

in-fàn-ci-a 182

REVISTA DE L'ASSOCIACIÓ DE MESTRES ROSA SENSAT

SÈTEMBRE / OCTUBRE 2011

educar de 0 a 6 anys



Compromís

Va finalitzar el curs d'una manera atípica, tant en el nostre món de l'educació com en el món en general. La paraula més repetida era crisi, molt especialment la crisi econòmica, i amb ella es polaritzaren les postures, i amb les postures, la manera de cercar les solucions: uns retallen drets, entre ells el de l'educació, sense massa voluntat de prescindir d'allò que és més superflu o menys necessari, altres s'indignen per les retallades a les poques conquestes socials aconseguides en l'encara jove democràcia.

La indignació per les polítiques derivades de la crisi econòmica ha generat una forta reacció social, amb la joventut com a gran protagonista, una acció que permet renovar esperances. La joventut ha pres la paraula i planteja qüestions de fons que van més enllà d'una estricta reacció com a conseqüència de la crisi i de les dures polítiques contra els més febles i els seus drets; reclamen més democràcia, més transparència, més llocs de treball.

El 15 de maig ha donat visibilitat a la joventut, disposada a lluitar pels drets de tothom, solidària, pacífica i oberta al diàleg. Una nova imatge positiva que s'allunya de la que durant anys s'havia anat deformant. Potser encara no està clar com canalitzaran les seves propostes, ni

si els serà possible fer-ho, però el que ha quedat clar és que hi són, que saben què volen i què no volen, i només això ja ha estat molt.

Al final del curs passat, en el món de l'educació infantil se superposaren les ordres del govern anterior i les del nou, fet que va provocar un acabament amb quelcom d'especial, de diferent, de complicat.

En el nou curs el que ens cal és compromís, un compromís -si és necessari més fort que mai- amb els nostres companys d'escola i de professió, amb les famílies, que confien en els mestres compromesos amb l'educació, perquè uns i altres desitgen el millor per als infants. La nostra gran feina rau en fer realitat una escola de qualitat per a tots malgrat les dificultats derivades d'una desencertada política de prioritats econòmiques.

El curs que ara comença exigirà un compromís més enllà de la pròpia escola i del grup d'infants, caldrà articular un compromís col·lectiu que vetlli per garantir el dret irrenunciable dels infants a una educació de qualitat, i aquesta és una comesa que exigeix un treball comú.

Des d'aquestes planes us exhortem a acceptar una bona dosi de compromís per treballar pel bé comú, i us convidem a fer-ho junts, tot desitjant molt bon inici de curs per a cada mestra i per a cada escola.

Sabies que...	Educar per a la Terra Sense Mal. Infància i cultura guaraní	Josep González-Agàpito	2
Plana oberta	El sabeu aquest conte? Què et passa Arnau?	Josepa Gómez Eva Sargatal	4 6
Educar de 0 a 6 anys	La motxilla invisible	Roser Juanola	8
Escola 0-3	Cura i aprenentatge	Donatela Savio	15
Bones pensades	Caçadors d'ombres	Dolors Todolí i Catalina Gómez	24
Escola 3-6	Un llibre de tots i per a tots Projectar la incertesa	Escola Cooperativa El Puig David Altimir	26 29
L'entrevista	Conversa amb Zygmunt Bauman	Giorgio De Rita i Maurizio Falco	36
Infant i societat	Un dia quan vaig ser gran	Imma Riu	39
El conte	A cavall entre el conte i la poesia Tardor	Elisabet Abeyà	41
Llibres a mans dels infants	Llibres sense text	Tertúlia de Rates	43
Informacions			44
Biblioteca	sumari		47

Educar per a la Terra Sense Mal

Infància i cultura guaraní

Josep González-Agàpito

Per una gran part de la població llatinoamericana, la tradició latent en la cura i la concepció de la infància té les seves arrels en els pobles autòctons i la seva cosmovisió.

Són pobles que han preservat la seva forma d'entendre la vida i l'educació, malgrat la imposició d'una cultura, una llengua, una religió i una estructura social aliena per part dels invasors i conqueridors espanyols i portuguesos.

Un dels casos més significatius d'aquesta llarga resiliència són els guaranis, que s'estenen per un ampli territori del centre d'Amèrica del Sud, que correspon a l'actual Paraguai, Bolívia, el sud del Brasil i el nord d'Argentina. Els guaranis, des d'antic, havien desenvolupat una alta estructura social i cultural.

L'infant, un esperit enviat a viure aquí.

El naixement d'un infant és una decisió divina de fer encarnar un ésser determinat. Aquesta ànima es enviada a una dona i el pare és qui ha de dotar-la d'un cos a través de la unió sexual entre la parella. Però, és tota la comunitat que es responsable de la bona acollida d'aquesta ànima.

Des de que el savi ancià, a través del trànsit, li és anunciada la vinguda d'aquesta ànima, la comunitat es prepara adequadament per crear les condicions necessàries per assentar-la entre els seus membres. Aquesta corresponsabilitat és una manifestació més de la democràcia dels guaranis que vivien en una societat que compartia tots els bens en distribució igualitària. Els nens son criats i educats de fet entorn de la gran família que s'aplega entorn de la cuina, extens habitacle d'una sola sala on tot el grup format per les diverses famílies comparteix no sols el menjar elaborat per a la comunitat, sinó tots els fets de la vida social i productiva comunal. Una estructura que assegura la supervivència de tots els infants independentment de la família nuclear.

El ritual entorn de la naixença, entre altres aspectes, prescrivia per a la mare una estricta dieta vegetariana, la més pura per als guaranis. I demandava del pare parar tota activitat productiva o de caça i dedicar-se, des dels darrers dies del part, a tenir cura que el nounat se sentís bé en aquella comunitat i el seu esperit trobés l'estabilitat a través de la integració positiva en el medi on ha de desenvolupar-se com a persona. La mort d'un infant

era presa com un fet relacionat amb la mena d'atenció que havia dispensat a l'infant la col·lectivitat i els pares.

Els guaranís eduquen els infants amb tal benevolència, que xoca, per exemple, amb la concepció educativa de la infància dels colonitzadors europeus tal com testimonien missioners dels segles XVII i XVIII. Un tracte bondadós que no està renyit amb la seva eficaç preparació per a la vida productiva i la guerra. Guaraní significa, literalment, guerrer.

Es creu que la mainada des de l'inici de la seva vida ha de rebre un tracte afectuós i positiu, especialment en el primer any de vida. El plor d'una criatura és un signe de que li desagrada la vida que té o l'entorn que l'acull i podria fomentar-li el desig de retornar a allà d'on ha vingut, aquell altre món on vivia el seu esperit. Un bon exemple és com les mares donen de mamar als seus nadons cada cop que remuguen. I els alleten fins als tres o quatre anys. No és estrany, per aquesta raó, trobar mares que donen el pit a dos o tres dels seus fills.

La imposició del nom és de suma importància per als nens i per a la comunitat. La divinitat, Pares de la Paraula, li ha de donar un nom que li assenyali la seva missió terrenal. És necessari que el xaman, en trànsit, esbrini el nom que correspon a cada infant i li comuniqui a la seva mare. El nom fa la persona i li dóna «allò que el manté dret», que l'aferma. Donar el nom és aixecar, fer eixir, la paraula que impulsarà al nadó a assolir les dues virtuts principals per a un guaraní: amor (cor) i fortalesa. La paraula és, doncs, instrument de coneixement i poder que actua sobre les persones i les coses.

Els objectius de l'educació

L'educació dels infants és un procés d'adquisició del mode de ser i de viure guaraní o teko a través de la participació dels infants en la vida comunitària, com el treball, la festa, la caça i la pesca o l'elaboració dels àpats. També en la transmissió oral dels valors i pautes socials a través del cant, la dansa i les narracions.

Moisés Bertoni, un dels primers estudiosos de la societat guaraní, assenyala que la seva l'educació familiar des de la infantesa s'adreça a:

a)El domini de si mateix com a principal objectiu educatiu (domini de les passions, els sentiments, el dolor i de l'expressió de contrarietat o enuig). Domini de l'expressió i la paraula que exigeix un alt grau de voluntat en l'autoperfeccionament.

b)Ensenyar a través de l'experiència i l'exemple.

c)Tenir present que el que no pot ser comprès tampoc pot ser expressat.

d)Domini de la higiene i del desig de menjar des de la infància. Aprendre a no excedir-se en res de la vida per tal d'aprendre, en cas de necessitat, a privar-se de gairebé tot.

Dins la tradició dels diferents pobles guaranís, l'objectiu més profund de l'educació és anar fent desaparèixer les desembalques amb la divinitat. El principi de tot, el Pare Veritable (Nyamandú Ru Ete) és el creador del llenguatge, del verb. I aquest verb és l'essència de les animes que són enviades als humans poblant un cos d'infant que cal educar i tenir-ne cura.

Lluny de la majoria d'educacions de l'antiguitat basades en l'aprenentatge i memorització de textos, per als guaranís educar-se és una preparació per saber escoltar les paraules que venen «de dalt» a través de camins com els somnis o altres senyals que ens dóna la vida. L'objectiu final de tot guaraní és estar atent a la Paraula i viure sent coherent en el que realment som, essent bo, honrat i virtuós. L'educació veritable ha de formar-nos en la perseverança, el coratge i la força interna per arribar a l'aguyje, o sia, l'aniquilació en un mateix de la «mala naturalesa», alliberar-se de la imperfecció de la condició humana i assolir el «bell saber». Serà a través de l'aguyje, arribant a la plenitud, que aconseguirem la Terra Sense Mal. ■

Josep González-Agàpito

El sabeu aquest conte?



De vegades els contes, com aquest d'en Ferrière, se serveixen de la ironia per mostrar una realitat incòmoda de què ens hem de saber desfer. La realitat té moltes cares i la ironia ens en fa evident una d'elles, aquella contra la qual hem d'estar previnguts i lluitar per aconseguir que no proliferi.

Josepa Gómez

Ja fa anys, vaig descobrir en el prefaci del llibre *Transformem l'escola* d'Adolphe Ferrière (1929) un conte esplèndid.

Ferrière el planteja com una història autèntica segons la qual, havent arribat el dimoni a la terra, va descobrir que hi havia persones que creien en el bé, vivien tranquil·lament i eren felices. Allò no podia pas ésser.

Ell, bon observador, va pensar: la infància és el més important per al futur; aleshores comencem per la infància.

I així el dimoni, astut de mena, va trobar la manera de convèncer la multitud de la necessitat de crear l'escola.



*...I, seguint les seves indicacions, la van crear.
 A l'infant li agrada la naturalesa: el feren estar tancat dins sales closes.
 A l'infant li agrada de veure que la seva activitat serveix per a alguna cosa:
 van fer per manera que la seva activitat no tingués cap objectiu.
 Li agrada bellugar-se: el van fer restar immòbil.
 Li agrada manejar objectes: el posaren en contacte amb les idees.
 Li agrada servir-se de les mans: només deixaren treballar el seu cervell.
 Li agrada parlar: l'obligaren al silenci.
 Voldria raonar: el van fer memoritzar.
 Voldria cercar la ciència: la hi van servir bo i feta.
 Es voldria entusiasmar: inventaren els càstigs.
 ...Els infants van saber de la pena d'estar separats de les seves famílies; fins
 i tot, del seu ambient. Els deures de l'escola els ocupaven tot el temps; no
 els hi explicaven res, només els obligaven.
 I llavors van aprendre el que potser no haurien après mai: van saber dissimu-
 lar, enganyar, mentir.
 ...D'acord amb els desigs del dimoni, una bona part de la raça es va esmus-
 sar, es va decandir, es tornà circumspecta, passiva, desinteressada de tot...
 La salut, la felicitat, l'amor, la bondat s'acabaren.
 ...Però hi hagué infants que fugiren als boscos, s'enfilaren als arbres, feren
 pam i pipa als falsos «homes de Déu». Van córrer aventures, es van desenvol-
 lupar per ells mateixos, es tornaren forts, traçuts, enginyosos, perseverants.
 ...Així desaparegué l'escola que el dimoni havia imaginat tan sàviament.*

No hi ha dubte que aquest conte que inventa Ferrière per explicar de quina mane-
 ra el dimoni, astut i dolent de mena, se les empesca per crear una institució que
 malbarati irremeiablement el futur de la infància ens fa pensar molt.

Naturalment aquest escrit és de l'any 29 del segle passat i d'ençà han
 canviat molt les coses.

A més el dimoni no existeix, o sí? ■

Josepa Gómez

Què et passa Arnau?

Eva Sargatal

De sobres sabem que l'Arnau és un nen que gairebé mai plora... per això, de seguidaensem que alguna n'hi ha passat...



L'Arnau té 14 mesos i ve a l'escola bressol des de la primavera del curs passat. És un nen valent, de complexió forta i no té gens de por.

Sempre juga i volta per tots els espais, no està gens pendent dels adults ni els necessita per moure's amb seguretat.

Però un dia... Decideix enfilarse al tronc del pati mentre juga amb un cotxe ... renoi! el cotxe li ha caigut...

Vol agafar-lo sense baixar del tronc... L'esforç per intentar mantenir l'equilibri és enorme... està concentrat al màxim!

Ho ha aconseguit !!!

Però l'alegria li dura poc... Se li ha escapat de les mans...

Ho torna a intentar! però ara no ho veu tan clar! Sembla que ho vegi molt més alt!

Fa cara de por i em demana ajuda amb la mirada!

Jo me'l miro pacient... a prop seu, però no actuo.

Els nens del seu voltant el volen ajudar... però no és el que ell vol...

El que vol l'Arnau és que l'ajudi a baixar del tronc... Així que deixo la càmera a una banda i m'hi apropo amb la mà...

Ell es llença als meus braços i m'abraça molt fort!

Eva Sargatal de l'Escola Bressol Municipal Petits Pescallunes (Sant Feliu de Pallerols)



La motxilla invisible



Roser Juanola

Dues qüestions emergeixen en aquest article: la d'ampliar el valor dels llenguatges dels infants en el seu procés de gestació o construcció de coneixement, i la de vincular-los als nous conceptes d'estètica relacional. La intenció és que el món de l'educació infantil eixampli els processos educatius incorporant noves mirades al fet creatiu, tant en la seva dimensió apreciativa com creativa. En el primer cas, amb la inclusió de les anomenades noves estètiques: de la recepció en què el receptor adapta els significats creatius a la seva situació personal i l'estètica relacional en la qual l'espectador es compromet i forma part de la creació. Aquestes noves teories consideren que les experiències estètiques es produeixen en interacció amb els altres i això, en aquest cas, vol dir que els mestres formen part de la construcció dels valors estètics. I, per tant, no es pot valorar els nens i nenes sense considerar els gestos del mestre, inclosos plenament en el procés educatiu. En la mateixa línia que el construccionisme social, l'estètica relacional també es basa en el fet que el procés d'aprenentatge no és una realitat aïllada i cal situar-la en el marc de les relacions humanes. Posem de manifest que el camí de casa a l'escola és, entre altres punts de referència, un cultiu inacabable de significats que mereixen una especial consideració. Els evidenciem com el contingut d'una motxilla invisible amb la intenció de reivindicar-los com a potencial per l'aprenentatge.

Quantes coses s'han dit sobre els diferents llenguatges amb què són capaços d'expressar-se els infants. Quin munt d'informacions hem recopilat. Quina quantitat de canvis hi ha hagut en la mirada envers aquests llenguatges. Per sort, cada cop els estudis sobre el llenguatge dels nens i nenes parteixen de mirades més obertes, més completes i globals. Però també cal remarcar quant falta encara per esbrinar i donar a conèixer. Ara, afortunadament, com pregonava Loris Malaguzzi, parlem dels cent llenguatges de l'infant, que són molts més dels que s'havien considerat fins fa poc. En aquest article volem ampliar-los encara més, entrant en la seva gestació, analitzant-ne totes les variables que hi intervenen i apuntant breument les connexions entre ells.

Volem exposar els elements relacionals que formen part del procés de dibuixar, cosa que pot semblar simple però que no n'és.

Pretenem detallar les implicacions personals, contextuais, objectuals i comunitàries que hi intervenen i insinuar com es relacionen entre elles.

Volem parlar d'identitat i alteritat, de producció artística i de valoració estètica, d'allò plausible i no plausible, de producte i procés, i sobretot de la gestació del procés.

No ens interessa deixar perdre l'oportunitat de plantejar-nos les valoracions dels mestres, per tal que els processos creatius i apreciatius no resultin ni limitats ni preestablerts, i provocar la possibilitat d'ampliar-los fent aportacions procedents de nous estudis. Cal recuperar la tradició catalana

d'educar els infants en la seva dimensió estètica, fet que havia estat molt present en els anys de la República. Però l'estètica actual no és només apreciar la bellesa, és també implicar-se en l'acció física, cognitiva i social comunitària.

Una primera consideració: una classe és com una constel·lació, forma una unitat però cada estrella brilla per ella mateixa amb una identitat i singularitat pròpia, que en part ja s'ha manifestat i en part està encara per descobrir. Per això la mediació dels mestres, que ha de vincular la comunicació dels cent-i-un llenguatges de l'infant amb el seu entorn compost d'objectes i persones, té un component màgic en aquest procés singular.

Una segona consideració: si comparem els resultats dels infants, no caiguem en el parany de demanar a tots els mateixos resultats. Les comparacions han de servir només per potenciar el millor de cadascun d'ells, per veure el seu procés i per descobrir els ritmes individuals en relació al grup.

punts de vista, i tots tenen el seu interès. Així, doncs, anem concretant-ne les parts per construir un mapa orientatiu general i preguntar-nos més tard com s'han configurat els mapes o conjunts de territoris delimitats per significats o manifestacions individuals i de quins territoris consten. El relat o narració que es pot construir dialogant amb els materials de treball és, en certa manera, el mateix que el d'un joc en què el procés és tant o més vàlid que el resultat final. Segons si els infants estan familiaritzats o no amb els objectes implicats, teixiran una narració o una altra ben diferent però que, en tots dos casos, tindrà valor per ella mateixa; el fet que aquesta acció no doni resultats tangibles no li ha de restar valor; cal que aquesta fase de tempteig s'inclouï de ple dins el procés creatiu i que se li doni un paper més rellevant que el de ser únicament un preludi per a donar pas a la fase de creació: generalment dibuix o pintura.

Definint territoris per una geografia de molts nivells

Com ja hem dit al principi, els estudis i recerques sobre els llenguatges dels infants han anat delimitant els seus àmbits i aportant nous coneixements sobre cadascun d'ells. No sempre ens ha quedat clar el mapa total que aquests àmbits o territoris dibuixen: encara ens cal una visió global, ja que molts cops els enllaços dels aspectes implicats no s'expliquen de manera prou entenedora per poder donar un coneixement global i analític d'aquesta geografia. Aquesta geografia és composta de molts territoris, nivells i



1. Totes les parts del cos mantenen una complicitat en el dibuix. Així, doncs, podem defensar que els peus també dibuixen? Sí, els moviments dels peus i les cames es reflecteixen en el dibuix resultant, perquè o bé donen un impuls determinat que defineix el moviment que arriba fins a la mà o inspiren una acció que col·labora a determinar la pressió del llapis, un dels elements a considerar en els resultats finals d'un dibuix. Cal ser conscients, doncs, que aquests moviments haurien estat diferents si l'infant no hagués pogut escollir la postura en què volia instal·lar-se per dibuixar.

L'angle dels braços evidentment també hi influirà. Si el nen està estirat a terra, agenollat, assegut a la cadira o dret pintant en un pla vertical... no cal dir que tot plegat hi influeix. Sovint afirmem que dos dibuixos són iguals però, només que la pressió o intensitat en prémer el llapis siguin diferents, ja no ho podem dir. ¿Que no és poc descobrir que el llapis permet dibuixar més fort i que això varia el resultat del traç i el color? Una primera proposta és, doncs, alternar les posicions dels infants a l'hora de proposar-los dibuixar: drets, asseguts, estirats, amb el paper en horitzontal o en vertical. Però no en farem res si no ampliem també la mirada cap als resultats: els hem de voler veure diferents. En aquest punt hem de considerar també la dificultat que representa per a l'infant aguantar bé els suports, i per tant la importància que aquests siguin fixos: una pissarra o un cavallet amb un paper subjectat amb cinta adhesiva, per exemple, són de gran ajuda.

2. El punt de vista també performa el dibuix; és a dir, l'altura on es col·loquen els suports (paper, cartolina...) per dibuixar, i la forma en què estan disposats aquests suports, condicionen la direcció de la mirada dels infants. Ens plantejem si situem els suports en un pla inclinat, horitzontal, vertical... o per sobre o per sota la línia dels ulls? Si ens imaginem que aquest recorregut l'hem de fer amb una màquina fotogràfica tothom tindrà clara la seva importància, però no sempre tenim en compte que aquests punts de vista alteren els resultats del dibuix dels infants. Cal vetllar perquè, entre les activitats que proposem, hi hagi un repertori de totes aquestes oportunitats i, si encara no s'han experimentat, hem de mirar de provocar-les.

3. L'espai disponible per a l'acció. Per això cal tenir en compte l'espai d'acció: per exemple, si es tracta de treballar en grup tant si és sobre una





taula com si es tracta de fer-ho a terra, dependrà de la relació de cada infant amb els infants veïns, de l'espai de què disposa... En el cas del treball en un pla vertical, també condicionarà l'altura en què col·loquem el suport. Tot i que pot semblar una obvietat, aquest factor molts cops no és tingut en compte a l'hora de valorar si sempre es fa el mateix. Les avaluacions han de tenir en compte les diferents posicions en què s'ha dut a terme un treball, ja que la dificultat n'és una altra. El que potser ja no és tan obvi és que cal un espai per recórrer una sensació, una emoció o actuació, a manera de performance. Els infants potser volen representar els moviments dels cotxes, tractors o avions, abans de dibuixar-los: necessiten espai per fer un recorregut, per fer passos endavant o enrere, per desplegar els braços i sentir-se un avió, o qualsevol altre objecte animat, i després retornar al dibuix. Aquesta performance també forma part del dibuix, i ha de formar part de la valoració del mestre i educador, perquè potser l'infant no continua la seva expressió sobre un paper però ha fet d'actor en un procés creatiu. Així, doncs, necessitem espai per al moviment. Cal un recorregut corporal i hem de considerar com un valor educatiu la teatralització prèvia a la representació gràfica.

4. Els dibuixos continuen en les paraules. Aquestes performances evidentment també van acompanyades de comentaris verbals, diàlegs i explicacions, frases i murmurs, sorolls i onomatopeies que, com les teatralitzacions, donen significat i valor afegit al dibuix, i formen un tot. Aquí sí que ja podem referir-nos a les paraules de Freinet i a la seva teoria de la transferència dels llenguatges, la qual, molt encertadament, ens fa notar que tot el que els infants ens volen dir es completa amb el llenguatge verbal, gràfic i escrit. A tots ens pot venir a la memòria la imatge del nen que ens dóna el seu dibuix i de seguida ens adonem que no quedarà satisfet fins que no hagi comentat verbalment el que hi volia expressar. Volem remarcar la importància de mirar-lo als ulls i escoltar-lo per ajudar-lo en la descripció, que segurament no li deu resultar fàcil. I, si el nen s'hi presta, també podem estirar el fil i deixar que ens expliqui tota la història que s'amaga en el dibuix.

5. Els materials i els objectes també tenen un llenguatge i formen part de la teranyina d'elements que conforma cada tasca. Aquests objectes, els

escull l'infant prèviament? Els col·loca d'una manera determinada? Els demostra afecte? Denoten alguna mancança? Hi demostra alguna familiaritat? Els ordena d'una determinada manera? També hi ha una relació d'espai en la distribució dels materials, que notem quan tria els pots de pintura, els retalls de paper, els pinzells, les ceres... ¿Ens fixem si entén els materials com un conjunt d'objectes necessaris, o improvisa i els va agafant segons quins té davant? ¿Ha estat iniciativa seva no començar fins que ha tingut els colors que creia necessaris? Aquesta primera opció de conjunt és ben interessant, ja que demostra una intencionalitat clara i una familiaritat amb el procés de treball i amb les experiències prèvies. Li va agradar el pinzell gruixut i el vol tornar a fer servir? Li cal tenir el pot d'aigua més a prop que el de pintura? El llenguatge dels objectes és personal i s'adequa a les preferències i primers hàbits dels nens i nenes a l'hora de dibuixar.

6. L'estat d'ànim, causa i conseqüència del dibuix. L'estat d'ànim serà una conseqüència d'un conjunt de situacions i accions previsibles i d'algunes d'imprevisibles. Hi ha moments propicis per al dibuix, i altres amb estats d'ànim -com per exemple un excés d'excitació o de nervis- que caldrà temperar de diverses formes i maneres. Un altre aspecte important al qual cal dedicar més atenció des de l'escola són els moments en què l'infant necessita estar sol i busca la pau interior aïllant-se del grup, estant només amb ell mateix. Necessita silenci i intimitat però no sempre troba comprensió i respecte per aquests moments. No és d'estranyar, doncs, que com a resultat pugui tenir una reacció negativa i ens etzibi que no vol dibuixar, tot i que les seves paraules no tinguin exactament aquest sentit.

7. Els temes suggerits i les consignes indirectes. Si es fa un dibuix després d'una explicació sobre un tema qualsevol o un conte i s'emfasitzen determinats personatges, animals o objectes, és evident que aquest fet pot deixar empremta en les representacions posteriors. Val a dir, però, que tot dependrà de les consignes que es donin als infants i de com es donin, per les quals s'indica si cal representar el que s'ha explicat o no. En aquest punt es podria dir que hi ha diferents estratègies per fixar aquestes imatges o per neutralitzar-les. En tot cas, el que és evident és que l'explicació i les consignes que es donen no són neutrals i poden ser molt inductives, per bé o per mal; el que no seria exacte seria dir-ne motivació: «prem més fort els colors», «omple tot el paper», «no l'arruguis», «mira com ho fa la teva companya»... Aquestes frases i altres similars poden fer derivar el dibuix o senzillament



desconcertar el dibuixant, ja que estan fora de la lògica infantil, que es mou per intuïcions i descobriment, i no per raonaments. Els infants de seguida són conscients de les accions que mereixen aprovació i d'aquelles que comporten discrepàncies i rebuig per part de l'adult. Pertot s'instal·len les consignes -que poden ser també una mirada o un gest- que tothom sap que s'han d'obeir. Les consignes dels mestres, és clar, poden ser positives i de reforç, o generar contrarietat. L'art relacional i la mirada van de parella.

8. Treball individual, en equip o algunes accions conjuntes? Aquest factor pot fer variar notablement el procés i pot passar que en equip tots els infants ajudin a buscar i a captar millor les idees que individualment no saben expressar. Els nens molt petits no negocien prèviament les seves representacions perquè no hi ha una idea conscient i explicitable del que dibuixaran; en tot cas, sí que poden negociar les posicions en què dibuixarà cadascun, en el suport (paper, cartró...) i l'ús dels materials, que també determinen el resultat final. El primer que cal compartir és el suport i els materials però també les idees que, un cop exposades, passen a ser de la comunitat o grup de treball. Una idea inicial pot activar-ne moltes d'altres; en tot cas, cal superar el fet que comentaris com «dibuixem un castell o un cotxe» hagin de tenir una relació directa amb la seva representació gràfica, la qual no sempre pot tenir una traducció figurativa, segons les limitacions dels infants: s'han de saber llegir els dibuixos en el pla simbòlic.

La motxilla invisible

Però ens deixem el millor. No tenim en compte el més singular i identitari: la motxilla invisible que porten els infants quan arriben a l'escola.

De què es compon aquesta motxilla invisible? Com es prepara? La motxilla invisible es compon i es prepara amb un conjunt d'elements molt personals que són: les impressions del dia anterior; els comentaris



que ens han fet i que hem processat de maneres diferents, sigui en acord o desacord; les emocions i experiències; les mostres d'afectivitat, les friccions i discrepàncies, els disgustos o contrarietats, les complicitats, els tocs a l'autoestima o lloances; les emergències de l'imaginari personal o col·lectiu. I, evidentment, de l'ebullició que genera tot aquest recull i bagatge personal, el qual serà un caldo de cultiu mereixedor d'una forma d'expressió particular. Si els vuit punts anteriors han dibuixat els fils verticals de la teranyina, la trama, tot el que hi ha a la motxilla serien els fils horitzontals, l'ordit que serveix d'unió i cohesiona tot el conjunt.

Una contribució destacable per carregar la motxilla: el camí de l'escola

Alguns infants decideixen si van a l'escola a peu, amb bicicleta, amb cotxe o fins i tot amb patinet. Altres no poden decidir-ho perquè hi han d'anar amb autobús o de qualsevol altra manera ja establerta i invariable. El camí, tant per uns com pels altres, és un recull molt ric d'inspiracions. Parlem, mirem, escoltem, toquem, olorem, comprovem, constatem.

Parlem amb els companys, amb els acompanyants, amb els veïns, amb els vianants. De què parlem? Del temps, de l'hora, de fer memòria, d'allò que veiem, del que farem sortint d'escola o del que voldríem fer: jugar, passejar, anar al parc...

Mirem els arbres, els cotxes, els ritmes de la gent, els altres companys, qui ve, qui no ve, què porten o què no porten, com ho porten. Mirem per on passem: pel parc, per la botiga, per casa d'un company, pel semàfor, per la font, els recs. Graduem el temps en base a les fites del camí.

Olorem la terra molla, les fulles, el fum dels cotxes, el quitrà de la carretera, el pa de la fleca. Quantes suggestions! A algunes hi donem nom, a d'altres no n'hi sabem donar.

Escoltem els sorolls característics: cotxes, autobusos, campanes, recomanacions, silencis. Els sorolls imprevistos i diversos del dia: l'ambulància, la pala mecànica, els crits.

Toquem la fredor del pal del semàfor, potser recollim algun objecte, una pedra o un tronquet. Ens donem la mà, ens fan un petó de comiat, ens intercanviem alguna cosa amb els amics...

L'espai i el temps ens alerten indirectament del principi i final del recorregut, els quals constatem en veure diferents referents: el pas de vianants, el banc, el quiosc, la casa dels dragons on sempre hi ha molts gats... Aquella rampa que sempre volem baixar, la vorera que volem saltar. Aquell nen que arriba sempre com nosaltres, el que arriba més tard...

Constatem el que sabem a partir dels objectes: després del semàfor ve el quiosc, al nostre company l'acompanya la seva mare, les botigues ja obren, tothom va ben abrigat, avui porten paraigües perquè plou, els pares han d'anar a treballar i tenen pressa.

Tot hi cap, dins la motxilla. Més tard, ho traurem amb cura: ho trobarem en un ordre alterat, ben barrejat, perquè tot ha conviscut dins el

recipient, i aquesta convivència ha donat lloc a una transformació que, de manera subtil, fluirà en les expressions dels cent llenguatges dels infants i, per tant, també del dibuix, naturalment. Ara només ens cal aquesta ampliació de criteris per part dels adults per poder apreciar tot el procés en la seva riquesa. No els podem fallar: la teranyina està ben teixida, encara que només en veiem alguns fils, i cal posar-hi esforç i imaginació perquè els fils verticals quedin ben enllaçats amb els horitzontals. Potser cal fer-se una pregunta que ajudaria a entendre-ho tot: i nosaltres, els observadors, on ens posicionem? ¿Pot ser que si no ens incloem nosaltres mateixos en el teixit no puguem entendre tota la teranyina? Així, doncs, per entendre la trama de la teranyina, cal avaluar també l'actuació de l'adult mediador, els seus comentaris, gestos i mirades, que teixiran els fils horitzontals intangibles, que faran que res no quedi aïllat. Si incorporem la motxilla invisible tenim ja els cent-i-un llenguatges del nen. ■

Roser Juanola, professora de la Facultat d'Educació de l'UdG

Bibliografia:

- BOURRIAUD, N.: *Estètica relacional*. Buenos Aires, Adriana Hidalgo editora, 2006.
- CABANELLAS, I. & ESLAVA, C. I.: *Territorios de la infancia. Diálogos entre arquitectura y pedagogía*. Barcelona, Ed. Graó, 2005.
- JUANOLA, R.: *Análisis de la acción conjunta en las aulas: Una revisión crítica de las didácticas*. Girona, Ed. Universitè de Genève i Documenta universitaria UdG, 2011.
- CROS, S.; FORASTER, A.; MASGRAU, M.: *La buena idea!* Barcelona, Plaza ediciones, 2009.
- MATHEWS, J.: *El arte en la infancia y la adolescencia*. Colección Arte y Educación núm. 2. Barcelona, Ed. Paidós, 2002.

Cura és aprenentatge

L'autora analitza les dinàmiques de cura en els contextos d'educació infantil, la seva relació amb l'aprenentatge i la construcció d'un «jo» de valor en els infants entre els dos i els tres anys, i més enllà...

Donatella Savio

Examinaré el tema de la relació entre cura i aprenentatge proposant, en primer lloc, aprofundir el significat de la paraula cura.

Anant a l'interior del significat de la paraula cura arribaré a tractar tres qüestions principals:

– En primer lloc, una idea d'infant entre els dos i els tres anys, però diria més en general entre els zero i els cinc anys, com a criatura essencialment encara no verbal, és a dir particularment sensible a les comunicacions no verbals, comunicacions que passen no a través del contingut de les paraules sinó més aviat a través del to de la veu i sobretot a través del cos, les seves actituds, les seves postures...

– En segon lloc, la idea que la cura és un vehicle educatiu particularment potent en relació amb les primeres edats, precisament perquè concerneix i afecta el cos de l'infant, o sigui el canal comunicatiu al qual l'infant és més sensible, justament el no verbal.

– En tercer lloc, la idea que el missatge de cura pugui ser un missatge potentment evolutiu en relació amb un tipus d'aprenentatge particular, transversal, que és l'aprenentatge de jo com un jo de valor, aprenentatge en relació al qual l'edat dels dos-tres anys, la que aquí ens interessa, representa un moment evolutiu crucial.

Finalment, proposaré algunes consideracions sobre les característiques que un context educatiu

hauria de tenir per vehicular un missatge de cura capaç de respondre a les necessitats evolutives de l'infant entre els dos i els tres anys -però no només- considerant com a element del context també l'actitud del mestre.

Dins de la paraula cura

Primer punt: provem d'aprofundir una mica en la paraula cura. Consultant un vell diccionari trobem una definició de cura en primer lloc com a «interès atent i constant per alguna cosa o per a algú». Ja en aquesta primera definició l'aspecte que sobresurt de manera evident és la cura entesa com a actitud psicològica amb què algú es dirigeix a alguna cosa o a algú. Una actitud d'interès actiu (atent té el sentit d'actiu) i constant, o sigui un interès no intermitent, que s'encén i s'apaga, sinó un interès que es manté en el temps.

Després trobem un segon matís amb què es defineix el terme cura, i és: cura com a «gran compromís i atenció en el fer». Aquí se subratlla l'aspecte operatiu. Per tant tenir cura és també fer alguna cosa; però, atenció, és sempre un fer acompanyat d'una actitud psicològica de gran compromís i d'atenció. Sense el compromís i l'atenció no hi ha cura.

D'aquestes dues primeres definicions resulta, doncs, que la cura és una relació: hi ha algú que s'ocupa d'alguna cosa o d'algú altre. Aquestes primeres definicions també posen l'accent sobre qui ofereix la cura més que sobre qui la rep, i diuen que qui dispensa la cura té la responsabilitat de fer i de realitzar-la amb aquella actitud psicològica de què parlàvem abans. Amb altres paraules, qui dirigeix la relació assumeix la responsabilitat de fer amb una actitud psicològica que comunica interès amatent, constant, compromès i atent.

Hi ha una tercera definició en el vell diccionari que diu que la cura és un conjunt de remeis per al tractament d'una malaltia. En aquest cas no hi ha referència a una actitud psicològica: la cura més aviat s'identifica amb una intervenció de tipus físic, químic, biològic (el medicament) sobre un cos que es considera exclusivament com un sistema biològic, en la seva corporeïtat, com un cos en certa mesura sense ànima. És fa una intervenció sobre el cos que es cura des del punt de vista físic i biològic sense l'acompanyament d'una particular actitud psicològica, o sigui no necessàriament amb interès, amatent, constant, compromès, atent. El que estic dient és que, d'aquestes tres definicions, les dues primeres subratllen l'aspecte psicològic; la tercera no l'exclou però no el subratlla.

Si considerem juntes les tres definicions podem, doncs, arribar a dir que és possible curar sense tenir cura, és a dir cuidar-se del cos sense aquella actitud psicològica que identificaria la cura segons les dues primeres definicions. És l'experiència que tenim quan estem malalts i trobem metges que, tal vegada rigorosament, s'ocupen del nostre cos sense ocupar-se, però, de l'aspecte més personal i psicològic lligat amb la malaltia. És més, des d'aquesta òptica la personalitat del pacient es pot considerar un possible obstacle per a la teràpia. Crec que sovint aquesta actitud està relaciona-



da amb una defensa psicològica del metge. Es tracta d'una despersonalització probablement connectada amb la necessitat del metge de posar distància entre ell i el pacient, per evitar una implicació massa forta. Però qui es troba a l'altra banda, el malalt, viu l'experiència de cura sense cures i en surt amb una sensació d'abatiment: se sent humiliat, no reconegut i, precisament, desatès com a persona.

Per seguir la meua reflexió, vull subratllar precisament aquest concepte: la possibilitat, el perill de curar sense tenir cura de... Aquest perill el té molt present qui treballa a l'escola bressol. Veiem per què. El temps de l'escola bressol està marcat pels moments de rutina: el moment del canvi, el moment del menjar (que amb els més petits és el moment de donar de menjar), el moment de dormir. O sigui moments en què ens dediquem de manera exclusiva precisament al cos de l'infant. Un cos particularment exigent com és el del nen a l'escola bressol. Per això les rutines tenen un paper tan important en la jornada i en les reflexions educatives de qui s'ocupa d'escola bressol. Aquests moments s'anomenen rutines precisament perquè es caracteritzen per ser molt repetitius: tots els dies es duen a terme els mateixos gestos i moltes vegades (una educadora d'escola bressol en un dia canvia els bolquers diverses vegades a almenys una desena d'infants).

Aquí està el perill: aquesta repetició pot enterbolir l'actitud de cura, o sigui portar a tenir cura del cos en les seves necessitats fisiològiques de manera ràpida, una mica asèptica; per això hi ha el risc de curar sense tenir cura de..., o sigui sense acompanyar aquests gestos amb una actitud d'interès autèntic, constant, atent i compromès.

A l'escola bressol hi ha una consciència plena d'aquest perill, fins tal punt que moltes veus proposen deixar d'anomenar rutines aquests moments i dir-ne activitats de cura, amb la intenció precisament de subratllar l'aspecte del tenir cura de... en termes d'actitud psicològica.

I no només això. Entre els dos i els tres anys, l'edat que aquí ens interessa de manera especial, el cos de l'infant és un cos que, segons les etapes dictades per una certa cultura educativa contemporània, s'entrena a fer tot sol, a alimentar-se i a netejar-se tot sol. Per tant, a aquesta edat, hi ha el perill que els adults deixin aquest cos sol una mica bruscament i fins i tot una mica durament, i en tinguin cura només quan no queda més remei, quan l'infant no se'n surt a fer-ho tot sol i acompanyant aquesta cura sense cura amb un missatge més o menys explícit de desaprovació: «Encara t'he de donar el menjar! Una altra vegada t'has fet pipí! Així no et faràs gran!». Tot això amb la convicció que és pel seu bé i en nom d'una autonomia que ja és hora de conquistar.

He dit, doncs, que a l'escola bressol hi hauria el perill d'un enterboliment de l'actitud psicològica que acompanya la cura. Però per què seria un perill? Quin perill corre l'infant? El perill està en el fet que aquell cos corre el risc, precisament, de ser tractat de manera apressada i de ser vist només en les seves necessitats fisiològiques, o una mica menyspreat perquè encara no és autònom; però aquell cos és el nen o la nena. És un cos, sobretot el de l'infant abans dels tres anys, encara incomprendiblement travessat per emocions sense nom, fantasies inexpressables, intuïcions de pensament; és un cos altament impregnat de significats, i per això altament simbòlic. Significats inaccessibles per a l'infant, dels quals se sent envaït de manera concreta i càdica sense tenir instruments per descodificar-los, i que només en la relació amb l'adult aprenen a traduir en un sentit reconeixedor, com recorda gran part de la literatura psicoanalítica, des de Klein a Bion, de Winnicott a Fonegy.

El que vull arribar a dir és que la manera en què aquell cos s'agafa, es toca, es mira, es té, es rebutja... dóna significat a allò que aquell mateix cos sent, experimenta i comprèn d'ell mateix. Ho repetixo: l'infant, que és aquell cos, s'entén ell mateix a través de la manera com

se l'agafa, se'l toca, se'l mira. Comprèn, segons la manera com se'l pren, se'l toca, se'l mira, si és algú o alguna cosa que es tracta amb interès constant, amatent i atent o si és alguna cosa o algú que no es mereix aquesta atenció, aquesta cura, que es pot tractar de manera apressada, asèptica, amb rebuig. És la manera com les mans i les mirades dels altres curen aquell cos la que determina la forma de la petita persona que està lluitant per sortir fora, per construir-se. Mans i mirades que curen sense tenir cura, o que ja no tenen cura de res, obstaculitzen o distorsionen l'emergir d'aquella persona; en canvi, mans i mirades que curen tenint cura, cada vegada que n'hi ha necessitat i fins i tot quan no n'hi ha, promouen i sostenen la plena expressió d'aquella persona.

La cura, doncs, està feta amb la ment i amb el cos, per a la ment i per al cos. Per tant el nen corre un perill de tipus evolutiu en termes de construcció del jo; és un perill evolutiu respecte a la idea que ell es fa d'ell mateix. Perill particularment elevat entre els dos i els tres anys d'edat, perquè l'infant es troba en una fase molt delicada i decisiva per a la construcció del jo.

Intentaré puntualitzar. Les meves consideracions entorn al significat de la cura m'han portat a afrontar dues qüestions: en primer lloc la idea que l'infant és el seu cos i que és, per tant, una criatura prevalentment no verbal. En segon lloc, la idea que el missatge de cura, fet amb la ment i amb el cos, per a la ment i per al cos, és un important instrument educatiu per construir en l'infant una imatge d'un jo de valor. Aprofundim aquests dos punts.

L'infant és una criatura no verbal

Abans de res una precisió: quan dic no verbal, ho ratifico, em refereixo a tots aquells aspectes que es refereixen no només a l'actitud del cos, el somriure, les mirades, sinó també a la postura, el to de veu, el ritme de la respiració, les pauses, els silencis; mentre que el contingut de les paraules, el seu significat, representa l'aspecte verbal.



Anem al gra: l'infant com a criatura no verbal. Tota la literatura psicoanalítica descriu un infant que s'expressa ell mateix, el seu món intern més profund i amagat, a través del comportament o sigui amb el cos més que amb les paraules. Melanie Klein¹ en particular, referint-se a l'edat preescolar però no només, diu que l'infant en comptes de parlar actua: el llenguatge de l'infant és el llenguatge del joc, que a aquesta edat és substancialment acció i és, per tant, sobretot llenguatge del i amb el cos.

Alguns estudis sobre la formació del jo² diuen que l'infant fins als sis anys pensa en ell mateix en termes d'acció o sigui que posseeix una concepció corpòria del jo. Què vol dir? Que, fins a sis anys, si li preguntem a un nen «Qui ets? Com ets?», et respon: «Jo sé jugar a pilota...», «Sé construir castells amb el lego...». O sigui que es defineix a través dels comportaments de joc i té una representació de si mateix molt lligada a l'acció, al cos.

Essencialment, fins als sis anys el nen és, sobretot, el seu cos; es comprèn a ell mateix a través del seu cos; es comunica a través del seu cos.

Un altre punt de reflexió. Piaget³ identifica en els dos anys l'edat en què comença la intel·ligència reflexiva, o sigui la capacitat de tenir imatges mentals independents del que es percep en aquell moment.

Però la intel·ligència reflexiva de l'infant dels dos als quatre anys (estadi preconceptual de la fase preoperatòria) encara està fortament ancorada als aspectes perceptius, o sigui guiada pel que capten els seus sentits i, per tant, pels aspectes no verbals del context. I encara més. Hi ha algunes investigacions⁴ en l'àmbit de la psicologia cognitiva que demostren com fins als sis anys l'infant és més sensible als estímuls visuals que no pas als auditius: per comprendre un concepte utilitza més el canal visual que el canal verbal. Per això els llibres per a la infància s'acompanyen d'imatges: perquè és sobretot l'estímul visual el que es processa per comprendre el text narratiu llegit per l'adult al nen, de manera prevalent respecte a l'estímul verbal.

Tot això per subratllar encara que l'infant dels zero als sis anys es percep sobretot com a cos i acció; comunica sobretot amb el cos, per tant a través del canal no verbal, i comprèn sobretot les comunicacions no verbals.

Perquè el missatge de cura «tu per a mi ets preciós» sigui comprès, s'ha d'expressar doncs amb el cos i ha de dirigir-se al cos de l'infant.

Missatge de cura i construcció d'un jo de valor

En aquest punt sorgeixen algunes preguntes que permeten aprofundir sobre qüestions ja assenyalades: ¿Per què és important que l'infant compregui aquest missatge de cura? ¿Per què hem dit que aquest missatge sosté i promou un aprenentatge bàsic, transversal, que és l'aprenentatge de si mateix com un jo de valor?

Hi ha etapes evolutives a través de les quals es duu a terme la construcció del jo. Sense entrar en el detall d'aquestes etapes, vull recordar només que segons Margaret Mahler (1978) el jo, entès com a consciència primària d'una sensació d'individualitat («sóc un individu»), emergiria de manera clara precisament entre els dos i els tres anys. Aquestes representacions d'un mateix com a individu separat preparen el camí a la identitat, o sigui a aquell sentit d'un mateix amb característiques



peculiars, úniques, coherents i constants típic de l'adult. Anem al gra. Quins factors influeixen sobre la qualitat de la imatge que té cadascú de si mateix? La literatura sobre el desenvolupament psicosocial³ recorda que són almenys dos: l'opinió que cada un dóna de si mateix, com a conseqüència de les experiències d'interacció amb el món físic i social, i l'opinió dels altres.

Considerem més a fons el segon factor, que és el més inherent al discurs sobre el missatge de cura. Efectivament, si la construcció d'una idea de jo de valor es basa també en l'opinió dels altres, per això el missatge de cura resulta potentment evolutiu perquè comunica al nen «tu ets preciós», o sigui li envia una opinió sobre ell altament positiva, i representa, doncs, una peça fonamental per a la construcció de la representació de si mateix com un jo de valor.

Hem dit que l'aprenentatge de si mateix com un jo de valor és una adquisició bàsica i transversal, i ho és com a mínim en la mesura en què construeix la capacitat d'autonomia. De fet l'autonomia en el fer, en l'originalitat de les iniciatives, en afrontar i resoldre els problemes, en les relacions socials, té transversalment, en l'arrel, una representació de si mateix com un jo de valor a través el qual l'infant es diu: «Jo ho puc fer: puc posar-me a prova, puc provar de resoldre aquest problema, puc comprometre'm en les relacions amb els meus companys i pactar, puc esforçar-me a explorar els objectes, a construir un castell amb peces, a expressar-me amb els colors... amb l'expectativa raonable de sortir-me'n de manera satisfactòria i eficaç».

Per tant, almenys són dues les raons per les quals és important que els contextos educatius per a la infància comuniquin a l'infant, i en parti-



cular entre els dos i els tres anys, el missatge de cura «tu per a mi ets preciós»: primer perquè l'infant d'aquesta edat es troba en un moment evolutiu crucial per a la construcció de la pròpia imatge, però també perquè promoure en el nen l'adquisició d'un jo de valor és bàsic per construir l'infant autònom que l'educació infantil té com a objectiu educatiu.

El llenguatge no verbal dels contextos educatius per als infants dels dos als tres anys

Arribem a les característiques que hauria de tenir un context educatiu dirigit als infants entre els dos i els tres anys per comunicar el missatge de cura. La pregunta ara és: Quin hauria de ser el cos d'aquests con-

textos educatius? ¿Quin és el llenguatge no verbal a través del qual es pot comunicar el missatge de cura que sosté l'aprenentatge d'un mateix com a jo de valor i, entre altres coses, l'infant autònom? ¿Quins són els aspectes no verbals dels contextos educatius adreçats a infants entre els dos i els tres anys que poden vehicular aquest missatge? ¿Com poden comunicar aquest missatge?

Per a aquest propòsit he distingit dues dimensions: el context entès en un sentit més ampli -els espais, els mobles, els materials i els temps- i el cos del mestre, el seu llenguatge no verbal. Les propostes que faré tenen com a referència, entre altres, alguns instruments d'autoavaluació per a l'escola bressol i per a parvulari, com l'ECERS-R (1998). He volgut referir-me tant a l'escola bressol com al parvulari ja que l'edat que ens interessa, els dos/tres anys, pertany a l'escola bressol però les recents polítiques per a la infància conviden a veure-la com una edat pont que podria, en certa manera, ser assumida pel parvulari.

Missatges de cura que passen a través dels espais, el mobiliari, els materials

Per comunicar cura al cos de l'infant, els espais, el mobiliari i els materials d'un context d'educació infantil han de ser, en primer lloc, segurs i ben mantinguts, han de dir al nen: «Em preocupo per la teva salut». Aquest és un missatge de cura fonamental.

Després també haurien de ser espais, mobiliari i materials a la mesura de l'infant, còmodes i ergonòmics, que li comuniquin: «M'importa que estiguis còmode». Crec que aquest aspecte no s'ha de subestimar. De fet, precisament utilitzant instruments d'autoavaluació en diversos contextos, sovint m'he trobat, per exemple, la presència de cadires massa altes, amb què els nens no arriben amb els peus a terra, o bé massa baixes, amb què els nens arriben a penes a posar els colzes sobre les taules.

La qualitat i la cura superiors vénen donades per espais, mobles i materials acurats i curats, que expressen: «Hi poso de la meva part, hi penso personalment». El mestre té cura de tant a prop de l'ambient que, quan s'hi entra, es capta la pròpia personalitat del mestre. El missatge que, es dona al nen en aquest cas és: «M'importa no només la teva salut i la teva comoditat, sinó que ets tan preciós per a mi que també vull, a través de l'ambient, donar-te concretament quelcom meu, acariciar-te, proposar-te situacions plaents».

Espais, mobiliari i materials per expressar cura també haurien de ser negociables, o sigui permetre al cos de l'infant dir-hi la seva i ser escoltat, trobar la seva empremta, els seus desitjos i les seves propostes per satisfer-los. Trobar la seva empremta, per exemple, en els espais lliures per donar espai i respondre al seu desig de córrer, en els caus construïts per respondre al seu desig d'amagar-se i d'estar sol, en els materials de joc posats a la seva disposició escoltant i responnent als seus desitjos de joc.



Missatges de cura que passen a través dels temps

Pel que fa a la gestió del temps, una altra dimensió educativa crucial dels contextos d'educació infantil, el missatge de cura bàsic passa a través del respecte dels temps fisiològics del cos infantil. El respecte dels temps de la gana i del repòs que diu a l'infant: «M'importa la teva salut».

Per comunicar cura haurien de ser, però, també temps ergonòmics, o sigui dins dels quals l'infant pot mantenir els seus ritmes, potser una mica més lents o més ràpids que els ritmes institucionals, i que li diuen: «M'importa que estiguis còmode».

I no només això. El missatge de cura passa a través de temps acurats i curats, o sigui pensats també en el seu transcórrer menys visible per continuar dient al nen: «Ets tan preciós per a mi que no m'oblido d'ocupar-me de tu, del teu cos, de com estàs en cada moment». Però cal

estar atents als temps invisibles; per exemple als temps del pas de la classe al lavabo: què li passa al cos del nen? Com de llarga és l'espera? On és assegut? Està present en aquests temps invisibles el missatge de cura? Hi pensem? Els temps que expressen cura són atents a les exigències del nen, del seu cos, i negociables sobre aquestes bases. Em vénen a la memòria moltes situacions, de l'escola bressol i del parvulari, on, per exemple, es dona l'aigua al final del menjar, per tota una sèrie de motius; per exemple, perquè si se'ls dona primer els nens la vessen i és frustrant per a ells haver fet un pastitxo... El tema és que aquí l'exigència del cos de l'infant, la seva necessitat de beure quan té set mentre menja, no s'escolta ni es respecta.

Missatges de cura i cos del mestre

L'últim punt que vull tocar es refereix als missatges de cura i el cos de la mestra, el seu llenguatge no verbal. Per fer-ho us proposo una sèrie de preguntes i alguns exemples.

Com acullo i saludo a l'infant físicament quan arriba? Em poso a la seva alçada? Estic dret? Li somric? Quin tipus de comunicació li passo? Per exemple, quan els infants tornen a l'escola després d'un temps de vacances, el llenguatge no verbal de les mestres què expressa? Expressa «Ben tornats, quines ganes tenia de tornar-te a veure» o bé «No tinc cap ganes de ser aquí, quin rotllo, tornar a treballar, s'han acabat les vacances»?

Ara donaré un exemple positiu. Vaig tenir l'ocasió d'assistir a un acolliment del matí en un parvulari organitzat segons criteris que expressen, al meu parer, un fort missatge de cura. Una mestra estava al llindar per tal d'acollir, i acollia amb un llenguatge no verbal que expressava cura, o sigui que deia: «Sóc aquí i t'espero precisament a tu». Saludava a cada nen i nena i a cada pare i mare quan arribaven, intercanviant alguna paraula, sense pressa, inclinant-se a l'altura de l'infant, somrient-li i acariciant-lo. Després l'infant entrava i s'integrava en el joc que s'estava duent a terme a dins de la classe amb l'altra mestra.

Això pel que fa referència a l'acolliment. Però també és important preguntar-se: Què expressa el meu no verbal en el moment del comiat? «Per fi marxés i jo me'n torno a casa» o «Els dos estem cansats, anem a descansar... Estic una mica trist de deixar-te; de totes formes, que bé que ens veurem demà»?

I encara més. Com i on sóc a l'hora d'anar al lavabo? Moment particularment delicat perquè, respecte a la construcció d'un jo de valor, és el moment en què es té cura d'aquelles parts del cos, del jo, que són menys agradables; respecte a les quals, doncs, l'infant pot tenir més dificultat a representar-se com algú que va bé en tot i pertot, i més fàcilment corre el perill de percebre's com algú que pot ser desagradable. Per tant, en aquest sentit, respecte a la construcció de la pròpia imatge que passa a través del cos, és un moment particularment important. Llavors la pregunta és: ¿Estic amb ell i tinc cura activament del seu cos mentre fa

pipí i caca o bé, ja que es tracta de parts «baixes», ho faig fer al personal més «baix»?

A propòsit de l'on sóc en el moment de menjar: crec que el parvulari és l'únic cicle en què les mestres no mengen amb els nens. A l'escola bressol i a l'escola elemental italianes, efectivament, les educadores i les mestres seuen a taula amb els infants durant els àpats. Per tant em ve al cap la pregunta: ¿Què comunica als infants una taula únicament amb les mestres? És cert que la mestra pot dir: «Us deixo entre vosaltres, lliures de la presència incòmoda de l'adult...». Depèn, però, del com s'és a la taula dels adults; per tant, altre cop del llenguatge no verbal dels mestres. Una actitud intolerant en els gestos, en les mirades, en els senyals, podria expressar desig d'aïllament, podria dir: «Em prenc un moment de descans i per tant en aquest moment no vull saber res de tu».

Un darrer aspecte crucial es troba en els microcontactes corporals: Com netejo el nas dels nens? He vist maneres de netejar el nas dels infants que formen part d'aquells gestos mecànics que es repeteixen mil vegades; per exemple des de darrere, sense avisar al nen... Gestos mecànics que perden qualsevol matís de cura, que curen sense tenir-ne cura.

I després. Com agafo els infants de la mà? I encara més. El moment de despullar-se i vestir-se: ¿Com em situo amb el meu llenguatge no verbal respecte a les dificultats o a les no capacitats dels infants? Aquestes preguntes, que resumeixo en la pregunta «què comunico amb el meu cos al cos de l'infant?», poden ser sufocades i esbandides per les mestres

per diversos motius. N'he identificat almenys quatre.

En primer lloc la repetitivitat: qui sap quants nassos es netegen al llarg d'un dia! És més probable, doncs, que en la repetitivitat es perdi l'actitud de cura i es substitueixi per la pressa del gest mecànic. En segon lloc, la pressa: si tinc tants infants i he de sortir a fora perquè llueix un bon sol, no tinc temps per una actitud de cura, o més ben dit no tinc el cap per una actitud de cura; el meu cap ja està en tot allò



que he de fer després, no amb el nen queestic ajudant sinó amb tots i amb tants com hauré d'ajudar...

A més, en l'escola per a l'autonomia, la pregunta del com em situo amb el meu cos respecte al cos del nen pot ser sufocada pel fet que, precisament, el meu deure de mestra és promoure l'autonomia; per tant és bo que l'infant aprengui a cordar-se les sabates tot sol... i si no ho fa el miro amb un llenguatge no verbal que expressa: «Però ho veus, que petit que ets!».

Aquesta convicció s'acosta a una altra idea que allunya el cos de la mestra del cos del nen, i és: «Del cos no en tinc cura perquè sóc una mestra seriosa i professional, i el meu deure és tenir cura de la ment». Com més amunt anem en els nivells educatius, més fort es fa aquest prejudici.

Una última però fonamental consideració. Per poder comunicar cura autènticament és fonamental sentir-se objecte de cura. Amb això vull dir que el mestre que se sent desatès en la seva professionalitat més difícilment estarà disposat i disponible per desenvolupar una actitud de cura envers els nens. La pregunta en aquest punt és: Qui i com es pot comunicar cura a la professionalitat dels mestres?

És una pregunta complexa, a la qual es pot respondre a diferents nivells. Vull referir-me aquí al que Urie Bronfenbrenner⁶ anomena nivell de macrosistema, és a dir al nivell de les polítiques culturals i administratives. Des d'aquest punt de vista, de manera extremament sintètica, m'atreveixo a dir que comunicar cura a la professionalitat del mestre per tal que pugui comunicar al seu torn cura als infants pot significar per als polítics almenys tres coses:

- Treballar per una cultura que valori la infància i la funció educativa.
- Elaborar i dur a terme polítiques que tutel·lin l'adequació de les condicions de treball (retribucions adequades, respecte dels drets bàsics, de relacions numèriques, d'horaris, d'espais... que promoguin comoditat i serenitat).



- Elaborar i dur a terme polítiques de suport a la professionalitat docent (reconeixement del deure-dret a la formació, a espais, temps, figures de coordinació i assessors per pensar).

Donatella Savio, Pedagoga, Biella

Les imatges que acompanyen l'article documenten moments de cura a l'Escola d'educació infantil P. Neruda de Ferrara i a les escoles bressol L'Isola de Peter Pan de Cesena, Ippodromo de Cesena, Coccinella de Savignano sul Rubicone i Pimpa de Forlì.

Referències bibliogràfiques

- BRONFENBRENNER, URIE: *La Ecología del desarrollo humano*. Barcelona, Paidós, 1987.
- HARMS, THELMA i ALTRES: *Escala ECERS-R (Early Childhood Environmental RATING SCALE- Revised version. 1998). Escala de Evaluación de Contextos Educativos Infantiles*. Versión española de María José Lera y Ruth Oliver, 2002. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Universidad de Sevilla. Documento interno.
- KLEIN, M.: *El Psicoanálisis de niños*. Barcelona, Paidós, 1987.
- PIAGET, J.: *La formación del símbolo en el niño: imitación, juego y sueño. Imagen y representación*. México, Fondo de Cultura Económica, 1984.

Notes:

1. KLEIN M., *El psicoanálisis de niños*. Paidós, Barcelona, 1987.
2. EMILIANI F., CARUGATI F., *Il mondo sociale dei bambini*, Il Mulino, Bologna, 1985.
3. PIAGET, J. «*La formación del símbolo en el niño*». México, Fondo de Cultura Económica, 1984
4. LEVORATO M. C., DE, ZUANI E., *Lo sviluppo dei processi di integrazione di informazioni visive e verbali, congruenti, incomplete e incongruenti*, a "Giornale italiano di psicologia", núm. 2/1987, pàg. 459-478.
5. EMILIANI F., CARUGATI F., op. cit.
6. BRONFENBRENNER, U., *La Ecología del desarrollo humano*. Barcelona, Paidós, 1987



Ja som a **Facebook, Twitter, Flickr,**
Youtube, Vimeo i tenim
el Blog EP! MESTRES



Perquè volem enfortir les relacions i la conversa amb les persones associades i amb totes les interessades en l'educació

Participa amb nosaltres per avançar en l'educació

Perquè l'escola no canvia el món, però és part de la solució

Uneix-te a les Xarxes Socials de Rosa Sensat

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

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

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

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

Família i Escola comparteixen: Els projectes dels infants: caçadors d'ombres

Dolors Todolí i Catalina Gómez

«Com més estàs amb els nens més aprens com s'encurioseixen pel món i quanta subtileza de pensament saben dirigir fins i tot a les coses més subtils que són aquelles que s'escapen de la materialitat, dels reconeixements fàcils, de les formes definides, de les lleis de la invariabilitat. Aquelles que es toquen i no es toquen, que freguen el real i l'irreal, que tenen el sentit del misteri i en què coincideixen amplis marges interpretatius. Una d'aquestes coses subtils és precisament l'ombra. L'ombra dels infants, però també la dels arbres, dels edificis, del gat, del gronxador, de les tanques de ferro. Aquelles naturals que neixen de sempre i aquelles que es produeixen amb artifici.»

Loris Malaguzzi

Els nens de la classe de quatre anys han començat a caçar ombres. Com? Amb la càmera digital.

Un cop han après a utilitzar la càmera, ja són capaços de fer fotografies. Hem estat el primer trimestre veient el seu funcionament i han estat fent fotografies d'allò que més els agradava de la classe i del pati. La càmera digital forma part de la nostra vida diària i ara hem encetat un nou projecte: fotografiar les ombres que hi ha al pati.

Generalment escrivim un cop hem acabat el projecte, però també trobe interessant explicar com surt una idea i els inicis d'un projecte que pot quedar com una experiència aïllada o anar més enllà.

En un principi l'objectiu principal ha estat el d'utilitzar la càmera i fer fotografies amb un sentit plàstic, sense aprofundir més. Però els infants s'ho han pres molt seriosament. Cada dia quan anem al pati, sovint em demanen la càmera per fotografiar ombres, o fan grups i les produeixen i van perfeccionant la seua producció d'ombres.

Un cop han fet les ombres, utilitzem la pissarra digital i, amb el programa Microsoft Picture Manager, retallen la fotografia per deixar sols l'ombra (ho fan amb la meua ajuda). Després imprimim la fotografia i es deixa exposada.

Una de les activitats és pensar quin personatge imaginem en veure l'ombra. Una altra, relacionar l'ombra amb l'objecte que l'ha produïda.

Un dia, conversant amb la mare de Pablo, Catalina Gómez que escriu contes, li vaig proposar escriure un text o una petita història d'algunes de les ombres que han fet els infants, i fer un conte per animar els infants a inventar històries.

I aquest és un dels contes que ens ha regalat:



Elies i el gegant

Elies era l'elefant més feliç del món. Vivia en una preciosa illa i es passava hores i hores mirant l'horitzó, allà on el mar es toca amb el cel.

Però sobretot li encantava xipollejar en la riba, botant i jugant amb les ones.



Elies li va assegurar que ell no li tenia cap por i que, si el convidava, aniria a la seva festa encantada. Grandó es va posar molt content i, amb ajuda del seu nou amic, van preparar un enoooooormee pastís d'aniversari per al seu pare.

Junts van portar el pastís al castell del gegant Llargarut i van celebrar la millor festa d'aniversari que mai havien tingut.

Un matí va escoltar un soroll estrany que venia de l'interior del bosc. Es va apropar amb molta cura i es va trobar amb un nen que plorava assegut en una roca. Era el nen més gran que mai havia vist! Elies li va preguntar per què plorava.

—Em dic Grandó —va dir el nen— i estic trist perquè demà és l'aniversari del meu pare, el gegant Llargarut, i ell no vol celebrar-ho. No li agrada la gent, diu que tots li semblen rars i diminuts. Mai celebrem cap festa, perquè tothom ens té por i ningú vol venir al nostre castell.

És tan avorrit no tenir amics!

A partir d'aquest dia, Llargarut va aprendre que no importen les diferències i que els petits animals de l'illa podien ser grans amics. I ell i el seu fill Grandó mai van tornar a sentir-se sols.

Els infants porten dues setmanes caçant ombres. Hem decidit demanar als adults —pares, mares, iaïos— que s'animen a escriure contes inspirats en les nostres ombres per fer un llibre.



Un llibre de tots i per a tots

Els anys setanta, els primers anys de l'escola i per influència de la pedagogia Freinet, els alumnes més grans elaboraven «La Trompeta», una revista a partir dels projectes de treball que duïen a terme. A partir d'aquesta idea és d'on va sorgir la iniciativa de fer cada any una revista «Llampec» amb les aportacions de tots els grups de l'escola.

En un primer moment cada classe hi aportava una mostra significativa del seu treball. Els instruments d'impressió eren molt rudimentaris: un ciclostil on els dibuixos i les paraules manuscrites havien de ser rascats amb un punxó sobre el paper que feia de plantilla... Els més grans tenien la sort de poder-ho escriure amb la màquina d'escriure! No era imaginable ni una fotografia ni impressió en color. Tant la impressió com el muntatge i enquadernació formaven part del procés i es duïa a terme entre el professorat i els alumnes més grans de l'escola.

Els deu anys marquen una fita important en la història i es decideix fer un petit homenatge al poeta Miquel Martí i Pol, molt vinculat a l'escola. Aquest fet ajuda a avançar un pas més en el procés. Des d'aquest moment la revista ja no partirà de propostes individuals de cada grup, sinó que cada

Aquesta és la història i evolució de la revista «Llampec», un projecte de treball de tots i per a tots que construïm i compartim tant amb la pròpia comunitat escolar com amb tothom que s'hi interessa des del món de l'educació o la cultura. La història d'una forma de documentar el projecte de tota l'escola (dos-setze anys).

Escola Cooperativa El Puig

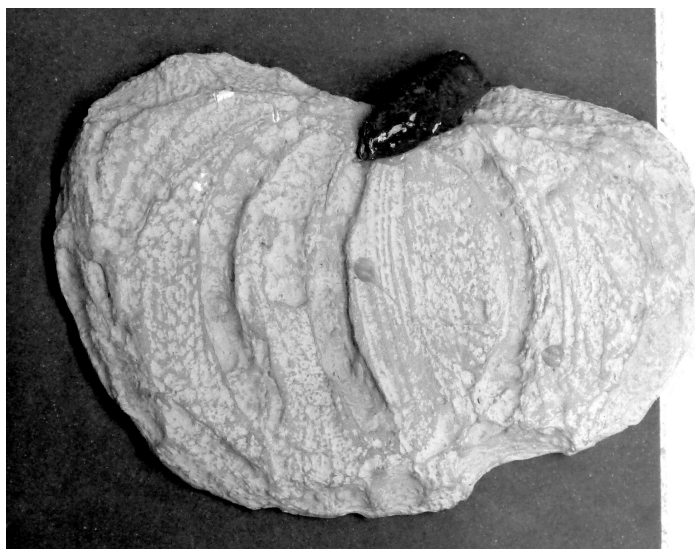
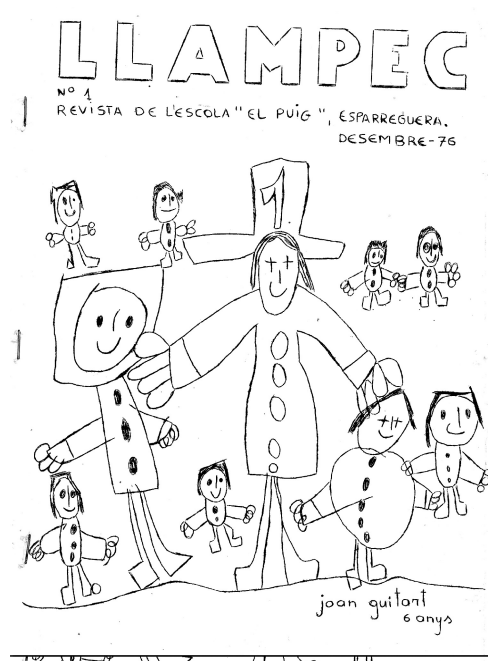
any es desenvoluparà a partir d'un projecte comú: la lluna, el circ, el mar, Miró, el bosc, l'aigua, l'univers...

Per fi va arribar la fotocopiadora a l'escola i el nombre de pàgines va anar creixent. S'hi va incorporar color a partir del que en dèiem «fulls manipulats»: es tractava de pintar o d'enganxar cosa per cosa tantes vegades com revistes fèiem... unes 250! El proper pas s'acostava necessàriament. I el vam trobar. Havia arribat l'era informàtica. Ja no calia imprimir-ho tot, es podia fer una selecció compaginant-la digitalment i adjuntar un CD amb els treballs realitzats íntegrament. Havíem arribat al llibre que per tradició cultural surt cada any de l'escola per Sant Jordi.

Els llibres d'aquesta darrera etapa que comença al «Llampec» 37 han estat Mediterrània, Oteiza, Freqüències i Terra, que encara estem elaborant.

Escrivint-lo aprenem a fer escola perquè ens serveix per documentar i reflexionar sobre el que fem i alhora per guardar memòria i poder entendre també el nostre camí com a institució.

Repensant la documentació del nostre treball hi hem reconegut el procés de l'evolució pedagògica, cultural i de mitjans tant de la nostra escola com

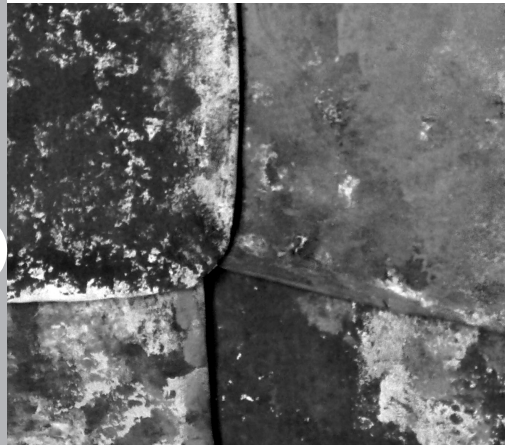


del nostre país. Estranyament ens ha permès mirar l'escola a través del temps i hem descobert com avança a partir del que és i del que creu, deixant una empremta en el futur. Una trajectòria de trenta-cinc anys de «Llampec» fa que sembli incomparable, pels mitjans tècnics amb què comptem avui, per l'evolució de les idees i dels recursos... però hi reconeixem l'essència del que ja hi era i pensem que, de ben segur, el que escrivim avui no hagués estat igual sense el primer «Llampec».

El projecte de Sant Jordi ens fa reflexionar, repensar i avançar la nostra manera de treballar i és en el llibre, el que abans anomenàvem «revista», on finalment queda reflectit tot aquest procés.

Partint de la idea que volem tenir els ulls oberts al món i allò que passa al nostre voltant, cada any a l'escola ens plantejem de treballar un projecte comú des de totes les edats, des de dos anys fins a setze. Normalment el tema està relacionat amb algun esdeveniment d'actualitat i d'interès cultural, prou rellevant com per motivar tota la comunitat educativa. Es converteix en una recerca vivencial on s'impliquen els mestres, les famílies i els nois i noies de l'escola, i es creen lligams profunds i complexos amb el tema escollit.

Iniciem el procés en començar el curs, proposant des del claustre de mestres diferents possibilitats per acabar triant la idea més adient.



L'engranatge comença a funcionar: primer és l'assessorament per part dels professionals assistint a xerrades, exposicions... Estem oberts a qualsevol proposta que ens ensenyi, ens apropi i ens impregni per saber i conèixer més.

La proposta arriba a les classes. Els tutors són els responsables de donar a conèixer el tema, engrescant i il·lusionant perquè els alumnes s'hi impliquin, i així comença la «pluja d'idees»: suggeriments propis, de grup, informacions variades, recursos per treballar, notícies, objectes significatius...

Conscients de la recerca que hem de continuar fent, busquem activitats que ens amplïin els horitzons del coneixement: exposicions, conferències d'experts, museus, sortides culturals vàries... volem ser permeables a qualsevol font d'enriquiment que ens porti a aprofundir en el tema.

Amb tot aquest bagatge i una motxilla plena d'experiències, retornem a la classe amb una nova mirada que cada grup fixarà en un camí a seguir i entre tots el fan créixer. Una mateixa idea es convertirà en una pluralitat d'idees. Tothom troba la seva manera d'entendre i expressar els processos fins que es consoliden. És llavors quan aquest treball queda escrit, manifestat, expressat, il·lustrat en el llibre des de la vessant més creativa i innovadora.

Tots ens sentim subjectes molt actius i implicats emocionalment en el nostre projecte.

Potser el nom de Cooperativa amb què va néixer el 1970 ja deixava entreveure molts dels canvis que s'anirien produint en el futur. Avui és un projecte de treball de tots i per a tots, que construïm i compartim tant amb la pròpia comunitat escolar com amb tothom que s'hi interessa des del món de l'educació o la cultura. ■

Escola Cooperativa El Puig

Projectar la incertesa

L'organització de la pràctica educativa a partir de la projectació ha obert unes perspectives noves, transformadores. Amb la projectació es recupera la importància del procés, sense cap mena de dubte el gran oblidat de la programació. Però què representa exactament aquesta nova perspectiva que deixa més espai a la incertesa? Quins instruments, quins criteris hem de fer servir per projectar?

David Altimir

Potser per iniciar aquesta reflexió caldria definir què entenem per programa i què entenem per projecte, per tal de copsar les diferències existents entre els seus derivats: programació i projectació, dos termes aparentment similars però molt diferents pel que fa a la manera de procedir del mestre.

Provem de fer una visita al diccionari per veure quins horitzons s'obren dins de cadascun d'aquests conceptes.

Mirarem les primeres entrades de la Vikipèdia:

Programa: Com planificació, és un esquema que mostra la seqüència que du a terme un procés; conjunt d'ordres que es dona (a un ordinador) per obtenir una acció determinada.

Projecte: La paraula projecte prové del terme llatí *projectum*, de *projicere* (llançar quelcom endavant), que denota quelcom que precedeix l'acció de la següent part de la paraula en qüestió, i *jacere* (llançar). La paraula projecte originalment significa «quelcom que ve abans que res quedi fet». Quan la paraula va ser adoptada inicialment, es referia a planejar quelcom, no a l'acte de portar a terme aquest pla realment.

Així del terme programa (com a planificació o esquema que mostra la seqüència d'un procés) es deriva el terme programació i, per extensió, programació didàctica o educativa. En el Document d'orientacions sobre el desplegament del currículum i la programació al segon cicle de l'educació infantil es defineix la programació de la següent manera: «La programació s'ha d'entendre com l'explicitació de les intencions educatives i del pla d'actuació o intervenció d'un equip docent durant un període temporal determinat. És, per tant, una eina al servei del professorat ja que *l'ajuda a anticipar i concretar què ha de fer a l'aula i com ho ha de fer*, i també és un mitjà de comunicació professional, en tant que permet fer el seguiment de les actuacions previstes i esdevé una eina útil perquè els equips docents reflexionin sobre la seva tasca educativa i sobre la progressió dels aprenentatges de l'alumnat. També permet garantir la continuïtat educativa quan hi ha canvis en l'equip docent».

Per tant, una programació que *ajuda a anticipar i concretar què ha de fer el mestre a la classe* deixa poc marge a la incertesa, i sovint preveu un seguit d'activitats a fer en una successió preestablerta, sigui quin sigui el resultat de les mateixes i sense plantejar-se com tenir en compte i incorporar els diferents processos i estils d'aprenentatge dels infants. Així la programació

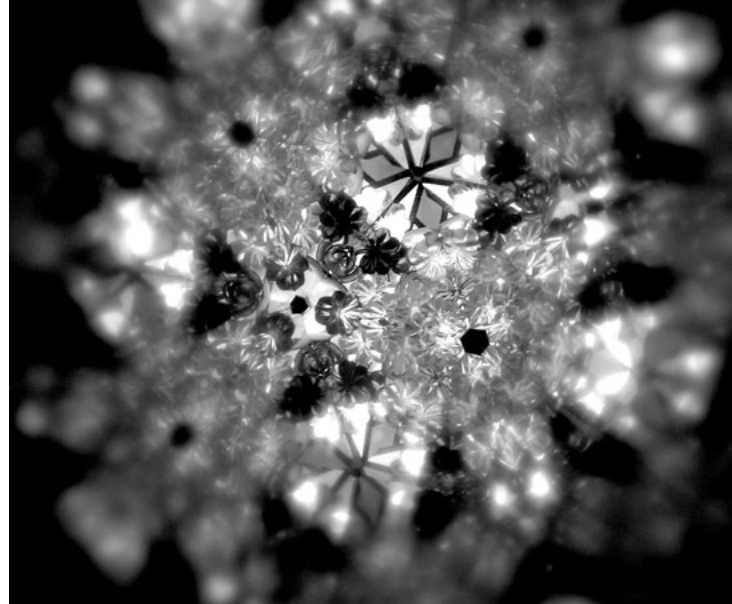


preveu un seguit d'activitats i propostes que, tot i intentant tenir en compte els diferents nivells evolutius dels infants, de fet segueix un únic esquema preestablert que preveu el «progrés» dels infants en una sola i única direcció (si s'aconsegueix A, després es proposarà B, després C... o potser, si no s'assoleix A, es proposarà A', A'', A'''... fins aconseguir arribar a B i després a C, i així successivament). És a dir, la programació fa èmfasi en els resultats assolits i no en el procés. La programació té una finalitat única i clara, i evidentment unidireccional.

En canvi, si fem cas a les aportacions de les diferents disciplines (neurociències, filosofia, sociologia...) sobre com es desenvolupa el pensament humà, segur que estarem d'acord que la paraula projecte («quelcom que ve abans que res quedi fet») i per extensió, com diuen els col·legues italians, projectació educativa respon de manera molt més precisa a la manera com cada individu aprèn. A la manera com estableix relacions entre el que ja sap i coneix i el que acaba d'aprendre i el que se li presenta com a nou i desconegut fins aquell moment. Connexions que, vistes al microscopi, podríem dir que teixeixen una xarxa. Els processos d'aprenentatge no sempre segueixen una mateixa direcció: van endavant i endarrere, cap a la dreta i cap amunt, a l'esquerra i al centre; fan salts i reprenen el que han deixat en suspens en un moment determinat, quan poden fer-ho... i així construeixen el

seu bagatge d'aprenentatges. Un bagatge que condiciona la pròpia visió i interpretació del món i la manera en què cadascú es desenvolupa, estableix relacions amb el seu entorn i construeix la pròpia personalitat...

El desenvolupament no és un procés lineal, i de vegades ni tan sols és previsible. Afortunadament això fa que, per poder créixer, cada individu necessiti estar en relació amb un context, amb d'altres semblants o diferents, amb oportunitats noves i múltiples... dins d'una verdadera xarxa. Per això, a l'hora de planificar l'acció com a educadors segurament estarem més ben preparats, més disponibles, si ens acostem a l'horitzó del que el concepte projectació ens ofereix. És a dir, la projectació ofereix la possibilitat de construir el projecte a mesura que aquest es desenvolupa, incorporant la informació que ens aporta cada pas que donem (observacions sobre la manera de resoldre o dur a terme la proposta per part de cada infant, incorporació d'algunes de les seves iniciatives o propostes que responen a les dificultats evidenciades en el procés...). Per això ens sembla que la projectació recull una complexitat que la programació no pot contenir. En la projectació el rol de l'adult es desplaça i es transforma i modula de manera significativa en cadascun dels tres moments de l'acte educatiu: abans, durant i després.



Abans

En contra de certes interpretacions que poden tendir a confondre projectació amb improvisació, la reflexió de l'adult (o millor dit, dels adults) en la projectació és molt important. L'abans és l'espai on s'ha de construir la justificació de la proposta, a partir dels interessos dels infants i també dels adults. En aquest moment hi ha d'haver una reflexió, un diàleg profund per definir el terreny de la recerca. I és que la projectació transforma també l'acte educatiu en un acte de recerca. Recerca d'infants cap a la construcció del seu coneixement, de la seva manera d'entendre el món, i recerca d'adults que s'han d'apropar a respondre la qüestió fonamental per a tot educador: com ho fan els infants per aprendre?

L'abans és, de fet, el moment de plantejar-se preguntes. Algunes de genèriques, d'altres de més concretes:

- Què interessa actualment a aquest grup d'infants?
- A través de quines propostes, de quin material podran trobar-se millor amb aquests interessos?
- Com preparem espais, temps...
- Com organitzem el grup d'infants i d'adults?
- ...

Aquestes i tantes altres preguntes possibles han de permetre l'apropament dels adults entre ells (allà on n'hi ha més d'un per grup) i sobretot

han d'afavorir l'apropament entre les expectatives dels adults i els interessos reals dels infants.

La projectació, com tota estratègia, en aquest abans, necessita recolzar sobre instruments de planificació: planificació dels temps, dels espais, dels moviments d'infants i adults a dins i fora de l'escola...

No cal utilitzar instruments preestablerts. Cada equip ha de construir-ne de propis, d'acord amb el projecte educatiu, de manera que tothom s'hi retrobi. De fet el disseny d'aquests instruments de planificació és un moment d'autoformació de l'equip molt interessant, que a més ofereix una bona possibilitat de cohesió. Han de ser unes eines que contribueixin a la bona organització general de l'escola i, al mateix temps, han de ser prou obertes i flexibles per modificar les intencions prèvies. Per això han de ser escrites (metafòricament, o potser no tant) amb llapis, perquè s'han de poder esborrar, canviar, enriquir, millorar, perquè les nostres intencions també s'han de poder reescriure al ritme de l'evolució del que infants i adults construeixen conjuntament.

Durant

Aquests instruments de planificació ajuden a fer previsions. Com diu el nostre bon amic Mariano Dolci, ajuden a «afinar la mirada».



Si considerem, metafòricament, el camp del coneixement com un camp de blat, on els mestres ens trobem amb el nostre grup d'infants, aquestes eines ens hauran servit per aplanar tot el blat més proper, de manera que ens sigui possible acompanyar el camí que cada infant prengui realment.

En el durant, *el que cal és acompanyar*. Acompanyar per comprendre, comprendre per saber, per conèixer els interessos, els processos, la manera de fer de cada infant i per decidir com acompanyar-lo. Per això les dues accions fortes d'aquest moment són observació i documentació.

Per observar hem de saber fer també un exercici previ de selecció, en relació amb el que s'ha escrit sobre els instruments de planificació. Seleccionar per definir un camp d'observació i així evitar també confondre observar amb descriure el que han fet els infants (o fins i tot el que hem fet nosaltres, adults). Tot i que és legítim, no n'hi ha prou amb dir «hem fet experimentació amb les bombolles». No es tracta només d'explicar el que hem proposat als infants, per molt que la proposta sigui rica, interessant, intel·ligent. D'on neix aquesta proposta? Quines idees i interessos dels infants hem pretès acollir? Com l'hem presentat? Què han comentat els infants, cadascun d'ells? Quines reflexions noves s'han obert? Quines intervencions hem fet nosaltres, adults?

Cada proposta, per petita que sigui, és una font de nova informació sobre l'infant i com construeix el propi coneixement. De vegades aques-

tes informacions són moltes, i també poden ser molt complexes.

Per això solucions com la del treball dels infants en petits grups poden ajudar l'adult de manera determinant a fer un bon treball d'observació. I és que no es pot pretendre recollir tot el que passa: l'important de debò és fer el possible perquè no es perdi tot.

Recollir-ho tot, tal i com diu Mariano Dolci «seria com pretendre fer un mapa a escala 1:1. Del que es tracta és fer una selecció del camp que interessa: del que interessa a infants i a adults!». (Temes d'INFÀNCIA, 59. *Documentar la vida dels infants a l'escola* pàg. 25-33).

Tornem a les bombolles: per què proposem doncs un moment d'experimentació amb bombolles? Potser perquè amb aquell grup d'infants s'està fent una reflexió sobre l'esfera i es vol obrir aquest treball amb unes esferes riques i fràgils com les bombolles; potser perquè volem obrir-los nous interrogants sobre les formes geomètriques; potser perquè volem ajudar-los a plantejar-se hipòtesis («...i ara què penseu que passarà si fem...»); potser perquè estem fent una observació sobre el llenguatge que els infants d'aquella edat utilitzen mentre experimenten en grups...

Després

És just que en aquest sentit parlem de documentació com a acte subjectiu, com a exercici d'interpretació. El resultat de les nostres imat-



ges, dels nostres comentaris i notes que haurem anat prenent, de les frases dels infants que haurem recollit durant la proposta, estarà inevitablement condicionat per la nostra mirada, per la nostra visió sobre la proposta. Però això no ho hem de viure com un límit sinó com a una oportunitat que ens oferirà, també a nosaltres, poder generar i construir també idees noves, visions noves sobre la proposta, sobre com nosaltres hem preparat aquell context, sobre com els infants han construït idees i relacions noves dins d'aquesta situació que els hem preparat.

Tornant a l'exemple de les bombolles, imaginem que hem proposat aquesta experimentació a tres petits grups d'infants, i que d'aquestes sessions n'ha aparegut un conjunt d'imatges, de comentaris, d'anècdotes, d'apreciacions. Però, i ara què en fem de tot aquest material?

El primer que cal fer ara de tot aquest material d'observació és posar-lo damunt la taula, comprendre'l i organitzar-lo d'alguna manera perquè algú més també el pugui comprendre. Aquest algú més són fonamentalment dos col·lectius: els infants i les famílies. Organitzant aquest material estarem interpretant el que s'ha esdevingut, estarem documentant des de la nostra legítima mirada un procés que hem viscut amb els infants.

De tot el que hem recollit d'aquestes sessions de joc amb les bombolles, podem construir diferents documentacions.

Documentació adreçada als infants

El primer lector ha de ser el protagonista de la situació. De la manera més immediata possible hem de retornar al grup d'infants (i als que no han participat a la proposta també) el que han viscut, amb un llenguatge que ells puguin comprendre. En aquest sentit la imatge pren un gran protagonisme pel seu poder de comunicació. Per això caldrà fer una bona tria de les imatges que seleccionem per posar a les parets de l'escola, al seu abast, perquè les puguin llegir. Aquest ja és un primer exercici interpretatiu. Podem seleccionar imatges amb expressions dels infants: sorpresa, interrogació, decepció, joia... Podem també seleccionar alguna seqüència: X agafa un tub/bufa dins el bol ple d'aigua/apareixen moltes bombolles petites/X riu, i mira la seva companya que s'afegeix al joc...

En aquests moments de treball, el petit grup et permet poder caçar, metafòricament parlant, aquests moments que no s'haurien pogut recollir en una proposta feta a tot el grup.

En els moments d'experimentació en petit grup també hi ha petits trajectes individuals que pot fer cada infant i que nosaltres podem recollir. Les imatges que han resultat de les diferents sessions ens poden oferir un material que després podem utilitzar per construir el cartipàs individual de cada infant. Cada equip de mestres haurà de decidir quin material caldrà posar dins d'aquest cartipàs individual. És aquí on haurem de fer

l'esforç titànic d'aguantar-nos per proposar... la fitxa! Aquesta fitxa que parteix de la bona intenció de deixar algun tipus de rastre del procés, però que sovint el redueix a dimensions caricaturesques i fins i tot l'ofega. Amb tot el material que hem recollit sobre les bombolles de sabó, cal fer una fitxa? Cadascú ha de respondre a aquesta pregunta. Potser no caldrà, perquè elaborarem una documentació amb imatges, comentaris dels infants i també interpretacions nostres; potser considerarem necessari demanar als infants algun tipus de reflexió feta a partir d'un dibuix o esquema per poder representar el que han comprès, o el que volen comprendre... El que compta aquí és fer l'esforç de no ofegar el procés, de connectar aquesta experiència amb altres oportunitats fetes a l'escola o a fora. El que compta és fer l'esforç de no tancar un capítol, sinó d'obrir-ne altres de nous.

Documentació adreçada a les famílies

Moltes vegades, i ara per connectar amb el que estàvem comentant abans sobre les fitxes, els mestres argumentem que de fet són les famílies les que ens demanen fer fitxes, les que d'alguna manera les esperen. Però aquesta és una argumentació fal·laç. Les famílies s'esperen allò que coneixen, s'esperen allò que des de l'escola sempre se'ls ha donat, sigui com a pares o



com a antics estudiants. Aquest aspecte és fonamental, i per això és interessant de reflexionar-hi amb la profunditat deguda: fins a quin punt l'escola viscuda com a antics estudiants condiciona pares, mares i sobretot... com condiona l'acció dels mestres. Però, com deia algú, això ara no toca!

Si des de l'escola es dona un missatge d'infant fort, capaç, competent, que aprèn a l'interior d'oportunitats d'experimentació, de relació... quina família podrà negar-ne el valor?

Del que hem recollit d'aquestes sessions amb les bombolles de sabó, en podem preparar un material de documentació que ofereixi a les famílies una mirada nova del que representa l'escola, del que representa aprendre.

Una petita documentació editada, una reunió de classe per presentar el que en aquesta escola s'entén per experimentar, un plafó amb documentació a l'entrada de l'escola, o al passadís, o a la classe... tot són possibilitats legítimes que cal veure i viure com un paràgraf més del diàleg entre l'escola i les famílies.

Per multiplicar aquestes diferents mirades, la documentació apareix com a nova estratègia per donar forma al projecte. Poc a poc la incertesa



comença a escriure's, a definir-se... però no per convertir-se en certesa sinó per comprendre millor el punt de vista des del que s'ha iniciat i desenvolupat la recerca.

Tal i com deia el professor Piero Sacchetto al núm. 172 de la revista *INFÀNCIA*, «la documentació t'ha de permetre llegir un procés i sortir-ne amb més preguntes que no pas respostes». Aquestes noves preguntes podran ajudar a trobar les pistes per poder iniciar de nou tot el camí. I és que treballar damunt el terreny de la incertesa no ha de voler dir acostar-nos al terreny confortable de les certeses. Projectar la incertesa és acceptar la natura imprevisible de l'ésser humà. ■

David Altimir, mestre de parvulari

Bibliografia:

ALTIMIR, D.; *Com escoltar els infants?* Col·lecció Temes d'INFÀNCIA, 53. Barcelona: AM Rosa Sensat, 2011.

DAVOLI, M.; GALARDINI, A. i IOZELLI, S.; TOGNETTI, G. *Documentar, afinar els ulls per captar moments.* Col·lecció Temes d'INFÀNCIA, 62. Barcelona: AM Rosa Sensat, 2010.

XARXA TERRITORIAL D'EDUCACIÓ INFANTIL DE CATALUNYA. *Documentar la vida dels infants a l'escola,* Col·lecció Temes d'INFÀNCIA, 59. Barcelona: AM Rosa Sensat, 2008.

Articles:

RINALDI, CARLA. «*Programació a l'escola bressol.*» *INFÀNCIA*, 53. Barcelona: AM Rosa Sensat, 1990.

ALTIMIR, DAVID. «*Conversa amb Piero Sacchetto.*» *INFÀNCIA*, 172. Barcelona: AM Rosa Sensat, 2009.

GUERRA, MONICA. «*Els passos del projectar.*» *INFÀNCIA*, 174. Barcelona: AM Rosa Sensat, 2009.

Conversa amb Zygmunt Bauman

Immigració? tornem a ser infants

octubre 2011

36

setembre

Giorgio De Rita i Maurizio Falco:

Professor Bauman, després d'haver viscut una llarga fase històrica feta d'emigració, Itàlia coneix ara la condició oposada. No és fàcil per al país adaptar-se a aquesta nova situació, també per la rapidesa que el fenomen de la immigració ha tingut i les dimensions que ha assolit en poc temps. Hi ha una mena d'oscil·lació en l'actitud de fons envers aquest problema entre el rebuig i l'acolliment, avantatges econòmics que es reben i preus socials que cal pagar, defensa de la nostra identitat i obertura al nou...

Zygmunt Bauman: Certament, es tracta d'un veritable dilema. Existeixen dues actituds oposades que provenen de la mateixa situació. El problema és que cadascuna d'elles tendeix a autoalimentar-se. Parlo de la mixofòbia i de la mixofília. En el primer cas, com més tendeix l'individu a tancar-se darrere de les portes de la pròpia comunitat, menys es confronta amb els estrangers. Com menys es confronta amb els estrangers més por té, i la

Zygmunt Bauman (Poznan, 19 de novembre de 1925), d'origen jueu polonès, és un dels pensadors contemporanis més coneguts, professor emèrit de sociologia a la Universitat de Leeds i Varsòvia. A ell li devem la definició de «modernitat líquida», de la qual és un dels observadors més aguts.

«Una societat es pot definir com a líquido-moderna si les situacions en què actuen els homes es modifiquen abans que les seves maneres d'actuar aconseguixin consolidar-se en costums i procediments. La vida líquida, com la societat líquida, no és capaç de conservar la pròpia forma o de tenir una llarga trajectòria».

«Deixo als lectors que decideixin si la coerció de buscar la felicitat en la forma practicada per la nostra societat dels consumidors fa feliç al qui hi està obligat».

Giorgio De Rita i Maurizio Falco

por tendeix a augmentar, no a disminuir, com quan ens quedem de sobte sense llum o es dispara l'alarma i immediatament tenim por de ser agredits o robats. Per tant, en aquest cas, no hi ha la possibilitat d'experimentar de primera mà els que podrien ser els aspectes positius i plaents del contacte amb els estrangers. Com menors són aquestes possibilitats, més gran és la por als estrangers.

El cas de la mixofília en canvi, és totalment diferent. Hi ha més possibilitat de contacte amb els estrangers, ens adonem que són com nosaltres, en el sentit que poden ser pares que estimen els seus fills, potser adults, altres vegades marits fidels, exactament com nosaltres. En aquest cas la cortina que existeix entre nosaltres i ells tendeix a abaixar-se i no hi ha motiu de tenir por si no tens una pistola a la butxaca, per por de ser agredits.

G.D. i M.F.: *Existeix un punt d'equilibri entre aquestes dues actituds? Ambdues tenen les seves raons, però provoquen conseqüències molt diferents*

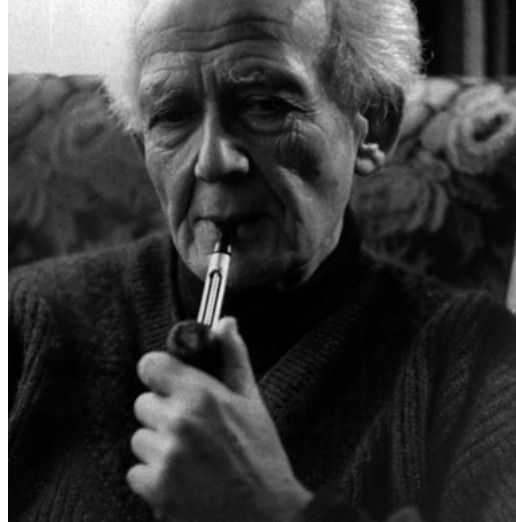
en les polítiques per regular el fenomen.

Z.B.: El nucli del problema és la incomoditat natural primordial que sentim. Per la resta, es tracta només dels aspectes ideològics d'aquesta por. Podem relacionar la resistència, el ressentiment que sentim pels estrangers i pel perill que ells representen al fet que tenen cultures que no estimem. Hi ha altres coses que no ens agraden i vivim perfectament bé sense elles, llavors, per què hauríem d'acceptar les seves cultures? Tot això seria comprensible en el cas en què els estrangers ens traguessin la feina. En realitat, segons les estadístiques econòmiques, les coses no són així perquè els immigrants fan activitats que nosaltres ens neguem a fer.

G.D. i M.F.: *En qualsevol cas hi ha el problema pràctic de la coexistència entre persones, cultures, costums diferents entre ells. Com resoldre-ho, entorn de quins valors comuns o universals cal coincidir, com construir el consens entorn d'ells?*

Z.B.: No comparteixo una idea genèrica de consens, més aviat m'inclino per un principi de patriotisme constitucional. La Constitució, precisament. L'home és ciutadà. Tots som ciutadans, per tant hem de respectar les mateixes lleis, que són vinculants per a tots nosaltres. Hem d'estar molt atents a no violar determinats valors que han de ser respectats per tots. Això entra dins l'esfera de la ciutadania que defineix els nostres deures comuns i els nostres drets comuns. La resta pertany a l'esfera del lliure arbitri, de la llibertat. El nostre viure junts no depèn del fet d'anar a l'església, a la mesquita o a la sinagoga. Per tant, ja es tracti de catòlics, protestants, mormons, baptistes, tots han de respectar els valors, la Constitució. Qualsevol pot ser una persona que segueix els dictàmens de la llei, ja vagi a l'església o a la mesquita. Això no necessàriament provoca fractures. No hi ha un determinisme de «l'enfrontament de civilitzacions», segons les paraules del desaparegut Huntington,

Així arribem al concepte del que jo he definit com a patriotisme constitucional: és a dir, tots som patriotes de la nostra Constitució, tots estem orgullosos de la nostra Constitució, de la tradició jurídica de Gran Bretanya (com saben, Gran Bretanya no té una Constitució), de la Constitució fran-



cesa, italiana. Mentre siguem patriotes de la Constitució podem superar les nostres diversitats i trobar un terme mig, un compromís, un acord que sigui bo per a tots, del qual tots en puguin treure beneficis.

G.D. i M.F.: *Per tant, el patriotisme constitucional com a referent dels drets i dels deures de cadascú, independentment de la pròpia provinença i de la pròpia cultura d'origen.*

Z.B.: Només si seguim aquesta via podem salvarguardar junts les nostres llibertats en aquest món

actual tan poc elevat. Si no, correm el risc de veure sorgir enclavaments separats per categories diferents de persones, però així acabem renunciant a la nostra llibertat de tria. Actualment a les grans ciutats existeix una tendència a tancar l'espai urbà en guetos: de vegades es tracta de guetos involuntaris, on les persones s'hi veuen empeses sense voler-ho, però també hi ha guetos voluntaris on els rics en tanquen, se separen. Aquesta és una amenaça gravíssima per a la llibertat. La llibertat només és possible en aquella que Karl Popper definia com la societat oberta, no en societats tancades, subdividides en cèl·lules. Posaré l'exemple del carreró on visc: a l'altra banda del carrer viu un irlandès, en aquesta banda hi ha un àrab, a l'altra banda d'aquesta casa, que està dividida en dues, hi viuen un italià i un polonès. Es tracta d'un ambient variat, on regna l'amistat, on ens intercanviem visites. No sé si existeix consens, potser no, però ens entenem els uns amb els altres. Per tant, com veuen, és possible. Però es dona la circumstància que aquí hi viuen persones instruïdes, i això ajuda, fa la diferència. Es tracta d'un gran repte per a la nostra educació. Si tots estem educats tot és més fàcil.

«Tots som ciutadans i hem de respectar les mateixes lleis. El que defineix els nostres drets i deures comuns és la ciutadania»

G.D. i M.F.: *Vostè identifica l'estar junts com un recorregut de «comprensió recíproca», que cal construir en les societats variables i obertes dels nostres temps. Es poden indicar modalitats i etapes d'aquest recorregut?*

Z.B.: Hem d'entendre la comprensió com un veritable i propi nou art que cal aprendre. Parlo de comprensió, no de consens. Les d'avui en dia són sovint migracions de la diàspora, respecte a les quals ja no funciona

l'antiga manera de gestió de les diferències dels estrangers basada en un procés d'assimilació del tipus «sigues com nosaltres, perd les teves diferències, nega la teva identitat». Abans pensàvem que liquidàvem el problema de la mentalitat diferent de l'estranger esperant que enviant-lo a l'escola, obligant-lo a utilitzar la nostra llengua... ell deixaria de ser diferent. El que hem de fer avui, en canvi, és adquirir l'art de la comunicació entre estrangers sense que ells deixin de ser estrangers, sense que ells renunciïn a les seves diferències: nosaltres volem preservar les nostres identitats, però també els immigrants volen preservar les seves. El camí és simplement el d'aprendre i comprendre'ns recíprocament, desenvolupar el que jo anomeno un *modus vivendi*. L'editor Giuseppe Laterza ha publicat un petit llibre meu amb aquest títol¹. Inicialment aquest recorregut significa viure junts, malgrat les nostres diferències. Aquestes hi són i estan destinades a seguir sent-hi, però ens podem comunicar, entendre'ns recíprocament, podem cooperar malgrat aquestes diferències. És la primera etapa, el primer nivell de la comprensió, que jo defineixo com a desenvolupament de la tolerància. Som tolerants, però encara som diferents, seguim sent diferents.

«Per passar del desenvolupament de la tolerància al desenvolupament de la solidaritat, el llarg recorregut cap a la comprensió i la integració»

G.D. i M.F.: *I el segon nivell del recorregut de la comprensió?*

Z.B.: És el pas del desenvolupament de la tolerància al desenvolupament de la solidaritat. En el primer ens limitem a comprendre'ns l'un a l'altre malgrat les nostres diferències. En el segon la comprensió s'esdevé ja no malgrat sinó gràcies a les nostres diferències.

Solidaritat significa que jo em beneficis de les teves diferències i tu et beneficis de les meves i, per tant, junts som més rics que si estiguéssim sols. És un objectiu molt difícil d'assolir, des del moment que hem començat dient que els estrangers són un perill i sempre sentim una mica d'incertesa en presència seva. Estem molt millor quan estem envoltats de persones que ens són familiars perquè sabem quines intencions tenen, però a la llarga aquesta visió tancada és també menys engrescadora, menys interessant: fins i tot pot esdevenir avorrit viure sempre dins de comunitats protegides, amb tanques. Ens sentim més segurs, però també més avorrits. Barrejar-nos amb els altres, en canvi, és entrar en un territori d'aventures potencials, un espai nou que no es coneix i

per tant interessant, fascinant.

G.D. i M.F.: *Com es pot encoratjar aquest recorregut de comprensió entre nosaltres i els immigrants, segons les característiques i la progressió de fases que vostè ha descrit?*

Z.B.: Les coses podrien canviar gràcies als nens, als nostres fills. En cert sentit hauríem d'adquirir la seva naturalitat respecte a aquest problema. Al contrari de nosaltres, ells ja neixen junt amb els estrangers, van a escola amb els estrangers, saben que hi ha gent diferent d'ells i això és un fet concret. Així, des dels primers anys de la seva vida aprenen aquest art difícil de ser amics, col·legues, saben que estan destinats a esdevenir col·legues de gent diferent en una infinitat d'aspectes, però igual en altres. És una qüestió molt complexa que requereix molt de temps. Seria estúpid suposar que aquesta solució es pugui assolir en poc temps, sense patiment, sense compromisos, sense reticències, sense sentiments hostils recíprocs. Però penso que les grans ciutats com Milà, Roma, Nàpols, que ara se senten menys segures que abans per la presència de tants estrangers, també són laboratoris on, a partir de l'escola primària, es comença a aprendre l'art de viure feliçment en companyia de persones diferents de nosaltres i amb això podem ser feliços, també perquè ens ofereixen tantíssims estímuls interessants per a nosaltres, diferents i nous, com nou és el futur per a tots nosaltres. ■

Giorgio De Rita i Maurizio Falco
Extret de Bambini, maig 2011

Nota:

1. BAUMAN, Z.: *Modus Vivendi: inferno e utopia del mondo liquido*, Laterza, Roma-Bari, 2007.

Bibliografia:

Zigmund BAUMAN *Múltiples culturas, una sola humanitat*. Buenos Aires/Madrid: Katz

Un dia quan vaig ser gran

Manual de prevenció de la gelosia

La gelosia és una emoció universal. Tothom s'ha sentit gelós en un moment o altre de la seva vida. Entre els infants la causa més habitual és la por a perdre l'estimació dels pares després del naixement d'un germà o germana, per això és necessari saber com ajudar els infants a superar la gelosia evitant comentaris i comparacions, afavorint la solidaritat i la cooperació, ajudant a controlar les emocions,...

Imma Riu

Avui estic content. He resolt un problema a la feina. Després de dies i dies de malestar avui estic content.

Fa unes setmanes, quan la filla del nou gerent va entrar al departament, pensava que no seria capaç de tornar-me a sentir com ara. Vaig notar com en pocs dies algú se n'enduaia tots el mèrits per una feina que havia fet jo, com l'estómac se'm regirava quan els caps –pels quals feia dos dies era un treballador exemplar– em reiteraven que aquesta nova manera de treballar era immillorable; vaig observar com en una setmana tota l'harmonia que amb esforç havia aconseguit l'equip se'n va anar en orris i es va convertir en un pou d'enveges, atacs d'ira, gelosies i competències...

Totes aquestes situacions em van produir un terrible malestar. «Això és la jungla», va afirmar algú sàviament. I he sobreviscut. Ara que torno amb el tren cap a casa després d'una intensa setmana de treball només penso en com he estat capaç d'afrontar tot això. Em ve al cap tot el que m'han ensenyat els pares al llarg dels anys, coses a les quals sobretot avui he vist la utilitat. És per això que, mentalment, mentre veig com passen corrent els pobles del camí, decideixo donar-los les gràcies:

Per haver-me comprès quan em sentia malament cada vegada que la gelosia m'estrenyia el cor des que va néixer la meva germana. Mai em vàreu prohibir que em sentís malament ni em vàreu

retreure que era una mala persona per sentir-me així.

Per haver permès que ho expressés, que plorés, que estigués de mal humor, que respongués amb un no davant les vostres propostes, que augmentés les meves rebequeries, que alguns dies em costés dormir i menjar, que tingués mal d'estómac o aquella febre imaginada, que tornés a voler el llum obert, que volgués anar a coll... però també per no haver permès que em sortís amb la meva, que fos agressiu, que –amb l'excusa que sentia gelosia– em portés malament...

Per dir-me que, d'allò que sentia, se'n deia tristesa o gelosia, o por, o... qualsevol cosa que tingués nom i pogués identificar, afrontar amb la vostra ajuda i dissipar encara que molt lentament.

Per no haver-me comparat constantment amb la meva germana sinó fer-me saber dia rere dia que jo era especial per vosaltres, tal i com també ho era ella. Per ajudar a adonar-me que, malgrat que tot canviava, jo seguia essent jo, que l'estimació era incondicional i les normes inamovibles. Amb



el temps, això m'ha fet sentir segur de mi mateix i capaç d'afrontar les contradiccions i frustracions de la vida.

Per haver cercat espais per a mi sol però no cedir quan intentava aconseguir-los per damunt dels altres. Per les hores passades mirant fotos i escoltant anècdotes de quan jo també era petit.

Per haver-me fet sentir que m'estimàveu perquè volíeu, no pel que jo feia. Per mostrar-vos contents de tenir-me a mi... i també a ella. Per les manyagues, les moixaines... Per haver-me ensenyat a estimar-me a mi mateix: «Mira, l'has feta riure! Has aconseguit solucionar-ho! Estàs content?».

Per no donar-me tota la responsabilitat de la seva cura i el seu benestar. No hauria pogut ser tan responsable («has d'estimar la teva germana»), tan altruista («deixa-l'hi a la teva germana, que és petita»), tenir tant d'autocontrol («no la facis enfadar»). Això ho he après amb els anys... I encara hi sóc pel tros!

Per deixar que resolguéssim sols les nostres rivalitats –i no era gens fàcil!– mirant de cua d'ull que tot acabés bé, per no culpar-nos si ens enfadàvem, per fer de mediadors quan no ens en sortíem intentant ser

àrbitres neutrals –que difícil!– i obligant-nos a acceptar les conseqüències del que fèiem. Per prevenir moltes situacions evitables.

Per ensenyar-me com afrontàveu vosaltres aquestes situacions, com manegàveu els petits conflictes que sorgien entre vosaltres o amb altres persones.

Per ensenyar-me a resoldre problemes: a posar-los nom («tots dos voleu jugar alhora amb el drac»), a pensar diferents alternatives, a escollir-ne una i acceptar els inconvenients i gaudir dels avantatges, sobretot a llarg termini.

Per mantenir el caliu, les sortides plegats, els jocs a casa, els «com ens ha anat el dia?» a l'hora de sopar on cadascun de nosaltres tenia el seu espai i temps.

Per donar-nos a cadascun el que necessitàvem a cada moment i permetre'ns aprendre que cada edat –cada lloc de treball, cada opció que prenem...– té els seus avantatges («tu pots anar a dormir més tard») i inconvenients («avui no tens regal perquè no és el teu aniversari»), que tots som diferents i que, malgrat tot, les injustícies a vegades són inevitables i les hem de saber afrontar.

Per haver comprès que la meva gelosia era normal, inevitable i part de la vida. Per haver-me permès viure-la, sentir-la, patir-la i aprendre'n. Per aconseguir que el que podria haver-se tornat patològic amb els anys quedés simplement en una temporada difícil.

Sobretot, per haver tingut la paciència i esperar que m'adonés ara de tot això i no en aquell moment.

A l'estació de Massanet puja la meva germana, que se'n va a treballar. Observo intrigat la seva expressió. Ja fa dies que m'explica que les coses no li anaven gaire bé amb la seva parella. Ahir era el gran dia, s'ho havia preparat, m'havia demanat parer, havia sospesat pros i contres i finalment s'havia posat una data per triar un camí. «Hi ha moments en la vida en què creus que les emocions no et deixaran respirar i t'ofegaràs», va dir-me. S'asseu tres seients al davant perquè el tren va ple. Mira per la finestra, fa un gran sospir i mentre se li dibuixa un somriure plàcid a la cara em pica l'ullet. Estic content per ella. Avui estic content. ■

Imma Riu, psicòloga

A cavall entre el conte i la poesia

Elisabet Abeyà

Aquí tenim un petit conte molt senzill i molt bell. Es basa en la personificació de les fulles dels arbres. Quin misteri! Totes iguals i diferents, es desprenen de l'arbre. Se'n van a ballar? Especialment la segona part d'aquesta petita història es presta a la repetició, a la joia, a l'expressió, a la dansa... Els infants són uns grans productors de metàfores. N'hi ha que diuen que és perquè els falten paraules per explicar els fets amb precisió. En tot cas, deixem que representin aquesta bella metàfora a la seva manera. En cap cas els imposem la nostra

Tardor

Una fulla a la tardor
amb les seues manetes
s'abraçava a l'arbre gran
i deia: «Adéu, germanetes!»

Les germanes fulles
anaven al ball
rialles per l'aire
i els vestits daurats.

(Maria Beneyto. Poemes de les quatre
estacions. València: Tàndem, 1993)

Llibres sense text

Tertúlia de Rates

Durant les primeres edats l'experiència literària s'inicia pels sentits, a poc a poc, fins a desembocar en quelcom més global: l'educació de la sensibilitat.

Com podem compartir llibres amb un infant que és molt petit? La resposta és senzilla: que us interessi també a vosaltres. D'aquesta manera no us costarà gaire crear expectativa abans d'obrir-lo, presentar-ne tots els racons i raconets, papers i fulls (és millor parlar de presentar que d'explicar, que tanta paraula sonora embruta les orelles, les cansa i no deixa que es xopin del que és important en aquell moment, la mirada de l'infant que cerca el moviment de l'adult quan ensenya el llibre: la coberta i la contracoberta, les guardes, no saltar-se cap pàgina (incloent les que estan en blanc o les que tenen els crèdits), passar pàgines a ritmes diferents, anar endavant i endarrere, fer preguntes obertes, suggerir punts d'interès, mirar plegats, tot amb les menys i millors paraules possibles.





OH!

Josse Goffin

Pontevedra: Kalandraka

Piu è meno.

Aquest és un llibre per a totes les edats. La sorpresa a què es refereix el títol la porta la manipulació del full de paper. Els que encara no saben llegir lletres són els més indicats per prestar-se al joc d'obrir les seves pàgines i encarar-se a la sorpresa que s'hi mostra. I val a dir que molts d'aquests menuts descobreixen abans que l'adult que a cada pàgina hi ha un element que apareix a la següent, donant peu a una nova il·lustració que també s'haurà de descobrir tot obrint la pàgina que l'acull.

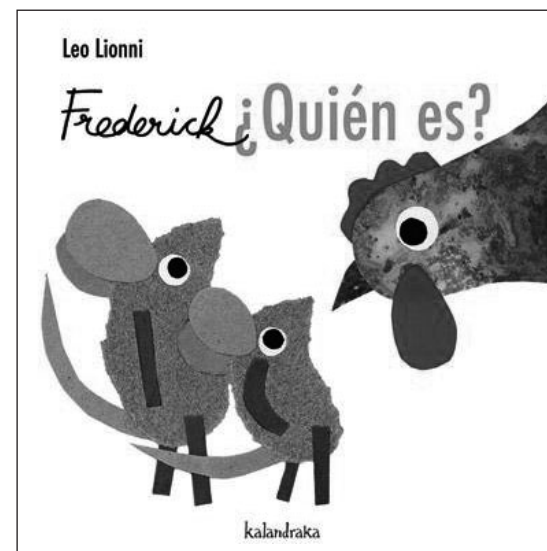
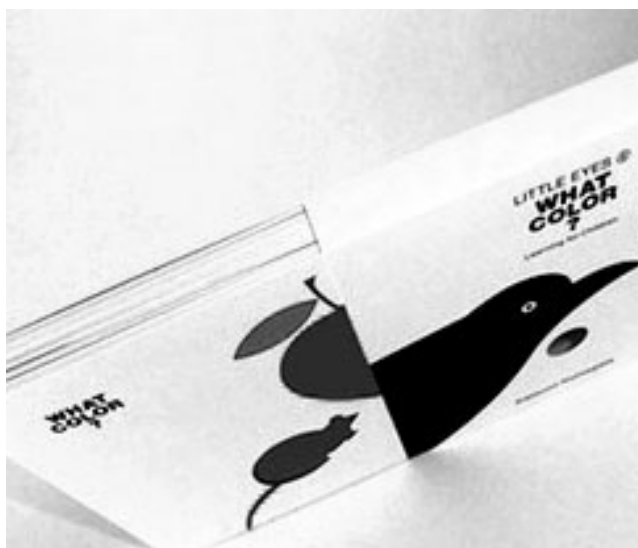
Els objectes representats estan fets amb un estil senzill i les escenes que s'amaguen dins el plegat de les pàgines ratllen sovint el surrealisme, sense perdre aquest aire d'il·lustració plena de simplicitat.

WHAT COLOR?

Katsumi Komagata

Tokio: Kaisei-Sha. 1991

Més que un llibre, la proposta del dissenyador japonès Katsumi Komagata consisteix en dotze targetes de doble cara a mida del palmell, per presentar els dotze colors i la seva



correspondència en la natura. Pensada per alimentar el plaer dels més menuts per la descoberta sense menysprear la curiositat dels adults, aquesta mena d'escultura en paper pertany a la sèrie Little Eyes que Komagata va iniciar el 1990. *What color?* manté la coherència amb el conjunt de la producció de l'autor: cap text, acurat grafisme, joc de colors i de formes i encunyats. Tot això fa que la crítica consideri Komagata com a continuador de les línies de treball dels grans clàssics contemporanis Bruno Munari, Leo Lionni i El Lissitsky.

¿QUIÉN ES?

Leo Lionni

Pontevedra: Kalandraka,

Llibre de cartoné quadrat, de 16 x 16, sense text escrit. Reprèn el personatge del conegut ratolí Frederick i a cada doble pàgina reproduceix una escena quotidiana. Per la rigidesa del cartoné i perquè cada escena està a doble pàgina, el llibre es pot posar damunt la taula o a terra i el lector d'imatges el converteix en un teatrí, dins del qual hom pot imaginar que hi passen moltes coses. Cada escena pot suggerir coses com l'època de l'any, el moment del dia, l'acció que fan els protagonistes...És un bon material per a fer parlar, i al seu voltant floreix la conversa.

La col·lecció consta d'altres títols, com: ¿Cuándo?, ¿Qué es?, ¿Dónde?

46a Escola d'estiu 2011
Conclusions Tema General
aprendre a ensenyar
a aprendre

L'aprenentatge és inherent a l'ésser humà, i ensenyar a aprendre és responsabilitat de tots els professionals de l'educació. L'aprenentatge no és un lloc de pas sinó un lloc de residència on poder instal·lar-s'hi al llarg de tota la vida.

Educar és acceptar que un mateix no està del tot educat i per això en l'ofici de mestre hi ha la necessitat de continuar aprenent de manera constant. Educar vol dir no viure instal·lats en la certesa i buscar la coherència entre el dir i el fer. No és una finalitat en sí mateixa sinó que busca generar condicions perquè millorem com a persones.

L'escola de l'aprenentatge

L'escola de l'aprenentatge parteix de la recerca quotidiana que dona sentit a les coses apropant-les a la realitat de cada moment, valora les preguntes i les iniciatives dels infants i dialoga amb ells.

Els coneixements són eines elaborades per l'ésser humà al llarg de seva la història. La manera com es presenta l'objecte de coneixement afavoreix o dificulta que, qui aprèn, tingui ganes d'anar més enllà.

No n'hi ha prou amb saber el què i el perquè de les coses sinó que cal valorar els fenòmens, els perquès profunds que obren panorames de possibilitats i d'optimisme.

El desig i l'esforç d'aprendre

Per fer de mestre cal fer sentir als infants i joves que hi ha algú que espera alguna cosa d'ells, que creu en les seves possibilitats. El mestre que és capaç de commoure's i entusiasmar-se en les situacions d'aprenentatge afavoreix el despertar de la curiositat per aprendre. A partir d'aquest moment qualsevol repte serà rebut amb gust i l'esforç per arribar a construir un coneixement prendrà sentit. En aquest procés de construcció hi té cabuda el dret al dubte, a l'error i a la provisionalitat, que és un signe d'intel·ligència.

La dimensió col·lectiva

Aprendre i ensenyar són conceptes canviants. La nostra societat és cada vegada més complexa i globalitzada: la diversitat no fa més que créixer. Aquesta heterogeneïtat cultural és difícil d'atendre des d'una organització social i educativa que genera solitud. Cal atendre la diversitat, entesa com al dret a la diferència, sense fer cap diferència de drets.

Encara que aprendre sigui un exercici individual és fonamental fer





dialogar les diferents vivències per poder interpretar de maneres diverses un mateix fenomen. Aquest contrast permet desplaçar-te de la pròpia subjectivitat cap a altres interpretacions. Aquest descentrament l'ha de fer en primer lloc el qui parla, el mestre, perquè és molt important situar-se al lloc de qui rep les pròpies paraules.

A l'escola s'hi ha de poder pensar amb tranquil·litat i serenitat davant un món massa accelerat, un món que ho demana tot i de seguida. L'escola ha de desacelerar, prendre's i donar temps per ajudar a la comprensió i la relació entre els fenòmens.

Aprendre a canviar

Els contextos i les estratègies per aprendre i ensenyar són canviants al

llarg del temps. En la nostra societat globalitzada s'ha accelerat aquest canvi, i neix la necessitat d'encaixar-hi. Tant els educadors com el sistema educatiu tenen la responsabilitat de gestionar aquest canvi tot aprenent i ensenyant a canviar.

Un dels elements de canvi fonamental a la nostra societat és la presència de la tecnologia digital. En conseqüència, aquesta tecnologia és igual de necessària i present a l'escola com ho és a la societat. Per fer-ho, és important que l'escola reflexioni sobre quin ha de ser el nou paper del mestre més enllà de l'ordinador, ja que aquest no és només una eina: l'ordinador no és prescindible.

És important que la tecnologia no sigui descontextualitzada, sinó que se'n comprenguin els motius i el sen-

tit de la seva presència. La formació del mestre hauria de viure el canvi com un benefici.

La formació dels mestres

La formació és la peça clau de tota reforma orientada a millorar la qualitat de l'educació. És molt important una bona formació inicial però sense deixar-ne de banda una de continuada. Ningú pot ensenyar sense aprendre contínuament.

L'art d'ensenyar a ensenyar s'ha d'adquirir necessàriament en la pràctica, degudament analitzada i fonamentada. S'aprèn a ensenyar ensenyant amb un diàleg significat entre teoria i pràctica. La pràctica en educació et dona un valor fonamental: el valor del límit de qui ensenya i de qui aprèn. La pràctica et dona molts moments d'inseguretat que després

t'obliga a reflexionar. Aquesta reflexió, feta de manera compartida t'ajuda a superar els propis límits.

Els coneixements necessiten un fonament teòric i un rigor científic. Ningú pot ensenyar el que no sap. Ensenyar a pensar demana comunicació i diàleg. El diàleg i el debat són la base de l'educació per a la igualtat perquè suposa saber escoltar i acceptar que els sentiments i raons dels altres són tant legítims com els propis.

Imaginar

Imaginar és el primer pas per construir. Després, però, hem d'estar disposats a saber modificar el que hem imaginat per adaptar aquests somnis al context en que ens trobem.

Per això volem acabar presentant el que hem imaginat com a criteris fonamentals perquè la formació dels



nous mestres sàpiga ensenyar a aprendre:

- Creiem que la formació dels mestres s'ha de fonamentar en la pràctica a l'escola: teoria i pràctica no s'han d'oposar sinó fer dialogar a partir de la reflexió que neix de les situacions viscudes.
- Pensem que el treball cooperatiu és fonamental per construir coneixement compartit, i això val tant per qui ensenya com per qui aprèn.



- Creiem que cal repensar els temps i els espais dels llocs on s'aprèn, per alimentar les recerques i per facilitar organitzacions més flexibles.
- Desitgem que cada mestre pugui construir un estil propi després d'haver conegut múltiples metodologies.
- Creiem en la importància de tenir un projecte de formació inicial no fragmentat i acompanyat, per desvetllar les capacitats de cadascú.
- Proposem un intercanvi de les activitats de tots els implicats -mestres d'escola, professors d'universitat i estudiants- per poder des

plaçar el propi punt de vista, com a exercici formatiu per a tots.

- Considerem fonamental conèixer altres realitats, culturalment i educativament diverses.

Ens sentim orgullosos de ser mestres i volem treballar per la dignitat de la professió defensant l'escola que volem, l'escola pública. Treballar per la millora de l'educació és també treballar per la millora de la pròpia vida, mobilitzant els infants i joves i la societat en la llibertat d'aprendre. L'escola ha de fer gent capaç de pensar per si mateixa, capaç de dialogar i de comprometre's. Aquesta és la veritable competència de la humanitat.

15 de juliol de 2011



Amb els nens i nenes de tres anys vam anar a visitar la fundació Tàpies. La forma com s'enfoca la visita val la pena i ens va donar moltes pistes per aprofundir després a l'escola. Un dels aspectes en què els van fer fixar va ser en la matèria i com la utilitza l'artista. Van veure el valor de crear amb elements trobats, cosa que apropa l'art al joc i a les col·leccions espontànies que fan els infants.

Hi ha un quadre amb una gran espiral gravada sobre matèria que sembla terra.

Un dia els vaig proposar -tot recordant aquella obra- dibuixar sobre fang. Van fer una planxa amb els corròns, la van tallar i la van cobrir amb pintura blanca. Allà sobre, amb punxons hi van fer un dibuix.

La Marina amb quatre traços va fer aquesta cara. Sempre dibuixa de pressa però amb poques línies fa creacions ben expressives.

Sílvia Majoral



Albums i altres lectures.
Anàlisi dels llibres per a infants
 DURAN, TERESA
 Barcelona: A.M. Rosa Sensat, 2007

Immersionats com estem en la societat de la comunicació i la cultura de la imatge, aprendre a llegir, aprendre a imaginar, són dues fites molt importants de la pedagogia actual. Però hi ha tantes menes de lectures!

L'autora se centra en l'anàlisi dels tres llenguatges primordials –l'oral, el textual i el visual– que conflueixen en la literatura infantil, i més específicament en l'àlbum il·lustrat. L'àlbum és un llibre compost d'imatges i mots, perquè aquests dos suports comunicatius, còpsats en tota la seva dimensió cognitiva, atorguen als lectors no solament una visió perspícua del món que ens envolta, sinó també el desenvolupament d'una molt necessària pedagogia de l'imaginari.

Títteres en el taller
 TRUEBA, BEATRIZ;
 RODRIGUEZ, JOSÉ LUIS
 Barcelona: Octaedro, 2011

El llibre reflecteix l'experiència del Taller de Titelles realitzat durant vuit anys amb infants de quatre a dotze anys en un context d'educació no formal.

Superant la idea de receptari o manual, el llibre constata la projecció educativa que d'una manera interdisciplinària comporta un taller de titelles. Al llarg de l'obra descobrim el dia a dia del taller en les seves diferents fases: projecció, realització, i representació. Ofereix un gran nombre de recursos plàstics i teatrals creats i duts a terme pels autors.



Subscripció a la revista Infància

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

Se subscriu a INFÀNCIA (6 números l'any, 2 d'INFÀNCIA A EUROPA)
 Preu per al 2011 (IVA inclòs): 50 euros
 Socis A. M. Rosa Sensat: 45 euros
 Europa: 60,20 euros
 Resta del món: 61,20 euros

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

Butlleta de domiciliació bancària

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

Firma del titular

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

Espai per a una creativitat sense límit

Ceres, Pintures de dit, 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 Fabrès, 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, Misericòrdia Olesti, Àngels Ollé, Marta Ordóñez, Beatriu Pérez, Núria Regincós, 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.