «El que coneixes, ho estimes, i el que estimes, ho protegeixes.»

DAVID ALTIMIR: *Vostè ha estat un autodidacte. Expliqui'ns una mica la seva trajectòria de formació científica.*

JORDI SABATER PI: *Vaig anar a l'Àfrica a l'edat de 17 anys, quan el meu pare em va enviar a les plantacions d'un parent de la família, a Guinea. Els inicis varen ser molt durs i vaig pensar que el primer que havia de fer per*

facilitar la meua relació amb els habitants autòctons era aprendre la seva llengua. Això em va ajudar moltíssim. A més a més, també vaig poder descobrir moltes coses que a la resta dels estudiosos se'ls escapaven o simplement no els interessaven.

Després de molts anys, cap als cinquanta anys, vaig tornar al Principat i vaig estudiar a la Universitat, sense massa penes i amb algun premi (premi extraordinari de llicenciatura i de doctorat).

La meua activitat d'observador i les meues recerques a Àfrica varen ser les que em varen ajudar a posar-me en contacte amb la ciència escrita, sobretot gràcies a l'ajuda de gent com August Panyella, aleshores director del Museu Etnològic de Catalunya, que em va facilitar contactes amb universitats i centres d'arreu del món. A través d'aquesta col·laboració vaig començar a familiaritzar-me amb la ciència escrita, i vaig publicar un parell de llibres amb ell.

Per dir-ho ràpidament, podria afirmar que per aconseguir una bona formació, a mi, no m'ha estat imprescindible anar a la universitat.

D.A.: *Quina relació ha trobat entre teoria i pràctica a l'interior de la seva experiència?*

J.S.P.: En el meu cas van ser les meves recerques les que em varen obrir les portes a poder fer estudis científics més teòrics.

Des de la societat zoològica de Londres i també des del Museu de Ciències Naturals de Nova York i la Universitat de Zuric em demanaven de fer articles i estudis sobre les diferents recerques que jo feia: sobre la vegetació africana, i també sobre etnologia (estudis sobre la tribu dels fang) i més endavant les meves recerques sobre els primats antropomorfs. Podríem dir que, com més m'interessava per l'entorn on em trobava (vegetació, fauna, poblacions indígenes) i més notes i observacions prenia, se'm generava la necessitat d'entendre més coses sobre la relació de tots aquests elements.

D.A.: *Vostè ha estat un dels primers a estudiar els primats en el seu estat natural. Hi ha món de la infància en els primats?*

J.S.P.: I tant! Aquest concepte existeix de manera molt clara. Els petits estan constantment jugant entre ells, jugant amb els seus pares, de manera que es pot establir un paral·lelisme sobre com es comporten els primats i com juguen els humans.

D.A.: *Existeix el concepte d'educació en els primats?*

J.S.P.: Tenen el que se'n diu «imprinting», que és l'aprenentatge sense esforç. Els infants també el tenen: fins pels voltants dels set anys aprenen sense esforç. Després d'aquestes edats ja s'aprenen per mitjà de l'esforç, que és un aspecte més humà.

Els primats funcionen organitzats per grups, i els grups estan constantment aprenent. També tenen cultura. Cada espècie modifica part del seu comportament en funció de diferents aspectes. I no únicament els primats sinó totes les espècies animals. Les merles de Collserola, posem per cas, canten de manera diferent a les del Moncayo, i això és fruit d'un aprenentatge cultural.

D.A.: *Fins a quin punt ha estat important el dibuix en la construcció del seu coneixement?*

J.S.P.: Per a mi el dibuix ha estat fonamental. Jo crec que tots els infants haurien d'entrar al parc zoològic amb una llibreta i, en comptes de córrer d'un costat a l'altre, haurien de dibuixar. Dibuixar demana una observació profunda i llarga.

El que coneixes, ho estimes, i el que estimes, ho protegeixes. Caldria entrar a tots els museus amb una llibreta i un llapis. Es fa així a països com Estats Units, Suïssa... El dibuix és bàsic: tant o més que el llegir i escriure. A més el dibuix té la virtut de sintetitzar el que s'està observant. En comptes d'escriure, posem per cas: «*Veig uns ximpanzés que puguen a la capçada d'un arbre, i que després tornen a baixar...*» Això és més llarg que fer un esquema, un dibuix (vegeu l'esquema del moviment dels ximpanzés).

D.A.: Com creu que els mestres hem d'observar els infants?

J.S.P.: L'observació és a la base del coneixement. El mateix Darwin era un gran observador: observava, anotava coses... De vegades dic que ser «darwinista» és simplement ser observador.

Primer hauríeu de deixar que facin a la seva manera, que facin les coses pel seu compte. Cal estimular-los, observar i dialogar amb ells a través dels seus dibuixos... Cal utilitzar el dibuix com a instrument de cultura, de construcció del coneixement. ■

David Altimir



Petons i queixalades



Imma Riu

Tant és, petons o queixalades, són conseqüències de les emocions que sentim. Els primers els normalitzem i els segons els patologitzem. Si no és problema el fet que un infant digui «totxe» en lloc de cotxe quan encara no sap parlar... per què ho és que mossegui quan encara no sap expressar sentiments? Si fos capaç de dir és que no t'entenc!, no et puc explicar el que vull, tinc ganes d'estar amb tu, em fan mal les dents... Si fos capaç de fer-ho, segurament ho faria i no mossegaria. Hi ha molts adults que no són capaços de dir em sento malament amb el que has fet i es passen tres dies fent morros amb un mutisme completament voluntari.

Les emocions ens mouen per facilitar-nos la vida. La por ens fa fugir d'allò que temem o ens ajuda a preparar-nos i estar alerta davant una situació perillosa. L'enuig és l'emoció que tenim quan ens sentim frustrats, quan creiem que ens traspassen els nostres límits. L'enuig ens porta a agredir per defensar-nos. Aquell comportament agressiu que va ser tan útil als nostres avantpassats per defensar-se dels atacs dels depredadors, ara no ens permet socialitzar-nos. El que hem desenvolupat al llarg dels anys són altres respostes alternatives: diem no, marxem, ens queixem... Per aprendre, tanmateix, necessitem temps, un entorn que ens n'ensenyi i una maduració del nostre sistema nerviós.

Mentre tot això passa als nostres cervells, curs rere curs i a totes les escoles bressol, als voltants de l'any, els infants mosseguen. De fet mos-

segueu, mengen amb les mans o amb poca traça amb la cullera i fan el pipí als bolquers. Quan hagin après altres habilitats ja les posaran en pràctica. Però, mentre no sigui així, les educadores es veuran en la difícil situació d'explicar a aquell pare o mare com ha estat la mossegada escandalosa que s'ha marcat a la cara de l'infant. O bé comentar a uns pares, mig empeses per la pressió dels altres, que el seu fill o la seva filla fa uns dies que mossega.

Elles saben molt bé què fer. Elles coneixen a la perfecció els mecanismes d'aprenentatge dels seus infants. Algunes diran «no» amb to afectuós però decidit, i apartaran l'infant del lloc on es troba. D'altres li explicaran que allò fa mal. O potser l'apartaran sense mirar-lo directament i evitar així que aquell intent de cridar l'atenció tingui èxit. Li ensenyaran a reclamar-la d'una altra manera. En molts casos podran evitar-ho distraient-lo amb cançons o jocs. En alguna escola s'hauran preocupat de disposar d'aquells objectes que permetran descarregar aquella tensió acumulada per tot el que viu tan intensament. En molts equips elles es tranquil·litzaran compartint-ho amb les companyes i després observaran, com per art de màgia, que aquest «ansiolític» també té un efecte en la conducta de l'infant. I així, amb l'esforç i la dedicació de cada dia, aquells infants que mossegaven tan sovint, quan



arribi el curs següent, hauran canviat la mossegada per un encara matusser «És meu!!». Encara els queda molt per aprendre.

Moltes famílies seguiran amb més o menys coneixements o intuïció aquestes passes i, si tot va com ha d'anar, després d'uns anys trobarem un adult amb una maduresa emocional reclamant de forma assertiva (educada però decidida) allò que creu que li pertoca. Si no és així, formarà part d'un dels milers d'adults immadurs amb els que compta la nostra «avançada societat» esperant que el món giri al seu voltant.

Una mossegada a la galta o al braç d'un fill genera emocions de tot tipus: pena, ràbia, por... És normal i adaptatiu. Allò que fem amb aquestes emocions, però, també servirà de model del nostre fill. He vist més

vigilància (guardes de seguretat?), que apartin els «agressius» (els enviem tots al psicòleg?) o que aïllin les víctimes per evitar nous atacs (vitriures de vidre protectores?).

Socialitzar-se vol dir estar en contacte amb virus, haver d'esperar que sigui el torn per dinar, dormir amb altres sorolls, tenir la possibilitat de rebre una mossegada... Però també vol dir tenir un bon sistema immunitari, saber esperar, tolerar, compartir, afrontar frustracions i desenvolupar els mecanismes emocionals necessaris per sobreviure en el nostre món actual on els depredadors tenen nom de persona. ■

Imma Riu, psicòloga

Contes per tocar el cel amb un dit

Va haver-hi un temps que feia una calor de set-cents dimonis. Era una xafogor asfixiant. L'aire calent vibrava damunt la prada resseca. Els llacs i els rius s'assecaven. Homes i animals cercaven refugi sota l'ombra migrada dels eixarreïts fullatges. Els habitants d'un llogarret especialment afectat per la calorassa exclamaven:

–Ai, que d'aquesta no ens en sortirem!

–Els ramats se'ns en van a trobar aigua en una altra banda.

–Els peixos van marxar amb les darreres aigües dels nostres rius.

–Ni les roses ens deixaran menjar les seves llavors: abans d'obrir-se ja es marceixen. Aquestes lamentacions van tocar el cor d'una petita serp d'escates lluents que hi havia en uns matolls d'allí a la vora. Va sortir del seu amagatall i se'ls va adreçar amb veu humana:

–Jo tinc poders màgics i puc ajudar-vos: només heu de llançar-me enlaire, cel amunt.

–Però tornaràs a caure i et mataràs –va fer-li el bruixot de la tribu, que tenia fama de ser el més gran màgic de la contrada, i que no se'n fiava ni gota.

–No, no cauré ni em mataré –va contestar la serp. M'arraparé al cel amb les escates i grataré una mica de pluja i de neu per vosaltres. Allà dalt, la prada és de gel blau.

–Però ets massa petita, tu, per fer això –va tornar a protestar el bruixot de la tribu.

–No hi fa res. Em puc allargar fins a abastar l'horitzó. Vinga, llanceu-me tan amunt com pugueu.

El bruixot va callar i va agafar la serp, que s'havia enroscoat, i la va llançar enlaire, amb totes les seves forces, com si se'n volgués desfer.

A mig aire, la serp es va desenroscar. I s'anava fent llarga, llarga, cada cop més llarga. Es va allargar d'una manera tal que el cap i la cua tocaven a terra, a cada punta d'horitzó, mentre l'espina es corbava, seguint la volta celeste. I amb les escates anava gratant el glaç del cel.

A mesura que anava gratant, el cos li anava canviant de color, del vermell al groc, al verd, al blau, al morat. El glaç del cel va començar a fondre's i les gotes de pluja van anar caient damunt la terra.

Tot va renéixer. L'aigua tornava a córrer pels rius, les deus cantaven, els animals tornaven al terror natal, les roses s'obrien com abans. Però, i els indis?

Els indis, amb una alegria de no dir, van aixecar la vista enlaire i es van deixar amamar per la pluja vivificadora. I, sota la dutxa celeste, van posar-se a dansar en honor de la serp, que, d'ençà d'aquell dia, continua corbant el cos elàstic, com una cinta de colors, cada vegada que plou en un dia de sol.

(versió de Miquel Desclot a *Això era i no era*. Editorial Onda)

Elisabet Abeyà

La serp arc de sant Martí

Quan podem veure al cel la pluja i el sol a la vegada, s'il·lumina l'arc de sant Martí o arc Iris. El podem veure al costat oposat del sol.

Ara que les lleis de la física han aconseguit explicar el fenomen, continua sent meravellós, però imagineu-vos quina quantitat d'històries va generar aquest arc en els temps antics. S'hi enfilaven els fills del sol i de la lluna i era una escala per arribar al cel. També era un mític animal que baixava a beure aigua a la terra.

De les moltes rondalles que fan referència a aquest tema, hem triat aquesta dels indis d'Amèrica del Nord.

Grans autors per a petits lectors

MAURICE SENDAK



Enguany presentem autors que han deixat empremta amb els seus àlbums. Maurice Sendak va néixer a Nova York el 1928, fill d'una família jueva que vivia en una barriada pobra de Brooklin. De salut precària i tendència solitària, va començar a escriure i a dibuixar des de molt jove. El 1952 va treballar sota les ordres de l'editora de Harper, Ursula Nordstrom, que li va proposar d'il·lustrar *A hole is to dig* de Ruth Kraus, llibre tan ben considerat que va permetre a Sendak dedicar-se per complet a la il·lustració. El 1975 va participar en el guió i les cançons d'un programa televisiu anomenat Really Rose i en les il·lustracions dels llibres d'*El petit ós* escrits per Else Minarik (Barcelona: Alfaguara, 1993), que també van ser una exitosa sèrie televisiva.

Cap als anys 70 es produeix un moviment d'oposició a la literatura al servei de la moral imperant i una colla d'autors van repensar i reinventar els temes dels llibres per a infants i joves: el to a utilitzar, el grafisme, els colors... Llibres com *Allà on viuen els monstres* (1963), juntament amb *El globus vermell* de Iela Mari (1967), *Els tres bandits* de Tomi Ungerer (1968) i *Marceline le monstre* de Mary Listad i Victoria Chess (1969), són els primers fruits d'aquest moviment de protesta i representen l'aparició del conte modern.

La clau de l'obra de Sendak es troba en tres llibres, el primer títol dels quals és *Where the wild things are* (1963), seguit d'*In the Night Kitchen* (1970) i *Outside*

over there (1981). Segons l'autor, «Tot és en aquests tres llibres. Més enllà de la longevitat d'un home i de la seva tasca, es percep què té al cap, al cor, on se situa el seu humor, on resideix la seva angouxa.»

La principal font d'inspiració de Sendak és, segons ell, la infància, però lluny de l'estat idíl·lic en què se'ns presenta massa sovint. Sendak la recrea en estats com la còlera, l'enuig, la por, la frustració, la gelosia, i mostra diferents maneres de solucionar-los. Uns dels relats que més el van marcar de petit són les rondalles de Grimm que el seu pare li explicava, especialment les protagonitzades per infants perduts, amb els qui, com a emigrant, s'identificava de ple.

Amant del teatre, de l'òpera, de la música clàssica, Sendak fa servir termes musicals per descriure la feina de l'il·lustrador i realitza els decorats d'òperes com «La flauta màgica», «L'amor de les tres taronges» i «El Trencauous» i, juntament amb Arthur Yorinks, l'any 1988 va crear una òpera, a partir del seu llibre *Allà on viuen els monstres*, i uns dibuixos animats. Per al 2009 està anunciada una pel·lícula sobre el llibre feta per Spike Jonze.

L'obra de Maurice Sendak fa entrar per la porta gran l'inconscient infantil, món que il·lustra amb un univers gràfic innovador, sense tabús, que suscita sovint la còlera d'alguns adults i que l'autor defensa convençut de la importància psicològica dels llibres per a infants. Per ell,



Tertúlia de Rates

només la possessió d'un potent imaginari podrà provocar una catarsi per poder conivire amb emocions tan fortes com la por, l'ansietat, la mort.

Si en voleu saber més us recomanem el número 232, de desembre del 2006, de *La revue des livres pour enfants*, dedicat a Maurice Sendak.

Els tres llibres recomanats:

SENDAK, M. (autor i il·lustrador); Viu, M. (traducció). *Allà on viuen els monstres*. Pontevedra: Kalandraka, 2000 (en castellà a Ediciones Alfaguara)

SENDAK, M. (autor i il·lustrador); Azaola, M. (traducció). *La cocina de noche*. Madrid: Ediciones Alfaguara, 1993
KUSHNER, T. (autor); SENDAK, M. (il·lustrador). *Brundibar*. New York: Hyperion Book for Children, 2003



Escola d'estiu 2009

CAOS I DIVERSITAT, EDUCAR

EN UNA SOCIETAT COMPLEXA

Conclusions Tema General

Una de les poques certeses que es poden tenir avui és que vivim en un període d'incertesa; potser cal aprendre a tenir seguretat en la incertesa, atès que sabem que la societat i la cultura canvien i cada cop de manera més accelerada. Les crisis són necessàries, ens diuen que hem de canviar.

El caos és consubstancial a l'ésser humà

Avui, més enllà de la crisi financera i econòmica, el que realment està en crisi és el sistema, i la democràcia està amenaçada. En els darrers trenta anys, el neoliberalisme i la seva utopia del lliure mercat com a regulador de la societat, han suposat un augment de la pobresa i la desigualtat, i han creat nous perills per a la supervivència de l'espècie humana. La forma que tenen el neoliberalisme i el neoconservadorisme de fer front a aquestes desigualtats creixents és negar-les i reprimir-les.

(...)

Però el caos actual, conseqüència de l'ultraliberalisme, ha fomentat l'individualisme, la immediatesa, el mercantilisme, i es serveix de l'autoritarisme i té nostàlgia d'una escola de la repressió. Entre

infants i joves ha generat una sobreexplotació informativa i publicitària amb molts mitjans per manipular.

L'educació no n'està al marge: considera els infants i joves com a objectes, entén l'educació com un producte de consum, que considera l'escola una empresa amb mà d'obra barata i dòcil, de la qual n'espera una pràctica tecnocràtica, economicista i gerencial.

La democràcia és la perspectiva d'entendre aquests canvis com la possibilitat de construir un futur col·lectiu per a totes i tots. La democràcia demana persones amb capacitat de pensar, de crear lligams, de parlar, per acabar amb tota mena de guetos, construir junts dins d'espais públics com l'escola, aprendre a diferenciar, dialogar per trobar la paraula justa, per estructurar el propi pensament.

Diversitat i igualtat

Si considerem que cada persona és única, la diversitat ha definit des de sempre la humanitat: cada un de nosaltres és diferent de l'altre, però alhora és igual que l'altre. S'és diferent en gènere, en edat, en capacitats, en creences, en interessos, en habilitats..., la diversitat podria tenir tants matisos que arribaria a ser quasi inabastable. Però alhora, som iguals en drets socials i civils, en els Drets Humans.

Totes les persones tenen els mateixos drets: de gaudir d'una vida digna, d'una educació de qualitat, d'una salut més enllà de l'absència de malalties, d'una

llengua i una cultura pròpies, de poder opinar i ser escoltats, de ser respectats en la intimitat i l'honor... I així es podrien anar anomenant tots els drets que té tota persona avui, que podran ser ampliat demà si finalment es fa amb el sentir i l'opinió de tota la humanitat.

La diversitat i la igualtat poden ser interpretades i reinterpretades, sabem que amb molta facilitat poden ser utilitzades amb intencions, idees o voluntats antagòniques, que amb elles es pot generar confusió. Per tant, cal prendre consciència que nosaltres com a mestres i professors estem immersos en el caos actual d'excés d'informació, dels jocs de paraules, de la profunditat social i la ideologia que diversitat i igualtat poden tenir ara i aquí, per al nostre país i el món.

(...)

Temps i espais

L'arquitectura de les nostres escoles està encara ancorada en les aules formals i els llargs corredors del segle XIX, amb poques excepcions que confirmen la regla.

L'espai és l'amic valuós que ens connecta amb el món que ens envolta. Necessitem tant l'espai com el temps per comunicar en públic i per reflexionar en privat. L'espai i el temps que sempre van junts (teoria de la relativitat), són instruments bàsics per ampliar els nostres coneixements.

(...)



El temps és l'element clau per dominar les persones, necessitem reflexionar sobre el temps: el que s'expressa en primera persona, per dir que no es disposa de temps, el que dificulta progressar en el temps social, públic, el temps comparat de construcció d'aprenentatges.

(...)



Certament tothom educa, però en una societat democràtica uns tenen responsabilitats generals i altres les tenen més concretes. Per tant la responsabilitat és col·lectiva i els Temes Generals de les Escoles d'Estiu de Rosa Sensat són alhora una presa de responsabilitat dels mestres i una demanda a les administracions, amb una clara voluntat de crear sinèrgies positives per millorar junts l'educació del país.

Pensem que la nostra democràcia està malalta, ja que no distingeix el que pertany a l'esfera privada del que pertany a la pública, i l'aprenentatge del que per-

tany a cadascuna d'aquestes esferes és primordial per vèncer el caos.

La democràcia requereix individus capaços de pensar i no és possible la democràcia si les persones no tenen la capacitat de reconèixer que de vegades no tenen raó. També a l'escola el nen ha de posar entre parèntesi els seus interessos individuals per implicar-se en projectes comuns.

L'escola avui ha de prendre consciència que davant d'aquest caos, la tria està entre contenir-lo amb autoritarisme o amb la llibertat personal d'autocontrolar-se.

Per poder sortir del caos, el mestre ha d'ensenyar i ajudar els alumnes a parlar

i a pensar amb exactitud. En aquest procés, la inquietud del qui ensenya és una virtut. És el que fa que els mestres siguin honestos i exigents amb ells mateixos.

Els centres educatius poden ser una presó o un oasi, i el que cal és trobar noves maneres d'apropar-los a ser un oasi. L'espai d'aprenentatge desborda l'escola i entra en relació amb l'entorn, en el qual podem trobar tant coses positives i enriquidores com fets negatius, però tots ens serveixen per a l'aprenentatge.

Cada dia és més necessari que el mestre ajudi a crear espais de treball diferents, espais individuals dins la mateixa classe perquè els nois i noies hi puguin estudiar. Quan s'estudia es necessita poder descansar i reflexionar, en l'aprenentatge no només és important l'atenció, sinó que els moments de distracció també tenen valor.

El temps és altament complex. Per poder afrontar els temps cal que com a adults fem els desaprenentatges necessaris, entre ells el de la velocitat, que ens fa anar amb el temps cronometrat. Cal comprendre que el temps de viure és el present.

Una altra dinàmica que cal desaprendre és el resultat, entès com un punt en què recollim fruits. I és que un resultat mai no ens explica el present, sinó el passat; el que ens explica el present són els processos.

(...)

Potser per poder ensenyar avui cal desaprendre, desfer-se de certs hàbits mentals i certes pràctiques, imposicions i autoimposicions, per poder entendre que el programa és una eina, a la qual ni els mestres ni els infants s'han de supeditar.

Cal que els infants i els joves siguin subjectes actius, que puguin dir quin projecte formatiu volen. Cal construir la democràcia curricular a l'aula.

Cal facilitar un procés de construcció de l'aprenentatge de manera col·lectiva; passar d'un temps que té una finalitat concreta a un temps que dóna valor al context, i d'aquí a l'aprendre a aprendre, una concepció que genera autonomia en l'aprenentatge, per tal que hi hagi espai per a la improvisació, que és motivadora de l'aprenentatge.

Cal admetre que qui ensenya no pot mantenir el rol de saber-ho tot. La temptació pot ser la de tancar i simplificar aquest sistema tan desordenat i complex, però l'escola el que ha de fer és ajudar a trobar el camí de la comprensió.

(...)

Com podem fer d'educadors si el passat s'esvaeix? No hi ha res d'honorat i valuós en l'acumulació de coneixements que ha fet la humanitat al llarg del temps? Hi ha un llegat cultural, ètic, polític i social que pertoca als educadors transmetre a les generacions joves.



Educar en una societat complexa

Som conscients que tothom i tot educa, però aquestes conclusions se centren en l'escola, incloent escoles, instituts i centres de temps lliure.



El nostre compromís

El gran repte que ens proposem, com a mestres i professors d'aquesta Escola d'Estiu de Rosa Sensat, és el d'ensenyar a tots els infants i joves a trobar plaer en la intel·ligència, per aprendre a pensar i conversar, amb exigència, amb precisió, per facilitar la seva emancipació i per reforçar la democràcia. Una democràcia que necessita persones capaces de parlar i escoltar l'altre, i fer dels errors d'uns i altres una eina d'aprenentatge, per trobar un camí cap a la humanització com a forma de progrés i de creativitat des de la pròpia llibertat.

Es proposa fer realitat un diàleg obert entre arquitectes i pedagogs, perquè tots sabem que l'espai no és neutre, que cal repensar les escoles, els instituts i els centre o llars de temps lliure, amb edificis i jardins flexibles adequats a les necessitats pedagògiques i socials d'avui.

Nosaltres podem contribuir a donar visibilitat als molts projectes democràtics que hi ha a Catalunya, no podem oferir una alternativa al neoliberalisme amb una llei, però ho podem fer a partir de connectar com en una xarxa totes les experiències locals de democràcia a l'escola que existeixen arreu.

Cada cop més hi ha una gran pressió internacional sobre l'escola perquè aprenguin una sèrie de matèries, i que ho facin com més petits millor. Per tant s'ha d'obrir un debat sobre el temps i ritmes d'aprenentatge d'infants i joves a l'escola i en el temps lliure.

14 de juliol de 2009

Per raons d'espai s'han suprimit alguns paràgrafs de l'original (...) la versió completa del qual es pot trobar a: www.rosasensat.org

La nostra portada



Els infants, ja ho sabem, son capaços de meravellar-nos dia rere dia. Per ells tot és descoberta i per nosaltres les seves descobertes esdevenen aprenentatges.

Això és el que va passar quan l'Emma i en David (2 anys i mig) van decidir experimentar amb les aquarel·les. Després d'una estona de «treball», entre pinzells, aigua i pastilles de colors, amb molta concentració i perseverança, fruit, segurament, de la casualitat de les barreges, van arribar a trobar aquell color (lila) que havien viscut aquells dies a través dels jocs amb les llums, les olors, les textures de l'espígol... I amb una expressió de joia mostren el seu tresor diet: mira, com aquell color!

Montse Riu

Espai per a una creativitat sense límit

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

MANLEY[®]

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.

Esther Aguiló, David Altimir, Mercè Ardiaca, Rosabel Barbé, Nancy Bello, Meritxell Bonàs, Teresa Boronat, Carme Cols, Mercè Comas, Judit Cucala, M. Carme Díez, 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, Montserrat Jubete, Elisabet Madera, Sílvia Majoral, Blanca Montaner, Catybel Navarro, Pepa Òdena, Misericòrdia Olesti, Àngels Ollé, 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:

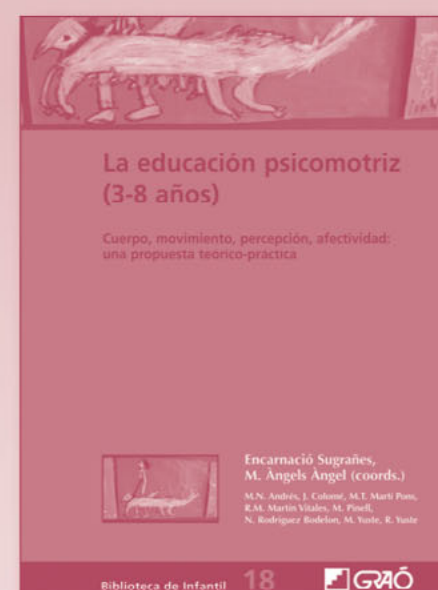
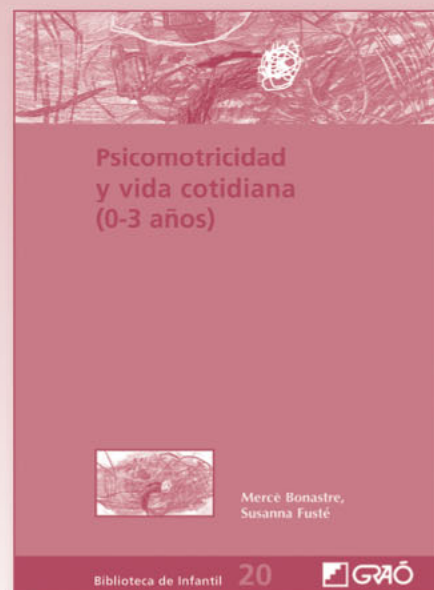
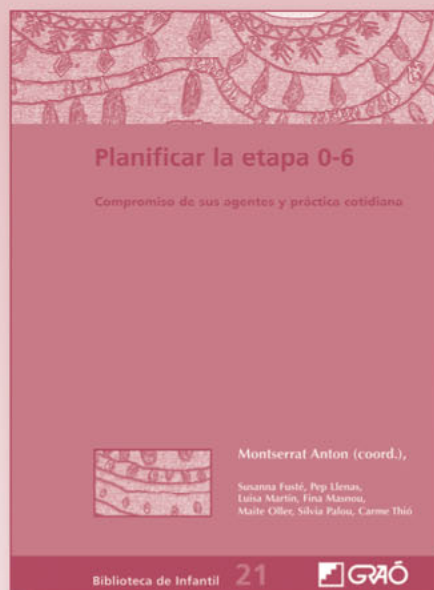
Associació de Mestres Rosa Sensat
Av. de les Drassanes, 3 - 08001 Barcelona
Tel.: 934 817 379. Fax: 933 017 550

Exemplar: 7,90 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.



Mi escuela sabe a naranja Estar y ser en la escuela infantil

MARI CARMEN DÍEZ NAVARRO

«La meva opció està clarament definida. Vull una escola que doni pas a l'escolta, la relació, el plaer, l'aprenentatge i els afectes que comporta la vida de cada dia. És d'aquesta escola de la que parlaré.

300 pàg. • 19,90 €

VISITA LA NOSTRA WEB
WWW.GRAO.COM
GRAÓ, ESPECIALISTES EN EDUCACIÓ

Planificar la etapa 0-6 Compromiso de sus agentes y práctica cotidiana

M. ANTÓN ROSERA (COORD.) / S. FUSTÉ AQUILUÉ / P. LLENAS SUNYER / L. MARTÍN CASALDERREY / F. MASNOU I PIFERRER / M. OLLER SÁNCHEZ / S. PALOU VICENS / C. THIÓ DE POL

Aspectes fonamentals de la planificació docent i d'un sistema d'intervenció global basat en una organització i una metodologia que tingui en compte la importància de la pràctica quotidiana i el compromís de tots els agents.

224 pàg. • 18,00 €

Psicomotricidad y vida cotidiana (0-3 años)

MERCÈ BONASTRE / SUSANNA FUSTÉ

Aquest llibre ofereix un projecte d'educació psicomotriu plenament integrat en la vida del centre. Ens parla del paper important que fa el cos i intenta fer-nos reflexionar sobre com els nens i les nenes s'expressen, es comuniquen i adquireixen coneixements a través d'aquest

127 pàg. • 13,90 €

La educación psicomotriz (3-8 años)

Cuerpo, movimiento, percepción, afectividad: una propuesta teórico-práctica

E. SUGRAÑES / M.À. ÀNGEL (COORDS.),

Tots i cada un dels aspectes implicats en el desenvolupament psicomotor infantil. A partir d'uns fonaments teoricopràctics, inclou un conjunt de propostes i de situacions practiques, seqüenciades des tres als vuit anys.

350 pàg. • 22,50 €

Col·lecció ESCOLTEM-LOS per NADAL fes-te un REGAL

20 % de descompte

Comandes: www.rosasensat.org



Cinc llibres que parlen de l'experiència pedagògica de la ciutat italiana de **Reggio Emilia**, punt de referència per a l'educació dels més petits. Un exemple clar de com la documentació de l'activitat dels infants recull la manera en que s'ha desenvolupat cada procés d'aprenentatge entorn a cada tema i alhora fa visible el projecte pedagògic i la imatge d'un infant ric en potencialitats en que es fonamenten.

