

in-fàn-ci-a 180

REVISTA DE L'ASSOCIACIÓ DE MESTRES ROSA SENSAT

MAIG / JUNY 2011 *educar de 0 a 6 anys*

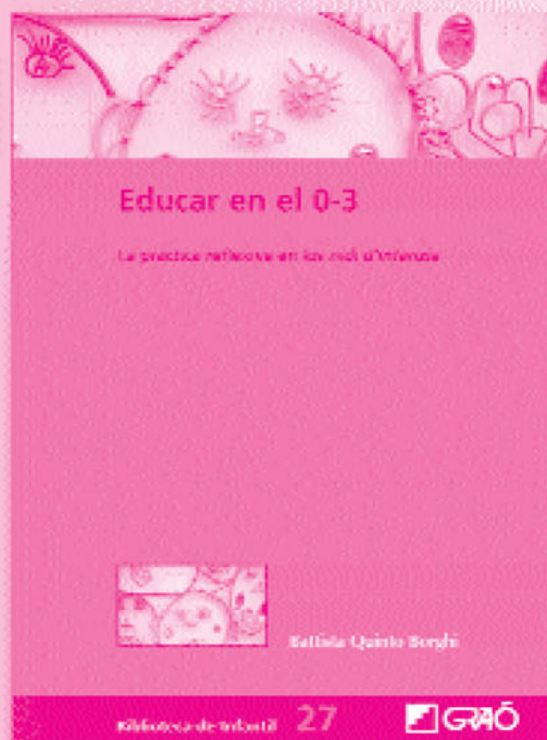


Educar en el 0-3

La práctica reflexiva en los *nidi d'infanzia*

Battista Quinto Borghi

L'adaptació en aquests primers anys. Facilitar una bona acollida. Com organitzar la vida quotidiana a l'escola. Estructurar l'espai de les activitats. De què parlem quan parlem de la necessària col·laboració amb la família. Apostar per la qualitat al 0-3. Aquest llibre suposa una reflexió sobre les bones pràctiques -esteses i consolidades en els més de trenta anys d'experiència amb els *nidi d'infanzia* italians- per valorar-les, argumentar-les, actualitzar-les i, si cal, reformular-les o modificar-les. Educar en el 0-3 representa una oportunitat immillorable per conèixer l'essència de les escoles infantils, al mateix temps que ens ofereix les claus per a la formació de la persona educadora. Un llibre per educar-se a educar.



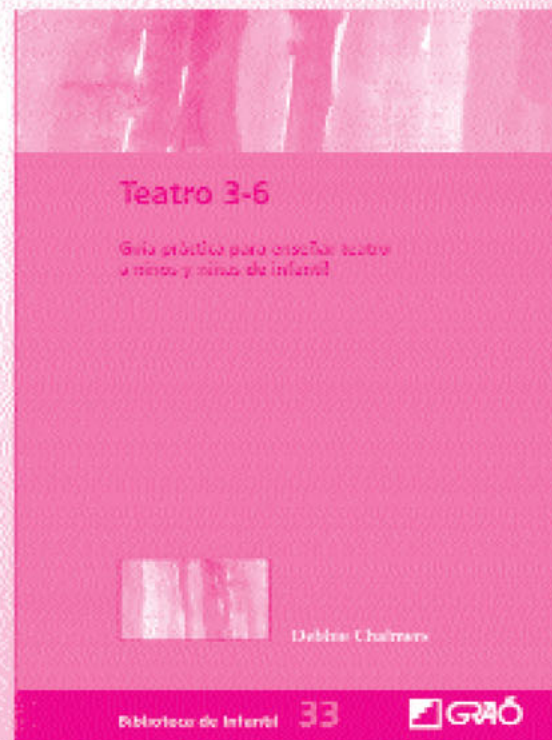
192 pàg. • 17,50 €

Teatro 3-6

Guía práctica para enseñar teatro a niños y niñas de infantil

Debbie Chalmers

Manual pràctic que mostra les tècniques per a l'ensenyament de teatre i treball escènic a grups de 3-6 anys d'edat. La varietat de les activitats i els exemples de les sessions es descriuen juntament amb els objectius educatius del cicle infantil al llarg de capítols dedicats a: treballar la seguretat i les habilitats socials; el mim i l'expressió; el moviment i el ball; la vocalització i el llenguatge; el ritme i el cant; la seguretat i el treball en equip. Amb aquest llibre, els professionals aprendran a dirigir i planificar sessions teatrals amb confiança i seguretat.



113 pàg. • 13,50 €

Ràtios

La tradició ha fet que el sistema educatiu contempli el concepte ràtio com el nombre d'infants per grup en relació a un sol mestre. Cada cop més es fa palès que aquesta consideració de la ràtio resulta inadequada, perquè ha esdevingut una rigidesa en el sistema i una rutina en la manera de fer de molts mestres, que dificulta articular noves formes d'organitzar els grups més variades i flexibles en funció de l'activitat o de les característiques dels infants.

Com a conseqüència d'aquestes maneres de procedir sorgeix la paradoxa que en alguns grups d'educació secundària la ràtio és inferior a la d'infantil. En cap cas aquesta constatació pretén qüestionar res sobre les ràtios de secundària o de primària, però sí que permet encetar una reflexió sobre què caldria per a l'educació infantil.

Els nens petits per les seves característiques, i perquè estan en ple procés de conquerir autonomia en tot allò que fa referència a cobrir les seves necessitats bàsiques, demanen una atenció més personalitzada i de manera continuada per part de l'adult. Les seves necessitats, contràriament al que molts poden pensar, són d'una gran complexitat i requereixen temps per aprendre i un mestre al costat capaç d'observar i de saber deixar d'intervenir per facilitar cada conquesta de l'infant. Com propugnava Maria Montessori: deixar que l'infant ho faci tot sol.

Tant a l'escola bressol com al parvulari, les ràtios s'haurien d'ajustar a la necessitat i l'exigència d'un tracte individualitzat per tal de poder oferir a cada infant l'atenció i el suport que necessita per créixer i desenvolupar-se. Cal doncs que els grups siguin més

reduïts que a les altres etapes del sistema educatiu, o millor dit el sistema hauria d'esdevenir flexible i adequar-se a cada etapa o realitat concreta.

Però tothom sap que no és així, que els grups de parvulari tenen els mateixos infants que els de primària, i que a l'escola bressol, tot i semblar que hi ha menys infants per grup, en realitat i d'acord amb el seu grau de dependència, la proporció per a l'atenció individual resulta més gran.

Si a aquesta simple anàlisi tradicional del nombre d'infants per grup i mestre hi afegim la quantitat d'hores que els infants més petits passen a l'escola i les poques condicions que tenen molts espais per cobrir adequadament totes les seves necessitats, les ràtios esdevenen encara més discriminatòries per als petits.

No és estrany doncs que, quan es fa un quadre comparatiu entre països, les nostres ràtios no les entengui ningú, perquè tenim més del doble d'infants per grup i mestre que cap altre país de l'Europa dels vint-i-set. De ben segur que l'admiració que tantes vegades recollim cap a la nostra realitat es fonamenta en aquest interrogant: com pot ser que amb un nombre tan alt d'infants es treballi tan bé?

No ens enganyem, molts mestres dels més petits fan més del que és exigible per garantir que els infants gaudeixen al màxim de possibilitats per a la conquesta de l'autonomia, però sabem que aquesta és una realitat injusta per als infants i per als mestres. És per una qüestió de justícia que des d'aquesta plana reclamem a la nova Conselleria una reducció de les ràtios a l'educació infantil.

Sabies que...	Néixer, un fet impur. Infantesa i tradició hindú	Josep González-Agàpito	2
Plana oberta	Pensant-hi de nou	Penny Ritscher	4
Educar de 0 a 6 anys	Escoltar i parlar, i tornar a escoltar i tornar a parlar...	Montserrat Fons	8
Escola 0-3	L'entorn, font de coneixements	Carme Cols	14
	El balanç	Laia Herrero	21
Bones pensades	Família i Escola comparteixen: Un final de jornada esplèndid	Josepa Gómez i Bruguera	24
Escola 3-6	La conversa: parlem-ne	Elisabet Abeyà	26
	Fem espai al joc	Bet Madera	31
L'entrevista	Conversa amb Alison Gopnik	Big Think	35
Infant i salut	L'avorriment, element personalitzador	Joan Ripoll	39
El conte	A cavall entre el conte i la poesia	Elisabet Abeyà	41
	La bruixa que es va enamorar		
Llibres a mans dels infants	Llibres sense text	Tertúlia de Rates	42
Informacions			44
Biblioteca	sumari		47

Néixer, un fet impur.

Infantesa i tradició hindú

Josep González-Agàpito

La naixença d'un infant és una situació d'impuresa per a una família índia, de cultura hinduista, com a conseqüència del seu sistema de creences sobre el sentit i la finalitat de la vida. Impuresa que afecta tot l'entorn familiar i fins i tot els avantpassats de la família que, com és sabut, habitualment són objecte de pregàries i rituals en el clos familiar. Durant dotze dies es realitzarà una purificació de tot l'entorn familiar del nadó.

L'hinduisme, com les altres antigues i grans tradicions culturals i religioses pretén, a través de l'educació, donar suport i ajuda a la persona per al seu propi desenvolupament i per al seu pas per la vida. Els seus orígens es situen vers uns 4.500 anys enrere. Ha construït, des de temps reculats, una estructura i uns processos col·lectius de socialització de la infància adreçats a la seva integració en un modus i un estil de viure. Car l'hinduisme, és una religió però, també, una manera de viure, un sistema doctrinal i social que s'ocupa de tots els aspectes de la vida individual i comunitària.

Entendre el naixement com un fet impur prové de veure'l com la vinguda d'un esperit que ha de retornar a la vida terrenal per purificar-se. En aquesta visió de la vida com a oportunitat d'autoperfeccionament l'educació té un paper primordial en la cosmovisió hinduista.

Com es desprèn dels Upanishads, és a través de la meua educació (o, si es vol, reeducació), que podré realitzar el procés d'alliberament de la meua feixuga condició humana i descobrir que allò que tenim per realitat és només un somni o una aparença. Un alliberament que porta a l'experiència de que el meu ser és idèntic a la realitat última (Braman), que és l'única realitat i tota la realitat. En aquesta fusió s'aconsegueix sortir de la dura sofrença que conforma el contínuum de naixement, vida, mort i renaixement. Ja que el

meu ser, que és immortal, va transitant per diversos cossos que viuen vides que li aporten noves proves i reptes en què trobar motius de perfeccionament i creixement de l'autoconsciència.

Per a l'hinduisme la infància, i tota l'educació al llarg de la vida, han de ser encaminades a facilitar les condicions per abastar aquell suprem alliberament. I en conseqüència, l'infant des de la seva naixença és vist com un ésser que ja porta una herència i una programació personal. Néixer és només la transmutació del seu cos per un altre.

En aquest context, l'infant aprèn des dels primers anys de vida que està integrat i participa de l'ordre de la natura i de l'univers, com una peça més. L'educació l'incorpora, també, a l'ordre social fruit del secular cosmos social bastit per l'hinduisme.

La societat i la cultura hinduista, com tota construcció col·lectiva humana, és en evolució, i ha arribat als nostres dies fent-se compatible amb els nous reptes socials i tecnològics. L'Índia és, hores d'ara, una potent societat amb una economia emergent.

La comunitat hinduista de les nostres terres és nombrosa, però, pel seu tarannà cultural i religiós, manté una presència discreta i respectuosa amb l'entorn que l'acull. L'hinduisme, en general, incorpora totes les formes de la divinitat i respecta totes les seves manifestacions. Concepció que ha creat una cultura de tolerància vers les altres creences que són vistes com diferents camins inadequats, no necessàriament erronis, de cercar la Veritat única.

Les etapes de la primera infància

La minuciosa organització social de l'hinduisme ha assenyalat amb un ritual cada

l'etapa de la primera infància dins un ordre social establert des de fa segles. Una manera d'incardinar-lo dins el sagrat ordre còsmic, tot marcant i explicitant les etapes del desenvolupament de la seva educació física i espiritual.

Diversos costums rituals marquen la primera infantesa. La situació d'impuresa que assenjala el naixement porta que la mare i el nadó romanguin pels volts d'un mes reclosos en la seva cambra. Fet que crea una estreta relació entre mare i nadó. A través de pregàries, banys i altres rituals purificadors el pare allunya les malalties i demana que el noutat assoleixi la intel·ligència per a l'aprenentatge de la saviesa vèdica.

En entrar el segon mes s'imposarà un nom a l'infant i amb aquest ritual mare i criatura abandonaran la cambra i s'integraran i obriran al grup familiar.

Fins el tercer o quart mes no eixirà el nadó de la casa. Fet marcat per una festa familiar al voltant de la cerimònia en la qual el pare mostra el sol al seu fill o filla en mig de pregàries per a l'infant. Una celebració, també, per haver superat el risc de l'alta mortalitat dels primers mesos de vida i que inicia el seu contacte amb el món exterior.

Entre el sisè i en novè mes de vida un nou ritual marcarà l'inici del deslletament de l'infant i la primera menja sòlida. Es fa explícita així la necessitat de desfer l'estret lligam entre mare i fill o filla i del gradual procés d'individualització i d'incorporació de l'infant al grup.

La total incorporació de l'infant al grup vindrà assenyalada per la tonsura o acte d'afaitar els cabells de naixement que marcarà el final de la impuresa de la infància. Simbòlicament els cabells són enterrats o ofrenats a la divinitat.

Pels volts dels dos o tres anys s'inicia la segregació d'activitats i aprenentatges segons el sexe. Els nens són socialitzats pel pare i la mare, en canvi, les nenes ho són en el clos del grup de dones de la casa on aprenen les tasques que tenen encomanades i adquireixen la visió del rol de la dona vigent en el grup.



Entre els dotze i catorze anys s'acaba la infància i un nou ritual, l'*upanaiana*, assenjala la integració a la vida adulta i la total purificació de l'individu en el pla físic, afectiu, intel·lectual i moral. Per això, aquest pas d'iniciació a la vida adulta és considerat el segon naixement. En les societats tradicionals, per als nois aquest ritus també comportava la marxa vers el centre de formació per a iniciar, al costat d'un mestre o guru, uns anys d'estudi i pràctiques de la saviesa dels Veda. Les noies romanien amb les dones de la casa fins a sortir-ne per casar-se.

Infància i socialització

La infància no és concebuda dins els paràmetres de segregació, ni que sigui positiva, d'occident. Els infants sempre viuen i són amb els adults, però no constitueixen un nucli d'atenció dels adults fins que són capaços de caminar, parlar o relacionar-se. Fet que comportava, i comporta, que habilitats individuals o relacionals apareguin més tard. Alguns estudiosos assenyalen com aquesta manca d'atenció es tradueix en un escàs desplegament de l'autonomia personal que afavoreix la dependència de l'infant, i després de l'adult, al seu grup social. Tanmateix, la industrialització, i el consegüent treball fora de casa de les dones, està transformant des de fa dècades aquest model educatiu.

L'hinduisme, que com hem vist no és cap religió institucionalitzada, ha viscut, especialment des del segle XVIII, transformacions en paral·lel als canvis culturals que han portat a concepcions de l'educació, arrelades en la seva antiga saviesa, però que han replantejat el sentit de la vida i la funció de l'educació no sols a l'Índia sinó, també, a Occident. Tots tenim a la memòria les aportacions educatives de Tagore o Gandhi. O el corrent profundament humanista d'aportacions coetànies com les de Krishnamurti, que han replantejat el sentit de la infància i el propòsit de l'educació.

Josep González-Agàpito

Pensant-hi de nou

Els infants de l'escola bressol són al jardí. La Maria, una nena del grup dels petits, s'apropa a la seva educadora de referència, la Glòria. Li agafa un dit i li xiuxiueja alguna cosa poc intel·ligible. L'educadora s'ajup al seu costat, sembla que ho ha entès. Abraça la nena suaument. «Que has fet cacota, Maria?» La Maria no respon, té un posat molt concentrat.

L'educadora entén millor què passa: «Que estàs fent caca ara?» La nena dona a entendre que sí. La Glòria espera una mica, després suggereix: «Anem al bany a canviar-te els bolquers?» La Maria no es mou, s'està concentrant. «Ho estàs fent ara, ens esperem. Quan estiguis a punt, hi anem.» Passa una estona. Després la Maria es relaxa, agafa la mà de l'educadora i es gira cap a l'edifici com si digués: «Ara he acabat, ja podem anar-hi.» La Maria i la Glòria se'n van juntes cap al bany.

L'educació invisible

Hem explicat un exemple d'aquells microepisodis dels quals la vida a l'escola bressol és plena. Són episodis «de rutina» (de cura del cos) en el sentit de l'argot educatiu però són «de rutina» també en el sentit que són moments comuns que poden semblar banals i sovint passen inobservats.

Sis exemples de microepisodis dels quals la vida a l'escola bressol i el parvulari és plena. Són episodis «de rutina» en el sentit amb què l'argot educatiu anomena les activitats de cura del cos, però són «de rutina» també en el sentit que són moments comuns que poden semblar banals i sovint passen inobservats. No deixen cap rastre tangible. Són poc documentables. Són episodis que involucren els seus protagonistes però són invisibles per a un ull distret.

Penny Ritscher

No deixen cap rastre tangible. Són poc documentables. Són episodis que involucren els seus protagonistes (com la Maria i la Glòria) però són invisibles per a un ull distret. Provem d'anar al fons de la qüestió. La Maria, la nena petita, es troba en una fase transitòria: s'adona que està a punt de fer-

se caca però no la controla i encara porta bolquers. Per la Maria, fer caca és una tasca difícil. S'entén que amb la Glòria té una relació consolidada de confiança. La Maria sap que necessitarà l'ajuda de l'educadora, i sap que pot comptar amb ella. Va a buscar-la. A la demanda implícita de la Maria, la Glòria respon amb disponibilitat, tendresa, empatia, paciència i tacte. Acompanya la nena en la seva necessitat, li ofereix una presència simple i respectuosa. Quan arriba el moment d'anar al bany, les dues protagonistes caminen juntes amb la mateixa dignitat: l'educadora no porta la nena en braços per acabar abans. La Glòria reacciona amb una competència exemplar en les relacions. És una professionalitat que, malauradament, sovint roman desconeguda i privada de prestigi.

Una vegada, observant una educadora que canviava els bolquers a un nen, em vaig sorprendre per l'atmosfera tranquil·litzadora que s'hi havia creat al



voltant. Gestos competents, habituals però gens banals. Me n'hauria refiat fins i tot jo d'aquelles mans capaces i gentils.

La conserge

Episodis com el de la Maria i la Glòria ens recorden, si cal, que és un problema fals contraposar assistència i educació. El qui ha treballat a les escoles bressol sap per experiència que l'assistència i l'educació són inseparables, encara que no sempre se n'és plenament conscient. El qui ha treballat a l'escola, en canvi, pot ser que no ho sàpiga perquè té una herència difícil de superar: una certa idea de la cultura com una cosa separada de la realitat física i corpòria. L'escissió entre cultura i cos troba la seva expressió en la figura de la conserge. Mentre l'educadora s'ocupa de la didàctica, la conserge és aquella persona en la qual es delega el seguiment dels infants en les seves necessitats «físiques». Efectivament, en alguns edificis vells el bany és lluny de les classes. Si està sola, per a l'educadora és lògicament difícil acompanyar un nen al bany. Ha d'avisar la conserge o, més ben dit, ha de demanar ajuda a la conserge. I fins aquí hi hauria una divisió objectiva de responsabilitats. Malauradament, per tradició, a l'escola aquesta divisió implica també una escala de valors. No és una tasca de l'educadora embrutar-se

les mans. Un cas límit me'l va explicar una coordinadora: l'educadora avisa la conserge per lligar els cordons de la sabata a un nen. L'educadora ha perdut una oportunitat (i presumiblement més d'una). No sap que el desafiament dels cordons representa una molt bona situació d'aprenentatge a més de relació i diàleg. I en canvi penso en una conserge que vaig veure al costat d'una nena al bany, esperant que aquesta acabés de fer les seves necessitats. Xerraven juntes. La nena li explicava que els pares s'estaven separant. Aquesta nit ha dormit amb la mare, avui a la sortida de l'escola vindrà a buscar-la el pare... Un tu a tu, una comprensió sincera, una conversa sentida, una situació educativa totalment respectable.

Professionalitat

Quan en temps del ministre Moratti es va començar a parlar d'anticipar l'edat d'ingrés a la «scuola materna» (el parvulari) dels tres als dos anys, em va impactar la carta d'una educadora escrita a la redacció de la revista *Scuola dell'infanzia*. Expressava indignació perquè amb l'avançament de l'edat les educadores s'haurien trobat, literalment, «a la m...» i la seva professionalitat hauria estat compromesa. És una valoració molt reductiva però comprensible històricament. La «scuola materna» s'ha cansat de fer-se reconèixer com a escola autèntica. Però per ser

una escola autèntica no cal repudiar les rutines, al contrari. Cal superar una òptica disciplinista i desenvolupar una òptica holística. Acompanyar un infant en les seves necessitats corpòries (no tan sols al bany sinó també a l'hora de dinar, al descans, a l'hora de vestir-se) no significa comprometre la pròpia professionalitat sinó enriquir-la. Enriquir-la amb gestos, amb relacions, amb sentits. Hi ha moltes raons vàlides per oposar-se a l'avançament de l'edat, però la «m...» no n'és una.

Saber fer les coses

Ocupar-se de la quotidianitat a l'escola significa valorar-ne el que impliquen les relacions, i també valorar tota una sèrie d'aprenentatges pràctics. Pel que fa a vestir-se: lligar-se les sabates (com hem vist), botonar-se la jaqueta o cordar-se la cremallera i fer-la pujar sense que s'encalli... Al bany: arrencar un tros de paper de vàter sense desfer-lo tot, netejar-se, fer-se pujar la roba interior, tirar la cadena, ensabonar-se les mans i esclarir-se sense quedar xop... A la taula: posar-se aigua, menjar-se la sopa sense tacar-se, fer servir un trosset de pa per fer anar el menjar a la forquilla o per aprofitar la salsa que ha quedat al plat... Al descans: estendre la manta, recollir-la... Són moltes les petites habilitats indispensables per a l'autonomia personal. Un saber fer les coses que alimenta una autoestima sana i real.



Ambients de vida

D'altres temps hem heretat una organització de les estructures educatives que s'hauria de tornar a plantejar i actualitzar per respondre millor a les condicions de vida actuals dels nostres infants. Avui dia, els nens ja des de ben petits passen moltes hores de la jornada amb adults educadors de professió; és a dir, gran part de la seva vida. Les demandes de les famílies van en el sentit d'un horari encara més llarg. Per això la nostra oferta educativa ja no pot limitar-se als objectius «didàctics» del passat recent i/o a un servei d'assistència que satisfaci les exigències de les famílies. Les nostres estructures han de transformar-se de servei escolar/assistencial a ambients de vida. Això significa fer-se càrrec, en clau educativa, de tot el curs de la jornada: entrada, joc lliure, activitats estructurades, estones perdudes, moments de transició, l'ús del bany, dinar, vida al jardí, repòs, berenar, sortida... Cada moment i cada situació, ja sigui formal o informal, són potencialment un recurs educatiu valuós si es gestionen bé i amb consciència. Es tracta de preparar espais i temps per afavorir trobades, moments per compartir, exploracions, descobertes, reelaboracions... Cal que la vida col·lectiva permeti també moments d'intimitat, de trobada en petit grup, moments de solitud. Cal que l'ambient sigui personalitzat i estèticament acurat per poder-lo habitar en un clima de benestar.

«Intercultura»

En els projectes de continuïtat zero-sis, actualment a l'ordre del dia, hi ha el risc de voler només escolaritzar l'escola bressol. Caldria fer també un replantejament a la inversa: fer tornar més escola bressol l'escola. La trobada entre dues cultures diferents, la cultura de l'escola bressol i la de l'escola, ens ofereix una bona ocasió per reflexionar. De l'escola bressol arriba una cultura consolidada de les anomenades rutines. De l'escola arriba una cultura consolidada dels aprenentatges. Un projecte zero-sis pot afavorir la integració entre aquestes dues cultures: les rutines s'han de tornar a pensar com a moments significatius d'aprenentatge, i els aprenentatges s'han de tornar a pensar com a fruit d'un context de vida ben organitzat. Un context rodó, fet d'espais, temps, gestos, persones, relacions... A més de la continuïtat zero-sis, es tracta de pensar també en la continuïtat sis-zero. ■

Penny Ritscher és assessora pedagògica dels serveis educatius per a la primera infància a Itàlia.



Bibliografia:

- RITSCHER, Penny. *Què farem quan siguem petits*. Barcelona: Associació de Mestres Rosa Sensat. 2001. Temes d'Infància 38.
- RITSCHER, Penny. STACCIOLLI, Gianfranco. *Viure l'escola*. Barcelona: Associació de Mestres Rosa Sensat. 2006. Temes d'Infància, 54.
- SILVEIRA, M. Carmen. *Rutines, activitat a l'escola*. Barcelona: Associació de Mestres Rosa Sensat. 2002. Temes d'Infància 43.

Escoltar i parlar, i tornar a escoltar i tornar a parlar...

Heus ací la base per aprendre a parlar: escoltar i parlar, i tornar a escoltar i tornar a parlar fins a la sacietat. Quan naixem, els éssers humans estem preparats per poder parlar. Ho portem inscrit en el nostre codi genètic, però tanmateix cal que ho aprenguem a fer.

Montserrat Fons

Parlar és tan natural que fàcilment oblidem el seu valor

El fet de parlar és tan natural, tan propi dels éssers humans, que sovint ens oblidem de l'immens valor que té haver-ne après i saber fer-lo servir en l'àmbit del pensament, de l'acció i dels sentiments. El llenguatge el necessitem i el fem servir cada dia.

De la mà de Vigotski vam aprendre que la capacitat de conceptualitzar, analitzar, matisar, dissociar, raonar, organitzar la memòria..., que caracteritza els humans, és gràcies al llenguatge. El pensament no s'expressa simplement amb el llenguatge sinó que existeix a través d'ell. La relació entre pensament i llenguatge és un procés continu que cal tenir en compte en tots els processos de creixement.

Ho sabem per l'experiència, però ens cal recordar com a educadors que el llenguatge verbal es caracteritza per ser l'instrument més eficaç, flexible i econòmic per a la comunicació i per permetre'ns compartir les nostres idees, somnis i sentiments presents, així com també transcendir l'ara i aquí. Gràcies al llenguatge podem deslligar-nos del present i recordar situacions passades, o bé preveure, anticipar, analitzar i elegir conductes o situacions futures i compartir-les. També gràcies al llenguatge podem fer referència a teories abstractes i a contextos llunyans i formular-los, i és

possible crear escenaris reals o imaginaris. Finalment, el llenguatge també ens obre la porta al

gaudi estètic del ritmes, rimes i bellesa de les paraules a través de la literatura i de la poesia.

En uns moments en què gràcies a la tècnica tenim a l'abast de manera fascinant gran quantitat de missatges visuals i multimodals hem de fer un esforç per no deixar a segon terme el desenvolupament de la parla. Ja que el llenguatge és un instrument excepcional i que es desenvolupa d'una manera extraordinària en tota l'etapa d'educació infantil, és bo que de tant en tant els professionals d'aquesta etapa fem una parada per reflexionar sobre com potenciem aquesta meravella en els nostres infants. Quins aspectes podríem millorar per afavorir al màxim el desenvolupament d'aquest instrument tan potent?

S'aprèn a parlar amb la interacció social

Parlar, com gairebé totes les competències cognitives i motrius per a les quals estem dotats els éssers humans, necessita un aprenentatge que es desenvolupa en contacte amb els altres. Ara bé, fixem-nos en la particularitat de la parla respecte als altres aprenentatges. Mentre que, per exemple, per caminar tota l'espècie humana ho fa més o menys de la mateixa



manera, per parlar no succeeix el mateix. Actualment es parlen en el món unes sis mil llengües i el bebè aprèn la llengua o llengües del seu entorn, siguin quines siguin. Les diferències i semblances entre les llengües tenen poc a veure amb la genètica. Són productes socials, productes de la cultura i del traspàs entre generacions, resultat del camí històric d'una determinada col·lectivitat, i possiblement per això tenen un signe tan fort de reconeixement identitari i social.

La llengua, doncs, forma part de l'entorn cultural de l'infant. I l'escola, tant la dels més petits com la dels més grans, com a part d'aquest entorn hauria de mimar de manera especial el desenvolupament d'aquest tresor que és la llengua, per tal que l'infant se senti a gust dins l'escola i tingui ganes de participar de la cultura que l'envolta. Mimar el desenvolupament de la llengua vol dir oferir oportunitats i experiències múltiples de diàleg cara a cara, amb temps suficient per escoltar i ser escoltat, per parlar i tornar a escoltar i tornar a parlar fins a saciar-nos-en.

Fomentar les ocasions de diàleg cara a cara

Sabem del cert que l'infant arriba al món carregat de ganes de comunicar-se i d'aprendre a parlar. Exceptuant greus deficiències, el cervell dels humans



disposa d'un cúmul de circuits neuronals ben adaptats per processar la parla. Es nota des dels primers mesos de vida, en les relacions entre l'infant i la mare o la persona que el cuida, que comencen amb plors i contacte corporal però ben aviat s'hi incorpora la mirada cara a cara i cadascú imita el xerroteig de l'altre acompanyat d'un diàleg visual molt intens.

Diàleg és el contrari de monòleg. El diàleg es produeix quan com a mínim dues persones estan disposades a interactuar, aportant cadascuna les millors condicions de què disposa. És ben clar que, perquè hi hagi diàleg, els que hi participen hi han d'estar implicats i interessats a dur-lo a terme. Podem trobar moments en què infant i educador o educadora estiguin disposats a entrar en el diàleg? Què ho pot facilitar?

En el dia a dia de l'escola hi ha mil i una situacions que conviden al diàleg entre l'infant i l'educador. Podem considerar que algunes són més propícies que altres, però cal comptar sempre amb les preferències de cada infant i de cada educador per trobar els moments més idonis.

Posem-ne algun exemple.

En les activitats de vida quotidiana. Les entrades i les sortides, l'hora de menjar i la higiene són moments especialment propicis per a establir un diàleg. Totes elles són activitats amb molta càrrega emotiva en què el diàleg pot consolar o alleugerir el tràngol que suposa per a molts infants superar la situació i també pot acompanyar, entretenir i desvetllar les ganes de comunicar-se a través de la parla.

Aquestes activitats tenen la característica d'estar emmarcades en unes rutines que es repeteixen. En paraules de Bruner, les rutines posseeixen una estructura profunda, invariant i estable que determina els aspectes essencials de l'activitat (per exemple, sempre es posa el pitet abans de començar a menjar, després es menja fent servir coberts i després de l'àpat es netegen mans i boca) i una estructura superficial constituïda pels factors que varien en cada situació concreta (per exemple, en lloc d'un pitet pot ser un tovalló, el menjar pot incloure o no el beure amb un got, el tipus de menjar pot ser dolç o salat...). Aquest grau d'estructuració facilita la construcció de les primeres representacions mentals de

En les activitats de vida quotidiana. Les entrades i les sortides, l'hora de menjar i la higiene són

l'infant compartides amb l'adult. Aquestes representacions li permeten reconèixer l'activitat, anticipar el que succeirà, tenir unes expectatives sobre l'actuació de l'adult i la seva pròpia actuació, participar de forma cada vegada més activa, prendre la iniciativa i negociar alguns aspectes, tot establint mecanismes de mediació cada vegada més complexos.

Les primeres representacions compartides permeten al bebè interpretar les paraules i gestos de l'adult i s'estructuren com a esquemes mentals. Per això és tan important d'acompanyar amb paraules el que va succeint en el desenvolupament de les activitats de vida quotidiana i estar pendents de la trobada amb la mirada de l'infant per veure, escoltar i interpretar la seva reacció i comprendre què és el que el molesta, què és el que li agrada, i anar negociant el nostre diàleg amb ell fins a quedar-ne ben satisfets.

En les activitats de joc de qualsevol tipus: joc motriu, d'exploració, simbòlic, d'expressió..., jugar és l'activitat pròpia de l'infant i pren un paper fonamental en el desenvolupament del llenguatge. Sovint el joc, des d'unes pessigolles fins a fer aguantar una torre, i passant pel joc de fer *tat*, la campaneta la ning-ning o disfressar-se, és una ocasió per a interaccionar amb l'adult i també amb altres infants. El joc propor-

ciona una oportunitat per distribuir l'atenció dins una seqüència ordenada d'esdeveniments, com si el joc fos el tema d'una conversa, i els moviments que es produeixen quan es juga, els diferents torns de parla. Però el joc no sempre ha d'anar acompanyat de la parla: a vegades es necessita concentració i no es pot envair l'espai de l'altre. Cal vetllar molt per respectar els moments de silenci, que no són d'ignorància de l'altre sinó de respecte. En els diferents jocs hi ha moments de silenci i moments de diàleg. Bona part de la funció de l'educador és ajudar a donar nom a les coses, a les situacions i sensacions viscudes i a les relacions que s'estableixen entre elles. El mestre pot ajudar a convertir les vivències personals en experiències. Una vivència es converteix en experiència quan pot sortir a fora d'un mateix i es pot compartir. En aquest procés el llenguatge verbal hi té un paper fonamental, i el mestre que viu una relació autèntica amb els seus alumnes no pot deixar passar les oportunitats que ofereixen els jocs per establir el diàleg que permeti afinar cada vegada més les paraules que identifiquen en cada context els objectes, les accions i els sentiments. És evident que els jocs ofereixen la varietat de contextos necessaris per experimentar àmpliament l'ús del llenguatge.



En les activitats de participació dels infants en manifestacions culturals: visites, espectacles, exposicions, museus, festes populars..., volem destacar la importància cabdal de la narració i de la poesia en aquestes activitats.

La narració sorgeix de la tendència natural que tenim les persones d'unir fets en una trama. Contar una relació entre fets implica la intenció de comunicar una versió determinada de la successió d'aquests fets. Quan aquesta narració és bonica, lúdica i capaç de commoure la sensibilitat fins i tot dels més petits, la narració pren la forma de conte, rondalla, llegenda... i no ens cansaríem mai d'escoltar-ne, d'explicar-ne i de dramatitzar-ne.

Per altra banda les poesies, dites, refranys, endevinalles, frases fetes i embarbussaments, sovint musicats en forma de cançons i cantarelles, apropen l'infant a la bellesa estètica de les paraules i dels ritmes i rimes que les componen. Cantar-ne, recitar-ne, memoritzar-ne i inventar-ne són també maneres indispensables d'entrar en diàleg amb els que ens han deixat aquests béns culturals.

Un diàleg sostingut amb obertura i tancament

Molt sovint els mestres ja tenim present que el diàleg és imprescindible per desenvolupar la llengua oral i que hi hem de parar molta aten-

ció, però la realitat del dia a dia fa que, sense adonar-nos-en, passin per davant altres activitats que potser porten més enrenou, i no ens puguem entretenir en els diàlegs que encetem. Com a adults que col·laborem en l'educació dels infants més petits som capaços de veure les grans oportunitats que ofereix el dia a dia per experimentar i fer créixer la parla, i tenim recursos per fomentar-la, des de la rotllana fins als titelles i les notícies, i incloent-hi els moments més íntims de relació personal. Però les presses, i potser perquè en ser un aprenentatge tan natural el donem per descomptat, fan que molt sovint obrim diàlegs sense l'atenció que requereixen. En aquests casos els infants experimenten diàlegs inacabats o buits de significat, que ajuden poc a aprendre a parlar per comunicar-se. Un veritable diàleg requereix temps per poder expressar i matisar, temps per fer preguntes i respostes, temps per demanar aclariments, temps per gestionar els silencis, temps per interessar-se pel que diu i el que vol dir l'altre, temps en definitiva per escoltar i ser escoltat.

Sabem que la comunicació, a través de la interacció oral, s'organitza seguint unes seqüències que en termes generals obeeixen a tres moments diferenciats: obertura, contingut, o cos del diàleg, i tancament.

D'acord amb Palou i Bosch (2005), l'obertura és el moment de presa de contacte entre els participants, del requeriment de l'altre, a vegades en forma de salutació, a vegades en forma de pregunta. És el moment de demanar permís d'entrar en contacte amb l'altre, de negociar si és adequat o no dur a terme el diàleg. El contingut o cos del diàleg pot ser més o menys llarg en funció de l'objectiu de l'intercanvi, però reclama que tota l'estona l'altre hi sigui present en cos i ànima. El tancament comporta un distanciament i, per aquest motiu, pot ser un moment delicat. Els participants acostumen a fer pretancaments per enunciar el final de la conversa i evitar la sensació d'abandonament. Tots hem observat com els nostres petits de tres i quatre anys, quan intueixen que la conversa s'acaba i els agrada de continuar, aprenen molt aviat a preguntar mil vegades «per què» per allargar el cos de la conversa i evitar el tancament. Tenim exemples d'obertura i de tancament en els contes que anuncien que comencen (obertura: «Vet aquí que una vegada») i que s'acaben (tancament: «I vet aquí un gos i vet aquí un gat aquest conte s'ha acabat») amb unes fórmules ben conegudes. I, si escoltem els intercanvis tranquils entre un adult i un infant, hi reconeixem ben aviat aquestes parts.

Qualsevol diàleg que encetem amb els infants hauria de disposar del temps necessari per considerar la seqüència completa de la interacció amb la corresponent obertura, cos i tancament, i sempre hauria de comptar amb la presència activa de les parts implicades, per evitar, així, el diàleg de sords i el no ser escoltat, sovint massa freqüents en determinats contextos. Per parlar i entendre'ns no podem anar amb presses. Per parlar cara a cara es necessita temps i implicació. Hem de dedicar més temps a parlar i a escoltar i a tornar a parlar i a tornar a escoltar, perquè els nostres diàlegs amb els infants no esdevinguin ni un interrogatori ni un parlar per parlar ni un parlar sense dir res, sinó tot al contrari. Els nostres diàlegs amb els infants han de ser sempre un acte complet de comunicació. Si els mestres no fem tot el possible perquè la comunicació sigui plena, tots els esforços per produir intercanvis verbals serveixen de ben poca cosa. Només amb moltes experiències diverses de comunicació real i per a diferents funcions, amb implicació directa dels participants, els infants esdevindran competents en el domini d'aquest instrument tan potent com és el llenguatge verbal. ■

Montserrat Fons, professora de l'Universitat de Barcelona



Bibliografia

- AAVV. *La comunicació a les primeres edats. VI Jornades d'Innovació a l'etapa d'Educació Infantil*. Bellaterra: ICE-UAB, 2003.
- PALOU, J. I BOSCH, C. (coord.) *La llengua oral a l'escola*. Barcelona: Graó, 2005.
- PICQ, P., SAGART, L., DEHAENE, G. I LESTIENNE, C. *La història més bonica del llenguatge*. Barcelona: Edicions 1984, 2009.

L'entorn, font de coneixements

Un entorn poc favorable ens pot fer aguditzar l'enginy per sortir de l'escola. Podem trobar la natura a les places, a racons propers que trepitgem cada dia. Llocs privilegiats on passen coses. Només cal aturar-nos a la placeta del barri per retrobar aquesta font que hem vist infinitat de vegades i per descobrir-hi a prop el cargol, la formiga, les olors, la veïna, l'avi, el gos... Sortir un dia sí i un altre també ajuda a crear lligams amb el territori, a trobar i retrobar, amb els amics de l'escola i amb la família, espais que ens fem nostres.

Carme Cols

L'edifici de l'escola bressol on vaig treballar molts anys era una estructura prefabricada, inicialment provisional, però on vam estar anys i panys. L'espai exterior era una extensió de fang que s'entollava els dies de pluja, i els dies de sol i vent el polsim de la terra ens feia quedar-nos dins. En aquest entorn els mestres, per fugir del lla-pis i el paper, del tancar els infants a les classes..., vàrem aprendre a ser creatius. Vàrem aprendre a treure profit del camí de casa a l'escola, un camí que indubtablement despertava la curiositat de l'infant per mirar més enllà del filat del pati.

El dèficit estructural es va convertir en l'esperó per trobar com oferir als infants recursos preuats i estimats. A poc a poc les portes s'obrien per visitar la Maria, una veïna que ens donava flors cada cop que anàvem a recollir la pilota que queia fora del pati... I així les relacions amb les persones de l'entorn anaven creixent..

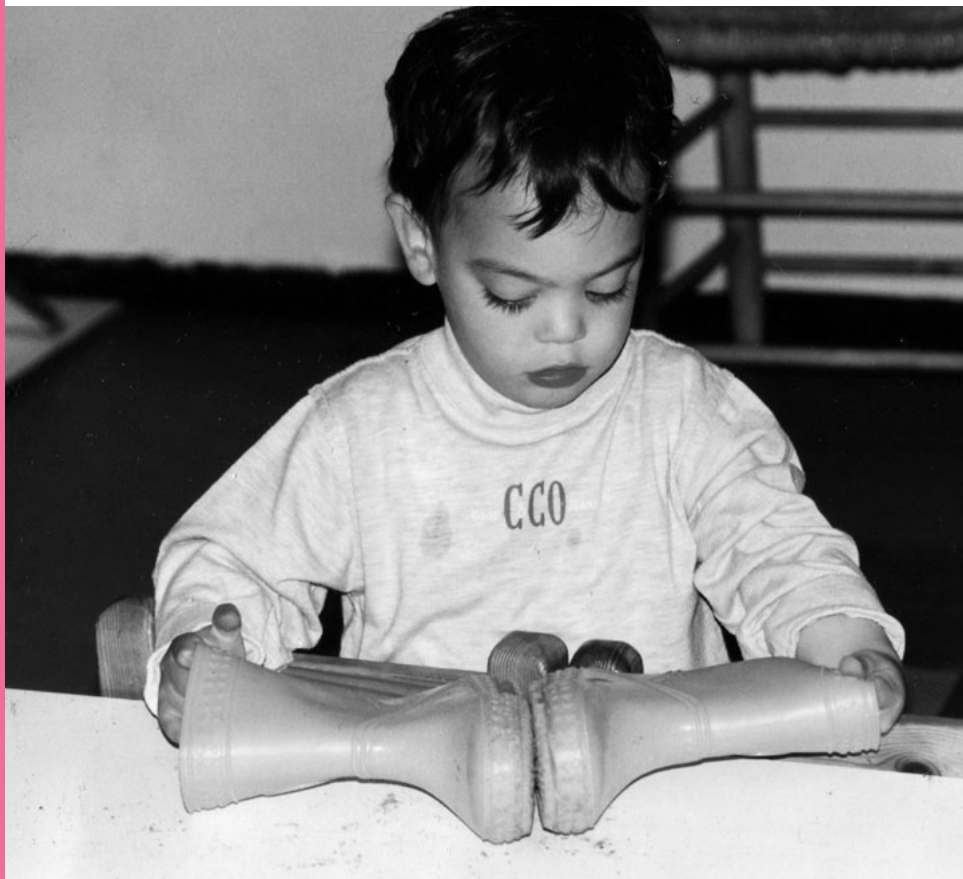
En aquell temps, pares i mestres vam aprendre a retrobar l'entorn d'una forma diferent. No sortíem pel carrer tots arreglats, agafats a una corda, sinó que, amb els adults suficients per garantir una certa seguretat, els infants anaven agafats de la mà, de dos en dos, de tres en tres,

però tranquils i sense presses. El carrer, les places, els parcs, són escenari de les vivències dels

infants fora de l'escola. Sortir per retrobar espais de la nostra ciutat era un eix important de la nostra activitat a partir del qual cercar la complicitat amb les famílies, projectant una escola oberta a la comunitat i al territori. Volíem que l'escola fos un lloc on totes les parets fossin transparents... La continuïtat i la normalitat de les sortides ho feia possible.

L'aigua va ser durant aquell període el principal eix vertebrador de situacions que entrellaçaven el que passava dins i fora de l'escola. A través de l'aigua, que anàvem a trobar a les fonts, als parcs i a la piscina de Can Mercader -i del fet de compartir aquells espais amb pares, avis, tiets-, el que els infants aprenien fora de l'escola es reflectia a dins en els seus jocs a la pica o en els jocs d'aigua seca i en el joc al pati, en els bas-sals, els dies de pluja.

A continuació es reproduïm algunes anotacions extretes del diari del grup de nens i nenes de dos anys i mig d'aquella època que, juntament amb reflexions actuals, mostren els petits reptes que ens anàvem marcant i que poc a poc anàvem conquerint.





20 de setembre: Hem fet un gran silenci i hem sentit i vist la pluja. M'han demanat per sortir però no teníem ni botes ni impermeables. En diferents ocasions havíem convertit bosses de plàstic en botes i impermeables i havíem sortit a jugar en els bassals, però tots acabàvem xops... Sortir a passejar sota la pluja, a emmirallar-se en els bassals -una activitat que ens educava a tots donant valor a un recurs tan preuat com l'aigua- demanava una certa planificació per poder improvisar sortides el dia que la pluja, en forma de plugim suau, ens ho permetia.

22 de setembre: Hem anat a l'habitació del material a buscar les banyeres que els pares havien dut el curs anterior. En un tres i no res els infants s'han organitzat per posar-s'hi a dins. I com que feia bon temps, hi hem posat un dit d'aigua de debò. Quan la temperatura ambient ho consentia, retrobàvem algunes de les activitats que havíem fet a l'exterior durant els mesos de maig, juny i juliol, i això ens permetia copsar el gran interès dels infants per aprendre a vestir-se i despullar-se, a descalçar-se...

23 de setembre: Hem sortit a passejar a la plaça del costat de l'escola. Portàvem una barqueta de paper i hem jugat amb ella a l'estany. La barqueta ens l'havia fet dies abans una àvia, i vàrem aprofitar per sortir a la plaça de l'estany per fer-la navegar. La complicitat amb les famílies



afavoria activitats diverses. A vegades, arran d'una iniciativa seva con la de fer barquetes que després es portaven a navegar; d'altres, d'una nostra en què participaven de diferents maneres, com ara, i això era freqüent, que ens acompanyessin quan sortíem a passejar.

28 de setembre: El fang que ahir vam anar a comprar avui l'hem estat manipulant molta estona. Abans de sortir al jardí ens hem rentat les mans; l'aigua ha quedat de color marró. Qualsevol excusa ens feia sortir. La continuïtat d'aquestes sortides potenciava l'obertura de l'escola a l'entorn. Havíem planificat per poder improvisar i sempre comptàvem amb la mare infermera, el cuiner, els pares en atur... Les sortides als voltants de l'escola eren un repte que anàvem conquerint. La complicitat amb les famílies ens permetia sortir amb els infants sense necessitat que anessin agafats a una corda. Sortíem gaudint d'una imatge d'infant capaç de respectar les normes, de caminar xino-xano de la mà dels seus amics i dels adults. Sense presses, amb temps per mirar, comentar i escoltar, descobrint el que sabien i les seves vivències.

30 de setembre: La mare de l'Alba ens ha portat culleretes de plàstic de l'hospital. Hem aprofitat que el Pere ens havia regat el pati i hem sortit a fer dinars. El plaer de jugar amb la terra mullada. Aprendre a no mullar-se ni embrutar la





roba. Molt aviat els nens van inventar una forma d'aconseguir-ho, tombant una galleda i asseient-s'hi a sobre, i fent servir altres recursos que els pares ens van portar: un banc, caixes de fusta... L'espai del pati, tan buit fins aleshores, s'anava omplint d'elements que transformaven les possibilitats de joc.

14 d'octubre: Aquest matí des de la finestra hem vist com els ocells es banyaven als bassals del pati. Nosaltres no hem pogut fer el mateix: avui feia molt vent i sensació de fred. L'escalfor del sol avui no ens acompanya.

15 de novembre: Avui sí! Aquest matí el «pati» era ple de tolls; feia un sol espaterrant i volíem sortir a jugar amb l'aigua. Però molts nens no portaven ni botes ni impermeable. Ho hem resolt fent impermeables i botes d'aigua amb bosses de plàstic per a tots els que no en tenien. Estaven d'allò més divertits, i ens ho hem passat pipa!

18 de novembre: Hem sortit a buscar cargols. Ens hem abrigat molt bé amb l'anorac. Avui tots teníem impermeable i botes i queia una pluja menu-da. Portàvem una bossa i hem anat al carrer de les escaletes. Com que no trobàvem cargols hem entrat en un jardí municipal i hi hem trobat un estany. Com que anàvem ben preparats hem jugat tocant l'aigua i, de propina, hem trobat cargols! Viure i revivre les situacions. Sortir sovint. La constància i el treball van unir el grup de pares i mares. Havíem aconse-

gut que tots els infants tinguessin impermeable i botes d'aigua. Grans i petits havíem canviat l'expressió «òndia, plou» per «que bé, plou». Els pares sortien de l'escola amb els fills agafats de la mà, caminant al seu costat i gaudint dels petits tolls.

En sortir a passejar en dies de pluja, en dies de sol radiant, en dies ennuvolats... podíem observar les diferents llums. Mirar amunt, el cel, aquest espai tan meravellós que mai no és igual ni en el color ni en les seves múltiples formes... Mirar avall i aturar-se, emmirallar-se en un toll, posar-hi els peus i fer xip-xap.

El procés de creixement, com la complicitat amb les famílies, és una conquesta lenta que es va construint dia a dia. La feinada de les mestres i dels pares a treure la roba humida després de jugar amb l'aigua molt aviat va quedar compensada per l'alegria i l'autonomia que els infants ens anaven mostrant. Ben aviat van ser els mateixos infants els que es treien la roba humida i la posaven sobre els radiadors, i en un tres i no res ja era seca. L'ajuda de l'adult era cada cop més innecessària.

16 de gener: Aquest matí tot l'espai del grup estava transformat. Hem retirat la taula, hem posat un matalàs gran i, al voltant, matalassos petits (com una piscina d'aigua seca). Ens hem tret les sabates, els mitjons... Quan

sortíem de la piscina imaginada representàvem, simulàvem que ens assecàvem amb la tovallola; després ens hem tornat a posar la roba. La continuïtat del joc iniciat el setembre amb les banyeres ens va permetre jugar amb aigua seca un dia a la setmana, preparant així la sortida real a la piscina quan arribés la calor. Per fer més real la simulació portaven de casa la bossa de la piscina... es feia tota l'activitat prèvia: despullar-se, guardar la roba al banc, posar-se el banyador, les sabatilles... Passàvem tot el matí fent aquest joc. Era una situació de descoberta que oferia als infants la possibilitat de conquerir el coneixement del seu cos.

30 de gener: El Ramon, el Carles i el Joan han estat amb nosaltres. Són els monitors de la piscina, els nous amics que ens acompanyaran en la descoberta de l'aigua. Quan els arbres tinguin fulles anirem amb ells a jugar-hi. També els hem invitat a venir demà a la reunió de pares. Així els coneixeran i els podrem explicar el que farem. I el procés continuava. Havíem obert molts camins al voltant d'un eix vertebrador: observar, entendre i utilitzar l'entorn com a motor de coneixement, com a impulsor de cultura. Havíem avançat en una organització que permetia crear situacions com les descrites (sortir a passejar sota la pluja, jugar en els bassals, anar a la piscina simulada o real...). Una



organització que a simple vista podia semblar improvisada, però no ho era. Havíem après a planificar diferents estratègies per oferir als infants, a les famílies i a nosaltres mateixos, els mestres, l'experiència de viure i explorar diversitat de contextos.

Anar a casa d'un nen del grup, a la botiga a buscar llanternes, a la plaça a banyar el vaixell que ens havia fet l'àvia, al carrer de les escaletes... ens va permetre relacionar-nos i créixer. Sortir dia sí i dia també permetia retrobar de nou aquests espais, ampliar-los, oferir als nostres ulls el plaer de sorprendre'ns. Observàvem els canvis, apreníem mirant i descobrint l'entorn, els colors, les olors...

La complicitat amb les famílies va permetre teixir aquesta xarxa de relacions i engegar projectes comuns que ens van permetre jugar amb la llum, amb l'aigua, la terra, l'aire... com aquell qui estira d'un fil per descobrir i crear vincles entre un passat i un present generador de vivències. ■

Carme Cols, mestra de les escoles bressol municipals de Cornellà de Llobregat



El balanci

Laia Herrero

Per a la majoria d'infants l'escola bressol representa el primer contacte amb un entorn social més ampli i diferent al de la família. En ell tindran la possibilitat de relacionar-se amb altres infants i diferents adults, de conèixer altres olors, altres sons i altres maneres de fer i de ser. Però cal estar molt atent a com es fa el pas de l'ambient familiar al de l'escola bressol, tot garantint una certa continuïtat que aporti als infants la seguretat necessària per ser actius, per anar del més conegut i familiar al que per a ells és nou i per conèixer el que els envolta, per poder establir-hi relacions i, en definitiva, créixer i desenvolupar-se en la comunitat a què pertanyen.

Acompanyar a dormir els infants hauria de ser una estona agradable, relaxada, plena de complicitat entre infant i adult, on estiguéssim presents físicament i psíquicament, i on l'infant se sentís còmode, a gust, acompanyat i respectat.

En nombroses ocasions aquest moment es transforma en tot al contrari a causa del mal d'esquena dels adults; de posicions incorrectes que també perjudiquen la criatura, ja que no està en una posició idònia per relaxar-se i poder anar agafant la son, i pel fet que no podem oblidar que hi ha sis infants més a l'estança amb ritmes i horaris diferents d'alimentació i amb unes necessitats que s'han d'atendre. Tot això fa que els adults potser no hi siguem presents amb tots els cinc sentits i que no es creï una situació adequada per assolir el nostre objectiu: aconseguir que l'infant s'adormi en una situació agradable i relaxada i que se senti acompanyat en tot moment.



Aquest curs ens vàrem trobar amb un grup en què, pràcticament a tots els infants, a casa els adormien en braços. A l'escola, inicialment es respecta la manera de fer de cada família per tal que els nens i les nenes vagin agafant seguretat en el nou ambient i se sentin més tranquils, i per això ens vàrem plantejar comprar un balancí per tal d'intentar millorar aquest moment.

I així ho vàrem fer. El dia que el balancí va aparèixer, l'estona d'anar a dormir va canviar del tot. Nosaltres estàvem molt més còmodes i relaxades, i aquest fet va permetre que ens poguéssim dedicar amb tots els sentits a ser-hi presents, durant tota l'estona que cuidàvem d'aconseguir que un infant s'adormís. Fins i tot van desaparèixer les presses inconscients i l'ambient es va relaxar perquè ja no bressolàvem els infants passejant amunt i avall de l'estança sinó assegudes i disponibles per a la resta d'infants. Això convertia aquest nou element en un espai de referència.

El clima era més plàcid, fet que va permetre que els altres nens i nenes que estaven explorant i manipulant material poguessin gaudir d'un clima de tranquil·litat que els permetia centrar-se en allò que estaven fent i que havia cridat la seva atenció, sense les interferències d'un adult neguitós que no para d'anar amunt i avall.

Aleshores vàrem poder gaudir d'aquest moment durant el qual s'estableix una relació individualitzada d'estima, de tendresa, així com vincles afectius que aporten seguretat a l'infant.



Pel que fa als infants que necessitaven adormir-se en braços, vàrem observar que se sentien més acompanyats i que el moviment del balanceig els relaxava. Potser aquest balanceig els recorda el temps que van estar a la panxa de la mare i els fa estar molt més tranquils. I a nosaltres també ens evoca les tardes d'infantesa al balancí de casa dels avis.

Quan vàrem observar que els infants se sentien més segurs i tranquils a l'escola, vàrem pensar que ja havia arribat el moment d'acompanyar els infants a dormir al seu bressol. Aquest procés (com tots els processos) no és igual en tots els infants. Cadascun té el propi ritme i s'ha de tenir en compte per poder fer un bon acompanyament i aportar seguretat i oferir una atenció com més individualitzada millor.

Hores d'ara el balancí s'ha convertit en un element més de l'estança que també es fa servir per als jocs de falda, moixaines... Per a les famílies és un lloc on seure i estar còmodes mentre compartim plegats el dia a dia dels seus fills i filles, un lloc on les mares poden seure a donar el pit, un lloc des d'on observar què fan els seus fills i filles i els canvis que s'hi van produint... En definitiva, ara no ens en podríem desprendre. ■

Laia Herrero, educadora de l'escola bressol municipal Bellmunt



Ningú no posa en dubte que família i escola comparteixen la responsabilitat d'educar els infants i per tant uns i altres han de conèixer i valorar les activitats en què aquests participen tant a casa com a l'escola.

Ningú no posa en dubte que les relacions entre escola i família han de ser paritàries, en la mesura en què mestres i pares disposen de sabers igualment respectables, els dels primers més teòrics i els dels segons més lligats a la pràctica quotidiana, però igualment útils i valuosos.

Ningú no posa en dubte que les famílies han de tenir el seu lloc a l'escola, la qüestió és decidir quin és aquest lloc.

Per això les «bones pensades» d'aquest any se centren en diferents experiències de participació de les famílies a l'escola, algunes molt habituals, altres menys esteses, però totes elles, a més de donar idees, mostren un ampli ventall de possibilitats i donen notícia de l'esforç que es fa als centres per tal que pares i mestres col·laborin i trobin el seu lloc a l'escola.

Família i Escola comparteixen: Un final de jornada esplèndid

Josepa Gómez

La vida quotidiana ens ofereix molt sovint oportunitats que han de ser aprofitades. Oportunitats no programades sobre les quals, a posteriori, no cal fer-ne cap treball si no es vol. Oportunitats aprofitades que queden dins nostre com un tresor.

La Cecília és una nena de cinc anys que alguna vegada, a classe, ens havia explicat que estudiava violí. Era una explicació natural sense afany de cap protagonisme, d'aquelles explicacions que fan els infants referents a la seva vida quotidiana i que per a ells són tan importants de traslladar a l'àmbit del grup de l'escola.

Certament per a un infant tan petit estudiar violí és un esforç de concentració, de memòria, d'afinació, de sensibilitat... que és bo de ser lloat. I així ho vaig fer.

Igualment que quan un nen o una nena inventa un conte o una cançó, fa una construcció magnífica, fa una descoberta de qualsevol tipus... li demanem que ho mostri, que ho comuniqui als altres, vàrem demanar-li, a la Cecília, si ens voldria fer un petit concert per a nosaltres.

La Cecília és una mica tímida i fer-nos un concert li feia una mica de vergonya i es va avenir si l'ajudava la seva mare, perquè la seva mare toca el violoncel.

Vàrem parlar amb la mare i la mare va estar-hi d'acord. Una tarda vindria a l'escola una mica abans de plegar i farien el concert.

I així ho vàrem fer. El dia acordat vàrem fer una mitja rotllana per deixar espai per a les concertistes i... La Cecília tenia vergonya i jo no sabia què passaria. Però després d'uns moments d'incertesa va començar a sonar la música.

Ara el violí, ara el violoncel, després ambdós instruments alhora, interpretaven melodies de Mozart, cançons que coneixíem i que els infants endevinaven en sentir els primers compassos.

Segurament molts infants mai havien vist un violoncel o un violí de tan a prop. Esperem que no sigui l'única vegada. Les melodies i les harmonies van sonar nítides, magnífiques.

La bellesa, la qualitat, la compenetració de les executants, així com l'atenció dels espectadors no es poden explicar. Era d'aquelles situacions en què tot flueix d'una manera plena, amb una tranquil·litat serena. S'hi està bé.

Finalment la mare de la Cecília va donar unes breus pinzellades tècniques sobre ambdós instruments. Els infants van fer preguntes.

En acabar vam berenar tots junts com cada tarda.





La conversa: parlem-ne

Elisabet Abeyà

Aquest article parla de com és d'important la conversa al parvulari perquè els nins aprenguin a expressar-se, a escoltar l'altre, a respectar les opinions dels demés..., i d'algunes coses que podem fer per afavorir-la i per fruitar-ne. Però recorda que no només és important trobar temps per a la conversa en grup, també cal saber trobar l'oportunitat justa per parlar amb cada infant, per escoltar allò que cadascun té ganes d'explicar-nos.

Actualment a totes les classes de parvulari hi ha una estora, a vegades envoltada de banquetes o cadires, normalment a prop d'un suro on hi ha moltes de coses penjades, i d'aquest espai en solen dir «el racó de conversa». Però, què s'hi fa en realitat, en aquest espai? Molt sovint els nens i nenes hi seuen a primera hora del matí i fan amb la mestra o el mestre tot allò que en diuen rutines: mirar qui ha vingut avui i qui falta, mirar quin temps fa, quin dia de la setmana és, triar l'encarregat que ha d'estar al davant de tot això, decidir qui serà avui el primer quan hagin de sortir, mirar qui s'ha de quedar a dinar i qui no... També a vegades la mestra hi explica un conte o dóna les instruccions de què s'ha de fer durant el dia, recorda quines seran les activitats prefixades i unes quantes coses més de caràcter organitzatiu.

A vegades també s'hi fa conversa col·lectiva. Si ha passat alguna cosa especial es comenta i tothom pot dir-hi la seva. Llavors els menuts van aprenent que han d'escoltar els altres quan parlen, que si parlen tots alhora ningú no s'entén i que s'han d'esperar a dir el que volen

fins que els altres estiguin en disposició d'escoltar. Tot això és un camí llarg i difícil. Si us hi fixeu els adults encara no l'hem après del tot. En reunions on hi ha molta de gent (siguin d'amics o siguin de feina) moltes de vegades es formen guirigalls difícils de conduir, perquè és difícil fer-

nos escoltar i sobretot és difícil escoltar els altres amb el respecte que es mereixen. Per això no ens ha d'estranyar que els infants dels nostres parvularis no sempre es comportin com ens agradaria en una conversa col·lectiva. Però l'única manera que vagin aprenent com s'ha de parlar i escoltar en un grup gran, és tenir sovint l'oportunitat de fer-ho. Conduir aquestes converses requereix art i paciència per part del mestre. No s'ha de convertir la conversa en un interrogatori (per exemple, «Tu què vares fer diumenge? I tu? I tu?...»), i així fins que ho ha dit tothom) perquè pot haver-hi infants que no tinguin ganes d'explicar allò que se'ls demana i perquè, a més a més, es fa molt llarg haver d'esperar que tothom hagi explicat una cosa, sobretot en grups nombrosos com ara s'estilen. En canvi sí que és important que aquell a qui li ha passat alguna cosa que vol comunicar al grup tingui l'oportunitat



de dir-ho i que els altres aprenguin a escoltar-lo. El mestre no ha de censurar la importància del que es diu («Ai, Joan! Per què dius això ara si no és important?»), perquè la importància que té per a cadascú el que diu només la sap ell mateix. En canvi sí que ha d'intervenir per anar polint tot allò que puguin ser faltes de respecte als altres, al que diuen, a les seves opinions... per afavorir un clima on tothom es pugui expressar amb comoditat i seguretat. De les converses espontànies a vegades se'n pot derivar alguna activitat, però no fa falta. Jo no puc evitar de recordar una tira d'en Quino on es veu na Mafalda amb els seus pares passant un dia al camp. S'hi veuen ocellets, floretes, animals... I el pare, tot bonàs, diu a la filleta: «Li explicaràs demà a la mestra tot això que has vist avui?». «Ai, no -respon ella- que encara m'ho farà dibuixar!»

L'expressió oral és una de les habilitats més importants que es construeixen a l'escola. L'eina més important que tenim és la conversa. Però la conversa és sempre en gran grup? Ah, no. La conversa també té lloc en petit grup i a vegades el grup és tan petit que només és de dos.

Segons com disposem els espais, afavorim o no que es produeixin aquestes converses en petit grup. Les tauletes amb cadires al voltant, els espais

semitancats amb teles suggerents, els racons on poden treballar o jugar tres o quatre infants... són espais que afavoreixen les converses fluides. Els infants proven, temptegen, es comuniquen, discuteixen... i van elaborant el seu discurs que es va fent amb naturalitat cada vegada més complex.

Aquestes converses entre poques persones a vegades tenen lloc entre els infants i a vegades també hi intervé l'adult. Són aquests moments tan tendres on ens expliquen coses del germanet petit que acaba de néixer, del gosset o gatet que tenen com a mascota, d'algú de la família que s'ha fet mal o que els ha portat un regal...

No puc evitar de recordar n'Antònia quan va començar el primer de primària. Durant el curs anterior, quan tenia cinc anys, venia a la classe d'audició i llenguatge perquè li costava pronunciar alguns sons, trobar les paraules adequades per fer-se entendre, estructurar bé les frases... Durant una bona estona setmanal jugàvem, parlàvem... i de mica en mica ella aprenia a dominar aquesta eina meravellosa que és el llenguatge. El primer dia que va venir quan ja feia quinze dies que havia començat el primer curs de primària, es va asseure deixant anar els braços i va fer un alè llarg i sostingut. Li vaig mirar la cara i tot d'una vaig notar que n'hi passava alguna de grossa.



– «Què et passa, Antònia?».

I em va contar amb molta de pena el que feia dies que tenia empresonat a la gola. A finals d'estiu el seu oncle més estimat, el que jugava amb ella, la duia a passejar i tenia temps per escoltar-la, anava amb moto i havia estat envestit per un cotxe amb un conductor alcohòlic. El resultat va ser dramàtic i el pobre oncle va quedar paraplègic de manera irreversible. N'Antònia havia viscut l'angoixa de la família, havia visitat l'oncle i havia vist plorar sa mare, l'àvia i l'avi. Jo vaig pensar que segurament n'Antònia estava més distreta a la classe i potser li era difícil concentrar-se en les feines que se li requerien. Per això li vaig dir:

– «Ho has contat a la teva mestra?».

– «No, és que no puc -va ser la seva resposta ràpida-. A la meua classe feim molta de feina i no tenim temps per parlar d'aquestes coses».

Aquestes paraules em ressonen cada vegada que sent gent important discutint què s'ha d'ensenyar a les escoles i quins són els nivells d'excel·lència que hem d'aconseguir. Jo crec que el llenguatge és l'eina més important que adquirim durant la nostra vida, la que ens permet la

comunicació i el pensament, i per això ha de tenir un lloc molt i molt important a l'escola. Però el llenguatge no

s'aprèn passant per la gramàtica ni amb tasques predissenyades. El llenguatge s'aprèn parlant i escoltant sobre allò que realment ens interessa, i el que més ens interessa és el que està estretament lligat amb les nostres emocions. Si la vida dels infants no tingués un lloc a l'escola, voldria dir que anem molt malament.

En canvi, he vist moltes vegades companyes i companys amb aquella sensibilitat especial per parlar amb els infants en els moments oportuns, per mantenir secrets amb ells quan és necessari, per animar-los a parlar en grup quan això els pot ajudar, carregats de recursos per afavorir situacions comunicatives, receptius a les intencions comunicatives dels nens i nenes, i disposats a escoltar i a ensenyar als infants a escoltar els seus companys.

La conversa pot aparèixer i la podem incentivar a partir de situacions personals dels infants, en els jocs, a partir dels contes, en els treballs per projectes, en les petites decisions que s'han de prendre cada dia, a partir de les imatges i de l'art, a partir de les cançons, també

dels dibuixos i expressions artístiques dels infants... però sempre cercant la conversa viva i càlida i fugint de les repeticions inútils i de les respostes sense sentit.

Són molt importants els diàlegs de l'adult amb un sol infant, durant els moments en què això és possible, per conèixer la seva trajectòria, les seves il·lusions, què és el que el preocupa i què és el que el fa feliç. Aquestes situacions de conversa són les que marquen la diferència del que significa per a l'infant sentir-se acollit a l'escola o sentir-s'hi un estrany. Hem de saber quins canvis els afecten: si s'han canviat de casa, d'escola, de barri, de país... per poder-los comprendre amb totes les seves inseguretats, i així, junt amb les nostres, crear espais i moments de benestar afectiu.

A l'escola continuem la construcció del llenguatge que s'ha iniciat a la família, a vegades en una altra llengua però sempre amb la intenció comunicativa de descobrir l'altre, d'entendre'l, de compartir-hi experiències i jocs, d'estimar i de ser estimats.

A la família també hi és bàsica la conversa. Quan he de parlar amb pares o mares d'infants que tenen dificultats amb el llenguatge sempre els explico com és d'important que parlin amb els seus fills, que els escoltin, que ells





també els expliquin coses que els han passat... A vegades les famílies ho capten i al cap d'unes setmanes es veu com aquells infants comencen a millorar l'expressió com per art de màgia. Altres vegades em diuen: «És que no tinc temps de parlar amb el meu fill, només tinc temps de fer-lo menjar, sopar, dormir... i encara em ve just». Ja ho sabem que la vida a vegades és difícil i que les hores giren a un ritme de vertigen però, si volem infants capaços de parlar, d'escoltar i de saber-se expressar, hem de robar temps al temps i dedicar una estoneta diària encara que sigui breu a la conversa tranquil·la i serena amb els nostres menuts, a casa i a l'escola, mirant-nos als ulls i sense estar fent una altra cosa a la vegada. Els primers anys de vida són bàsics per a moltes coses i també per a l'adquisició del llenguatge.

A l'escola és bàsic i vital aconseguir un clima que sigui propici perquè les converses es donin amb naturalitat. Afavorirem aquest clima si

eliminem els crits, els renous innecessaris; si tenim en compte tots els infants i procurem trobar una estoneta per a cadascú; si tenim un ordre en les coses, uns espais agradables, nets i rics; si fem que cadascú se senti còmode i

nosaltres també ens hi sentim, i sobretot si sabem escoltar els altres. Com aprendrien els infants a escoltar si ningú no els escolta a ells? Com aprendrien a expressar-se cada vegada amb més claredat si no tinguessin algú que els escolta?

Un dels regals que ens dona estar amb infants de parvulari és veure una vegada darrere l'altra la meravella de l'aparició del llenguatge: com es va fent cada vegada més segur, més fluid, més clar, més precís. ■

Elisabet Abeyà, mestra d'audició i llenguatge de Mallorca



Fem espai al joc

Totes les escoles tenim encomanada la mateixa tasca. Aquest fet és inqüestionable, però també ho és l'evidència que cada escola és diferent i que de models per fer i ser bones escoles n'hi ha molts.

Bet Madera

La nostra escola és una escola de poble, l'única que hi ha, petita i amb un entorn envejable. Les classes tenen sol, la vista és la muntanya de la Mola i el Montcau i molt a prop tenim la font de l'aixeta, lloc de trobada de pares i nens quan surten de l'escola.

L'edifici és vellet i la seva història inclou força pàgines. Com tota escola ha passat moments de tot, dolços i no tan dolços. Però des de fora sempre ha tingut pinta de ser una escola innovadora i amb ganes de portar a terme un projecte educatiu comú i adequat a cada moment. Parlant amb la gent més antiga del centre, un dels últims grans inconvenients ha estat una plantilla poc estable i la implantació de la sisena hora amb tot el que va comportar.

Una bona notícia és que poc a poc l'equip es va consolidant i actualment el projecte que tenim entre mans és engrescador i compartit.

De fet diria que estem en un moment atrevit. Fa poc sentia Mayor Zaragoza dir: «És més important saber atrevir-se que atrevir-se a saber». Observant el moment de la nostra escola crec que estem en aquests temps. Ens estem atrevint: atrevint a fer canvis en l'organització d'espais, temps i materials amb la intenció d'ajustar la intervenció amb els nens i nenes. Aquest atreviment no arrenca del buit: l'escola té una història i partim d'aquesta; té una realitat i funcionem amb aquesta, i té

un equip humà engrescat i motivat per millorar. Per constatar pràctiques responsables i no

descartar mai les teories.

L'escola ve d'una organització al parvulari basada en els racons de joc simbòlic, els racons de treball i els tallers una tarda a la setmana. Amb la primera proposta es pretenia satisfer les necessitats dels infants pel que fa al joc i a «aprenentatges més formals», fent una clara distinció entre els temps de jugar i els de treballar. Amb els tallers setmanals es barrejaven els infants de totes les edats i cada adult era responsable d'una de les propostes, sovint força tancades i dirigides (cuina, imatge fixa i digital, danses...). La intenció més clara era que infants i mestres del parvulari es coneguessin.

Els cursos es van anar succeint i amb les primeres avaluacions i reflexions compartides, canvis de plantilla, inici de canvis i reflexions a l'escola en general, d'organització de treball i de gestió d'aula, canvis de currículum... els racons de joc simbòlic i els tallers al parvulari es deixen de fer.

El curs passat apostem per una organització on el joc és el treball; l'ambient tranquil i relaxat, la condició; els materials oberts, simples i suggerents, imprescindibles; la barreja d'infants, molt enriquidora. I comencem a treballar per preparar el que a partir d'ara nosaltres en direm espais. No ens inventem cap paraula nova ni cap metodologia, res d'això. Posem nom a una proposta que tot just comença a caminar,



però que té objectius clars i un far que ens guia. Una proposta que pretén gestionar temps, materials i espais que afavoreixin ambients preparats per desenvolupament-aprenentatge dels nens i nenes del parvulari.

Una proposta d'intervenció que, a més, neix amb el reconeixement i la total confiança de l'equip directiu i del compromís de tot el claustre perquè aquesta organització iniciada amb els més petits també sigui vàlida per als més grans. Per tant, és una aposta d'equip, condició imprescindible per anar salvant obstacles i celebrar èxits.

De moment les reflexions més teòriques, els pensaments més individuals, no troben massa temps per ser compartits. Les quatre idees imprescindibles per començar a funcionar les concretem en:

Parlar de com agruparem els nens i les nenes, de la seqüència de les sessions, dels espais que oferirem i del perquè, del nostre paper com a mestres i de com, durant aquest primer curs de funcionament, documentarem el que s'esdevingui en cada espai amb la intenció d'anar afinant les nostres propostes i intervencions en aquesta nova organització i d'incorporar variacions que les enriqueixin i millorin. A la vegada notem que és imprescindible marcar en el calendari un temps per poder fer reflexions conjuntes, obrir nous interrogants, detectar noves necessitats i, amb tot això, començar a narrar la història dels nostres espais i anar-los donant identitat.

Com dèiem més amunt una de les intencions amb què neixen els espais és recollir i acompanyar l'activitat espontània i fantàstica dels infants: el joc. El joc que els permet ser, actuar, pensar i comunicar des d'un context que els interessa, que els motiva; que els fa celebrar els èxits i aprendre de les frustracions; que els fa sorprendre's d'ells mateixos i també dels altres; que els fa estar concentrats; que els permet badar i parar i seguir al seu ritme; que els fa adonar i sentir que s'ho passen bé, que s'avorreixen, que s'emocionen, que s'enfaden, que aprenen, que canvien, que creixen, que s'esforcen; que els fa construir històries úniques, individuals o compartides, que a la vegada fan enriquir el seu joc més espontani.

A l'escola oferim l'espai de la caseta, disfresses i botiga amb la intenció de satisfer el joc de la simbolització. El del gra, construccions i el de pensar, els més científics i d'exploració. I el d'art, que seria el més visual i plàstic però que nosaltres sovint posem dins del grup dels espais d'explorar.

Oferim als infants espais ordenats, amb materials simples, entesa la simplicitat com la no sofisticació. Materials que permeten més d'una interpretació i utilització, i són els infants els que sovint els omplen de significat. A més, gràcies a l'observació, aquest material pot canviar per anar millorant la proposta i ajustar-se, si cal, als esdeveniments i particularitats dels grups que van passant pels espais.



En general vetlem per materials naturals, nobles; poc plàstic, textures diverses. Peces de fusta, troncs, pedres... per a l'espai de les construccions; llavors i menjar d'animal amb estris variats, contenidors, tubs i un seguit de materials que intentem que siguin transparents per l'espai que en diem del gra. Capes, faldilles, mocadors, teles grans... a l'espai de les disfresses. En definitiva, material noble perquè no necessita ser reposat i canviat constantment, material simple que vetlem perquè sempre estigui net i ben endreçat. Sovint el nostre lema és cada cosa al seu lloc i un lloc per a cada cosa. No és fàcil, tots els que fem de mestres ho sabem, però és necessari en aquests tipus d'organitzacions.

La proposta, la desenvolupem cada tarda de dilluns a dijous. Els setant-cinc infants de parvulari passen per l'espai que han triat durant vuit sessions de seixanta minuts. Poden estar en un mateix espai el temps que vulguin i no cal passar per tots. Els nens i nenes del grup de tres anys s'afegeixen a la proposta el segon trimestre; durant el primer, hi fan alguna visita i al matí utilitzen els espais ells sols. A cada espai coincideixen infants de tot el parvulari i durant sis setmanes hi ha la mateixa mestra. Aquesta és l'encarregada d'acompanyar-los en el joc i de gestionar els temps de cada sessió. El temps de la conversa, que pot ser al principi o al final de l'activitat. Segons quan es fa, s'aprofita per presentar-se, per recordar històries de sessions passades... o bé per compartir a què s'ha jugat, amb qui, com ens

hem sentit... El temps del joc i el temps de la recollida, tant del material com de la sessió. Durant l'estona del joc, l'adult observa, anota, recull converses, fa fotografies... amb la mirada atenta a documentar el funcionament de l'espai i a obtenir informació que permeti reflexionar i prendre decisions sobre coses que cal mantenir, coses que cal canviar o modificar... Tot plegat és material necessari per a la narració d'històries tant del grup com individuals. A més és un bon moment per a la intervenció individual, estar a l'abast dels infants, del nen que ho necessita, de respectar els temps de cadascú, de retornar històries, de recollir-ne d'altres i fer-les conscients... D'alguna manera, acompanyar per fer de les situacions de joc moments imprescindibles per créixer i aprendre. Estar a l'aguait d'aquestes històries que es van desenvolupant i ajudar a tirar-les endavant amb nous materials, amb bones preguntes, aquelles que tan sovint costen tant però que amb la pràctica tots anem millorant. Al final, el temps de la recollida és un nou moment de trobada de tot el grup per acomiadar-se, per recordar alguna història que s'ha esdevingut, per fer alguna proposta de dibuix, de conversa, per generar alguna pregunta col·lectiva, per fer propostes per l'endemà.

Amb aquest plantejament inicial vam començar ara farà just un any i, observant els infants tot aquest temps i amb les primeres reflexions sobre la taula, podem dir que els espais de l'escola ens fan estar còmodes, tranquils, relaxats. Ens donen l'oportunitat d'aprendre i créixer en un bon ambient.

Els infants juguen i es mouen sense presses perquè d'alguna manera han anat constatant que demà tornarà a haver-hi un temps per continuar la història o per crear-ne una de nova. En els espais han viscut moments on s'han sentit protagonistes, i d'altres on han admirat i s'han deixat sorprendre pels companys, s'han trobat amb la mirada d'un adult amb ganes de quedar sorprès amb el que fan i com ho fan, amb ganes d'aprofitar què diuen per acompanyar-los i anar més enllà.

Són espais on s'hi està bé; espais que identifiquen la nostra escola; llocs de trobada amb amics d'altres grups, germans, cosins, veïns; llocs que propicien fer noves amistats i coneixences, que conviden a pensar, a crear i a comunicar, ingredients imprescindibles per créixer i aprendre. Els espais són llocs que ajuden a vincular-nos amb l'escola i amb els qui l'ocupem de manera agradable i tranquil·la.

Són llocs de l'escola on s'hi està bé. Els hem posat aquest nom perquè no ens hem atrevit encara a parlar d'ambients: evidentment ens hi inspirem i mirem cap a aquest fer. Ambients preparats perquè els aprenentatges flueixin de manera tranquil·la i eficaç per a cada infant que hi interactua. Com us deia més amunt, ens hem atrevit a posar en marxa una intervenció que té a veure amb una mirada, amb un concepte de nen, amb una idea de temps i materials, però encara no ens atrevim a mostrar-nos com una escola que funciona per ambients. Amb aquesta intenció de tenir una pràctica responsable, el nostre atreviment va passant per etapes però sempre garantint el benestar i l'aprenentatge dels nostres infants. No ens inventem cap nom ni volem causar confusió. La nostra escola ha obert portes i finestres per atrapar nous aires. Conscients de cap on mirem i cap on volem anar, comencem un nou capítol de la nostra història.

I escrivint aquestes paraules ens emocionem perquè ens adonem que la hipòtesi inicial en el sentit que aquesta organització podia ser bona s'està complint i, a la vegada, s'estan obrint nous interrogants, dubtes, pors, que alimenten la il·lusió inicial, les ganes de continuar amb l'atreviment d'una nova organització, trobant temps per a les reflexions conjuntes per anar-la ajustant i millorant.

De dubtes n'hi ha molts i de feina en queda molta per fer, però els beneficis més immediats d'aquesta aposta ens han posat al davant nous reptes. Reptes que miren cap a una nova organització de grup, de reunions de pares, juntes d'avaluació, informes... Molts temes ja encetats a



l'escola des de fa temps però que ara s'estan ajustant perquè els espais possiblement han generat la construcció d'un puzzle diferent que no llença les peces que s'han fet servir fins ara però sí que les ajusta i les llima; no passa full de tot el passat sinó que l'aprofita, hi reflexiona i el modifica si cal: el fa créixer.

Com equip crec que tenim clara la matèria primera i fins i tot algun plat elaborat. Ara falta acabar de cuinar una dieta equilibrada i digerible per a tots i totes.

La il·lusió i les ganes per continuar atrevint-nos no ens falten. ■

Bet Madera, mestra de l'escola Josep Gras de Sant Llorenç Savall.

Conversa amb Alison Gopnik

Big Think

Big Think: *Com estudia específicament els pensaments dels nens?*

Alison Gopnik: Quan un adult vol esbrinar què pensa un altre adult, li ho pregunta i fa que li ho expliqui. Aquesta operació no funciona amb els infants. Així, doncs, per entendre què pensen els nens, primer de tot hem d'entendre com utilitzar el seu llenguatge més que no pas el nostre. Això significa que, pel que fa als infants de zero a tres anys, cal observar el que fan i quines accions duen a terme més que no pas allò que diuen. I, per als nens de tres i quatre anys, amb els quals treballa, també significa proposar-los fer una tria entre dues alternatives o bé proposar-los fer alguna cosa. Si els preguntem: «Què estàs pensant?», rebrem com a resposta un monòleg en un estil confús respecte a les seves festes d'aniversari, els cavalls i aquesta mena de coses.

Per tant, el que s'ha de fer és fiar-se realment de les seves accions més que de les paraules. Cal animar-los a actuar i, alhora, donar-los les informacions respecte al problema que estem presentant en termes d'objectes físics i reals en el seu ambient immediat. Per exemple, estem desenvolupant un treball molt interessant sobre les capacitats dels nens per comprendre l'estadística. Qualsevol adult que tingui nocions en

Alison Gopnik ensenya psicologia a la Universitat de Califòrnia, a Berkeley. És una experta de relleu internacional en l'estudi de l'aprenentatge infantil i va ser la primera d'afirmar que la ment dels nens ens pot ajudar a entendre millor les problemàtiques filosòfiques més complexes.

aquest camp confirmarà fins a quin punt els adults són uns sapastres quan se'ls posa a prova amb l'estadística. Danny Kahneman fins i tot va rebre el premi Nobel per haver demostrat la ineptitud dels adults per pensar explícitament en les probabilitats. Mai no serem tan insensats de plantejar a un nen de tres anys que reflexioni sobre les probabilitats, però, si el poséssim a prova amb un objecte que funcionés segons els principis de la probabilitat, ens n'adonariem tot d'una: «Ei, espera un moment... aquest nen, en realitat, ho està comprenent implícitament tot sobre les probabilitats condicionals».

B.T.: *Si pogués mantenir amb un infant una conversa «d'adults», què li preguntaria?*

A.G.: John Flavell, gran estudiós de la psicologia evolutiva del segle XX, va dir que hagués donat tot el que tenia per entrar ni que fos durant tres minuts en la ment d'un infant i també jo estaria disposada a fer-ho. La qüestió és que probablement no seria capaç d'entendre gran part del que diria, fins i tot en el cas que aconseguís expressar-se. Per tant, crec que li voldria preguntar coses com ara: «Amb què ho pots comparar?», «Què estàs veient?», «Què penses dels adults que t'envolten?». Però sospito que, encara

que poguessin parlar, els infants s'expressarien en un llenguatge gairebé incompreensible per a nosaltres.

G.F.: *A quina edat passen els infants d'una atenció general a una d'específica?*

A.G.: Entre els cinc i els sis anys sembla que es produeix un canvi notable. I això és curiós, ja que en la nostra cultura ens referim a aquesta franja d'edat distingint entre infants en edat preescolar i infants en edat escolar. De fet, l'escola és clarament una invenció recent, però si també ens fixem en altres cultures ens adonem que, efectivament, es produeix algun canvi entorn a aquesta edat. En aquesta etapa, els nens i les nenes comencen a freqüentar un ambient que ja no depèn exclusivament de la mare. Els infants començaven a esdevenir aprenents al voltant dels set anys d'edat. La pèrdua de la primera dent sembla ser una clara línia que marca la transició. Crec que aquest tipus de transició, que s'inicia als quatre o cinc anys i que després segueix, assenyalada realment el pas d'una criatura principalment orientada cap a un aprenentatge general bàsic a una que, en canvi, comença a desenvolupar les habilitats específiques que resultaran importants a l'edat adulta.

Per tant, un cop arriben als set, vuit o nou anys es pot començar a treballar de veritat. Vull dir, es pot començar de veritat a fer coses. Es pot començar a fer coses que siguin productives i útils. Gradualment anem sent més precisos i especialitzats. La nostra cultura realment dona valor a un tipus d'atenció molt específica i estrictament focalitzada que, d'altra banda, és el que s'ensenya als infants a l'escola. En altres cultures, en canvi, s'ensenya als nens a desplaçar l'atenció ràpidament d'una cosa a l'altra.

B.T.: *Té consells per als pares que volen maximitzar les capacitats mentals úniques dels seus fills?*

A.G.: Això és el que Piaget anomena «la típica pregunta americana»: «Què podem fer per fer-los millors?». Em temo que la resposta és bastant incòmoda: cal que moltes persones tinguin cura del nen i que l'estimin, a més a més que tinguin moltes coses amb què pugui jugar, sense preocupar-se gaire de si l'infant està desenvolupant capacitats que li seran útils en un futur o si està fent un gran desgavell. Una de les coses que voldria dir és que, des d'un punt de vista evolutiu, l'ambient ideal i

més estimulants per a un infant conté més fang, animals i parents que els que la majoria de nosaltres pot suportar el dia d'avui. Penso que uns quants porcs, una mica de fang i uns quants cosins i oncles és un ambient òptim pel creixement d'un infant; si, tot i això, resulta difícil gestionar un ambient així, ens podem acontentar amb unes quantes capses de cartró, un peix vermell i algunes plantes de mongetes. I, a més, això és el que es pot trobar a les escoles bressol. El que diré també pot resultar incòmode, però és una cosa important: sabem per la ciència que el que aprenen els nens ho aprenen principalment d'altres persones, sobretot de les persones que en

tenen cura. En una gran part del món i durant una gran part de la història de la humanitat, els infants han tingut no una sola persona sinó grups de persones que en tenien cura, els prestaven atenció, s'hi dedicaven i s'hi relacionaven. Crec que el canvi extraordinari de la nostra cultura és l'aïllament en què els nens es troben i creixen. Per tant, si de veritat volem infants més intel·ligents, ens hem d'assegurar que el 20%





de la infància no creixi en la pobresa, que els pares de les classes mitjanes no estiguin tan carregats de feina que no puguin dedicar temps als fills, que els educadors dels serveis per a la infància estiguin més ben pagats que un empleat de la gossera municipal.

La cosa més important és tenir persones que estiguin implicades i compromeses amb els nens sense que n'estiguin estressades. I, efectivament, estar amb els nens no és quelcom avorrit ni banal. Al contrari, cal molta feina perquè tot això esdevingui realitat, i no és quelcom en què la nostra societat excel·leixi.

B.T.: *Com es pot orientar l'educació per guiar el desenvolupament mental dels infants?*

A.G.: Els infants semblen tenir alguna cosa molt profunda en comú, independentment de les cultures de provinença. Això és molt interessant: si es pensa en l'edat escolar, tenim òptimes raons per creure que, durant una gran part de la història de la humanitat, la manera com els nens han afrontat aquesta transició ha estat un procés que podríem defi-

nir d'aprenentatge. Els nens, de fet, desenvolupen les capacitats que necessiten posant-les en pràctica, tenint al seu voltant persones que els corregeixen, observant els altres que fan accions que consideren importants, imitant-los i exercitant-se. Aquestes persones que els envolten, els diran: «Molt bé, està bé així» o bé «No, no va així». I efectivament, si pensem en com s'ensenya als infants a cuinar, a ballar o a jugar a bàsquet, són tots exemples de com utilitzem amb els nens aquestes tècniques d'ensenyament.

Avui en dia això, normalment, no es fa a les escoles. A l'escola els nens no aprenen dels escriptors o observant persones que escriuen. No aprenen la matemàtica de déus matemàtics. Existeix aquesta cosa estranya i especial que anomenem escola, i que és molt diferent de les modalitats amb què es produïa abans l'aprenentatge en tota la història de la humanitat. Ara no vull ser romàntica i sentimental pel que fa al passat: no es tracta d'ensenyar la caça i la collita, es tracta d'ensenyar una gamma d'habilitats molt més vasta com per exemple les matemàtiques o la lectura i altres habilitats d'aquest tipus. Crec que és interessant notar l'entusiasme dels infants quan aprenen a jugar a bàsquet, fins i tot amb aquells

pèssims entrenadors que només fan que cridar-los tota l'estona. És com si pensessin en el seu interior: «Uau, és així com s'aprèn de veritat!».

B.T.: *Com poden posar-se els adults en la mateixa longitud d'ona dels avantatges mentals que tenen els infants?*

A.G.: Hi ha algunes coses que reconduïxen els adults, des d'un punt de vista funcional i en certa manera fenomenològic, a la infància. Una d'aquestes coses és viatjar. Anar a un lloc nou és l'exemple típic d'una situació en què ens identifiquem amb el punt de vista d'un infant. Si anéssim per primera vegada a Pequín, tot el que tindríem al voltant seria nou, diferent. Absorbiríem moltes informacions en un sol instant pel que fa a tot el que passa al voltant nostre. Les portes semblarien noves, les taules semblarien noves, les persones i el lloc mateix ho semblaria. I penso que quan passa això s'adquireix consciència; en altres paraules, es pot vagar durant mesos i mesos com zombis capaços només de trobar-se i veure's; després de cop i volta un viatge a Pequín ens pot despertar.

Viatjar és un exemple. Un altre és la cafeïna. La cafeïna sembla tenir alguns efectes en el cervell semblants al que els passa als infants.

Sovint dic: «Sabeu com és ser nens? És com enamorar-se per primera vegada a París després d'haver begut quatre cafès expresso dobles». En aquest moment estas ben viu, despert i conscient. En aquestes circumstàncies es probable que et despertis a les 3 de la matinada, cridant d'alegria, i certament és igualment probable que quan vas a Pekin per primer cop també et despertis cridant d'excitació a les 3 de la matinada. Per tant crec que hi ha un veritable equilibri entre la consciència més ampla i les genuïnes i valuoses habilitats de l'adult per focalitzar, planificar i aconseguir els seus objectius, per a l'automatització. De fet és interessant que alguns tipus de meditació, per exemple l'anomenada «open awareness meditation» semblen tenir el mateix efecte. Totes les formes de meditació són maneres de manipular el teu estat d'atenció, però algunes d'elles semblen tenir la mateixa funció d'apartar-se del camí «centrat, estret, planificat» perquè vegis realment el que està passant al teu voltant.

B.T.: *Hi ha alguna cosa que la preocupi tant com per no deixar-la dormir a les nits?*

A.G.: Què em preocupa? Doncs, el 20% dels infants americans creix en la pobresa. Això és força preocupant. El fet que no invertim res en els nens de zero a cinc anys. La nostra Universitat de Berkeley se n'està anant en orris però almenys hi ha inversions. En canvi, per als nens de zero a cinc anys no fem res. I també sembla que estem contents no només del fet que creixin en la pobresa, que en si mateix no seria ni tant sols tràgic del tot, sinó en l'aïllament, en la manca de persones al seu voltant, en l'absència de suport, en la carència de possibilitats, de deixar-los sortir i jugar amb la sorra, amb el fang. Aquesta és la mena de coses que em mantenen desperta a la nit. Els infants són molt resistents. Les persones també ho són. Hem intentat pensar en moltes maneres diferents de resoldre aquest problema fonamental de l'esser humà, el problema de criar els infants. El fet que els nens no votin, que les mares estiguin maleïdament massa ocupades per votar, o almenys per estar compromeses en la política, no ens ajuda. La cosa més important per als éssers humans és fer créixer la generació successiva a la pròpia.

B.T.: *Quin és l'obstacle més gran que ha trobat en la seva carrera?*

A.G.: Crec que el problema més gran de la meua vida ha estat tenir dues passions molt absorbents: la primera és la filosofia analítica de la ment, i la ciència cognitiva, que és amb el que vaig començar. Era una filòsofa. I en certa manera encara ho sóc ara. La segona són els infants. Naturalment la filosofia analítica, igual que la filosofia en general, és un camp dominat per la presència masculina, fins i tot més del que ho és el de la física teòrica.

I, naturalment, tot el que té a veure amb els nens automàticament s'associa amb les dones. Per tant ha estat realment dur. La majoria de les vegades em deia: «Ànims. No voldràs ser una dona amb una carrera dedicada a totes aquelles coses de dones que tenen relació amb els infants?!». Una part de mi deia: «Hauries d'esdevenir una filòsofa analista de veritat i demostrar a tots que és una cosa que les dones poden fer igualment bé». L'altra part de mi deia: «El que hauries de fer és mostrar a tots que els infants, això que tots tracten amb tota aquella dignitat, ens ensenyen molt si els prestem atenció». És quelcom profund i important, que ens diu molt del que indaguem com a filòsofs analítics, i de qüestions a les quals en particular els filòsofs analistes de sexe masculí normalment presten una gran atenció.

A.G.: Per tant, el principal objectiu de la meua carrera ha estat intentar analitzar els infants. No crec que sigui una exageració dir que en el transcurs dels anys he estat tractada amb una mena de menyspreu intel·lectual. A la universitat, un dels filòsofs d'Òxford, mentre jo parlava de com els infants tenen molt que explicar-nos sobre la filosofia, es va adreçar a mi i em va dir: «Saps, els infants es poden observar, però no es pot establir un diàleg amb ells». Això està en consonància amb l'actitud que tenen normalment les persones adultes respecte als nens. Així, el que he fet ha estat agafar aquest món dels infants i mostrar com n'és de profund, rigorós, analític i intel·lectualment seriós.

No ha estat sempre un camí fàcil, però he aconseguit seguir alhora ambdues passions de la meua vida en comptes de privilegiar-ne només una. ■

L'avorriment, element personalitzador

Estava acabant els ànims. Un últim esforç, encara que fos fins arribar a l'esgotament, i podria assaborir l'èxit d'haver dirigit esplendorosament aquella marxa triomfal. Doncs sí, finalment havia pogut vèncer la flaqueza i ara podia escoltar els aplaudiments d'un públic completament lliurat al seu treball, a la seva valentia i a la seva sensibilitat.

No podria dir l'estona, potser infinita, que va durar la seva glòria. Estava extenuat. Sortia d'una d'aquelles malalties que requerien una llarga convalescència i la seva percepció de la realitat quedava emboirada per les fantasies febrils que tant havien esglaiat la família durant els dies d'alliberament.

De mica en mica, la gran sala de concert s'anava reduint al racó del balcó de casa seva. Li tocava el solet, un pèl emboirat, d'una tardor suau. Ara reposava, s'havia endormiscat i poca estona després, encara no del tot despert, començava a xiular i cantar una melodia inèdita, espontània, que s'esvairia com els refilets dels ocells perduts per la ciutat i que qui sap si expressaven l'enyorament d'espais oberts, d'arbres acollidors i de trobades amoroses.

Sense que ell em veiés, jo me l'escoltava des del meu balcó, amb un gran respecte i estimació. Era conscient de penetrar furtivament en la

Una setmana ben plena d'activitats, a vegades, és una manera d'omplir el temps dels fills mentre els pares són a la feina, però la major part d'infants, malgrat que la seva vitalitat sembli inesgotable, queden esmaperduts enmig del remolí de centres d'atracció que se'ls ofereix: esports diversos, música, escacs, esplai,... tant és així que no tenen temps per gaudir de temps lliure i el que es pitjor d'interessar-se realment per alguna cosa.

Joan Ripoll

seva més pregona intimitat, en el seu si inexpressable amb paraules. Malgrat la nostra amistat, tenia por que si em descobria s'averkonyiria d'haver expressat els seus sentiments en una ecllosió

espontània i exclusivament personal.

El meu amic es va posar del tot bo i vam poder reprendre els nostres jocs infantils. Junts enganxats a la reixa que separava els dos balcons, ens explicàvem les nostres peripècies escolars i els nostres problemes familiars, ens lliuràvem a fantasies, a contes i a projectes de futur, un futur imaginari que, la veritat, no semblava preocupar-nos gaire.

Per circumstàncies de la vida, els nostres camins es van anar distanciant i van passar anys difícils, fins que fa poc ens vàrem tornar a veure. Com passa sovint amb amics de la infància que certament t'has estimat molt, les retrobades produeixen una alegria momentània, seguida per una dificultat de comunicació enutjosa. Totes aquelles coses que tant t'havien unit ara no són més que records que no serveixen per tornar a establir una comunió d'interessos ja allunyats. La conversa esdevé esquifida si no es troba un nou punt de contacte. En el nostre cas, el retrobament es va establir a partir de la derivació de la





conversa cap al problema dels seus fills i al fet que jo em dedicués a la medicina dels nens.

Com molts pares, el meu amic estava preocupat per l'escàs rendiment escolar del seu fill, pel desinterès que mostrava per la família («i això que jo sempre he procurat mostrar-me com un amic, més que com un pare»), per la música escandalosa, per la poca atenció a les «diversions» que els pares li procuraven i pel desig de portar sempre la contrària. No és que tingués criteris propis i els defensés, era el pur esperit de contradicció el que irritava els pares. El nen va a una bona escola, pocs alumnes per classe, professors ultraescollits i una extensa gamma d'ofertes extraescolars: el nen practica com a mínim tres esports (judo, natació, futbol), segueix cursos d'anglès, està apuntat a un esplai i aprèn a tocar la flauta.

Tot i les meves limitacions, no vaig quedar marejat amb tantes activitats perquè actualment ja estic acostumat a aquests recitals, però cada vegada que m'expliquen tota aquesta munió d'interessos als quals pretenen sotmetre els fills, sento una compassió pel pobre noi, cridat a una tal diversificació de la seva vida que no li queda temps per agafar una veritable afecció cap a elles. Sóc ben conscient que, a mi, no en caldrien gaires dies de fer aquesta vida per perdre les ganes de treballar, de menjar, de dormir i potser fins i tot de trobar un sentit a la meua vida. És clar que hi ha altres persones que necessiten l'activitat del moviment continu per fruir de la vida, o almenys així ho sembla, però estic convençut que la major part de nens, malgrat que la seva vitalitat sembli inesgotable, queden esmaperduts enmig del remolí desordenat de centres d'atracció que se'ls ofereix.

Jo volia recordar al meu amic l'experiència viscuda de la seva fil·harmònica convalescència, del seu pacífic avorriment. No em vaig atrevir. Havia passat massa temps i hauria estat com traïr la nostra intimitat no compartida. Em vaig limitar a retreure les llargues estones de jocs inventats, l'ús que fèiem dels botons de les nostres mares per simular partides esportives o guerres fantàstiques, les regles que havíem d'improvisar per tal que en les nostres conteses no hi cabés una trampa, les llargues converses sense finalitat definida, etc. Vam passar una bona estona, però no crec que arribés a transmetre-li el que era difícil que sortís del meu profund convenciment: la importància que té per a un nen el fet que hagi de buscar per ell mateix o amb l'ajuda dels companys omplir els espais d'avorriment, i arribar a descobrir, lluny de tècniques més o menys sofisticades, la felicitat que poden proporcionar aquests descobriments.

Tampoc ara no estic segur de convèncer pares i mestres perquè deixin temps suficient per tal que el nen pugui avorrir-se tranquil·lament, tot i que estic segur que l'avorriment pot constituir un estímul per buscar íntimes satisfaccions, fantasies i activitats molt gratificants, i que també intervenen en la formació de la personalitat. ■

Extret de: RIPOLL, J.: *La salut a la infància. Parlem-ne.* Barcelona: Associació de Mestres Rosa Sensat, 1993. Temes d'Infància núm 21.

A cavall entre el conte i la poesia

Elisabet Abeyà

Avui tenim una història rimada amb una bruixa com a protagonista. La bruixa, tan lligada a les històries infantils i tan pròxima a totes les dones del món. La rima popular, amb heptasíl·labs, es presta a continuar la història o a fer-ne d'altres imitant aquesta cantarella. Comenceu amb una bruixa i podeu acabar amb qualsevol altre personatge i a qualsevol part del món. Bon viatge!

La bruixa que es va enamorar

Hi havia una vegada
una casa enmig del bosc.
Hi vivia una bruixa,
cara llarga amb nas de ganxo,
que tenia dos mussols.
Un mussol nomia Enric,
l'altre es deia Gira-sol
i a la bruixa tots li deien
mig de broma, mig de veres,
Enriqueta Mitjacol.
A la bruixa li agradava
fer-se coques d'oli bo,
pastissets amb gust de taronja,
llet amb panses, sopes fines
i ensalades amb ciurons.
Però vet aquí que un dia
n'Enriqueta se n'anà.
Ben mudada i pentinada
s'enfilà a la granera
i s'enlairà tot volant.
Els mussols li vigilaven
la caseta, mentrestant,
però ja era fosca negra,
el cel s'omplia d'estrelles
i ella no havia tornat.
I així passaren tres dies
sense saber res més d'ella.

N'Enriqueta no tornava
ni enviava cap missatge
i els mussols passaven pena.
Però l'endemà al matí
sentiren un tro molt gros:
arribava n'Enriqueta,
cara llarga amb nas de ganxo,
n'Enriqueta Mitjacol.
Darrere seu viatjava
un jovenet alt i fort
que es mirava n'Enriqueta,
tan bonica i tan mudada,
com si li esclatàs el cor.
Ella s'acostà a la casa,
anà obrint a poc a poc
la porteta de l'entrada
i digué amb veu misteriosa:
– M'he enamorat d'un bruixot!
Celebraren unes noces
amb sarau i ball de bot.
Tots els seus amics hi anaren
amb flabiols i castanyetes
per donar l'enhorabona
a la bruixa i al bruixot.

*(Elisabet Abeyà. Ansa per ansa.
Editorial Moll, 1994)*



Llibres sense text

Tertúlia de Rates

Ja ho hem dit moltes vegades: l'entorn ha de procurar a l'infant temps i espais dedicats a adquirir la necessària experiència literària, primera pedra important per estimar la literatura. Aquesta estima passa per aprendre a gaudir de l'art de la paraula que a les primeres edats és primordialment sonor, per descobrir el bagatge artístic de les imatges i, també, per experimentar la relació tàctil del suport de la literatura, sigui el paper, el plàstic, la roba o un altre.

En efecte, la primigènia percepció literària del nadó es produeix de forma sonora, però ben aviat entra en relació amb la literatura que descansa damunt d'un suport: el llibre o els nous suports capaços de transmetre la literatura. I quina millor manera que fer-ho en companyia dels diversos adults que l'ajuden a créixer dia a dia?

Compartir l'emoció del llibre tancat a punt de ser obert o descobert; crear conjuntament l'expectativa a l'hora de presentar el llibre; no deixar cap espai per descobrir: la coberta i la contracoberta, les guardes; no saltar-se cap pàgina (incloent-hi les que estan en blanc o les que tenen els crèdits); passar pàgines a ritmes diferents; anar endavant i endarrere; fer preguntes obertes; suggerir punts d'interès; mirar plegats. Tot amb les menys i millors paraules possibles.

La tria de llibres d'enguany pivota sobre l'acció d'inventar, trobar, descobrir. Tres llibres que són un convidat a practicar la ficció, a fabricar mentalment arguments, fils narratius... amb l'ajut de les imatges, de les textures, de les formes, de les mides.

Tres llibres per observar:

TODO UN MUNDO.

Antonin Louchard, Katy Couprie
Madrid: Anaya infantil y juvenil, 2003.

De format quadrat i mides abastables a tot tipus de mans, aquest llibre sense ni un mot convida l'ull a fer-ne una descoberta activíssima. En efecte, gràcies a la seva col·laboració i a la dels dits que passen pàgina al ritme que li demana la visió, la ment busca petites històries, arguments que poden durar només el que dura l'observació i comparació de dues pàgines. Un compendi de fotografia i il·lustracions molt variades que convida a practicar la ficció. El llibre és gruixut. Per això no cal acabar-se'l tot d'una. Hi ha entreteniment i enriquiment per estona.

PIU È MENO.

Giovanni Belgrano i Bruno Munari.
Mantova: Ed. Corraini (primera publicació 1970)

Es tracta d'un llibre-joc que convida petits i grans a fer córrer la imaginació creant les històries que es vulgui a través de setanta-dues targetes amb imatges diferents, quaranta-vuit de les quals són transparències que permeten sobreposar-les. Les mans dels adults i dels infants treballen activament per crear arguments, nascuts directament de l'impacte que proporcionen les imatges i els materials que els donen suport.

UN DÍA EN LA PLAYA.

Bernardo Carvalho.
Barcelona: Libros del Zorro Rojo, 2010.

Marró, vermell, verd fosc, blanc, ocre i blau. Aquests són els colors que conformen les imatges d'una història que transcorre a la platja. Tot un dia a la vora de la mar que el lector/vident podrà explicar-se paraula a paraula (no n'hi ha ni una d'escrita, ni a la coberta ni a les pàgines interiors) i seguir-ne l'evolució fins a acabar-la (qui sap?) a la manera surrealista que ha volgut l'autor. És sorprenent i interessant fins a on ens pot dur un llibre i el seu creador a partir d'un argument tan simple.



20 i 21 de maig
Educar al SXXI: A què no
volem renunciar?

Es viuen moments voraginosos. Sembla que tot és possible: més, millor, més ràpid, abans, ja... I qui diu prou, en aquest remolí d'exigències i obligacions autoimposades?

I qui decideix aixecar el peu de la màquina i començar a canviar el ritme? S'està omplint la infància d'immediateses i presses i tot no s'hi val, tot no ho volem, a l'escola.

Aquesta VII Jornada organitzada pel Programa d'Educació Infantil de l'ICE de L'universitat de Barcelona convida tots els professionals compromesos amb l'educació dels infants de 0 a 6 anys a reflexionar sobre qüestions com:

Què és el realment important en educació? A què no es vol ni es pot renunciar, com a mestres? I, com a adults compromesos en la complexa i apassionant tasca d'acompanyar els infants en l'aventura de créixer?

Més informació:
www.ub.edu/ice/index4.htm

9 de juliol
Quina pedagogia
per a l'educació infantil?

La pedagogia per als més petits té una llarga tradició i història en el nostre país. Aquesta com molts altres aspectes de la

vida social i cultural està feta de clars i obscurs, de períodes de progrés i de recessió. La història gairebé mai té un procés lineal, potser és per aquesta trajectòria d'alts i baixos que en aquesta Jornada es proposa un diàleg sobre quina pedagogia per a l'educació infantil avui, per poder seguir construint-la cada dia des de l'escola.

En aquesta Jornada es vol endegar un diàleg entre passat i present, entre teoria i pràctica un diàleg que permeti seguir interrogant-nos sobre quins han de ser els pressupostos de la pedagogia actual amb visió de futur, quins els espais i els temps per acollir les múltiples capacitats dels infants, com ens poden ajudar l'observació i la documentació a comprendre els processos dels infants i a dissenyar noves propostes i a donar visibilitat a l'acció creativa dels infants.

Més informació i inscripcions :
www.rosasensat.org

Cursos Escola d'Estiu 2011
Educació infantil

* Els cursos marcats amb un asterisc s'ofereixen conjuntament a infantil i primària

PRIMERA SETMANA - TARDA
DEL 4 AL 8 DE JULIOL DE 16 A 19 H

118151081 El tercer any de vida dels infants a l'escola bressol

Ivan Febrer i Marta Ordoñez, amb la col·laboració de Cristina Roca mestres

118151082 La xarxa de relacions dins la comunitat d'una escola bressol

Èlia Martínez-Cava i Pilar González, educadores petita infància i famílies

118151091 Créixer junts el primer any de vida

Eva Jansà i Noemí Ramírez, mestres

118151092 La resiliència a l'escola bressol

Rut Sánchez, mestra

111151031 La dansa i l'expressió corporal amb infants de 3-6 anys

Àngels Hugas, mestra i psicomotricista

111151032 Titelles, el teatre de dibuixos

Esther Prim, titellaire

111151033 Reorganitzar per millorar l'escola

Elisabet Madera Rusinyol, mestra

111151034 El desenvolupament de la motricitat a l'escola bressol

Núria Ferrando, fisioterapeuta pediàtrica i psicomotricista

111151041 Observar, descobrir, sentir, expressar

Susana Valdés, mestra

111151042 Les ombres van a l'escola

Mariano Dolci, titellaire.

111151082 Conreuar la identitat i la pertinença en l'escola infantil

Sonia Iozzelli, pedagoga. Serveis educatius de l'Ajuntament de Pistoia (Itàlia)

111151083 Un jardí al pati de l'escola

Carme Cols Clotet, mestra d'escola bressol i Joan Bordas, jardiner
 Col·laboren: Èlia Martínez-Cava, Eva Querol, Quítè Martínez, Eva Sargatal i Mercè Serrat, mestres

111151084 Espai i educació. Centres per a infants de 0 a 6 a Europa

Claus Jensen, pedagog

111151092 Les relacions ajuden a créixer

Anna Lia Galardini, pedagoga. Àrea de Serveis a la Persona de l'Ajuntament de Pistoia (Itàlia)

115151011* Treballem l'hort a través de la plàstica i la matemàtica

Montse Arnau Viñals, enginyera agrònoma i professora

115151041* Entendre l'alfabet visual de Miró a través de la Sèrie Barcelona

Montserrat Cosidó i Jonathan J. Elbaz, professors

115151012* Desenvolupar la competència científica a l'aula de primària: disseny d'un projecte de ciències

Digna Couso, professora universitària,

membre del Centre de Recerca en Educació Científica i Matemàtica CRE-CIM. Col·labora: Cristina Rodríguez, membre del CRECIM

SEGONA SETMANA - MATÍ

DE L'11 AL 15 DE JULIOL DE 10 A 13 H

111210011 Fer ciències a educació infantil

M. Teresa Feu, mestra i psicopedagoga

111210031 Fem dansa!

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

111210081 Documentar l'aprenentatge dels infants

Antonia Ferrari, mestra de Reggio Emilia (Itàlia), col·labora amb associacions de voluntariat internacional.

111210082 El treball en equip a l'educació infantil

Isabel Guibourg, professora de Psicologia Evolutiva i de l'Educació de la UAB, assessora i formadora de mestres.

111210091 Educant per a l'autonomia

Montserrat Fabrés Valls, mestra i assessora

115210011* El poalet de la ciència. Experiments per a les etapes d'infantil i primària

Enric Ramiro Roca, mestre

115210021* Quin munt de bèsties! Una nova mirada a la colecció d'Art Romànic del MNAC

Teresa González, cap del departament d'educació del MNAC

115210022* Com treballar l'art contemporani a l'escola

Sònia Pérez i Mireia Bardají, mestres

115210031* Teatre d'ombres i llum a l'escola. Un projecte interdisciplinari

Marta Esmarats Bigas, actriu, professora de teatre i mestra

115210041* Llança't a experimentar i viu la plàstica a través dels sentits

Bernat Rocabert Argila, artista plàstic

115210051* Jo vull explicar contes

Pep Duran Oller, narrador oral i educador

115210061* A nosaltres, abans, tampoc no ens agradaven les mates!!!

Josep Callís, mestre, professor universitari, coordinador del grup «a+a» de l'AM Rosa Sensat, i director del GREM. Col·laboren: membres del grup «a+a»

115210081* Celebrem-ho tots junts. Les festes escolars des d'un punt de vista ecològic i intercultural

Débora Chomski, professora universitària i formadora de mestres

115210091* La meva experiència a

l'escola. Com fer els exercicis de kinesiologia amb els alumnes

Montserrat Escayola, mestra

115210092* Les condicions emocionals per aprendre

Rosa Sellarès, psicòloga, directora de la Fundació PRESME

115210111* Recursos TAC per treballar les dificultats d'aprenentatge

Miquel Àngel Torrico, mestre i psicopedagog, especialista en TIC

115210112* Eines TAC i educació inclusiva

Bernat Orellana, creador de materials digitals per al suport educatiu i l'accessibilitat. Col·labora Eva Carretero, mestra

SEGONA SETMANA - TARDA

DE L'11 AL 15 DE JULIOL DE 15 A 18 H

118252091 El segon any de vida dels infants a l'escola bressol

Meritxell Sabaté, mestra.

Col·labora Noèlia Rúbio, mestra

111252061 Potenciar el pensament matemàtic de 3 a 6 anys

M. Antònia Canals Tolosa, professora universitària i directora del gabinet GAMAR

111252081 El treball per projectes o la construcció del saber compartit a parvulari

Carme Isalt Canals, mestra i formadora

115252081* Escola rural, escola de poble

Assumpta Duran, Xavier Geis, Josefina Esteve, Miquel Moyà, Montse Baqueró, Miquel Payaró i Maria J. Palau, mestres d'escoles rurals

115252091* Coeducació a l'escola i al carrer. Eines per incloure la perspectiva de gènere amb infants a l'escola i en el lleure

Joana Bou, especialista en prevenció i atenció de les violències de gènere i la cultura de pau. Col·laboren: Neus Andreu i Sara Carro

SEGONA SETMANA - MATÍ I TARDA

DE L'11 AL 15 DE JULIOL

DE 10 A 13 I DE 15 A 18 H

111280041 Educar en la creativitat: cultura artística i educació, quina relació?

Mara Davoli, tallerista i formadora. Reggio Emilia (Itàlia)

111280071 Recursos musicals a l'educació infantil

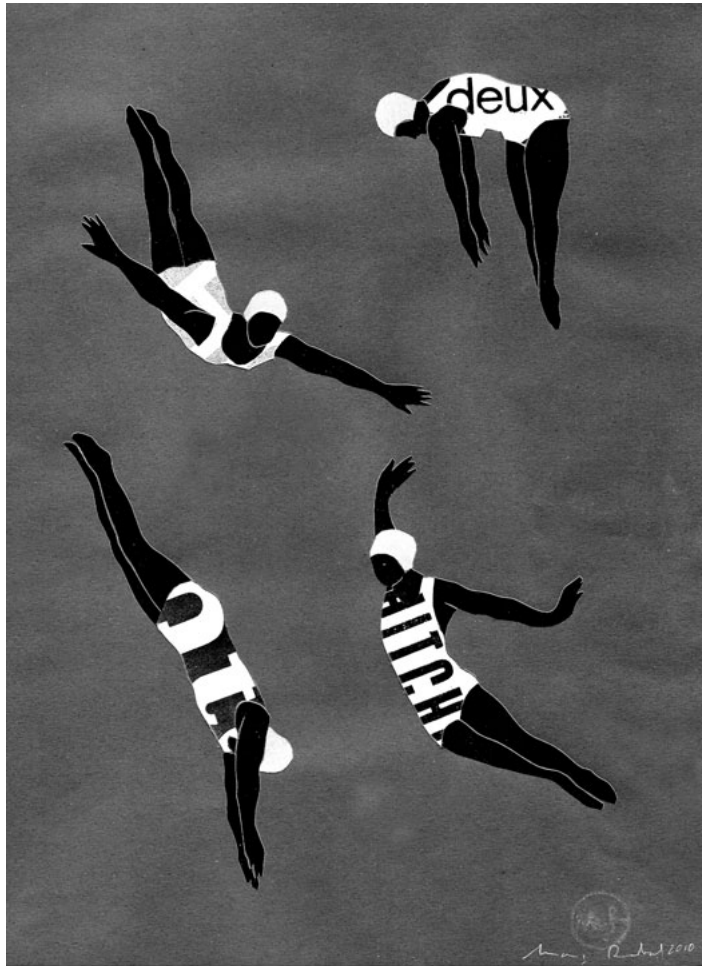
Marta Martín, mestra de música

111280081 Observar, documentar i comunicar en l'àmbit educatiu

Gino Ferri, mestre. Reggio Emilia (Itàlia)

115280041* El cinema a parvulari i cicle inicial

Clara Hidalgo, psicopedagoga i mestra d'educació infantil



tema general aprendre a ensenyar a aprendre

del 4 al 15 de juliol de 2011

Campus Mundet. Pg. de la Vall d'Hebron, 171. Barcelona



46a escola d'estiu

115280092* L'educació artística, visual i plàstica, i els alumnes amb necessitats específiques de suports educatius

Mar Morón, professora universitària, dissenyadora i conductora de projectes artístics del MNAC

DUES SETMANES - TARDA

DEL 4 AL 15 DE JULIOL

1A SETMANA DE 16 A 19 H

i 2A DE 15 A 18 H

111350071 Fem música, petits!

Montse Dulcet i Valls, pedagoga musical i mestra de música

115350031* La descoberta dels sentits mitjançant el joc ludicosensorial

Ferran Herrera, actor, director teatral i mestre.

Més informació i inscripcions:
www.rosasensat.org

Fe d'errates

A la revista 179 dels mesos de març i abril, a la secció: El conte, pàg. 43, no va aparèixer aquesta referència *Miquel Desclot. Bestiolar de la Clara. Edelvives, 1992.*

La nostra portada



D'una troballa en un conte ha sorgit l'ocasió de descobrir un animal molt proper: el gat.

A partir de situacions viscudes en el grup apareixen converses que posen en evidència les curiositats i interessos dels infants.

A partir de l'intercanvi i l'acompanyament dels mestres els infants han anat ampliant i enriquint els seus coneixements, les seves idees. Una activitat senzilla que ha permès estudiar les proporcions, les postures, la realitat, la ficció...d'aquest animal.

Fruit d'aquest treball han anat apareixent dibuixos de gats de tota mena i per a tots els gustos. Creacions pròpies del moment evolutiu de cadascu en les quals el realment important és l'emoció de crear i de ser capaç de reflectir-hi l'acumulació d'experiències i aprenentatges diversos que cada infant hi ha plasmat. És el cas de la Mariona, que té cinc anys i que amb la seva creació il·lustra un gat força real...

Loli Gil, escola Els Pinatons

nova revista digital d'accés lliure

nº1

REVISTA DIGITAL DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT
ABRIL 2011

in-fan-cia latinoamericana sumario



editorial



Cuando un sueño se hace realidad
Ofelia Reveco

tema



**Educación de la primera infancia.
América latina y el Caribe**
Rosa Blanco



Escuela infantil = futuro
Gösta Esping-Andersen



La construcción del proyecto educativo
Mercedes Blasi

entrevista



Irene Balaguer
Ramona Bolívar

cultura y expresión



Los loros disfrazados

experiencias



**¿Cómo aprenden los pequeños
acerca de sus estados emocionales?**
Lidia Susana Maquieira



Érase una vez en Bolivia... Una casa del cuento
Fátima Nuñez / Eliana Soza

reflexiones pedagógicas



En el día a día, nada es banal, nada es rutina
Montserrat Fabrés

historia de la educación



Vigencia de Froebel
M. Victoria Peralta

los 100 lenguajes de la infancia



La sombra da juego
Mariano Dolci

Quina pedagogia per a l'educació infantil d'avui

Passat i present, teoria i pràctica: un diàleg per a una construcció continuada

La pedagogia per als més petits té una llarga tradició i història al nostre país. En aquest aspecte, com en molts altres de la vida social i cultural, trobem clars i obscurs, períodes de progrés i altres de recessió. La història gairebé mai no segueix un procés lineal, potser és per aquesta trajectòria d'alts i baixos que en aquesta Jornada proposem un diàleg sobre **quina pedagogia per a l'educació infantil d'avui**, per poder seguir construint-la cada dia a l'escola.

09,30 a 10.00 h

Lliurament de material

10,00 a 10,15 h

Benvinguda

10,15 a 11,30 h

Conferència: *Quina experiència educativa caldria oferir als infants de 0 a 6 anys?*

Tulia Mussatti, investigadora, Istituto di Scienze e Tecnologia della Cognizione del CNR, Roma (Itàlia)

11,30 a 12,15 h

Esmorzar

12,15 a 14,00 h

Conversa: *Quins espais i quins temps per acollir les múltiples capacitats dels infants?*

Gino Ferri, mestre, Emilia Romagna (Itàlia) i **David Altimir**, mestre, (Catalunya)

14.00 a 16.00 h

Dinar

16,00 a 17,45 h

Conversa: *De l'observació a la interpretació. Aprendre a comprendre els processos cognitius, emotius i socials dels infants.*

Antònia Ferrari, mestra, Reggio Emilia (Itàlia) i **Montse Benlloch**, professora, Departament de Psicologia. Facultat d'Educació de l'UVic (Catalunya)

17,45 a 19,00 h

Conferència: *Teixir per donar visibilitat a l'acció creativa dels infants*

Mara Davoli, atelierista, Reggio Emilia (Itàlia)

19,00 h

Cloenda

Inscripcions: de l'1 al 30 de juny a www.rosasensat.org/festiu/

Més informació: www.revistainfancia.org

Barcelona, 9 de juliol de 2011

CosmoCaixa - Barcelona

Isaac Newton, 26

Organitza: In-fàn-ci-a, educar de 0 a 6 anys

Associació de Mestres Rosa Sensat



R
S
S
E
N
S
A
T

CosmoCaixa
Barcelona
Obra Social "la Caixa"