

in-fàn-ci-a 183

REVISTA DE L'ASSOCIACIÓ DE MESTRES ROSA SENSAT

NOVEMBRE / DESEMBRE 2011

educar de 0 a 6 anys



20 N

És una data memorable, una data de gran significació per a la democràcia i per a la infància. El 20 de novembre, fins ara, ha estat un dia que obre noves esperances, un dia que convida a somiar i projectar un futur millor, que ens permeti progressar en el procés d'humanització de la nostra espècie.

El 20 de novembre de 1975 finalitzen quasi quaranta anys de dictadura i s'inicia definitivament un període de conquesta de llibertats col·lectives i amb elles un procés de recuperació i construcció d'una democràcia.

L'educació infantil, com moltes altres realitats socials i educatives, no ha estat aliena a aquesta realitat de temor, de risc, d'esperança. Des de la dècada dels seixanta del segle passat, tal com demana la necessitat social i la voluntat de canvi, s'inicia de manera clandestina, al marge del control oficial, la creació de una nova educació per als més petits, en pobles i ciutats sorgeixen escoles bressol, són milers

de famílies, mestres que d'amagat, amb complicitat, construeixen escoles diferents per a la infància de 0 a 6 anys.

La repressió feu que emergís la llibertat individual en petits col·lectius, que en un context advers construïren una potent institució de la primera infància, perquè en finalitzar la dictadura pogués orientar l'acció d'un futur democràtic. Amb aquell 20 de novembre, s'obriren grans esperances també per a l'educació infantil.

El 20 de novembre de 1989, s'aprovà a les Nacions Unides, la *Convenció sobre els Drets dels Infants*. Quaranta anys després d'haver aprovat els Drets Humans.

La infància sempre ha d'esperar perquè se la reconegui, una espera que desespera els seus defensors, però arriba el dia que la Convenció reconeix en ella la persona que és des de que neix, amb els seus drets socials i civils.

Els Drets de la Infància, ens obliguen a les persones adultes a respectar-los, tant si som mestres com

mares o pares, ciutadans o persones responsables en poders públics.

És reconfortant comprovar que molts dels Drets que conté la convenció, inspiraren i configuraren les pràctiques d'aquelles escoles bressol que, d'amagat i silenciosament, es crearen a la clandestinitat.

Ara l'atzar, o potser no, ens situa davant un tercer 20 de novembre, amb unes eleccions generals, en un context social i econòmic convuls, amb un malestar que genera una gran incertesa.

Una vegada més serem les persones adultes, a qui legalment se'ns reconeix veu, cosa que no es reconeix a la infància, qui tindrem dret de vot.

Des d'aquesta pàgina es proposa que en l'exercici de la nostra llibertat, de la nostra veu o vot, ens recordem de la infància, la que sí que té dret de vot. La conquesta democràtica és encara insuficient, com també ho son les fites aconseguides per a una escola infantil qualitativa per a tota la infància. La nostra veu, en l'exercici lliure del 20 N, pot ser també la de la infància.

Sabies que...	Educació, violència i drets de l'infant	Josep González-Agàpito	2
Plana oberta	Començant a caminar... com a mestra	Judit Carrera	4
Educar de 0 a 6 anys	La complexitat de la pràctica pedagògica i el criteri del pedagog	Jytte Juul Jensen	8
Bones pensades	família i escola comparteixen: Espais de trobada: escolta i diàleg	Pilar González i Èlia Martínez-Cava	14
Escola 0-3	Un niu d'ocells	Equip de l'EBM Els Belluguets	17
	Experimenten o exploren els infants de zero a tres anys?	Montserrat Benlloch	20
L'entrevista	Conversa amb Thomas Armstrong	Pátio Educação Infantil	28
Escola 3-6	Els petits tresors de cada dia	Agnès Barba	30
	Primer penso i després començo a construir	Monica Rossi	34
Infant i salut	Resiliència i escola bressol	Rut Sánchez	38
Llibres a mans dels infants	Llibres sense text	Tertúlia de Rates	41
El conte	A cavall entre el conte i la poesia. Els grills	Elisabet Abeyà	42
Biblioteca			43
Índex 2011			45

sumari

Educació, violència i drets de l'infant

Josep González-Agàpito

«No estalviïs a un infant la correcció, perquè, si li pegues, no morirà; si li dones bastonades, li salvaràs la vida», es llegeix a la Bíblia (Proverbis 23, 12). Una infància sense drets i sotmesa per la violència és el pòsit d'on prové la nostra tradició educativa des de l'antiguitat. Fins i tot els grans ideals grecollatins d'atènyer, a través de l'educació, una cultura basada en la *humanitas* no impliquen cap reconeixement de la personalitat de l'infant. Ben al contrari, aquest procés estarà farcit de maltractament a la infància. Mentalitat que també és a la tradició educativa de no poques de les nostres famílies autòctones o novingudes. On la infància es percep com a oposada a la persona humana que ha d'esdevenir. L'objectiu de l'educació no és pas l'infant sinó l'adult que ha de conformar.

La nostra és, des d'antic, una societat violenta i el maltractament familiar o escolar n'és un element més. Des d'aquestes mateixes planes hem vist com el nostre model familiar s'estructura, amb la família romana, entorn del *pater familias*. Però, tanmateix, l'expansió del cristianisme significà la retirada del dret del pare sobre la vida i la mort dels seus fills ja que els infants, com tots els humans, pertanyen i són fills de Déu. A ell correspon donar o prendre la vida. Des d'aquesta concepció, els primers emperadors cristians acotaren el poder dels pares i previngueren penes i la pèrdua de la paternitat a qui abandonés els seus fills o filles, abusés sexualment d'ells o els prostituís. Ja al segle II s'havia prohibit la venda d'infants i limitat la possibilitat d'abandonar-los.

El cristianisme, però, en lligar-se a la tradició hebrea i la grecollatina, acabà retornant a la tradicional «educació de l'home contra el nen», malgrat el magisteri de Jesús sobre la dignitat de la infància, la qual esdevé model i guia de la conversió personal i interior proposada als evangelis.

L'esfondrament de l'imperi romà al segle V significà la desaparició de l'estructura educativa a Occident, mantinguda mínimament pels monestirs i l'episcopat per a la formació de les elits a través del programa escolar grecollatí del *trivium* i el *quadrivium*. Però, pel que fa a la infància, Philippe Ariès ha deixat clar que els nens i les nenes no constituïen pas un dels objectius centrals de la família i la societat. Malgrat les matisacions que cal introduir en la visió de l'historiador francès, l'alta mortalitat dels infants i les dures condicions de treball i de vida per obtenir la simple subsistència no permetien pas agafar gaire afecte als petits infants. Els quals eren vistos com una pesada càrrega fins als cinc o sis anys en què podien ajudar i contribuir a la subsistència. La ràpida incorporació dels nens i nenes a la vida dels adults també comportava restar sota l'influx dels seus codis i d'una autoritat massa vegades exercida amb brutalitat.

Lluny de pensar que l'educació dels més petits en el clos de la família medieval era cosa de les mares, hores d'ara tenim prou testimonis de la participació dels pares en la seva educació i en la interiorització dels codis i pautes socials vigents.

L'alliberament dels infants

Alain Renaut ha posat de manifest que la infància, com altres col·lectius oprimits, ha realitzat el seu propi trajecte històric per anar assolint estadis d'alliberament. En les societats tradicionals educar és, fonamentalment, un procés de preparar, des de ben petits, els infants per trobar el seu lloc dins un ordre social que es veia, i es volia, immutable. La gran revolució que transformarà Occident i el farà diferent de la cultura i l'educació orientals serà la llarga, lenta i progressiva afirmació de la individualitat, de la llibertat de consciència i la capacitat de poder decidir sobre què fer de la pròpia vida.



Ja en plena edat mitjana, al segle IX, trobem símptomes d'aquest procés en el debat de com havia de ser l'educació dels nadons i infants abandonats i salvats per l'acció humanitària de l'Església. Com el fill de ferrer esdevenia ferrer o el del pagès seria pagès, havien també de ser eclesiàstics aquells nens o nenes?

Serà amb les primeres aurores del Renaixement que l'educació començarà a ser un procés de conduir l'infant a poder escollir lliurement el seu lloc. I naixerà una educació basada en l'emulació i la competència entre els companys en substitució de la por al càstig corporal. Però no pas per abandonar-lo sinó per evitar-ne l'abús i la generalització com podem llegir en defensors de la infància i d'una nova educació com Erasme, Vives o Montaigne.

Fent un salt en el temps, i malgrat els al·legats renovadors, l'aparició de les escoles infantils al segle XIX anirà generalment associada a la concepció ancestral i tradicional de la infància. Els infants són vistos com uns éssers a mig fer i salvatges que cal domar. Els parvularis són el primer graó de l'enquadrament i control social que representen els sistemes estatals d'escolarització i que demanda la nova societat industrial. Els mètodes són autoritaris, reforçats pels freqüents càstigs corporals. La disciplina imposada i el silenci conformen el clima indispensable del parvulari per fer possible els aprenentatges i com a forma de socialització.

Una revolució lenta i silenciosa

Durant el segle passat es produí una silenciosa revolució, iniciada al segle XVIII, per capgirar la representació social de la infància i alçar una escola i una educació que contravenen una tradició i uns plantejaments multiseulars. Un contramodel de les pràctiques educatives coercitives basat en la pedagogia activa i l'autonomia responsable, el treball i l'esforç dels infants. Iniciat en l'educació infantil per Pestalozzi (1746-1827) i Fröbel (1782-1852) fent del joc el camí d'un aprenentatge solidari adaptat a les possibilitats cognitives dels més petits.

Com assenyala Prairat, són posats en crisi els dos models disciplinaris dominants a l'escola, altament repressius, inspirats en l'organització militar i les comunitats religioses. I s'obre pas un model extret de la regulació política i contractual. No es tracta ara de punir la desobediència al mestre sinó de fer evident a l'individu la seva manca de corresponsabilitat amb el grup.

La vulgarització d'aquests plantejaments i el desenvolupament econòmic de la segona meitat del segle XX han canviat no sols les escoles sinó també l'àmbit educatiu familiar. Però també han comportat dificultats per exercir el rol educatiu a l'escola, a la família o a la societat a causa de l'aparent paradoxa d'entendre la infància com una etapa biològicament i legalment diferenciada i, ensems, conferir als infants idèntics drets que als adults. Fet que porta en aquests darrers anys a redefinir i afirmar el rol de ser mestre, pare o mare sense cedir al miratge d'un retorn a una pretesa seguretat de les velles fórmules, ja que aquestes són conseqüència d'uns temps que ja no són els nostres.

El llarg procés d'alliberament té en la Convenció internacional dels drets de l'infant, de 1989, la seva fita més visible. Amb alguna excepció important com els Estats Units, on continua havent pena de mort per als infants, ha estat ratificada per la pràctica totalitat dels estats del món. Però és sols una fita en el llarg camí d'alliberament de la infància. Som ben lluny, encara, d'aconseguir que els drets dels infants siguin realment vigents arreu. ■

Bibliografia:

- BECCHI, E. i JULIA, D. (ed.): *Storia dell'infanzia*. Rome-Bari, Laterza, 1996.
 DELGADO, B.: *Historia de la infancia*. Barcelona, Ariel, 1998.
 RENAULT, A.: *La libération des enfants*. Contribution philosophique à une histoire de l'enfance. Paris, Calmann Lévy, 2002.

Josep González-Agàpito

Començant a caminar... com a mestra

Judit Carrera

En la bibliografia pedagògica trobem experiències de tot tipus: grans mestres dedicades i dedicats plenament a l'ofici d'educar, ensenyar, acompanyar nens i nenes de totes les edats, que ens expliquen les seves vivències, els seus aprenentatges, les seves reflexions i les teories sobre el desenvolupament. Però poques vegades algú ha parlat de les primeres passes i caigudes, de «l'aprendre a caminar» en aquest bonic ofici.

Com s'assemblen els primers anys de mestra amb un nen que comença a caminar! A la universitat et «preparen» per ser mestra, com quan l'adult posa un suport al nen per tal que es posi dret, o bé li dóna un caminador on s'agafa, l'arrossega i, per la mateixa inèrcia, fa quatre passes. En aquesta meva primera etapa vaig conèixer persones dedicades a l'educació que, després de molts anys, encara mantenien la il·lusió per ensenyar, per transmetre'ns les seves experiències, els seus coneixements. Persones exigents, entregades, models a seguir. També vaig conèixer altres mestres i professors que transmetien, si fa no fa, els manuals escrits. Però tots, uns i altres, em van aportar alguna cosa. Això sí, els primers em van aportar quelcom més, una actitud imprescindible (amb tot el que aquesta paraula significa) en la nostra professió: l'entusiasme.

El temps de la universitat passa: les classes, els exàmens i els pocs dies de pràctiques que resulten ser tan sols un petit tastet de la vida a les classes, quatre passes amb un caminador.

I arriba el moment de fer currículums, d'enviar-los i d'esperar que soni el telèfon. Jo estava a pocs mesos de l'examen final i vaig rebre la trucada. Sense preguntar res, responent que sí amb els ulls tancats a tot el que la directora em deia, vaig trobar la meva primera feina en una escola bressol municipal: la Cuca Fera, a Tona. No la coneixia; no en sabia res, del centre. Només sabia que al setembre seria mestra. M'havien ofert una feina com a mestra de reforç, just el que jo volia perquè sentia que, abans d'enfrontar-me sola a la responsabilitat de tenir un grup a càrrec meu, volia aprendre de les altres mestres, volia anar pas a pas. Com quan l'adult ofereix a l'infant que es mor de ganes de caminar tot sol una mà que l'aguanta i l'acompanya. Em van fer un lloc a dins l'equip: dotze mans m'acompanyaven, unes més joves, altres més grans, cada una amb una força diferent i totes amb tantes coses per ensenyar-me. I en la meva primera experiència laboral van arribar les primeres entrebanca-des. M'havien explicat tantes coses a la universitat: teories, pràctiques, com programar... I mai ningú ens havia dit que per aprendre a caminar s'ha de caure. Sí, és lògic, pot pensar qualsevol. Però quan comences pensant que tot és meravellós; que per fi has fet realitat el teu somni; que tot el que has reflexionat i preparat avui dimecres sortirà bé; que aquella activitat de psicomotricitat té totes les parts del manual, i resulta que no surt bé... quina decepció.

Recordo que en el meu primer any, entre objectius i criteris d'avaluació, els grups que més em van costar van ser els d'un a dos anys perquè, són molt més petits del que jo m'imaginava. Havia de descobrir que abans de tota activitat s'ha d'aconseguir establir un vincle afectiu amb els infants. Si no hi ha



aquest vincle, pots plantejar la millor activitat mai ideada: no funcionarà. Crec que no me'n vaig adonar fins que un dia, al cap dels mesos, la meua companya Marga, amb una llarga experiència, em va dir alguna cosa així com: «Jo els primers dies els faig molts jocs de falda, que em coneguin i em tinguin confiança: és el més important». Evidentment, vaig pensar... Però ja m'havia endut la primera bufetada.

Aquell primer any i el següent van estar plens d'anècdotes. La majoria bones, sens dubte, però també vàries caigudes en què a vegades pensava que no era prou bona per caminar en aquesta professió que, per altra banda, cada dia estimava més. Però encara no sabia que caure quan algú et té agafat de la mà no és tan dur com caure quan comences a caminar sol o comences a pujar escales.

Al cap de dos cursos, per circumstàncies diverses, vaig anar a parar a una escola bressol privada de la Comunitat de Madrid. Quin canvi. Uns baixos d'uns edificis, fent cantonada, i una paret d'escola curiosament pintada a l'estil grafit: l'Escuela infantil La Comba. L'1 de setembre em faria càrrec del grup d'infants de la classe de les tortugues. El canvi era radical: d'un poble a una ciutat, d'una municipal a una privada, d'una escola que ja m'havia fet meua a una escola desconeguda, d'una forma de treballar unificada a un funcionament de «cada maestrillo con su librillo» i, sobretot, d'un reforç a fer de mestra d'un grup.

Recordo que em vaig passar el mes d'agost preparant aquell dia 1 de setembre. Nervis, emoció, il·lusió, entusiasme i por. També tenia por. Por a no encaixar, por a no saber-me fer a la classe i al grup, por a no complementar-me bé amb les famílies, que no agradés la meua forma de fer tan novella. Les primeres línies del meu diari, aquell curs, van ser aquestes:

«He començat la meua nova etapa com a mestra responsable d'un grup classe i són tantes les coses que cal controlar... M'havia preparat bastant bé el primer dia i pensava que calia prendre nota de les coses importants, però la veritat és que va ser complicat. Els pares i mares arribaven escalonats però, quan un nen plorava, arribava un pare i em comentava coses; llavors n'arribava un altre i me'n deia més. Al final no sabia qui m'havia dit què. A més a més, tampoc coneixia els infants ni les famílies ni l'escola i el seu funcionament: un primer dia que va resultar tot un repte. I així va anar la primera anècdota. Per dinar, quan vaig posar macarrons a la més menuda de la classe, va posar-hi mala cara. Jo la vaig animar a menjar i em va dir: Quema.

Jo, tota convençuda, li contesto: Pues sopla. Però res de res. Al cap d'una bona estona, al veure la cara de pomes agres, vaig pensar que hi havia la possibilitat que encara estigués menjant puré i... EFECTIVAMENT! No vol sentir a parlar de menjar sencer.»

Ara hi penso i potser somric. En aquells moments em vaig sentir inútil. Totalment inútil. No m'havia ni passat pel cap que a la classe de dos anys encara hi podia haver infants que mengessin purés. Doncs bé, en tenia tres però els altres dos ja estaven començant a menjar sencer i els macarrons els van encantar. I és que el tema de l'alimentació em va fer plorar més d'un dia quan els nens ja eren al dormitori. Els psicòlegs, els teòrics, els manuals diuen que l'hora de dinar ha de ser relaxada, que cada nen o nena ha de menjar per pròpia voluntat, que no es pot forçar, que ha de ser un moment agradable i tranquil. Com podia ser tan mala mestra! Les hores de dinar a la meua classe estaven essent un moment tens: nens que no volien menjar el puré, altres que no volien ni veure la crema de pastanaga, altres que simplement ploraven perquè no volien estar a l'escola... I jo els animava, però també m'enfadava. Mai m'havien parlat que aquella situació arribaria ni de com saber dinamitzar-la, entendre-la i respondre-hi des de la calma i la tranquil·litat.

Van ser el pas dels mesos i les hores de reflexió, de consulta d'apunts, de converses amb les companyes, d'observació de la meua forma d'actuar i la d'ells, que em van anar fent desenvolupar estratègies per aconseguir aquesta



una bona nena, potser per tal que no l'etiquetéssim o ves tu a saber què...

Penso i defenso a dia d'avui que la relació amb les famílies és un deure professional. Si ens dediquem a atendre els infants d'aquestes edats hem d'atendre indefectiblement les seves famílies. Hem de conèixer-les, establir un vincle com a mínim cordial i de confiança. Hem d'entrevistar-los, donar-los la benvinguda i reconèixer-los com a part de la classe. Ho són. Perquè el nen no ve sol, ve amb la seva família. Tantes vegades recordo la meua companya Dolors o la Marta quan parlàvem de la nostra feina i sovint em deien: «Quan hi ha algun problema amb una criatura a vegades només cal parlar amb la família i, no saps ni com ni per què, l'endemà l'infant ha canviat la seva actitud». Sí, és com si tinguessin un setè, vuitè, novè sentit.

pau i tranquil·litat tan desitjada. Posar música relaxant, fer un joc per tal que es quedin en silenci un moment abans de començar a repartir el menjar, apagar els llums de la classe per relaxar-nos en dies en què estem més esverats, posar poc menjar als plats per tal que se sentin capaços de acabar-s'ho i demanar després si volen repetir... Una altra de les grans experiències viscudes és el primer contacte amb les famílies. Per exemple, una vegada els pares d'una nena molt i molt viva i espavilada m'escriuen –en l'informe previ a l'inici del curs– que últimament es mostra molt desafiant, però conclouen: «No es una niña mala». Com em va fer pensar aquesta frase... Per aquests pares era important fer saber a la nova mestra, a qui desconeixien, que la seva filla és

Alguna cosa en el camp energètic canvia. O potser és la famosa física quàntica... Sigui com sigui, les famílies hi són, cal atendre-les. Jo vaig tenir sort. En el meu primer any totes les famílies es van mostrar molt properes, disposades, agràides i obertes. Van confiar en mi i en l'escola, en la feina que fèiem. Cert és que també vaig viure de prop els conflictes que altres companyes tenien. No puc parlar per experiència, però sé que va ser dur per a elles. El més important per afrontar-ho crec que va ser poder comptar amb el suport de les companyes i, sobretot, de la direcció de l'escola.

Per últim, la reflexió més gran que avui dia, en el meu segon curs a la classe de les tortugues, segueix activa i amb la que encara m'entrebanco, però que de mica en mica m'ajuda a caure menys, és el gran dilema: el grup vers les individualitats. Com a mestres treballem amb un grup classe però hem d'atendre cada individu del grup. Recordo aquella frase: «Per al món tu ets algú; per a algú, el món ets tu». I sí, efectivament, l'Àngel és únic per als seus pares: van viure el seu creixement des que era un embrionet fins que els van dir que era nen, van decidir posar-li el nom d'Àngel, va néixer, el van tocar, veure, sentir per primera vegada després de nou mesos d'espera i va arribar a casa. I agafen aquella coseta que tant estimen, aquell petit del que ho saben tot, per qui han dubtat, plorat, rigut i emocionat... obren la porta de la classe, em miren, em diuen «bon dia» i me'l deixen: me'l deixen! Em confien el seu benestar a mi. I això ho fan tots i cadascun dels pares i mares que cada matí creuen la porta, em confien el seu fill, i se'n van. Un a un fins arribar a divuit. El que més em costava i encara em costa és atendre'ls a tots com creia que calia fer-ho. Veia un infant intentant posar-se les sabates i li



posava la punta del peu a dins de la sabata però, al cap d'una estona, després d'haver perseguit un nen que corria sense bolquers per la classe i un altre que se n'havia anat a jugar sense pantalons... resulta que aquell primer infant no tan sols no s'havia acabat de posar la sabata sinó que se l'havia tret. I jo no podia saber què havia passat en aquell interval de temps i quines dificultats havia tingut ell per no portar la sabata posada.

Començar a caminar no és fàcil. Però és molt agraït. He sentit i sento pors i dubtes que a estones m'ho fan passar malament, però que m'ajuden a estar alerta. Dies que tot surt del revés i penso que potser no he estat a l'altura. Però aquestes ensopegades, que d'entrada fan mal, ajuden a aprendre a caminar amb més seguretat. Reflexionar, ser crítica, valorar el que és positiu i somriure cada matí esperant l'abraçada dels infants, com ells esperen la meua, m'ajuden a ser millor dia a dia. I, sobretot, recordo sempre que he de respectar els infants. Respectar-los en el sentit més profund de la paraula. Pensar com se senten, com mereixen ser tocats, ajudats, animats, renyats...

Poder comptar amb les companyes sempre m'ha servit. La seva mà m'ajuda a aixecar-me de nou i a donar-me empenta.

Hi ha una frase que algú em va dir fa anys que últimament m'acompanya: «Estima allò que fas i amb qui ho fas»... ■

Judit Carrera, Escuela infantil La Comba (Alcobendas)
Tutora i coordinadora pedagògica

La complexitat de la pràctica pedagògica i el criteri del pedagog

Jytte Juul Jensen

L'article planteja alguns dels aspectes crítics sobre els quals la pedagogia danesa basa el seu coneixement en la seva pràctica diària. La dels pedagogs és una professió molt estesa a Dinamarca i això possibilita treballar en diversos àmbits o contextos d'atenció a les persones. La pràctica pedagògica que es planteja en aquest article és la dels centres per a infants d'un a sis anys, si bé també podem trobar pedagogs en el món del lleure, de l'atenció residencial a infants i joves o treballant amb adults amb discapacitats. La formació és generalista i parlem d'un coneixement acadèmic genèric per a tots els pedagogs. Així, doncs, la pedagogia juga un paper central en l'estat del benestar danès, i els pedagogs constitueixen una part nombrosa i important de treballadors. A continuació es proposa un enfocament analític de la pràctica pedagògica a Dinamarca.

Aspectes crítics implicats en el criteri del pedagog

La pràctica pedagògica diària en un centre infantil consisteix en la gestió d'un ventall de situacions o activitats complexes en les quals el pedagog ha d'utilitzar el seu criteri. Cap situació és igual a una altra, i cap norma o guia objectiva, cap mètode prescriptiu ni cap pla d'acció decidit a priori poden ser la base de la seva actuació en les diferents situacions. Dependrà del caràcter especial de la situació concreta.

La complexa quotidianitat exigeix que el pedagog tingui criteri. Cada vegada ha de valorar quina acció cal emprendre, i la seva valoració dependrà d'un seguit de condicions i de l'estat de les coses. La figura 1 il·lustra quatre aspectes crítics sobre els quals es basa el pedagog abans d'actuar en la pràctica. Demostra una situació entre

pedagogs i infants. A la banda esquerra hi ha alguns aspectes referents a la personalitat del pedagog i al coneixement acadèmic. El costat dret recull les veus dels infants i el context polític, administratiu i institucional en què es basa la pràctica pedagògica.

La personalitat del pedagog	Els infants
El coneixement acadèmic de la professió	El sistema polític i administratiu. La institució.

Figura 1. Quatre aspectes implicats en el criteri que el pedagog té de la situació. Font: Inspirat en Jensen, T. K. and Johnsen, T. J.: Sundhedsfremme i teori og praksis. Århus: *Philosophia*, 2005.

Els infants

En primer lloc, el pedagog ha de saber com interpreten els infants una determinada situació i quins són els seus desitjos, sentiments i recursos, i mirar-s'ho des de la seva perspectiva. Aquest és el marc de fons que explica el fet que la valoració i les relacions prenguin tant d'espai en la formació pedagògica a Dinamarca ara per ara (Nørgård 2008). A Dinamarca els adults consideren que els infants són capaços d'expressar-se, d'experimentar, de jugar, i que han de fer-ho, i no només segons certes normes. Els infants són capaços de fer-ho i, de fet, ho fan. No són en absolut recipients buits, i el pedagog ha d'adonar-se d'això, aconseguir permís per participar en el que els infants ja estan fent i tenir competències per qualificar-ho. Aquí, de vegades la pedagog té un dilema: d'una banda, prendre com a punt de partida el que els infants ja estan fent i faran, però, d'altra banda, socialitzar-los i prendre en consideració la comunitat i la societat en general. La llei danesa sobre serveis infantils (Lov om dag -fritids- og klubtilbud 2007), així com la Convenció de les Nacions Unides sobre els Drets de l'Infant, afirmen explícitament el dret de l'infant a participar.





El sistema polític i administratiu. La institució

En segon lloc, en el seu criteri sobre com actuar en la situació, el pedagog inclou les normes i exigències provinents del sistema polític i administratiu. Els objectius i finalitats de la tasca pedagògica s'estableixen en la llei general que cada municipi ha concretat i a la qual ha afegit més objectius. Les ràtios infants/adults i altres recursos estan fixats, i l'administració municipal estableix els marcs per a les possibilitats d'acció de cada institució individual. Així mateix, l'organització, la direcció i la cultura en general de cada institució juguen el seu paper quan el pedagog elabora un judici, així com, pel que fa a la igualtat i la inclusió, els objectius de l'estat del benestar.

Una qüestió molt present en els darrers anys és la de trobar un equilibri entre les regulacions i el control dels sistemes polític i administratiu, per una banda, i l'autonomia professional del pedagog per l'altra. En les institucions daneses per a la primera infància s'ha produït un augment en l'exigència de regulació, control i paperassa administrativa, gran part dins el paradigma de la Nova Gestió Pública. Aquesta documentació es dona sovint d'una manera formal decidida des de dalt, trencant amb la tradició dels serveis infantils danesos de disposar d'una documentació

informal, contextualitzada i interna en l'àmbit del centre. Aquesta nova tendència és criticada pel fet que iguala a la baixa el coneixement i l'autonomia professional dels pedagogs amb el seu propi coneixement, ethos, cultura i qualitat.

Les exigències públiques de disposar d'una documentació més pautada han estat considerades des del punt de vista de la professió com una possible manera de millorar les condicions laborals i l'estatus professional, però també com una forma de minar la seva autonomia.

No només l'autonomia professional i el criteri del pedagog poden quedar minats per l'augment del control nacional i municipal sobre la pràctica pedagògica dels centres; la veu i la participació dels infants, així com el punt de vista del pedagog, també poden ser considerats menys importants en la complexitat de la quotidianitat i, per tant, quedar minats.

El coneixement de la professió

Un tercer aspecte crític, relacionat amb l'actuació del pedagog en una situació concreta, és el seu coneixement acadèmic de la professió. El



pedagog té una formació de tres anys i mig i, a més, pot tenir anys de pràctica, en els quals ha adquirit teories, mètodes i experiències pràctiques. Amb tot plegat ha adquirit experiència sobre quina és la millor resposta en una situació concreta segons la base dels seus coneixements professionals, valors i ètica.

La personalitat del pedagog

La quarta qüestió decisiva pel que fa al criteri del pedagog és la seva personalitat. Inclou les seves experiències vitals, el seu compromís i manera d'entendre i desenvolupar el seu rol com a pedagog (corporalitat), els seus sentiments i els seus propis valors i moral.

En la següent secció ens fixem amb més detall en els aspectes de les competències personals i acadèmiques de la pedagoga (costat esquerre de la figura 1).

Competències acadèmiques i personals. Un bon professional

Per ser un bon pedagog professional tant cal tenir coneixements acadèmics específics com ser personal i no privat (en el sentit de mantenir



una certa distància i no barrejar-hi el propis sentiments i necessitats personals) ni dogmàtic. Ho il·lustrem a la figura 2.

Privat/Íntim – Personal – Coneixement acadèmic – Dogmatisme

Figura 2

El pedagog professional

En els tres anys i mig de formació, el pedagog assoleix competències en el camp del coneixement acadèmic específic de la seva professió. Però un pedagog ha de treballar també les seves competències personals. Això inclou les seves experiències vitals, la seva implicació, la seva corporalitat, els seus sentiments, valors i moral.

La formació pedagògica a Dinamarca valora la formació de l'estudiant com a persona (dannelse en danès, Bildung en alemany). Durant els tres anys i mig de la formació han de formar-se tant en l'àmbit acadèmic com en l'àmbit personal (dannelse). Per ser digne de confiança com a pedagog, ha de gosar implicar-hi la pròpia personalitat d'una manera o altra.

Els pedagogs poden utilitzar experiències personals si són capaces de generalitzar-les i fer-les acadèmiques. I la manera com hem d'utilitzar les experiències personals té molt a veure amb la percepció de cada situació concreta.

Durant la formació i a la feina, cal considerar qui sóc jo com a persona i com puc utilitzar-ho en la meua feina. Un pedagog ha de ser capaç d'autoobservar-se i conèixer-se. En aquest aspecte, hi ha una gran diferència amb un auxiliar no format.

La formació personal es treballa durant la formació del pedagog, sobretot durant la formació pràctica de l'estudiant en un centre i quan es treballen les matèries i activitats culturals. Per exemple, durant les pràctiques no es tracta només d'observar sinó també de formar-se personalment, per la qual cosa han de marcar-se objectius de desenvolupament personal sobre què treballar i desenvolupar habilitats i competències basades en les seves vivències.

La prioritat de les institucions daneses pel que fa a la participació en la comunitat és que els infants i els adults comparteixin alguna cosa, i amb aquest objectiu els estudiants de pedagogia han d'experimentar amb el propi cos com adquirir aquestes habilitats, i aquest és un procés d'aprenentatge diferent del cognitiu. Els estudiants han d'assolir habilitats, com per exemple tocar un instrument, explicar una història, fer equilibris amb una pilota, jugar en un sorral, encendre una foguera, enfilar-se a un arbre... Si ets bo fent alguna cosa, aportes alguna cosa a la comunitat, i els pedagogs han de participar en aquestes activitats:

posar-se un davantal quan pinten i seure al sorral amb els peus dins la sorra quan cal... Pels pedagogs danesos un dels principals valors és ser «adults participatius» (Jensen 2011) que participen en la comunitat amb la seva personalitat i el seu cos en alguna cosa o amb alguna cosa. La participació s'utilitza per construir relacions i per aprofitar les oportunitats d'escoltar les veus dels infants.

Cal diferenciar el que fa referència a la personalitat del pedagog del que fa referència a la seva privacitat. Aquesta delimitació entre personal (relatiu a la personalitat, a la seva manera de fer i de ser) i privat és substancial. És fruit de la norma i també de l'ideal que reclama que la cultura del pedagog respongui a la seva personalitat i a la seva formació acadèmica però que no es barregi amb la seva esfera privada. La història de la vida privada del pedagog influeix en la seva actuació com a professional però no pot actuar només sota el seu influx, perquè llavors només donaria resposta a les seves necessitats i no a les dels infants. Entenem per privacitat, no tant el que fa referència a la vida privada i les experiències vitals del pedagog, sinó més aviat a les pròpies necessitats, als seus eventuals conflictes no resolts o a les necessitats inconscients... i a tot allò a què cal posar límits per tal que no domini la relació amb l'infant o els infants. La delimitació de la privacitat no és només una protecció del pedagog sinó també de l'infant i és, per tant, una qüestió ètica (Mørch, 2007).

Una altra diferenciació necessària és la que hi ha d'haver entre el coneixement acadèmic propi de la professió i el coneixement dogmàtic i parcial. Per no ser dogmàtica, cal escoltar també els

altres, tenir en consideració la situació específica abans d'actuar, planificar, avaluar... La pedagogia danesa no es fonamenta en una única postura teòrica. Així com tampoc no es practica segons regles generals o segons exercicis de manual i prescriptius. La pràctica pedagògica es fonamenta en l'anàlisi de cada situació concreta i el seu coneixement no es basa en una única escola de pensament pedagògic.

Conclusions

Els quatre aspectes tractats més amunt palesen un enfocament sobre els valors bàsics i les interpretacions de la pràctica pedagògica a Dinamarca. La tasca pedagògica és una professió molt complexa i planteja tota mena d'interrogants sobre com ha d'actuar el pedagog. La pràctica pedagògica requereix que els pedagogs prenguin decisions contextualitzades en situacions complexes. Al llarg d'un dia en un centre infantil es donen nombroses d'aquestes situacions complexes en què el pedagog ha d'utilitzar el seu criteri. Cap situació és igual a una altra i cap norma o guia «objectiva» poden dir-li, al pedagog, com ha d'actuar en una situació concreta. Dependrà del context i del caràcter especial de cada situació.

La complexitat de la quotidianitat exigeix que el pedagog faci un exercici de judici. Cada vegada ha de decidir quina acció cal emprendre, i les decisions dependran d'un seguit de condicions i de l'estat de les coses. La complexitat de la situació i el criteri professional del pedagog es plantegen en aquest article com a producte de quatre

aspectes crítics: la veu dels infants, el sistema polític i la institució, el coneixement acadèmic específic de la professió i la personalitat de la pedagoga.

La introducció de plans de formació pedagògica i el creixement de la Nova Gestió Pública han dut a un increment del control nacional i local en els centres d'educació infantil, i a una major exigència de documentació i avaluació. Un excés de prescripció i de control externs poden minar la capacitat del pedagog de prendre decisions amb coneixement de causa en situacions complexes de la vida quotidiana, així com minar les veus dels infants. És, en potència, un camí cap a la desprofessionalització i és una preocupació que comparteixen molts pedagogs i altres persones a Dinamarca. ■

Jytte Juul Jensen, pedagoga

Bibliografia:

- JENSEN, J. J.: L'atenció dels infants a Dinamarca. In-fàn-ci-a, núm. 63, novembre-desembre. Barcelona, A. M. Rosa Sensat, 1991.
- JENSEN, J. J.; Due Kjeldsend, K.: La formació d'educadors a Dinamarca. In-fàn-cia, núm. 101, març-abril. Barcelona, A. M. Rosa Sensat, 1998.
- JENSEN, J. J.: La filosofia del treball amb infants a Dinamarca. In-fàn-ci-a, núm. 106, gener-febrer. Barcelona, A. M. Rosa Sensat, 1999.
- JENSEN, J. J.: Concepcions del treball en els serveis per als més petits. In-fàn-ci-a, núm. 154, gener-febrer, pàg. 6-11. Barcelona, A. M. Rosa Sensat, 2007.

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: Espais de trobada: escolta i diàleg

Pilar González i Èlia Martínez-Cava

El Centre per a la petita infància i famílies de Sant Adrià de Besòs funciona des de fa tres anys. A la planta baixa acull l'Escola Bressol Municipal J. M. Céspedes i al primer pis els Espais familiars, espais de suport, trobada i intercanvi per a famílies amb infants menors de tres anys. Hi ha dos espais diferenciats: l'Espai Nadó, per a famílies amb infants fins als dotze mesos (fins que comencen a caminar), en què poden participar un cop per setmana, i l'Espai de Joc i Relació, per a famílies amb infants d'un a tres anys, en què es preveu una assistència de dos cops per setmana.

Els dos espais són dinamitzats per dues educadores que també formen part de l'equip educatiu de l'escola bressol i col·laboren, de manera puntual, en el treball en xarxa amb professionals d'altres àmbits. Un cop al mes també es compta amb la presència de dues infermeres pediàtriques que participen en la tertúlia amb les famílies per respondre a preguntes relacionades amb la salut integral dels infants.

Tots dos serveis preveuen temps per a l'activitat conjunta entre infants i adults, i temps per a l'activitat d'infants i adults per separat. Així, mentre els infants

juguen, els adults que ho desitgen poden participar en una tertúlia aconduïda per les professionals i intercanviar experiències, dubtes i punts de vista sobre la criaça i educació del fill o filla.

A l'Espai Nadó, la tertúlia es desenvolupa al voltant del gran matalàs on juguen els infants. Els adults, asseguts còmodament, van parlant i plantejant dubtes, preguntes o expressen les pròpies vivències entorn de la maternitat/paternitat. En aquest context, sovint hi ha mares que expliquen com se senten a l'espai en aquest ambient: «Amb tranquil·litat, en un ambient confortable que convida a l'observació dels infants i al diàleg. El cafè de mig matí també ajuda a aquest intercanvi entre nosaltres».

Les converses que van sorgint, giren al voltant de la criaça i, sobretot, del que representa l'arribada d'un fill o filla a la família. Sovint són converses on apareixen les emocions que acompanyen aquesta etapa vital. És un espai de tertúlia que convida a reflexionar sobre temes íntims, a pensar més que a fer, a donar temps.

A l'Espai de Joc i Relació, durant la primera part de la trobada l'adult acompanya l'infant en la seva activitat lliure, en el joc, en la descoberta dels materials i de l'espai.



Les professionals intervenim molt poc en l'activitat dels infants (ja ho hem fet prèviament, pensant molt bé els materials, la distribució de l'espai...). Aquesta situació de grup facilita l'observació i l'intercanvi relatius a la manera de fer i a les situacions compartides.

Quan tothom ja ha arribat i infants i adults han tingut la possibilitat de compartir una estona de jocs i relacions, comença la segona part de la trobada. Així, mentre els nens i nenes juguen, ara sí, sota l'atenta mirada d'una de les educadores, els adults tenen la possibilitat de reunir-se en una sala accessible pels infants a pocs metres d'on aquests juguen, en què hi ha cadires còmodes, i juntament amb l'altra educadora iniciar una tertúlia mentre prenen un cafè o una infusió. La intervenció de les professionals es manté en certa manera en un segon terme, participant en la conversa quan ho creuen necessari, fent funcions de contenció quan cal i reforçant el diàleg i la reflexió conjunta.

A diferència de l'Espai Nadó, els temes que apareixen en aquests moments giren al voltant d'aspectes més relacionats amb l'infant en tant que ésser social: la seva autonomia, les relacions amb els altres... És un espai on la reflexió és més d'àmbit social, comunitari; on es propicia que tant la família com l'infant iniciïn breus separacions. Tot i això, en les converses d'ambdós espais els temes que més plantegen les famílies giren al voltant dels fets del dia a dia: l'alimentació, el descans, les relacions, el control d'esfínters, xumet sí, xumet no...

Les trobades amb les famílies ofereixen als professionals la possibilitat de viure una experiència complexa i enriquidora que demana estar presents i afavorir la paraula i l'escolta, però sense dirigir ni aconsellar. Aquest darrer és un dels aspectes que com a professionals cal treballar de manera més profunda i individual, per tal d'afavorir que cada mare o pare, escoltant les experiències dels altres adults,



pugui pensar, reflexionar, trobar les seves respostes i finalment decidir.

Els espais familiars són un observatori privilegiat de les diferents relacions familiars, dels diferents valors que cada família va construint. I, al mateix temps, permeten una construcció col·lectiva d'un altre tipus de cultura d'infància. Compartir mirades i paraules amb les famílies ens ha fet viure i veure que hi ha

tantes maneres de ser mare i pare com mares i pares hi ha.

Alguns dels comentaris o valoracions que fan les mares i pares parlen sobre la seguretat i confiança que els aporta poder compartir dubtes i certeses amb altres persones en la seva mateixa situació:

«M'ha servit per tenir més seguretat en mi mateixa cap al nen i confiança que ho estic fent bé.»

«Quan et trobes en una situació tan excepcional com la de ser mare, el que tens són molts dubtes i neguits, i parlar amb altres mares o pares i professionals reconforta molt. Es poden sentir diferents opinions i a partir d'aquí elaborar la pròpia versió, sense veritats absolutes.»

«El contacte amb altres famílies i altres maneres de fer m'ha ajudat a entendre que els petits conflictes del dia a dia són part de la creixença de la meua filla.»

L'experiència d'aquests anys a l'Espai Nadó i a l'Espai de Joc i Relació, juntament amb la reflexió que es du a terme a l'equip educatiu de l'escola bressol, ens ha fet plantejar la possibilitat d'organitzar també una tertúlia amb les famílies de l'escola, ja que sovint fan demandes relacionades amb la criança i la relació del dia a dia amb els fills i filles. Pensem que la reflexió en grup, el compartir dubtes i mirades des de les diferents cultures familiars, pot ajudar a prendre consciència del paper fonamental dels pares i mares en l'educació dels fills.

Un niu d'ocells

Equip de l'EBM Els Belluguets

Entre els objectius que, curs rere curs, ens fixem a l'escola hi ha la creació de lligams de complicitat amb les famílies. I de tant en tant, enmig del treball del dia a dia, es produeixen fets inesperats i aparentment improvisats que ens mostren com els esforços no són en va, i com l'equip humà i la resta de comunitat educativa s'estan apropant i van teixint aquests llaços. Potser és l'ambient, embolcallat d'una actitud receptiva, o l'anar creixent amb les relacions, o potser som les educadores que anem teixint una xarxa de complicitats acollidora. Sigui el que sigui, a vegades objectes tan simples com un niu d'ocell ens fan evidents tots aquests progressos.

A l'escola bressol municipal Els Belluguets de Palafrugell l'equip sovint parlem i reflexionem sobre la participació de les famílies a l'escola i mantenim llargues discussions i debats enriquidors sobre aquest tema. Ens hem adonat que massa sovint portem a la nostra motxilla cultural la paraula participació associada al verb demanar. Demanem «mà d'obra» per anar d'excursió i organitzar festes, i constantment fem servir expressions com «porteu», «veniu» o «ens fa falta ajuda». És evident que en fets puntuals això també és participació.

Però el debat ens ha enriquit i ens ha portat canvis d'actituds, de maneres de fer i de trobar complicitats amb les famílies i amb l'entorn que no només passen per demanar. És així com les famílies i l'escola anem creant un clima de veritables complicitats. Dia a dia es fa palpable el que anem fent, els canvis en els projectes i espais. Fruit d'aquest diàleg neix l'experiència del niu d'ocells.





A Els Belluguets fa temps que estem projectant i fent possible un canvi visible en els espais exteriors. El pati constitueix, sens dubte, un lloc central de l'escola: un espai per a la relació, el joc, el contacte amb l'aire lliure i amb la natura; un entorn que intentem que sigui suggerent i promotor potent d'aprenentatges, on la natura sigui visible a tots els raconets; un lloc que amb el temps s'acabi anomenant «el jardí de l'escola».

Amb aquest projecte del pati, a poc a poc, s'ha creat una atmosfera que traspua arreu les ganes de millorar aquest espai, sense necessitat de grans discursos. Les famílies viuen i experimenten els canvis i l'alegria i il·lusió amb què es fan: canvis que van naixent d'aportacions diverses que ens deixen portes obertes a projectes inesperats. Projectes que neixen de les famílies. Com el del niu d'ocells.

Un regal inesperat i engrescador

La història comença el dia que en Mallku, el pare d'en Martí i educador d'un centre d'acollida, ens va sorprendre a tots. En Mallku havia estat preparant, amb els nois i noies del centre, caixes de fusta per tal que hi



fessin niu els ocells. I, entre aquestes caixes-niu, en va fer una per l'escola. Nosaltres no en sabíem res fins el dia en què pare i fill van arribar a l'escola amb el regal. Un regal que és molt més que un habitatge per a les aus, perquè va desencadenar la possibilitat de parlar dels ocells i d'observar-los, tant a ells com a la seva forma de viure.

El grup d'en Martí, d'un a dos anys, va compartir l'experiència amb la resta d'infants i els adults de l'escola. Es va proposar al pare trobar un dia per poder instal·lar el niu, sense presses, en algun arbre del jardí i convertir l'activitat en una veritable experiència pedagògica. En Mallku va trobar temps a la seva agenda, i no només va venir a instal·lar-lo sinó que va implicar-se en el projecte buscant material, imatges d'ocells que potser hi niaran. Pare i educadora van pensar i planificar conjuntament l'experiència: per respectar el ritme i les rutines del grup van determinar que, a la tarda, després de berenar, era el moment més adequat per penjar el niu. Van llistar i aconseguir el material necessari, van investigar quin era el lloc més adequat...

I arribat el dia, l'educadora, engrescada per la iniciativa, ho va preparar tot per enregistrar cada moment i no perdre cap detall. Així, amb



l'ajuda d'aquest observador extern, podem descriure i memoritzar tot el que es va viure a l'escola aquella tarda:

Abans de sortir al jardí, l'educadora explica als infants què faran i on aniran... Aquests, entusiasmats, participen portant la caseta per als ocells i l'escala, mentre de la resta se n'ocupa en Mallku, pare d'en Martí.

Un cop al pati, en Mallku explica que cal triar l'arbre més alt perquè als ocells els sigui més fàcil entrar-hi quan s'acostin i no s'espantin. La Carla, tota decidida, assenyala un arbre amb el dit i diu: «Aquest, aquest!». I la resta, amb els ulls oberts com taronges, criden i salten expressant gran il·lusió. Acabada la feina, el pare ensenya als infants un llibre amb imatges d'ocells de molts colors que tots volen tafanejar.

Són les cinc de la tarda i a poc a poc van arribant les famílies a recollir els infants. Així, espontàniament, s'organitzen tertúlies entorn de la nova casa d'ocells. L'Àlex, la Carla i en Roc, amb crits de satisfacció, estiren la mà dels seus pares per ensenyar-los el que havia passat.

allò que quedarà per sempre, és el record que un petit niu d'ocells ha ajudat a enllaçar la complicitat de les famílies amb l'escola, fent créixer l'espai exterior com un lloc on neixen petits projectes que són com cabdells de fils que es van entrellaçant donant forma a un projecte comú.

Aquest petit gran detall del pare d'en Martí ens ha ajudat a definir què vol dir la participació de les famílies a l'escola. La bona disposició de les educadores per acollir les iniciatives de les famílies i el benestar del grup fan sorgir projectes inesperats que ens animen a seguir parlant sobre què vol dir participació, a partir de la complicitat i de les diferents maneres d'acollir les famílies. ■

Equip d'educadores de l'escola bressol municipal Els Belluguets.
Ajuntament de Palafrugell. Suara Cooperativa

Experimenten o exploren els infants de zero a tres anys?

A l'escola bressol, quan parlem d'activitats d'experimentació, fem referència a un tipus d'activitats en què els infants s'interessen per com són i què poden fer amb les coses de l'entorn. Experimentació és un terme popular que ens permet entendre'ns de pressa i diferenciar aquestes, d'altres activitats. Ara bé, si busquem el significat real del terme, veiem que prové de les ciències experimentals i que fa referència al mètode científic. Aquesta coincidència de dos significats diferents en un mateix terme (el científic, per un cantó, i el consensuat a l'escola per designar una activitat d'exploració) pot crear molta confusió sobre el tipus d'activitats que convé fer amb infants menors de tres anys.

Montserrat Benlloch

A les escoles dels més petits sovint trobem murals de fotos amb comentaris que anuncien: «Avui els infants han experimentat amb: farina, xocolata, puré...». Aquests murals mostren una idea d'infant, una manera de fer escola i d'entendre com els infants aprenen i desenvolupen les seves capacitats convertint-les en habilitats, destreses... Són murals que mostren un reguitzell d'activitats que suposen un esforç organitzatiu important (cal una persona de reforç que netegi, renti mans...), programades per tal que tots els infants puguin fer el mateix, més o menys al mateix temps o en el mateix període. Quan es pregunta per què es fan aquestes activitats, moltes mestres diuen que es fan perquè «els nens s'ho passen pipa», i expliquen que «cada matí tenim una activitat a fer i els nens quan arriben ja pregunten: avui què fem?». També aclareixen que «el dia que fem activitats d'experimentació som dues persones i tot funciona entorn





d'aquestes activitats». No obstant, quan els preguntes: «Què ha fet el fulanet? Què ha dit? Com ha relacionat el que feia amb el que ja sap? Com s'ha documentat el procés?», la resposta més comuna acostuma a ser: «Oh, és que per tot això no tenim temps». És a dir, no es fa un seguiment ni hi ha un reconeixement del que fan els infants ni del que aprenen. Per animar a fer aquest seguiment, a percebre els signes dels aprenentatges dels infants, ens sembla interessant reflexionar sobre tres conceptes implicats en les activitats d'experimentació a l'escola que sovint barregem i confonem: manipulació, experimentació i exploració.

Manipulació

Aquest terme no té tan prestigi com els altres dos. De fet, es parla de manipulació en un sentit d'activitat més aviat rutinària i poc creativa. Tot i això, hem d'assenyalar que l'acció de manipular per part dels nens, l'ús de les mans com a eines d'exploració i coneixement, sempre està impregnada d'ordre i sentit. A diferència d'altres primats, el bebè humà des de ben aviat posa de manifest la seva intel·ligència en la forma de dirigir les seves mans. És clar que per poder-la reconèixer cal ser pacients i saber esperar que completi seqüències d'accions més o menys llargues. Només quan mirem què fan les criatures sense parar prou atenció ni temps per seguir les trajectòries d'aquestes accions és quan pensem que «manipulen» o/i també que «s'ho passen molt bé», sense detectar el significat que el mateix autor descobreix en el que està fent. Una mirada apressada i superficial

dels adults pot veure accions arbitràries, però certament les criatures petites mai són superficials si un objecte atreu la seva atenció de veritat. La seva immaduresa no els permet ser superficials. L'instint i la necessitat d'aprenentatge els fa anar a fons en tot allò que està a les seves mans.

Així, doncs, certament la manipulació és essencial perquè els infants adquireixin el coneixement físic dels objectes (les seves característiques, propietats, atributs...), i per això necessiten tocar i observar les coses. Però, com diu Constance Kamii (1985), «no és la manipulació dels objectes en si el que és important en l'aprenentatge dels infants. El que sí que n'és és l'acció mental, la qual s'estimula quan els nens tenen la possibilitat de tenir els objectes a les mans. L'acció mental pot ser augmentada o impedita pel context social de la classe. Quan el mestre manté tot el poder de decisió, els nens esdevenen mentalment passius, ja que se'ls impedeix de prendre partit, d'intercanviar opinions i de viure amb les conseqüències de les seves decisions».

Experimentació

Sovint experimentació i exploració són dos termes que fem servir a l'escola com a sinònims, tot i que tenen significats diferents.

Segons la wikipèdia, l'experimentació és l'aplicació del mètode científic a la comprovació de les hipòtesis de treball en les condicions controlades del laboratori. D'aquesta manera, canviant la presència o la intensitat d'aquells fenòmens que es consideren causes, es pot verificar que produeixen els efectes previstos en una hipòtesi. El registre i la mesura de les causes i

dels efectes per mitjà d'instruments científics donen lloc a la verificació d'una hipòtesi i per tant als teoremes. Mentre que l'observació ha d'esperar la producció espontània d'un fenomen, l'experimentació permet reproduir els efectes produint les causes adients al laboratori, la qual cosa posa a l'abast de tothom la verificació dels teoremes. Aquesta proposició és la base del mètode empíric: això és, un teorema pot ser comprovat per tothom si se segueix, en els experiments, el mètode científic.

A la wikipèdia també hi ha una definició de caire més general segons la qual l'experimentació és un «mètode que consisteix en l'estudi d'un fenomen reproduït generalment en un laboratori. És la fase en què investiguem, recollim informació i pensem per veure si les hipòtesis són correctes. La hipòtesi es comprova o es rebutja observant les proves i totes les dades relacionades amb ella».

Segons el Diccionari de la Llengua de l'Institut d'Estudis Catalans, experimentar és «sotmetre a l'observació, a l'experiència, (alguna cosa), fer experiments (sobre alguna cosa). Adonar-se (d'una cosa) per pròpia experiència. Fer experiments».

A l'escola bressol quan parlem d'activitats d'experimentació fem referència a un tipus d'activitats en què els infants s'interessen per com són i què poden fer amb les coses del món, de l'entorn. Experimentació és un terme popular que ens permet entendre'ns de pressa i diferenciar aquestes, d'altres activitats, com per exemple les de ficció. Ara bé, si busquem el significat real del terme, veiem que prové de les ciències experimentals i que fa referència al mètode científic. Aquesta coincidència de





dos significats diferents (el científic, per un cantó, i el consensuat a l'escola per designar una activitat d'exploració) en un mateix terme pot donar lloc a un problema que, de fet, crec que tenen alguns mestres molt ben intencionats: pensar que el mètode de la ciència es pot transferir a l'escola bressol, en petitet. Aquesta creença condiona moltes situacions inversemblants i pot crear molta confusió en relació al tipus d'activitats que convé fer amb infants menors de tres anys. Per exemple, podem trobar mestres que proposin situacions en què els nens petits han de controlar variables. Quan abans de controlar variables convé conèixer què són les variables. Posarem un exemple més endavant.

El control de variables, tal i com l'entenen els científics, és un mètode que pretén descobrir, d'entre un conjunt de causes possibles, quina és la responsable d'un determinat fet o esdeveniment (en aquest cas, causa i variable es refereixen al mateix). Es tractarà d'experimentar reproduint el fenomen que volem comprendre per determinar què el fa possible. En la vida quotidiana estem acostumats a observar que molts factors actuen junts en la presència dels fenòmens. Per exemple, veiem que un mòbil llisca en un pla inclinat si la superfície de contacte del pla es prou lliscosa; també veiem que cal un cert mòbil –no tots semblen lliscar igual–, i també pensem que el pla ha de tenir certa inclinació: si està completament pla a terra, no passa res. Una pregunta que podem voler contestar és: de què depèn que un mòbil arribi més lluny que un altre si el deixem lliscar per un pla inclinat des de la mateixa posició? Per esbrinar-ho podem fer un control de variables. Tindrem quatre peces de fusta iguals; dues parelles

tindran el mateix pes però diferent entre elles; tindrem un pla folrat de roba i un altre de fusta ben polida, i tindrem dues posicions en inclinació del pla.

Podem fer hipòtesis: podem dir que pensem que la inclinació del pla serà la causant del fet que els mòbils recorrin més o menys distància. O podem dir que pensem que el que fa possible recorreguts diferents és la viscositat de la superfície de contacte del pla inclinat o el pes dels mòbils... Totes aquestes hipòtesis poden ser verificades per mitjà d'un control de variables.

És evident que l'expressió «control de variables» es pot fer servir de forma molt simplificada i és aquí on crec que, amb bona fe, es pot pretendre aplicar el dit mètode experimental a l'escola bressol. Per exemple, podem preparar potets amb plantes que estaran en contacte amb la llum i d'altres que no ho estaran. Podem regar cada dia les plantes i veurem com, al passar un temps, les que no tenen llum es moren. Podem esperar que aquest experiment faci entendre a les criatures que la llum és vital per la vida de les plantes. Segur que d'alguna manera entendran el que ha passat. Però acceptem que la sofisticació d'aquesta experiència surt d'un propòsit o projecte educatiu ben nostre. No el menyspreem, però acceptem que es tracta d'una metodologia complexa, molt allunyada de les maneres d'interactuar amb el món físic que els més petits van desplegant al llarg de l'etapa. Per altra banda recordem que la ciència també ens mostra infinitat d'experiències que són produïdes per molts factors que actuen junts i al mateix temps. En aquests casos el control de variables no funciona per

determinar el que està passant i cal un aparell estadístic important que detecti l'origen de determinats successos. És el cas de la majoria de recerques en l'àmbit de les humanitats, per exemple en la sociologia, així com també en la medicina: no fa falta recordar les recerques sobre el càncer, una malaltia multifactorial d'una complexitat molt més enllà del control d'unes quantes variables.

Exploració

Com ja hem esmentat, un altre terme interessant i sovint fet servir a l'escola bressol com a sinònim d'experimentació és exploració. El que ens diu el Diccionari Enciclopèdic de la Llengua Catalana a l'entrada «explorar» és: «Examinar minuciosament una cosa o un lloc per trobar-hi el que hi ha i que hom desconeix»... Aquesta crec que és una aproximació força acurada i molt pròxima al tipus de recerca que fan els infants. D'una manera més intuïtiva, vol dir entrar en terrenys desconeguts amb la intenció de fer descobriments. Els infants exploren el món amb tots els seus sentits i la seva intel·ligència buscant conèixer i entendre com funciona. Aquest tipus d'activitat és insaciable durant tota la primera infància i només s'atura a causa en part de la imposició de certes convencions socials sobre quines conductes són o no convenients per escolaritzar els infants. Sovint la necessària adaptació social i cultural de l'infant es fa a costa d'acabar amb la seva curiositat i aquest és un risc que no podem córrer.

El terme explorar ens agrada molt i ens sembla més ajustat al que fan les criatures que el d'experimentar però, com que no podem obviar que el llenguatge que parlem els ensenyants està carregat de convencions i



una d'elles és que experimentar i explorar són quasi sinònims, nosaltres els farem servir indistintament.

Bé, com ja hem comentat, un perill que tenim a l'escola és anar esmorçant la curiositat dels infants. Un antídote per evitar-ho pot ser que els educadors aprenguem a observar com els nens porten a terme els seus projectes (sovint amb enorme concentració i talent) que nosaltres podem anar complicant i sistematitzant.

Quines activitats d'experimentació són les idònies per als infants d'escola bressol?

Seguint amb les aportacions de qui, abans i molt millor que nosaltres, ha pensat i reflexionat sobre les maneres d'aprendre dels infants i els recursos que ho faciliten, volem recordar dues de les moltes aportacions de Loris Malaguzzi: «L'art d'investigar està ja en les mans dels infants» i «L'espai és el tercer educador».

La primera premissa ens recorda que els infants són els protagonistes del propi aprenentatge si se'ls deixa, i la segona, molt relacionada amb la primera, ens recorda que l'espai i la seva organització hi té un paper fonamental en la mesura que facilita o dificulta una determinada activitat dels infants i la manera de dur-la a terme.

A l'escola bressol, com hem comentat més amunt, sovint preparam activitats que tenen un cost molt alt de temps, recursos i atenció individual a cada infant, però no sempre sabem ben bé quin ha estat l'aprenentatge resultant per a l'infant en una situació o activitat determinada, més enllà d'haver gaudit d'una experiència sensorial agradable. Quin és l'origen d'aquestes activitats? D'on les hem tret? Sovint no ho sabem.

Potser a l'escola hi ha la tradició de fer, un cop l'any, una sortida per recollir fulles i sempre es fa així sense qüestionar res més... De la mateixa manera que recollim fulles, potser tenim el costum de fer activitats amb fang, aigua o sorra. Potser tenim un hort i, si no el tenim, potser plantem llavors en pots de vidre... i ho fem perquè sempre s'ha fet...

Les activitats que tradicionalment fem a l'escola tenen molts avantatges a l'hora de preparar-les i realitzar-les. Per exemple, tenen la virtut de ser ben conegudes per les educadores i això permet definir quin aprenentatge es vol aconseguir tenint en compte l'experiència d'altres anys. D'acord amb aquest propòsit podem preparar els elements que entren en joc: Si preparam una pastera de fang podem posar més o menys aigua al fang i, per exemple, examinar amb els infants què passa en un cas i en l'altre, i això, d'alguna manera, pot ajudar-los a relacionar la influència de la quantitat d'aigua amb la major o menor dificultat per pastar el fang. Nosaltres portem la batuta. El projecte d'activitat és nostre. L'avantatge és que sabem el que volem que aprenguin els infants.

Ara bé, l'experiència ens ensenya que la curiositat i l'habilitat dels més petits per aprendre cada cop sorprenen més als investigadors i estudiosos de la primera infància. En aquest sentit pensem que sempre que una activitat planificada respecta unes normes, detallades tot seguit, aquesta serà una activitat especialment rica en oportunitats d'experimentació per a l'infant.

Les condicions que fan especialment atractives algunes d'aquestes activitats planificades són:



- preparar els escenaris: tenir cura de l'ambient (relaxat, distès, sense interrupcions ni interferències...) i de l'attrezzo (material variat, versàtil, polivalent, manejable, suficient, segur...)
- seguir un guió molt obert per tal que el protagonista sigui l'infant (com, per exemple, la panera dels tresors, el joc heurístic...)
- oferir propostes i situacions estructurades però que no determinin el que han d'esbrinar els infants ni el com ho han de fer. Són els mateixos infants els que, realitzant un seguit d'accions, ens posen sobre la pista de les diferents formes de resoldre un problema i dels diferents processos que hi estan implicats.

Per altra banda, hi ha altres tipus d'activitats que són el resultat de l'experiència d'observar els infants mentre actuen, d'interpretar el que s'ha observat i elaborar hipòtesis sobre els interessos dels infants i/o el punt del procés d'aprenentatge en què es troben. Són propostes i projectes d'experimentació més ajustats als infants concrets a qui s'adrecen. En aquests casos l'equip de l'escola sap i pot explicar molt bé d'on han sorgit aquestes activitats i per què es proposen, i això permet repetir-les en diferents grups i al llarg de diferents anys. Sovint són activitats obertes pel que fa al format de presentació i, per tant, més flexibles a l'hora de realitzar-les amb els infants. Són exemples d'aquest tipus d'activitats el joc amb tubs, el joc amb ombres, el joc amb la llum, l'observació d'un element natural (per exemple un insecte) i el diàleg posterior a l'observació i la constatació del seu cycle vital... L'avantatge d'aquesta segona modalitat (que no té per

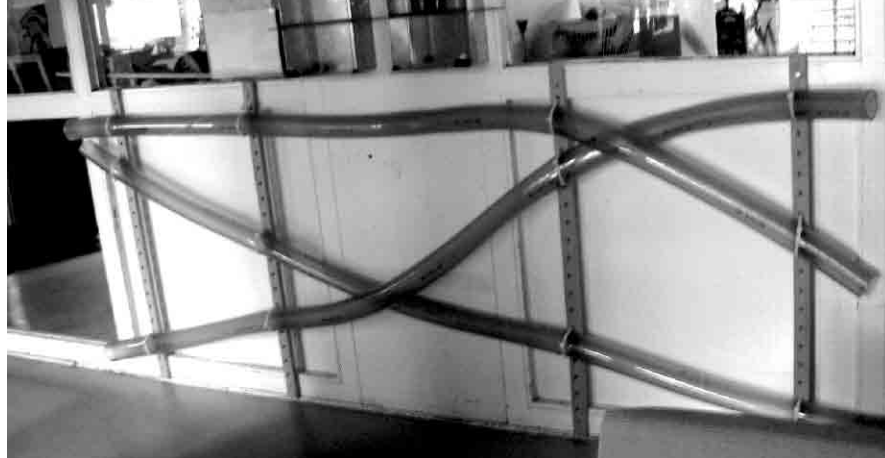


què excloure la primera) és que cada cop que proposem aquesta mena d'activitats a l'escola sabem com hem d'observar l'actuació de les criatures perquè ens digui alguna cosa de nou. En aquest sentit, i sense deixar de mencionar els avantatges d'oferir diferents menes d'activitats d'experimentació a l'escola, volem fer esment novament, tal i com assenyala Loris Malaguzzi, de la importància de l'espai com a agent educador.

L'espai en l'aprenentatge dels infants

Parlar d'espais i situacions que afavoreixin l'exploració i la descoberta vol dir, des del nostre punt de vista, acollir els interessos i els processos que els infants ens mostren en el seu fer per aprendre. Poder observar el procés d'un infant fins que descobreix la seva mà, el seu peu, els propis sons... és un privilegi.

En el llibre sobre l'educació de zero a sis anys resultat del treball de la Xarxa d'Educació Infantil de Catalunya (2005), la importància de l'espai com a facilitador dels jocs exploratoris es definia així: «L'espai ofereix una estructura bàsica per poder atendre els infants i satisfer la necessitat d'afecte, d'autonomia i de seguretat, de moviment i de repòs, de joc i de relax, de relació i d'intimitat, d'higiene i d'alimentació, etc. Així en l'organització dels espais cal un equilibri entre l'estabilitat i la



flexibilitat en les funcions específiques per tal d'afavorir la seguretat i l'autonomia de l'infant i assegurar també les necessitats de joc i exploració».

Els espais han de permetre als infants dur a terme els seus propis projectes. Per una nena de setze mesos, aconseguir que dues peces s'aguantin fent una torre pot ser un projecte; un nen als deu mesos pot estar molta estona explorant la millor postura del cos per aconseguir aguantar-se assegut sobre una cadireta sense caure; aconseguir que un carretó arribi al lloc que l'infant es proposa sense tombar-se i que les coses que hi porta a dintre no caiguin pot constituir un altre projecte; un altre infant pot estar interessat a trobar la manera que un fil molt flexible i plàstic penetri pel forat d'una superfície foradada. Aquests, entre molts d'altres, són projectes que els infants senten que han de resoldre en la vida quotidiana sense que ningú prepari res de forma deliberada. Conèixer en què consisteixen aquests projectes que sorgeixen de forma espontània dona multitud de pistes a l'hora d'organitzar els espais i materials a l'escola.

Quan l'estructuració de l'espai permet a les criatures desenvolupar projectes propis, a nosaltres també ens permet observar la riquesa i originalitat dels seus propòsits i l'experimentació dels infants.

Per això l'espai de l'escola ha de ser ric en propostes sense ofegar la creativitat i les iniciatives dels infants, ha de suggerir sense imposar, ha d'acompanyar sense dirigir, ha de fer possible una regularitat d'experiències sense ser repetitiu, ha d'oferir als infants la possibilitat de posar a prova els seus coneixements i de crear-ne de nous.

La curiositat dels infants es fa créixer mitjançant l'ambient educatiu que, conscientment, s'oferix a tots i cadascun dels espais de l'escola. Un

ambient generador dels processos que es donen en el dia a dia i que és resultat d'una determinada manera d'entendre el paper de l'adult i d'una organització dels espais, dels materials i del temps que afavoreix l'autonomia dels infants i té en compte els seus interessos i capacitats. ■

Montserrat Benlloch, professora de la Facultat d'Educació de la Uvic

Bibliografia:

- BENLLOCH, M.; Garí, M.; Rozas, B.: *Enginyers enginyosos. Infants que es plantegen problemes i hi busquen solucions*. Temes d'Infància, 65. Barcelona: A. M. Rosa Sensat, 2011.
- CISNEROS, C.: *Observació dels éssers vius: l'eruga*. Infància 159. Barcelona, A. M. Rosa Sensat, 2007.
- KAMII, C.: *Què aprenen els nens amb la manipulació dels objectes?* Infància, 22. Barcelona, A. M. Rosa Sensat, 1985.
- KAMII, C.; DEVRIES, R.: *La teoria de Piaget y la educación preescolar*. Madrid, Antonio Machado, 1995.
- KAMII, C.; Lewis, B.: *Contribució de Piaget a l'educació infantil*. Infància, 93. Barcelona, A. M. Rosa Sensat, 1996.
- MAJORAL, S.: *Les ombres*. Infància, 136. Barcelona: A. M. Rosa Sensat, 2004.
- MALAGUZZI, L.: *Malaguzzi i l'Educació Infantil a Reggio Emilia*. Temes d'Infància, 25. Barcelona, A. M. Rosa Sensat, 1996.
- TONUCCI, F.: *La pedagogia del forat*. Infància, 175. Barcelona, A. M. Rosa Sensat, 2010
- Xarxa Territorial d'Educació Infantil de Catalunya. *L'educació de 0 a 6 anys avui*. Temes d'Infància, 51. Barcelona, A. M. Rosa Sensat, 2005.



Conversa amb Thomas Armstrong

Un centre per incentivar la curiositat

Pátio d'Educação Infantil

Tots els infants són intel·ligents i estan dotats de potencials únics, que han de ser reconeguts, nodrits i celebrats. Aquest concepte ha estat central en el treball del professor i investigador nord-americà Thomas Armstrong, autor dels llibres «The Best Schools: How Human Development Research Should Inform Educational Practice» (Les millors escoles: com la recerca sobre el desenvolupament humà ha d'informar la pràctica educativa) i «Multiple intelligences in the Classroom» (Intel·ligències múltiples a l'aula).

Polèmic, Armstrong ha defensat que l'existència del trastorn per dèficit d'atenció/hiperactivitat (TDAH) és un mite i ha ampliat el focus dels seus estudis sobre la intel·ligència a partir d'un paradigma holístic. Ara està escrivint un llibre sobre neurodiversitat, en base a la idea segons la qual el desenvolupament neurològic atípic és una diferència humana normal.

En la següent entrevista, que hem fet per correu electrònic, Armstrong parla sobre el futur i el present de l'educació infantil i sobre com és possible contribuir perquè els infants tinguin un desenvolupament més ple i saludable. «Hem d'aturar les nostres pràctiques limitadores i crear centres on la imaginació i les idees dels alumnes es puguin manifestar plenament amb paraules, dibuixos, música, dansa, invencions i altres formes d'expressió», diu.

Pátio: Els discursos sobre què és una educació de qualitat se centren sobretot en els resultats acadèmics. Què en pensa vostè sobre les polítiques avaluadores i la manera com orienten les polítiques i les pràctiques educatives?

Thomas Armstrong: Hi ha hagut un èmfasi excessiu en allò que anomeno «discurs de l'èxit acadèmic» al meu llibre «Les millors escoles». Els educadors passen massa temps parlant de responsabilitat, qualificació amb proves i models. Hem de dedicar més temps al «discurs del desenvolupament humà», el qual ens implica en la reflexió sobre cada infant i les seves necessitats humanes, sobre com el podem ajudar a desenvolupar-se cognitivament, emocionalment i espiritualment, i no només acadèmicament.

P: Quina és la vostra opinió sobre l'aplicació de proves a infants petits per verificar el seu nivell de coneixement?

T. A.: No crec que les proves estandarditzades siguin una font útil d'informació sobre infants petits. Creen resultats artificials que adquireixen vida pròpia. Hem de dedicar més temps a l'observació dels infants i a la seva manera d'aprendre, documentant les nostres observacions i discutint de quina manera els podem ajudar a realitzar tot el seu potencial. Els resultats amb proves són un desviament del principal camí per a l'aprenentatge.

P: A «Les millors escoles», vostè defensa la idea segons la qual cada nivell d'ensenyament escolar es diferencia de l'altre i té un objectiu central prou

específic. Quina és la qüestió central de l'educació infantil? En quin aspecte es diferencia de l'ensenyament dels primers anys de la bàsica?

T. A.: Crec que els nens petits necessiten jugar. En aquesta tendra edat, jugar significa aprendre. No hauríem d'intentar fer del joc quelcom «educatiu», però sí oferir als infants una àmplia gamma de materials per jugar (eines, materials artístics, titelles, peces...) i crear un espai segur perquè puguin explorar la seva imaginació sense preocupació. Quan arriben als sis o set anys, el que esdevé més important és entendre com funciona el món: en aquesta fase, els infants s'estan allunyant de la seva existència protegida amb les seves famílies en direcció cap al món social més ampli i volen saber quines són les normes i com funciona tot. Els educadors hi han de ser per ajudar-los a aprendre per què el cel és blau, on és l'Índia, com funciona un motor i tot allò que exigeix la seva curiositat.

P: *Quina seria la qüestió central del treball amb bebès?*

T. A.: Amb bebès, és important crear un ambient que sigui tranquil i que impliqui el tacte, el contacte físic, objectes interessants per mirar i manipular. La qüestió central és assegurar que la relació entre mare i infant sigui afectuosa, positiva i d'aprovació.

P: *Actualment, moltes escoles usen l'ordinador amb tots els infants. Quina és la seva posició sobre l'ús de les noves tecnologies de la informació i la comunicació en l'educació d'infants petits?*

T. A.: Crec que hi ha un èmfasi excessiu en la tecnologia. Els infants petits haurien d'estar explorant el món real, no un món virtual. Haurien d'estar interactuant amb coses reals, no amb pantalles d'ordinador. Això crea una base sòlida per al seu pensament posterior i, de veritat, jugar és més efectiu com a preparació per als desafiaments del segle XXI.

P: *Com va construir vostè les evidències a partir de les quals avalua les escoles que tenen bones pràctiques?*

T. A.: Mitjançant documentació –fotografies, vídeos, diaris que mantenen els professors, mostres de treballs infantils– d'infants implicats en aprenentatge real, i no ximpleries amb llapis i paper.

P: *Què pot o ha d'oferir l'escola per formar infants a qui els agradi aprendre?*

T. A.: Hem de tornar a concebre les escoles com a «institucions de curiositat» i fer que la seva missió central sigui la necessitat de despertar en cada infant la seva innata sorpresa davant del món. Els infants estan genèticament preparats per aprendre una quantitat increïble de coses,

però nosaltres de fet els deseduquem a les escoles en reduir els nostres objectius a proves i exercicis amb llapis i paper. Cal aturar les nostres pràctiques limitadores i crear centres on la imaginació i les idees dels alumnes es puguin manifestar plenament amb paraules, dibuixos, música, dansa, invencions i altres formes d'expressió.

P: *Com hem de diferenciar l'educació del segle XXI de la que es feia al segle XX?*

T. A.: Les coses són més complexes i van més de pressa actualment. Hem d'ajudar els infants a aprendre a filtrar l'«escombraria» que ens bombardeja constantment als mitjans de comunicació de masses i ser capaços de trobar les informacions i inspiració que necessiten per desenvolupar-se en l'aprenentatge.

P: *Parli'ns una mica sobre les seves àrees d'interès actuals i els projectes en què està posat.*

T. A.: Estic escrivint un llibre sobre neurodiversitat. La idea és que hem d'aplicar el mateix tipus de raciocini a les diferències cerebrals que apliquem a la biodiversitat o a la diversitat cultural. No diem respecte a una persona que té un color de pell diferent de la nostra que té un «transtorn de dèficit de pigment». Això seria racisme. Però, en canvi, etiquetem infants que tenen formes diferents de tractar amb el món com a portadors del «transtorn per dèficit d'atenció». És un error. Hem d'apreciar totes les flors al prat! ■

Extret de Pátio Educação Infantil, núm. 18, novembre 2008 / febrer 2009

Bibliografia:

ARMSTRONG, T. *Las inteligencias múltiples en el aula*. Buenos Aires: Manatí, 1999.

ARMSTRONG, T. *Inteligencias múltiples en el aula*. Guía práctica para educadores, 2a. ed. Barcelona: Paidós Ibérica, 2006.

ARMSTRONG, T. *Síndrome de déficit de atención con o sin hiperactividad ADD/ADHD: estrategias en el aula*. Barcelona: Paidós Ibérica, 2001.

Els petits tresors de cada dia

Els infants a l'escola necessiten sentir-se estimats pels mestres i altres adults. Aquesta relació afectiva els ajuda a reconèixer-se com algú important, a sentir-se feliços i a gust. Veure com els adults els tenen presents i els valoren els dóna força per construir un autoconcepte més positiu d'ells mateixos. Per això és importantíssim saber establir vincles afectius amb els infants. Establir una relació afectiva positiva és quelcom més que mostrar-los estima, valorar-los pels seus progressos, sentir-se commogut pels seus temors; el veritable valor de l'estima de la mestra envers l'infant es fa evident quan sabem estar amb ell o ella en les dificultats, quan està enfadat amb el seu entorn i amb ell mateix, quan busca conflictes per cridar la nostra atenció i nosaltres –pacients, amb respecte– força i contundència-sabem mantenir-nos al seu costat amb amor, amb confiança, amb seguretat, tot mostrant-li que malgrat els seus errors continua essent important per a nosaltres i que, malgrat tot, sempre estem allà amb ella o ell.

Una estona del dia molt rica i destacada és l'acollida diària, la trobada de cada matí quan l'infant arriba a l'escola. És important organitzar les

Les nostres escoles són espais que contribueixen a aconseguir un bon desenvolupament físic, motor, emocional, afectiu, social i cognitiu dels infants. Per això hem d'oferir-los un clima de confiança i un entorn ric on se sentin acollits i desenvolupin les seves expectatives de creixement i d'aprenentatge.

Les mestres hem de ser molt curoses en allò que fem i sobretot en com ho fem, ja que això determinarà la qualitat de l'escola i per tant la qualitat educativa que s'ofereix als infants. Aquesta qualitat els permetrà créixer i desenvolupar les seves capacitats; per això, al llarg d'aquest article es parla dels grans valors educatius que hi ha en el fer de mestre.

Agnès Barba

entrades de forma que ens permetin saludar a cada nen i nena de manera individualitzada, poder apropar-s'hi amb el gest, la mirada, el cos i l'esperit. No cal massa estona, però aquella mà que se li acosta i aquella paraula particular de benvinguda fan que cada infant sigui únic i exclusiu per uns instants. Aquesta rebuda és més fàcil si l'entrada és esglaonada, si oferim un marge, una certa elasticitat a les hores d'entrada que permeti que no

tots s'incorporin a l'escola al mateix temps. Aquest nen que arriba a l'escola acompanyat de la seva família necessita veure com la mestra i la seva mare, pare, avis o cangurs també tenen un moment per saludar-se de manera cordial, per intercanviar opinions o informacions.

Un cop les nenes i els nens van arribant a la classe cal donar-los un marge de temps per situar-se, per establir diàleg entre ells: el diàleg fresc i natural que tant bé dominen quan se'ls dóna l'oportunitat de mantenir-lo sense la intervenció dels adults.

Una altra necessitat dels infants és la d'experimentar, jugar i manipular sense la directivitat de l'adult. Les nostres classes han de ser riques en



materials diversos, estructurats i no estructurats, que els permetin la lliure circulació de pensament, la construcció de coneixements a partir de la pròpia experiència, tot donant resposta a les seves necessitats. Els infants aprenen a posar-se reptes quan l'adult que està al seu costat confia en les seves capacitats, els ofereix un entorn ric i els dóna el temps necessari. Per què servirà aquest temps als infants? Permetrà que cadascú faci les coses al seu ritme: aquells, a ritmes més ràpids; altres que repeteixen i s'encallen; alguns que van a ritme de vals, o els que a poc a poc van establint relacions i complicitats amb els seus iguals, amb els adults i amb els objectes del seu entorn...

El joc permet establir relacions intenses entre nenes i nens. Compartir els jocs amb els companys ajuda a crear la complicitat necessària per confiar en l'altre i així és com es desenvolupen vincles intensos, amistats verdaderes, amors sobtats.

La presència i la companyia de la mestra els dóna la seguretat necessària per créixer (una mirada que acompanya sense marcar el camí, que guia sense imposicions, que anima...). Quan l'adult que està amb ells els dóna llibertat i respecte, els infants aprenen a responsabilitzar-se. De vegades costa saber trobar l'equilibri entre llibertat, respecte i responsabilitat. Per això cal que nosaltres, les i els mestres, ens donem temps i els donem temps, que siguem tan respectuosos amb ells com estrictes amb els límits,



i que amb la nostra presència els aportem la seguretat necessària per ser actius; que sapiguem mantenir-nos un pas enrere per no frenar les seves potencialitats i permetre així el seu desenvolupament, tot respectant els seus ritmes i els seus temps.

Vull insistir en la importància del temps: els infants no perden el temps, l'utilitzen. En ells, saber perdre el temps és realment guanyar-lo. Hi ha quelcom intern que els marca els seus ritmes personals i, de vegades, als adults ens costa entendre aquests ritmes individuals; que cada nen, cada nena és diferent de la resta de companys, i ens costa veure que els seus temps i els nostres no són els mateixos. Cada vegada es parla més i millor de la importància de donar temps, de l'educació lenta, i realment a les escoles, i sobretot a l'educació infantil, tenim la sort de no sentir-nos pressionats per la necessitat de fer i fer. No hi ha un currículum que ens doni presses, ans al contrari ens parla de la importància de fer les coses ben fetes. I tots sabem que les coses ben fetes són enemigues de les presses. Que cal tenir l'oportunitat d'experimentar mitjançant l'assaig-error-assaig per poder construir amb significat. Que la imaginació, la creativitat i la generació d'idees necessiten un entorn favorable per a desenvolupar-se; que s'han de coure a foc lent, sense presses, amb temps. Els mestres ens hem de deixar sorprendre per les genialitats dels infants, les quals solament descobrirem si esperem, observem, escoltem i gaudim. Permeteu-me que reivindiqui



també el dret d'avorrir-se, aquell regal tendre i suau de poder no fer res, gaudir del buit, de la ment en blanc, de la possibilitat de coure i pair amb parsimònia allò que ha passat una estona abans i així poder teixir relacions conceptuals, inferències i en definitiva anar construint idees i coneixements.

El temps que nens i nenes destinen a parlar és un tresor, del qual disposem a les classes, directament relacionat amb les relacions humanes. Em refereixo als diferents estils de diàlegs i converses: els informals, els que es donen entre iguals, els que es fan entre infants i adults, els que es generen en gran grup.

És fantàstic sentir les converses dels infants quan estan sols i parlen de les seves coses: les converses informals entre dos o tres nens, espontànies i riques. Converses que mantenen en infinitat de moments: quan juguen, quan estan al lavabo, mentre dinen... qualsevol moment és bo per poder parlar amb els amics. De vegades els adults els omplim el cap amb idees i coses que per a ells són irrellevants, sense tenir en compte que les seves converses espontànies estan plenes de contingut, de coses que els interessen, de pensaments per compartir i oferir als altres.

Quin plaer poder parlar a soles amb un infant, escoltar-lo i compartir tot allò que l'interessa, donar resposta a la seva necessitat de comunicar-se, de compartir, de sentir, de viure... De vegades a soles, d'altres en

companyia d'altres amics, però sempre amb el caliu i la qualitat d'allò que et dóna valor, que et fa exclusiu, que crea vincle i complicitat.

Un moment del dia molt ric és el temps de la conversa del grup. La conversa ajuda l'infant a identificar el seu grup, a sentir-se part d'ell, i el fa partícip d'allò que passa entre els que el componen. La conversa ha de recollir els seus neguits, dubtes, interessos, plaers, temors. Ha de permetre que els infants comparteixin coses seves amb els altres i junts puguin construir ponts i camins de l'interior a l'exterior per on les experiències, les emocions i els sabers individuals són compartits amb els dels companys per, entre tots, teixir les vides personals, la vida de la classe i la de l'escola. La conversa dóna lloc a molts temes: alguns són compartits per uns quants infants, altres solament interessen a uns pocs i d'altres mouen i interessen gairebé a tothom.

A mesura que nenes i nens s'acostumen a compartir els seus pensaments amb els altres, augmenta la riquesa de les converses, les seves intervencions van adreçades a tot el grup i és el grup qui respon amb interrogants o amb noves aportacions que serveixen per completar el tema que s'està desenvolupant. La mestra és una dinamitzadora de la conversa: amb destresa ha de saber cedir el protagonisme als infants per afavorir el diàleg entre ells. No és fàcil situar-se al nivell dels altres i posar l'interès comunicatiu en la construcció compartida. Sembla que



els mestres sovint som massa omnipresents i ens costa veure els infants com els autèntics protagonistes de la conversa.

Deixeu-me destacar alguns aspectes clau en la conversa de grup: un tema que realment interessi als infants; uns infants protagonistes de la conversa; el diàleg entre ells; el respecte vers el company; la capacitat d'esperar; la paciència, constància o espera com una virtut de gran valor, i la mestra que dinamitza la màgia d'una conversa rica i constructiva.

Tant de bo tots els aspectes desgranats al llarg d'aquest escrit formin part de les rutines de les nostres escoles i les nostres classes, que els incorporem als nostres projectes pedagògics: la necessitat d'amor i de relacions afectives positives dels infants, el respecte pels seus processos de vida, el valor del temps autònom i no directiu, la necessitat de contemplar el temps dels infants, el valor del compartir i la riquesa de la comunicació en les seves diferents modalitats. Tant de bo que els adults adquirim el costum de fer les coses d'aquesta manera, amb il·lusió, tendresa, amor, rigor i professionalitat. ■

Agnès Barba, mestra de l'escola Els Encants

Primer penso i després començo a construir.

Pensar l'espai per a l'experiència dels infants: el taller a la classe

Pensar l'espai per tal que faciliti i afavoreixi l'experiència dels infants significa posar atenció en l'escolta dels nens i nenes. Pensar l'espai per l'experiència dels infants ajuda l'adult a madurar expectatives de protagonisme en les accions que els infants duran a terme utilitzant les oportunitats que hi trobaran. A més, modera la intromissió de l'adult que sovint s'esdevé quan l'ànsia de resultats preval sobre la sensibilitat de l'escolta.

Monica Rossi

El context –si és el producte d'un projecte i d'un pensament articulats– constitueix un insubstituïble aglutinant de la relació adult-infant, la promou i l'encoratja. Per això, doncs, una organització articulada i diferenciada de l'espai constitueix un valuós impuls generador per a un projecte.

La idea de tenir un taller a l'escola, i més encara a la mateixa classe, és una possibilitat quotidiana de tenir més punts de vista, on la bellesa i la tria estètica no es consideren, com deia Loris Malaguzzi, un element opcional sinó una necessitat del pensar i del viure. Una possibilitat de fer visibles algunes de les grans capacitats dels infants. Al taller, el llenguatge visual s'interpreta i s'entrellaça amb la resta de llenguatges, el projecte realitzat es fa visible i els infants tenen la llibertat d'expressar-se.

Agafant prestades les paraules de P. Klee «Tot i que no sóc tan temerari com per pensar que entenc el nucli amagat de la creativitat, tinc la curiositat d'espiar-la tant com és possible», nosaltres també hem mirat de fer el mateix: buscar, excavar, enregistrar, anotar la quotidianitat –de forma sistemàtica i constant– creant un minitaller a la classe.

Partint del supòsit que la part més important a documentar és el recorregut, les passes que ens condueixen a determinats resultats,

l'atenció envers la creativitat ha de ser molt gran per fer visibles els processos individuals i de grup dels infants. Observació i documentació són les etapes essencials per entendre, interpretar i aprofundir de la millor mane-

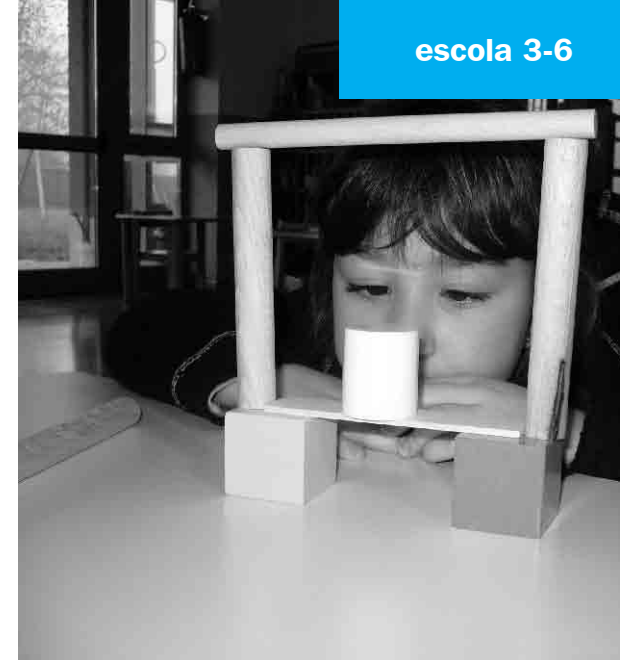
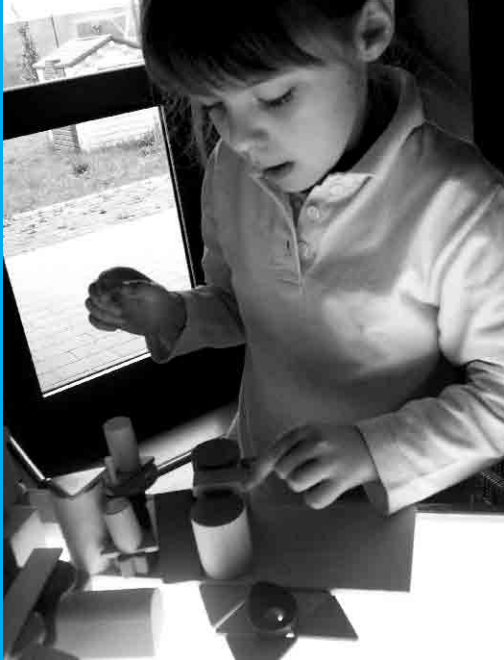
ra possible qualsevol moment.

El taller va esdevenir lloc de recerca, lloc del fer. Un lloc on els productes contenien paraules, pensaments, projeccions. I on els educadors, tot contenint-se, miraven de donar suport als processos dels infants, proposaven situacions, miraven d'acollir les teories dels infants.

Les activitats van ser proposades a petits grups (tres-quatre infants) per facilitar la comunicació, les bones relacions i bones possibilitats; per enriquir-se amb les relacions interpersonals entre els coetanis; per interaccionar i redescobrir els amics.

El taller va esdevenir un lloc de treball, de manipulació, d'experimentació i unió de diferents llenguatges –visuals, gràfics, pictòrics–, de forma conjunta o no amb els verbals.

La idea d'infant a què ens referim és la d'un nen competent des del naixement, capaç de construir i ampliar els seus coneixements en un context ric de significats i de relacions.



Els infants estan en recerca constant, són competents i experimentadors: l'espai ha de ser, doncs, acollidor, ric en propostes, estímuls i reptes. Els llocs i els espais han d'estar pensats i organitzats per a permetre que totes les intel·ligències s'hi impliquin, activant connexions entre l'experiència i el pensament «Per això, és necessari organitzar des del primer moment un espai i una cultura de l'espai que afavoreixin tots els processos de comunicació de l'infant: l'educació és un esdeveniment fet d'interaccions complexes, moltes de les quals es produeixen si l'espai hi participa» (Loris Malaguzzi).

L'espai parla: és un llenguatge silenciós, amb un codi propi que afavoreix les relacions, els protagonismes, el coneixement, les experiències... Bruno Bettelheim deia que «l'esperit de l'espai ve donat per la cura de qui l'habita». L'espai és, doncs, un reflex de qui hi viu. Així, doncs, l'espai parla i en ell s'hi llegeixen les intencions educatives de qui l'habita: l'espai és un coprotagonista. Els infants poden participar en el seu disseny; poden tenir determinades exigències d'espai, d'un espai concret que nosaltres no veiem i no volem veure perquè implica esforç, feina, replantejaments, reorganització... De l'escolta d'aquesta necessitat específica, de l'observació atenta dels comportaments i dels moviments dels infants fora i dins de la classe, va sorgir aquest projecte sobre la constructivitat, sobre la creativitat i sobre les relacions.

La disposició d'un petit taller a la classe va ser suggerida per un fet molt senzill, un d'aquells fets que passen sovint i que, normalment, són liquidats molt ràpidament. Un dels mobles de la classe estava buit, no es feia servir, però era molt freqüentat pels infants que hi dipositaven materials diversos: era una mena de tresor del qual anaven agafant objectes per als seus jocs i activitats. Un fet com aquest podia passar desapercbut però, en canvi, els mestres varen decidir aprofitar l'ocasió generada per aquest imprevist.

Així, tafanejant per les altres classes, acompanyats pels infants, van descobrir un altre moble en desús i de seguida va emergir una proposta: crear un minitaller a la classe! Aquesta idea va prendre forma a partir del moment en què el moble va arribar a la classe i els infants el varen omplir de materials triats per ells. Es tractava de materials que els infants ja coneixien perquè ja els havien vist i utilitzat en el taller compartit per tots els grups de l'escola, però el fet de posar-los a la classe, sempre a l'abast, sense límit de temps, els va permetre una aproximació més espontània i immediata als mateixos: «Perquè cada cop que construïm ens ho passem bé!», «M'agrada perquè s'hi poden fer moltes coses».

El fer de l'infant és important perquè a través del crear, de l'actuar, coneix el món. El coneixement és un procés de construcció i per això és molt important que els infants a parvulari trobin materials no banals,



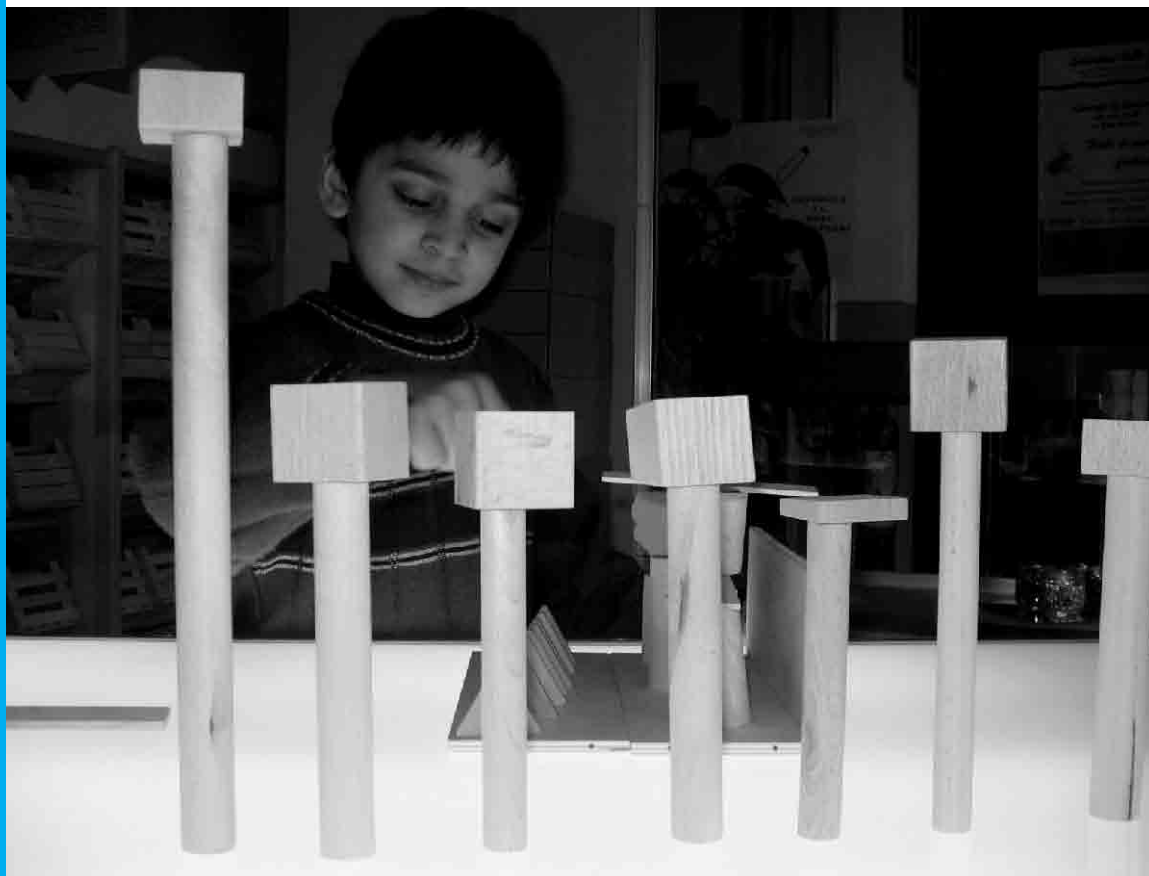
rics en possibles exploracions i descobertes. Això demostra la confiança de l'adult en les possibilitats que té l'infant de fer moltes coses, d'explorar, de ser actiu.

La manera en què aquest material es presenta també hi juga un paper important. La seva disposició visible i accessible, en prestatgeries obertes, estimula l'acció de l'infant, sol o amb els seus amics; encoratja a l'observació, a la classificació, a l'experimentació del que se li ofereix.

Els materials triats varen ser d'allò més diferent, des dels materials naturals als reciclats que proposen estímuls especials i provoquen descobertes i sorpreses: petxines, branquetes, pedres, però també diferents menes de paper, botons, teles, capsos... I el criteri amb què disposar-los va ser també molt important: la tipologia porta l'infant a trobar possibles relacions, a explorar-ne les característiques físiques.

La funció dels educadors, durant tot el projecte, va ser la d'observadors atents a tot el procés: des del naixement de la idea a la discussió amb els companys, a la realització de les obres, tot deixant que fossin precisament ells els amos absoluts de l'escena: els creadors.

Durant aquest llarg recorregut, els infants s'han apropat a superfícies, volums, materials i, per tant, a formes, colors i resistències diferents; a les lleis de l'estabilitat i de l'equilibri i, a més, a la mateixa necessitat d'utilitzar aquestes lleis per a organitzar l'espai.



Posant-se en relació amb els seus iguals, els infants varen ser encoratjats a prendre decisions, interaccionant entre ells, gestionant negociacions i dinàmiques comunicatives, captivadores, productives i, en tot cas, diferents (no menys importants però que les que s'estableixen entre adult i infant). A més, la precarietat de les construccions va permetre als nostres protagonistes relacionar-se amb les dificultats i les decepcions, tot aprenent a reaccionar de forma positiva també enfront de petites derrotes.

«El món ens dona la natura i les idees» i «El cervell és una mena de verdura... en lloc de ser petit és gran i pensa moltes coses».

Els educadors, doncs, es varen deixar seduir per les idees i l'entusiasme dels infants, varen planificar de nou la seva tasca a mesura que

anaven fent, acollint i valorant els missatges que els arribaven. I, d'aquesta forma, varen néixer veritables obres d'art, torres i móns fantàstics. Varen concedir molt més espai del previst al tema de la constructivitat i de la manipulació dels materials, varen fer de la necessitat expressada pels infants un recorregut projectual real, varen replantejar la distribució del mobiliari i dels materials a la classe, tot compartint l'experiència amb els companys i companyes de la resta de grups ja que el taller de la classe va anar creixent gràcies a la col·laboració de tots posant-hi a disposició els seus propis objectes i els seus propis materials. ■

Monica Rossi, pedagoga, Cooperativa ArgentoVivo s.c.s., Correggio (RE)

Article publicat a *Bambini*, 4 (Abril 2009) i traduït per Carles Fernández Giua

Bibliografia:

KLEE, P.: *Diarios 1898-1918 de Paul Klee*. Madrid: Alianza Editorial, 1998.

GANDINI, L.; FORMAN, G.; EDWARDS, C.: *I cento linguaggio dei bambini. L'approccio di Reggio Emilia all'educazione dell'infanzia*. Azzane San Paolo: Edizioni Junior, 2010.

Resiliència i escola bressol

Les necessitats dels infants per créixer bé



Rut Sánchez

Ara ja fa uns anys que se sent parlar del terme resiliència, cada vegada en contextos més diversos. Apareix principalment relacionat amb la psicologia, però sentim parlar-ne des d'àmbits ben diferents: la resiliència de les persones maltractades, dels malalts de càncer, dels presos, de l'infant abandonat, del poble que ha patit una catàstrofe... I no és estrany, ja que és molt el que la resiliència pot aportar al creixement humà, i també és molt el que les persones poden aportar a la societat des de la pròpia resiliència.

Però, què és la resiliència?

Definicions de resiliència en podem trobar moltes però, potser, la que defineix de manera més concisa i tenint en compte totes les seves perspectives és l'aportada pel doctor Boris Cyrulnik i els seus col·legues: «La resiliència és la capacitat d'una persona o d'un grup per desenvolpar-se bé, per continuar projectant-se en el futur malgrat els esdeveniments desestabilitzadors, les condicions de vida difícils i els traumes, a vegades greus.»

Les persones resilents són aquelles que superen les adversitats de la vida i en ressorgeixen enfortides. Ser resilient no vol dir ser invulnerable. La resiliència reconeix el valor de la imperfecció: no som d'acer i la resiliència ens ajuda a integrar la nostra realitat carregant la motxilla personal i utilitzant el bagatge que portem a dins, sigui quin sigui, de forma constructiva.

El terme resiliència prové de la física i es refereix a la capacitat dels materials per tornar a la seva forma original quan han estat deformats per un impacte o cop. Però aquesta definició no és aplicable a la resiliència humana: la persona no pot tornar a ser la que era abans del trauma: les ferides emocionals deixen una petjada cerebral i afectiva que no es pot esborrar. Ser resilient vol dir poder créixer amb la ferida. Ens ofereix un camí humil i realista però més alliberador. La resiliència no és una resposta davant les situacions traumàtiques, més aviat implica un procés de creixement personal davant d'aquestes situacions.

Com s'aconsegueix ser resilient?

Boris Cyrulnik, Víctor Frankl, Rigoberta Menchú, Nelson Mandela, la petita Ana Frank, el proper Albert Espinosa... i una llarga llista de dones i homes d'abans i d'ara, coneguts i desconeguts, han pogut superar condicions realment adverses i, fins i tot, han aconseguit convertir-les en un aprenentatge. Elles i ells ens demostren que la resiliència és una capacitat amb un gran potencial per a l'equilibri integral de la persona i pel benestar de les societats. Però, com ho van aconseguir?

La genètica i la biologia ens indiquen el camí de partida. La resiliència parteix de la interacció entre la persona i l'entorn: està constituïda pel

temperament personal, la significació cultural i el suport social. Aquest triangle interactiu de la resiliència ens dona la clau: ser més o menys resilient no depèn únicament de la persona. El temperament personal ens predisposarà en major o menor grau a ser-ho, però serà el nostre entorn el que ens oferirà l'oportunitat de desenvolupar aquesta capacitat. Per tant, la cultura i la interrelació amb els adults de referència són les responsables directes de la capacitat resilient d'una comunitat.

A partir de l'anàlisi dels casos de persones resilients s'ha pogut anar descobrint quines característiques són promotores d'aquesta capacitat. Pensem en qualsevol de les persones abans esmentades, o bé en les no esmentades si en coneixeu... per descobrir les característiques que les han fet resilients. És a dir, les qualitats personals, les relacions o els espais que han promogut aquesta capacitat.

Diuen els experts que els resilients tenen unes característiques personals que destaquen per sobre d'altres, com ara el control de les emocions, l'alta autoestima, l'autonomia, el criteri propi, l'empatia, capacitat per comprendre i analitzar situacions i també per concentrar-se i estar atents, la intenció de donar un sentit a la vida i, finalment però no menys important, el sentit de l'humor.

Ahora els estudis demostren que hi ha factors del medi social, i sobretot, familiar, que afavoreixen el desenvolupament de la resiliència: la satisfacció de les necessitats primàries durant el primer temps de vida, l'afecte, la comprensió, el vincle afectiu segur, l'acceptació de la persona per part d'un adult significatiu i, més endavant, la xarxa de relacions socials.

L'equilibri entre les fortaleses de la persona i les condicions de l'entorn possibilita la construcció de la resiliència. Aquest esdeveniment es produeix durant els tres primers anys de vida de la persona i depèn directament de la cura, la protecció, l'estimulació i l'afecte rebuts de la mare, el pare i els cuidadors. D'aquest tipus en diem resiliència primària.

Però la resiliència no és una capacitat estàtica, es va desenvolupant al llarg de la vida. La resiliència secundària és la que les persones que han patit situacions traumàtiques poden desenvolupar si troben en el seu entorn pròxim els nutrients i els recursos necessaris per sobreposar-se als seus drames i tragèdies i continuar amb un projecte de vida sa.

Existeix un altre tipus de procés resilient que com a educadores i educadors hem de tenir molt present: la resistència resilient. Els infants que es troben en aquest procés utilitzen conductes que habitualment anomenem «desadaptatives», per indicar-nos que estan patint o que han patit. Són un exemple de resistència resilient la rebel·lia, la irritabilitat, l'agressivitat, el rebuig a la persona adulta...

D'altra banda, també és important tenir present que conductes anomenades «adaptatives» poden estar influïnt negativament en el desenvolupament de l'infant, com ara l'obediència, la submissió o la necessitat de passar desapercebut. Així es pot dir que l'infant «adaptat» no sempre és resilient.

I ara el quid de la qüestió: què hi podem fer des de l'escola bressol?

És cert que des de l'àmbit educatiu no es poden suplir les mancances familiars, però sí compensar certs dèficits. Sabent que la resiliència es desenvolupa principalment dels zero als tres anys i que sorgeix a partir dels nutrients afectius, cognitius, relacionals i ètics que rep l'infant durant aquests primers anys de vida, a l'escola bressol no podem perdre l'oportunitat de promocionar aquesta capacitat.

La raó de ser d'una escola bressol resilient no és altra que aconseguir que totes les persones arribin a ser com millor puguin ser, que assoleixin un alt grau de potencial humà malgrat les adversitats de la vida o les pròpies limitacions.

La resiliència no és una tècnica, suposa més aviat una nova mirada cap a la persona i ens estimula a pensar que tot pot ser d'una altra manera i que el canvi és possible. És, alhora, una oportunitat per creure en el potencial humà en aquests temps en què el sentit comú està deixant de ser tan comú. I també és treballar des de les intuïcions de moltes educadores i educadors que fa anys i panys que expliquen com són de determinants les relacions que creen els infants en aquesta etapa i que argumenten la importància de solucionar els petits conflictes perquè no es converteixin en grans dificultats a l'adolescència i a la vida adulta.

Fomentar la resiliència a l'escola bressol no vol dir que preservem tots els infants i a les seves famílies de les situacions adverses i de patir fets traumàtics. Això és impossible; però podem oferir eines personals perquè siguin capaços d'afrontar millor els esdeveniments desestabilitzadors que puguin patir, i reprendre la seva vida amb més qualitat i optimisme.

Estarem formant persones més capaces d'adaptar-se emocionalment a les situacions que els tocarà viure.

Aquesta nova mirada potser implica recordar que la nena i el nen petits aprenen relacionant-se, i no només experimentant com s'ha emfasitzat tant a la nostra etapa en els últims anys. El cicle zero-tres ha fet un gran recorregut reconeixent la importància de la descoberta i l'experimentació a través del joc lliure com a veritable font d'aprenentatge. Si bé als centres d'educació infantil cada vegada es valoren més les possibles vivències educatives des d'aquesta perspectiva per assegurar un aprenentatge significatiu, ara també és necessari planificar i afavorir l'aprenentatge de l'infant a partir de la relació que estableix amb l'adult i amb els altres infants. Perquè el primer que fa un infant, abans de poder explorar l'objecte, és relacionar-se amb l'adult que té cura d'ell. És a dir, quan un nadó és capaç d'agafar un objecte per explorar-lo ja sap moltes altres coses: sap com ha de plorar quan té una necessitat, sap somriure i sap que aquest fet té una repercussió en l'adult, sap acomodar el seu to muscular a la confiança que li mereix la persona que l'agafa... Per tant, l'infant, des del primer moment de vida, està aprenent a partir dels vincles que crea amb altres. A nivell neurològic, l'infant desenvoluparà l'organització cerebral a partir de les seves experiències de relació amb l'adult. Actualment està demostrada la importància d'aquesta relació per l'organització del cervell: quan la relació amb l'adult és plaent per a l'infant, el seu cervell allibera substàncies químiques que ajuden al desenvolupament de les funcions cerebrals superiors. Les mirades, les carícies, els somriures, el massatge, el balanceig... l'ajuden a créixer.

I també a partir de la relació amb les persones, juntament amb el seu temperament, l'infant desenvoluparà la capacitat de superar les adversitats amb què es trobarà al llarg de la vida.

Aquest fet ens dona la primera pista: cal vetllar per la qualitat de les relacions. Ara sabem que l'infant per desenvolupar-se i per desenvolupar la resiliència ha de comptar amb un adult significatiu que l'accepti i amb el qual poder crear un vincle segur. Som conscients que, per diferents circumstàncies, no tots els infants tenen l'oportunitat d'establir vincles i d'aferrar-se de manera segura amb la seva mare o pare.

Podem analitzar les característiques del resiliència per descobrir com l'escola bressol pot fomentar aquesta capacitat. Així, doncs, l'escola bressol resiliència ha de vetllar per:

– Afavorir que l'adult de referència de l'infant a l'escola estableixi amb ell un vincle segur. L'impacte del contacte continuat al llarg de la jornada escolar en l'infant és molt gran i els educadors aviat es converteixen en persones de referència per als petits. L'educadora o educador pot ser tutor de resiliència de l'infant.

– La qualitat en la satisfacció de les necessitats bàsiques de l'infant. Parlar de qualitat implica contemplar quina actitud trindrà l'educadora o l'educador davant aquestes activitats, quin paper s'atorga a l'infant, com s'organitza a l'escola l'atenció a les necessitats bàsiques, què es considera necessitat bàsica...

– La promoció d'unes fortaleces personals a partir de l'educació emocional i augmentant l'autoestima i l'empatia de l'infant, de l'humor positiu, de l'autonomia en les activitats i també en l'elecció, del joc lliure, de la gestió dels conflictes de manera constructiva...

Construir una escola bressol resiliència no implica inventar una nova metodologia sinó revisar el que fem, qüestionant on recau la importància de l'educació dels zero a tres anys.

La nostra escola bressol contempla com l'educadora o l'educador crearan un vincle segur amb l'infant? Com es té cura de les necessitats bàsiques dels nens i de les nenes? Quina importància té en el dia a dia? És quelcom primordial l'escola o passa pel davant de l'atenció a la higiene, el descans o l'alimentació de l'infant, les activitats relacionades amb la plàstica, la música i el llenguatge? És significativa l'educació emocional a l'escola? Com expliquem les emocions als petits? Els infants poden triar quan volen anar al vàter, quan volen beure aigua? Com resoldrem els conflictes entre infants? I entre els adults? Té l'humor un espai en el tarannà de l'escola?

Des de l'escola bressol podem fomentar la resiliència en els nostres infants. Fins i tot podem fomentar-la en les seves famílies, en el barri o el poble, en la pròpia comunitat educativa, en les entitats amb què ens relacionem... En definitiva, l'escola bressol pot potenciar que la societat sigui més resiliència. Tenim aquest repte a les nostres mans... ■



Llibres sense text

Tertúlia de Rates

Explicar un llibre, presentar-lo als ulls d'un infant, fer-li venir ganes d'entrar-hi, de xafardejar l'interior com l'exterior. Vet aquí una acció cultural literària. L'objecte llibre, enriquit per la imatge i en companyia de la paraula. Breu, ben dosificada. Les paraules són signes per assenyalar les diverses coses i accions que ens envolten, però també per a bastir els nostres pensaments i sentiments. Quan l'infant fulleja un llibre es fa seus els signes i símbols que conté interactuant amb l'adult i els altres infants poc més grans (més competents en el domini de les pautes de descodificació d'un llibre i les normes culturals d'actuació), fins al punt que aquests instruments, aquestes pautes culturals, poden esdevenir eines psíquiques que usará en les seves activitats al voltant de la manera de llegir, en un procés que també el conduirà al domini de la conducta. Qui el privaria de gaudir de les experiències llibresques?

EL NINOT DE NEU

Raymond Briggs
Barcelona. La Galera, 2007.

La versió original d'aquest àlbum il·lustrat data de l'any 1978. Es tracta d'un àlbum que narra sense text escrit l'amistat entre un nen i un ninot de neu creat per ell un dia de nevada. La lectura és rica ja que les imatges se'ns proposen en format de vinyetes, però també a sang, a tota pàgina i de vegades ens ofereix magnífiques perspectives com la d'una ciutat vista a vol d'ocell. Les tècniques de dibuix emprades són el llapis i pastel.

SOUS LES ÉTOILES, LA TERRE

Martine Perrin
Toulouse. Milan Jeunesse, 2008.

Aquest llibre de fulls i tapa dura és una molt bona aposta per alimentar la curiositat, que tots tenim, de deixar-nos captivar pels esdeveniments que –pàgina a pàgina i amb eloqüent simplicitat– et van portant poèticament i rítmicament al final d'una història que sorprèn tant visualment com pel joc que s'amaga a cadascuna de les il·lustracions i formes que hi ha a les pàgines.

LITTLE TREE

Katsumi Komagata
One-Stroke, 2008.

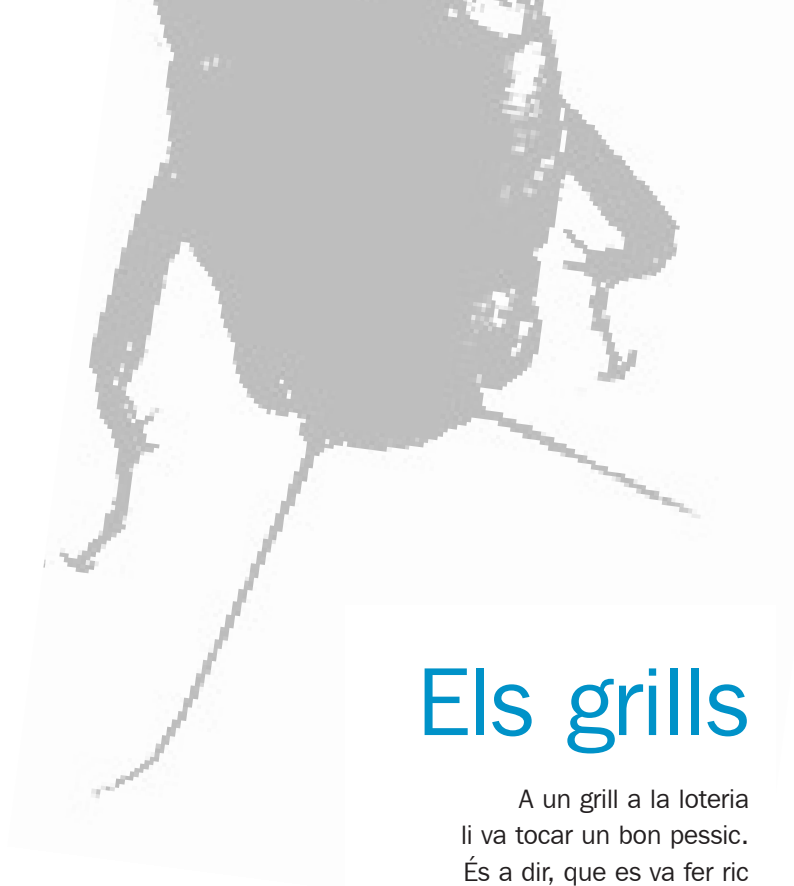
Aquest és un llibre per tocar. Els dits se te'n van directes al paper i descobreixes que és lleugerament rugós. Llavors tens ganes de passar les pàgines per seguir gaudint del paper entre els dits i comences a deixar-te seduir pels diferents colors que apareixen plana rere plana. I, mentre les vas passant, t'apareix i et desapareix un arbre que es va transformant a mesura que avança la història. Perquè en aquest llibre també hi batega una història. Un relat que protagonitza un arbre i les seves ombres. Aquest arbre és el que dóna títol al llibre, l'autor del qual se'ns desvetlla com un artista capaç de crear un producte material que afecta de ple la sensibilitat i la intel·ligència del lector.

A cavall entre el conte i la poesia



Elisabet Abeyà

Aquí tenim l'explicació d'una onomatopeia. Els grills fan ric-ric. Qui no els ha sentit al camp durant les calorades d'estiu? Aquest so, posat en aquesta història, fa que hi hagi una reiteració de grups sonors iguals que es transforma en un joc. En pronunciar-los ens fem pessigolles, a la llengua, al paladar, a la gola... Juguem, escoltem contes o aprenem poesies? Al cap i a la fi, potser no són activitats tan diferents... Al seu llibre *Homo Ludens*, J. Huizinga ens explica que la poesia té el seu origen en el joc, neix en el joc i com a joc. Segur que no ho podem dubtar.



Els grills

A un grill a la loteria
li va tocar un bon pessic.
És a dir, que es va fer ric
com ningú no s'ho creuria.

I ho va dir a un seu amic
una nit clara de lluna,
que si havia fet fortuna
i era ric, ric-ric, ric-ric.

I els va agafar com un tic
als grills d'ençà d'aquell dia,
d'anar-se dient ric-ric,
entre hortes i garric,
de nit. Ves quina mania!

Els grills, d'Enric Larreula, dins
Animalari, Col. El Vaixell de Vapor, sèrie
Blava, 147, Editorial Cruïlla, 2a ed. 2010

Seccions

Editorial

Un risc núm. 178, pàg. 1
 L'etern dilema: quantitat o qualitat núm. 179, pàg. 1
 Ràtios núm. 180, pàg. 1
 Estiu núm. 181, pàg. 1
 Comprimís núm. 182, pàg. 1
 20 N núm. 183, pàg. 1

Sabies que...

GONZÁLEZ-AGÁPITO, Josep: Ramon Llull, l'educació a l'edat mitjana .. núm. 178, pàg. 2-3
 - El cristianisme: el suprem valor de la infància núm. 179, pàg. 2-3
 - Néixer, un fet impur. Infantesa i tradició indú núm. 180, pàg. 2-3
 - Educació i infància a Roma. L'infant, *el que no parla* núm. 181, pàg. 2-3
 - Educar per a la Terra Sense Mal. Infància i cultura guaraní .. núm. 182, pàg. 2-3
 - Educació, violència i drets de l'infant núm. 183, pàg. 2-3

Plana oberta

BELLO, Nancy: Materials suggeridors, aprenentatge per la vida ... núm. 178, pàg. 4-6
 MUR, Laura: On són les formigues del nostre pati? núm. 179, pàg. 4-5
 RITSCHER, Penny: Pensant-hi de nou núm. 180, pàg. 4-7
 MARFIL, Paula; AGEA, Fina; LAKHLIFI, Asmaa; BOSCH, Àngela:
 Des de la intimitat... núm. 181, pàg. 4-6
 GÓMEZ, Josepa: El sabeu aquest conte? núm. 182, pàg. 4-5
 SARGATAL, Eva: Què et passa Arnau? núm. 182, pàg. 6-7
 CARRERA, Judit: Començant a caminar... com a mestra núm. 183, pàg. 4-7

Educar de 0 a 6 anys

ELETA, Paola: Pedagogia de la interacció (I).
 L'acollida d'infants d'altres cultures núm. 178, pàg. 7-12
 - Pedagogia de la integració (II).
 Títelles de mà, un lleguatge sense fronteres núm. 179, pàg. 6-12
 FONTS, Montserrat : Escoltar i parlar, i tornar a escoltar i tornar a parlar... .. núm. 180, pàg. 8-13
 CAPDEVILA, Reina: Com sona la meva escola? núm. 181, pàg. 7-12
 JUANOLA, Roser: La motxilla invisible núm. 182, pàg. 8-14
 JENSEN, Jytte: La complexitat de la pràctica pedagògica
 i el criteri del pedagog núm. 183, pàg. 8-12

Escola 0-3

FEBRER, Ivan: Les bicicletes a l'escola bressol núm. 178, pàg. 13-15
 LAFARGA, Mercè; BIETO, Joanna: Portes obertes? Sí, gràcies! núm. 178, pàg. 16-18
 HARE, Jytte; NIELSEN, Marianne; LIBERG, Ulla:
 La interacció i la ètica dels nens petits núm. 179, pàg. 13-23
 COLS, Carme: L'entorn font de coneixements núm. 180, pàg. 14-20
 HERRERO, Laia: El balancí núm. 180, pàg. 21-23
 APARICIO, David: Espais amb vida al jardí de l'escola bressol núm. 181, pàg. 13-20
 SAVIO, Donatela: Cura i aprenentatge núm. 182, pàg. 15-23
 ELS BELLUGUETS, Equip de l'Escola Bressol: Un niu d'ocells núm. 183, pàg. 17-19
 BENLLOCH, Montserrat: Experimenten o exploren
 els infants de zero a tres anys? núm. 183, pàg. 20-27

Bones pensades

MAJORAL, Sílvia: L'arribada a l'escola núm. 178, pàg. 19-21
 SARGATAL, Eva: Passejades relaxades núm. 179, pàg. 24-26
 GÓMEZ, Josepa: Un final de jornada esplèndid núm. 180, pàg. 24-25

LONDRES, EBM; Schmid Emma: Ombres que expliquen històries núm. 181, pàg. 21-23
 TODOLÍ, Dolors; GÓMEZ, Catalina: Caçadors d'ombres núm. 182, pàg. 24-25
 GONZÁLEZ, Pilar; MARTÍNEZ-CAVA, Èlia: Espais de trobada: escolta i diàleg núm. 183, pàg. 14-16

Escola 3-6

MORENO, Ester; NOGUERA, Gemma: El pati de l'escola,
 un projecte en marxa núm. 178, pàg. 22-26
 Díez de Andino, Carme; CUSACHS, Núria: El menjador, part del
 projecte educatiu d'una escola núm. 178, pàg. 27-32
 JANÉ, Montse: La música en les festes de l'escola núm. 179, pàg. 27-29
 SILVENTE, Jeniffer: Parlem de teatre núm. 179, pàg. 30-34
 ABEYÀ, Elisabet: La conversa: parlemne núm. 180, pàg. 26-30
 MADERA, Elisabet: Fem espai al joc núm. 180, pàg. 31-34
 MAJORAL, Sílvia: Coses que parteixen del que els infants diuen... .. núm. 181, pàg. 24-28
 CORDOMÍ, Elisenda; EDO, Mequè: La Reina Lluna núm. 181, pàg. 29-33
 EL PUIG, Escola Cooperativa: Un llibre de tots i per a tots núm. 182, pàg. 26-28
 ALTIMIR, David: Projectar la incertesa núm. 182, pàg. 29-35
 BARBA, Agnès: Els petits tresors de cada dia núm. 183, pàg. 30-33
 ROSSI, Monica: Primer penso i després començo a construir núm. 183, pàg. 34-37

L'entrevista

HONEGGER, Sara: Conversa amb Arno Stern núm. 178, pàg. 33-38
 ALTIMIR, David: Conversa amb M. Teresa Feu núm. 179, pàg. 40-42
 BIG THINK: Conversa amb Alison Gopnik núm. 180, pàg. 35-37
 ALTIMIR, David: Conversa amb Gino Ferri núm. 181, pàg. 34-37
 DE RITA, Giorgio; FALCO, Maurizio: Conversa amb Zigmunt BAUMAN .. núm. 182, pàg. 36-38
 PÁTIO EDUCAÇÃO INFANTIL: Conversa amb Thomas ARMSTRONG núm. 183, pàg. 28-29

Infant i salut

RIAÑO, Isolina: Alletament matern perllongat: té inconvenients? ... núm. 178, pàg. 39-42
 RIPOLL, Joan: L'avorriment, element personalitzador núm. 180, pàg. 39-40
 SÁNCHEZ, Rut: Resiliència a l'escola bressol núm. 183, pàg. 38-41

Infant i societat

COMAS, Carme; SIRERA, Assumpta: Experiències d'art núm. 179, pàg. 35-39
 ZEGAÏ, Mona: Els catàlegs de joguines, corretja de
 transmissió del joc... social núm. 181, pàg. 38-40
 Riu, Imma: Un dia quan vaig ser gran núm. 182, pàg. 39-40

El conte

ABEYÀ, Elisabet: Una vegada núm. 178, pàg. 43
 - El cocodril Nil i el mussol del Pol núm. 179, pàg. 43
 - La bruixa que es va enamorar núm. 180, pàg. 41
 - Marina núm. 181, pàg. 42
 - Tardor núm. 182, pàg. 42
 - Els grills núm. 183, pàg. 42

Llibres a mans dels infants

Tertúlia de Rates: Llibres sense text núm. 178, pàg. 44-45
 - Llibres sense text núm. 179, pàg. 44-45
 - Llibres sense text núm. 180, pàg. 44-45
 - Llibres sense text núm. 181, pàg. 41
 - Llibres sense text núm. 182, pàg. 41
 - Llibres sense text núm. 183, pàg. 41

Autors

- ABEYÀ, Elisabet: Una vegada núm. 178, pàg. 43
 - El cocodril Nil i el mussol del Pol núm. 179, pàg. 43
 - La conversa: parlemne núm. 180, pàg. 26-30
 - La bruixa que es va enamorar núm. 180, pàg. 41
 - Marina núm. 181, pàg. 42
 - Tardor núm. 182, pàg. 42
 - Els grills núm. 183, pàg. 42
- AGEA, Fina; LAKHLIFI, Asmaa; BOSCH, Àngela; MARFIL, Paula:
 Des de la intimitat... núm. 181, pàg. 4-6
- ALTIMIR, David: Conversa amb M. Teresa Feu núm. 179, pàg. 40-42
 - Conversa amb Gino Ferri núm. 181, pàg. 34-37
 - Projectar la incertesa núm. 182, pàg. 29-35
- APARICIO, David: Espais amb vida al jardí de l'escola bressol núm. 181, pàg. 13-20
- BARBA, Agnès: Els petits tresors de cada dia núm. 183, pàg. 30-33
- BELLO, Nancy: Materials suggeridors, aprenentatge per la vida núm. 178, pàg. 4-6
- BENLLOCH, Montserrat: Experimenten o exploren els infants de zero a tres anys? núm. 183, pàg. 20-27
- BIETO, Joanna; LAFARGA, Mercè: Portes obertes? Sí, gràcies! núm. 178, pàg. 16-18
- BIG THINK: Conversa amb Alison GOPNIK núm. 180, pàg. 35-37
- BOSCH, Àngela; Marfil, Paula; Agea, Fina; Lakhli, Asmaa:
 Des de la intimitat... núm. 181, pàg. 4-6
- CAPDEVILA, Reina: Com sona la meva escola? núm. 181, pàg. 7-12
- CARRERA, Judit: Començant a caminar... com a mestra núm. 183, pàg. 4-7
- COLS, Carme: L'entorn font de coneixements núm. 180, pàg. 14-20
- COMAS, Carme; SIRERA, Assumpta: Experiències d'art núm. 179, pàg. 35-39
- CORDOMÍ, Elisenda; Edo, Mequè: La Reina Lluna núm. 181, pàg. 29-33
- CUSACHS, Núria; Díez de Andino, Carme: El menjador, part del projecte educatiu d'una escola núm. 178, pàg. 27-32
- DE RITA, Giorgio; FALCO, Maurizio: Conversa amb Zigmunt BAUMAN núm. 182, pàg. 36-38
- DÍEZ DE ANDINO, Carme; CUSACHS, Núria: El menjador, part del projecte educatiu d'una escola núm. 178, pàg. 27-32
- EDO, Mequè; CORDOMÍ, Elisenda: La Reina Lluna núm. 181, pàg. 29-33
- EL PUIG, ESCOLA COOPERATIVA: Un llibre de tots i per a tots núm. 182, pàg. 26-28
- ELETA, Paola: Pedagogia de la interacció (I).
 L'acollida d'infants d'altres cultures núm. 178, pàg. 7-12
 - Pedagogia de la integració (II). Títelles de mà, un lleguatge sense fronteres núm. 179, pàg. 6-12
- ELS BELLUGUETS, Equip de l'Escola Bressol: Un niu d'ocells núm. 183, pàg. 17-19
- FALCO, Maurizio; DE RITA, Giorgio: Conversa amb Zigmunt BAUMAN núm. 182, pàg. 36-38
- FEBRER, Ivan: Les bicícletes a l'escola bressol núm. 178, pàg. 13-15
- FONS, Montserrat: Escoltar i parlar, i tomar a escoltar i tomar a parlar... núm. 180, pàg. 8-13
- GÓMEZ, Josepa: Un final de jornada esplèndid núm. 180, pàg. 24-25
 - El sabeu aquest conte? núm. 182, pàg. 4-5
- GÓMEZ, Catalina; Todolí, Dolors: Caçadors d'ombres núm. 182, pàg. 24-25
- GONZÁLEZ AGÀPITO, Josep: Ramon Llull, l'educació a l'edat mitjana núm. 178, pàg. 2-3
 - El cristianisme: el suprem valor de la infància núm. 179, pàg. 2-3
 - Néixer, un fet impur. Infantesa i tradició indú núm. 180, pàg. 2-3
 - Educació i infància a Roma. L'infant, *el que no parla* núm. 181, pàg. 4-6
 - Educar per a la Terra Sense Mal. Infància i cultura guaraní núm. 182, pàg. 2-3
 - Educació, violència i drets de l'infant núm. 183, pàg. 2-3
- GONZÁLEZ, Pilar; Èlia Martínez-Cava: Espais de trobada: escolta i diàleg núm. 183, pàg. 14-16
- HARE, Jytte; Nielsen, Marianne; Liberg, Ulla: La interacció i la ètica dels nens petits núm. 179, pàg. 13-23
- HERRERO, Laia: El balanci núm. 180, pàg. 21-23
- HONEGGER, Sara: Conversa amb Arno STERN núm. 178, pàg. 33-38
- JANÉ, Montse: La música en les festes de l'escola núm. 179, pàg. 27-29
- JENSEN, Jytte: La complexitat de la pràctica pedagògica i el criteri del pedagog núm. 183, pàg. 8-12
- JUANOLA, Roser: La motxilla invisible núm. 182, pàg. 8-14
- LAFARGA, Mercè; BIETO, Joanna: Portes obertes? Sí, gràcies! núm. 178, pàg. 16-18
- LAKHLIFI, Asmaa; BOSCH, Àngela; MARFIL, Paula; AGEA, Fina:
 Des de la intimitat... núm. 181, pàg. 4-6
- LIBERG, Ulla; HARE, Jytte; NIELSEN, Marianne: La interacció i la ètica dels nens petits núm. 179, pàg. 13-23
- LONDRES, Equip de l'EBM; Schmid Emma: Família i Escola comparteixen: Ombres que expliquen històries núm. 181, pàg. 21-23
- MADERA, Elisabet: Fem espai al joc núm. 180, pàg. 31-34
- MAJORAL, Sílvia: L'arribada a l'escola núm. 178, pàg. 19-21
 - Coses que parteixen del que els infants diuen... núm. 181, pàg. 24-28
- MARFIL, Paula: Des de la intimitat... núm. 181, pàg. 4-6
- MARTÍNEZ-CAVA, Èlia; GONZÁLEZ, Pilar: Espais de trobada: escolta i diàleg núm. 183, pàg. 14-16
- MORENO, Ester; NOGUERA, Gemma: El pati de l'escola, un projecte en marxa núm. 178, pàg. 22-26
- MUR, Laura: On són les formigues del nostre pati? núm. 179, pàg. 4-5
- NIELSEN, Marianne; LIBERG, Ulla; HARE, Jytte: La interacció i la ètica dels nens petits núm. 179, pàg. 13-23
- NOGUERA, Gemma; MORENO, Ester: El pati de l'escola, un projecte en marxa núm. 178, pàg. 22-26
- PÁTRIO EDUCAÇÃO INFANTIL: Conversa amb Thomas ARMSTRONG núm. 183, pàg. 28-29
- RIAÑO, Isolina: Alletament matern perllongat: té inconvenients? núm. 178, pàg. 39-42
- RIPOLL, Joan: L'avorriment, element personalitzador núm. 180, pàg. 39-40
- RITSCHER, Penny: Pensant-hi de nou núm. 180, pàg. 4-7
- Riu, Imma: Un dia quan vaig ser gran núm. 182, pàg. 39-40
- ROSSI, Monica: Primer penso i després començo a construir núm. 183, pàg. 34-37
- SÁNCHEZ, Rut: Resiliència a l'escola bressol núm. 183, pàg. 38-41
- SARGATAL, Eva: Passejades relaxades núm. 179, pàg. 24-26
- SCHMID Emma; Londres, Equip de l'EBM: Família i Escola comparteixen: Ombres que expliquen històries núm. 181, pàg. 21-23
- SILVENTE, Jennifer: Parlem de teatre núm. 179, pàg. 30-34
- SIRERA, Assumpta; COMAS, Carme: Experiències d'art
 Tertúlia de Rates: Llibres sense text núm. 178, pàg. 44-45
 - Llibres sense text núm. 179, pàg. 44-45
 - Llibres sense text núm. 180, pàg. 42-43
 - Llibres sense text núm. 181, pàg. 41
 - Llibres sense text núm. 182, pàg. 41
 - Llibres sense text núm. 183, pàg. 41
- TODOLÍ, Dolors; GÓMEZ, Catalina: Caçadors d'ombres núm. 182, pàg. 24-25
- ZEGAI, Mona: Els catàlegs de joguines, corretja de transmissió del joc... social núm. 181, pàg. 38-40

Temes

Adaptació

HERRERO, Laia: El balanci núm. 180, pàg. 21-23

Alimentació

DÍEZ DE ANDINO, Carme; CUSACHS, Núria: El menjador, part del projecte educatiu d'una escola núm. 178, pàg. 27-32

Aprenentatge

RITSCHER, Penny: Pensant-hi de nou núm. 180, pàg. 4-7

COLS, Carme: L'entorn font de coneixements núm. 180, pàg. 14-20

JUANOLA, Roser: La motxilla invisible núm. 182, pàg. 8-14

Autoavaluació

RITSCHER, Penny: Pensant-hi de nou núm. 180, pàg. 4-7

Autoestima

LAFARGA, Mercè; Bieto, Joanna: Portes obertes? Sí, gràcies! núm. 178, pàg. 16-18
 SILVENTE, Jeniffer: Parlem de teatre núm. 179, pàg. 30-34

Autonomia

DÍEZ DE ANDINO, Carme; Cusachs, Núria: El menjador,
 part del projecte educatiu d'una escola núm. 178, pàg. 27-32
 SAVIO, Donatela: Cura i aprenentatge núm. 182, pàg. 15-23

Avaluació

RIPOLL, Joan: L'avorriment, element personalitzador núm. 180, pàg. 39-40

Ciències

MUR, Laura: On són les formigues del nostre pati? núm. 179, pàg. 4-5

Comunicació

FONS, Montserrat: Escoltar i parlar, i tornar a escoltar i tornar a parlar... núm. 180, pàg. 8-13
 ABEYÀ, Elisabet: La conversa: parlenme núm. 180, pàg. 26-30
 LONDRES, Equip de l'EBM; Schmid Emma: Ombres que
 expliquen històries núm. 181, pàg. 21-23
 MAJORAL, Sílvia: Coses que parteixen del que els infants diuen... núm. 181, pàg. 24-28
 GÓMEZ, Josepa: El sabeu aquest conte? núm. 182, pàg. 4-5
 SARGATAL, Eva: Què et passa Arnau? núm. 182, pàg. 6-7
 EL PUIG, Escola Cooperativa: Un llibre de tots i per a tots núm. 182, pàg. 26-28
 GONZÁLEZ, Pilar; Martínez-Cava, Èlia: Espais de trobada: escolta i diàleg núm. 183, pàg. 14-16

Cultura

COMAS, Carme; Sirera, Assumpta: Experiències d'art núm. 179, pàg. 35-39

Didàctica

BELLO, Nancy: Materials suggeridors, aprenentatge per la vida núm. 178, pàg. 4-6
 CAPDEVILA, Reina: Com sona la meua escola? núm. 181, pàg. 7-12

Documentació

ROSSI, Monica: Primer penso i després començo a construir núm. 183, pàg. 34-37

Drets de l'Infant

MARFIL, Paula; AGEA, Fina; LAKHLIFI, Asmaa; BOSCH, Àngela:
 Des de la intimitat... núm. 181, pàg. 4-6

Ecologia

BARBA, Agnès: Els petits tresors de cada dia núm. 183, pàg. 30-33

Educació

GONZÁLEZ AGÀPITO, Josep: Ramon Llull, l'educació a l'edat mitjana núm. 178, pàg. 2-3
 HONEGGER, Sara: Conversa amb Arno Stern núm. 178, pàg. 33-38
 GONZÁLEZ AGÀPITO, Josep: El cristianisme:
 el suprem valor de la infància núm. 179, pàg. 2-3
 - Néixer, un fet impur. Infantesa i tradició indú núm. 180, pàg. 2-3
 MARFIL, Paula; AGEA, Fina; LAKHLIFI, Asmaa; BOSCH, Àngela:
 Des de la intimitat... núm. 181, pàg. 4-6
 GONZÁLEZ AGÀPITO, Josep: Educació i infància a Roma.
 L'infant, el que no parla núm. 181, pàg. 4-6
 - Educar per a la Terra Sense Mal. Infància i cultura guaraní núm. 182, pàg. 2-3
 - Educació, violència i drets de l'infant núm. 183, pàg. 2-3
 Els BELLUGUETS, Equip de l'Escola Bressol: Un niu d'ocells núm. 183, pàg. 17-19

Educació Sensorial

JANÉ, Montse: La música en les festes de l'escola núm. 179, pàg. 27-29

Entrevistes

ALTIMIR, David: Conversa amb M. Teresa Feu núm. 179, pàg. 40-42

Equip

CARRERA, Judit: Començant a caminar... com a mestra núm. 183, pàg. 4-7

Escola

ALTIMIR, David: Conversa amb M. Teresa Feu núm. 179, pàg. 40-42
 GÓMEZ, Josepa: Un final de jornada esplèndid núm. 180, pàg. 24-25
 ALTIMIR, David: Conversa amb Gino Ferri núm. 181, pàg. 34-37

Escola Bressol

BELLO, Nancy: Materials suggeridors, aprenentatge per la vida núm. 178, pàg. 4-6

Espai

MORENO, Ester; NOGUERA, Gemma: El pati de l'escola,
 un projecte en marxa núm. 178, pàg. 22-26
 RIAÑO, Isolina: Alletament matern perllongat: té inconvenients? núm. 178, pàg. 39-42
 APARICIO, David: Espais amb vida al jardí de l'escola bressol núm. 181, pàg. 13-20

Expressió

LONDRES, Equip de l'EBM; Schmid Emma: Ombres que
 expliquen històries núm. 181, pàg. 21-23
 TODOLÍ, Dolors; GÓMEZ, Catalina: Caçadors d'ombres núm. 182, pàg. 24-25

Família

MAJORAL, Sílvia: L'arribada a l'escola núm. 178, pàg. 19-21
 RIU, Imma: Un dia quan vaig ser gran núm. 182, pàg. 39-40

Fer de Mestre

ALTIMIR, David: Conversa amb M. Teresa Feu núm. 179, pàg. 40-42
 FONS, Montserrat: Escoltar i parlar, i tornar a escoltar
 i tornar a parlar... núm. 180, pàg. 8-13
 MAJORAL, Sílvia: Coses que parteixen del que els infants diuen... núm. 181, pàg. 24-28
 SARGATAL, Eva: Què et passa Arnau? núm. 182, pàg. 6-7
 SAVIO, Donatela: Cura i aprenentatge núm. 182, pàg. 15-23
 CARRERA, Judit: Començant a caminar... com a mestra núm. 183, pàg. 4-7

Filosofia

GONZÁLEZ AGÀPITO, Josep: Ramon Llull, l'educació a l'edat mitjana núm. 178, pàg. 2-3
 - El cristianisme: el suprem valor de la infància núm. 179, pàg. 2-3
 - Néixer, un fet impur. Infantesa i tradició indú núm. 180, pàg. 2-3
 BIG THINK: Conversa amb Alison Gopnik núm. 180, pàg. 35-37
 GONZÁLEZ AGÀPITO, Josep: Educació i infància a Roma.
 L'infant, el que no parla núm. 181, pàg. 4-6
 - Educar per a la Terra Sense Mal. Infància i cultura guaraní núm. 182, pàg. 2-3
 - Educació, violència i drets de l'infant núm. 183, pàg. 2-3
 JENSEN, Jytte: La complexitat de la pràctica pedagògica
 i el criteri del pedagog núm. 183, pàg. 8-12

Fisiologia

De Rita, Giorgio; FALCO, Maurizio: Conversa amb Zigmunt BAUMAN núm. 182, pàg. 36-38

Història

GONZÁLEZ AGÀPITO, JOSEP: Ramon Llull, l'educació a l'edat mitjana núm. 178, pàg. 2-3
 - El cristianisme: el suprem valor de la infància núm. 179, pàg. 2-3
 - Néixer, un fet impur. Infantesa i tradició indú núm. 180, pàg. 2-3
 - Educació i infància a Roma. L'infant, el que no parla núm. 181, pàg. 4-6
 - Educar per a la Terra Sense Mal. Infància i cultura guaraní núm. 182, pàg. 2-3
 - Educació, violència i drets de l'infant núm. 183, pàg. 2-3

Infància

- Riu, Imma: Un dia quan vaig ser gran núm. 182, pàg. 39-40
 SÁNCHEZ, Rut: Resiliència a l'escola bressol núm. 183, pàg. 38-41

Interculturalisme

- ELETA, Paola: Pedagogia de la interacció (I).
 L'acollida d'infants d'altres cultures núm. 178, pàg. 7-12
 - Pedagogia de la integració (II).
 Titelles de mà, un lleguatge sense fronteres núm. 179, pàg. 6-12

Joc

- MADERA, Elisabet: Fem espai al joc núm. 180, pàg. 31-34
 ZEGAI, Mona: Els catàlegs de joguines, corretja de transmissió del joc... social núm. 181, pàg. 38-40

Joguines

- Febrer, Ivan: Les bicicletes a l'escola bressol núm. 178, pàg. 13-15
 Zegai, Mona: Els catàlegs de joguines, corretja de transmissió del joc... social núm. 181, pàg. 38-40

Lectura

- EL PUIG, Escola Cooperativa: Un llibre de tots i per a tots núm. 182, pàg. 26-28

Literatura

- GÓMEZ, Josepa: El sabeu aquest conte? núm. 182, pàg. 4-5

Llenguatge

- ELETA, Paola: Pedagogia de la integració (II).
 Titelles de mà, un lleguatge sense fronteres núm. 179, pàg. 6-12
 FONTS, Montserrat: Escoltar i parlar, i tomar a escoltar i tomar a parlar... . . . núm. 180, pàg. 8-13
 ABEYÀ, Elisabet: La conversa: parlemne núm. 180, pàg. 26-30
 JUANOLA, Roser: La motxilla invisible núm. 182, pàg. 8-14

Matemàtica

- CORDOMÍ, Elisenda; Edo, Mequè: La Reina Lluna núm. 181, pàg. 29-33

Material Joc i Treb.

- BENLLOCH, Montserrat: Experimenten o exploren
 els infants de zero a tres anys? núm. 183, pàg. 20-27

Medi Ambient

- SARGATAL, Eva: Passejades relaxades núm. 179, pàg. 24-26
 COLS, Carme: L'entorn font de coneixements núm. 180, pàg. 14-20

Mestres

- MORENO, Ester; Noguera, Gemma: El pati de l'escola, un projecte en marxa núm. 178, pàg. 22-26

Metodologia

- FEBRER, Ivan: Les bicicletes a l'escola bressol núm. 178, pàg. 13-15

Música

- JANÉ, Montse: La música en les festes de l'escola núm. 179, pàg. 27-29
 CAPDEVILA, Reina: Com sona la meua escola? núm. 181, pàg. 7-12

Natura

- MUR, Laura: On són les formigues del nostre pati? núm. 179, pàg. 4-5
 APARICIO, David: Espais amb vida al jardí de l'escola bressol núm. 181, pàg. 13-20
 ELS BELLUGUETS, Equip de l'Escola Bressol: Un niu d'ocells núm. 183, pàg. 17-19

Observació

- HARE, Jytte; Nielsen, Marianne; Liberg, Ulla: La interacció
 i la ètica dels nens petits núm. 179, pàg. 13-23
 RITSCHER, Penny: Pensant-hi de nou núm. 180, pàg. 4-7
 ROSSI, Monica: Primer penso i després començo a construir núm. 183, pàg. 34-37

Pedagogia

- ELETA, Paola: Pedagogia de la interacció (I).
 L'acollida d'infants d'altres cultures núm. 178, pàg. 7-12
 HONEGGER, Sara: Conversa amb Arno Stern núm. 178, pàg. 33-38
 ALTIMIR, David: Conversa amb Gino Ferri núm. 181, pàg. 34-37
 - Projectar la incertesa núm. 182, pàg. 29-35
 JENSEN, Jytte: La complexitat de la pràctica pedagògica
 i el criteri del pedagog núm. 183, pàg. 8-12

Programació

- ALTIMIR, David: Projectar la incertesa núm. 182, pàg. 29-35

Projectes

- MADERA, Elisabet: Fem espai al joc núm. 180, pàg. 31-34
 CORDOMÍ, Elisenda; Edo, Mequè: La Reina Lluna núm. 181, pàg. 29-33

Psicologia

- BIG THINK: Conversa amb Alison Gopnik núm. 180, pàg. 35-37
 RIPOLL, Joan: L'avorriment, element personalitzador núm. 180, pàg. 39-40
 PÁTIO EDUCAÇÃO INFANTIL: Conversa amb Thomas Armstrong núm. 183, pàg. 28-29
 SÁNCHEZ, Rut: Resiliència a l'escola bressol núm. 183, pàg. 38-41

Puericultura

- RIAÑO, Isolina: Alletament matern perllongat: té inconvenients? núm. 178, pàg. 39-42

Quotidià

- BARBA, Agnès: Els petits tresors de cada dia núm. 183, pàg. 30-33

Recursos didàctics

- TODOLÍ, Dolors; GÓMEZ, Catalina: Caçadors d'ombres núm. 182, pàg. 24-25

Relació amb pares

- MAJORAL, Sílvia: L'arribada a l'escola núm. 178, pàg. 19-21
 SARGATAL, Eva: Passejades relaxades núm. 179, pàg. 24-26
 GÓMEZ, Josepa: Un final de jornada esplèndid núm. 180, pàg. 24-25
 GONZÁLEZ, Pilar; Martínez-Cava, Èlia: Espais de trobada:
 escolta i diàleg núm. 183, pàg. 14-16

Relacions entre infants

- ELETA, Paola: Pedagogia de la interacció (I).
 L'acollida d'infants d'altres cultures núm. 178, pàg. 7-12
 LAFARGA, Mercè; BIETO, Joanna: Portes obertes? Sí, gràcies! núm. 178, pàg. 16-18
 HARE, Jytte; NIELSEN, Marianne; LIBERG, Ulla.
 La interacció i la ètica dels nens petits núm. 179, pàg. 13-23
 HERRERO, Laia: El balancí núm. 180, pàg. 21-23
 BENLLOCH, Montserrat: Experimenten o exploren els infants
 de zero a tres anys? núm. 183, pàg. 20-27

Salut

- PÁTIO EDUCAÇÃO INFANTIL: Conversa amb Thomas Armstrong núm. 183, pàg. 28-29

Societat

- COMAS, Carme; SIRERA, Assumpta: Experiències d'art núm. 179, pàg. 35-39

Sociologia

- DE RITA, Giorgio; FALCO, Maurizio: Conversa amb Zigmunt BAUMAN núm. 182, pàg. 36-38

Teatre

- ELETA, Paola: Pedagogia de la integració (II).
 Titelles de mà, un lleguatge sense fronteres núm. 179, pàg. 6-12
 SILVENTE, Jennifer: Parlem de teatre núm. 179, pàg. 30-34

Espai per a una creativitat sense límit

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

MANLEY[®]

Edició i administració:

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

Direcció: Irene Balaguer.

Secretaria: Mercè Marlès.

Consell de Redacció:

Esther Aguiló, David Altimir, Mercè Ardiaca, Rosabel Barbé, Nancy Bello, Meritxell Bonàs, Teresa Boronat, Carme Cols, Mercè Comas, Judit Cucala, M. Carme Díez, Montserrat Fabrés, Rosa Ferrer, Carme Garriga, Esteve Ignasi Gay, Marisol Gil, Xavier Gimeno, Josepa Gòdia, Josepa Gómez, Roser Gómez, Marta Graugés, Marta Guzman, Teresa Huguet, Montserrat Jubete, Elisabet Madera, Sílvia Majoral, Blanca Montaner, Catybel Navarro, Pepa Òdena, Misericòrdia Olesti, Àngels Ollé, Beatriu Pérez, Bàrbara Pol, Núria Regincós, M. Dolors Ribot, Montserrat Riu, Montserrat Sanjuan, Rosa M. Securún, Dolors Todolí, Marta Torras, Elisenda Trias.

Projecte gràfic i disseny de les

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

Distribució i subscripcions:

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

Exemplar: 8,70 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.