





Som una  
**immensa  
minoria!**  
T'hi apuntes?  
**Associa't**

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

# 7 de novembre

Certament aquest no és el primer cop que finalitza un curs amb problemes, però sí que és el primer en què la cadena de despropòsits és contínua. A través dels mitjans de comunicació ja és possible fer-se una idea de l'excepcionalitat del que s'està vivint a l'escola.

El correu electrònic de Rosa Sensat no para de confirmar els fets, que en els mitjans són xifres però en els missatges que ens arriben són noms de pobles i ciutats, i amb ells les cares de molts mestres, qüestionant, qüestionant-se i qüestionant-nos què es pot fer. I cada cop resulta més difícil trobar arguments per veure sortides a situacions adverses, per encomanar optimisme, per seguir treballant cada dia amb els infants i lluitant pels seus drets.

Només citarem algunes de les decisions que ens arriben d'una política inexplicable i insostenible pel bé de l'educació: suprimir un nombre important de grups de tres anys a l'escola pública, augmentar les ràtios de 0 a 6 anys, negar les substitucions, reduir el nombre de mestres, externalitzar l'educació de les escoles bressol, tancar o eliminar el grup del primer any, trencar o separar equips perquè funcionen, canviar mestres per auxiliars, etc.

L'estalvi econòmic que puguin representar aquestes accions no justifica la davallada de la qualitat que comporten, una qualitat que en l'educació del

nostre país encara estava en procés de ser conquerida. I la mal anomenada crisi econòmica és en realitat una crisi de valors, on el neoliberalisme salvatge imposa els seus, sense cap escrúpol vers les conquestes que tot just començàvem a conèixer, entre elles el dret a una educació pública digna. Unes idees, les neoliberals, que veuen l'educació com un negoci molt rendible, tant ideològicament com econòmic.

Es tracta, doncs, de treballar junts, amb tants mestres, famílies i infants com sigui possible, per dir prou a aquestes polítiques contràries al desenvolupament de la humanitat i que només pensen en el diner i a fer persones sense pensament crític o propi.

Estem preparant una acció, o accions, per al 7 de novembre per fer-nos visibles, per poder dir prou tots junts, tants com ens sigui possible. Cada un de vosaltres sou importants per a l'èxit d'aquesta crida internacional.

Per tant, durant les vacances, a més de pensar què fer perquè els infants surtin el menys afectats possible de tants despropòsits, us convidem a pensar primer si us voleu afegir a dir prou el 7 de novembre i, si és que sí, a imaginar com es podria fer des de cada una de les vostres escoles. Us convidarem des de les xarxes socials i des de la nostra web a participar-hi. Afegiu-vos-hi. Bon estiu.

<b>Sabies que...</b>	<b>Henri Wallon</b>	Pablo García Túnez	<b>2</b>
<b>Plana oberta</b>	<b>Un exemple de pràctica matemàtica</b>	Imma Jové, Conxita Rojas i Montserrat Vall	<b>6</b>
<b>Educar de 0 a 6 anys</b>	<b>Anant pel món</b>	M. Àngels Ollé	<b>9</b>
<b>Escola 0-3</b>	<b>Reflexions a l'entorn del joc heurístic</b>	Penny Ritscher	<b>13</b>
<b>L'entrevista</b>	<b>Conversa amb Núria Terés</b>	Montserrat Riu i Marta Torras	<b>19</b>
<b>Bones pensades</b>	<b>Històries de complicitat i descoberta I. L'aigua de la peixera</b>	Carme Cols	<b>22</b>
<b>Escola 3-6</b>	<b>A relacionar-se, també se n'aprèn Camins i caminets</b>	Xus de Miguel Marta Guzman	<b>24</b> <b>29</b>
<b>Infant i societat</b>	<b>Educació familiar i serveis per a la infància</b>	Enzo Catarsi	<b>36</b>
<b>Llibres a mans dels infants</b>	<b>Els gèneres literaris: llibres insòlits</b>	Tertúlia de Rates	<b>40</b>
<b>El conte</b>	<b>Abiyoyo</b>	Elisabet Abeyà	<b>42</b>
<b>Informacions</b>			<b>44</b>
<b>Biblioteca</b>			<b>47</b>

## sumari

# Henri Wallon

Pablo García Túnez

«La relació vital que existeix entre els mètodes o els objectius de l'educació i el règim social ha estat reconeguda de seguida per aquells que avui intenten transformar-ne les bases. Cap dels canvis polítics als quals assistim no es produeix sense mesures immediates i de vegades brutals en el camp de l'ensenyament.» H. Wallon, 1937

L'aportació de Henri Wallon a la psicologia de l'infant ha passat una mica desapercibuda per a molts professionals de l'educació. La seva militància política clarament d'esquerres i la seva coincidència en el temps amb un altre gran geni de la psicologia infantil, Jean Piaget, són probablement dos del motius més importants pels quals, almenys en el nostre entorn, la figura de Wallon no ha tingut la ressonància que, considero, hauria merescut.<sup>1</sup> Henri Wallon, filòsof, metge, professor, militant polític i psicòleg, va néixer a París el 1879 i va morir el 1962. La seva trajectòria personal està marcada per les grans guerres i pels règims totalitaris que van ocupar i van assolir gran part d'Europa en el segle XX.

La preocupació per la infància va ser una constant en la seva vida. En la seva etapa de professor a la Sorbona va fundar (1925) el «Laboratori de Psicobiologia de l'Infant» i el 1937 va assumir la presidència de la OIE (Oficina Internacional per a la Infància). La psicologia evolutiva de Wallon té certa complexitat, derivada del seu pensament dialèctic. Això ha fet que algunes de les seves aportacions no hagin estat més directament traduïdes al camp



de l'educació. Tot i això, algunes de les seves idees han impregnat el pensament docent i probablement han col·laborat directa o indirectament en aspectes molt significatius de la renovació pedagògica.

## L'evolució psicològica de l'infant

Wallon pertany al grup d'estudiosos de la psicologia genètica, és a dir, de la gènesi i l'evolució del psiquisme humà. Igual que Piaget, amb qui va mantenir una distància amigable, va posar especial interès a descriure les etapes del desenvolupament psicològic i coincideix amb ell en diversos aspectes, encara que també trobem diferències molt significatives tant conceptuals com metodològiques.<sup>2</sup> La relació dialèctica entre els factors biològics i socials del desenvolupament psicològic és probablement el nucli essencial del seu pensament. En aquest sentit, és hereu dels grans corrents filosòfics del segle XIX i forma part, amb Vigotski i d'altres,

d'una línia de pensament que concedeix una importància cabdal als factors socials en la criança dels infants, entenent l'aspecte psicosocial com un nivell de desenvolupament d'allò biològic i el psiquisme com la forma més elaborada de la matèria.<sup>3</sup>

Tal com ho descriu Wallon, el desenvolupament psicològic segueix un model de crisis successives i de reestructuracions també successives. Si bé en això no està tan allunyat de Piaget (assimilació/acomodació > adaptació), sí que se'n diferencia en el sentit que tenen aquestes crisis de creixement: més lineals en Piaget, cosa que les fa també més fàcilment comprensibles, i més imbricades les unes amb les altres en Wallon.

La crisi,<sup>4</sup> com a moment central del creixement, és part essencial del pensament filosòfic i psicològic de Wallon.

Wallon entén tot el desenvolupament com un procés dialèctic entre l'individu i el medi, amb capacitat de transformació mútua. La interacció amb l'altre és l'eix central del desenvolupament psicològic. A més, el desenvolupament no és només una qüestió individual, sinó social i històrica.<sup>5</sup>

Un estadi del desenvolupament es distingeix per la *funció dominant i l'orientació*. Aquesta, segons la *lleï d'alternança funcional*, a vegades es dirigeix cap a dins i altres vegades cap a fora, és a dir, cap als aspectes més individuals o més socials en la construcció de la personalitat. Aquesta lleï d'alternança funcional es complementa amb la de preponderància i integració funcional: el desenvolupament de l'infant és alhora continu i discontinu, perquè, si bé l'activitat preponderant d'un estadi serà reemplaçada per una altra en el següent, no hi ha una ruptura real, sinó que les funcions prèvies s'integren en les noves. Probablement aquesta sigui una de les aportacions més genuïnes i més rellevants del pensament de Wallon. Perquè, efectivament, podem afirmar, amb totes les conseqüències que això té en la vida dels éssers humans, que les edats no desapareixen, sinó que s'integren successivament. I això no només és una constatació per l'observació dels comportaments, sinó també per l'estudi del suport anatòmic-fisiològic de la vida psíquica i per l'anàlisi històrica de l'evolució de l'espècie humana.

### Les emocions en la psicologia d'H. Wallon<sup>6</sup>

Un dels senyals d'identitat de Wallon és el seu interès pel desenvolupament emocional. Així com Piaget, d'acord amb la seva preocupació epistemològica, centra el seu treball principalment en el desenvolupament del coneixement

(si bé progressivament va anar estudiant diverses àrees del desenvolupament psicològic), Wallon s'interessa de manera particular pel desenvolupament de les emocions i per l'evolució psicosocial de l'infant. Les emocions neixen, es diversifiquen i es desenvolupen en un procés de relació amb l'entorn. De fet, el desenvolupament emocional i, per extensió, de la vida afectiva, té el seu origen, segons Wallon, en les primeres sensacions vegetatives i en els primers esquemes neuromotors, però aquests, al seu torn, estan totalment condicionats per les interaccions de l'infant amb els altres. Per a Wallon, les emocions, inicialment una descàrrega de la hipertonia, no només juguen un paper d'expressió de sensacions i de comunicació amb l'entorn, sinó que tenen una importància cabdal com a factor psicogenètic, és a dir, en la construcció del psiquisme i en el procés d'individuació-socialització: podria dir-se que les emocions són el catalitzador del pas del que és biològic al que és psicològic i social. L'infant és, per tant, un ésser social des del naixement. És el que en altres discursos s'entén com la predisposició innata de l'infant a la relació.

Des del punt de vista educatiu, no és gens menyspreable aquesta visió que aporta Wallon de les emocions en la gènesi de la vida intel·lectual i relacional. Podria ser una pista important per a la construcció del currículum.

### H. Wallon i l'escola

Si bé Wallon comença estudiant temes de psicopatologia general en relació amb les seves bases anatòmiques i fisiològiques, de seguida s'interessa per l'infant, el seu desenvolupament psicològic i la seva educació. Una de les preocupacions més importants de Wallon en el camp de l'educació se centra en l'estudi de les dificultats d'aprenentatge dels infants amb problemes neurològics. Però la seva preocupació vers la patologia neurològica i les seves

repercussions en la vida dels infants passa per diferents moments i diferents revisions teòriques, lligades a l'evolució del seu pensament i de la seva pròpia peripècia vital. De fet, la seva obra més significativa en aquest sentit, *L'enfant turbulent*, experimenta una profunda revisió des de la primera redacció fins a la definitiva. Wallon estableix al principi una relació gairebé lineal entre la patologia neurològica i les dificultats motores («malapteses»), però, com diu R. Zazzo, arriba progressivament a la conclusió que pot haver-hi un trastorn sense causa orgànica, la qual cosa remet al concepte de trauma psíquic i al convenciment que les dificultats psicomotrius i d'aprenentatge són inseparables de la vida emocional.

Potser valdria la pena que reviséssim, d'acord amb aquest pensament de fa gairebé un segle, algunes de les nostres actituds actuals davant el fenomen de l'anomenada hiperactivitat.

Una altra preocupació important de Wallon és la d'atendre, en l'ensenyament, cada alumne segons les seves capacitats i necessitats. L'educació ha de tenir sempre present la capacitat i el ritme evolutiu de l'alumne i les seves relacions amb l'entorn social. En aquest sentit, propugna que l'estudi de les capacitats i, en general, l'orientació psicopedagògica no sigui una qüestió de psicòlegs, sinó que parteixi d'una cooperació interdisciplinària sense jerarquies. Reconeixent a més que la psicologia del seu temps és massa jove per intentar imposar les seves conclusions sense el concurs de la pedagogia i, especialment, dels mestres, proposa a aquests darrers analitzar la seva pròpia intervenció educativa, tenint en compte que el mestre observa a través del filtre de la seva visió del món, les seves idees, els seus prejudicis i les seves emocions. Per això seria convenient una observació i una anàlisi que comptessin amb el suport de professionals de la psicologia o l'orientació, sempre amb una visió interdisciplinària en cooperació. Però potser les aportacions més concretes de Wallon a l'escola es trobin recollides i resumides en l'anomenat «Pla Langevin-Wallon».

### El Pla Langevin-Wallon

És possible que aquest pla, en la seva aplicació immediata, no fos especialment pràctic, tenint en compte les complicacions de la guerra i la postguerra en què es va redactar. No obstant això, no només conté principis d'enorme transcendència per a l'educació i l'escola a França, sinó que, en cert sentit, potser ha estat referent per a moltes de les innovacions que

s'han fet en els sistemes educatius. El Pla Langevin-Wallon es va començar a redactar en plena resistència de França enfront de la invasió alemanya. De fet, fou un encàrrec del Govern del Consell Nacional de la Resistència el 1944. Els coordinadors d'aquest treball van ser successivament Paul Langevin i Henri Wallon.

### Els principis bàsics del pla es poden resumir així:

- Ensenyament laic, gratuït i obligatori fins als divuit anys.
- Cos únic de professorat, des de l'escola infantil a la universitat. Proposa, a més, una forta formació pedagògica dels mestres, en particular en pedagogia activa.
- Un tronc comú d'ensenyament fins als quinze anys (es diversifica en tres branques a partir dels quinze). Dóna força importància al treball manual, així com a la cultura i a l'educació cívica.
- Condicions necessàries per a un ensenyament de qualitat, com la ràtio professor/alumne (màxim 25 alumnes per classe).
- Tenir present, en l'organització de l'escola, l'evolució psicofísica dels alumnes, fins i tot diversificant els horaris.
- També fa un seguit de propostes compensatòries per a col·lectius amb més dificultats, per exemple, per als infants que visquin en zones rurals.
- Etc.

Encara avui resulta commovedor llegir aquest pla, perquè, malgrat que no aconsegueix superar alguns condicionaments de la seva època pel que fa a alguns progressos avui dia afortunadament assolits, com l'ensenyament mixt sense discriminació per sexes, és evident que en molts altres aspectes podria seguir considerant-se un ideari a aconseguir o potser aconseguit en part, però amb alguns dels seus assoliments essencials amenaçats pels avatars de la política.

### Com a conclusió

H. Wallon, un psicòleg una mica ignorat, de vegades clarament infamat, aporta una visió dialèctica del desenvolupament psicològic i concedeix una importància cabdal al desenvolupament de les emocions en la construcció de la personalitat. Aquesta representa una perspectiva molt interessant a tenir en compte des

de l'escola, si considerem que l'eix central del procés educatiu és el conjunt de relacions que s'estableixen entre els diversos actors implicats.

L'escola, l'educació en general, es nodreix de discursos i experiències diverses. Cada mestre, cada equip pedagògic, sap molt bé que cap discurs, cap experiència, és directament aplicable a l'escola sense haver-los passat per la reflexió individual i col·lectiva de qui ha d'aplicar-los.

Les aportacions d'H. Wallon poden ser un material fèrtil que ens pot servir per reflexionar. Sens dubte podem trobar en Wallon elements que no considerem viables o adequats per a la nostra escola, arran de les seves dependències ideològiques o científiques, de les seves vivències, de les coordenades espaciotemporals en què va desenvolupar els seus treballs i dels seus prejudicis particulars. Però és que cal llegir-lo, com a qualsevol altre autor, amb un sentit positivament crític.

Pablo García Túnez, psicòleg clínic

### Algunes referències bibliogràfiques

- PALACIOS, J. «Henri Wallon y la educación infantil». *Infancia y aprendizaje*, núm. 7 (1979).
- PALACIOS, J. (Comp.). *Psicología y educación. Las aportaciones de la psicología a la renovación educativa* (Articles d'H. Wallon traduïts per María Teresa Martín). Madrid: Pablo del Río Editor, 1981.
- TRAN-THONG. *Los estadios del niño en la Psicología Evolutiva*. Madrid: Pablo del Río Editor, 1981.
- VILA, I. *Introducción a la obra de H. Wallon*. Barcelona: Anthropos, 1986.
- WALLON, H. *Del acto al pensamiento*. Buenos Aires: Psiqué, 1987.
- WALLON, H. *La evolución psicológica del niño*. Madrid: Crítica, 2000.
- WALLON, H. *Los orígenes del carácter en el niño*. Buenos Aires: Nueva Visión, 1975.
- WALLON, H. *Los orígenes del pensamiento en el niño*. Buenos Aires: Lautaro, 1965.
- ZAZZO, R. *El Yo Social. La Psicología de H. Wallon*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje, 2004.

### Notes:

1. La militància política progressista el va dur, per exemple, a prendre part molt activament en el Comitè Internacional de Coordinació d'Ajuda a l'Espanya Republicana el 1936. Fou també perseguit per la Gestapo per la seva postura obertament antifeixista.
2. «El sistema dels estadis de Wallon no té la nitidesa ni la precisió que trobem en Piaget. Però segueix sent tan coherent i tan elaborat com aquell» (Tran-Thong. *Los estadios del niño en la Psicología Evolutiva*. Madrid: Pablo del Río Editor, 1981).
3. Aquesta importància fonamental dels factors socials en el desenvolupament psicològic, així com la rellevància que Wallon atorga a les emocions en la formació del psiquisme, no només l'emparenten amb psicòlegs d'una determinada línia ideològica, com Vigotski, sinó que podem observar certa proximitat en determinats aspectes amb d'altres de molt distants com Winnicott i altres psicoanalistes, tot i que Wallon fos un rotund detractor de S. Freud. (Això podria semblar una ocurrència, però R. Zazzo, un dels autors que més profundament ha estudiat Wallon, diu al núm. 3 de la revista *Enfance* de 1985: «Suggerixo als historiadors de la psicologia que estudiïn més atentament el paral·lelisme entre Wallon i Freud.»)
4. Un terme molt pervertit de vegades.
5. La psicologia genètica «estudia el psiquisme en la seva formació i les seves transformacions. Pot estar en l'escala del món vivent, de l'espècie humana o de l'individu... Només en l'escala individual la psicologia genètica estudia la transformació de l'infant en adult» (H. Wallon a *Enfance*, 1959)
6. La teoria de Wallon sobre les emocions i el seu paper en el desenvolupament psicològic s'exposa essencialment en la seva obra *Les origines du caractère chez l'enfant* («Els orígens del caràcter en l'infant»), així com les seves idees sobre el desenvolupament intel·lectual es recullen bàsicament a *De l'acte al pensament*, on val la pena destacar el paper essencial de la imitació, en les diferents etapes, com a instrument de relació amb l'altre, que va del contagi i la simbiosi a la diferenciació. ■

# Un exemple de pràctica matemàtica

Pensar, crear, elaborar explicacions i iniciar-se en les habilitats matemàtiques bàsiques

Imma Jové, Conxita Rojas i Montserrat Vall

«El currículum considera les matemàtiques com a una eina per conèixer l'entorn. Per conèixer cal comparar, classificar, ordenar, definir, mesurar, comptar, fer transformacions, descriure, fer estimacions i comprovacions, representar, cercar estratègies, compartir-les amb els altres, trobar explicacions, justificar els raonaments, etc. I les matemàtiques aporten recursos per a fer-ho.»<sup>1</sup>

A l'escola, treballem les festes del nostre poble, i els gegants en són un element molt important. En els dies propers a les festes, una família ens porta un dibuix, a mida real, del gegant Jaume I. El volem penjar a la classe, però... on el posem?

### Els nens es qüestionen:

- Serà suficientment ample aquest espai per poder posar-hi el gegant?
- Hem de mesurar-lo!

Prenen la mesura de l'amplada del gegant i la del lloc on el volem col·locar i comproven que, efectivament, hi cap.

- I d'alt?, hi cabrà?



Gegant sencer



Cargolant el gegant



Apareixen les dues magnituds, amplada i alçada, representades en els dos eixos, horitzontal i vertical. Relacionem dos àmbits de la matemàtica: la geometria i la mesura.

*Treballs d'aquests tipus ens permeten utilitzar el llenguatge adequat en un context precís i amb un sentit i significat per als nostres infants.*

Una vegada tenim col·locat el gegant dins l'aula...

- Fins on pensem que li arribem, al gegant?

Demanem a cada nena i cada nen que faci una estimació i la representi, mitjançant el dibuix d'ell i el gegant i utilitzant els referents acordats (la fines-treta de veure-hi, la mà, el cinturó, l'empunyadura de l'espasa...).



*Com penso que sóc jo, d'alt?  
On penso que li arribaria, al gegant?  
On penso que arribo?*

Convidem els altres companys d'edu-cació infantil a conèixer el gegant del nostre grup i compartim amb ells l'emoció de posar-nos davant el gegant i saber com som respecte a ell:

**«Fins i tot és més alt que les senyoretetes més altes!»**

A partir d'aquí sorgeix la necessitat de parlar dels quantificadors: «més alt que...», «ai!, per poc!...», «una mica més»...

En les reflexions a la rotllana neix la voluntat de comprovar amb exactitud les alçades, tot utilitzant un instrument real de mesura que ja coneixen, la cinta mètrica.

Els infants, per parelles, es van ajudant a prendre's la mida. Per aconseguir-ho han de complir uns certs requisits que cal acordar prèviament: el 0 comença als peus, cal estirar bé la cinta mètrica, el cos ha d'estar ben recte.... També apunten el resultat en una taula.

«El número de la meua alçada»:

**«La meua alçada és meua, i és diferent de la dels altres»**



*Ens mesurem i apuntem números*



*En tots aquests processos és interessant anar reflexionant sobre l'encert i l'error perquè, tant l'un com l'altre, ens serveixen per evolucionar i construir aprenentatge.*

Cada nen veu, en la graella, l'associació entre el seu nom i el seu número:

**«La meua alçada parla de mi, és el meu número!»**

Basant-se en les dades que tenen a la graella passen a representar aquesta alçada en una tira de paper.

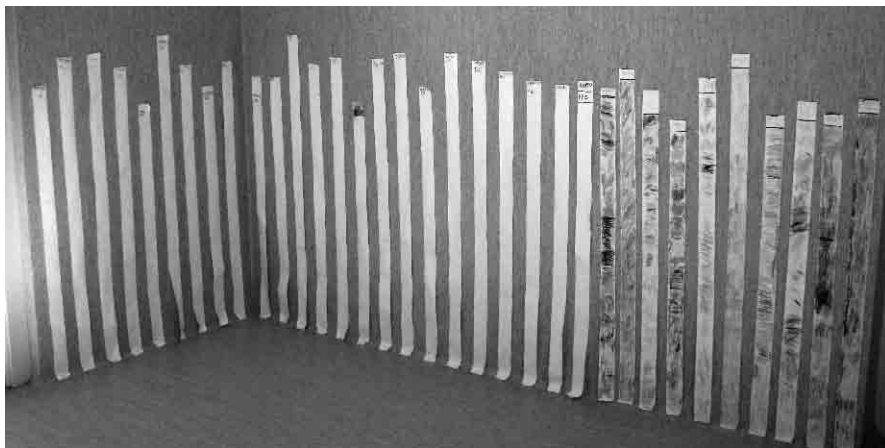
En petit grup, i amb l'ajuda de la cinta mètrica, van marcant damunt una tira de paper les mesures, escrivint el seu nom i el seu número. Les pengem al passadís. Els companys d'altres grups s'afegeixen a l'experiència penjant també la seva alçada.

L'alçada del gegant també hi és representada mitjançant una tira al costat de les nostres.

*Aquell número escrit a la taula passa a ser una mesura observable, una representació gràfica en l'espai i serà important veure que aquests números es poden ordenar, que el lloc que ocupa en aquesta ordenació té un signifi-cat (per ex., no és el mateix 14 que 41...)*

L'experiència s'amplia i neix l'interès per mesurar altres persones que compareixen la vida amb nosaltres a l'escola (altres mestres, monitors, auxiliars...). Recollint dades i establint diversos processos de comparació ens introduïm en el camp de l'estadística.

I tenir les tires de les alçades penjades al passadís genera en altres grups l'interès de mesurar.



*Tires de les alçades*

En la nostra pràctica educativa hem arribat a extreure unes idees bàsiques que marquen el nostre treball i, dintre d'aquest, l'activitat matemàtica.

Aquestes són:

### 1. Globalitat:

Les àrees curriculars són una eina, no un objecte final. Són un mitjà que ajuda a construir coneixement. Aquest coneixement es construeix individualment però va lligat a una tradició cultural. Són els coneixements que al llarg del temps ha anat adquirint la nostra cultura i trametem en les pràctiques educatives a l'escola.

Diem que fem matemàtica però és una manera de treballar que anem aplicant a totes les altres àrees.

### 2. Aprenentatges vivencials i útils:

Usem les matemàtiques com a eines que ens ajuden a conèixer la realitat. El nou currículum d'infantil així ho recull. Neixen d'una necessitat i ho fan dins d'un context, d'una situació, d'una història... Neixen de la necessitat d'aprendre!

Tenen contacte amb totes les altres activitats que passen diàriament dins de l'escola.

### 3. Comunitat d'aula:

Les nostres aules volen ser una comunitat de recerca col·lectiva, on l'alumne va construint el seu propi aprenentatge en interacció amb el grup i la mestra, com a dinamitzadora, va ajudant-lo a avançar. És molt important reflexionar sobre el nostre paper.

### 4. Comunicació entre classes:

La comunicació entre els diferents nivells és habitual. Procurem «crear» situacions que requereixin compartir informacions, ens anem «comunicant» els aprenentatges que es van fent. Aquest procés d'interrelació ajuda també a avançar els diferents grups.

### 5. Contemplem les emocions:

Ens interessa allò que ens emociona. Aquest interès inicial, que pot ser individual, s'encomana al grup. La mestra, que n'és part integrant, es mostra atenta a aquests interessos per portar el grup a fer nous aprenentatges.

### A mena de conclusió

En aquest escrit hem fet referència a les següents idees:

- La matemàtica com a eina
- La transmissió cultural
- La comunitat d'aula
- El paper de la mestra
- Compartir coneixements i aprenentatges amb companys d'altres cicles.
- Importància d'aprofitar l'error com a eina d'aprenentatge

### Nota:

1. CESIRE-CREAMAT: <http://phobos.xtec.cat/creamat>. Itinerari Recursos/suport curricular/currículum: infantil ■

Imma Jové, Conxita Rojas i Montserrat Vall  
Equip d'Educació Infantil de l'Escola Pràctiques 1 de Lleida

# Anant pel món

**Fa tres cursos que el grup MARC (Mestres Àvies Recuperadores de Contes) anem pel món explicant contes. Inicialment volíem –i encara volem– que la nostra activitat sigui una modesta aportació al manteniment, recuperació, o millora de l'oralitat en les diferents etapes escolars. Però tot i que ara com ara mantenim el mateix horitzó, hem de dir que sense ni somniar-ho –el nostre somni no anava més enllà d'esperar trobar un grupet de nens asseguts en rotllana que ens escoltessin– cada sessió ha resultat ser una aventura. I utilitzem el terme aventura en el sentit més estricte, perquè les nostres sessions de narració de contes ens han fet viure situacions que no esperàvem.**

M. Àngels Ollé

El primer fet inesperat és el nombre de sol·licituds rebudes i ateses –una mitjana de 32 per curs escolar– i la diversitat geogràfica d'on provenen. Durant aquest tres anys hem voltat per bona part de Catalunya, hem anat a les comarques de la Segarra, Montsant, Baix Camp, Baix Penedès, Garraf, Baix Llobregat, Vallès, Barcelonès, Gironès, Bages, Maresme, Tarragonès i la Terra Alta.

Un altre fet inesperat ha estat constatar curs rere curs la fidelitat d'alguns centres que ens demanen que hi tornem, i també comprovar la diversitat de nous centres que s'han afegit a la llista.

Inicialment ens vàrem preparar per explicar contes als centres escolars, i teníem dubtes sobre si haviem de fer-ho a les biblioteques públiques, però aquest plantejament s'ha vist modificat completament per la procedència tan variada dels centres sol·licitants. A part de les llars d'infants, parvularis i cicles de primària, hem anat a biblioteques públiques, espais, universitats, centres de secundària on fan cursos de mòduls educatius, centres socials, formació de pares i mestres de llars d'infants, mitjans de comunicació com ràdios i televisions, etc.

Tot plegat ens han fet sentir que la nostra tasca generosa i altruista d'anar narrant contes per aquest món de Déu, sense cap afany de lucre, ens ha aportat un rendiment emocional molt gratificant i que, sincerament, no havíem esperat. Perquè amb les nostres curtes visites captem petits detalls, sentim comentaris de les mestres, veiem els espais on creixen els nens, escoltem els estudiants que es preparen per ser mestres, parlem amb pares..., tot plegat informacions de primera mà del dia a dia de l'escola, del món educatiu, que poques vegades es troben en els mitjans de comunicació i que ens permeten estar més informades sobre com i cap a on va caminant l'educació, superant i patint les dificultats i reptes diaris. Aquest saber com batega l'escola ens la fa sentir encara nostra, i ens permet deixar enrere aquells pensaments malenconiosos que a certes edats tenen el perill de començar amb allò de: «en el nostre temps...», «quan nosaltres...»

Durant aquestes visites tenim la satisfacció de sentir-nos útils, en aquest context tan ampli, complex, masegat, utilitzat i desorientat i estimat de l'ensenyament. Ens sentim útils perquè ens ho diuen les mirades



dels infants, mestres, estudiants i famílies quan ens escolten. Són mirades agràides, les mirades que es fan després de rebre un regal. Creiem que els contes són un regal, un dels regals més antics del món.

Des d'antic les ensenyances dels prínceps i els reis anaven lligades a exemplificacions de fets reals o imaginaris. Els personatges dels contes i les situacions que els toca viure familiaritzaven l'oient amb conceptes tan abstractes com el bé i el mal, l'odi i l'amor..., i tota la corrua de valors morals i sentiments humans que els petit oients ja senten dins seu però que difícilment saben expressar, i que els cal anar estructurant, etiquetant i interioritzant.

Tot un compendi de moral, de normes de convivència humana, es va desgranant en qualsevol petita i humil narració infantil. Els contes descriuen i anomenen els aspectes més complexos de l'ésser humà, i sempre exemplificats en fets: la supervivència dels protagonistes dels contes encaixa i té moltes similituds amb els sentiments que tot ser humà sent en relació amb el seu entorn.

Per aquesta raó, poder escoltar històries és un regal, perquè cada conte ens explica, amb les trifulgues dels protagonistes, aspectes de l'aventura vital, cada conte és una lliçó de vida, on grans o petits hi podem trobar un fet, un raonament, una paraula que ens faci somriure, rumiar, sorprendre o meravellar, és a dir, aprendre.

Però anant pel món de la narració de contes hem notat una certa confusió en l'ús de la paraula conte. Un conte és una narració d'un fet real o imaginari, narració que tradicionalment es feia de forma oral. Des de fa molt temps –la llengua oral acostuma a fer estalvis lingüístics–, molta gent acostuma a anomenar contes als llibres de contes, així és que entre el conte mirat-llegit i el conte escoltat, pot semblar que no hi ha cap frontera que els diferenciï.

Els nens avui saben molts contes, n'expliquen a l'escola, a casa, van al cine, veuen la tele, tenen els seus personatges de dibuixos animats per tot arreu..., sí, és cert, però, aquest món imaginari, com se l'han fet seu? mirant o escoltant?

Aquesta distinció entre mirar imatges o llegir un text i escoltar, no queda gaire clara. La importància del conte oral, pel que representa d'aportació lingüística, de models expressius, de formació i estructuració individual de la imaginació, formació del món interior, reflexió personal, treball de l'atenció, etc., sembla una mica oblidada, o si més no soterrada per l'allau d'altres mitjans de comunicació i, en conseqüència, poc valorada com a tasca bàsica per al desenvolupament lingüístic i humà dels alumnes.

També hem notat un cert descens en l'ús dels contes populars tradicionals; en canvi, entre els mestres s'ha popularitzat el costum de crear contes a la classe que després escriuen i dibuixen els mateixos alumnes.



En realitat hi ha moltes maneres d'apropar-se als contes, d'explicar històries, hi ha molt material escrit, històries precioses actuals ben escrites i molt ben il·lustrades, potser tot plegat ha fet arraconar una mica els materials tradicionals del nostre folklore i sembla que avui la majoria de contes populars que coneixen els infants provenen dels llibres de text, dels llibres, de les fitxes escolars.

El sentit de treballar la llengua a partir de contes populars, respon a l'intent d'assegurar la comprensió i l'interès per la seva lectura, ja que se suposa que els contes triats per als treballs de llengua són coneguts pels nens. Tradicionalment els contes han format part del món cultural infantil, formen part dels coneixements previs dels infants. Però aquest raonament serà cert sempre que abans de llegir-los o trobar-los a les fitxes, aquests contes hagin estat escoltats.

El món cultural infantil és avui ple d'imatges, fixes o mòbils, i de sorolls, cops, explosions..., i en aquest context, els contes són explicats amb diversitat de mitjans tecnològics, i les paraules— les paraules que descriuen, evocuen, insinuen— han quedat, amb tant de xivarri, en segon pla.

Potser algú es preguntarà: no és el mateix interioritzar un conte a partir d'una narració oral que d'un llibre il·lustrat o de la pel·lícula en tres dimensions? No hem de renunciar a cap dels llenguatges que utilitzem els

humans, però cada un d'ells té les seves característiques i, per tant, els seus valors educatius. Les paraules deixen que cada nen imagini com són els personatges, permeten construir mentalment els paisatges dels contes, saltar d'un fet a l'altre segons els interessos del moment, i senyalar amb el cos i la mirada el ritme de la narració. El narrador ha de fer que les seves paraules segueixin el ritme que els oients demanen, s'atura, repeteix, parla molt fort: «Bufaré, udolaré i la casa ensorraré», o molt fluix: «Són per mirat-te millor»; pot allargar les paraules com xiclets: «allà lluny... lluuuuuny, van veure una llumeta», i pot jugar-hi: «potser sí, potser no, potser sí que era jo». I com qui pinta un quadre anem perfilant les accions de la narració amb un vocabulari precís, que utilitza expressions variades, riques i creatives; és el resultat d'un fet tan senzill i modest com explicar contes amb ganes i amb el goig que donen els contes estimats, tan estimats que tens ganes de explicar-los a tothom, de regalar-los.

L'oralitat no té substitut: escoltar com parlen els grans és la primera lliçó de llengua, i sota tota aquesta activitat oral compartim el goig per la història explicada, i anem traspasant referents culturals, usos i costums que permeten als infants arrelar-se a la seva realitat social, els cohesionen i els dona alguns referents que permeten estructurar el seu sentit de pertinença. Els contes tradicionals ajuden a nodrir l'imaginari infantil de fets i



detalls propis de la cultura que és comuna a tots els nens i nenes de les nostres contrades.

El món rural català, amb la seva gent, els conreus, animals i eines, es descriu en aquest tipus de narracions. Una realitat obsoleta per a molts, però és el substrat cultural d'on venim i que ens ha fet com som. Compartir avui aquestes narracions tradicionals ens dona arrels que si són compartides ens ajudaran a la cohesió social de la nostra societat plural.

Usant terminologies més actuals com la del moviment slow\*, podem dir que explicant contes tradicionals a la manera tradicional conservem, reciclem la cultura, usos i costums, com una manera de frenar la banalització globalitzada, amb l'esperança de garantir un futur de qualitat als nets de qualsevol àvia...

Dit tot això, veiem que la feina d'encarrilar criatures amb narracions de contes, com feien les àvies a la vora del foc, dona sentit i utilitat a la vellesa, amb petits canvis, és clar, els radiadors han substituït les llars de foc; solament hem modernitzat el decorat.

I tot i els canvis que els temps porten, l'aventura d'anar pel món explicant contes continua tenint sentit, perquè l'atenció i l'agraïment que hem notat en cada sessió ens fa intuir que també per al nostres oients les narracions orals tenen, encara avui, sentit i utilitat.

Si no, com podríem entendre les actituds positives dels nens i nenes, nois i noies que no en saben res de les àvies arraulides a la vora del foc, que estan creixent sota una allau d'imatges visuals i que, segons els mestres, cada vegada tenen menys capacitat d'atendre i de sorprendre's?

Potser en podeu dubtar, però és cert, els contes, les llegendes, els mites, etc., explicats amb la paraula i el gest, amb cadències sonores i variants lingüístiques no habituals, sense cap imatge, ninot o muntatge, i dits per narradores desconegudes, són molt ben rebuts, pels nens i nenes de 0 a 12 anys i pels adults, pares, mestres, avis, que assisteixen a les narracions.

No som grans narradores, ni hem fet cap curs de declamació, som mestres velles que gaudim explicant contes. Hem tornat als orígens, fem servir un recurs didàctic més antic que l'anar a peu: explicar lliçons de vida amb fets de vida aliena; abans, en deien exemples. ■

\* Moviment Ciutat Slow. Pier Giorgi Olivetti. *La Vanguardia*, 20 de gener de 2012

# Reflexions a l'entorn del **joc heurístic**

**L'autora sintetitza els punts cabdals de la filosofia, la pràctica i la finalitat del joc heurístic, a través d'una breu però acurada descripció dels objectius i els criteris bàsics que l'estructuren. Una síntesi pensada perquè aquesta proposta, dissenyada per Elinor Goldschmied, no perdi la seva essència bàsica i es desdibuixi amb el pas del temps.**

**Penny Ritscher**

## **Una filosofia educativa**

**Contra-zàping.** Vivim en una societat de sobreestimulació i de dispersió, una societat de zàping. En aquest context, l'escola bressol pot representar un oasi de concentració i tranquil·litat. A l'escola bressol, el joc heurístic -igual que la panera dels tresors- ofereix als infants més petits una ocasió excel·lent per aturar-se i concentrar-se. És una activitat que afavoreix la tranquil·litat molt més que altres activitats d'aquest grup d'edat en el qual el constant vaivé dels companys tendeix a truncar les experiències. El joc heurístic conrea el plaer de la concentració. Quan el joc funciona bé es crea una atmosfera de silenci, un silenci «de biblioteca».

**Seguretat afectiva.** La persona adulta té un paper determinant en el joc heurístic però no participa directament en l'activitat dels infants. Prepara acuradament el context, i després es retira, fa un pas enrere perquè els nens i nenes puguin fer un pas endavant. La presència de la persona adulta proporciona als infants una seguretat afectiva que els permet actuar amb autonomia. Hi ha una imatge en l'art religiós popular, la Verge del Lliri, que expressa molt bé aquest triangle entre infant, adult i

món per descobrir: la mare, jove, sosté amb seguretat el nen a la seva falda, mentre el nen es tomba cap a un lliri, i l'agafa.

**Coherència.** El joc heurístic implica una filosofia educativa que és possible emprar també la resta del dia. Ens fa pensar i plantejar-nos diverses qüestions. Condueix a preguntar-nos si en altres situacions d'activitat dels infants no es tendeix a pecar d'excés de zel, proposant massa. Preguntar-nos si seria necessari parlar menys, i escoltar i observar més. Preguntar-nos si els altres materials de l'estança estan pensats per jugar o senzillament tenim les joguines que el mercat ofereix, de plàstic, molt acolorides, estructurades per a una finalitat predefinida. Preguntar-nos si l'activitat de recollida i reordenació, molt important al final del joc heurístic, s'aplica també en acabar d'esmorzar, i en els moments de la higiene i del vestit (per exemple, si es convida el nen a dipositar el bolquer brut en el cubell de recollida). Preguntar-nos si la vida al pati es pensa en clau educativa (amb el material ben preparat, amb un ordre pensat...) o si es veu com «l'hora d'esbarjo» i de «moviment lliure» (aquest és un tema que necessita aprofundiment...).

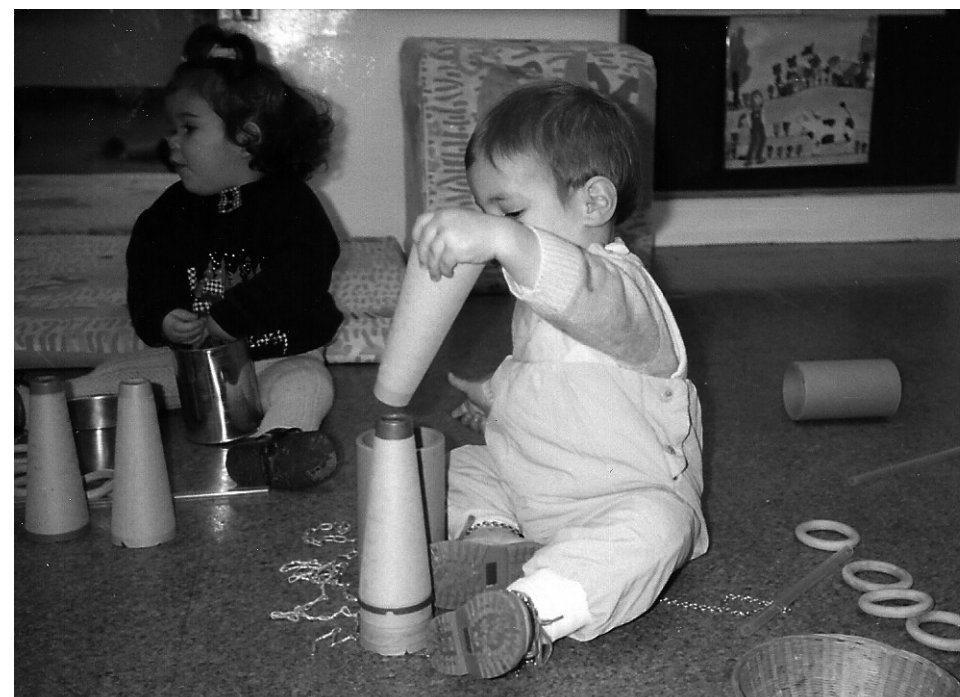
**Processos.** El joc heurístic (com tantes altres situacions del dia) no proporciona un producte tangible, per això pot semblar una activitat «no acabada» o «improductiva». En les iniciatives dels infants, arribem a intuir-hi els processos del seu pensament? o la seva actuació és només un fer casual? És interessant recordar que, pel que fa als nens més grans (entre 4 i 8 anys), en els últims decennis s'han dut a terme estudis seriosos sobre els complicats i fascinants processos de pensament que tenen lloc durant l'aprenentatge (Pontecorvo, Ferreiro). Quan el context ho permet, la ment dels infants treballa sense pausa.

**Estereotips.** Els nens, també els més petits, poden quedar enganxats a comportaments estereotipats, repetint inútilment paraules i gestos, sovint agressius, apresos en els dibuixos animats (Un PUM! repetit una i altra vegada amb gest combatiu...). Se'ls ajuda a abandonar els estereotips i a trobar una manera fresca d'actuar quan se'ls acostia al món real.

**Qüestions pràctiques**

**On preparar el joc?** Si a l'escola bressol no hi ha un espai utilitzat específicament per al joc heurístic, com podem fer-ho? Els que han intentat preparar el joc en el passadís o en altres zones de pas s'han adonat que no funciona. La concentració requereix silenci i absència d'interferències accidentals. La mateixa estança de referència del grup no acaba de ser apropiada perquè els seus components indueixen a interrupcions i talls de la concentració. El millor espai és el dormitori, lliure d'entrebancs. En el grup dels mitjans només es pot utilitzar el dormitori quan els infants ja no dormen a mig matí, cap al febrer. Cada escola bressol té els seus problemes logístics particulars, però generalment el dormitori dels mitjans, amb algun petit arranjament, és l'opció més practicable.

**Qui juga?** Els nens més grans del grup de petits (és a dir, quan tenen al voltant dels 10 mesos cap a la primavera), i els més petits del grup de mitjans (que tenen al voltant dels 20 mesos cap a la tardor). En aquesta franja d'edat, el joc heurístic hauria de ser com el pa de cada dia. Cada nen hauria de poder realitzar-lo una vegada a la setmana pel cap baix.





La mestra és qui decideix a quins infants proposa el joc cada vegada. Cal evitar frases del tipus «qui vol venir amb mi a jugar amb els objectes?»

**Situacions «anòmales».** És freqüent que el joc no surti com està previst, poden sorgir imprevistos. Si un nen està trasbalsat per alguna raó (febre, bolquer carregat, o té alguna dificultat afectiva particular...) no es podrà concentrar. No treu profit del joc i priva els companys de concentrar-se. De vegades la mestra només se n'adona quan el joc ja està funcionant. Llavors, si és possible logísticament, el millor és confiar el nen a una altra col·lega fora de l'espai de joc.

**Els materials.** Hem trobat alguns materials que ens han resultat d'especial interès: cadenes metàl·liques diverses (d'uns 50 centímetres de llargada), envasos de diferents diàmetres, vasets de iogurt (preferiblement sense l'etiqueta publicitària), anelles de cortina, bobines còniques, tubs de goma de diferents diàmetres. L'experiència també ens ha fet adonar d'alguns materials amb risc: els pompoms de llana, perquè perden els fils; les pinyes, perquè es trenquen; les boletes i pilotes petites, que reboten i s'escapen.

Entre tots els objectes cal tenir-ne de 'contenedors', és a dir, recipients on s'hi puguin encabir d'altres objectes més petits.



**Desenvolupament del joc.** Com per a tota activitat, la sala ha d'estar ventilada. El dormitori s'enfosqueix sovint intencionadament, però per al joc és millor que hi hagi llum natural.

Convé proposar el joc poc després de la fruita del matí, perquè si es fa més tard, l'infant que s'hagi despertat d'hora ja estarà cansat.

La catifa atenua el soroll excessiu (pots de llauna que colpegen el paviment...) de manera que permet fer sentir els sons més lleugers (la cadena quan s'agafa amb la mà...). La dimensió de la catifa ha de permetre que els nens juguin individualment sense interaccions constants amb els companys.

Els infants inicialment es distribueixen pels diferents 'grups d'objectes' repartits de manera equidistant per la sala, encara que durant el joc es mouran autònomament cap a altres objectes. Els 'grups d'objectes' no són munts sense sentit, són assortiments de composició atractiva i suggeridora, són gairebé irresistibles, com la vitrina d'una exposició.

Pel cap alt, n'hi ha prou amb uns cinc tipus d'objectes diferents a cada sessió, amb aproximadament cinc exemplars de cada tipus d'objecte, és a dir, per a cada nen, una mitjana de 25 objectes.

L'abundància de materials de cada tipus evita pillatges (encara que sempre hi pot haver algun nen que prefereixi els objectes amb què està jugant el company que els que té davant seu...).

De tant en tant durant el joc, la mestra haurà de recompondre els objectes dispersats perquè recuperin l'aspecte atractiu, sobretot quan la sala sembla «un camp de batalla després d'una desfeta» i aleshores els objectes perden la seva fascinació.

Per renovar la curiositat dels infants en la successió de sessions, cal una mica de variació en l'assortiment dels materials que s'ofereixen cada vegada. Es busca l'equilibri entre continuïtat i innovació.

### Descobrir

El joc heurístic és una proposta oberta. No hi ha una manera 'correcta' o 'incorrecta' d'utilitzar els objectes. Les combinacions possibles entre els materials són gairebé infinites. Es descobreix què es pot fer amb els objectes, i què no es pot fer. Es pacta amb la realitat. És un coneixement que dona seguretat, sobretot avui dia, en un món cada cop més

immers en experiències virtuals però pobre en experiències directes de la realitat física.

**Algunes de les descobertes observades:**

- Les cadenes, a vegades, gairebé semblen vives. Si es fica una cadena dins d'un pot deixant que pengi cap enfora més de la meitat, la cadena s'escapa. La descoberta té lloc per casualitat, després la confirmen repetint l'experiment intencionadament. De manera implícita el que fa l'infant és la descoberta del centre de gravetat.
- Els vasos es poden recollir en una pila, encaixant-ne un dins d'un altre. Recolzats de cantó sobre el terra se'n poden encaixar molts, com si fossin una eruga. Si es sacseja la bateria dels vasos, s'escampen i rodolen.
- Es pot posar un vaset sobre un altre, en equilibri, fons amb fons o boca amb boca. Però l'equilibri és precari i una petita sacsejada els pot fer caure.
- Quan premem un vaset de iogurt, se sent un soroll (crac).
- Si es posen moltes pinces d'estendre roba dins un pot, arriba un moment que el pot s'omple i no n'hi caben més.
- Un cilindre de cartró es pot utilitzar com a contenidor, però no té fons. I quan s'alça, el contingut queda a terra.
- Les bobines en forma de con es poden encaixar les unes amb les altres fent una torre. Si la torre es recolza sobre la base ampla, s'aguanta i és bastant estable; si es recolza sobre la base estreta, la torre és inestable i cau.
- La mà cap dins la bobina per la part ampla, el peu també hi entra. Però per la banda estreta no hi entra.
- La mà entra dins l'anella de cortina com si fos un braçalet, però el peu no hi entra. En l'anella petita la mà no hi entra...

**La recollida**

L'activitat de recollir és un fet molt habitual, no es fa només després del joc heurístic, té més connotacions. Reordenem la casa; recollim la cuina després de fer el menjar; traiem les decoracions de Nadal quan s'acaben les festes; desfem la maleta després d'un viatge...

- Recollir té un sentit evidentment *pràctic*. En la vida en comú, com és el cas de l'escola bressol, tornar les coses al seu lloc és una pràctica en què tothom hi està d'acord, indispensable per al funcionament de la vida quotidiana. Quan recollim deixem l'ambient a punt, preparat per fer una nova activitat.
- Reordenar les coses és una activitat *lògica*. Ajuda a reordenar també la ment.
- La recollida és *el final* d'una experiència, i ens indica el transcurs del temps.
- Com a ritual, *dóna seguretat*.

La recollida és potser el moment més complex del joc heurístic, perquè s'encreuen incomprendiments mútues entre l'adult i els infants. L'adult té en la ment una idea de recollida: la classificació dels objectes per tipologia. Els nens d'entrada no tenen aquesta sola idea. Per a ells són vàlids també altres criteris de recollida (per exemple: n'hi ha prou amb retirar tots els objectes de la catifa; o bé, dos objectes diferents, encaixats durant el joc, poden ficar-se en la mateixa bossa; o, encara que els objectes encaixats siguin del mateix tipus, poden creure que s'han de separar abans de ficar-los dins de la bossa; o bé, que els objectes ja ficats dins de la bossa es poden tornar a treure...).





Són altres punts de vista, no són errors. Per tant, i no obstant això, cal sempre donar les gràcies als nens quan porten els objectes a la bossa. De fet, encara que d'entrada no entenguin exactament el que demana la persona adulta, estan col·laborant. Poc a poc els infants aniran entenent el tipus de recollida que els demanem.

Quan arriba el moment de la recollida, la persona adulta ha de canviar el xip. La mestra esdevé propositiva. És a dir, parla (encara que no massa). La recollida genera un context lingüístic en el qual es donen als infants indicacions espacials i quantitatives molt precises («hi ha *una altra* anella darrere teu», «*prop de* la finestra encara hi ha *dues* cadenes» etc.) Ensenyant-li un objecte com a mostra, l'adult l'anomena. El nom dels objectes ha de ser exacte, i compartit per tots els mestres. Es pot escriure el nom al costat de l'objecte i enganxar-lo com a mostra a la part exterior de la bossa. D'aquesta manera tots els adults tenen la mateixa informació quan s'adrecen als nens, i també és útil per no fer confusions i anomenar, posem per cas, «rodets» al «fus»; o de l'anella de cortina dir-ne «cercle»

(que és el terme referit solament a la forma geomètrica de l'objecte); i distingir entre els «taps» i les «tapadores»...

A vegades pensem per compartiments estancs, i no relacionem les diverses situacions del dia. Una activitat de recollida per excel·lència és (o podria ser) la de després d'esmorzar o de dinar. Fins i tot els nens amb menys de 2 anys podrien començar a participar, empilant els gots (que ve a ser com recollir en una pila els rodets o els vasos del joc) o fent els plats bruts dins del contenidor apropiat. O poden netejar les restes de menjar llençant-les dins d'un envàs baix, ample i estable...

### Una mirada educativa

El joc heurístic no és un mètode definit ni definitiu. És una activitat educativa i una proposta pràctica. Les habilitats tècniques estan sempre en evolució, en procés de millora contínua.

Troblem una evolució entre les orientacions inicials d'Elinor Goldschmied publicades en el llibre *Il bambino nell'asilo nido* (1979)<sup>1</sup> i les orientacions més elaborades del seu llibre posterior (1996), *Persones da zero a tre anni*.<sup>2</sup>

Pepa Òdena (col·laboradora d'Elinor Goldschmied i coautora d'*El joc de la descoberta*)<sup>3</sup> ens recorda que, junt amb l'assortiment d'objectes, cal proveir els infants d'envasos contenidors, pel cap baix tres per nen, com petits pots de llauna de conserva buits, cistelletes petits, capsetes de cartó dur..., on poder ficar els objectes, i d'aquesta manera permetre als nens omplir-los i buidar-los al seu gust.

### Consultes fetes a Lia Sarchi, una altra col·laboradora de Goldschmied, ens aporten altres detalls possibles:

- A més d'un grup d'objectes i contenidors per a cada dos o tres nens, preparar també un grup addicional de material per a ús dels infants que vulguin desplaçar-s'hi.
- No cal que tots els grups d'objectes continguin els mateixos tipus de materials. Com a orientació, de cada 5 tipus d'objectes, 3 seran similars.
- Pel que fa a la quantitat, 50 objectes són suficients per a 3 nens. És a dir, en cada grup d'objectes hi haurà entre 10 i 15 exemplars de material.



No hi ha una única veritat, ni un context igual a un altre. Cal actuar amb sentit comú quan apliquem les orientacions. Sempre s'ha de provar, observar, reflexionar, modificar, comparar, perfeccionar...

### El paper de l'adult

«L'adult ha de permetre que el nen faci per ell mateix tot el que li és possible fer. En lloc de vestir-lo, li ensenyarà a vestir-se, en lloc de rentar-lo, li ensenyarà a rentar-se ell mateix, en lloc de donar-li el menjar a la boca el motivarà perquè aprengui a menjar sol... Quan l'adult no substitueix l'infant, sinó que és el mateix nen qui actua, l'adult es troba amb la necessitat de preparar-li l'ambient apropiat [...] Aquest concepte fa canviar ràpidament dues coses: la mestra i l'ambient [...] La mes-

tra té la satisfacció d'haver ajudat el nen a actuar sense ella [...] i comprova que l'èxit del seu grup està relacionat amb la seva mínima intervenció.» (Maria Montessori, *Manual de pedagogia científica*)

Una persona adulta, mestra o familiar, podria sentir-se estranya en veure els nens jugant sense la seva participació directa. Podria sentir-se «inútil». L'autonomia d'un infant davant de la panera dels tresors o durant el joc heurístic no és res més que el principi d'un llarg recorregut, al final del qual l'infant, arribat a la joventut adulta, se n'anirà de casa (potser deixant els pares amb la «síndrome del niu buit»...).

Penny Ritscher Assessora pedagògica  
dels Serveis Educatius per a la Primera Infància a Itàlia

*(Reflexions extretes del seminari «Explorar i descobrir: materials per jugar durant el segon any de vida» coordinat per Penny Ritscher, de la Federació Italiana del CEMEA, i adreçat als educadors d'escoles bressol de l'Ajuntament de Florència el curs 2010-2011, seguint les indicacions d'Elinor Goldschmied sobre «El joc heurístic amb objectes».)*

### Notes:

1. Versió en català: GOLDSCHMIED, E. *Educar l'infant a l'escola bressol*. Barcelona: Rosa Sensat, 1998 (Col·l. Temes d'Infància, 31)
2. GOLDSCHMIED, E. *Persone da zero a tre anni*. Bergamo: Edizioni Junior, 1996.
3. MAJEM, T. ÒDENA, P. *El joc de la descoberta*. Barcelona: Rosa Sensat, 1994. (Col·l. Temes d'Infància, 22, 3a ed. 2008) ■

# Conversa amb Núria Terés

**Montserrat Riu i Marta Torras:** *Com definiries la qualitat educativa?*

**Núria Terés:** La qualitat educativa, per mi, seria l'entrega professional i personal dels educadors i educadores, una entrega que no és gasiva, que no està limitada, que és generositat. No em refereixo tant a una qüestió de temps, sinó a una generositat d'entrega. L'he descoberta molt profundament a les escoles bressol, però també hi ha grans professionals a primària i a secundària.

Penso que la qualitat educativa del nostre país ha anat deteriorant-se. Fa vint-i-cinc anys que sóc en el món de l'educació, a secundària, i vaig viure aquells temps feliços de l'aplicació de la Reforma del sistema educatiu. Vaig ser formadora del Departament. Vaig voltar per tots els instituts de les comarques gironines. Vaig veure grans professionals i vaig quedar encantada.

En aquells moments érem capdavanters en innovació, i ens hem mantingut en el discurs que érem els millors, però al darrere ja no hi ha el que hi havia. Aleshores hi havia una cadena, on cadascú fa el màxim des de la seva parcel·la, i això és el que dona qualitat. Començant per les treballadores i els treballadors, per les famílies, pels ajuntaments, els polítics dels ajuntaments, pel Departament d'Ensenyament, és tot una cadena on si tothom fa el

**Núria Terés i Bonet, regidora d'Educació de l'Ajuntament de Girona (2007-2011), regidora (2011-2015). Professora de secundària. Treballa a l'aula de l'Hospital de Dia d'Adolescents amb Trastorns Mentals de Girona. Mare de tres fills i una filla. Compromesa amb l'educació i l'escola pública. Pensa que cal refundar el sistema educatiu amb l'assessorament dels professionals de l'educació 0-6.**

**Montserrat Riu i Marta Torras**

màxim, segur que hi ha qualitat. Si comencen a fallar peces, l'última de les quals és el treballador que té la relació directa, aquest se sent desemparat. Veu que el polític de torn no hi creu gaire, no hi fa gaire res, o que el Departament d'Ensenyament tampoc no inver-

teix gaire, i, és clar, això fa qüestionar moltes coses, i la qualitat, llavors, es deteriora. Penso que això és el que ha passat: que hem viscut uns últims anys, i encara hi som, en què es creu poc en l'educació. Tot són pals, es renya molt, i la qualitat se'n ressent, perquè no anem tots a l'una.

**M.R i M.T.:** *Vols dir que hi ha molts mestres decebuts, que estan cremats?*

**N.T.:** Sí, i això és molt perillós perquè l'educació té molt de passió, d'entusiasme. Si minem aquest esperit, aquests components menys quantitius però més qualitius, tota la resta se'n ressent.

---

**“Vaig descobrir el món de les escoles bressol municipals arran de la meva tasca a l'Ajuntament de Girona”**

---



Jo crec que hauríem de mimar molt més els treballadors que estan a primera línia. I els que tenim les responsabilitats polítiques, els hem de donar suport.

**M.R i M.T.:** *A partir de la teva experiència com a regidora, què opines que hauria de fer un regidor per poder garantir uns bons serveis d'educació infantil?*

**N.T.:** Primer creure en els treballadors i les treballadores, una confiança absoluta. Creure molt, i també ho he après a l'escola bressol, en el concepte de l'infant capaç. I si creiem en l'infant capaç, hem de creure en el ciutadà-ciutadana capaç. Això ha de ser una conseqüència molt important, amb unes repercussions socials cabdals. Dir que creus en l'infant capaç, és dir també que creus en el ciutadà capaç, en el treballador capaç, en la família capaç. Hem de confiar en les persones.

L'altra cosa és tenir unes condicions, no només laborals, d'espais, sinó també de recerca, com vam començar a fer. Va ser molt il·luminador: les persones, els educadors i les educadores no han de ser protagonistes només de la parcel·la que els correspon d'educar els infants, sinó també de la renovació pedagògica des de baix.

**M.R i M.T.:** *En relació amb les escoles bressol, què t'emportes de l'experiència viscuda durant aquests anys de govern?*

**N.T.:** M'emporto quatre anys de felicitat, i dit per una política no és fàcil, perquè hi ha moltes coses, però majoritàriament han estat satisfaccions.

---

**“He descobert també els detalls, que són molt importants per a l'educació”**

---

Quan us vaig conèixer i vaig veure la vostra tasca, va ser encomanadís. M'emporto aquesta descoberta, aquesta bona relació personal. Un infant que està feliç a l'escola bressol, que ha estat portant projectes conjuntament amb la família i l'escola, té molt de guanyat a dintre seu i segur que li anirà millor la vida. No sé com acaba apareixent, però segur que té una influència.

He descobert també els detalls, que són molt importants per a l'educació. La manera com teniu les parets. I cada escola bressol és diferent i estan plenes de detalls, de documentació, que comuniquen, que impregnen. Avui vinc d'un institut, i els deia que faltaria aquest amorosir, estovar l'espai i que jo ho he descobert a les escoles bressol.

**M.R i M.T.:** *T'hem vist molt implicada en diverses jornades sobre temes pedagògics d'educació infantil realitzades a Girona. La consideres una tasca important per a un regidor d'educació?*

**N.T.:** Entenc que la política és un mitjà, un servei. I en aquest sentit, com a política, la meva tasca ha estat intentar recollir al màxim quines

---

**“Tot el que es viu a l'escola bressol queda per sempre. Conec moltes famílies que ja tenen fills a l'institut i afirmen que cap etapa és comparable al que van viure a l'escola bressol”**

---

són les necessitats i les inquietuds del món de l'educació, a Girona, en aquest cas, i mirar de donar-hi una sortida.

No té cap sentit fer coses sense escoltar, sense captar bé les necessitats. La meva obligació era trobar solucions. Però si no m'hi poso a fons és molt difícil que les trobi. Podran ser solucions tècniques però no ajustades, fetes a mida. I jo crec que la política és aquest art de fer les coses a mida del que es necessita, en la mesura del possible. Si no, és tecnocràcia.

**M.R i M.T.:** *Ara, en temps de crisi, ho creus.*

**N.T.:** I tant que sí! La voluntat política és molt important, i ha d'anar lligada també a la voluntat de tothom, és la cadena de què parlava abans. Tothom ha de fer bé la seva feina. Però de vegades m'ha costat veure que per part dels companys de govern no hi havia prou voluntat, i això és molt dur.

Evidentment, si haguéssim tingut més recursos hauríem pogut fer més coses. Però he après molt del vostre esperit de reciclatge, de reutilitzar al màxim, que fer coses no és només tenir material i diners (que pot ajudar), sinó que hi ha altres recursos també. I els obstacles de vegades no ho són realment, són més aviat les reticències de les persones al canvi o dificultats de dinàmiques, o ulls de poll que ens trepitgem els uns als altres. Un cop generes confiança, veus que tots anem amb bones intencions, després això s'enlaira tot sol.

**M.R i M.T.:** *Què podria millorar en l'educació infantil en el nostre país?*

**N.T.:** És difícil el que diré, però crec que hauríem d'aconseguir que la xarxa pública i la privada treballin més harmònicament. És a dir, em

costava acceptar que les escoles bressol privades facin les seves guerres, les seves batalles, no vulguin saber res de l'Ajuntament, perquè també estan col·laborant, a la seva manera, en l'educació i hi ha bones escoles. Hem de buscar punts de confluència, de contacte. I això a algú li pot sobtar, que una regidora d'Iniciativa parli de l'escola privada, però jo no estic parlant de donar recursos econòmics. Estic parlant de ser conscients que estem treballant en un marc de ciutat educadora, que treballem per l'educació dels nens i nenes.

**M.R i M.T.:** *I no podem acabar sense preguntar-te per la feina iniciada en el 0-6 a Girona. En la teva regidoria cada escola bressol municipal ha fet seminaris de coordinació amb les parvularis que tenien al costat o a la vora.*

**N.T.:** Per mi aquest és el futur de la renovació de l'educació en el nostre país. Es tracta que la gran tasca que feu en el 0-3 impregni, començant des de baix, el 0-6 i vagi pujant cap a l'escola. És cert que tenim poca escola bressol en relació amb l'escola de primària en el nostre país, però per diverses raons, aquí a Girona això ha funcionat molt bé. Cada escola bressol ha anat trobant la seva relació amb l'escola de primària i aquest ha de ser el camí de millora del sistema educatiu.

**M.R i M.T.:** *Potser en aquest aspecte sou pioners.*

**N.T.:** Potser sí, en fer-ho d'aquesta manera sistemàtica. Això implica un gran esforç. Capgirar la mirada els suposava una sacsejada i costava molt. Però s'han aconseguit coses excel·lents. I les famílies ho veuen i agafen confiança en l'escola. ■

Montserrat Riu i Marta Torras, mestres d'educació infantil

Històries de complicitat i descoberta I

# L'aigua de la peixera

## Carme Cols

Afinar la mirada, aturar-se a escoltar els infants, ens fa trobar aquestes petites històries que es van entrellaçant en el temps, en l'espai, en el coneixement, en la relació... Us presentem, en tres números consecutius de la revista, tres històries de complicitat entre companys.

Si oferim als infants uns espais, uns temps i uns material rics, amb possibilitats, i observem les seves accions i les seves descobertes, molts cops podrem veure com una troballa porta a l'altra, i a partir de l'aigua de la peixera, descobreixen també la de l'aixeta, i després la de la garrafa, i aprenen a accedir-hi obrint i tancant l'aixeta i tapant i destapant la garrafa, en cooperació els uns amb els altres. ■



*En Biel busca complicitats...?*



*En Pau ha respost a la invitació*





*Sense paraules, el gest i les expressions,  
ens fan pensar que s'inicia un diàleg...*



bones pensades

*Un diàleg que podem  
interpretar pels gestos,  
les mirades,  
els somriures,  
els xiscles...*



*La mirada d'en Biel busca,  
de nou, complicitats?*

# A relacionar-se, també se n'aprèn

Avui, mentre dinava, he sentit unes paraules que em serviran per començar aquest escrit. «A estimar, també se n'aprèn», deia Francesc Torralba, filòsof, recordant Nietzsche. Estiro la frase des de tots els punts fins que el concepte «estimar» queda inclòs en un conjunt més ample que anomeno «relacionar-se». Apareix així la idea que recull el que vull defensar: a relacionar-se, també se n'aprèn.

Podria justificar l'afirmació remetent-me a la psicologia, per recordar el temps que necessita una criatura per saber que els objectes i les altres persones tenen una existència pròpia, independent de la seva. Podria, des de la sociologia i la història, mostrar nombroses situacions que evidencien les dificultats que tenim, com a individus i com a societats, per articular idees, desitjos i interessos diferents.

Però vull seguir un altre camí, el de la reflexió a partir de situacions quotidianes, per reivindicar un aprenentatge que, com el del llenguatge

**Les nostres idees guien les nostres conductes. Ens comportem amb els objectes i amb les altres persones en funció del que en pensem. El mateix succeeix respecte a una situació de conflicte. Ens hi enfrontem des de les representacions que ens en fem. Però les idees evolucionen amb els aprenentatges. Incidir sobre les idees que guien les conductes de relació de les nenes i dels nens, influirà sobre la seva manera d'enfrontar les diferències amb les altres persones. La vida de relació requereix un aprenentatge sistemàtic i intencionat.**

Xus de Miguel

oral, l'escrit, el musical o el matemàtic, entenc que ha de ser intencionat i sistemàtic. La primera situació que vull explicar es desenvolupa en un grup de 2-3 anys.

Les criatures juguen lliurement, mentre sona una música. Algunes caminen en cercle, seguint un ritme. Des que va néixer aquesta mena de ball, de manera espontània, acostumen a portar un objecte a la mà o un coixí al cap. La Laia du a les mans una girafa que ha portat de casa seva. En un moment donat, l'Oriol, un company, li estira el nino. Ella es

resisteix, intentant recuperar-lo, però no ho aconsegueix. Impotent, mira la mestra plorant, mentre reivindica la propietat de la girafa. Aleshores, una altra nena, l'Alba, intervé apartant les mans de l'Oriol i ajudant la Laia a estirar el nino per intentar recuperar-lo. Quan finalment ho aconsegueixen, l'Oriol comença a pegar la Laia.

Quan, en un cas com aquest, la persona adulta intervé frenant l'agressió de l'Oriol i donant suport a les raons, basades en la propietat, que utilitza la Laia, està oferint un model adequat, en la mesura que

reacciona com a autoritat davant la violència, i intenta que «l'agressor» contempli els arguments de «la víctima».

Però educar és més que oferir models adequats. Comporta una intenció, la de provocar canvis en les maneres que tenen les nenes i els nens, les noies i els nois, de representar-se el món i, en conseqüència, d'actuar. També cal una direcció, la que marquen els objectius que ens proposem en relació amb els infants i amb l'aspecte de la realitat, física o social, sobre la qual estem treballant. I exigeix, evidentment, contemplar la realitat, física o social, individual o col·lectiva, de què partim, per tal d'assolir els objectius que ens proposem.

Tornant al cas que ens ocupa, i deixant clar que volem incidir en les conductes que hem descrit, ens preguntem sobre el perquè de les conductes de l'Oriol, la Laia i l'Alba.

Les verbalitzacions de la Laia, quan l'Oriol vol arrabassar-li la girafa («aquesta és la meva girafa», «l'he portada de casa»), ens fan pensar que té molt clara la propietat del nino. No queden tan clares, en canvi, les motivacions de l'Oriol. Ens plantejem si la seva conducta obeeix, simplement, al desig de tenir l'objecte que veu en mans de la seva companya, sense tenir en compte més aspectes de la situació. També ens podem preguntar si té clara la diferència entre el que és de tothom i el que és de propietat individual. Fins i tot podem creure que entén que la girafa és de la seva companya però, malgrat tot, vol tenir-la, posant el seu desig pel davant dels sentiments de la nena.

Al proposar tres explicacions possibles per a les causes que hi ha al darrere de la conducta de l'Oriol, vull reivindicar la importància del significat que tenen les conductes, no per a qui les observa sinó per a qui les protagonitza. Perquè la nostra actuació haurà de considerar les variables que les expliquen, si pretenem incidir sobre elles per generar canvis.

Arribat aquest punt, i atès que pel que fa a la situació que acabem de veure no tenim dades que ens aportin llum sobre els motius de les conductes –no era l'objectiu del treball al qual pertanyen–, vull proposar una passejada per algunes de les respostes d'infants de P5 (4 i 5 anys) davant una situació de conflicte hipotètica que, ara sí, es proposa analitzar les maneres que tenen les nenes i els nens d'aquesta edat de representar-se el conflicte. Explicitar-les ens permetrà imaginar les actuacions que cal dur a terme per tal que les seves conductes evolucionin, com evolucionen les conductes orals, les escrites o les matemàtiques.

L'activitat que se'ls proposa té com a suport una làmina dividida en tres vinyetes. La primera i la tercera apareixen buides, en la del mig hi ha un dibuix: el de la manifestació d'un conflicte entre una nena i un nen. Ella li estira els cabells. La làmina recull, de manera molt simple, el que representen els tres moments d'una situació de conflicte: la manifestació –el que és evident del conflicte; el que permet saber, a qui observa, que en un lloc determinat s'està produint un conflicte–, les causes –les variables que expliquen el conflicte, el que ha succeït i està en l'origen del problema– i les solucions –les actuacions que incideixen sobre les causes del conflicte, per eliminar-lo o contrarestar-lo.

Es presenta la làmina a tot el grup i se'ls demana que expliquin què veuen en el dibuix que apareix en la vinyeta del mig. Quan a tothom li queda clar que entre la nena i el nen hi ha un problema, es reparteix una làmina a cadascú i se'ls demana que dibuixin en la primera vinyeta «el que ha passat abans del problema, el que ha succeït perquè la nena acabés estirant els cabells al nen»; i que, en l'última vinyeta, facin un dibuix «del que caldria que fessin la nena i el nen per arreglar el problema, perquè no torni a passar mai més».

Acabada l'activitat, la persona adulta interroga la criatura sobre el que ha dibuixat, i apunta la seva explicació.

A continuació passarem a analitzar algunes de les conductes. Si comencem per fixar-nos en la primera vinyeta de les tres produccions, la corresponent a les causes del conflicte, trobem tres tipus de conducta. La de l'Oleguer és la menys evolucionada:

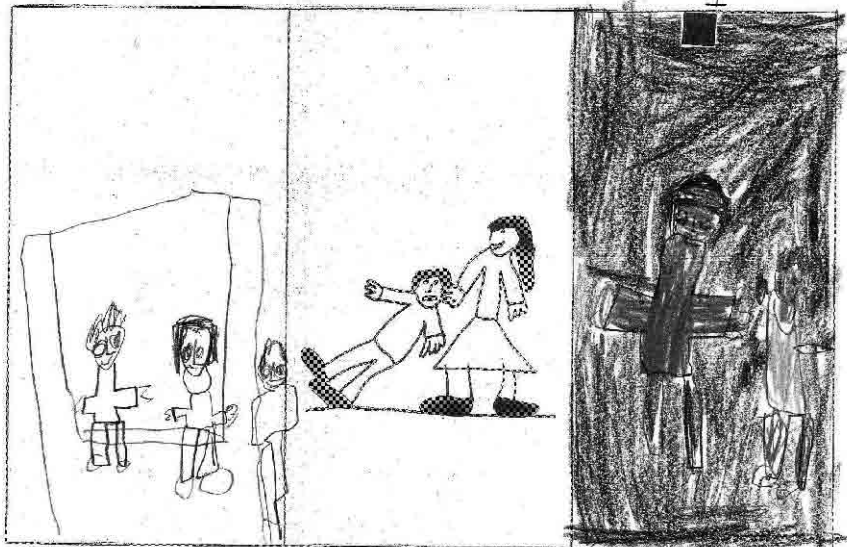
#### **Làmina 1. Conducta de l'Oleguer**

La causa del conflicte no té cap relació amb la manifestació. La incapacitat per relacionar el que ha succeït amb el que havia passat abans és evident.

#### **Làmina 2. Conducta de la Júlia**

Troblem un perquè del conflicte, però l'explicació posa de manifest una dificultat, impedeix reconstruir el conflicte fins arribar a les seves causes primeres: explica el conflicte per un conflicte anterior del qual tampoc se saben les causes.

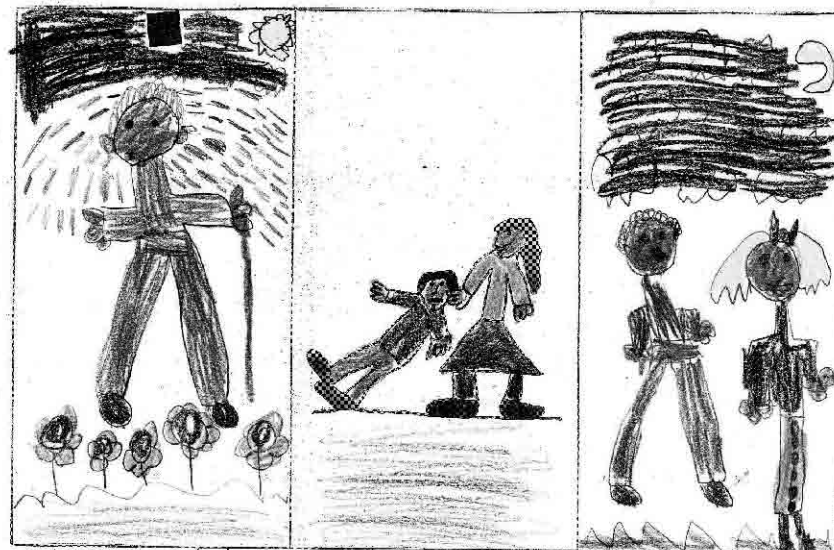
JULIA



Estaven al col·loqui tots dos i havia un altre nen que portava ulleres.

L'home estirat dels cabells.

Làmina 1



S'han enfadat i li ha estirat el dit.

Encara que al nen li ha sortit una mica de sang, parlen.

Làmina 2

**Làmina 3. Conducta de la Mariona**

Amb aquesta explicació entenem que el conflicte l'ha provocat la nena. Remuntar-se fins als inicis d'un conflicte no és una tasca fàcil. Requereix la capacitat de reconstruir la història fins a localitzar-ne les causes. No és una conducta habitual en aquesta edat.

Si ens centrem, ara, en les solucions que els nostres subjectes proposen per al conflicte, trobem, també, diferents nivells. El menys evolucionat està representat per la conducta de l'Oleguer (Làmina 1). Quan en la vinyeta corresponent a la solució no fa sinó tornar a reproduir la manifestació del conflicte, no diferencia manifestació de solució.

**Làmina 4. Conducta de la Sandra**

La solució que proposa la Sandra (Làmina 4) evidencia una dependència afectiva i intel·lectual que deixa en mans de la persona adulta la resolució del conflicte, una actitud que moltes vegades alimentem quan intervenim en els problemes de relació, administrant justícia des de l'autoritat que ens confereix l'edat o la jerarquia.

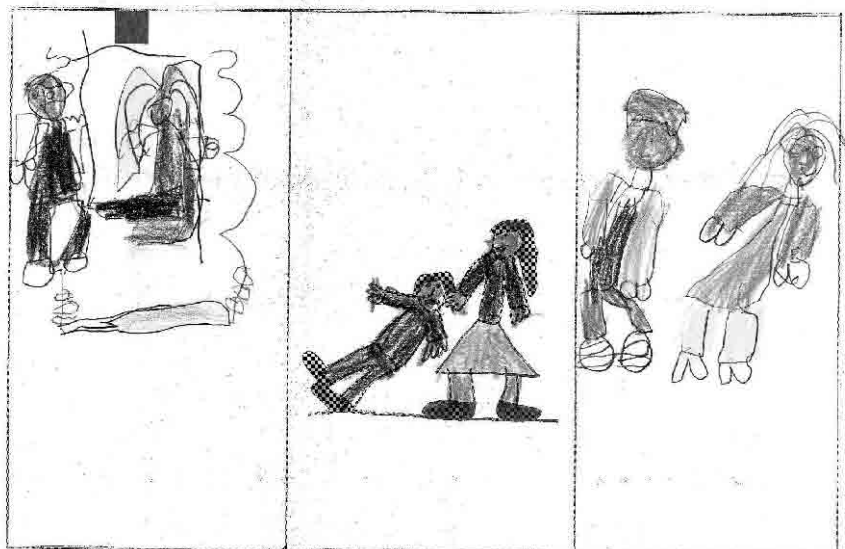
La proposada per la Mariona (Làmina 3) suposa una fugida del conflicte per part de la persona que l'ha originat.

La solució de la Júlia (Làmina 2), tot i ser la més evolucionada, perquè proposa el diàleg per a la solució del conflicte, no deixa de ser màgica, ja que l'oferta no explicita les passes necessàries per passar del conflicte al diàleg, condició sine qua non perquè la proposta no acabi en una simple declaració d'intencions.

El recorregut que he fet per les conductes dels infants té diferents propòsits. Vull constatar, en primer lloc, que els nens i les nenes tenen idees pròpies sobre els conflictes, igual que les tenen respecte a altres aspectes de la realitat; i vull recordar que són les idees que tenen sobre què i sobre qui els envolta, les que guien les seves conductes, igual que succeeix en el cas de les persones adultes. Per tant, si com a professionals de l'educació pretenem provocar canvis en les maneres que tenen de relacionar-se i d'enfrontar-se als conflictes, hem de considerar diversos aspectes.

En primer lloc, que el problema de relació, com el problema matemàtic, és un procés que es desenvolupa en el temps i que té

MARIONA E

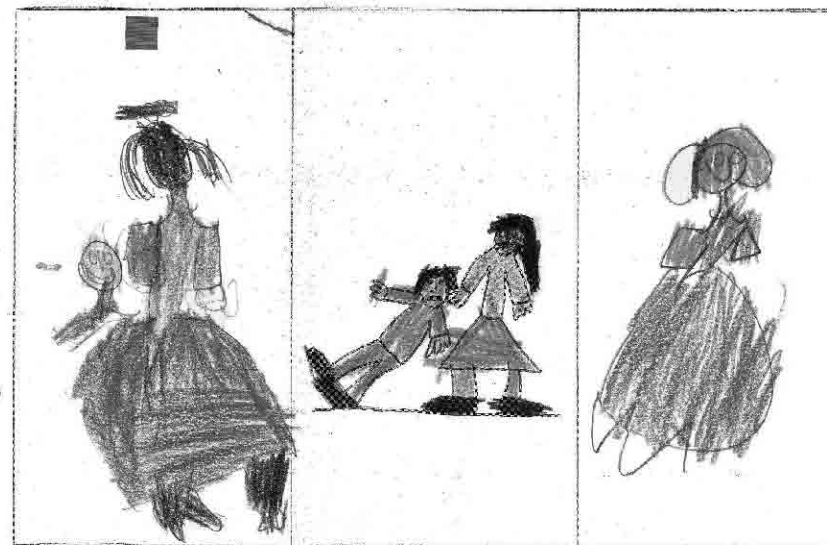


El nen era el primer del  
classeador i ha embat la  
nena i volia ser ella.

S'ha enat la nena a  
jugar amb un altre nen

Làmina 3

UNIVRKY



La nena havia portat un  
vaquillat i el nen li volia prendre

La nena li havia dit que s'era  
i el nen s'havia amagat darrera  
de la nena, i el nen ja cas als pares.

Làmina 4

diferents fases. Hi ha un moment inicial o història, en què es gesta el conflicte. Es produeix una transformació d'aquelles circumstàncies inicials, que les modifiquen i generen el conflicte, que es manifesta d'una manera determinada. Finalment, si el desenvolupament de la situació problemàtica és òptim, hi ha unes maneres d'incidir sobre les variables que han provocat el conflicte, per tal d'eliminar-les o contrarestar-les, i així, solucionar el conflicte.

També hem de tenir clara la direcció de la nostra actuació. Si conceptualitzem els conflictes com a problemes sorgits de la confluència, en un moment donat, de maneres diferents d'analitzar la realitat, de desitjos, expectatives i interessos diferents, les situacions de conflicte poden ser oportunitats per aprendre a articular les diferències i, en conseqüència, ocasions d'aprenentatge en la vida de relació.

Si, a més a més, partim de la convicció que la resolució d'un conflicte és justa només si s'incideix sobre les causes primeres del conflicte, i si es fa d'una manera no violenta ni sexista ni racista, podrem explicitar, sense dubtar-ho, els objectius que volem aconseguir respecte a una part de la vida de relació, la referida als problemes.

Si, finalment, coneixem les representacions que els nostres infants es fan sobre les situacions que volem treballar –els conflictes en aquest cas–, no ens costarà imaginar els tipus d'intervencions que resulten més adequades i el conjunt d'activitats a realitzar per tal d'aconseguir que les maneres d'analitzar els conflictes de les nenes i els nens evolucionin en la direcció que ens proposem.

La resolució de problemes matemàtics requereix un procés que comença amb l'aprenentatge de la numeració en els primers nivells de l'escolarització, i continua en la primària, la secundària, el batxillerat i la universitat. Si pretenem que les dones i els homes del futur no fugin davant els conflictes, no reaccionin de manera violenta o sexista, no imaginin solucions màgiques que no fan sinó generar frustració, ens hem de mentalitzar que la resolució dels problemes de relació requereix, també, un procés d'aprenentatge sistemàtic, en horari lectiu, graduat quant a la seva complexitat i continuat al llarg del temps d'escolarització.

Un aprenentatge que, des de l'escola i des dels diferents espais en què es produeixen els conflictes, haurà de pretendre, si partim de l'anàlisi de les conductes dels infants, que, en primer lloc, diferenciïn la manifestació del

conflicte de les seves causes i de les solucions. Ha d'aconseguir, a més, que desenvolupin la capacitat de reconstruir la història d'un conflicte fins arribar a les causes primeres. I s'ha de proposar, també, que aprenguin a imaginar diferents solucions –autònomes, no violentes, justes, no sexistes i no racistes– per a un mateix conflicte.

Per justificar la importància d'aquest aprenentatge només vull recordar que la vida de relació està a la base de la nostra felicitat o infelicitat, i també a la de tots els altres aprenentatges. No hi ha coneixement, ni científic, ni artístic, ni tècnic, ni afectiu, que no es produeixi en el si de les relacions interpersonals. Crec que són dues raons de pes per fer dels sentiments i els estats d'ànim, i de la resolució de conflictes, objecte de reflexió i estudi, amb el mateix rang que la resta de continguts curriculars.

Xus de Miguel, mestra a l'escola Reina Violant de Barcelona i doctora en psicologia

#### Bibliografia

DALMAU, T.; De Miguel, X.; Novell, N.; Pino, M. i Vidal, L. *L'aprenentatge de resolució de conflictes a l'escola*. Treball de Postgrau: «Educació i conflicte: la mediació com a recurs». Barcelona, 2002.

SASTRE VILARRASA, G.; Moreno Marimon, M.; De Miguel Vallejo, M. J. «Aprendizaje emocional y resolución de conflictos en la Enseñanza Primaria» a: *Resolución de conflictos y aprendizaje emocional*. Una perspectiva de género. Barcelona: Gedisa. ■

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®

# Camins i caminets

**En el nostre dia a dia sorgeixen mil i una oportunitats per engegar nous projectes, per resoldre nous reptes. Els nens i nenes, amb les seves descobertes, els seus interrogants i les seves infinites ganes d'aprendre cada dia coses noves, ens van traçant el camí a recórrer. Només cal seguir-lo i gaudir plegats.**

Marta Guzman

«Som éssers experimentadors. Des del naixement estem intervenint de manera continuada en la realitat per aconseguir anar donant sentit a tot allò que ens envolta en un interminable provar i repensar. Inquietud, curiositat, ganes de saber, necessitat d'entendre, de preguntar-se com funciona, de plantejar-se com aconseguir un objectiu... Pensar, provar, repensar, comprovar, un procés natural d'acostament al coneixement.»  
(Montserrat Pedreira, 2006)

## Un mapa gegant del barri

A principis de curs, la Berta, una nena de cinc anys, va portar un mapa. L'havia pintat a casa i el volia ensenyar a la rotllana. De seguida, aquell dibuix senzill, que aparentment no tenia res d'especial, va captar l'atenció dels infants.

- Aquest mapa és per trobar un tresor.
- Sí, quan enterren un tresor sempre hi ha diners.
- Abans han de trobar la clau del tresor, eh?

- Tots els tresors guarden diners o or.
- I els busquen els pirates i els cavallers.
- Nosaltres també podem!
- I els mapes, només serveixen per trobar tresors?
- No, també serveixen per anar als llocs que no coneixem.
- Els mapes també serveixen per a altres coses, com trobar els amics que estan perduts.
- O per buscar el teu gos. Un dia el meu es va perdre...
- Fa molt de temps, jo vaig anar a França i no recordava per on era. Sort que teníem un mapa!
- Són per trobar-ho tot!

Arran d'aquella primera conversa anem reprenent el tema. Parlem del camí que fem de casa a l'escola, al Carrefour o a casa d'un amic. Tots volen explicar com s'hi va, a casa seva!

- Per anar a casa meva pugés fins al parc, arribes al Bar de los Amores, passes dues cases i ja hi arribes.
- Creues un pendent, després passeges una estona, ben recte, i fas una corba.
- Puges una rampa i trobes una casa de pedres. Aquella és la meva!



Els infants estan motivats amb els mapes i els seus símbols, els carrers i tots aquells espais que viuen i veuen cada dia. Suposa una oportunitat per parlar d'un mateix, de casa seva i de tot allò que envolta el seu petit món, personal i íntim. D'aquesta manera, s'identifiquen amb espais que parlen, que ens expliquen fets i vivències, que ens recorden moments viscuts. Espais que parlen de nosaltres mateixos, carregats d'emocions i farcits de sentiments.

Després d'uns dies de parlar-ne els infants van portant de manera espontània mapes de casa. Finalment, sorgeix una idea: fer un mapa; un mapa gegant del nostre barri.

*–En aquest mapa he trobat una gota d'aigua, deu voler dir que aquí plou.*

*–Aquí, a la llegenda del mapa, diu que és una font.*

*–Doncs jo mai he vist una font a Vacarisses.*

*–Jo en conec una! És al parc on vaig a jugar.*

*–Hi ha tot de ratlles...*

*–I lletres.*

*–Hi ha camins i caminets.*

*–Les ratlles són els camins i cada color et porta a una casa diferent.*

*–Doncs sí que és gran Vacarisses!*

Per crear el mapa gegant, sortim al carrer de l'escola i els mateixos infants fotografien els espais que més els agraden. Després, a la classe, elaborem plegats un mural amb tot de pensaments que fan reviure experiències personals i sentiments lligats amb aquests espais, tan propers a l'escola.

A mesura que anem pensant i organitzant el nostre mapa gegant, ens van sorgint nous dubtes i reptes; suposa un generador de preguntes i de nous interessos que ens motiven a voler saber, a voler conèixer, a investigar i a preguntar.

Tot dibuixant el mapa, les nenes i els nens es van trobant amb interrogants que hem d'anar resolent. Un d'ells, per exemple, és el nombre de cotxes que cal dibuixar a la zona d'aparcament de davant l'escola. Tot discutint, cadascú hi diu la seva, i al final tenim un munt de nombres escrits a la pissarra, però el dubte sense respondre...

Un petit grup d'infants surt a comptar. Ells mateixos realitzen les fotografies per tal de crear un petit reportatge i documentar el procés. És





important fer participants als nens del seu propi procés d'aprenentatge; de fer visible, amb imatges o recollint les seves paraules i pensaments, el camí que seguim per arribar a una determinada conclusió. Per fer visible aquest trajecte és important, també, donar valor a les propostes dels infants, prendre's seriosament tot allò que pensen i que diuen.

*—Hem anat posant números a cada aparcament, començant per l'1, que és el primer número de tots.*

Després de comptar, però, tornen els interrogants i les preguntes difícils... els infants volen saber si hi ha prou aparcaments per a tots els nens que vénen a l'escola, ja que hi ha alguns companys que expliquen que, de vegades, els seus pares, han d'aparcar lluny del carrer de l'escola.

Elaborem una enquesta i els infants reparteixen les enquestes a tots els grups de l'escola; això suposa una oportunitat per deixar enrere les vergonyes, saber explicar la nostra investigació, ordenar el propi discurs i, de pas, fer un petó als germans.

I així anem coneixent nous conceptes i instruments que ens permeten avançar en la nostra investigació. Oferir als infants espais i temps per a la

reflexió, per formular dubtes i preguntes, per qüestionar i qüestionar-se. Per trobar respostes, per avançar plegats.

#### **El torrent que passa pel costat de l'escola**

En una de les nostres incursions pels voltants de l'escola, i tot continuant amb l'elaboració del mapa, alguns infants van adonar-se que, just al costat de l'escola, hi ha un rierol molt menut. Molts d'ells no s'hi havien fixat mai i no en coneixien l'existència.

*—Doncs jo no m'hi havia fixat mai...*

*—Jo el veig amb la mama, quan vinc cap a l'escola.*

*—Més enllà hi ha una «catarata».*

*—Sí, que s'omple d'aigua quan plou.*

*—I quin nom té? Jo no ho sé...*

*—Sí, jo l'he vist! Primer es veu una mica d'herba i després es veu l'aigua.*

Aquesta nova descoberta cal afegir-la al mapa. Sobre el paper, tracem el camí que segueix l'aigua i els ponts des d'on es pot veure bé el rierol. Quan els nens i nenes dibuixen el riu al mapa, pinten l'aigua de color blau cel.



IPOTASISOM I MALSCVIUANA L RIV  
-CRANC  
-GRANYOTA  
GRIPAV  
-PEIX  
-ANAC  
-SERP  
-CUCUDRIL  
-PIRANXA

IPOTASI D'INBETAS I BIKUS CE' BUAN AL RR  
-FURMIGAS  
-MOSCAS  
-ESCRIBATS  
-PAPALLONAS  
-URUGES  
-CARGOLS  
-L'AMIG  
-CUI  
-SALTA MIAATA  
-ABELLE  
-UESPIES  
-APPARATS  
-MARIETA  
-MUSCITS TIPLES  
-LIBELULAS

—Hem pintat l'aigua blava perquè és d'aquest color.

Per contrastar informacions, tornem a sortir un matí per veure de quin color és l'aigua.

—Apa, doncs és marró!

—Això és que està molt bruta. Mira quin paper que hi ha allà baix.

—Doncs a mi em sembla que està neta...

—Jo un dia vaig veure uns ànecs dins l'aigua.

—Ah, doncs si hi ha «bichos» és que està neta.

Amb el pas dels dies, els infants comencen a familiaritzar-se amb paraules com ara hipòtesi, argument, teoria o comprovació. Aprendre a qüestionar les pròpies afirmacions o les dels altres, saber argumentar una idea i defensar-la segons les nostres idees i les pròpies experiències, són passos que seguim en el nostre dia a dia i segons les situacions educatives que se'ns presenten. Qualsevol oportunitat suposa una bona ocasió per investigar, per anar una mica més enllà, per preguntar-se el perquè de les coses, el seu funcionament o el seu origen. Els infants són curiosos de

mena i tenen ganes de conèixer, de provar, de saber, de tocar, d'explicar i de preguntar. Només cal observar i escoltar.

—Una hipòtesi és una idea que tenim, però que no estem segurs. Potser no és veritat. (Quim)

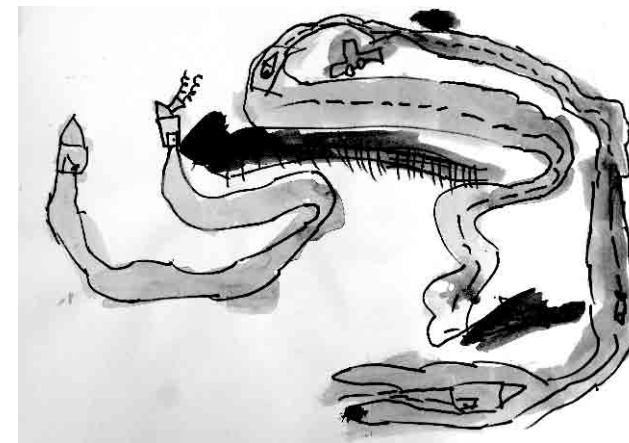
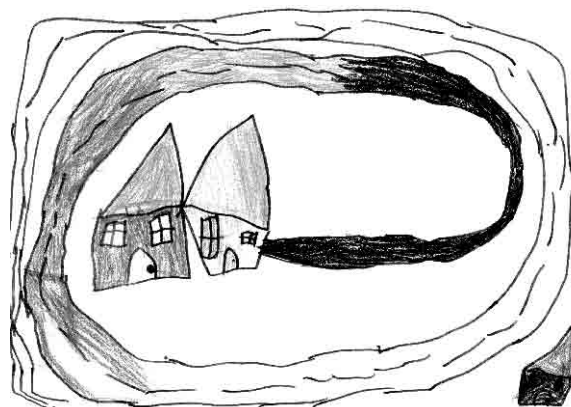
—És quan tenim al cervell una idea. (Ivan)

—La comprovem, i si no funciona, la deixem. (Jana i Pau)

—Si no la sabem segur (la hipòtesi), ho demanem a algú que ho sàpiga o a l'ordinador. (Ariadna)

Els dubtes se'ns van acumulant, i com que ens és una mica complicat respondre'ls nosaltres mateixos, pensem quines alternatives tenim. La figura d'un expert se'ns fa indispensable per poder seguir avançant en la nostra investigació. Entre els infants de seguida sorgeix una proposta: preguntar-ho a l'Ajuntament. L'Ajuntament i les persones que hi treballen ja havien sorgit en altres converses, quan parlàvem sobre els mapes.

—La meva mare treballa a l'Ajuntament. Els ajuntaments serveixen per saber les coses.



- Treballa a l'Ajuntament de Vacarisses?
- No, al de Terrassa.
- La meva mare es va casar a l'Ajuntament.
- Allà hi viuen els alcaldes.
- I ja sabeu què és un alcalde?
- Sí, és un senyor que mana.
- Surten als cartells, perquè volen ser alcaldes.
- Això és només a les votacions.
- Els alcaldes tenen uns nens grans que els diuen tot el que passa al poble.

Quan consultem la pàgina web de l'Ajuntament del nostre poble, veiem que també hi ha regidors, que, segons els nens i nenes, ajuden els alcaldes.

- Els regidors fan el menjar de l'alcalde.
- Fan feina.
- «A lo mejor castigan».
- Ajuden la gent, i també l'alcalde.
- L'alcalde els mana, i ells fan les feines.

Decidim preguntar al regidor de Medi Ambient si pot venir un dia a l'escola per tal que ens resolgui els dubtes que tenim. Els infants volen enviar un correu electrònic.

Si li enviem un «mail», serà més fàcil i quan el regidor engegui l'ordinador, el veurà de seguida. (Clàudia i Aroa)

Prendre decisions, consensuar-les entre tot el grup i pensar quines són les tasques a fer per poder dur a terme una proposta. Tots els passos, per petits o insignificants que puguin semblar, són importants, imprescindibles per seguir avançant en el procés d'aprendre a aprendre i per implicar-se individualment i col·lectivament; per prendre consciència dels passos que fem.

Així, doncs, dediquem uns dies a preparar un correu electrònic per al regidor de Medi Ambient. El regidor de seguida ens contesta i ens facilita un número de telèfon per concertar una cita.

- Qui voleu que truqui al regidor?
- Nosaltres no podem!
- Ah no, i per què?
- No podem trucar tots els nens alhora, que el regidor no té tantes mans!
- Si truquem nosaltres encara no coneixem gaire els números i ens podem equivocar.



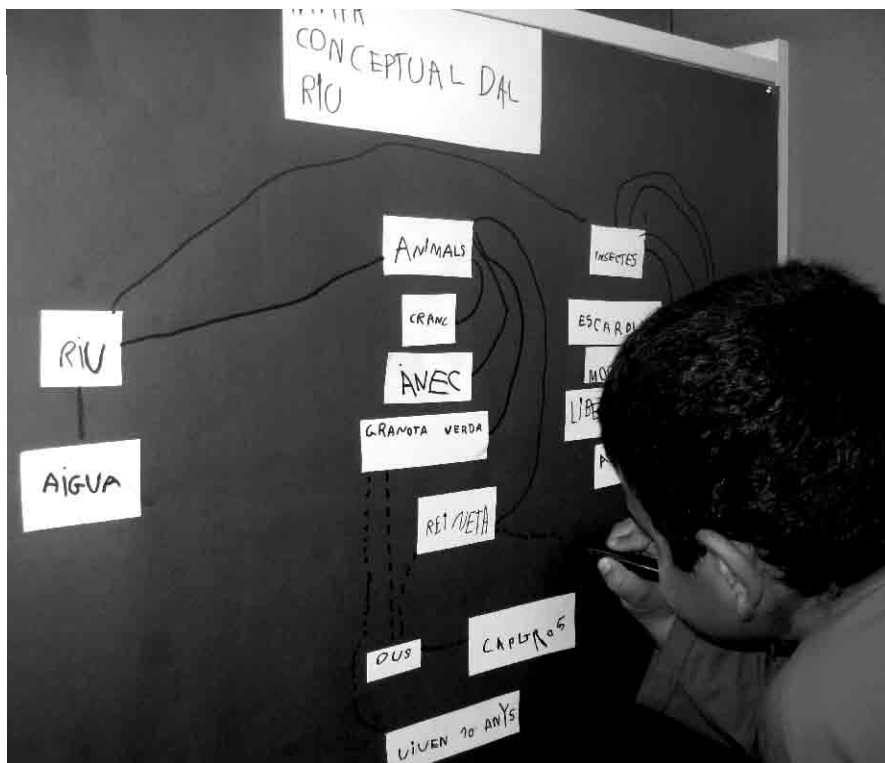
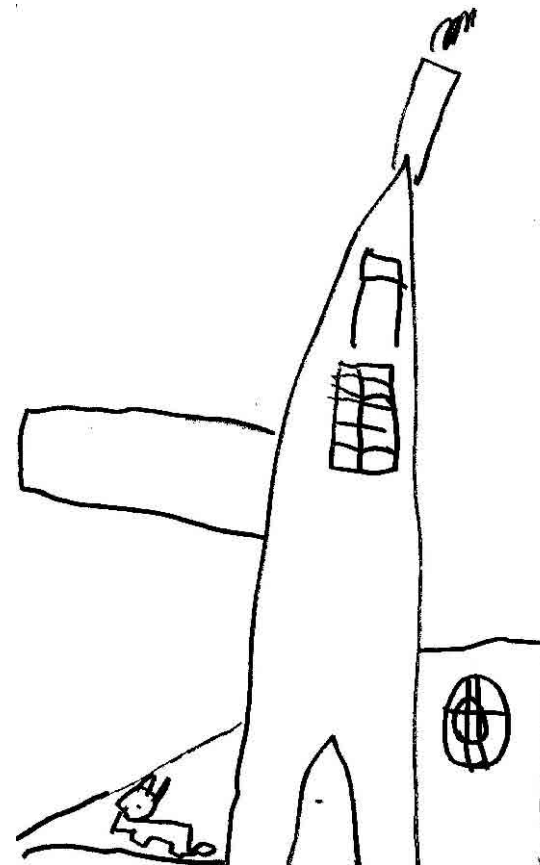
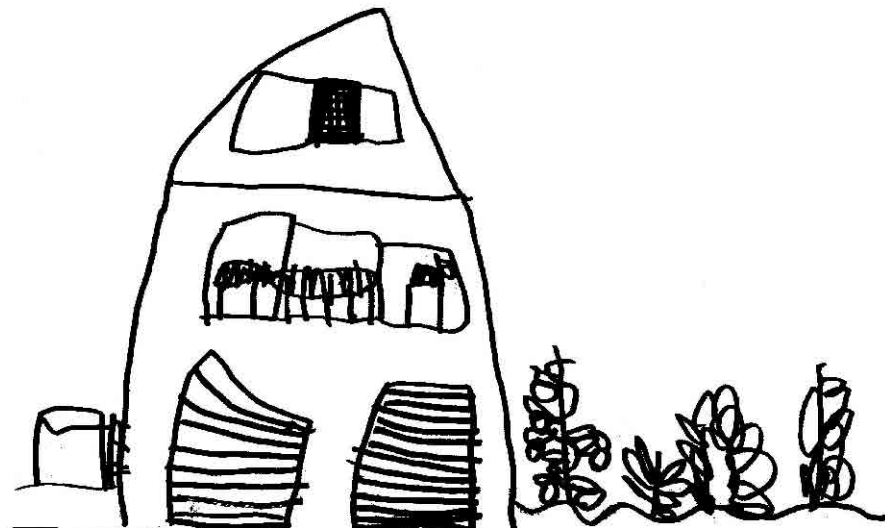
Veient la dificultat de la trucada, demanem als nens i nenes més grans de l'escola que ens donin un cop de mà. Passats uns dies, arriben a la classe la Gisela, la Lorena i el Ramon, un xic nerviosos per la tasca que han de fer. El regidor ens confirma que vindrà el divendres. L'esperem amb moltes ganes!

Abans, però, hem de preparar la seva visita... Repartim les tasques a fer i els càrrecs. Cal pensar en algú que faci de reporter fotogràfic, cal escriure i memoritzar les preguntes a fer, preparar un detall de benvinguda, buscar un presentador... Durant uns dies, estem ben enfeinats!

Finalment, arriba el dia de la visita i tots plegats estem una mica nerviosos. El regidor contesta les nostres preguntes i ens regala un parell d'exemplars d'un llibre que podem consultar. També ens porta un mapa on podem veure el torrent i la riera.

Amb la informació que ens va facilitar la figura de l'expert, i amb els llibres que ens va regalar, els infants creen un mapa conceptual que ens ajuda a organitzar la informació i a entendre les relacions que hi ha entre els diferents conceptes.

I poc a poc anem creant el nostre propi mapa de relacions. Aquest és un mapa particular, personal i col·lectiu alhora, fet de camins i caminets que



ens porten cap a noves descobertes. Camins farcits de matisos, fets de tots i cadascun dels infants que conformen el grup. Un mapa fet de tot allò que ens interessa, que ens preocupa i que ens fa seguir endavant.

Un mapa que narra el ritme de vida del nostre grup, que ens fa avançar i que mostra els lligams que ens uneixen, entre nosaltres i amb el món que ens envolta. Lligams que ens ajuden a conèixer tot allò que ens envolta, per comprendre, per entendre, per respectar, per fer més segures les nostres passes en aquest camí a seguir. ■

Marta Guzman, mestra de l'Escola Font de l'Orpina de Vacarisses

# Educació familiar i serveis per a la infància

Enzo Catarsi

**La consciència sobre la importància de la presència de les famílies a l'escola infantil neix a Itàlia a partir de les reflexions inicials referides concretament a la teoria de l'afecció i posteriorment de la perspectiva ecològica, però deu el seu origen a l'ambient cultural generat pel maig del 68 i a la voluntat de participació popular, que havia dut a les primeres experiències de descentralització institucional i que més endavant donaria lloc a la idea de la democràcia escolar. Aquest darrer fenomen es corrobora també en els resultats que neixen de la proposta de la gestió social.**

## La participació de les famílies

Les interconnexions existents entre les diferents dimensions de la vida de l'infant comencen també quan adquireixen tota la seva importància en l'àmbit de l'elaboració d'una perspectiva sistèmica del desenvolupament. Concretament, Urie Bronfenbrenner proposa la seva teoria de l'ecologia del desenvolupament humà i revela l'eficàcia de les relacions entre mestres i famílies per a l'èxit escolar i perquè els resultats relatius al desenvolupament intel·lectual i socioemotiu de l'infant es mantinguin al llarg del temps.

D'acord amb aquesta teoria, les educadores de l'escola infantil han anat comprenent que la participació de les famílies comporta una millora en la relació amb els infants. Per això la perspectiva institucional ha estat substituïda per una diversitat de formes de relació, que contemplen moments col·lectius i en petit grup, però també oportunitats de trobada individual entre l'educadora i els pares. L'entrevista individual, de fet, ha modificat el sentit de la relació, que abans només anava de l'educadora als pares. En aquesta nova perspectiva, la relació

és bidireccional i valora la capacitat d'escolta de l'educadora, que possibilita que els pares puguin parlar i conèixer així l'infant que emergeix de les seves històries.

Així, doncs, no és casualitat que per millorar la relació entre mestres i famílies es prevegi una «sortida» adequada,

és a dir, un espai on sigui possible realitzar les entrevistes individuals assegurant un clima acollidor i tranquil. Aquests moments de relació amb els pares, enriquits també a través d'altres estratègies en gran grup o en grup reduït, són essencials. Es proposen tallers per a les famílies, normalment en horari de tarda, per construir alguna cosa útil per a l'escola infantil: preparar disfresses, llibres, titelles, etc., que tenen molt d'èxit. És una forma idònia per afavorir la integració de les famílies, fer-los sortir de casa i estimular-los a viure experiències socials. Són moments que sovint s'associen a les festes, que són una altra de les formes de relació amb les famílies. Les educadores ja estan acostumades a organitzar festes per Nadal, Carnaval o final de curs, quan es preparen trobades amistoses i festives durant les quals no és



estrany veure grups de pares que representen petits espectacles preparats per a l'ocasió i que comporten tardes d'assajos generalment molt divertides.

Una bona relació amb les famílies és, doncs, essencial en l'àmbit de les activitats de l'escola infantil i dels serveis per a la infància, i enriqueix la perspectiva ecològica del desenvolupament. En aquest context, l'escola infantil pot donar un suport cabdal a les famílies, configurant-se com un context educatiu important per a l'infant, però també per a la família. Així, a més, l'escola infantil pot donar un salt qualitatiu pel que fa a la gestió social d'èpoques passades, però també a aquella més freqüent, coneguda com a participació.

### L'educació familiar a l'escola infantil

Segons el que hem vist i hem dit, és legítim postular un salt qualitatiu que vagi més enllà, que dugui l'escola infantil i els altres serveis a configurar-se com un context especial i explícit d'educació familiar, que dediqui itineraris formatius adequats a la formació dels pares.

Insistim en la proposta dels grups d'educació familiar. L'experiència dels grups sembla, efectivament, molt útil, ja que les trobades entre famílies representen una oportunitat d'intercanvi entre persones que estan vivint la mateixa experiència i que poden compartir ànsies, dubtes, dificultats relatives als fills. Els grups constitueixen contextos molt diferents de les conferències d'un expert, atès que el conductor no dona consells o receptes sobre els estils educatius justos, sinó que té la funció de facilitar la comunicació i guiar el debat perquè sigui productiu per a tots. El mateix grup selecciona els temes que volen debatre i definir.

Així, la perspectiva de l'educació familiar, fins i tot en els serveis per a la infància, ha de contemplar una participació real de les famílies en la gestió de l'activitat formativa. En aquests contextos, les activitats haurien de realitzar-se amb la posada en marxa de grups reduïts de 15-18 pares i mares que, amb la coordinació d'una educadora experimentada i preparada, haurien de poder debatre entre ells i adquirir noves competències a través d'aquest debat, no per una transmissió de caràcter passiu. Al mateix temps, es tracta de tenir plena consciència del fet que dins de cada família hi domina un estil educatiu específic del qual caldrà partir per poder després, eventualment, posar-lo en discussió i modificar-lo.



Seria desitjable que les famílies que participen en aquestes experiències poguessin debatre els seus estils educatius per poder, a partir de l'experiència, madurar també nous criteris educatius coherents i congruents amb les seves pròpies conviccions culturals, ideològiques i existencials.

El «projecte famílies», com podria definir-se, hauria de plantejar-se com una oportunitat d'unió i, precisament per això, hauria de preveure també experiències de tipus ludicopràctiques que les famílies podrien realitzar en grups en sales específiques. Aquestes activitats pràctiques podrien servir perquè les famílies adquirissin competències noves i útils, com són les de construir una joguina, llegir un llibre amb l'infant, etc. Sabem, d'altra banda, que aquestes activitats sovint ja és duen a terme en algunes escoles infantils, on existeixen també espais per a aquesta funció. A més, cal recordar que les diverses oportunitats que ofereix el «projecte famílies» podrien proporcionar instruments per iniciar precoçment una intervenció compensadora en el cas dels infants que ho necessitin.

És, doncs, evident que les educadores que assumeixin aquesta altra tasca han de tenir una preparació específica, concretament sobre les estratègies





de comunicació, però també en temes específics com el joc, la construcció de la identitat, la por, la televisió, etc., sobre els quals sol girar la curiositat i el debat entre les famílies. Entre altres coses, això assegura que els adults que es preocupen pels infants tinguin bones relacions, la qual cosa facilita la vivència de l'infant a l'escola infantil i afavoreix el desenvolupament de relacions positives amb les educadores. Així, el treball amb les famílies no es pot considerar, a l'escola bressol i al parvulari (ni, en general, a cap institució formativa), com un element afegit del currículum, sinó, més aviat, com un aspecte fonamental i peculiar.

La realització d'aquesta perspectiva es pot fomentar avui en un model innovador com el del partenariat, basat en la necessitat de promoure, tot respectant l'especificitat dels diversos papers, unes relacions noves i més productives entre les institucions formatives, les famílies i la societat.

En aquesta perspectiva, les educadores han de saber desenvolupar una relació paritària amb les famílies, ajudant-les a explicitar les seves potencialitats i a assumir una conducta activa i participativa en el context escolar i familiar. Això sembla molt més important allà on s'observen les difi-

cultats que, en general, caracteritzen la relació entre les famílies i els professionals, en particular a l'escola i als serveis socials i sanitaris. La relació millora notablement en els casos en què es realitzen intervencions de suport a les famílies i, sobretot, en què s'expliquen, es confronten i s'integren, les pràctiques educatives dels professionals i de les famílies. Així resulta més fàcil establir una relació de col·laboració, fruit de compartir una reflexió sobre l'experiència viscuda.

Per tant, el grup d'educació familiar, fins i tot dins l'escola infantil i els serveis per a la infància, pot configurar-se com un suport al deure educatiu de les famílies, que resultarà més fàcil com més hàbil sigui l'educadora per fer que aquestes famílies se sentin a gust i en condicions d'expressar-se lliurement. En l'àmbit de l'educació familiar, el monitor del grup desenvolupa una relació amb el pare o la mare que li permet participar i sentir-se implicat. D'aquesta manera, al final, s'ofereix a les famílies el model d'un estil educatiu democràtic, que tendeix a valorar l'altre i a fer-lo autònom i s'estableixen les bases per a una reflexió autocrítica i per a una qualificació de les relacions amb els fills. ■

Enzo Catarsi, professor de pedagogia de l'universitat de Florència i membre de la Junta Directiva de AIFREF (Associació Internacional de la Formació i Recerca en Educació Familiar)



# Els gèneres literaris: llibres insòlits

## Tertúlia de Rates

Els llibres insòlits són llibres on la forma està al servei del fons i viceversa, formant un tot coherent. No tenen un sentit únic de lectura i sovint surten del format estàndard: italià o francès. A part de transgredir les normes del llibre «convencional» per tal de fer entendre millor el seu missatge, desvetllen la curiositat no només per l'estètica, que ens proporciona un plaer visual, sinó també perquè afavoreixen el joc i la interacció d'altres sentits a més de la vista i l'oïda. El lector gaudirà, des de la màgia i el joc, d'un objecte enginyós, original, de disseny i de vegades de gran valor artístic.

Us proposem una bona manera d'entrar en el món de la lectura visual i textual a partir de les possibilitats que ofereixen els llibres que anomenem «insòlits»:

- BOISROBERT, Anouk; RIGAUD, Louis. *Popville*. Madrid: Kókinos, 2009  
 CARTER, David A. *Un punt vermell*. Barcelona: Combel, 2004  
 DAVERNAY, Laëticia. *Diapason*. París: La joie de lire, 2011  
 FOLL, Dobroslav. *Ceci ou cela?* París: Les Trois Ourses, 2010  
 KOMAGATA, Katsumi. *Little Tree*. Tòquio: One Stroke, 2009  
 LOUCHARD, Antonin; *Couprrie*, Katie. *Todo un mundo*. Madrid: Anaya, 2003  
 MUNARI, Bruno; *Belgrano*, Giovanni. *Piu é Meno*. Milà: Corraini, 2007  
 MUNARI, Bruno. *Il merlo ha perso il becco*. Milà: Corraini, 2007  
 NAVARRO, Àngels. *Mira- mira*. Barcelona: Combel, 2008  
 PITTAU, Francesco; GERVAIS, Bernadette. *Animals*. Barcelona: Cruïlla, 2010  
 SÁEZ CASTAN, Javier; MURUGARREN, Miguel. *Animalari Universal del professor Revillod*. Mèxic: FCE, 2003  
 VAST, Emilie. *Korokoro*. Andalusia: Barbara Fiore, 2009

## Aquí teniu tres ressenyes de llibres insòlits que ens han corprès especialment

**Cottin, Menena, Faria, Rosana.**

*El llibre negre dels colors.*

**Barcelona: Libros del Zorro Rojo, 2008**

A primera vista pot semblar un àlbum qualsevol. Fullejant-lo ens sorprenen les pàgines totes negres. Si hi passem els dits, ens adonem dels relleus que tenen. El caràcter insòlit d'aquest llibre es troba en una primera contradicció: un llibre tot negre que parla de colors. Si ens hi endinsem, les il·lustracions negres sobre fons negre ens conviden a tancar els ulls, a tocar-les i a sentir-les. D'alguna manera, el llibre ens permet jugar a ser invidents. El text ens explica la història d'en Thomas, un nen cec capaç de percebre els colors a través del gust, de l'olfacte, del tacte i de l'oïda. A les pàgines de l'esquerra, el text està escrit en lletres blanques sobre fons negre i també en relleu negre sobre fons negre amb escriptura Braille. Al final del llibre podem trobar l'alfabet de Louis Braille que, encara avui, permet que els invidents puguin llegir i escriure, i una petita explicació de qui va ser aquest senyor.

**LEVALLOIS, Stéphane.**

*Croc Croc a l'escola dels esquelets.*

**Barcelona: Libros del Zorro Rojo, 2003**

Anar a l'escola, jugar al pati, equivocar-se en una suma, ser la riota de la classe, tenir malsons... tot un seguit de situacions per les quals tots hem passat alguna o altra vegada. Doncs exactament això és el que li passa a l'esquelet Croc Croc en aquest llibre, que ens explica una simpàtica història situada en un país... d'esquelets. Un relat entranyable amb final feliç per al petit protagonista i per a tots els lectors que pateixin per aquest amable esquelet. I és que ser diferent acostuma a ser un avantatge, i si no us ho creieu, aquí en teniu una mostra! Es

tracta d'un llibre original, amb una il·lustració senzilla resolta només amb tinta negra i vermella sobre fons blanc i amb detalls molt divertits que t'apropen a aquest personatge i a tot el seu món esquelètic. El llibre és de format italià però les pàgines es miren en el mateix sentit que faríeu servir per obrir un quadern.

**Pacovska, Kveta. Couleurs du jour.**

**París: Les Grandes Personnes 2010**

Quan el vam descobrir per primera vegada, ens vam preguntar què era allò. Un objecte decoratiu? Una obra d'art? Estava desplegat al terra, al bell mig d'una biblioteca, formant un acordió de més de 10 metres de llarg i d'una alçada d'uns 12,5 centímetres, com una serp. Ningú no gosava trepitjar-lo. De l'acordió en sortien molts colors i formes però, sens dubte, el que dominava era el vermell. El vermell, el color de la Kveta Pacovska, una de les grans dames de la il·lustració, una artista txeca amb obres exposades a diverses ciutats del món: Praga, Berlín, Frankfurt... Només vam entendre que podria ser realment un llibre quan, un cop doblegat l'acordió, vam tenir-lo entre les mans sense poder parar de passar les pàgines tant en un sentit com en l'altre, descobrint-ne tots els detalls i cadascuna de les sorpreses, en una lectura que podia no acabar mai... Ens va sorprendre el títol: *Couleurs du jour*. Vaig recordar un llibre similar de la mateixa autora però d'unes dimensions bastant més grans, *Un livre pour toi*, editat l'any 2004 per Seuil. Si aquell ja era un llibre d'art per desplegar i descobrir un munt de dibuixos, màscares, relleus, forats... que es podia mirar d'una banda o de l'altra, tant de lluny com de prop, ens va quedar ben clar que ara estàvem davant d'un tresor de la mateixa magnitud però pensat per a mans petites i grans.





# Contes amb vareta màgica

Elisabet Abeyà

Els protagonistes dels contes que tenen el privilegi de tenir una vareta màgica són les fades, les bruixes i els bruixots. Aquí, el qui té una vareta màgica és un bruixot, però sembla que no tingui gaire seny per fer-la servir. Un dia, amb l'ajuda del seu fill petit, aconsegueix salvar tot el poble d'un gegant. Val més que tinguem paciència amb els que tenen poc seny, perquè a vegades, quan ningú s'ho espera, són capaços de fer grans obres.

Aquest conte formava part del repertori de Xesco Boix, que tanta de feina va fer per acostar els infants als contes, a les cançons i a les possibilitats de la imaginació.



# Abiyoyo

Una vegada hi havia un nen petit que tocava l'ukulele, una guitarra molt petita. Donava voltes pel poble: clink, clank, clonk! No cal dir que la gent gran estava enfeïnada i deia: emporta't això d'aquí. Estem parlant. Fora! I a puntades de peu el treien de la casa.

No tot s'acaba aquí. El pare del nen, també es trobava amb problemes. El seu pare era un mag. Tenia una vareta màgica. Podia fer amb ella zuuup!, zuuup! i les coses desapareixien com per art d'encantament.

Però el pare era un bromista de bo de bo. Ensopegava amb un que tot just començava a beure un agradable vas de... d'alguna cosa. Zuuup! el vas desapareixia. S'ensopegava amb un que estava treballant de valent, potser estava serrant un tauló de fusta: zup, zup, zup, zup, zup! Surt el pare i zuuup! la serra desapareixia. Ensopegava algú que anava a asseure's després d'un dia de treball molt dur i zuuup! adéu cadira!

La gent va començar a cansar-se de tot això. Van dir al pare: «Tu vés-te'n d'aquí, també. Pren la teva vareta màgica i les teves bromes tan divertides, i tu i el teu fill, aneu-vos-en d'una vegada!»

I el nen i el seu pare... van ser condemnats a l'ostracisme. Que en altres paraules vol dir que els van fer tocar el dos.

I bé, en aquest poble acostumaven a explicar històries. Els vells solien contar històries sobre monstres i gegants que vivien fa molts d'anys! Solien explicar una història sobre Abiyoyo. Deien que era alt com una casa i que es menjava gent... (No cal dir que ningú no s'ho creia, però tot i això, contaven les històries.)

Però, un dia, el sol es va aixecar vermell com una bola de foc per darrere les muntanyes. I els primers a llevar-se i treure el cap per la finestra, van veure una ombra enfront del sol. I es podien sentir les grans sotragades (stomp, stomp).

Les dones xisclaven. Els homes corpulents defallien. Deien: «Campi qui pugui, Abiyoyo s'apropa!»

Venia per entre els camps. Arriba prop d'un ramat d'ovelles i l'agafa tot sencer. Nyaap! Se l'empassa d'una queixalada. Arriba prop del ramat de vaques. Nyaap! Se l'empassa d'una altra queixalada.

En aquell precís moment, el nen i el seu pare es van despertar. Crec que la nit anterior van anar a dormir tard a causa d'una festa. El nen es va fregar els

ulls i va dir: «Ei, papà, què és aquest soroll que se sent per sobre els camps?» El pare va respondre: «Oh, fill meu! És el gegant Abiyoyo. Oh, si tan sols pogués fer-lo seure. El podria fer desaparèixer».

Van estar un moment vacil·lant; no sabien què fer. Al final el nen va dir: «Vine amb mi, pare». Va agafar el seu pare amb una mà. El pare va agafar la vareta màgica i el nen l'ukulele. Pels camps se'n van anar, de dret, on era Abiyoyo.

La gent els cridava des de lluny: «No us apropau, se us menjarà de viu en viu». Allí s'estava Abiyoyo. Tenia unes ungles llargues, perquè mai no se les tallava. Tenia unes dents groguenques, perquè mai no se les raspallava, els cabells escabellats, perquè mai no se'ls pentinava. Uns peus enganxifosos, perquè mai no se'ls rentava. Estava a punt de tirar-se a sobre amb les seves urpes, quan el nen es va posar a tocar fortament:

Abiyoyo, Abiyoyo...

És clar, el monstre mai no havia sentit una cançó que parlés d'ell, i una esgarrifosa ganyota es va dibuixar en el seu rostre. I va començar a dansar.

Abiyoyo, Abiyoyo...

El nen va anar més de pressa encara.

Abiyoyo, Abiyoyo...

El gegant va perdre l'alè. Va començar a fer tentines i va caure a terra estabornit.

Zuuup! Zuuup! va fer el pare amb la vareta màgica i Abiyoyo va desaparèixer.

La gent va sortir corrents de les seves cases, va córrer a través dels camps. Deien: «Com, se n'ha anat, ha desaparegut!»

Deien: «Torneu al poble. Porteu el detestable ukulele; tant se val! I tots plegats van cantar:

Abiyoyo, Abiyoyo...

(Conte de Carles i Peter Seeger. Publicat dins el recull *L'arbre generós*, de Xesco Boix. Manresa, 1981.)



### Visita d'estudis a Valls, Alt Camp

Tornar a casa amb la ment, el cor i les emocions revolucionades d'alegria i amb la càmera plena de fotos va ser el resultat de la visita d'estudis a la qual vaig assistir aquest any. L'activitat està organitzada per la revista *Infància* i enguany ha sigut a Valls, terra de castells i avellanès.

Les escoles de Valls ens van mostrar una manera d'entendre l'infant, l'educació infantil i la família. A les escoles infantils vaig comprovar que l'espai escolar, els materials i cada detall està pensat perquè l'infant sigui protagonista de la pròpia activitat i

possibilitar-li un aprenentatge autònom i diversificat.

El ventall de propostes és magnífic, un petit exemple seria la capsa de fusta on la pell de la taronja triturada li serveix per reconèixer una olor, un tacte, un gust, una mesura, un pes, fins al detall de la capseta petita que invita a la curiositat de descobrir el tresor que s'hi amaga. La filosofia plantejada té a veure amb la diversificació de propostes –ja que no tots els infants tenen els mateixos desitjos de participació i el seu nivell maduratiu no és homogeni– i amb la necessitat innata de l'infant d'actuar sobre els objectes.

L'espai, pensat per estimular l'aprenentatge i la col·laboració, invita

a la calma, a saber estar amb materials.

Un aspecte destacable del que vaig veure és que tant important és l'espai interior com l'exterior i això queda reflectit en les propostes que els infants poden trobar tant en un com en l'altre. La importància de les plantes és una petita mostra de la sensibilitat i la coherència que s'han aconseguit, i estava present en l'hort, on tenen plantades patates, faves, enciams.

La filosofia del segon cicle d'educació infantil ens invitava a reflexionar sobre la convivència en la diversitat, on cada nen, independentment de la seva procedència, forma part important de l'escola. Podria dir que el seu projecte convida a donar-nos

les mans i junts construir la societat del futur, en aquest cas concret a Valls.

Bona part del primer trimestre la classe de 3 anys es dedicava a l'activitat oral, a que l'infant es pogués sentir a gust en l'ambient escolar.

Els companys i companyes ens explicaven que en la manera d'entendre la seva escola no hi podia haver aprenentatges sense una bona adaptació a l'espai escolar i una bona convivència entre infants, mestres i famílies.

Per als mestres la importància de la procedència dels infants té un valor afegit en la mesura que no només tenen en compte el fet que la família vingui d'un país o d'un altre, sinó que la seva preocupació pel tema els va



portar a visitar cada any un país diferent, visitant famílies, pobles o ciutats d'algun infant que assisteix a l'escola. Aquest fet, ens explicaven, els fa coneixedors de la realitat individual i cultural de cadascú.

El fet de no apropar-se a l'altre moltes vegades ens separa i pot fer que l'adquisició de competències lingüístiques pròpies del país es converteixi en un fet acadèmic i no d'integració social.

Les estances de l'escola són d'una qualitat exquisida, i entre elles ens destacaven el gimnàs, que és considerat un espai de molta importància perquè possibilita l'expressió gestual, corporal, oral.

Personalment em va sorprendre positivament l'entrada de l'escola. És un gran espai, com si es tractés d'una plaça: tots hi passen per dirigir-se a les diferents estances, però el cycle d'infantil a més a més l'aprofita per fer representacions. A l'hora de l'entrada, infants i famílies poden veure en una pantalla imatges de diferents activitats realitzades.

Vaig sentir un equip inquiet per donar el millor com a professionals i arribar a les famílies i que l'escola formés part de cada una d'elles com a cultura pròpia de la localitat, en una realitat en què el 80% dels infants que assisteixen a l'escola pertanyen a famílies nouvingudes.





Ha arribat l'estiu, i amb ell el blau deixa de ser el color fred de l'hivern. Els colors, com les persones i les coses, reben la influència del seu entorn, dels altres colors propers i molt especialment de la llum.

La claror de l'estiu és potent, brillant... potser per això el blau de la piscina de la coberta és alegre, com alegres estan els personatges que observen els companys gaudint de l'aigua.

Color, activitat i actitud han captat la lluminositat d'aquests mesos amb els dies més llargs de l'any.



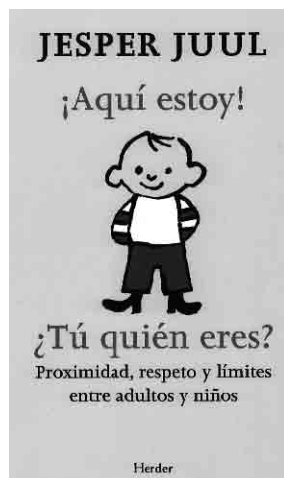


**La infancia en España 2012-2013**  
MADRID: UNICEF  
ESPAÑA, 2012

Com impacta la crisi en els infants a Espanya? Quins efectes presents i futurs tenen la situació econòmica i les mesures preses sobre el seu benestar i els seus drets? Amb aquest segon informe de *La Infancia en España*, UNICEF vol cridar l'atenció dels responsables polítics i de la societat sobre la importància de tenir en compte la infància en aquest context de crisi. Per tal de minimitzar els impactes negatius (presents i futurs) que aquest escenari pot representar per a ella, però també per identificar quin paper pot tenir en la nova societat que entre tots hem de construir. UNICEF, prenent com a base la seva experiència a diferents països del món, advoca per una «recuperació del rostre humà» per sortir d'aquesta situació. Per als i amb els infants.

**¡Aquí Estoy !  
¿Tú quién eres?  
Proximidad,  
respeto y límites  
entre adultos y niños**  
JESPER JUUL  
BARCELONA: HERDER, 2012

Jesper Juul, terapeuta familiar danès, és autor de diversos llibres per a pares i educadors. En aquest, mostra com es conjuga d'una manera equilibrada proximitat i distància, i ajuda a fer més clar el procés educatiu en una societat on s'han enfonsat moltes certeses antigues en el terreny de la pedagogia i moltes persones implicades en l'educació de la infància tenen dificultats per dosificar autoritat i igualtat, respecte i responsabilitat.



## Subscripció a la revista **Infància**

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

Se subscriu a INFÀNCIA (6 números l'any, 2 d'INFÀNCIA A EUROPA)  
 Preu per al 2012 (IVA inclòs): 51 euros  
 Socis A. M. Rosa Sensat: 46 euros  
 Europa: 61 euros  
 Resta del món: 62 euros

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

## Butlleta de domiciliació bancària

Cognoms, nom del titular  
 □□□□ □□□□ □□ □□□□□□□□□□  
 Entitat Oficina DC Compte/llibreta

Firma del titular

Envieu-ho a: INFÀNCIA, av. de les Drassanes, 3, 08001 Barcelona  
 Subscripció per Internet: [www.revistainfancia.org](http://www.revistainfancia.org)



### MÀSTER UNIVERSITARI DE DIFICULTATS DE L'APRENENTATGE I TRASTORNS DEL LLENGUATGE

Un dels reptes de l'educació és el de lluitar contra els alts índexs de fracàs escolar. Una de les principals causes d'aquest fracàs són les dificultats i trastorns a l'hora d'aprendre. Aquest màster s'adreça a mestres, pedagogs, psicòlegs, educadors socials... per tal de dotar-los de les eines d'avaluació i intervenció per a combatre'ls.

**Triar els màsters universitaris de la UOC, els màsters de les ments obertes.**

#### ALTRES CURSOS VINCULATS:

- GRAU DE PSICOLOGIA
- GRAU D'EDUCACIÓ SOCIAL
- MÀSTER UNIVERSITARI DE PSICOLOGIA, SALUT I QUALITAT DE VIDA (SALUT I TIC)
- MÀSTER UNIVERSITARI DE NUTRICIÓ I SALUT
- MÀSTER UNIVERSITARI D'EDUCACIÓ I TIC (*e-learning*)

#### Accés obert!

Consulta tots els programes dels Estudis de Psicologia i Ciències de l'Educació a [www.uoc.edu](http://www.uoc.edu)



#### 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](mailto:redaccio@revistainfancia.org) - [www.revistainfancia.org](http://www.revistainfancia.org)

**Direcció:** Irene Balaguer

**Secretaria:** Mercè Marlès

#### Consell de Redacció:

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

#### Projecte gràfic i disseny

**de les cobertes:** Enric Satué

**Maquetació:** Clara Elias

**Impremta:** INGOPRINT

Maracaibo, 15 08030 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.

# La botiga virtual

## Quins Llibres?



La botiga virtual ofereix una selecció dels millors llibres que es troben al mercat per als lectors de 0 a 16 anys, tant novetats com de fons, seleccionats pel Seminari de bibliografia infantil i juvenil de l'Associació de Mestres Rosa Sensat i altres experts

[www.quinsllibres.org](http://www.quinsllibres.org)

# nova revista digital d'accés lliure

nº1

REVISTA DIGITAL DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT  
ABRIL 2011

## in-fan-cia latinoamericana sumario



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