

# in-fàn-ci-a 181

REVISTA DE L'ASSOCIACIÓ DE MESTRES ROSA SENSAT

JULIOL / AGOST 2011

*educar de 0 a 6 anys*





temes  
**d'in-fàn-ci-a**  
educar de 0 a 6 anys  
Docum  
afinar e  
captar  
Anna Lia  
Mara Da  
Gloria Tr



temes  
**d'in-fàn-ci-a**  
educar de 0 a 6 anys  
Com escoltar  
els infants?  
David Altimir

temes  
**d'in-fàn-ci-**  
educar de 0 a 6 an  
L'infant  
i l'escola bres  
Pepa Odena

## Com escoltar els infants? David Altimir

Aquest és un llibre que, d'una manera planera i propera, i amb ulls i veu de mestre, ens apropa a dos aspectes bàsics de la pedagogia reggiana: l'escolta i la documentació. Són dos aspectes que demanen un profund canvi de mentalitat, de mirada, d'actitud. Demanen una idea, una imatge, d'un infant capaç, i també d'un adult capaç d'establir-hi diàleg, un diàleg seriós i culte, un adult encuriósit per aprendre amb els infants, en disposició de compartir dubtes i descobertes amb els altres adults.

**Quarta edició, revisada i augmentada:  
febrer de 2011**

Col·lecció temes d'Infància, núm. 53  
158 pàg. PVP: 12 euros

**comandes: [www.rosasensat.org](http://www.rosasensat.org)**

# Estiu

El curs s'acaba al juliol, i aquest final de curs és i serà ple de novetats, també per a l'educació infantil. La crisi econòmica estreny, i amb aquesta excusa es desplegaran mesures que faran més profunda la precarietat de tota l'oferta educativa per als més petits, per a les seves famílies i també per als professionals.

És en aquest context, dominat per la irracionalitat del diner, que se segueix una racionalitat, inacceptable educativament i socialment, on emergeix -i cada cop pren més protagonisme- una paraula màgica: «sostenibilitat». I amb aquests paràmetres han aparegut una allau de presumptes «experts» proposant solucions màgiques que confonen l'escola amb una cadena de producció d'alta rendibilitat.

Les receptes màgiques per fer de l'educació infantil un «servei sostenible» preconitzen l'externalització, que vol dir senzillament transferir al postor més econòmic la gestió d'un dret, el dret irrenunciable a l'educació. I per fer-ho viable, s'inicia un procés de desregulació.

Una tendència inexorable que demanarà una resposta forta i articulada, perquè compartim el missatge del gran mestre del pacifisme Mahatma Gandhi quan afirma: «No es pot ser pacifista de veritat i restar passiu davant de les injustícies socials.»

Per tant, ara és important aprofitar l'estiu a fons: fer vacances, descansar, esbargir-se, gaudir del lleure, del temps de festa i d'oci. Ens cal badar, obrir el cap i el cor, deixar d'estar closos, mirar i gaudir del repòs i del descans, conquerir, amb placidesa i quietud, la calma que caldrà per poder indignar-se amb les injustícies que probablement es generin.

L'estiu és calor, i potser calda o calitja; també és escalfor i irradiació solar, i per tant també és llum i claror, i ha d'esdevenir il·luminació i energia per poder actuar de manera diàfana i clara.

A tots ens cal, per tant, aprofitar bé l'estiu, amb intensitat i alegria; ens cal aprofitar cada oportunitat, cada moment, cada instant per poder retornar a l'escola, a començament del proper curs, amb il·lusió i energia renovades, per construir amb els companys nous projectes, noves esperances.

<b>Sabies que...</b>	<b>Educació i infància a Roma. L'infant, el que no parla</b>	Josep González-Agàpito	<b>2</b>
<b>Plana oberta</b>	<b>Des de la intimitat...</b>	Paula Marfil, Fina Agea, Asmaa Lakhlifi i Àngela Bosch	<b>4</b>
<b>Educar de 0 a 6 anys</b>	<b>Com sona la meva escola?</b>	Reina Capdevila	<b>7</b>
<b>Escola 0-3</b>	<b>Espais amb vida al jardí de l'escola bressol</b>	David Aparicio	<b>13</b>
<b>Bones pensades</b>	<b>Ombres que expliquen històries</b>	Equip de mestres de l'EBM Londres i Emma Schmid	<b>21</b>
<b>Escola 3-6</b>	<b>Coses que parteixen del que els infants diuen... La Reina Lluna</b>	Sílvia Majoral Elisenda Cordoní i Mequè Edo	<b>24</b> <b>29</b>
<b>L'entrevista</b>	<b>Conversa amb Gino Ferri</b>	David Altimir	<b>34</b>
<b>Infant i societat</b>	<b>Els catàlegs de joguines, corretja de transmissió del joc... social</b>	Mona Zegai	<b>38</b>
<b>Llibres a mans dels infants</b>	<b>Llibres sense text</b>	Tertúlia de Rates	<b>41</b>
<b>El conte</b>	<b>A cavall entre el conte i la poesia Marina</b>	Elisabet Abeyà	<b>42</b>
<b>Informacions</b>			<b>43</b>
<b>Biblioteca</b>			<b>47</b>

sumari

# L'infant, el que no parla

## Educació i infància a Roma

Josep González-Agàpito

Dels romans hem heretat el nostre concepte d'infància i moltes altres institucions socials com ara la família com base de l'estructura social, el matrimoni monogàmic, o la pàtria potestat del pare. Una cultura que es mantingué viva durant més de tretze segles, a Occident, i de la que no és fàcil sintetitzar una concepció en evolució com és la infància.

La infantesa comprèn el període entre el naixement i la fi dels set anys, l'edat d'iniciar els ensenyaments escolars. Comença, també, la impubertat que acaba als 12 anys per a les noies i als 14 per als nois en què esdevenen legalment púbers en assolir la fertilitat sexualment. S'obté, amb la pubertat, la plena facultat d'obrar i es té responsabilitat legal.

A De senectute de Ciceró es llegeix que la infància és l'edat de la feblesa. Per a ell, com per a la mentalitat vigent en la societat romana, l'infant és un ser informe i salvatge. No és ni psicològicament ni físicament una persona.

El terme infant significa literalment en llatí «no parlant» i per extensió tot aquell que no domina el llenguatge. La capacitat de discerniment es considera lligada al llenguatge i, per aquest motiu, s'és infant fins que no es domina bé el llenguatge i es té, doncs, prou capteniment i intel·ligència. Fet que, per consuetud, es situa en acabar el setè any de vida. El dret romà incapacita jurídicament els infants i les dones conjuntament amb els bojos, tot i que amb els segles la dona anirà guanyant emancipació.

### Del néixer

En ser parit un nadó, la llevadora, seguint el costum, el dipositarà a terra. Si el pare l'agafa en braços i l'enlaira, com a signe de reconeixement, el donarà a la mare, o a la dida, per tal que el criï. Si el deixa a terra, el condemnarà a no ser alimentat i a ser «exposat» a la via pública, per si algú el vol prendre, fins que mori de fred i desnutrició. Aquest era el destí de moltes de les filles, acabades de néixer, i de tots els discapacitats. El pare, jurídicament, té potestat sobre la vida i la mort dels seus fills i de la seva dona.

L'educació dels infants serà fonamentalment un procés de superar la seva feblesa física i moral. Així es banyarà habitualment als nadons en aigua freda per enfortir-los. Aquests banys aniran acompanyats de massatges i pressions per anar conformant millor el seu cos, com ara l'estirament del penis dels nens o el modelat del cap.

També s'enfaixarà els nadons en la creença que la compressió refermarà les seves articulacions: els genolls, els canells o els malucs. Així els infants amb faixes i embenats seran mantinguts rígids al menys durant els dos primers mesos de vida. A poc a poc, després, s'anirà afluixant l'enfaixat. Aquesta pràctica perviurà durant segles als països romanitzats.

### La infància sota la responsabilitat de la mare

Malgrat els romans senten que l'individu es deu al servei de l'Estat, l'educació serà en tot moment responsabilitat, dret i deure cívic de la família. La família és l'àmbit per antonomàsia

de l'educació, el lloc on créixer i educar-se. Posicionament que continua ben present entre qui defensa que l'escola educa per delegació dels pares. Fins i tot, en estendre's l'educació en escoles durant l'època imperial, l'educació familiar restarà com l'ideal educatiu desitjable.

La mare és la veritable educadora dels infants entre el naixement i la fi dels seu setè any. Serà l'encarregada d'inculcar els valors i la moral de la tradició. Una tradició arrelada en l'estructura social i familiar de la societat agrària que informa els orígens i el desenvolupament de la societat romana.

En un clos tan fortament estructurat, sota l'autoritat del paterfamilias, la mare tindrà un rol de primer ordre i serà objecte de respecte i veneració socials.

Les mares, ajudades de mai-naderes esclaves, ensenyaven les habilitats personals i socials als infants. Però també incorporen el joc amb els infants, o entre els infants, com un element important del procés de socialització de la infància. L'art ens ha deixat testimoni de com molts dels nostres jocs tradicionals són els jocs dels nens romans. Portats d'arreu de l'imperi, continuen sent vius entre els infants d'avui: fet i amagar, la gallineta cega, cara i creu, parells o senars, les tres pedretes, les tabes o joc de l'astràgal... Rescatades per l'arqueologia, també han arribat fins nosaltres joguines romanes com nines, baletes, cuinetes, baldufes, pilotes, titelles, figuretes humanes o d'animals per jugar...

### El pare. L'educació social i moral

En cloure el setè any de vida, dominant el llenguatge, l'infant és ja un ésser humà, malgrat no sigui una persona subjecte de drets. Si és un noi, serà l'hora de passar a formar-se al costat del pare, acompanyant-lo, expectant i en silenci, en tots els actes, negocis i lleures en que participa. Així iniciarà la seva

socialització. No és pas una persona lliure, però comença a ser considerat un ser humà.

De la rígida i dura educació paterna de les primeres centúries, passarem, en els darrers segles de la república, a la cura afectuosa dels pares vers els seus fills.

Tot i que no sempre fou així, era considerat necessari que el propi pare ensenyés de llegir i escriure als seus fills.

A partir de l'influx de la cultura grega, l'aprenentatge lector i escriptor es realitzarà ja majoritàriament al ludus litterarius, l'escola.

Roma fou una cultura socialment i econòmicament fonamentada en l'escriptura. L'alfabetització arribà a ser molt estesa, fins i tot entre esclaus, ni que fos reduïda a la lectura de les lletres majúscules de les inscripcions lapidàries.

No es poden concloure aquestes notes sense apuntar que l'humanisme fou l'objectiu i la gran fita de l'educació romana fins la fi de l'imperi. És a dir, educar és fer-nos persones plenament, a través de la cultura, l'art, el coneixement científic i el compromís cívic vers el bé de tota la comunitat. En aquest immens llegat, la humanitas, s'emmiralla l'educació occidental des del Renaixement fins els nostres dies. ■

Josep González-Agàpito.

Veure text íntegre a [www.revistainfancia.org](http://www.revistainfancia.org)

### Per saber-ne més:

MOREAU, Ph. (ed). *Corps romains*. Grenoble: J. Million, 2002.

MARROU H.-I. *Historia de la educación en la Antigüedad*. México: Fondo de Cultura Económica, 1998.

NERAUDAU J.-P. *Être enfant à Rome*. Paris: Les Belles Lettres, 1984.



# Des de la intimitat...



**Paula Marfil, Fina Agea,  
Asmaa Lakhlifi i Àngela Bosch**

Era un mes d'octubre calorós, tot just ens acabàvem de conèixer i les famílies ja ens havien obsequiat amb un munt de fotografies de l'estiu, de la vida dels infants fora de les quatre parets de l'escola, i amb un munt d'objectes que pensaven que els reconfortarien en els primers moments de separació. No era fortuït: els havíem demanat que fos així, i ells hi havien respost amablement i amb il·lusió.

Ens preguntàvem què més podíem fer amb aquells tresors tan preuats, amb aquells objectes amb una càrrega emocional tan significativa. Cedir una fotografia a l'escola és un gest molt íntim que demostra confiança i complicitat. Ahora és també un gest de valentia i orgull quan s'entrega conscientment perquè sigui exposada a la classe i, si bé és un regal que cada família fa al seu fill, també és una finestra que se'ns obre al terreny personal i íntim de cadascú. Així, doncs, volíem estar a l'alçada de les circumstàncies, obsequiar a les famílies amb una proposta que les il·lusionés i que fos digna d'acollir l'obsequi tan valuós que se'ns feia, ja que no es tracta tan sols d'una fotografia, d'un objecte: és una esclatxa de confiança... Portàvem dies donant-hi voltes... pensant, pensant.

De cop i volta una de les educadores es va aixecar d'una revolada... «-I si...?». Va agafar un pot transparent de bona mida que contenia fulles i un

**A vegades costa ben poc crear punts de contacte entre els dos principals entorns dels infants: el primer i principal, format pels seus pares, germans, avis, veïns i coneguts, i en segon lloc, el que es pot considerar com el primer contacte amb l'entorn social ampli, l'escola bressol. Situar en un lloc preferent de cada estança algunes imatges representatives de l'entorn familiar de cada nen o nena és una de les moltes maneres de fer-ho.**

parell de castanyes i el va buidar, va agafar una foto i després de cargolar-la la va posar dins el pot, el va tancar i se'l va mirar. Va somriure perquè li va agradar. L'observava, ella em va mirar, va posar el pot a terra i el va fer rodolar fins als meus peus. Aquella era la idea que tanta falta ens feia! Després hi

vam afegir l'objecte que ens havien portat, i també una mica de paper de cel·lofana de colors. *Voilà!* El resultat ens va encantar. Així que el vam posar a l'entrada dels espais de cada grup i vam demanar als pares que hi fessin una ullada i que, amb el material que ens havien proporcionat i allò que hi volguessin afegir de nou, n'elaboressin un per al seu fill o filla. La gran majoria va acollir la idea amb entusiasme.

De mica en mica van començar a arribar pots. Ens els entregaven els infants ben cofois. Contenien fotografies seves de quan eren més petits i també d'actuals, de les seves famílies i amics, dels animalons que els fan companyia i amb qui comparteixen estones, jocs i trapelleries. Alguns contenien objectes com ara un clauer, agulles d'estendre la roba, telèfons mòbils o penjolls per guarnir els arbres de Nadal. D'altres contenien joguines petites, pilotes, construccions o encaixos, algun peluix, una pala i un rasclat per jugar amb la sorra... Alguns fins i tot arribaven engalanats amb





adhesius de lluentons (presumits!). El realment important era el significat d'allò que cada pot contenia, i el fet que tot sovint venia acompanyat d'una anècdota o record per part de la família, tot convidant-nos, un cop més, a entrar en una parcel·la de la seva vida personal.

El joc, el reconeixement propi i dels altres esdevingueren un valor afegit: els infants se'ls miraven però també els feien rodolar, feien grans torres tot apilant-los, espiaven les imatges que amagaven i tot d'una s'hi sentien

identificats o s'hi reconeixien (ells mateixos o els seus familiars), assenyaven i ens mostraven tot el que en aquell mateix instant conformava el seu món petit, càlid i confortable. Alguns traginaven els seus pots amunt i avall sense separar-se'n ni despistar-se ni un sol moment; d'altres els observaven i reien... o ploraven, perquè amb l'arribada dels pots afloraven les emocions.

El període d'adaptació era molt recent, tan recent que alguns dels infants encara ploraven en acomiadar-se de les seves famílies. Així, els pots ens permetien posar nom a aquell garbuix d'emocions i sentiments arran de pell. La pena, en topar-se amb la imatge de la mare o el pare; l'orgull amb què ens mostraven els retrats dels seus germans; la serenitat que poc a poc es féu present en comprendre que els pares sempre tornen per dur-los a casa; l'alegria en recordar aquells a qui feia dies que no veien; la complicitat que es desperta i uneix quan es parla d'allò que més ens agrada i estimem... I un altre cop ens endinsem en el més profund, aquell raconet que guarda les emocions, aquella intimitat.

La comunicació es convertí també en indispensable gràcies a la càrrega emocional que aquest projecte portava implícita. Intentar posar nom als sentiments no és una tasca fàcil. Cal escutar, cal connectar amb l'altre. Però no es tracta només d'empatia, cal també valentia. Confiar en les pròpies capacitats i també en les dels altres és un risc precisament perquè interpretar les



emocions alienes des de les pròpies no és tan sols establir un vincle sinó també arriscar-se a equivocar-se.

Ha passat gairebé un curs sencer des del moment en què vam decidir fer-nos còmplices de tot això. Hem valorat el projecte plegats, famílies i escola, i les conclusions que de moment n'hem pogut extreure són molt positives i això representa una alenada d'aire fresc, no tan sols pel fet que es valora sinó també perquè ens ha fet adonar que és un projecte que traspasa les parets de l'escola i es fa evident fora d'aquí.

El conte *Les conserves*, de Teresa Clua, ha estat un recurs molt il·lustratiu del projecte. Els pots segueixen funcionant molt bé, generant jocs, rialles, alguna petita conversa ara que els infants més grans ja parlen una mica... i fent aflorar emocions... Emocions que han evolucionat de manera lògica al llarg de tot aquest temps. Amb el pas dels dies la pena va deixar lloc a l'alegria, i l'enyor, a l'esperança. L'orgull esclatà també de la mà de la confiança. A vegades, després d'un llarg període d'absència, les llàgrimes encara s'intueixen o es desborden però cedeixen finalment a les rialles. Les respostes emocionals són lliures i espontànies, apareixen quan potser ningú se les espera i desapareixen quan han fet la seva feina tot deixant el camp emocional net i preparat per acollir-ne de noves.

Uns i altres hem evolucionat i crescut, ens hem fet grans també emocionalment, ajudats els uns pels altres i els altres pels uns. Són els beneficis de compartir una certa intimitat. ■

Paula Marfil, Fina Agea, Asmaa Lakhli, Àngela Bosch.  
Mestres de l'escola bressol La Baldufa (Girona)



# Com sona la meva escola?



Reina Capdevila

**L'entorn ens impacta. Tot allò que configura un entorn condiona la resposta del que hi està immers. L'escola és molt més que un edifici, és un espai que acull, sobretot mestres i infants, també famílies i altres persones que hi treballen o s'hi acosten.**

**L'organització d'aquest espai indueix una conducta. No parlarem d'això. El que volem avui és adonar-nos que en aquest espai s'hi produeix un paisatge sonor.**

## El paisatge sonor que envolta els nostres infants

R. Murray Schafer va ser el primer que va definir el concepte de *Soundscape* –paisatge sonor– i ha dedicat bona part de la seva vida a estudiar l'acústica de la vida quotidiana i de l'entorn amb una visió multidisciplinària del so. Va utilitzar aquest mot per denominar l'entorn acústic, el camp total de sons d'allà on siguem.

R. Murray Schafer considera el paisatge sonor com una única i immensa composició musical que es desplega sense interrupció al nostre voltant. Nosaltres som al mateix temps els oients, els executants i els autors d'aquesta composició. És a dir, es produeix una interacció entre nosaltres i l'entorn.

La UNESCO reconeix el so, la tradició oral, els ambients acústics i els records sonors com a patrimoni cultural immaterial i oral de la humanitat. Segons aquesta institució cal salvaguardar, revitalitzar, regenerar i difondre els paisatges sonors, tant culturals com naturals, ja que formen part de la identitat cultural de cada societat.

World Soundscape Project (WSP) és un projecte a nivell mundial que té com a finalitat enregistrar els paisatges sonors actuals que estan canviant a ritme accelerat com a conseqüència de la contaminació acústica. A més de preservar entorns sonors, també porta a terme una militància activa contra la contaminació acústica. El seu impulsor i cap visible és R. Murray Schafer.

Veiem, doncs, la importància que té l'entorn sonor que ens envolta: vivim, en tot moment, acompanyats d'un entorn sonor. De les propostes rebudes d'aquest entorn n'esdevindran unes respostes emocionals, motores, físiques i també sonores.

Anne H. Bustarret explica a *L'oreille tendre* una tradició gitana: per cada infant que s'espera dins d'una família hi ha un membre de la comunitat que ve amb el seu violí o la seva guitarra a tocar davant de la mare embarassada: toca una melodia inventada de manera especial per a aquell infant. Després del naixement, la mare fa avisar al músic per les festes familiars i també cada cop que l'infant el necessita: febre, mal de dents... l'infant es troba molt millor quan sent «la seva música».



Els infants, i tots nosaltres també, som receptors i productors de sons. Tal com anem dient, de l'experiència sonora que rebem n'esdevindran unes respostes. Per això ens volem preguntar quin és l'univers sonor que envolta els nostres infants. Sabem quina ha estat la seva vivència sonora abans d'arribar a l'escola cada matí? Som conscients de quin so acompanya els nostres espais?

El so ens informa de tot un munt de vivències i, en la mesura que ens el fem nostre, el coneixem i el reconeixem, adquirim una relació afectiva, física i intel·lectual sobre ell.

Però ens amoïna que, en un món altament contaminat de sons i sorolls, l'infant quedi indefens davant la quantitat d'estímul que no seran interioritzats i que ocuparan la seva capacitat receptora sense arribar a ser-hi significatius.



### **L'oïda, un sentit meravellós**

Tenim una oïda privilegiada que ens permet rebre sons harmònics, és a dir multiplicitat de sons a la vegada, i poder-los discernir un a un. Podem sentir el vent, alhora la veu de la mestra i el timbre de l'escola, i cada so ens arriba clar i diferenciat de l'altre. Aquesta capacitat fa també que, si la quantitat de sons que rebem és molt àmplia, deixem d'escoltar; fins i tot ens pot semblar que ja no els sentim, però no és així: l'oïda sempre està oberta, els sons ens arriben. Ara bé, quan els sons es reben de manera inconscient cal plantejar-nos si té algun sentit ocupar l'espai sonor de sons evitables.

Un espai tranquil, relaxat, va íntimament relacionat amb un entorn silenciós, de sons suaus, agradables, que conviden a l'escolta.

L'infant, des del seu naixement, està preparat per rebre i emetre sons. Des de ben petit reacciona davant l'audició de sons i sorolls. En un principi



aquests elements de l'ambient sonor, ja siguin d'origen natural (sons de les passes al caminar, la veu...) o artificial (joguines musicals, discs...), són rebuts d'una manera molt indiferent pels infants; aniran esdevenint cada vegada més diferenciats uns dels altres quan els poden donar una significació o bé fer una acció sobre ells.

Des d'aquest article volem convidar els mestres a fer una anàlisi de l'entorn sonor de la seva estança, del pati, de l'escola en general, per aconseguir un paisatge sonor més saludable. De manera general vivim immersos en un món on la música enregistrada, la TV, la ràdio, els sons de les màquines... ens acompanya de manera constant. Música que ambienta comerços, bars, cotxes, telèfons (¿per què no em puc esperar en silenci per parlar amb l'interlocutor?)... Ens cal trobar espais de silenci perquè l'escolta pugui descobrir els sons amagats, per a les subtileses, per al misteri, per a la meravella.<sup>1</sup>

Ja l'any 1969 el Consell Internacional de Música de la UNESCO va aprovar una resolució històrica: per primera vegada un conjunt de destacats músics de tot el món denunciaren la violació social al dret individual al silenci:

«Denunciem unànimement la intolerable violació de la llibertat individual i del dret que cadascú té al silenci, arran de l'ús abusiu, en llocs privats i públics, de música gravada i radiodifosa. Sol·licitem al Comitè Executiu del Consell Internacional de Música que iniciï un estudi des de tots els punts de vista -mèdic, científic, jurídic- sense menysprear els aspectes artístics i educatius, i amb vistes a proposar a la UNESCO i a les autoritats que correspongui mesures orientades per posar fi a aquests abús.»

Estar exposat a una sobreestimulació auditiva ens porta a prendre mesures per defensar-nos i això passa per seleccionar i/o eliminar alguns dels sons o missatges sonors. Tanquem les oïdes a allò que ja no volem o no podem escoltar.

Els infants petits, de vegades, ens sorprenen en l'atenció que fan d'un so que a nosaltres ja ens ha passat desapercbut. El so ens informa, ens orienta, ens afecta emocionalment; sovint ens ordena. Reconeixem sons que van relacionats amb situacions quotidianes. Per exemple, els sons que envolten l'hora de dinar: taules i cadires que es belluguen, plats i culleres, gots i gerros, el carretó del dinar que arriba pel passadís... El timbre o la campaneta que marca l'hora que els pares vénen a buscar els infants...



Esbrinem quin és el paisatge sonor en un dia d'escola. Enregistrem, escoltem, i analitzem. Documentem el so. Quin és el moment de més soroll? Quin, el de més silenci? Quins són els sons més habituals? Els reconeixem? En fem ús? Quins sons o sorolls són evitables? Com reaccionen els infants davant del silenci? Quan posem música? En quins moments? Per què? Hi ha un objectiu clar? Fem servir la música com a música de fons? Ens fa por el silenci?

Aprofitem els sons de l'entorn per escoltar i conèixer-ne les seves qualitats. Cal cercar adjectius pels sons: és agut? metàl·lic? rugós? fort? curt? estrident? dolç? Intenteu escoltar aquests sons enmig d'un ambient sonor no contaminat, fent neteja dels sons innecessaris. Gaudim d'un món sonor natural.

Per escoltar ens cal una actitud d'atenció, de concentració, i en la convivència en un entorn sorollós o massa ple és fàcil perdre aquestes condicions.





**Algunes activitats:**

- Fem una radiografia sonora de l'escola, aturem-nos a escoltar:
  - quins sons arriben de l'exterior?
  - A quines hores?
  - Són molestos?
  - En podem aprofitar alguns?
  - N'hi ha de quotidians que puguem relacionar amb una acció o bé amb un horari determinat?
  - Identifiquem la part més tranquil·la de l'escola
  - Identifiquem la part més sorollosa de l'escola.
- Conscients de la varietat de sons i sorolls analitzem:
  - Quins podem considerar contaminants?
  - D'aquests, quins són evitables i quins inevitables?
  - Dels inevitables, podem intentar reduir-ne l'impacte? Com?
  - Quins poden ser interessants?
  - Quins aprofitarem com a recurs per conscienciar els infants del món sonor ?
  - Quins sons ens han descobert els infants?
- Intentem una classificació:
  - Sons externs: trànsit, veïns, campanes, animals...
  - Sons interns: telèfon, calefacció, portes, la veu dels mateixos infants...
- Com a adults, parem uns instants i, en silenci, escoltem. En un full fem palets per cada so que identifiquem durant un minut. Adonem-nos de si l'entorn n'és molt ple o no.
- Anem amb els infants a caçar sons per l'escola: sortim tots junts en silenci a escoltar sons, fem veure que els cacem i els posem en un cistell. Quan tornem a la classe expliquem la cacera.
- On és la caixeta? Doneu corda a una caixeta de música i amagueu-la. Buscant d'on prové el so, la trobarem.
- Oferim paneres amb material sonor de diferents textures i sonoritats. També pensant en la manera com s'aconsegueix el so, per desplegar



diferents possibilitats d'acció motora: petxines, còdols, fulles seques, fruits secs, boixets, tubs metàl·lics... per picar, fregar, xocar...

- I el nostre cos, com sona? Descubrim la sonoritat del nostre cos: sons externs, interns, provocats, involuntaris...
- Enregistrem les produccions sonores dels nostres infants i escoltem-les. Què hi descobrim?



### Per acabar:

En les nostres escoles els infants s'acosten a diferents formes de percebre i de representar el món. D'aquests primeres experiències n'esdevindrà una estructura que els acompanyarà tota la vida. Siguem conscients de tot allò que els oferim i fem-ne un balanç per poder analitzar i repensar com ha de ser l'entorn sonor de la nostra escola.

*Un dia, en l'express de Soria a Monterde,  
vaig veure que pujava un home amb una orella verda.  
No era ja un home jove sinó més bé madur,  
Tot menys la seva orella, que era d'un verd fosc.  
Vaig canviar prompte de seient i em vaig posar al seu costat,  
per estudiar el cas de prop i amb cura.  
Li vaig preguntar: –Aquesta orella verda que té vostè, senyor, com és de color verd si ja és  
vostè major?  
Pot cridar-me vell –em va dir amb una picada d'ullet. Aquesta orella em queda dels  
meus temps de xiquet.  
És una orella jove que sap interpretar veus que els majors no arriben a escoltar:  
Escolta la veu de l'arbre, de la pedra en el sòl, del rierol, de l'ocell, del núvol en el cel.  
I comprenc els xiquets quan parlen d'aquestes coses  
que en l'orella madura resulten misterioses...  
Això em va contar l'home amb una orella verda  
un dia en l'express de Soria a Monterde.*

Gianni Rodari ■

Reina Capdevila, professora de pedagogia musical

### Bibliografia

- BARENBOIM, D. *El sonido es vida. El poder de la música*. Barcelona: Ediciones Balacqua, 2008
- BUSTARRET, A. H. *L'enfant et les moyens d'expression sonore*. París: Les Éditions Ouvrières, 1985.
- BUSTARRET, A. H. *L'oreille tendre*. París: Les Éditions Ouvrières, 1995.
- CAPDEVILA, R. *Descobrim el so dels infants*. Barcelona: A. M. Rosa Sensat, Revista Infància 175, 2010.
- GUARDIET, M. A. (2000) «L'escolta necessita un paisatge sonor no contaminat en *L'audició musical a l'educació infantil i primària*». [www.xtec.cat/recursos/musica/audicio/](http://www.xtec.cat/recursos/musica/audicio/) [www.xtec.cat/recursos/musica/audicio/capitol02.html](http://www.xtec.cat/recursos/musica/audicio/capitol02.html)
- QUEROL, J. *Sons i sorolls, guia informativa i proposta d'activitats per millorar la qualitat acústica*. Barcelona: Ajuntament de Barcelona. Col·lecció guies de l'agenda 21 escolar. 2011.
- SCHAFFER, R. M. *El compositor en el aula*. Buenos Aires: Ricordi, 1965.
- SCHAFFER, R. M. *Limpeza de oídos*. Buenos Aires: Ricordi, 1967.
- SCHAFFER, R. M. *Hacia una educación sonora*. Buenos Aires: Pedagogías Musicales Abiertas. 1993.

### Nota:

«The Washington Post» va organitzar una experiència per investigar la percepció, gustos i prioritats de la gent. Un violinista es va posar a tocar al mig de l'estació del metro obres de Bach, Schubert, Massenet... En 45 minuts només set persones es van aturar: un nen de quatre anys va ser el que més atenció hi va posar i va recollir 32 dòlars. Aquest violinista era Joshua Bell, amb un Stradivarius del 1713 (valorat en 3,5 milions de dòlars), que dos dies abans havia actuat al Teatre Boston a 100 dòlars l'entrada. La pregunta és: Podem en un ambient quotidià i una hora inusual apreciar la bellesa? Si no podem parar uns segons a escoltar un dels millors músics del món quan toca una meravellosa partitura, quantes altres coses extraordinàries ens podem perdre per no saber apreciar-les?





# Espais amb vida al jardí de l'escola bressol

David Aparicio

**L'espai exterior de l'escola pot ser un ermàs o bé, si ens ho proposem, un marc educatiu en què els infants juguin envoltats de natura, i vivint-la aprenguin a conèixer-la, a estimar-la, a tenir-ne cura i sobretot a gaudir-ne. Aquesta experiència demostra que l'ambient educatiu no té perquè limitar-se a les quatre parets de l'escola.**

Parlant amb amics sobre records d'infantesa, hem coincidit trobant imatges de tardes d'estiu en un jardí, potser d'una tieta o d'una àvia, o durant les vacances quan havíem entrat en contacte amb un món misteriós de plantes, animals o insectes. Són records agradables de joc i també de descoberta.

Les persones que sempre hem viscut a ciutat ens trobem allunyades d'uns entorns de natura que d'alguna manera formen part dels nostres orígens. Per posar-hi remei dins les ciutats hem construït, una mica artificialment, trossos d'aquesta natura que ens recorden d'on venim.

Fa uns anys a l'escola bressol La Mar ens vàrem decidir a participar a l'*Agenda 21*. Era tot un repte pensar en com podíem treballar la sostenibilitat amb els infants. No volíem dedicar-nos a fer tan sols la selecció de les deixalles. Pensàvem que el nostre deure era apropar la natura i el seu món de sensacions als més petits. El nostre jardí es podia convertir en un espai de coneixement on els ritmes i el pas de les estacions hi fossin presents. Volíem que les plantes, amb la seva bellesa, estiguessin a l'abast dels infants perquè estem convençuts que només podem estimar allò que coneixem.

L'escola és a la Barceloneta, enfront del mar. Té tres patis a peu pla i unes grans terrasses on es pot accedir des de tots els grups de l'escola.

Disposem d'uns espais exteriors privilegiats que, ben aprofitats, fan possible que els infants gaudeixin de la natura.

Vàrem buscar experts que ens ajudessin a treure partit d'aquests espais exteriors dissenyant i creant àrees que, utilitzant la vegetació i altres elements, motivessin el joc i l'activitat dels nens. Va ser fàcil perquè de seguida vàrem trobar gent entusiasta que ens va ajudar a fer-ho realitat, i ens va engrescar a tirar endavant, aportant recursos, valors i diferents maneres d'entendre el respecte pel medi ambient. També vàrem poder comptar amb l'ajut d'una persona experta amb qui vàrem fer un estudi per saber quin era el millor emplaçament per a cada planta.

Les ciutats no són precisament els hàbitats amb més riquesa biològica, però tampoc són indrets sense vida. Ens proposàvem deixar entrar la natura a l'escola. Volíem situar els infants en un entorn de vida ric en propostes creatives on moure's, jugar i aprendre.

Poc a poc vàrem anar creant espais plens de significats, diferenciats i motivadors. El jardí es convertí en un lloc polivalent on cada dia hi ha noves propostes de joc que faciliten que cada infant trobi el seu lloc. No hem d'oblidar que al jardí surten nens i nenes de diferents edats, cosa

que fa possible no només les relacions entre iguals sinó també entre petits i grans, però que a la vegada això ens demana que l'oferta de materials sigui prou diversa i variada i els tingui presents a tots.

Tots els matins, a les 8, una de les educadores prepara el jardí seguint els criteris acordats per tot l'equip. Criteris que es van adoptar després d'un treball de mesos en què es va decidir que a l'exterior hi hauria d'haver sempre uns determinats espais de joc, però que els materials disposats a cadascun variarien cada dia. Aquests espais de joc fixos conviden els infants a desenvolupar activitats de diferents menes: jocs de balanceig, jocs amb sorra, jocs de moviment, jocs de construcció, jocs de so, jocs d'amagar, espai de descans. A l'exterior cada dia hi ha materials diversos que motiven l'activitat en cadascun d'aquests espais, però la veritat és que amb el temps hem anat donant valor i preferència a tots els materials naturals per sobre dels de plàstic.



Espais de joc	Materials (fixos i variables)	Activitats que afavoreixen
<b>Jocs de balanceig</b>	Gronxador de molles, hamaques, gronxadors...	Gronxar-se, balanceig, equilibri, control del cos, impuls...
<b>Jocs amb sorra</b>	Sorral + pals, branquillons...	Grafismes, petjades i rastres...
	Sorral + recipients (molltes, pots, coladors, embuts, culleres...)	Construccions, formes, omplir i buidar...
<b>Jocs de moviment</b>	Sorral + cuineta	Joc d'imitació: omplir i buidar Joc simbòlic
	Circuit fusta Circuit testos Arcs Rampa	Fer i seguir recorreguts, saltar... Passar per sota Liiscar... Empènyer, arrossegar...
	+ cotxes, rodes, camions, cotxets de nines, bicicletes, carretons...	
	Tobogan Talús Capses (cartró, plàstic, fusta...)	Liiscar Grimpar Enfilar-se Saltar Entrar i sortir...
<b>Jocs de construcció</b>	Capses grans (cartó, fusta, plàstic)	Fer tancats, entrar i sortir... traslladar d'un costat a l'altre, amagar-se...
<b>Jocs de sons</b>	Timbals Trompetes i xiulets Esquellots Cortines sonores	Picar, fer i seguir ritmes Bufar, aconseguir sons... Sacsejar Explorar sonoritats
<b>Espai de descans</b>	Bancs Arbusts + xarxa + robes, peluixos... Arbusts + robes = caseta (nines, robes, contes...)	Relaxar-se, relacionar-se, observar, mirar contes... Imitar, reproduir, representar, simbolitzar, imaginar
<b>Amagatalls</b>	Arcs + vegetació Arbusts, testos amb plantes grans + robes grans	Amagar-se, observar sense ser vist...





espais pels petits



jocs de balanceig



amagatalls



observació de la natura







jocs amb sorra i elements naturals







jocs de moviment







jocs de construcció







espais de descans

jocs de sons





Si ens centrem, per exemple, en els jocs amb sorra, un dia podem triar treure els materials del sorral o els de la cuineta. Si triem els del sorral, ens podem decidir entre els elements per fer grafismes o pels recipients. Entre els recipients tenim motlles, coladors, cons de cartró, galledes, pales, culleres, sedassos... i així successivament en cada espai de joc. Les llistes poden ser llarguíssimes.

És important observar el joc dels infants i deixar que ens sorpren- guin per anar enriquint cada un d'aquests espais de joc amb les seves iniciatives. Quan observem que algun dels materials, per exemple els arcs, pensats per nosaltres com a part d'un circuit, els infants els fan servir d'amagatall o com a espai de descans, s'acull la seva aportació incorporant-hi algun element que afavoreixi aquest nou ús (per exem- ple una tela gran).

Es necessari disposar d'un bon magatzem per guardar el material ben classificat. Les capsas amb fotografies del que hi ha emmagatzemat a dins, enganxades en un lloc ben visible, faciliten la classificació dels materials i la participació dels nens i nenes a l'hora de recollir-los. Tot i així l'endrega del material és una altra de les activitats que demanen temps i alhora afavoreix la col·laboració entre infants i adults i el respec- te i la cura de les coses que fem servir. L'endemà hi haurà una nova pro- posta.

Els infants poden tenir cura d'aquest entorn i sentir-se'n partícips. Això a ciutat no és massa habitual. El jardí és un entorn que desvetlla la seva percepció i capacitat d'observació: veuen com creixen i floreix- en les plantes o ells mateixos se n'impregnen de les olors. Les perso- nes ens construïm a través de totes les nostres experiències, i els edu- cadors, en el jardí, hem anat adquirint una sensibilitat que ens el fa veure com un espai suggerent, que ens proposa noves coses a fer i ens fa sentir orgullosos de la seva bellesa. També estem convençuts que el nostre jardí és una font de coneixements i que en els infants quedarà l'empremta de tot allò que hi han pogut sentir, experimentar i viure. Si analitzem cada un dels espais podríem fer una llarga llista dels apre- nentatges que afavoreixen, d'allò que aquest entorn natural transmet i fa possible, com per exemple la vivència del pas del temps, dels ritmes naturals, d'harmonia, d'estètica... però sobretot és un lloc on gaudir d'allò que la natura ofereix.



De ben segur que tota la comunitat que participa a l'escola (nens i nenes, educadores, famílies, cuineres, feineres...) hem après a estimar una mica més la natura i a la vegada s'ha despertat en cadascú de nosal- tres una sensibilitat especial que ens fa pensar amb més consciència en un planeta que cal preservar per al futur dels nostres infants. ■

David Aparicio, mestre

#### Bibliografia:

RITSCHER, P. *El jardí dels secrets*. (col. Temes d'Infància, 45.) Barcelona: A. M. Rosa Sensat, 2003.

# Família i Escola comparteixen: ombres que expliquen històries

Equip de mestres de l'EBM Londres i Emma Schmid

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.

A l'escola ens agrada celebrar els dies especials, com per exemple les tradicionals festes populars. I, quan s'acosta la diada de Sant Jordi, a l'escola comencem a pensar i programar la setmana dels contes.

D'històries i contes se n'expliquen tot l'any però aprofitem aquesta celebració per aturar-nos a repensar de quina manera acostem als més petits els nous personatges i les seves històries que ens arriben a través dels contes. Volem que el conte, durant uns dies, tingui més presència a l'escola. Busquem diferents recursos, diferents suports visuals que reforcin la paraula, diferents maneres de transmetre a les nenes i els nens l'emoció d'una història. Volem mostrar varietat i facilitar la comprensió i atenció de l'infant. Fomentem la participació de les nenes i els nens iniciant el joc de representar que són un personatge en concret.

És tradició que les mares i pares i alguns germans grans escenifiquin la llegenda de Sant Jordi per als infants i la resta de famílies. Aquells dies apareixen dracs grans i petits, disfresses de reis i princeses, cavalls i cavallers... que són a l'abast dels infants i que uns dies després seran utilitzats en la representació teatral de les famílies.

També és tradició a l'escola l'ús de la tècnica de projecció d'ombres, utilitzada amb diferents funcions: per

jugar i experimentar amb els nens i nenes, i també per explicar històries als adults. Amb aquest objectiu vàrem confeccionar les siluetes retallades dels personatges per narrar la llegenda de Sant Jordi amb ombres.

Llavors ens vàrem adonar que estàvem oferint diferents presentacions d'una mateixa història: transmissió oral; narració amb l'ajuda d'imatges d'un llibre; narració i escenificació amb titelles i ninots; representació teatral de les famílies; narració i representació a través de les ombres...

Com fem habitualment, proposem i oferim a les famílies diferents possibilitats de col·laborar i entre elles dur a terme alguna activitat amb els infants. Aquell curs s'incorporà a l'escola una nena de dos anys, la Manuela. La seva mare era dibuixant il·lustradora de contes i no se'ns va passar per alt la fantàstica ocasió que se'ns presentava. Amb aquesta idea constant de l'escola de mostrar la diversitat als infants i amb l'interès d'enriquir allò que oferim a través de la varietat, li vàrem demanar que mostrés als nens i nenes com amb el traç de la seva mà i els seus dibuixos aconseguix fer aparèixer paisatges, princeses i dracs i d'altres personatges.

A l'Emma, la mare de la Manuela, li feia il·lusió participar però no s'imaginava dibuixant davant de



tots els nens i nenes de l'escola. Com actuar davant d'ells?... A nosaltres, les mestres, no ens representa cap problema perquè és el nostre treball del dia a dia, però per a un altre adult no habituat sí que pot ser una situació difícil de dur a terme el fet de mostrar-se davant d'un públic com el de les escoles bressol, tan petit, tan espontani... Pensàvem que podia ser una situació molt bonica i enriquidora però alhora enteníem que la mare necessitava sentir-se còmoda. Per tant, aquella escena que ens imaginàvem i ens era familiar, d'una mà que narra històries, vàrem pensar que es podria dur a terme amb una tècnica que utilitzem habitualment: la projecció d'ombres i imatges. Per tant, perquè pogués explicar la història amb els seus dibuixos, de manera tranquil·la, estant present i alhora amb distància, li proposàrem que fes ús del retroprojector que estaria situat rere la pantalla. Dibuint sobre un acetat i amb la taula de llum del retroprojector, l'ombra de la seva mà i el traç anava creant formes, imatges i personatges que es projectaven a la pantalla que hi havia instal·lada a la sala on a l'altra banda estaven els infants, mentre escoltaven la història que una mestra anava explicant.

Aquesta manera de narrar i presentar els personatges feia la història més màgica i sorprenent. Els nens i nenes estaven expectants seguint el traç, jugant a endevinar la imatge que representava aquelles formes. La història anava apareixent gràcies a aquella mà, des del principi fins al final, quan varen aparèixer els aplaudiments.

Però qui era qui feia anar aquell llapis? Qui decidia com era el drac, quina cara tenia la princesa i si al vestit hi duia un llaç? No podíem aca-

bar el conte sense saber-ho i la Magda, la mestra narradora va obrir la cortina i va sortir l'Emma, la dibuixant d'aquells personatges que ens van tenir tan atents i bocabadats.

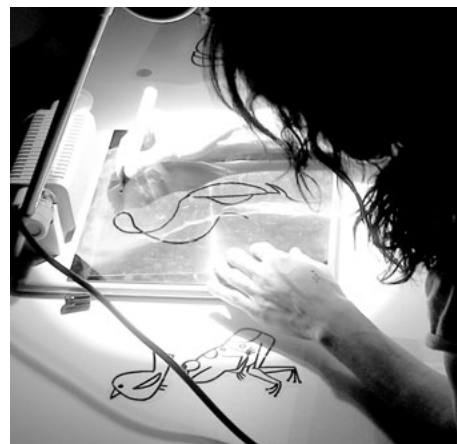
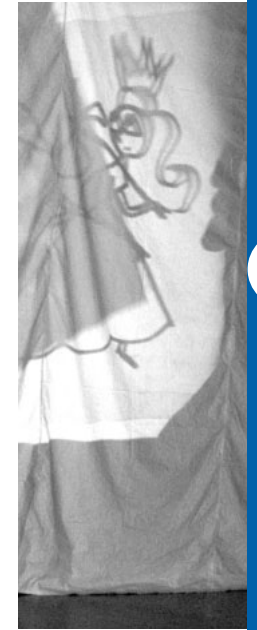
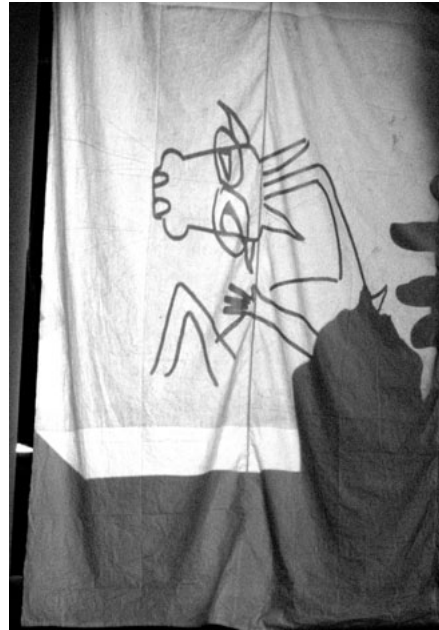
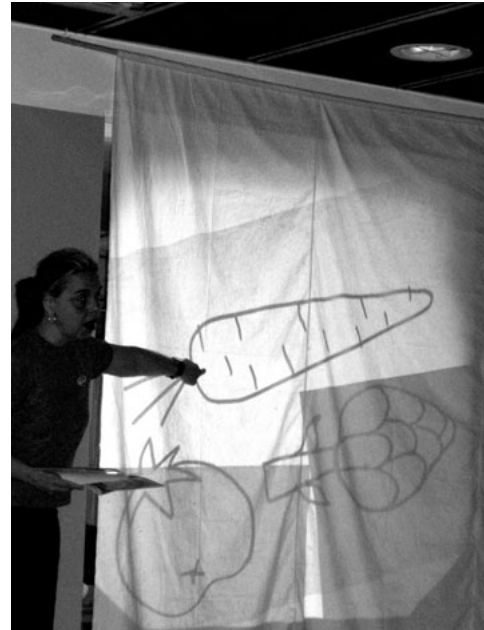
Al curs següent, va venir la Camila a l'escola, també filla de l'Emma. Aquest cop ja no va caldre insistir. Amb la Magda varen construir una nova història que de nou va aparèixer màgicament de la mà d'una i la veu de l'altra. Vàrem millorar alguns aspectes de la posada en escena. L'èxit estava assegurat. «Vet aquí que una vegada... aquest conte s'ha acabat». De nou els aplaudiments van aparèixer al finalitzar el relat.

Per a la Emma –segons diu ella mateixa–, «col·laborar amb l'escola sempre ha estat molt atractiu per a mi. Quan va sorgir la idea d'il·lustrar en directe la llegenda de Sant Jordi o un altre conte és veritat que de primeres no veia massa clar com fer-ho, per tímidesa potser, perquè els il·lustradors treballem molt solets a la nostra taula amb el nostre llum... no estem acostumats al públic. Però després del primer any, en què finalment em vaig divertir molt, i amb la confiança ja de l'experiència, el segon any realment ho vaig gaudir moltíssim, tant pel tàndem narratiu, amb la Magda, mestra de la Camila, com per la incomparable resposta d'aquest públic tan agraït».

Per a l'escola aquesta és una oportunitat més per col·laborar amb les famílies ampliant la riquesa de propostes que oferim als infants. El pas de cadascuna deixa una empremta i en aquest cas també ens va deixar un material idoni per continuar explicant a les nenes i els nens les històries d'uns personatges dibuixats amb la seva mà particular i per a ells, infants de l'escola bressol Londres.



bones pensades





# Coses que parteixen del que els **infants** diuen...

**Vivint cada dia amb els nens i nenes de la nostra classe, escoltant-los, mirant-los i procurant entendre'ls, sorgeixen situacions espontànies que poden ser bons punts de partida per presentar-los nous reptes.**

Sílvia Majoral

## No som dins del conte

El curs passat estava explicant un conte al grup de tres anys i vaig fer com si un personatge es dirigís als nens.

Ja no recordo ni quin conte era ni què vaig dir exactament. Però podria ser com si el llop digués: «Ara us menjaré a vosaltres!» o alguna cosa així. Immediatament la Marina em va dir: «Nosaltres no som dins el conte!». Aquella frase em va agradar molt i es va quedar en un raconet del meu cervell. La vaig apuntar i vaig anar-hi pensant dies i dies. Era una expressió molt bona, dita en el moment oportú: la nena tenia tota la raó.

Al cap d'uns dies els vaig retornar la frase. «L'altre dia quan us explicava un conte la Marina em va dir que no éreu dins el conte. Us agradaria ficar-vos a dins d'un conte?». Tot proposant-los això, portava un plec de fulls en blanc.

«No hi cabem –deia el Mamadou. Som grans». Aleshores els vaig ensenyar un conte d'un elefant que teníem a la classe i els vaig dir: «I com és que un elefant, que és molt més gran que nosaltres, és dins un conte?».

«Ho podem imaginar –va solucionar l'Ona. Fem el dibuix i ja està».

«Si ens fem dins un conte, els pares no ens trobaran!» –deia l'Eric.

Que sorprenent és la facilitat amb què passen del món real a l'imaginari i com ho barregen!

A partir d'aquí ens vam dedicar a fer cada dia un trosset d'un conte en el qual ells eren els protagonistes. Va ser divertit perquè volien crear situacions de por però de tant en tant els en feia tanta que algú deia: «Jo vull sortir del conte!».

- Som en una cova fosca.
- Jo sé dibuixar-la!
- Quina por!
- I cridem.
- Es tanca la porta i tot és fosc.
- ¡Que miedo tengo!
- Dins la cova vam topar amb una cosa peluda.
- Ui! És la cova dels óssos.
- Vam anar corrent, corrent.
- I vam trobar un riu.
- I vam sortir de la cova.
- I vam veure peixos.
- I ens va perseguir un tauró.



- Amb les dents punxegudes!
- Sortim del riu i ara què passa?
- Sí, i ara surt un monstre.
- I un drac!
- Jo no vull entrar a la cova!
- Jo tampoc! –Laia.
- És que potser aquest conte fa massa por, no?
- Sí...
- Tots els contes fan por?
- No.
- Els tres porquets fa por?
- Si, perquè hi ha el llop.
- I la Caputxeta?
- També.
- I la Blancaneus?
- Sí... la bruixa!
- Els llops, les bruixes, els monstres... fan por.
- Però hi ha contes que no fan por.

–Doncs va... sortim del riu i...

A partir d'aquí van fer aparèixer prínceps i princeses, caramels i festes perquè alguns ho preferien. Va sortir una bruixa dolenta... però tot va acabar bé i els nens van sortir del conte i van tornar a casa i a l'escola.

Cada escenari o il·lustració la va fer un voluntari: la Blanca sabia fer coves, l'Eric sabia fer taurons... i ho fotocopiàvem per a tots. Després cadascú acabava de fer els seus retocs. Es van dibuixar ells mateixos i vaig preparar els vint-i-cinc personatges per a cadascun. Va ser una feina retallar i posar palets a tants titelles però va valer la pena.

Les famílies quan van rebre el sobre amb el conte i les explicacions de com l'havíem fet estaven encantades i deien que els nens no paraven de jugar-hi a casa i d'explicar-lo una i altra vegada.

#### **Cercles a l'aigua**

Al costat de l'escola hi ha el Parc del Guinardó. Hi anem a jugar una tarda a la setmana. Els agrada molt l'aigua de les basses. Estan aprenent la cançó «Ja plou». I aquest curs plou molt. Es fixen en com les gotes de





pluja, en caure, creen cercles en els bassals igual que els que dibuixen ells amb palets a la bassa del parc.

Un dia els proposo a classe jugar a dibuixar sobre l'aigua. «Com ho farem?». «Amb retoladors, no!» –diuen.

La belluguen amb les mans, fan cercles, ones i remolins. Després els ofereixo palets i comptagotes i fan gotes com la pluja.

I també fan ploure sobre les fulles de caputxina. És preciós com s'hi mouen, s'ajunten i rellisquen...

### Un tobogan d'aigua

El que més els agrada del parc, com diuen ells, és el tobogan d'aigua. L'aigua baixa des de la bassa de dalt fent salts i passant per canals. Ells deixen anar palets o fulles i els persegueixen cap avall.

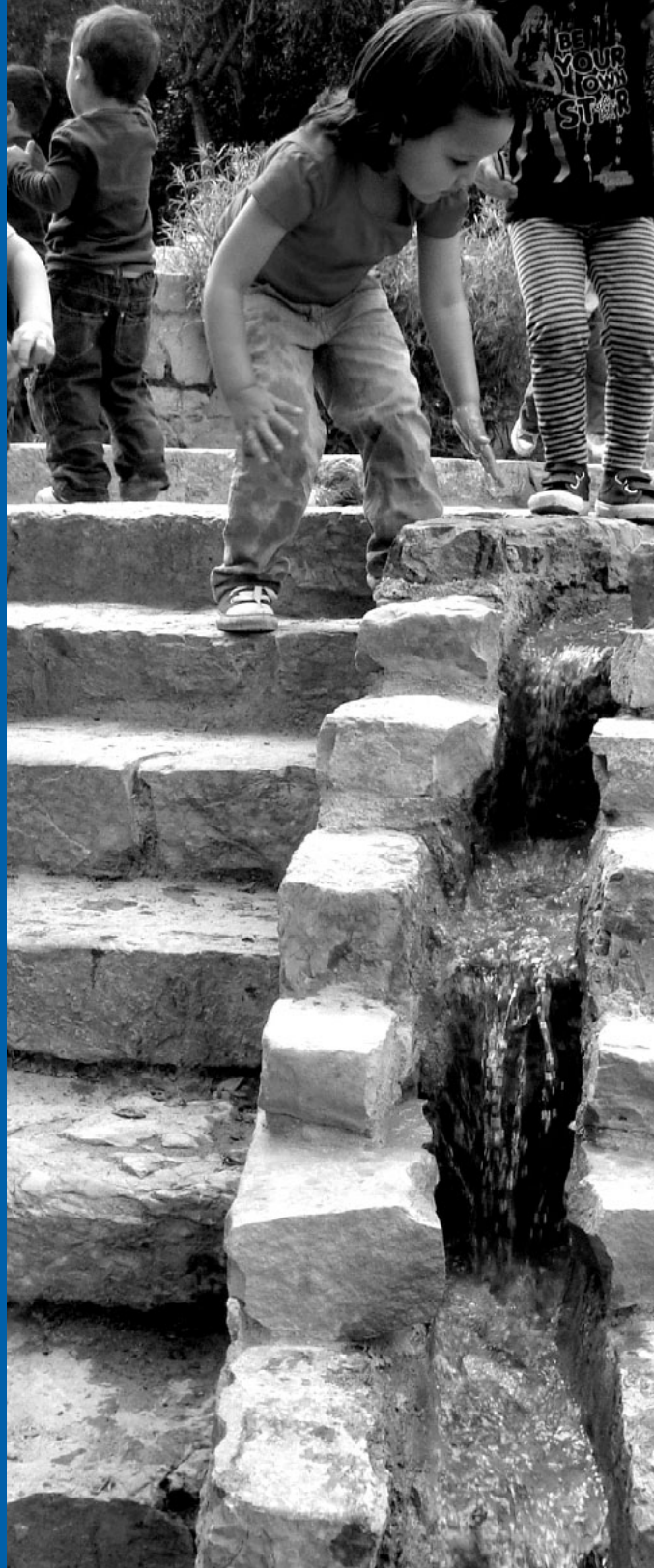
Per això proposo al grup que al matí juga al racó de l'aigua si volen fer un tobogan d'aigua com el del parc. La idea els encanta i s'hi posen de seguida.

Tenen clar que el primer que han de fer és inclinar-lo perquè l'aigua corri. Busquen formes d'aguantar les safates verticalment i després hi afegeixen pedres perquè no rellisquin. La construcció els va oferint problemes

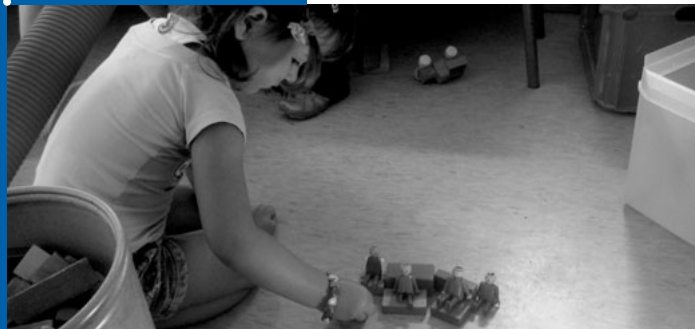
i entre tots van provant solucions i em demanen el que necessiten: un tub, una cadira, una corda...

Els sols van buscant formes de millorar el circuit. L'aigua se'ls escapa perquè la safata és molt més ampla que el tub que recull l'aigua, i el Mamadou diu que cal ajuntar l'aigua. Entre tots busquen a veure quin material pot funcionar: un embut? S'estan molta estona provant de millorar el circuit, fer-lo més llarg, que encaixi millor... Fins que és l'hora de recollir, però l'activitat els ha agradat tant i els ha suposat un repte motivador o sigui que hi tornen l'endemà i l'altre i l'altre...

Per tal de facilitar-los la construcció vaig a buscar nous materials que els puguin servir i l'endemà els ho ofereixo. De seguida els proven, els intenten encaixar... Recorden estratègies del dia anterior i les recuperen. Ningú no els ho exigeix però ells mateixos busquen perfeccionar l'invent: posen pedretes perquè els canalets d'aigua encaixin millor i no s'escapi l'aigua... Algunes coses les verbalitzen; altres, no. Hi ha nens que no diuen res però es veu que estan provant i com van modificant accions fins que aconsegueixen el que es proposen.







### Perquè sí!

Ja cap a final de curs, vaig veure la Nicole jugant amb els cavallets sobre la catifa de classe. Havia abaixat les persianes perquè entrava massa sol i feia molta calor. Un quadradet de sol es filtrava pel forat de la finestra i allà hi havia els cavalls de la Nicole. De seguida vaig pensar: què farà quan es mogui el sol? Li vaig dir: «Els fas una casa?». Els va tancar dins un quadrat de fustes i jo hi vaig afegir cel·lo perquè no es moguéssin. Al cap d'una estona el sol s'havia mogut i els cavalls jeien. «Què ha passat, Nicole?». «S'ha fet de nit. Els cavalls dormen. I aquests senyors miren els cavalls». Estava construint uns seients per als clics que miraven els cavalls.

Després, una vegada tots asseguts a la rotllana, ho vam explicar als altres. Esperava que sortissin interrogants i teories sobre per què el rectangle de sol s'havia mogut, però res. Em van dir «Perquè sí», molt convençuts i sense cap interès.

Hi ha vegades que més val deixar les coses així; ja sorgiran noves oportunitats. ■

Sílvia Majoral, mestra de l'escola Parc del Guinardó

# La Reina Lluna

L'experiència que es presenta es va dur a terme amb un grup d'infants de quatre a cinc anys, la qual cercava que les criatures aprenguessin de manera significativa, mitjançant l'observació i l'experimentació, tot compartint les vivències amb la resta del grup.

## Coneixem un artista

A través d'una presentació d'imatges d'obres de l'artista, vam iniciar una conversa en la qual totes les interpretacions i sensacions hi tenien cabuda.

Algunes aportacions se centraven en la descripció dels personatges, quins materials havia usat l'artista per crear-los, quines formes hi apareixien... Altres contribucions, més subjectives, eren del tipus: «sembla un robot», «aquest s'assembla a un pallaso», «aquest té com una gàbia»... Durant la conversa es va procurar que els infants tinguessin en compte les aportacions dels seus companys, de manera que la situació comunicativa servís per construir coneixement entre tots els integrants del grup.

## Dissenyem el nostre personatge

Després d'endinsar-nos en l'obra de l'artista, vàrem animar les criatures a crear els seus propis personatges inspirats en O. Schlemmer.

**Teníem clar que volíem un projecte interdisciplinari en el qual la geometria i el llenguatge plàstic en fossin els protagonistes. Vam cercar un artista que ens permetés crear, a classe, situacions d'aprenentatge reals entorn a la descoberta de la seva obra. És així com vam escollir l'artista alemany Oskar Schlemmer i algunes de les seves obres: els personatges del Ballet Triàdic. Vam elaborar un seguit d'activitats, relacionades entre si, que ens permetessin fer incidència en el llenguatge matemàtic, el llenguatge plàstic i el llenguatge verbal.**

Elisenda Cordoní i Mequè Edo

No podíem construir els personatges sense aturar-nos a pensar com volíem que fossin. Per això els vàrem proposar que els dissenyessin sobre paper.

Per afavorir el treball cooperatiu vàrem decidir que, dels vint-i-sis dissenys, n'escolliríem set per

plasmar en volum. Per fer-ho, vam dur a terme un procés de votació que va comptar amb diferents parts: una votació individual en una graella, l'elaboració d'un diagrama de barres per representar els resultats obtinguts, el recompte de vots i un nova votació, de manera oral, per resoldre l'empat.

### 1. Votació individual en una graella:

Un cop numerats els dissenys, cada infant escull i encercla, en una graella, els tres que li havien agradat més.

### 2. Elaboració d'un diagrama de barres per representar els resultats obtinguts:

Vam anotar la numeració de tots els dissenys (de l'1 al 26) en un paper d'embalar, i cada criatura va registrar la seva votació al diagrama de barres. Per fer-ho enganxava un gomet a les columnes corresponents als tres dissenys votats.





### 3. Recompte de vots:

Vam observar el diagrama de barres, i aviat es van adonar de quins dissenys havien obtingut més vots, ja que les barres eren les més altes. Vam comptar els vots dels dissenys més votats i vam adonar-nos que s'havia produït un empat.

### 4. Nova votació, de manera oral, per solucionar l'empat:

Com que hi havia quatre dissenys que havien obtingut els mateixos vots, vam fer una segona votació. Cada criatura va alçar la mà per votar un dels quatre dissenys i vàrem anar anotant els vots a la pissarra. Finalment, vam comptar els vots corresponents a cada disseny, fet que ens va permetre solucionar l'empat inicial.

### Muntem un racó de geometria

Per construir els nostres personatges, inspirant-nos en les escultures de Schlemmer, vam convidar les criatures a dur objectes de casa que ja no els fessin servei: caixes de cartró, de llauna, rotlles de paper de vàter, canyetes de plàstic... Aleshores vam decidir muntar un racó on aniríem dipositant els objectes que portessin. Ben aviat vam haver recopilat una bona pila d'objectes i ens vam adonar que calia endreçar el racó d'alguna manera. A partir d'aquí, vàrem realitzar dues activitats: conversar sobre les qualitats dels objectes del racó i, posteriorment, classificar-los.

### 1. Conversar sobre les qualitats dels objectes del racó:

Aprofitant els desdoblaments de mig grup (dos cops per setmana), ens vàrem asseure en rotllana per observar, manipular i jugar amb els objectes que formaven part del racó de geometria.

Cada infant escollia algun objecte del racó i, entre tots, identificàvem algunes de les qualitats d'aquest objecte. Tot i que les aportacions van ésser molt variades, els adults vam procurar que les criatures paressin especial atenció en la forma, ja que era un dels objectius que perseguíem. La intenció era que identifiquessin algunes de les figures tridimensionals bàsiques en els objectes de la vida quotidiana que hi havia en el racó. El fragment següent il·lustra el tipus de converses que van tenir lloc durant la sessió:

(La Gisela explica les qualitats del seu objecte, una caixa de formatgets en forma de cilindre. A continuació, la Martina intervé comparant el seu objecte, una caixa amb forma de piràmide de base hexagonal).

Gisela: «Això és rodó» (assenyala una de les cares del seu objecte que té forma de cercle).

Adult: «La Gisela ens diu que això té forma de cercle».

Júlia: «I lo meu té això que també té forma de cercle» (assenyala la base de la seva piràmide hexagonal).

Adult: «Aquesta cara de l'objecte de la Júlia té forma de cercle?».

Alberto: «No, és una forma que no sabem com es diu».

Adult: «Per què no pot ser un cercle?».

Alberto: «No, s'assembla a un quadrat i un rectangle...».

Adult: «Potser vols dir que té els costats tan rectes com els d'un quadrat i un rectangle».

Alberto: «Jo dic que s'assemblen».

Adult: «Irene, estàs d'acord amb l'Alberto?».

Irene: «Sí».

Adult: «I ara que ha dit això l'Alberto, què et sembla, Júlia?».

Júlia: «Té una mica de cercle i una mica de quadrat».

Adult: «David, a tu què et sembla?».

David: «Que sí».

Adult: «Em sembla que és una forma una mica especial i ens costa explicar-ho».

(A continuació col·loquem la base de la piràmide hexagonal damunt d'una de les cares planes de la caixa de formatgets, per tal de comparar les dues formes).

Alberto: «Li falten les puntes!».

Adult: «Són iguals?».

Martina: «No. Perquè aquest -assenyala l'hexàgon- té això, *pues* té un altre aquí, i un altre aquí i un altre aquí... i té dos pals i no és igual».

Adult: «Clar, aquest -fent referència a l'hexàgon- el dibuixariem amb moltes línies rectes. I aquest -fent referència al cercle-, ho fariem amb una línia o moltes?».

Martina: «Amb una».

(Dibuixem les dues formes a la pissarra).

Júlia: «Això sembla com un diamant!».

Adult: «Amb quantes línies l'hem fet?».

Júlia: «Amb sis línies».

Adult: «I aquest?» (fent referència al cercle).

Tots: «Amb una!».

## 2. Classificar els objectes del racó:

Aquesta activitat també la vam dur a terme amb mig grup, fet que afavoreix la participació activa dels infants. Vam observar els diferents objectes del racó, molts dels quals havien aparegut durant la conversa anterior, i vam procurar que les criatures anomenessin semblances i diferències entre objectes, per tal d'establir una classificació que ens permetés tenir el racó de geometria ben endreçat.

Després de comparar uns objectes amb els altres, els vam agrupar en quatre caixes: en una hi vam guardar els que tenien forma de prisma; en una altra, tots els semblants a un cilindre; en una tercera, els esfèrics, i a la darrera, els que no pertanyien a cap dels tres grups anteriors.

El racó ja estava organitzat però, per tal que tothom qui observés el nostre racó sabés el criteri de classificació, entre tots vam col·locar cartells (amb els noms corresponents) damunt de cada caixa.

## Plasmem els dissenys en volum

Coneguts els objectes del racó, a través de l'observació i la manipulació, ens vam començar a construir els set personatges escollits. Cada grup estava format per tres o quatre petits artistes, entre els quals hi havia l'autor del disseny en qüestió.

Per tal d'atendre els diferents grups de treball i que els infants poguessin demanar ajuda quan ho requerissin, vam decidir que cada adult dinamitzaria un o dos grups a la vegada; no més. Així, doncs, durant aquestes estones la resta de grups, que no estaven construint el seu personatge, realitzaven una altra activitat diferent.

Abans de començar a construir els personatges, cada grup es reunia per observar acuradament el disseny sobre paper i pensar com el podrien plasmar en volum. El següent pas era observar i seleccionar els objectes del racó que els podrien anar bé per construir el seu personatge.

El paper de l'adult, en aquest cas, era procurar que les criatures comencessin a emprar els termes adequats per referir-se a la forma dels objectes del racó (prisma, cilindre i esfera) i, per tant, treballar aquests conceptes en un context significatiu. Intervencions com les següents promovien que els infants s'anessin fent seu el vocabulari treballat i, poc a poc, l'anessin incorporant en les seves produccions orals: «L'Edurne creu que aquests cilindres ens anirien bé per fer les cames, ¿què us en sembla?». «La Laia pensa que potser ens aniran millor aquests cilindres més primos ¿hi esteu d'acord?».

Un cop havien escollit els objectes amb els quals construirien el seu personatge, ja podien començar a unir els materials per tal de donar vida al projecte inicial. El primer muntatge del personatge era provisional, ja que els infants feien servir *bluetack* per unir els diferents objectes. Val a dir que el sistema no ofería un resultat del tot exitós, ja que sovint costava que els objectes s'aguantessin. No obstant això, va ser la manera





escollida per tal que les criatures fossin com més autònomes millor en el procés de construcció.

Quan ja tenien el personatge construït de manera provisional, els adults els ajudàvem a unir els diferents objectes amb la pistola de cera. En aquests moments els set dissenys inicials ja havien cobrat vida; eren uns personatges d'allò més divertits. A més, cadascun dels personatges era diferent dels altres, i el cert és que s'assemblaven força als seus dissenys corresponents.

Vam pensar que encara farien més goig si els vestíem amb papers de colors, i la idea va engrescar els infants de seguida. Amb cola d'empape-rar i retalls de papers estampats, cada grup va decidir quines parts del seu personatge volia decorar, i van acabar d'enllestir la seva creació.

Amb les obres d'art acabades, cada grup es va reunir per pensar un nom escaient per al seu personatge. Vàrem conversar sobre el procés que havien seguit per construir el personatge, així com per parlar dels objectes que en formaven part. A partir d'aquí van anar sorgint els possibles noms per al personatge i van escollir noms com «Pallasa ballarina», «Cabells voladors de coloraines», «Senyor primíssim», «Drac robot», «Senyor màgic de coloraines», «Nena amb vestit molt llarg i cames de colors» i «Reina lluna».

#### **Presentem els personatges a la resta del grup**

Cada grup ja tenia el seu personatge acabat i amb nom. Llavors vam creure que era interessant que cada grup exposés, a la resta de companys, la seva creació. Així, doncs, vam redistribuir l'espai de l'aula col·locant dues files de cadires en semicercle, com si fos un teatre. Enfront vam reservar una taula per acollir el grup que presentava el seu personatge. Durant la presentació explicaven el procés seguit i descrivien els objectes del racó que havien usat.

Després de la presentació, la resta d'infants van formular preguntes als companys que exposaven. Molts van aprofitar també per explicar la seva opinió envers el personatge que havien creat i reconèixer el treball que hi havia al darrere. El fet de presentar els personatges a la resta del grup va possibilitar un treball d'ordenació temporal ja que els infants havien de recordar el procés dut a terme per a la construcció. Això va suposar que les criatures conversessin, prèviament, sobre els objectes emprats en la seva construcció i fessin ús dels termes treballats per referir-se a la forma d'alguns dels objectes. Durant l'exposició a la resta del



grup els infants van fer servir els termes prisma, esfera i cilindre per referir-se a parts del seu personatge que gaudien d'aquesta forma.

(Presenten el seu personatge un grup de tres infants).

Adult: «Què ens expliqueu?».

David: «És el Senyor primíssim».

Gabriele: «L'hem fet amb cilindres... les mans amb cilindres curts, i els peus amb prismes... i el coll amb un cilindre i la panxa...»

Gabriele i David: «...la panxa, amb un CD».

### Dansem com ho farien els personatges i ens dibuixem ballant

Les escultures de Schlemmer havien cobrat vida dalt d'un escenari, al so de la música, dins el conegut Ballet Triàdic. Per això vam convidar els infants a imaginar com dansaria cadascun dels seus personatges si poguessin fer-ho. Cada grup es va reunir per contemplar el seu personatge i fixar-se en la postura que adoptava (la posició dels braços, de les cames...). A partir d'aquí, vam posar una música i vam animar les criatures a experimentar lliurement mitjançant el cos per tal de cercar un o més moviments que els semblessin representatius per interpretar el seu personatge.

Després d'aquest espai de provatura, on els infants van poder cercar formes de desplaçament per al seu personatge, vam convidar-los a mostrar les propostes a la resta de companys del grup. Així, doncs, grup per grup, van preparar-se al centre de la rotllana adoptant la postura del seu personatge i, en sonar la música, van dansar com si fossin ell. Després de cada mostra, vam comentar els moviments que havien sorgit dins el grup en qüestió, i els infants van ressaltar aquells moviments que els

havien semblat més escaients per al personatge. A continuació i per tancar el procés vam proposar als nens i nenes que es dibuixessin ballant, a la seva manera, i en la posició que més els agradés.

### Per acabar

No hi ha dubte que les sensacions i emocions viscudes durant l'experiència superen amb escreix les expectatives inicials. Un cop més, les matemàtiques, l'art i els llenguatges verbal i musical s'han trobat per fer-nos aprendre i créixer junts tot gaudint de la construcció i l'intercanvi de vivències, coneixements i sentiments.

«Reina lluna», «Drac robot», «Cabells voladors de coloraines», «Pallasa ballarina», «Nena amb vestit molt llarg i cames de colors», «Senyor primíssim».

Elisenda Cordoní, mestra d'educació infantil  
Mequè Edo, coordinadora del grau d'educació infantil  
de la Universitat Autònoma de Barcelona

### Bibliografia

- EDO, M.: «*Matemáticas y arte en educación infantil*». Uno-Revista de Didáctica de la Matemática, 47, 37-53. Barcelona: Graó. 2008
- EDO, M., Gómez, R. (2009): «*Trobada entre la geometria i l'art*». Infància, Educar de 0 a 6 anys, 170, 26-33. Barcelona: Associació de Mestres Rosa Sensat 2009
- DOMINGUEZ, C. (coord.). *Oscar Schlemmer*. Madrid: Museo Nacional. Centro de Arte Reina Sofía, 1996.



# Conversa amb Gino Ferri

**David Altimir:** *Gino, el mes de juliol, durant l'Escola d'Estiu conduirà un curs sobre «Observar, documentar i comunicar en l'educació». Com interpretar aquests tres conceptes pel que fa a l'educació per als nens?*

**Gino Ferri:** Crec que l'observació, la documentació i la comunicació són tres conceptes importants en l'educació. Es refereixen a les pràctiques quotidianes i són en estreta relació l'un amb l'altre, tot i que cal tenir en compte les especificitats de cada un.

Provo d'explicar-me millor, a partir del concepte d'observació. En la meva opinió, l'observació de les persones que treballen en les escoles bressol i en els parvularis és una estratègia de coneixement molt important perquè ens permet comprendre molts aspectes del camp en què operem.

Poso només alguns exemples: l'observació ens permet conèixer un infant, els grups i les seves dinàmiques, els processos d'aprenentatge, les relacions amb l'ambient i l'espai educatiu. En definitiva, allò que passa en tots els àmbits de la vida des del dia en què vam decidir utilitzar aquesta possibilitat per a l'aprenentatge.

**Gino Ferri fa de mestre als parvularis de l'ajuntament de Reggio Emilia des de fa més de 25 anys. Actualment també dedica part del seu temps a la formació de mestres de diferents escoles d'altres municipis italians de l'Emilia Romagna. És un enamorat de la seva tasca i hem volgut parlar amb ell perquè exposi alguns conceptes fonamentals de la pedagogia reggiana, que considerem de gran interès en l'educació infantil.**

**David Altimir**

Certament, el coneixement que obtenim a través del procés d'observació ha de ser orientat a l'acció, perquè som persones que treballem amb una responsabilitat educativa específica. Les observacions que fem com a mestres, per tant, tenen un caràcter pragmàtic i no merament descriptiu. Han d'ajudar-nos a entendre i actuar en conseqüència. Si en l'observació no aconseguim accions efectives, basades en dades (i significats) que sorgeixen de la mateixa, correm el risc de perdre el nostre temps.

Perquè l'observació esdevingui una estratègia cognitiva de gran abast, ha d'estar recolzada en eines conceptuals (hipòtesis relatives a allò que observem) i operatives (pautes de diferents menes per a l'anotació de les observacions) adients i d'una documentació vàlida (enregistraments d'àudio i vídeo, fotografies...). Els rastres documentals, de fet, són un recurs molt valuós que ens permet revisar i interpretar les observacions, comparar punts de vista, formular hipòtesis i extreure significats, identificar les accions que cal aconseguir i quines didàctiques proposar que siguin coherents amb el context i amb les zones de desenvolupament proximal dels infants amb qui vivim cada dia.

Parlant d'observació arribem necessàriament a parlar de documentació.

Com he esmentat al principi, aquestes dues pràctiques estan en estreta relació, perquè la documentació dona suport i complementa l'observació i conjuntament donen forma als processos de coneixement dels mestres. Per tant, podem dir que la documentació és una estratègia de coneixement. I, si aconseguim ancorar les nostres accions quotidianes en tot el que aprenem a través de l'observació i la documentació, aleshores totes dues basen i recolzen les nostres estratègies projectuals i, per tant, contribueixen a alimentar els processos d'aprenentatge dels nens.

**D. A.:** *Així la documentació és un procés interessant tant per als infants com pels mestres perquè ajuda a construir el coneixement de tots dos grups.*

**G. F.:** I tant. La documentació és un concepte multidimensional, i també juga una altra funció important en l'educació: és un suport fonamental a la comunicació, tant dins de l'escola bressol o del parvulari com en l'exterior, el territori, la ciutat, la política i la societat en general.

L'educació està amarada de comunicació, com tots els aspectes de l'existència humana. «No es pot no comunicar» és el primer axioma de la comunicació que formulen Watzlawick i altres estudiosos de l'Escola de Palo Alto, a començaments dels setanta. Això vol dir que cada interacció humana és una forma de comunicació en la qual els significats es construeixen i s'estan negociant. Cada escola bressol, cada parvulari, és un univers travessat en tot moment pels fluxos de comunicació de qualsevol tipus, però no em detindrà massa en això perquè és una qüestió complexa que és fora de l'abast de la nostra entrevista. L'he introduït, però, pel fet que proporciona el marc conceptual en què m'agradaria inserir el discurs més proper al meu cor: la funció comunicativa de la documentació.

**D. A.:** *Entrem una mica més en el tema en concret. Quines formes pot prendre aquesta documentació?*

**G. F.:** Cada vegada més, en les escoles bressol i els parvularis produïm objectes comunicatius (publicacions, presentacions multimèdia, documentació de paret, vídeos...) que parlen de les nostres experiències i del que té valor per a nosaltres en la nostra vida quotidiana. I quan dic nosaltres, em refereixo a tots aquells que constitueixen la comunitat educativa: en primer lloc els nens, els treballadors, les famílies.

Bé, aquesta activitat de producció documental s'ha convertit cada vegada més en una part estructurant del nostre treball, perquè comunicar, fer

visible el significat que hem estat capaços de reconèixer en les experiències educatives viscudes, forma part de la nostra responsabilitat professional.

**D. A.:** *Pots aclarir una mica més aquest punt?*

**G. F.:** Per descomptat, el discurs de la responsabilitat professional em sembla central i especialment important...

Per comprendre'l millor, hem de captar i desenvolupar els suggeriments oferts per algunes de les referències culturals que he esmentat abans. Em refereixo en particular als estudis de psicologia de la comunicació, que han destacat especialment la dimensió relacional (la construcció de la realitat i la negociació dels significats mitjançant la interacció) i la dimensió pragmàtica (els efectes dels actes comunicatius en els interlocutors, sempre dins d'aquesta dimensió d'intercanvi de les negociacions encaminades a la construcció de significats intersubjectius). Crec que són evidents les fortes implicacions del que acabo de dir, fins i tot i especialment en l'educació: la comunicació és una dinàmica que ajuda a definir la qualitat de les relacions internes en el procés educatiu. Això és cert no només en la comunicació directa que cada dia mantenim amb nens i famílies, sinó també en relació amb totes les formes de comunicació indirecta mediata (del llatí *medium*) que és transmesa pel conjunt d'objectes comunicatius que produïm en el nostre treball. Cada objecte comunicatiu ajuda a definir la qualitat de les relacions amb els altres protagonistes del procés educatiu. Però no només això: cada objecte comunicatiu, en sortir d'una escola bressol o d'un parvulari concret, es troba amb una pluralitat d'altres interlocutors i contribueix necessàriament a la creació d'una cultura de la infància i de l'educació.

He d'assenyalar que he utilitzat la paraula construir. Podria haver dit que cada objecte comunicatiu difon cultura de la infància i de l'educació, però d'aquesta manera m'hauria perdut alguna cosa fonamental: hauria oblidat que els significats (i per tant també la cultura, que pot ser entesa com una superposició mòbil de significats) són construccions humanes, i que cada un dels nostres missatges no s'ha interpretat com si es tractés d'una entitat autosuficient, més aviat una obertura de sentit incompleta que s'obre a la interpretació constructiva dels altres. Crec que és òbvia, doncs, la responsabilitat que té cada forma documental, si més no implícitament, fins i tot sense que en siguem completament conscients...



Per això crec que seria oportú abandonar la definició una mica genèrica de documentació, que de vegades em sembla usada de manera massa àmplia (i per tant potencialment ambigua), i de tant en tant centrar-nos en els seus diferents aspectes, en funció del que ens interessa aprofundir.

Almenys això és el que estic intentant fer parlant sobre el valor i les funcions de la documentació com a estratègia cognitiva, projectual i comunicativa. I, repeteixo, es tracta de dimensions diferents, però també

de diferents formes de conceptualitzar i utilitzar el material que produïm i recopilem en el nostre treball (notes, enregistraments d'àudio i vídeo, fotografies, productes i elaboracions dels nens...). Aquesta precisió pot fer-nos més conscients i per tant més capaços d'exercir el nostre paper.

En les trobades amb els mestres de parvulari i escola bressol és un tema al qual sempre dono molta importància...

**D. A.:** *Durant molts anys has fet cursos de formació sobre aquestes qüestions amb els mestres d'escola bressol i de parvulari en alguns municipis de la província de Reggio Emilia. En quins aspectes, en particular, et demanaven suport?*

**G. F.:** Quan vaig començar la meua col·laboració amb aquests *nidi* i *scuole dell'infanzia* (estic parlant de 2005), em demanaven especialment que els ensenyés com utilitzar les eines per produir documentació, però aquesta fase va ser relativament curta. A continuació, va començar la part més interessant i més rica en desenvolupament potencial d'un procés que continua fins als nostres dies.

Tot va començar amb la demanda dels mestres d'ajudar-los a aconseguir «documentacions boniques». Si m'hagués situat davant d'ells amb una actitud crítica de superioritat, hagués etiquetat la seva demanda com una petició equivocada, o la podria acceptar com a tal i simplement donar-los solucions immediates, fàcils, per aplicar de forma passiva. Vaig fer tot al contrari: vaig començar a escoltar i vaig tractar de veure el que hi havia dins i darrere d'aquesta petició.

Vaig fer algunes preguntes generals i les seves respostes van posar de manifest aspectes molt interessants. Per a alguns d'ells produir almenys dues publicacions cada any era una mena d'obligació imposada pels administradors (potser inspirats



per la idea que una major visibilitat del que es fa a les institucions educatives és suficient per a justificar-les pel que fa als costos de gestió; objectiu lloable, però el missatge no era prou clar i aquests ensenyants només ho percebien com una imposició des de dalt). Per a d'altres, hi havia la necessitat de sintetitzar els projectes viscuts amb els nens, que de vegades corrien el risc d'evaporar-se en una acumulació de fets dels que es feia difícil captar el significat. Per a d'altres, hi havia la necessitat d'ajustar-se a models professionals molt comuns en la cultura educativa de la nostra terra i, per tant, trobar una seguretat pel que fa al sentit de la pròpia identitat com a mestres (sempre difícil i sovint esquivada).

Igualment eren interessants les visions relatives a la dimensió estètica amb què els agradaria connotar les seves documentacions educatives. Alguns d'aquests mestres estaven, de fet, plenament satisfets amb la bellesa de la seva documentació que correspon al gust subjectiu (esdevingut valor absolut i inqüestionable). Mentre que d'altres pensaven que era apropiat replicar models visuals derivats d'altres cultures (la moda, les revistes *trendy*, el disseny) o experiències educatives d'èxit.

Vaig partir d'aquestes interpretacions per obrir un procés orientat a construir una nova visió dels objectes comunicatius produïts en l'àmbit educatiu, posant en relleu el caràcter relacional i de construcció de significats dels que he parlat abans i, sobretot, posant l'accent en el discurs sobre les responsabilitats inherents a totes les formes de la comunicació educativa. Això ens va servir per donar un nou significat als gestos i les pràctiques de treball que, en molts casos, estaven perdent el seu significat.

**D. A.:** *Així, d'alguna manera documentar et fa veure i descobrir la teva manera de treballar amb els infants?*

**G. F.:** Exacte. Aquesta seria potser la funció principal del que estem parlant. Observar i interpretar per conèixer.

**D. A.:** *Parlaves també de la dimensió estètica.*

**G. F.:** Sí. Sobre aquesta base, després vaig tractar d'aprofundir en el discurs sobre la dimensió estètica que per a mi no es possible separar ni de la funció comunicativa d'aquests productes ni del context particular en què s'origina, l'educació. La meua opinió és que en l'àmbit educatiu les formes visuals, gràfiques que decidim utilitzar sempre han d'estar

subordinades a la seva eficàcia en fer perceptible, amb la major facilitat i immediatesa possible, el que volem comunicar.

Fent aquesta declaració no em limito a considerar la qüestió només des del punt de vista estètic. M'estic referint al fet que tots els mitjans comunicatius instauren una relació amb la ment de qui intenta desxifrar el missatge.

**D. A.:** *El mitjà i instrument d'observació i documentació condicionarà la interpretació i per tant el coneixement?*

**G. F.:** La descodificació és un procés dinàmic actiu i complex que comporta una activitat rica i conscient de tasques d'atenció i esforç cognitiu per recollir totes les dades necessàries per a la comprensió i la interpretació. Si els signes, símbols, codis, formes d'organització de la informació són inadequats, excessius, poc atents a les característiques de la percepció de l'espectador, es corre el risc (potser inconscientment) de produir una sobrecàrrega d'informació que al seu torn genera una sobrecàrrega cognitiva, i això comporta sovint una gran dificultat per reconèixer el contingut de la nostra comunicació.

En altres paraules, sostinc que en l'àmbit educatiu la llegibilitat és un valor primari, fonamental, que cal buscar constantment. En l'educació la llegibilitat defineix el valor estètic de les formes visuals que utilitzem per comunicar. Vull dir que el valor estètic ha d'anar acompanyat per l'eficàcia comunicativa. Un objecte de documentació, per bonic que sigui, si no es comprèn perd tot el seu valor estètic. No hem de córrer el risc de fer bucles estètics damunt de la pròpia experiència.

No vull allargar-me molt. Esmonto només el fet que la llegibilitat és una qualitat intrínseca de la comunicació visual que respon a principis força definits, certament no reductibles al domini exclusiu de la subjectivitat, i que es refereixen a àmbits cognoscitius com la psicologia de la percepció, la psicologia de la comunicació, la teoria de les formes...

**D. A.:** *Moltes gràcies per l'ajuda que has ofert a través d'aquesta conversa...*

**G. F.:** Gràcies a la revista «INFÀNCIA» per donar-me l'oportunitat d'expressar els meus pensaments sobre temes que em semblen molt importants. ■



# Els catàlegs de joguines, corretja de transmissió del joc... social

**Les argumentacions de venda dels catàlegs de joguines estan plenes d'imposicions: les més evidents són en el sentit de l'estratègia comercial d'incitació a comprar. Amb tot, existeixen altres tipus d'imposicions, més implícites, que tenen valor d'incitació a seguir certs models socials, a jugar certs papers i adquirir una certa identitat.**

Mona Zegai

## La necessitat de demostrar la seva identitat masculina

En els catàlegs de joguines alguns enunciaten tenen un valor directiu i prescriuen el que s'ha de fer i/o la manera com s'ha de fer. Això és evident en el cas de les frases que inclouen un imperatiu: «*Renta la fireta en el rentaplats amb efectes reals d'esbandida*» (a l'apartat «Nenes»<sup>1</sup>). Tanmateix, sabem que «no hi ha una correspondència biunívoca entre un significant (forma declarativa, interrogativa o imperativa de l'enunciat) i un significat (valor d'assertió, d'interrogació o d'ordre)».<sup>2</sup> Per exemple, el següent significant: «*Sabràs domar el terrible drac que escup foc?*» (a l'apartat «Nens»), que té una forma interrogativa, en canvi no té un valor de pregunta perquè no s'espera una resposta per part del nen<sup>3</sup> sinó una prova de la seva capacitat de domar el monstre. La resposta afirmativa és del tot evident en la mesura que la formulació implica la necessitat d'acceptar el repte. La competició està molt valorada en les joguines destinades als nens, per mitjà dels personatges així com dels universos de joc. Els herois (guerrers, aventurers i superherois) han d'estar preparats per afrontar tots els perills per tal de sotmetre i dominar els seus enemics i els elements que es desfermen. L'escenificació del perill es percep com una oportunitat –o una obligació–

de superar-se tot elaborant estratègies i de demostrar(-se) el coratge i el poder: «*Resistiràs l'atac sorpresa d'aquest dinosaure salvatge?*». La identitat del nen es posa en

qüestió a través de la discussió de les seves capacitats i l'infant es veu cominat a demostrar la seva identitat de gènere.

## La incitació a familiaritzar-se amb un univers tècnic masculí

El recurs a un lèxic d'especialitat no explícit, així com a referències culturals específiques, també ens remet a una norma social ja que aquest procediment demana un univers de coneixements necessàriament compartit (o portat a ser-ho) entre l'enunciat i el destinatari: «*Subaru WRC 2003 a escala 1/14 o Citroën C4 WRC a escala 1/14 - Cotxe teledirigit*, sistema digital proporcional. Freqüències intercanviables. Suspensions davanteres i posteriors. Engranatge amb diferencial» («Nens»). O encara un altre: «*Xsara Khronos: reproducció a escala 1/14 del cotxe de Sébastien Loeb*» («Nens»). D'altra banda, la majoria de les grans superfícies de venda, generalistes o especialitzades en joguines, associen les joguines a un o altre sexe de manera exclusiva, i ho fan a partir de codis adequats i variats en els seus catàlegs: l'objecte es classifica en un apartat amb un títol explícit,

«Nens» o «Nenes»; els colors dominants poden ser blaus o vius per una banda i rosa pastel per l'altra; les formes, anguloses o arrodonides. S'hi troben fotografies de nens o de nenes en plena activitat lúdica, amb un segon pla obert a l'aventura o centrat en una habitació infantil...

Per consegüent, el lèxic especialitzat és també específic d'un sexe o de l'altre, i la imposició d'un coneixement percebut com a evident o necessari invita implícitament el profa a fer-se seu l'univers del camp en qüestió i a adoptar-lo. Aquest procediment té com a conseqüència orientar nens i nenes cap a terrenys diferents, incitar-los a inscriure's en universos que els serien objectivament «adaptats» (a partir de representacions socials estereotipades). L'anticipació, per part dels redactors, de les expectatives dels infants o més concretament de «l'efecte plaer que aporta la funcionalitat descrita»<sup>4</sup> els porta a traçar les fronteres de l'acceptable i del desitjable per a cada sexe. Això només pot afavorir, finalment, la interiorització per part del infants de les expectatives que d'ells es tenen, principalment les relacionades amb el seu sexe. Però també els permet desenvolupar competències, en particular de llenguatge, i gustos i aspiracions sexualment diferenciades, ja sigui en el marc dels lleures (*tuning*, fórmula 1, per exemple) o del treball (mecànic, fuster...), amb les quals creixeran.

#### Entre ficció i realitat: les feines domèstiques com a constitutives de la identitat femenina

Les joguines formen un microcosmos en què els protagonistes fan activitats copiades del món adult. El lèxic dels catàlegs insisteix en la fidelitat de la reproducció, principalment en les nenes: el bebè «*plora llàgrimes de veritat*», l'aspiradora «*aspira de veritat*», es pot «*anar a comprar com en un supermercat de veritat*».

Ara bé, una anàlisi més acurada mostra que les joguines no són un reflex del món real, amb la seva dosi de diferències i de desigualtats, sinó que en realitat exagereu la divisió entre sexes i proposen una visió estereotipada de la societat.

Efectivament, els homes evolucionen essencialment en l'esfera productiva i les dones en l'esfera reproductiva; dins la primera només els oficis ultramasculinitzats o ultrafeminitzats es proposen com a models als infants. Pel que fa a la segona esfera, el treball domèstic masculí és



Foto: Mona Zegai

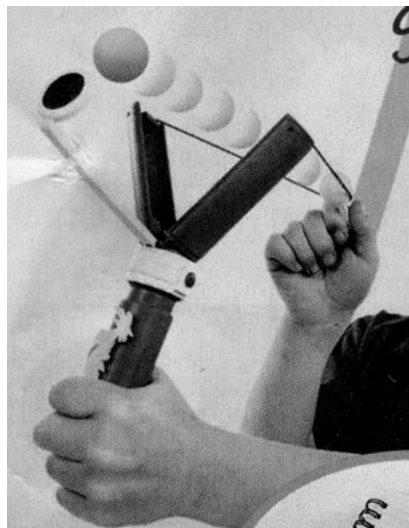
gairebé inexistent. Els personatges dels nens són soldats, obrers de la construcció, bombers, garatgistes, policies, camioners, grangers o fins i tot pilots d'avió o de ral·lis. Els de les nenes de vegades són venedores de fruites i verdures i caixeres, però sobretot estan encasellades en nombroses activitats tradicionalment femenines que poden aparèixer en forma d'oficis: tenir cura dels infants (puericultora, cangur, mestra), fer treballs domèstics (cuinera, dona de fer feines, ajuda a domicili), posar(-se) guapes (models, perruqueres, esteticistes). Si bé la frontera entre treball productiu i treball reproductiu es presenta com a incerta, les activitats que s'ofereixen a les nenes estan sempre més relacionades amb l'àmbit domèstic que amb l'econòmic. Les nenes són presentades, en primer lloc, com a maretes: el bebè «*reconeix la seva mare*» i «*et diu mama*». De fet, tot passa com si l'univers dels infants estigués separat per un mur invisible gairebé infranquejable: ocupar la llar està proscrit per als nens igual com ocupar el món exterior ho està per a les nenes. Això ho podem



veure principalment amb la representació dels edificis: els castells i les granges dels nens estan representats a través de la façana exterior, mentre que l'absència de façana fa visibles les habitacions interiors dels castells i les cases de les nenes.

#### Quan el joc depassa l'esfera lúdica: la construcció de l'«instint» maternal

Les joguines no només exageren els rols tradicionals de gènere, sinó que n'encoratgen activament la seva reproducció. D'aquesta manera s'indueix la nena a reproduir una situació de desigualtat prenent com a model la situació de desigualtat que se suposa que pot observar a la seva família. Per fer-ho, pot tenir un «cotxet de 3 rodes Maxi Cosi, el mateix que la mare!», un «carret de supermercat per anar a comprar com la mare», així com un carret per a la neteja: «Ajuda la mare a treure la pols amb aquest equip de neteja i aquesta aspiradora amb efectes sonors i funcions realistes». Aquest procediment pot tenir efectes múltiples. En primer lloc, com que es duu a terme en un univers lúdic en què els aprenentatges es fan amb tranquil·litat, les activitats domèstiques apareixen com un joc i, com a conseqüència, són plenes de sentiments positius: tenir cura dels infants i fer la neteja és divertit i atractiu i així pot esdevenir desitjable. A més, el món de les joguines es presenta com una reproducció en miniatura fidel al món dels adults i estretament connectada a aquest: la nena pot fer «com la mare» gràcies a tots els accessoris del món real posats a la seva disposició, i fins i tot millor «amb la mare», ja que aquesta se suposa que ha de fer regularment el mateix tipus d'activitats representades en les joguines. Aquestes joguines d'imitació poden així alimentar una certa «complicitat femenina» que s'articula al voltant d'objectes comuns (per exemple l'aspiradora), tasques (fer la neteja), llocs (la cuina) i persones (bebès). D'aquesta manera, els



infants integren informacions sobre la divisió sexuada de les pràctiques socials en el món real, desenvolupen gustos i aspiracions que ben aviat podran posar en pràctica en el món lúdic i en la seva vida en general. A través d'un efecte de profecia autorealitzadora, els pares, observant que els seus fills manifesten des de l'edat més primerenca interessos divergents en funció del seu sexe, podran tendir a naturalitzar aquestes diferències per la seva aparició precoç, «(oblidant) que aquest comportament no és més que el resultat de les seves instruccions, (clamaran) al 'miracle biològic': tan petita i ja té instint maternal.»<sup>5</sup>

Com qualsevol producció humana, els catàlegs de joguines també són una producció social i, doncs, una «traça» escrita de les representacions socials habitualment compartides en el si d'una cultura. Aquestes representacions socials es transformen en imposicions normatives des del moment en què, per la difusió de certes normes, tenen un efecte de socialització sobre una població. Si bé aquestes imposicions no són necessàriament el resultat d'una voluntat deliberada dels autors, els seus efectes no poden, malgrat tot, ser negligits ja que els catàlegs impresos que tenen una gran tirada, contribueixen a difondre estereotips i a perpetuar desigualtats socials. ■

Mona Zegaï, sociòloga i mestra

#### Notes:

1. Les citacions en cursiva s'han extret de catàlegs de diferents establiments: Carrefour, Joué Club, La Grande Récré, Toys'R'Us.
2. Charaudeau P., Maingueneau D., *Dictionnaire d'analyse du discours*. París, Seuil, 2002.
3. Del nen en aquest cas, ja que aquesta frase es troba en la categoria de joguines «Nens».
4. Fèvre-Pernet C., *Onomastique commerciale et genre polysémiotique: les catalogues de jouets*. Tesi de ciències del llenguatge. Universitat de Tolosa, Le Mirail, 2007.
5. Belotti E.G., *Du côté des petites filles*. París, Des femmes, 1973.

*Aquest article va ser publicat per primera vegada a Le Furet número 63, hivern de 2010.*

# Llibres sense text

Tertúlia de Rates



Proximitat, so i moviment són els tres elements que potser contribueixen més a fer agradable l'experiència literària d'un infant. En les edats primerenques, aquesta coneixença de la literatura comença pels sentits per, a poc a poc, desembocar a l'educació de la seva sensibilitat.

Quan l'infant és molt petit li cantem o li parlem. L'orella (potser acompanyada del plaer tàctil de l'adult que el toca, l'acaricia, li fa pessigolles i moixaines) fa aquí una gran feina.

Quan és una mica més gran li apropem un llibre. L'ull, estimulat pels colors i les formes (potser acompanyat de l'orella) fa una gran feina.

Quan encara és una mica més gran compartim amb ell l'objecte llibre. Els dits (acompanyats de la vista i potser de l'orella) fan una gran feina.

Oïda, vista, tacte són tres dels sentits (potser hi podríem afegir el gust, ja que, a cops, els infants llepen i xumen l'objecte llibre) que més activament treballen a l'hora de proporcionar a l'infant experiències literàries.



## La proposta d'avui:

### SOMBRAS

Autora i Il·lustradora: Suzy Lee  
Editorial Barbara Fiore, 2010

Un llibre per mirar, evocar i imaginar. La guarda és negra i escrita en blanc hi ha la paraula click! S'ha encès el llum i podem veure una nena a les golfes de casa seva, un espai procliu al joc de la imaginació de coses possibles, encara que no del tot certes. Les pàgines es resolten en negre damunt paper blanc, però vers la meitat del llibre apareix el color groc, el de la claror. Què vol dir? Es tracta de parlar-ne, d'evocar situacions semblants, d'imaginar-ne de noves. Després de retrobar la paraula click! les pàgines que segueixen es resolten en negre. Què ha passat? Temps per parlar, temps per inventar.



### LAS CLASES DE TUBA

Autor: T. C. Bartlett  
Il·lustradora: Monique Felix  
Editorial Kalandraka, 1997

Un llibre per mirar, fer sonar i escoltar. Un nen tocant una tuba enfilat damunt una nota musical anuncia des de la coberta estant aventures de caire sonor, de caire musical i ben acolorides. Tan sols obrint les guardes que són plenes de notes podem començar a comprovar el so que acompanyarà tota la història. Un camí fet de cinc fils (el pentagrama) servirà al protagonista per anar a la classe de tuba i arribar tard... després de trobar-se uns entrebancs molt animals els quals contribueixen a posar encara més so a l'argument; en efecte, canten i fan els sons propis de la seva espècie. El relat conté, fins i tot, la dosi d'intriga suficient per ser entesa per uns lectors relativament petits.



# A cavall entre el conte i la poesia

Elisabet Abeyà

Ve l'estiu. Les ones de la mar ens porten renous i ens bressolen a ritme de poesia. Aquí teniu una petita història, amb gust de sal, que ens recorda que el llenguatge de la poesia comença al cos i ressona al cos. Té a veure amb la respiració. Fixem-nos en la nostra pròpia respiració quan pronunciem aquesta història, i en com l'infant petit conté l'alè quan segueix el viatge del cranc pel seu propi braçet. Quan comencem la nostra vida, som respiració. I potser també poesia, perquè l'una i l'altra són inseparables.

## Marina

La Marina juga al sol  
amb la closca d'un cargol;  
s'ha volgut tombar d'esquena  
i troba un cranc a l'arena.  
El cranc és petit,  
li puja pel dit,  
li passa pel nas,  
li baixa pel braç,  
el cranc s'ha espantat  
i ja s'ha amagat.

(Olga Xirinacs. Marina. Barcanova, 1997)

## Sel·lecció literatura infantil 2009-2010 (3-15 anys)

La *Red de Selección de Libros Infantiles y Juveniles* edita, per segona vegada en format electrònic, la publicació *Libros escogidos de literatura infantil 2009-2010 (3-15 anys)*, repertori de cent vint-i-un títols seleccionats entre els publicats a Espanya des de l'1 de setembre de 2009 fins al 31 d'agost de 2010, en castellà (62 títols), català (25 títols), euskera (11 títols) i gallec (23 títols).

La *Red de Selección de Libros Infantiles y Juveniles* manté la seva oferta actualitzada a Internet, que consta de dues parts:

- La base de dades, que conté un corpus de 822 obres; tots els títols seleccionats (per la Red) des de l'inici dels seus treballs, consultable a través d'una sèrie de pantalles que permeten seleccionar les obres utilitzant diversos criteris de cerca (autor, llengua, edat recomanada, any de la selecció...).
- La versió de la publicació en format de visualització «passa pàgina» de cada una de les set bibliografies selectives anuals que es genera automàticament a partir de la base de dades general a petició de l'usuari.

L'adreça d'accés a la pàgina web de la Red de Selección de Libros Infantiles y Juveniles és: [www.reddeseleccion.com/](http://www.reddeseleccion.com/)

## Infància visita Tallinn (Estònia)

La revista *INFÀNCIA* ha visitat la ciutat de Tallinn, Estònia, on ha recollit informació sobre l'encaix de l'educació infantil en el sistema educatiu del país.

Estònia, un dels països bàltics que va aconseguir la independència de la Unió Soviètica l'any 1991, té una població de 1.347.510 habitants, dels quals 403.000 viuen a Tallinn, la capital.

A Estònia, com en el nostre país, l'educació infantil és la primera etapa del sistema educatiu. Els jardins d'infants (*lasteae*) acullen infants des dels divuit mesos fins als set anys. L'escola obligatòria va dels set als disset anys, però molts infants de sis anys van a l'escola, si més no unes hores un parell de dies a la setmana.

A Estònia totes les mares tenen dret a un permís de maternitat de tres anys, remunerat al 100% durant els primers divuit mesos de l'infant i molt parcialment després, però amb reserva del lloc de treball. Aquests factors, combinats amb la visió tradicional que els nadons i nens petits estan millor atesos a casa, explica el baix percentatge de nens i nenes de menys de 3 anys que assisteixen al jardí d'infants (16 %).

### L'oferta educativa

Des de l'any 2008, amb la promulgació de la política d'«Una plaça d'educació

infantil per a tots els nens», els municipis estan obligats a proporcionar una plaça en un centre educatiu a tots els nens i nenes de divuit mesos a set anys.

A Estònia hi ha 494 jardins d'infants dels quals 137 són a Tallinn i acullen 21.512 infants. D'aquests, 4.100 són menors de tres anys i 512 són infants amb NEE (ubicats en tretze grups només per NEE i en quaranta-nou grups d'integració). A Tallinn també hi ha tres centres amb servei nocturn i dinou centres privats que acullen 659 infants.

Actualment, dels 137 jardins d'infants (*lasteae*) de Tallinn, 82 són en estonià, 32 en rus i 13 ofereixen estonià i rus. Cal tenir en compte que, a nivell nacional, una quarta part de la població estoniana no parla estonià, la majoria de la qual és de parla russa.

A Estònia els ajuntaments tenen competències en la gestió i l'administració de la xarxa educativa (concursos públics de provisió de places, administració del pressupost, política i planificació educativa, assessorament...). Gestionen l'educació infantil (i paguen les mestres i les educadores), gestionen les escoles d'educació primària (el ministeri paga els mestres i els llibres) i paguen els professionals de les activitats extraescolars d'ambdues etapes. Per fer-ho disposen del 21% de l'IRPF.

L'Estat s'ocupa de l'educació secundària (formació professional i universitària).

Segons se'ns va informar, els objectius de l'ajuntament de Tallinn, pel que fa a l'educació infantil, són:

- Oferir places per a tots els infants
- El condicionament de les escoles
- Supervisió i seguiment de les direccions de les escoles

Tant els centres públics com els privats reben de l'administració local 1.279,25 euros a l'any per infant. A Tallinn les famílies paguen 22,25 euros al mes per cada infant que assisteix a un jardí d'infància (el 8% del salari mínim, es a dir de 275 euros/mes) i 1,4 euros/dia en concepte d'alimentació (tres àpats al dia).

Atesa la variabilitat entre la mida i la riquesa dels municipis, l'oferta de places d'educació infantil, les quotes i els salaris dels docents també varien.

### La pedagogia, l'activitat diària

El Currículum Nacional per a Institucions d'Educació Infantil està en vigor des de 2008. S'espera que tots els centres (formalment coneguts com a *lasteae*) s'hi adhereixin.

Pel que fa a l'educació infantil, l'Estat marca uns objectius molt generals de final d'etapa que cada centre desenvolupa segons el seu projecte.

Aquests objectius són:

- Preparar els infants per a l'escola
- Potenciar el ple desenvolupament dels infants



- Potenciar l'ús de l'estonià (en les escoles estonià/rus)
- Respectar i partir de la particularitat de cada infant (ritmes, interessos...)
- Donar suport a la creativitat dels infants
- Fomentar i reconèixer la importància del joc
- Promoure els valors humans i democràtics
- Promoure les tradicions i el folklore propis
- Potenciar la col·laboració escola-família

Les diferents àrees de coneixement o àmbits són:

- Jo i el medi (la natura, el veïnat o barri, educació vial...)
- Expressió oral: la llengua i la seva pronúncia
- Matemàtica
- Art i música
- Moviment
- I, en les escoles russòfones, promoure l'estonià com a segona llengua

A l'educació secundària, el proper curs (2011-2012), el 60% de les matèries ha de ser en estonià (no totes les escoles podran fer-ho per manca de professorat preparat que domini aquesta llengua).

### La formació inicial i permanent dels professionals

Les educadores tenen estudis equivalents a la nostra FP (cicle o grau) i fan

onze setmanes de pràctiques. Per ocupar la direcció d'una escola cal, necessàriament, tenir estudis universitaris.

La formació permanent de les educadores és organitzada per la directora, en forma d'intercanvis amb educadores d'altres centres...

El Departament d'Educació de l'Ajuntament de Tallinn també organitza activitats de formació per a les directores i altres per a les educadores (per separat). Són activitats voluntàries i gratuïtes.

Hi ha quatre nivells en la trajectòria professional de les educadores acompanyats d'incentius econòmics:

- Educadora recent graduada (durant el primer any de feina)
- Educadora (del segon al cinquè any de feina)
- Examen i, si es passa, llavors s'és:
  - Educadora experimentada (de cinc a deu anys)
  - Metodòloga (cada cinc anys cal renovar la qualificació mitjançant un projecte o memòria i pla de treball)

### L'avaluació

Les escoles estan sotmeses a avaluació tant interna com externa, obligatòria des de 2006. L'avaluació externa de l'Estat és menys freqüent i en general se centra en un aspecte de l'oferta, com la qualificació del personal, per la qual cosa podrien ser revisats el 10%





dels mestres d'educació infantil a nivell nacional.

Hi ha un sistema d'avaluació/seguiment de la direcció de cada centre que analitza cinc àmbits: la gestió administrativa, la gestió econòmica, la direcció del personal, la col·laboració entre els diferents professionals, la gestió pedagògica (resultats).

El Ministeri d'Educació prepara especialistes en avaluació que assessoren els centres i disposen de recursos per ajudar a dur a terme l'autoavaluació i per donar la seva valoració sobre la situació del centre.

Per incentivar la qualitat dels jardins d'infància es concedeixen premis a la feina ben feta (a la millor dieta, al millor programa de vida sana, a la millor educadora...) que van acompanyats de compensacions econòmiques. Els centres hi participen molt perquè es una forma d'adquirir ingressos extra i prestigi entre la població. Tots els jardins d'infància visitats llueïen amb orgull en un lloc ben visible els premis obtinguts.

#### El funcionament dels *Lasteaed*

Els *lasteaed* gaudeixen d'una total autonomia de centre. L'Ajuntament només contracta i supervisa la direcció de cada un «i és aquesta direcció qui, consultant el consell pedagògic format per mestres i administració i escoltant el consell de pares del centre, forma l'equip (contracta i acomiada), decideix

la metodologia i la matèria o tema en què s'especialitza el centre, el nombre de grups de cada edat, què es prioritza en el pressupost... No hi ha inspecció.

Els jardins d'infància obren de 7 a 19 hores, però hi ha pocs infants que s'hi estiguin les dotze hores. La majoria d'infants marxa al voltant de les 5 de la tarda o bé es queda fent activitats extraescolars un màxim de dos cops per setmana.

Als jardins d'infants hi ha una clara divisió entre els infants de divuit mesos a tres anys i els de tres a set anys. Els grups d'infants de menys de tres anys estan formats per divuit infants i els dels infants de tres a set anys per grups de vint-i-quatre infants. A cada grup hi ha dues educadores i una auxiliar. Les educadores estan sis hores amb infants i disposen d'una hora de preparació al dia. Sempre coincideixen dues persones en cada grup (una educadora i una auxiliar).

Els edificis on estan ubicats els jardins d'infància són de diferents èpoques i estils. En tots ells cada grup d'infants disposa d'un apartament format per quatre sales de bona mida: una sala vestidor prou àmplia per disposar-hi un armariet per a cada infant on deixar-hi la roba i les sabates, un banc on seure i canviar-se amb tranquil·litat (duen roba per estar dins i fora del centre i es canvien cada vegada ells sols) i un armari per escalfar i assecar la roba a l'hivern; una sala de joc i activitat amb armaris i prestatgeries per al material, un sofà, taules i cadires



on també es dina, espais de joc i treball...; una sala amb llitets que s'amaguen deixant un espai on sovint hi ha elements i racons de joc simbòlic, i finalment un espai d'higiene amb rentamans, vàters separats els uns dels altres i amb porta per preservar la intimitat de qui en fa ús. Tots ells «disposen d'un vastíssim espai exterior amb terra de gespa, flors i plantes, sorrals i elements de joc diversos (hi ha centres que tenen les típiques estructures i gronxadors metàl·lics i altres que disposen de tirolines, elements de fusta, coberts on aixoplugar-se a l'hivern...).

La gran autonomia de centre de què disposen fa que cada un «tingui el seu estil, segons el tarannà de la persona que hi ha a la direcció i l'equip que ha anat formant, i això fa que les diferències en alguns casos siguin notables. Hi ha centres més tradicionals i altres més innovadors, alguns centrats en la vida a la natura, en l'esport i el moviment, en el joc... i altres en la música, la dansa, el folklore, el teatre... En tots ens van parlar d'un pedagog estonià, Johannes Käis (1885-1950), com el gran inspirador de la pedagogia dels jardins d'infància. A més alguns centres segueixen metodologies com *Step by Step*, *Aprenentatge per descobriment* (Bruner), *Montessori*, ... i altres que diuen que el que volen és que «els infants arribin al centre feliços i en surtin satisfets...».

Els elements centrals en la rutina diària dels jardins d'infància estonians són l'activitat a l'aire lliure dues vegades al dia i una migdiada o descans de dues hores després de dinar. Una rutina que, segons ens van dir orienta, però no limita el que es fa amb els infants i que es varia segons convé.

La climatologia del país és dura: a l'hivern s'arriba amb facilitat als 20º negatius i el dia és molt curt. Malgrat tot, els infants juguen una estona a l'aire lliure cada dia i per això els horaris de l'activitat a l'exterior es modifiquen durant l'any per aprofitar al màxim la llum. Quan fa bon temps, com els dies de la nostra visita, quasi totes les activitats es fan a l'espai exterior, que en tots els centres visitats és molt extens i està equipat diversament.

Es procura que les activitats siguin globalitzades (tipus centre d'interès) i que incloguin elements de diferents àrees. Les sortides fora de l'escola són habituals, tot sovint es va al zoo, al bosc, al teatre, al museu d'art..., sobretot amb els infants de més de cinc anys.

Cada jardí d'infants s'especialitza en una o varies àrees o temes (educació mediambiental, noves tecnologies, art, moviment, vida sana,...). També ofereixen diferents activitats extraescolars (judo, educació artística, anglès...) que els pares paguen a part (22 euros/mes per activitat). No obstant es té molta cura de que cada infant participi només en dues activitats com a màxim, per tal que disposi de

temps per jugar lliurement i per estar amb la família.

Les escoles de primària més sol·licitades fan proves de lectura, escriptura, càlcul... als infants per tal de seleccionar els millors d'entre tots els que demanen plaça, i malgrat això tenen llistes d'espera llarguíssimes. Aquest fet exerceix molta pressió sobre els jardins d'infància i fa que en alguns d'ells s'incorporin preaprenentatges (llegir i escriure amb lletra lligada, sumar i restar...) i fa que algunes famílies, durant l'últim any de *lasteaed*, optin per portar el fill a l'escola de primària durant algunes hores dos o tres dies a la setmana per tal que els preparin per a la selecció que després haurà de passar per poder-hi anar.



**La imatge que es presenta a la portada de la revista és un treball fet pels infants que consisteix en uns gegantons molt manejables i abastables per als nens i nenes de parvulari.**

**El projecte neix d'una visita a la Fundació Miró de Barcelona. Es fa un treball a classe amb les aportacions que ha suposat la visita. Cadascun dels infants elabora el seu projecte personal de gegant, en pla. L'obra de Miró va agafar forma en el pensament dels infants i ja és part del nostre joc. Es trien alguns projectes a fi de fer-los en volum i en gran.**

**La roba, l'escuma... són materials tous que ens permeten cosir, emplenar. La roba permet fer estampats vistosos realitzats amb l'empremta de les mans dels infants, dels seus peus, les seves grans pinzellades... per elaborar el vestit. Uns pals de fusta gruixuts permeten la consistència hieràtica requerida per a la seva manipulació i maneig.**





Espai per a una creativitat sense límit

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



**Edició i administració:**

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

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

**Secretaria:** Mercè Marlès.

**Consell de Redacció:**

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

**Projecte gràfic i disseny de les**

**cobertes:** Enric Satué  
**Maquetació:** Clara Elías  
**Impremta:** IMGESA  
Alarcón, 138-144  
08930 Sant Adrià de Besòs (Barcelona)  
**Dipòsit legal:** B-21091-83  
**ISSN:** 0212-4599

**Distribució i subscripcions:**

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

**Exemplar: 8,70 euros, IVA inclòs**

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

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

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

# nova revista digital d'accés lliure

nº1

REVISTA DIGITAL DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT  
ABRIL 2011

## in-fan-cia latinoamericana sumario



<b>editorial</b>	>>	<b>Cuando un sueño se hace realidad</b> Ofelia Reveco
<b>tema</b>	>>	<b>Educación de la primera infancia. América latina y el Caribe</b> Rosa Blanco
	>>	<b>Escuela infantil = futuro</b> Gösta Esping-Andersen
	>>	<b>La construcción del proyecto educativo</b> Mercedes Blasi
<b>entrevista</b>	>>	<b>Irene Balaguer</b> Ramona Bolívar
<b>cultura y expresión</b>	>>	<b>Los loros disfrazados</b>
<b>experiencias</b>	>>	<b>¿Cómo aprenden los pequeños acerca de sus estados emocionales?</b> Lidia Susana Maquieira
	>>	<b>Érase una vez en Bolivia... Una casa del cuento</b> Fátima Nuñez / Eliana Soza
<b>reflexiones pedagógicas</b>	>>	<b>En el día a día, nada es banal, nada es rutina</b> Montserrat Fabrés
<b>historia de la educación</b>	>>	<b>Vigencia de Froebel</b> M. Victoria Peralta
<b>los 100 lenguajes de la infancia</b>	>>	<b>La sombra da juego</b> Mariano Dolci



# Col·lecció mars

## LA NANA BUNILDA MENJA MALSONS

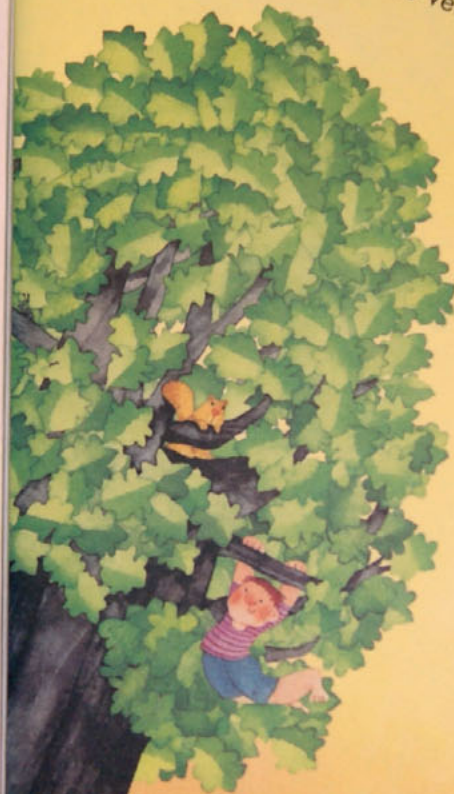
Mercè Company / Agustí Asensio



mars

## EN BENET I EL SEU ROURE

Claude Levert / Carme Solé Vendrell



### LA NANA BUNILDA MENJA MALSONS

Mercè Company i Agustí Asensio

És petita, rabassuda i grassona. La seva feina és menjar-se els malsons que de vegades s'escolen per les escletxes dels bells somnis. Així és la Nana Bunilda

**28 pàg. PVP: 17,95 euros**

### EN BENET I EL SEU ROURE

Claude Levert i Carme Solé Vendrell  
Versió Catalana de Miquel Desclot

En Benet tenia un amic. Un arbre. Un roure. El seu roure. L'havia conegut i començat a estimar quan l'arbre acabava de treure tota la fulla. Poderós, espès, opac de tant fullatge.

**28 pàg. PVP: 17,95 euros**

ROSA  
SENSAT

MAGENTA  
UNIVERSAL  
PRODUCTIONS

Associació de Mestres  
Rosa Sensat

Magenta Universal  
Productions, SCP

**comandes: [www.rosasensat.org](http://www.rosasensat.org)**