

in- fàn- ci- a/193

REVISTA DE L'ASSOCIACIÓ
DE MESTRES ROSA SENSAT
JULIOL / AGOST 2013

educar de 0 a 6 anys



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

Qui podia imaginar...?

El curs que ara s'acaba s'ha caracteritzat per un constant degoteig de fets, notícies i rumors poc prometedors o estimulants, sobre l'escola i l'educació. Es podria dir que tot plegat ha generat un clima enrarit, dur, difícil, que porta a preguntar: *qui podia imaginar tot el que està passant?*

Ha estat el curs que han augmentat les ràtios, que han disminuït els mestres i educadors, que s'han reduït els pressupostos, les beques i altres ajuts; que les substitucions escassegen, que s'ha introduït una obsessió pels resultats, oblidant els processos, i on la idea d'una direcció unipersonal s'estableix com la solució màgica i no democràtica d'una gestió cada cop més burocratitzada.

Ha estat un curs amb un degoteig continuat, que com la pluja fina penetra profundament, molt més que un bon xàfec. Un xàfec fa molt enrenou. El que ha fet molt soroll mediàtic ha estat la desafortunada llei Wert, una proposta de llei clarament reaccionària pedagògicament, socialment i, per tant, políticament, i sobretot recentralitzadora de competències, un anacronisme clar que també porta a preguntar: *qui podia imaginar tot el que està passant?*

La suma de despropòsits, polítics i normatius, ha generat un malestar al conjunt de la societat. Més enllà d'una qüestió corporativa o gremialista, la protesta sostinguda ha produït manifestacions i vagues que han servit de poc o res. Una realitat que s'afegeix a la frustració de molts, cosa que també porta a preguntar: *qui podia imaginar tot el que està passant?*

Tot plegat ha contribuït a generar una ràbia inicial, un estat de desànim, de desafecció, d'imptència, cap al sistema, les lleis i les normes, però han estat molts els mestres i educadors que han seguit treballant, salvant tots els obstacles que de l'exterior queien a tort i a dret, amb un ànim constructiu, positiu i, malgrat tot, entusiasta cap als infants, les famílies i els companys.

En aquesta tessitura, sí que es podia imaginar que mestres i educadors serien qui donarien el millor que tenen per fer d'aquest un curs amarat d'idees, de propostes de canvi, d'imaginació per mantenir alta la dignitat del seu treball en favor dels infants i la societat sencera.

I ara? Ara, bones i merescudes vacances. Per mirar lluny, respirar, reposar i imaginar noves solucions perquè el proper curs puguem seguir anant cada dia a l'escola amb la fortalesa que serà necessària.

Sabies que...	Rabindranath Tagore	Rabindranath Tagore	2
Plana oberta	El fang, una experiència a l'escola bressol	Núria Costa i Laia Farré	3
Educar de 0 a 6 anys	Viure a l'aire lliure	Claus Jensen	7
Bones pensades	L'estètica en la quotidianitat	Escola Bressol Municipal Baldufa	15
Escola 0-3	Davant un nou atac, continuem defensant l'educació dels infants de 0 a 3 anys	Maria Duch, Lucia Rivas, Eva Jansà, Joan Cela, Ivan Febrer	16
	Infants i famílies en l'acollida a l'escola bressol	Aldo Fortunati i Jessica Magrini	21
L'entrevista	Conversa amb Amàlia Ramoneda	David Altimir	23
Escola 3-6	Viure la prehistòria	Sònia Mañé i Antonio Bardavio	28
	Aprendre de l'art	Dimas Fàbregas	32
Infant i societat	L'escolarització d'infants adoptats	Núria Beà	35
Llibres a mans dels infants	Llibres d'un en un	Ana Barrios i Roser Ros	41
El conte	Un conte... i un joc	Elisabet Abeyà	42
Informacions			44
Biblioteca	sumari		47

Rabindranath Tagore

Coneixem molts dels poemes i contes de Rabindranath Tagore, i és indubtable la seva bellesa. Però pocs saben que Tagore fou un dels precursors de l'Escola Nova a Orient. El seu compromís amb una educació on l'infant fos el centre i la seva reflexió sobre la pedagogia de l'època, ens permeten recuperar pensaments, sens dubte atemporals, com aquest: «Un mestre mai no pot ensenyar de veritat, llevat que estigui encara aprenent».

Aquest cop, però, una selecció dels seus contes i poemes ompliran aquestes planes amb el desig que es converteixin en un bell regal.

Lluna Nova

Joguines

Que feliç que ets infant, assegut a terra, jugant tot el matí amb un branquilló trencat!

Enfeinat amb els meus càlculs, somric, del teu joc, i vaig afegint xifres mentre s'escolen les hores.

Potser tu m'esguardes i penses: «Amb quin joc estúpid fas malbé el teu matí!»

Infant! Jo he oblidat l'art d'abstreure'm amb bastonets i pastissos de fang.

Cerco joguines costoses i aplego pilots d'or i d'argent.

Tu crees, amb el que trobes, els teus jocs són jocosos, jo despenc el meu temps i la meva força en coses que mai no puc assolir.

Lluito per travessar el mar del desig amb la meva fràgil canoa, i oblidó que jo també estic jugant.



El darrer tracte

El rei vingué, amb l'espasa, dins la seva carrossa, i agafant-me la mà, digué: «Et compro amb el meu poder».

Però el seu poder no valgué res i s'allunyà en la seva carrossa.

A la calor del migdia les cases romanien amb les portes tancades i jo em passejava pel tortuós carreró.

Un vell arribà, amb el seu sac ple d'or, reflexionà un moment i digué:

«Et compro amb les meves monedes».

I d'una a una sospesà les seves monedes, però vaig apartar-me'n.

Arribà el capvespre. El marge del jardí era florit...

La bonica donzella se m'atansà, dient:

«Et compraré amb un somriure».

Però el seu somriure empal·lidí, es desféu en llàgrimes, i la donzella retornà tota sola a la foscor.

El sol brillava damunt la sorra i les onades del mar es trencaven volenterosament.

Un infant jugava amb petxines.

Alçà el cap i, esguardant-me com si no em conegués, digué: «Et compro per no res».

Des d'aleshores, aquest tracte, fet en un joc d'infant, ha fet de mi un home lliure.

Obra selecta de Tagore. Publicacions de l'Abadia de Montserrat, 1975.

El fang, una experiència a l'escola bressol

El punt de partida d'aquesta experiència és l'expressió, entenent-la com una necessitat de comunicació de l'ésser humà, des del naixement, i que s'emmarca dins del projecte «Els camins de l'expressió», de l'escola bressol Garbí de Girona.

Núria Costa i Laura Farré

L'ésser humà és, des del naixement i per naturalesa, un ésser que necessita comunicar-se i expressar-se per poder-se relacionar amb els altres, per la qual cosa crea diferents llenguatges (ja sigui per mitjans orals, escrits, corporals, musicals, gràfics o pictòrics). Partint d'aquí, i des del punt de vista que les principals formes de comunicació dels infants en les primeres edats es duen a terme precisament a partir del llenguatge no verbal, hem cregut interessant centrar-nos en un projecte que tingués en compte diferents formes d'expressió. Però, per fer-ho, no podíem deixar de banda els sentits i la percepció, que són dues portes d'entrada al coneixement que fan possible comprendre la realitat i interactuar amb el món. Aquest procés de coneixement, però, no és aliè a l'experiència artística, ja que aquesta és una vivència que pot desvetllar en l'infant el seu potencial imaginatiu i expressiu. Tal i com diu Malaguzzi (1996), «s'ha de reconèixer la necessitat de l'infant de crear, de ser artista, per desenvolupar-se de forma integral i ser un individu únic, original i autèntic dins el seu grup de referència».

Per tal d'afavorir la curiositat innata que tenen els infants per tot el que els envolta, i per tal que visquin noves experiències, hem vist útil preparar nous contextos d'aprenentatge, que també fossin motivadors per a nosaltres, així com proporcionar-los materials desconeguts per a ells. Segons Bassedas (2006) «els infants, sobretot a partir dels dos anys d'edat, estan molt interessats en totes

les activitats en què intervenen instruments que permetin la representació plàstica. Al prin-

cipi, els infants creen per simple plaer, però poc a poc es van adonant que poden anar representant la realitat a través de les seves produccions. Al mateix temps, hi ha el plaer de la utilització de materials i estris diversos. D'aquí se'n desprèn que al llarg d'aquesta etapa cal treballar amb els infants la majoria de tècniques pròpies de l'expressió plàstica, que inclou el modelatge».

Per això hem fet servir el fang (el podem entendre com una barreja de llim, argila, aigua i silicats d'alumini que quan s'humitegen fan que aquest element adquireixi plasticitat) com a fil conductor del nostre projecte. Un dels principals motius pels quals veiem interessant introduir el fang ja en edats primerenques és perquè l'entendem com una eina important per al desenvolupament sensorial, psicomotor, verbal, afectiu i creatiu dels nostres alumnes. Cal dir que, des del nostre punt de vista, la primera aproximació sempre ha de ser lúdica, lliure i de descoberta, encaminada a fer que l'infant estigui satisfet d'allò que ha estat realitzant amb les seves pròpies mans. Així, progressivament, es veurà capaç de crear objectes amb una finalitat plàstica, estètica, lúdica o pràctica; finalitats que aniran superant les seves pròpies expectatives. La utilització d'aquest material permet, per una banda, estimular la manipulació tàctil i la construcció del volum, i per l'altra, ajudar els infants a desbloquejar-se gràficament,

enriquir i donar fluïdesa al traç (tot desenvolupant el to muscular). A més, és interessant utilitzar aquest material perquè els infants puguin demostrar les seves capacitats artístiques, expressives i intel·lectuals.

Igualment, és important anar-los introduint nous reptes. El fet de posar al seu abast diferents elements fa que tots els infants estiguin encuriosits per algun en concret, i allò que per a un és motivador i li agrada, per a l'altre passa inadvertit. Per això, en aquest sentit, ens hem de mantenir distants i hem de donar confiança a tots els infants. La conducta de bastida que els puguem oferir els ajudarà a anar millorant la seva producció i a anar ampliant les seves capacitats de representació. Per tant, és important acompanyar l'infant, sempre amb sensibilitat, en l'acció de percebre textures, mirar formes, descobrir noves possibilitats d'ús dels objectes, etc.

Projecte

Per tal de poder crear un projecte interessant i motivador és molt important integrar-se en l'escola bressol i conèixer el projecte educatiu del centre. Alguns dels trets d'identitat d'aquesta escola bressol en concret són creure en l'infant com un ésser capaç i autònom, en la persona educadora com a acompanyant d'aquest infant, la importància del treball en equip, la participació de les famílies i l'aprenentatge actiu. Conèixer-los ens ha estat molt útil a l'hora de realitzar les nostres propostes.

Si ens centrem en «Els camins de l'expressió», cal dir que la seva principal intenció és donar valor al recorregut que segueixen els infants i no només a la finalitat. No cal dir que, en aquest camí, apareix la figura de l'adult que fa de guia i els dóna la mà per ajudar-los en el seu propi desenvolupament (l'infant és el protagonista dels seus aprenentatges). Nosaltres hem dissenyat quatre propostes tenint com a punt de referència una frase de Maria Montessori: «La intel·ligència és a la mà». Per tant, creiem que la millor forma d'aprenentatge dels infants és a partir de la manipulació i l'experimentació. Des d'aquest punt de vista, les nostres propostes inclouen un temps de presentació de material, un espai de desenvolupament i un espai de recollida. Hem treballat amb grups heterogenis i equitatius de vuit infants (quatre d'1 a 2 anys i quatre de 2 a 3 anys), sempre entenent aquests agrupaments com a eines de relació social, on puguin iniciar-se actituds de cooperació i de col·laboració entre iguals. Les idees principals de les quatre propostes, que van augmentant el grau de dificultat, han estat:





- Primer contacte amb el material (descoberta).
- Pintar amb el fang.
- Tècniques aplicables al fang (foradar, arrossegar, punxar..., mitjançant rodets, pals, motlles i espàtules).
- Creacions amb fang i altres materials (botons, branquillons, galets, macarrons, etc.).

Què volem aconseguir? Una de les característiques principals de les nostres propostes és que hem treballat per hipòtesis. Quina és la diferència entre les activitats redactades per objectius i les propostes on es tenen en compte les hipòtesis? Si pensem que l'infant és un ésser autònom i capaç, podem arribar a la conclusió que la redacció per objectius limita el que els més petits poden fer. És a dir, si aconseguixen l'objectiu que els adults hem redactat des d'un bon principi, van pel bon camí; si no, no. Per contra, les hipòtesis donen validesa al fet que la proposta ha anat cap a un camí diferent del que l'adult tenia plantejat, i això no significa un fracàs, sinó una oportunitat per enriquir-se mútuament. En el moment del disseny d'aquest projecte, nosaltres creïem que els infants:

- Experimentarien lliurement amb el fang i desenvoluparien la pròpia creativitat a partir de la descoberta individual.
- Manipularien aquest material tot veient les seves possibilitats d'ús i les diverses formes d'expressió artística que ens ofereix.

No obstant això, un cop finalitzades i analitzades les quatre propostes, hem pogut observar situacions esperades, i a la vegada infinitat de situacions que ens han sorprès. Les primeres, per exemple, fan referència a formes que tenen els infants més menuts de descobrir i conèixer el món que els envolta; per aquest motiu, hem entès que alguns infants s'hagin posat el fang a la boca des de la primera sessió. També esperàvem situacions diferenciades de comunicació i interacció entre els infants i els seus iguals o els infants i els adults, de forma que alguns s'han comunicat a través de l'expressió facial, corporal i, sobretot, a partir de l'expressió verbal (on han sortit aspectes sobre la qualitat del material, sobre la similitud amb el menjar, aspectes quantitius, etc.). Per contra, les situacions inesperades han enriquit enormement el nostre treball i ens ha fet replantejar les activitats per així obrir la ment a la multiplicitat de respostes possibles, quan:

A la primera sessió han pogut descobrir que el fang deixa una empremta i l'han utilitzat per pintar, i han començat a experimentar. A més, han descobert que el fang embruta (aquí trobem una varietat de respostes; a alguns nens i nenes els agrada embrutar-se, però a d'altres els fa angúnia).

A la segona sessió un infant ha descobert que aquest material no només ens permet pintar el paper, sinó que també deixa empremta en el nostre cos, experimentant tot de sensacions diverses. A més, descobreixen que, si hi barregem molta aigua, les possibilitats de manipulació són enormes.

En un altre moment, en lloc d'utilitzar el material que havíem ofert i dispost per treballar diferents tècniques, alguns infants han clavat espàtules i rodets a una peça. Cal dir que això ho havíem plantejat per a l'última proposta, per tant, podem veure com s'han avançat als nostres plantejaments.

A la darrera sessió han posat fang dins els diferents pots d'aigua, i un infant en concret ha agafat dos dels galets presentats per fer construccions i ha passat aigua d'un a l'altre.

De la mateixa manera, cal dir que en les nostres propostes sempre hem determinat els agrupaments heterogenis pensant que hi esdevindrien situacions de col·laboració i ajuda dels grans cap als petits. No obstant això, quina ha estat la nostra sorpresa quan no hem pogut observar actituds de col·laboració entre iguals, però sí situacions d'imitació (no només dels petits cap als grans, sinó també a l'inrevés).

Per això volem dir que, com a futures mestres, no podem donar res per suposat ni anticipar-nos al que passarà i que hem d'aprendre a dissenyar

bones propostes que siguin flexibles i que puguem anar reelaborant en funció del que hàgim observat i analitzat. De la mateixa manera, hem d'inspirar confiança als infants perquè puguin representar el que saben i hem de tenir en compte que cadascú té una manera de percebre el món i tot allò que l'envolta; per tant, és important respectar i saber valorar cada producció, ja que totes elles són fantàstiques.

Per concloure, volem fer esment a l'acompanyament que ens ha donat l'equip de mestres de l'escola bressol, del qual ens hem sentit part en tot moment, i que sempre ens ha orientat i recolzat

Ha estat una experiència educativa que ens servirà, sens dubte, per millorar la nostra pràctica professional. ■

Núria Costa i Laura Farré, estudiants del Grau de Magisteri d'Educació Infantil a la Universitat de Girona

Bibliografia

- BASSEDAS, Eulàlia; HUGUET, Teresa; SOLÉ, Isabel. *Aprender i ensenyar a l'educació infantil*. Barcelona: Editorial Graó, 2006.
- MALAGUZZI, Loris. *Malaguzzi i l'educació infantil a Reggio Emilia*. Barcelona: Associació de Mestres Rosa Sensat, 1996.
- BOSCH, Eulàlia; NICOLÁS, Montserrat; COLS, Carme; VALLVÉ, Lluís; VILA, Georgina; SANS, Soledat. *Fer plàstica: un procés de diàlegs i situacions*. Barcelona: Associació de Mestres Rosa Sensat, 2010.
- FALK, Judit. *Educar els tres primers anys. L'experiència de Lóczy*. Barcelona: Associació de Mestres Rosa Sensat, 2005.
- ГОРНИК, Alison. *El filòsofo entre pañales*. Madrid: Ediciones Planeta, SA, 2009.

Viure a l'aire lliure

El dret de l'infant a gaudir del joc i de la vida a l'aire lliure ja era recollit per pedagogs com Fröebel. A Dinamarca, i a molts altres països del nord d'Europa, estar a l'aire lliure forma part dels projectes educatius de les escoles. La intervenció de Claus Jensen a l'Escola d'Estiu de 2012 ens apropa a la realitat d'aquesta experiència i aquest dret de viure a l'aire lliure.

Claus Jensen

Em sento molt honorat de ser aquí, en aquesta ocasió, amb Rosa Sensat, amb qui fa vint-i-nou anys que col·laboro. És un plaer tornar a ser aquí.

Pertanyo a un sindicat de Dinamarca, anomenat BUPL (sindicat danès de la primera infància i educadors de joves) i sóc, concretament, de la segona ciutat més important del país, que és Aarhus.

La meua intervenció serà sobre *estar a l'aire lliure* i sobre el que podríem anomenar «activitats de construcció». També parlaré de parvularis per a infants de 3 a 6 anys que estan situats al bosc, i sobre altres projectes a l'aire lliure.

Aquesta idea del treball a l'aire lliure és molt interessant, i quan preparava aquesta xerrada, em preguntava de quina idea de treball a l'aire lliure volíeu que us parlés. Perquè també el carrer és aire lliure, però hi ha molta contaminació i és molt perillós moure-s'hi amb els infants. I quan surts a l'exterior, tens la idea que potser hi ha més llibertat, però si et poses a mirar al carrer, t'adones que hi ha senyals i normes pertot arreu, sobretot a les ciutats.

Potser la idea és parlar sobre el concepte romàntic de la naturalesa. Una idea que hem desenvolupat a Dinamarca, i també a tot Europa, que la natura és meravellosa, és saludable i que és bo ser-hi. I hem anat creant unes certes maneres de «fer» naturalesa. En el món de l'art hi ha un període de descobriment d'aquest sentiment romàntic, amb tot de pintors a Dinamarca que descobrien el nou ésser humà en la natura, que, evidentment, era un infant nu corrent cap al mar. Tenim molt d'això a Dinamarca, i estic segur que en la història de l'art espanyol també n'hi ha. Els ideals de Gaudí sobre com construir la naturalesa que trobem al Park Güell són també un molt bon exemple de creació d'una idea romàntica de naturalesa.

I aleshores hem de fer que els infants encaixin en aquesta idea, i de vegades no encaixen. Perquè la naturalesa i un infant com el que veieu en aquesta imatge no acaben de funcionar. I aquesta és una de les contradiccions que tindrem.



Per tant, tenim alhora la idea d'un infant molt formal que hem de disciplinar, que anirà polit del matí al vespre, i d'altra banda tenim la idea d'un infant que és naturalesa per si mateix, cosa que considerem un valor. I, de fet, no és només amb els infants: nosaltres els adults també tenim aquesta contradicció. La naturalesa és fantàstica, però de vegades és meravellós comprar-se unes sabates noves, i no són naturals; de fet, són molt artificials.

Vegem ara què implica això per a la manera com entenem els centres educatius a Dinamarca. Miraré d'explicar-vos breument els tipus de centre, perquè entengueu a què ens referim.

A Dinamarca hem tingut el que anomenem, seguint Fröbel, «jardins d'infància», per a infants de 3 a 6 anys. Va ser el primer tipus de centre que va existir a Dinamarca, i encara existeixen. Després vam tenir les escoles bressol, de 0 a 3. I també tenim centres per a infants de 6 a 14 anys, «centres d'activitats de construcció», que són centres fora escola.

Els infants de 6 a 14 van a l'escola al matí i després assisteixen a aquests centres. També hi ha altres espais que anomenem «espais de temps lliure», després de l'horari d'escola, per a infants de 6 a 14 anys. I, cada vegada més, han sorgit nous espais per a infants de 0 a 14 anys, amb la idea d'integrar diferents edats. Els parvularis al bosc formen part també d'aquesta realitat danesa.

En els anys 70 es van crear molts d'aquests serveis que han tingut molta influència en la manera com entenem els centres, perquè la idea d'integració de diferents edats significa que els infants estan tots junts, no hi ha «classes» com en molts altres països. Alguns d'aquests centres són de 0 a 6, i podríem veure que d'una banda tenim la família i de l'altra el sistema escolar.

Hi ha un debat constant a Dinamarca sobre si aquest tipus de centres pertanyen al sistema escolar o si són part de la família, entenen que prenen valors de la família i idees d'organització de la família, i no només la referència del sistema escolar.

Finalment, vull fer esment a la figura del pedagog, que no és un mestre, sinó que és algú que treballa en tot aquest ventall de centres. A Dinamarca no són mestres, sinó «pedagogs».

Hi ha, doncs, una diferència enorme entre Dinamarca i altres països: hem establert una professió que a Dinamarca és molt nombrosa, més que la dels mestres, i és la dels pedagogs. No us parlaré de tot el sistema educatiu danès, us n'he fet només una petita pinzellada per entendre quina és l'estructura.

El primer centre «d'activitats de construcció» es va establir el 1943 en un poble prop de Copenhagen. Encara hi havia guerra, però existia la idea que era important crear entorns per als infants on es poguessin trobar i fer coses plegats després de l'escola. De fet, van ser uns arquitectes, juntament amb uns pedagogs, qui van tenir la idea. El que els infants havien de fer-hi era construir-se les seves pròpies cases amb materials barats i que es poguessin trobar o aconseguir fàcilment. Aquesta mena de centres van fer-se molt



populars a tot Dinamarca, i eren força interessants perquè podies trobar zones molt pobres on, de sobte, al centre hi trobaves un lloc així, que era com un oasi, amb molta vida, molts animals... Aquest centre es trobava al mig de la nostra ciutat, no era al camp, però la idea era dur el camp a la ciutat. Aquí, les activitats de construcció eren molt importants, i també el fet que hi hagués fogueres. Mai no trobes un espai d'aquest tipus on no hi hagi fogueres, i els infants hi juguen, i hi ha també molts animals: conills...

I, és clar, podem pensar que als infants els poden passar moltes coses en un entorn així, però quan aprenen a viure-hi, no hi ha problema, és molt rar que hi hagi algun accident. Sempre em sorprèn quan vénen americans a

Dinamarca i veuen aquests centres d'activitats de construcció, perquè no fa pas tants anys que ells travessaven el país a cavall, i ara veuen això i diuen: «Nosaltres no faríem mai una cosa així, perquè és massa perillós, i tindríem ple d'advocats a les portes dels centres demanant a les famílies si els cal ajuda».

L'any 1959 es va crear la Societat Danesa per al Foment del Joc, que encara existeix i que planteja un seguit d'idees sobre quina mena d'espais necessiten els infants, i són espais on els infants poden ser actius, on participen en la seva creació, en lloc d'haver-hi unes màquines que poden utilitzar una hora i després marxar com si no hagués passat res i on tot queda com abans que arribessin. Aquí és tot el contrari, aquí és important que els infants creïn l'espai.

Ha estat una experiència molt important a Dinamarca haver tingut aquests centres des de 1943, perquè fa que sigui molt difícil dir «és massa perillós que els infants juguin amb foc»; fa mig segle que ho fem, així que tothom sap que els infants són capaços de fer-ho si es creen les circumstàncies adequades.

Societat Danesa per al Foment del Joc (1959)

Creada per treballar per a la millora de les oportunitats de joc dels infants, joves i adults.

L'objectiu és donar forma i inspirar la creació de:

- Espais de joc que garanteixin el dret de l'infant a jugar.
- Espais de joc que fomentin l'activitat i el desenvolupament de l'infant.
- Espais de joc que permetin el desenvolupament de la imaginació i l'experimentació.
- Espais de joc que possibilitin als infants jugar activament amb i en la natura.
- Espais de joc que reforcin la convivència i les experiències entre infants, joves i adults.

Un altre tipus de centre són els parvularis per a infants de 3 a 6 que estan ubicats al bosc. El primer centre al bosc que vaig veure va ser fa gairebé vint anys i m'hi vaig quedar un parell de dies. Va ser una experiència fantàstica.



Hi havia un autobús que era del centre o, més aviat, era el centre mateix. Al matí, l'autobús recollia els infants al mig de la ciutat i allí hi tenien tot el que els calia per sortir. Una de les pedagogues conduïa l'autobús i anaven la majoria de vegades a un lloc prop del mar, al bosc. Però altres vegades canviaven de lloc, si els venia de gust. Un cop la setmana, em sembla que els dijous, els acompanyaven també els infants d'una escola bressol, de 0 a 3 anys.



Hi ha variacions entre els diferents parvularis al bosc. Prop de la meua ciutat, Aarhus, n'hi ha un que surten al bosc també en autobús des del centre de la ciutat. Hi tenen una caseta. Normalment hi ha dos grups, amb un total de quaranta infants. Un grup de vint infants va a un lloc i l'altre va a un altre lloc. L'autobús els acompanya i els hi deixa, i com que no és gaire lluny del centre, 3 o 4 quilòmetres, el recorregut no és massa llarg. Evidentment, és necessari que els infants hagin après a ser al bosc, i han de dur també el menjar que necessitaran durant el dia. Coneixen molt bé la zona, així que quan arriben ja saben perfectament on anar, corren i s'enfilen als arbres.

Ser amb aquests infants i observar com es mouen, la seguretat de moviment que tenen, és fantàstic! Fan equilibris, i quan són allà, de seguida troben maneres per posar-se a prova, de trobar noves formes de moure's.

A d'altres parvularis no hi van amb autobús sinó que les famílies hi porten els infants. Hi tenen una caseta, però rarament hi són. Evidentment, aquests





centres funcionen tot l'any. Potser tanquen alguns dies o algunes setmanes, però la resta de l'any estan oberts. I s'hi poden fer moltes coses, fins i tot amb neu. Com sempre, hi ha una foguera. I el fet que funcioni tot l'any, amb tots els canvis que es van produint al llarg de les estacions, és una molt bona experiència per als infants.

Aquí veiem una nena enfilant-se a un arbre que té una malaltia que la fa al·lèrgica a moltes coses. En el parvulari convencional on solia anar passava el 80% dels dies malalta, però aquí és a l'aire lliure i se'n surt molt bé, no ha tornat a estar malalta. També hi podem tenir bicicletes, bones per a l'equilibri.

Els infants usen navalles; és clar que és perillós, cal anar amb molt de compte, però si has passat molt de temps al bosc, tens ocasió d'aprendre aquesta mena de coses. I als infants els encanta ser capaços de fer aquesta mena de coses.

Una investigadora noruega, Ellen Beate Sandseters, ha fet un seguit d'observacions sobre el joc perillós, i la seva idea és que és molt important que els infants juguin a coses perilloses. De fet, si no els oferim aquesta possibilitat, aleshores

tenim un problema. Enfilar-se als arbres és una activitat molt bona i, per la meua experiència, està clar que els infants mai no van més enllà del que saben que són capaços de fer, sempre que estiguin acostumats a fer-ho; si no hi estan acostumats, aleshores és quan fan ximpleries. El fet de ser conscient dels propis límits és molt important, tant per a nosaltres com per als infants.

Què entenem per joc perillós?

Segons les investigacions realitzades per Ellen Beate Sandseters, les activitats que els infants i els adults perceben com a perilloses són les que estan relacionades amb:

1. Altura (escalar, fer equilibris o saltar des de llocs elevats)
2. Velocitat (llançar-se amb trineu, anar amb bicicleta o patinar)
3. Ús d'eines perilloses (ganivets, destrals o mistos)
4. Condicions de perill (foc o aigües profundes)
5. Jocs de lluita
6. Sortir sol d'expedició i... potser perdre's.

Tanmateix, són precisament el tipus de jocs que els infants prefereixen.

Hem estat parlant de jocs perillosos, i ara podem observar en aquesta imatge que han eliminat totes les coses perilloses.



I per alguna raó, pensem que això és el millor per als infants. És molt difícil entendre per què a Dinamarca i a la majoria de països d'Europa mantenim els infants dins aquestes sales i pensem que és el millor per a ells. Històricament hi ha hagut moltes persones –Fröebel, Rousseau...– que han parlat de la importància de ser a l'aire lliure. Segurament hem tingut molta sort a

Dinamarca de comptar amb aquestes possibilitats i amb la voluntat política d'establir-les, però no són idees exclusivament daneses. La idea és patrimoni comú de diferents persones que formen part de la història del pensament pedagògic.

També hi ha centres que treballen a l'aire lliure, escoles 0-3 i 3-6 que s'han unit i han llogat algun espai on tenen petits horts. Hi van un cop per setmana amb els pedagogs per passar-hi el dia. I aquí, també, hi trobem animals, tota una experiència per als infants.



Ara vull comentar una mica de quina manera totes aquestes experiències han influït en els centres «normals». Potser heu sentit rumors sobre això, i ho admeto: posem els infants ben petits a dormir a l'exterior, també a l'hivern.



Aquesta idea de ser a la naturalesa és tan potent, que els traiem sempre que la temperatura no baixa de 10° sota zero. Evidentment, estan ben abrigats, no passen fred, però la idea que això els fa bé és molt danesa.

Fins i tot si el jardí és molt petit s'hi poden dur tots els elements perquè els infants puguin



jugar amb la terra, embrutar-se... Sembla que embrutar-se és un valor per a les escoles infantils, i també per a les famílies.

En un dia de molta pluja vaig trobar-me que tots els infants eren fora, jugant amb l'aigua. És clar que cal anar equipat per a aquestes experiències. Però en lloc de fer entrar els infants, els deixen ser a fora, experimentant amb la pluja, jugant amb la pluja. S'ho passaven pipa.

No sempre plou a Dinamarca, de vegades també hi fa sol, i pot fer-hi calor, una oportunitat per estar fora amb els infants d'una altra manera.





Ara passaré de Dinamarca a Gràcia, Barcelona. Aquest és un dels llocs més importants del món per a mi. Tinc entre 5.000 i 6.000 fotos de la plaça Rius i Taulet, perquè és molt interessant la manera com els infants utilitzen aquest espai. Un dia estava fent-hi fotos i vaig veure que passava alguna cosa que cridava l'atenció dels infants. Vaig anar a veure què hi passava: estaven fent un foc. Hi havia desenes de persones a la plaça, i ningú no ho va veure. Una senyora ho va veure, i jo ho vaig veure. I aquesta dona feia cara de dir: «Bé, on són els pares d'aquestes criatures? Què hem de fer?» I era evident que els infants estaven una mica espantats pel que havien fet, així que van llançar-hi una mica d'aigua i van apagar el foc. Aleshores van estar discutint molt sobre el que havia passat, sobre per què el foc s'havia descontrolat tant. Van estar deu minuts fent l'avaluació. És clar que els infants fan coses perilloses, però el que hem de fer és crear entorns on puguin fer-les.

Vaig tenir la sort de fer el meu treball de camp aquí a Barcelona, al centre de la Sílvia Majoral, i vaig aprendre-hi moltes coses. Per

resumir, el més sorprenent per a mi va ser la facilitat amb què la Sílvia i jo ens comunicàvem sobre aquestes coses; bàsicament, estàvem d'acord sobre gairebé tot. I no hi va haver res on pogués dir «ah, això és perquè jo sóc danès i ella és espanyola», etc. Va ser interessant adonar-nos que teníem uns valors bàsics comuns sobre pedagogia, i va ser molt important per a mi poder afirmar, quan vaig presentar el treball, que no són uns valors danesos, sinó que són valors compartits i que els podem descobrir plegats. Potser nosaltres hem tingut més oportunitats de desenvolupar-los que vosaltres, però, veieu?, la Sílvia ha trobat un petit espai per fer un hort amb els infants.

I, entre els arbres, van trobar una salamandra que era morta, però vam intentar posar-la al sol per veure si revivia.

Cal, doncs, permetre als infants utilitzar les possibilitats que es presenten, dins i fora de l'escola. Sovint anàvem al parc del costat perquè els infants jugessin.

Si compartim uns valors comuns, per què no desenvolupem aquestes possibilitats? ■



Intervenció de Claus Jensen
al Congrés Internacional d'Educació Infantil:
El dret a l'educació que volem. Juliol de 2012

L'estètica en la quotidianitat

Equip de mestres de l'escola bressol municipal Baldufa, Girona

Mica en mica i dins el món educatiu sembla que va quedant més clar que envoltar-se de coses boniques a l'escola no és una qüestió de frivolidat, que l'estètica no és un tema només de forma sinó de fons, una declaració de principis, i que els infants també en són mereixedors.

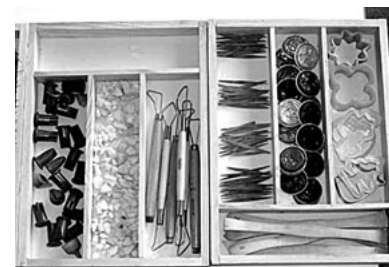
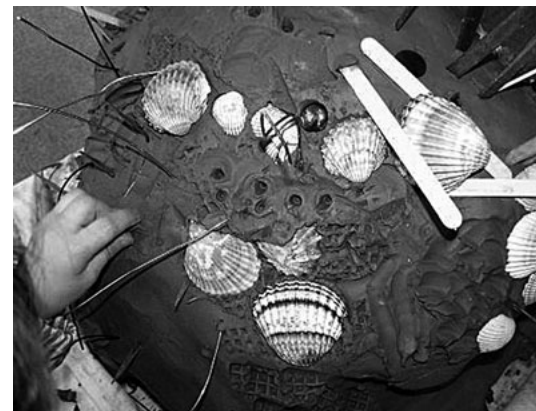
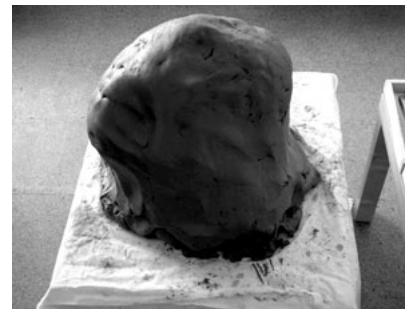
Fem referència a les paraules de Veà Vecchi quan diu: «La dimensió estètica pressuposa una mirada que descobreix, que admira i s'emociona. És el contrari de la indiferència, de la negligència i del conformisme».

Amb aquesta idea pensem que la presentació de les propostes als infants ha de tenir sempre aquest component estètic que convidi a descobrir, admirar i emocionar.

Ho anem intentant cada dia, esperant que sense adonar-nos formi part integrada de la nostra manera de fer i estar amb els infants.

Les fotografies mostren com es presenten els materials que acompanyen la «muntanya de fang», una experiència que portem a terme a l'escola.

Incorporar l'estètica a la quotidianitat ens ha permès comprovar allò que diu Anna Lia Galardini: «La bellesa genera bellesa». ■



Davant un nou atac, continuem defensant l'educació dels infants de 0 a 3 anys

Als anys seixanta la lluita dels moviments veïnals i de mestres va fer possible la creació d'una xarxa municipal d'escoles bressol a la ciutat de Barcelona. Unes escoles bressol que des de la renovació pedagògica anaren construint unes condicions de qualitat per als infants. Però, en quin moment estan ara?

Una mica d'història

Aquesta història comença en la segona meitat del segle passat, durant l'última etapa del franquisme! Els dèficits socials originats per la seva herència es convertiren en el punt d'unió del moviment ciutadà d'inicis dels setanta, que reclamava una més gran dignitat de vida (avui, en canvi, la societat estem *indignats* perquè ens volen treure allò que tant ens va costar aconseguir, però alhora seguim reclamant el mateix que llavors, una més gran dignitat de vida).

Maria Duch, Ivan Febrer,
Lucia Rivas, Eva Jansà i Joan Cela

Els nous barris obrers necessitaven escoles bressol, perquè la majoria de les dones s'incorporaven al món laboral. Una demanda que féu aparèixer també les guarderies-parking, que res tenien a veure amb les llars d'infants amb un objectiu clarament pedagògic i sota l'influx de la renovació pedagògica.

Aquesta nova realitat va fer que moltes d'aquestes llars sense afany de lucre i amb clara voluntat de servei públic demanessin subvenció municipal a l'Ajuntament de Barcelona per poder continuar subsistint.

Així, davant el perill de perdre un servei essencial, juntament amb les ganes i l'esforç de les persones que hi treballaven, de la mà de les famílies i les associacions veïnals que reclamaven un servei públic i gratuït, es va anar construint la història de les escoles bressol municipals de Barcelona.



«Eren dies, aquells, de transició política. Eixits tot just de la llarga dictadura franquista, els ciutadans pressentien que calia conquerir els seus drets, car no els serien fàcilment reconeguts.»¹

Amb els anys, les mestres i professionals van anar treballant, formant-se, coneixent altres experiències i van construir un model d'**ESCOLA BRESSOL**, així, en majúscules!

La història d'aquest país ens va portar cap al temps de la democràcia, temps de nous valors, noves idees, noves concepcions de formes de vida, societat, relacions, cultura i, per tant, també nous temps per a l'educació i sobre l'educació i concepció de la petita infància.

Ens va portar cap a la xarxa d'escoles bressol públiques municipals. Pertanyien a una ciutat educadora, orgullosa del model d'escola bressol que havia construït.

Van ser temps de formació, de model educatiu reconegut internacionalment, de congressos, d'intercanvis professionals amb d'altres ciutats europees, d'Itàlia, de Portugal, de Dinamarca...

Passats uns anys més, aquesta petita xarxa municipal creix, i la planificació d'aquest creixement suposa encontres i desencontres. Cal fer sostenible econòmicament el model d'escola bressol. Ja s'ha parlat i escrit molt sobre aquest canvi de model, que minvava els recursos i obria la porta a la gestió externa d'alguns moments educatius (com va ser l'estona del migdia, que s'afegia a les ja presents privatitzacions de les cuines i del personal de neteja), però malgrat els acords i desacords, els encerts i les dificultats, al darrere

hi havia unes ganes d'universalitzar l'educació dels infants de 0-3 anys a tota la població, el reconeixement d'un d'infant competent amb drets, i el reconeixement als professionals que hi treballàvem.

El moment actual

En aquests moments de la història, amb les noves «mesures de sostenibilitat» de les escoles bressol –que han significat més infants per grup amb el mateix nombre de professionals, menys hores de les educadores del migdia, la cessió de tres escoles bressol de nova creació a una gestió completament externalitzada-privatitzada–, el que estan fent és un gir total a l'ideari, fins ara municipal, de la xarxa d'escoles bressol públiques d'aquesta ciutat.

Amb l'augment de quotes a les famílies i la restricció en política d'ajuts, estan atemptant directament contra la funció compensadora de desigualtats de l'escola bressol i alhora atemptant contra les polítiques d'igualtat adreçades a les dones, d'integració al món laboral.

Amb l'augment de ràtios i la reducció de personal, estan menystenint el dret dels infants a ser educats en un entorn tranquil, acollidor, el dret a tenir el seu temps i espai per ser respectats en el seu ritme de vida, d'evolució i creixement. Atemptant contra el dret i la necessitat d'unes relacions amb les altres persones estables i enriquidores d'experiències.

Amb la cessió de la gestió íntegra de les escoles bressol a empreses privades estan atemptant contra l'educació, convertint-la en un negoci que ha de tenir guanys. I d'altres experiències a nivell de l'Estat ens demostren que per tal de tenir guanys, tot s'hi val.





Amb aquestes mesures restrictives implementades aquest curs, han negat tot allò que els científics saben i ens han transmès sobre el desenvolupament humà, sobre el que necessiten els cadells humans per arribar a ser adults lliures, autònoms físicament i emocionalment, emprenedors, crítics i autocrítics, amb ganes i necessitat d'aprendre...

La qualitat de les escoles bressol

Els mestres continuem pensant i repensant la millor manera d'educar els infants, perquè estem convençuts que una altra educació és possible, i perquè no cedirem davant d'aquest atac a les condicions de qualitat. Però la realitat és que cada cop és més difícil.

A les escoles bressol treballem des del respecte cap a l'infant. Un respecte que es concreta en la manera com ens relacionem amb ell, com l'acompanyem en el joc, com li donem de menjar, com l'acompanyem a dormir, com estem amb ell en el moment del canvi, com l'acollim en els moments de consol... Valorem els processos dels infants, i per això, garantir aquests moments individuals és la base del nostre projecte educatiu.

La realitat d'un dia a l'escola bressol és diversa. Un exemple: un grup de 13 infants d'1 a 2 anys. En Joan, l'Elsa i la Sabina estan cansats a mig matí i necessiten dormir, però avui els costa i la mestra ha d'acompanyar-los més estona. La Joana necessita ser canviada, en Pol comença a tenir febre i té dret a uns braços que l'acullin. L'Arnau, la Laia, en

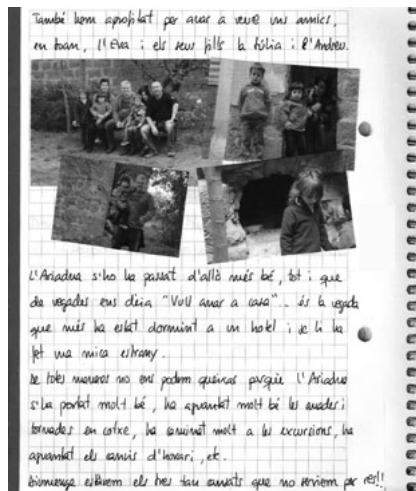


Max i en Ion volen sortir al jardí, són a l'escola des de les 8 h i ja volen aire lliure. l'Idris i l'Aroa han de prendre unes farinetes de mig matí. Just en aquest moment arriben la Samira i en Joel. Avui les seves mares treballen de tarda i han pogut gaudir d'una estona més al matí amb els seus fills, però necessiten un adult que les aculli en aquesta entrada.

Aquesta és una realitat, però n'hi ha moltes. De fet, n'hi ha tantes com infants hi ha a cada escola. I la realitat és que hi ha massa infants per grup.

Posem un altre exemple: donar el dinar a la falda a un nadó de 10 mesos mereix un temps. El temps d'estar junts, de respectar la curiositat i l'interès de l'infant per la cullera, el got, el plat. El temps per deixar experimentar el puré, la fruita, els trossets... El temps de poder reposar una estona i continuar després. El temps d'estar de tu a tu afavorint aquest vincle positiu i segur, infant i adult. No direm el temps numèric que això suposa, perquè en cada infant és diferent. Però sí que direm que li estan robant aquest temps a l'infant, que, a més, tampoc té les mans d'un altre adult que l'acompanyin.

Les decisions que l'Institut Municipal d'Educació ha pres respecte a les escoles bressol estan posant en perill aquests moments de qualitat als quals l'infant té dret! I no hi renunciarem. Però no ens enganyem, continuar garantint que aquestes mesures no afectin en el dia a dia de l'infant ens està costant, en molts casos, altres aspectes del projecte educatiu.



L'equip està veient com el temps de reflexió compartida i construcció conjunta es veu reduït, perquè en cap cas convertirem l'estona del dinar i d'anar a dormir en una carrera contra rellotge, malgrat la reducció de les educadores de migdia. I sense reflexió, discussió i construcció conjunta, l'escola i el projecte s'empobreixen.

Algunes de les estratègies de comunicació amb les famílies que fins ara ens permetien a tots plegats construir la història de l'infant durant els tres anys a l'escola bressol, se'ns esvaeixen, perquè no tenim el temps per dedicar a cadascuna el que es mereix, i no estem disposats a fer-les a mitges tintes. Perquè l'infant té un valor, i el que viu cada dia a l'escola i amb la seva família mereix ser cuidat.

L'Ajuntament ens ha obligat a triar. Una tria difícil i que ens fa mal, perquè l'escola de qualitat és la que té cura de tots els aspectes que la conformen. Ha estat una tria compartida amb les famílies. La sinceritat, la transparència, la confiança mútua, i estar vivint el mateix procés de dol davant aquest nou canvi de model, fa que ens sentim acompanyats i recolzats, i sobretot que tots plegats haguem decidit dir que No volem aquest nou model educatiu.

Però no ho oblidem, l'escola de qualitat també parteix d'un govern que vetllí per crear unes condicions que afavoreixin i potenciïn aquesta qualitat.

Des de les escoles bressol, seguim treballant per garantir allò que sabem i volem que continuï sent l'ideari de l'escola bressol pública d'aquesta ciutat. I continuem defensant i reclamant, juntament amb les famílies, el reconeixement d'aquesta etapa educativa del 0-3, enfadats i cansats, però convençuts que la seva ignorància no ens guanyarà. ■

Maria Duch, Ivan Febrer, Lucia Rivas, Eva Jansà i Joan Cela, mestres d'escola bressol

Imatges cedides per l'escola bressol municipal Bellmunt, l'escola bressol municipal L'Esquirol i Montserrat Pardos

Nota:

1. Josep González-Agàpito, «Temps era temps: Guarderies en lluita (1976-1977)», revista *Infància, educar de 0 a 6 anys*.

Infants i famílies en l'acollida a l'escola bressol

Aldo Fortunati i Jessica Magrini

Des de fa molts anys, en les escoles per a la infància de l'Ajuntament de San Miniato es proposen acollides en grup. Aquesta perspectiva, més que les altres, assumeix la complexitat de l'experiència de l'acollida dels infants a l'escola bressol, implicant no només el mestre que acull l'infant i la seva família, sinó també tot el sistema, del qual l'ambient, l'organització de les experiències i els mestres en són elements constitutius.

Aquesta tria requereix compartir el projecte amb les famílies (a través de trobades de tot el grup, de parella i de petit grup que es duen a terme ja sigui abans de l'estiu o durant les setmanes anteriors a l'inici del curs), la valoració del grup que ha assistit a l'escola l'any anterior, i que, per tant, pot constituir un element d'interès i de guia per als nous, i un ambient capaç de donar suport a aquesta proposta.

Un espai obert i organitzat en diferents espais amb propostes diversificades estimula favorablement el seu ús per part dels infants, donant-los suport –en un marc de confiança i tranquil·litat, propiciat per la presència de la pròpia família dins l'escola– en l'exploració dels jocs, dels materials i en les seves possibilitats d'ús, fins i tot a través de l'observació dels altres infants presents.

A més, la cura en el condicionament dels espais dedicats a les famílies, amb una connotació de familiaritat i caliu, també afavoreix la comunicació i l'intercanvi d'experiències.

En la primera setmana d'assistència dels infants, els adults que els acompanyen, durant els moments en què romanguin en el mateix espai, hauran de tenir reunions específiques per a ells que s'hauran concertat amb els mestres.





La presència de famílies no resulta ocasional i invasiva, sinó que representa un punt de referència segur per a cada infant, que, tot i que es mogui dins del nou entorn, estarà segur de trobar el familiar en el mateix lloc on l'ha deixat.

Els mestres, per la seva banda, tindran la possibilitat de situar-se en diversos espais de l'estança amb cura de no fer massa propostes, i hauran d'haver preparat materials i jocs en nombre i tipologies adequades a la situació. Tindran la possibilitat d'observar amb cura i atenció els moviments, els interessos i les interaccions dels infants així com les actituds, les mirades i els comportaments dels familiars.

És molt important organitzar un espai diferent per als adults i per als infants, tot i que es comuniquin, de manera que els infants puguin anar a trobar el seu familiar i tornar després a jugar.

En l'espai dels adults es pot organitzar un cafè a mig matí per experimentar una primera separació amb els infants tot i que a dins del mateix centre. A més, aquest moment pot representar una ocasió per a les famílies de compartir inquietuds, expectatives i preocupacions en un clima plaent i distès. Després d'algunes setmanes, quan l'acollida haurà assentat les seves primeres bases de seguretat per a cada infant, és important dedicar estones perquè els diversos grups de famílies realitzin junts una reflexió compartida sobre l'experiència desenvolupada. ■

Article aparegut a *Bambini* el maig de 2011

Aldo Fortunati i Jessica Magrini, Centre de Recerca i Documentació sobre la infància LA BOTTEGA DI GEPPETTO. Institució de l'Ajuntament de San Miniato

Els materials fotogràfics que acompanyen el text pertanyen a l'arxiu del Centro di Ricerca e Documentazione sull'Infanzia LA BOTTEGA DI GEPPETTO, de l'Ajuntament de San Miniato (www.bottedagigepetto.it).

Conversa amb Amàlia Ramoneda

La relació amb la lectura és això, una relació que es va construint a poc a poc, amb el temps, i des de la relació entre infant i adult, en els primers contactes amb un conte o un llibre. L'hàbit de lectura no passa només per saber llegir, sinó per gaudir d'una bona història, de comprendre-la i sentir ganes de continuar ampliant aquest nou món que es va descobrint. La família hi juga el paper principal, però la biblioteca escolar pot esdevenir també un bon espai per afavorir aquesta actitud en la lectura. Amàlia Ramoneda, de la Biblioteca de l'Associació de Mestres Rosa Sensat, ens en dóna unes quantes pistes.

David Altimir

David Altimir: *Quines creus que són les característiques que ha de tenir una bona biblioteca escolar per ser un instrument viu al servei de l'educació dels infants?*

Amàlia Ramoneda: Una bona biblioteca escolar ha d'estar preparada per donar resposta a tota la comunitat educativa. Ha d'estar present en el projecte d'escola, des dels objectius més generals fins al mateix projecte de lectura. Jaume Centelles ho defineix molt bé en la tria del títol del Premi de Pedagogia de Rosa Sensat: *La biblioteca: el cor de l'escola*.

Si a l'escola s'aprèn a conèixer la realitat, a pensar, a llegir, la biblioteca ha de poder facilitar la representació d'aquesta realitat amb pluralitat de materials, mitjans i punts de vista. La seva eficàcia, com explica Assumpció Lisson,¹ «depèn de la col·laboració de tots els mestres del centre per seleccionar, analitzar i proporcionar els materials en el

moment més adient per a cada grup, tenint en compte totes i cadascuna de les seves necessitats». Això vol dir que per molts recursos que una biblioteca tingui, i personal que la faci estar al dia, si no hi ha la implicació de tot l'equip i la necessitat de viure-la com a espai de coordinació, on entre tots es fa la selecció, adequació i organització d'aquests materials i de les seves possibilitats, facilitant la consulta continuada perquè forma part de la manera d'investigar i d'aprendre, no serà una biblioteca viva.

D.A.: *Si pensem en els infants més petits, de 0 fins a 3 anys, com creus que cal apropar el món del llibre a aquestes edats?*

A.R.: En aquestes edats, i també en moltes ocasions fins més enllà dels sis anys, el paper de l'adult és cabdal per afiançar la relació de l'infant amb el llibre. Quan els més petits vénen a la biblioteca i travessen la porta contents de ser-hi, podem caure en el parany de pensar que ho fan perquè hem fet molt bé la nostra feina i ja tenim uns grans lectors. No tenim en compte que la lectura s'ha de fer dia a dia i per convertir-la en hàbit cal haver llegit molt. Els més petits vénen a la biblioteca contents perquè saben que hi haurà algú que els dedicarà un temps, que els parlarà, els llegirà, els mostrarà imatges, els escoltarà i els mirarà als ulls. A vegades el llibre que porten a

les mans perquè els expliquis és el de menys, el que és important és aquesta relació que s'estableix a tres.

Aquest component afectiu tan fantàstic, amb el temps l'hem de saber reconvertir, hem d'aconseguir que vinguin perquè s'interessen per la narració i per l'afecte pel llibre, i a més hi ha d'haver una bona acollida.

La nostra funció, en una biblioteca escolar, sempre ha de ser la d'interlocutor, adaptant-nos a l'infant que tenim al davant, als seus interessos, gustos, preferències, i amb molta mà esquerra acompanyar-lo perquè vagi descobrint nous camins. Acompanyant-lo en els itineraris lectors, en la pròpia formació de criteri lector, saber què li agrada i per què; en el reflex de la narració en la realitat a través del diàleg a l'entorn d'allò que ha llegit o escoltat o mirat..., allò que passa en una narració moltes vegades obre la porta a una comunicació del que li passa a l'infant, del que el preocupa o simplement del que pensa, i l'adult ha de participar en el diàleg que s'inicia amb el llibre i l'infant.

“El que és important és aquesta relació que s'estableix a tres”



D.A.: *El risc de la biblioteca d'escola per als infants de parvulari és que estigui pensada de manera preferent per a infants més grans. Com han de preparar les biblioteques escolars el contacte amb els infants de parvulari?*

A.R.: El més important és que la visita a la biblioteca sigui un acte plaent per a tots. Que allò que s'hi faci, ja sigui mirar contes en grup, escoltar la mestra explicant un conte, remenar els prestatges o calaixos per veure si es troba un llibre ben especial, és a dir, tant les activitats més formals com les més informals, comportin una experiència gratificant per a l'infant. Això que sembla tan senzill, de vegades implica una bona organització i planificació de l'espai i del temps.

El context on es donen aquestes experiències ha de ser un espai acollidor, ampli, per poder-se moure còmodament i no trepitjar ningú si hi ha algun infant estirat a terra per poder mirar millor el llibre, on les famílies també puguin quedar-se una estona per veure les novetats o mirar aquell llibre que tant agrada al seu fill. S'ha de cuidar la col·locació dels llibres: les novetats o els més preferits ben visibles i accessibles per tal de crear interès i jugar amb el factor sorpresa; amb mascotes que facin d'intermediaris entre els llibres i els infants, possibilitant una identificació afectiva amb el llibre; racons fàcilment identificables per anar-hi a fer determinades lectures: de més intimistes

i tranquil·les, de més col·lectives, per fer-hi descobertes, per fer altres activitats paral·leles a l'entorn de la lectura...

El contingut o fons amb què intentarem captivar l'infant i afavorir l'interès pel llibre haurà de ser de qualitat i divers en relació amb la temàtica i la tipologia. Com a biblioteca escolar tenim la possibilitat d'adreçar-nos a tots els infants, per tant haurem de donar resposta a molts gustos i interessos per ajudar a créixer i eixamplar els criteris lectors: narracions amb realitats quotidianes, històries meravelloses, llibres joc, llibres per descobrir el món que ens envolta, llibres documentals fets per ells mateixos, llibres d'imatges... Llibres adequats per a la lectura autònoma, però també llibres que tot i no ser exactament pensats per a ells la mestra pot mostrar per alguna raó determinada: per sorprendre, emocionar, per mostrar...

No hem d'oblidar que entre els 0 i els 6 anys (...i una mica més) «llegir» vol dir: mirar, imitar, tocar, nombrar, buscar, descobrir, parlar i imaginar; i els processos que implica, segons expliquen Marion Durand² i Teresa Duran,³ són els de reconèixer la representació de la realitat, la identificació del lector amb el protagonista, i imaginar o projectar a partir de les imatges creades des de la projecció de la paraula o les il·lustracions. A la

biblioteca de l'escola hem de tenir els llibres que facin que els nens i nenes trobin el llibre que els marcarà d'una manera o altra i els portarà a tornar-hi per fer un altre descobriment lector.

D.A.: *Ha canviat el món del llibre o ha canviat la manera de llegir?*

A.R.: Les dues coses sempre han estat en contínua transformació. Tot i que llegir sempre ha estat comprendre la representació, cada vegada hi ha més llenguatges que ens expliquen coses, que ens fan sentir coses, i per tant més codis per descodificar. També es diversifiquen els suports: material imprès, audiovisual i les seves múltiples formes... I a la biblioteca s'han de trobar totes les diverses formes i les que vindran, per formar bons lectors.

No obstant això, en les edats de què estem parlant, Penny Ritscher⁴ fa una observació molt interessant: afirma que el llibre té una funció «d'osset de peluix» que fa que no es pugui substituir per la tecnologia. El fet que sigui tangible i que l'incorporem en el nostre món íntim, que l'acaronem i ens acaroni, que ens el puguem posar a la butxaca, abraçar, el converteix en un objecte afectiu, no només per la narració que s'hi amaga sinó també per la seva materialitat: «Al voltant d'un llibre poden néixer carícies literàries. Són aquelles situacions en les quals els aspectes culturals, cognitius, afectius i corporals

es potencien recíprocament i es barregen en una única vivència.» L'objecte llibre comunica en totes les seves formes, la calidesa del contacte, el joc de la descoberta al passar la pàgina, el fet de poder llegir-lo en la intimitat o compartir-lo al costat d'un amic són algunes de les «carícies literàries» que fan que sigui difícil, de moment, pensar en la seva caducitat.

D.A.: *Ens pots ajudar a saber què hem de tenir en compte els mestres per triar un bon llibre?*

A.R.: Un dels criteris que ajuda més els adults a triar llibres per als petits és si ens ha agradat a nosaltres com a lectors, és a dir, si ens ha arribat el que es diu i el com es diu. A partir d'aquí hem de pensar si el trobem indispensable perquè dona resposta a unes necessitats evolutives d'un grup d'infants, als seus interessos i preferències. O per un grup concret perquè toca una temàtica específica i afavoreix l'empatia i la resolució del conflicte a partir de la seva representació. A vegades quan llegim un llibre ja veiem qui serà el candidat a llegir-lo tan bon punt el tinguem a l'abast. Sempre hem de pensar en qui i per què, i en aquest cas el perquè té molt a veure amb l'activitat plaent de llegir-lo i mirar-lo o escoltar-lo. Les bones històries tenen a veure amb l'art de narrar, ja sigui oral, textual o gràfic.



Un altre aspecte a tenir en compte és que si estem parlant de llibres de ficció, hem de fugir de les lliçons. Les bones històries no en saben de didàctica. Ajuden a créixer, però no s'ha d'usar el conte com a mètode.

Un bon llibre ens ha d'emocionar, ens ha de sorprendre, ens ha de fer qüestionar actituds, principis; ens ha d'intrigar, ens ha de captivar per les paraules i per les imatges, ens ha de fer pensar i sobretot ens ha de fer passar una bona estona llegint i, també, parlant del que hem llegit. Després ja parlarem de la temàtica, el llenguatge, les imatges, de si la conjuminació del text amb les imatges va més enllà de la complementarietat... ■

“Un bon llibre ens ha d'emocionar, ens ha de sorprendre, ens ha de fer qüestionar actituds”

Notes:

1. LISSON, Assumpció; MARTÍNEZ, Concepció (coords.). *La nova biblioteca escolar*. Barcelona: Edicions 62, 1999, pàg. 13-43.
2. *Aimer Lire*. París: Bayard Presse, 1982, pàg. 5-13.
3. DURAN, Teresa; Ros, Roser. *Primeres literatures: llegir abans de saber llegir*. Barcelona: Pirene, 1995, pàg. 82-89.
4. RITSCHER, Penny. *Què farem quan siguem petits? Cap a una intercultura entre adults i infants*. Barcelona: Associació de Mestres Rosa Sensat, 2001 (Temes d'infància, 38) pàg. 31-36.

David Altimir, mestre

Vivint la prehistòria

Una experiència didàctica sobre el temps històric a l'educació infantil en el Camp d'Aprenentatge de la Noguera

La vida i les accions humanes es desenvolupen en el temps, en un temps que es viu i s'experimenta personalment però que està immers dins un temps social que l'emmarca, el contextualitza i l'explica.

Joan Pagès

L'inici de l'experiència

El Camp d'Aprenentatge de la Noguera és un servei educatiu del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya, que té com a eix vertebrador de les seves activitats didàctiques l'arqueologia i la prehistòria, i té una oferta educativa des d'educació infantil fins a batxillerat. Les propostes didàctiques del Camp d'Aprenentatge de la Noguera incideixen en la importància que l'alumnat aprengui a conèixer i interpretar el medi, promovent eines d'observació, anàlisi i interpretació que els permetin entendre el significat de pertinença a una societat, tot fomentant la seva identitat personal. Quan fa cinc anys vam plantejar-nos quin interès educatiu podia tenir promoure activitats educatives al voltant d'una etapa històrica com era la prehistòria en l'educació infantil, ràpidament se'ns va convertir en un projecte motivador i estimulador,

El Camp d'Aprenentatge de la Noguera és un servei educatiu de la Generalitat de Catalunya que porta a terme activitats didàctiques vinculades a l'àrea de medi en un entorn natural de la comarca de la Noguera i que té com a eix vertebrador l'arqueologia i la prehistòria. Són especialment rellevants les activitats que s'hi desenvolupen vinculades al temps històric i dirigides a alumnes de segon cicle d'educació infantil.

Sònia Mañé i Antoni Bardavio

per la poca tradició que hi havia en el nostre país, en contraposició als models educatius anglosaxons, sobre la didàctica del temps històric en aquesta etapa educativa. Actualment, després d'aquest temps d'aplicació i reflexió didàctica volem compartir la nostra experiència aportant dades tant de l'organització de la

seqüència didàctica, com de l'anàlisi dels resultats obtinguts en l'experiència.

Decidits a iniciar el nostre projecte, els primers interrogants que ens vàrem plantejar foren: per què podia ser interessant per als infants la realització d'activitats al voltant de la prehistòria? Com estimularíem la curiositat i la creativitat d'aquests infants, mantenint de forma continuada la seva motivació? Com podríem fer comprendre un temps percebut, i per tant abstracte, com és el temps històric, a infants que es trobaven en una fase de comprensió del temps viscut i, per tant, concret? I per últim, quins recursos posaríem en marxa per a dur-ho a terme?

En el primer interrogant sobre l'interès educatiu de convertir la prehistòria en objecte d'estudi d'una proposta didàctica al Camp



d'Aprenentatge dirigida a infants de segon cicle d'educació infantil, partíem de dues conviccions que la pràctica ha corroborat: la prehistòria té unes característiques que la converteixen en un objecte d'estudi atractiu i motivador per als infants de 3 a 5 anys (no és excepcional la tria d'aquest moment de la història en molts centres que desenvolupen treballs per projectes com a eix del projecte curricular). L'alumnat té una sèrie d'imatges construïdes sobre aquest temps llunyà que el converteixen, malgrat la seva llunyania temporal, en un imaginari proper en el qual reconeix formes de vida diferents a les actuals i un entorn natural marcat, sobretot, per l'existència d'animals salvatges, alguns dels quals avui dia ja no existeixen. A la pregunta inicial de «Com era la vida a la prehistòria?», la major part d'infants parlen de coves que eren cases, i d'animals com el mamut o el lleó de dents de sabre, passejant prop d'elles. És ben cert que pel·lícules com *Ice Age* han afavorit aquest reconeixement d'aspectes del passat llunyà, com també és cert que cal aprofitar aquests elements educatius externs a l'entorn escolar per provocar nous aprenentatges consolidant, reconstruint o promovent noves imatges d'aquest passat que ja no hi és.



El segon interrogant plantejava com estimular la curiositat en els infants, és a dir, com potenciar la seva imaginació i motivació per poder fomentar el seu aprenentatge i ajudar-los a mantenir una actitud positiva reforçant la seva capacitat per construir el seu propi coneixement. Tenint en compte les característiques pròpies del marc educatiu que representen els camps d'aprenentatge, calia cercar propostes que tendissin a promoure la creativitat, capacitat que els ajudaria a generar noves idees i vies perquè poguessin aprendre a comunicar-les. Es pretenia garantir que els infants es convertissin en autors del seu propi aprenentatge, promovent el seu paper actiu a l'hora de construir-lo. Basant-nos en l'aprenentatge per descobriment guiat, s'elaboraren situacions i accions centrades en la prehistòria i basades en el joc. Se'ls plantejà com era la vida dels humans a la prehistòria, per què varen aparèixer les eines, quins animals existien, com ho feien per aconseguir menjar, com era el seu habitatge (tot plegat remarcant el fet que la inventiva és una qualitat essencialment humana), i també el per què de la necessitat humana de crear eines de comunicació com la pintura o la música, vinculat al comportament social.

Finalment, ho vam desglossar en quatre grans blocs temàtics:

- L'habitatge. Es plantegen un seguit d'enigmes i d'activitats: com era? (coves i tendes de pell), per a què servia? (aixopluc), quines activitats s'hi realitzaven? (dormir, cuinar, elaborar eines, conviure...).
- El vestuari i els ornaments. Es realitza un joc empàtic mitjançant la disfressa on se'ls planteja com l'elaboraven, per què es vestien...
- L'alimentació. Aprenem amb què es cuinava, per què es cuinava i què cuinaven, i sobretot la importància d'aprendre a fer foc.
- Les activitats quotidianes. Tant pel que fa a la relació amb l'entorn natural, la capacitat tecnològica, com a la comunicació com a eina de socialització.

El tercer interrogant va ser com fer percebre una dimensió temporal tan llunyana a infants d'aquesta edat. Es va prendre la decisió de proposar un enfocament comparatiu entre aquelles èpoques passades i l'actual, en relació amb el vestuari, l'alimentació, els animals, l'habitatge i les activitats quotidianes. A la suggeridora frase «fa molt i molt

de temps, tant que no hi havia carreteres...» els infants responen afegint-hi un allau d'altres elements (cotxes, cases com les d'avui, botigues, electricitat, electrodomèstics, escoles...) que els aporta aquesta dimensió temporal i els transporta de manera abstracta a un temps molt llunyà on, en contraposició a l'actual, només hi podíem trobar allò que conforma els elements de la natura (animals, vegetals, minerals i, evidentment, persones).

I el quart i últim interrogant que ens vàrem plantejar fou quins recursos i materials didàctics utilitzaríem en aquesta etapa educativa que els potenciés sobretot la seva imaginació, en un ambient de confiança, col·laboració i respecte. Vam decidir oferir-los la possibilitat de vestir-se de la mateixa manera que ho feien a la prehistòria (quan un nen o una nena es disfressen com si visquessin a la prehistòria, ja són a la prehistòria!!). Disfressar-se és una de les activitats que més desperta el seu interès i que, per tant, els predisposa per a l'aprenentatge del coneixement d'aquest temps històric. Un altre recurs és la presentació d'animals de la prehistòria a través d'uns ninos de peluix i, especialment, la creació de dos titelles de la prehistòria (el Pic i la Puc) que expliquen, mitjançant un conte gegant sense paraules, les diverses activitats que realitzaven a la prehistòria. Cal destacar també una paquet d'activitats en relació amb la motricitat i la creativitat al voltant d'un bloc que anomenem «Els colors de la prehistòria». Per últim, es realitzen una sèrie de jocs de cacera a la prehistòria, una activitat de pintura en la zona de pintura rupestre en un espai que simula l'interior d'una cova, i finalment el tomb per la recreació a escala 1:1 d'un campament prehistòric on experimentar amb les olors i altres sensacions derivades de viure en un campament d'època paleolítica a l'aire lliure.

Activitats i propostes que sorgeixen dels objectius generals que marquen el nostre projecte educatiu:

- Desenvolupar les capacitats de pensament inductiu i hipotètic-deductiu.
- Proposar metodologies didàctiques basades en el descobriment guiat i la investigació escolar.
- Promoure els aprenentatges en l'entorn local.
- Promoure el valor de patrimoni com a eina de compromís social.

Com a conclusió

Els nens i les nenes de 3 a 6 anys tenen una curiositat natural sobre el passat. Si bé les teories de Piaget sobre el desenvolupament psicològic dels infants van portar a interpretacions deficitàries sobre el potencial dels infants en relació amb la percepció del temps no viscut, autors com Cooper (2002) destaquen la capacitat de pensar històricament (per tant, de pensar en un temps no viscut, sinó percebut de forma abstracta) de forma cada vegada més complexa ja des d'educació infantil (Wood *et al.*, 2007).

La nostra experiència coincideix amb aquesta afirmació. L'educador ha de donar suport a la curiositat dels infants i promoure'n la creativitat (Benlloch *et al.*, 2011). És en aquest marc on situem aquesta experiència del CdA de la Noguera. ■

Bibliografia

- BENLLOCH, Montserrat, GARÍ, Montserrat, ROZAS, Betty. *Enginyers enginyosos*. Barcelona: Associació de Mestres Rosa Sensat, 2011. Temes d'infància 65
- COOPER, Hilary. *Didáctica de la historia en la educación infantil y primaria*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte/Morata, 2002.
- WOOD, Liz, HOLDEN, Cathie. *Ensenyar història als més petits*. Manresa: Zenobita Edicions, 2007.

Sònia Mañé, Camp d'Aprenentatge de la Noguera,
Dept. d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya.

Antoni Bardavio, Camp d'Aprenentatge de la Noguera, Dept. d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya; professor de didàctica del medi social, UAB.

Aprendre de l'art

Contra tota opinió, no són els pintors sinó els espectadors els qui fan els quadres.

Marcel Duchamp

Aquestes paraules de l'artista Marcel Duchamp (1887-1968) ens fan reflexionar sobre les possibilitats que ens obre l'art com a eina d'aprenentatges a l'escola: ens convida a ser participants de la mateixa obra, a implicar-nos-hi des de la pròpia mirada.

Observar, pensar i comunicar

Cada cop són més les mestres i els mestres que veuen l'educació visual i plàstica com una oportunitat per desenvolupar la creativitat dels infants mitjançant la manipulació de materials, l'experimentació i l'aprenentatge de tècniques. Cal estar alerta, però, perquè això ens pot portar a centrar excessivament l'interès en el fet pròpiament productiu, oblidant la potencialitat que té l'art per desenvolupar les capacitats comunicatives de l'alumnat lligades a la paraula.

Com a mestres hem de ser capaços d'equilibrar la balança de l'educació artística en els infants: d'una banda, ajudar-los a aprendre a ser

En un moment en què l'avantprojecte de la Llei de Millora de la Qualitat Educativa (LOMCE) qüestiona el paper dels ensenyaments artístics a l'educació, és una oportunitat per reflexionar sobre el paper de l'art com a generador d'aprenentatges ja des de l'etapa infantil.

Dimas Fàbregas

degustadors de les propostes artístiques, i de l'altra, a actuar com a creadors plàstics per comunicar idees, emocions i sentiments amb un llenguatge no verbal.

Les expressions artístiques, doncs, poden esdevenir una eina d'aprenentatge importantíssima en la mesura que n'afavorim l'observació pausada i contribuïm a desenvolupar l'educació de la mirada. Serà important a l'escola defensar la idea que parlar, i escoltar, també és treballar i no només quan produïm estem fent feina. Mitjançant l'observació atenta d'una obra d'art afavorirem un desenvolupament del raonament que, partint de la conversa, facilitarà que l'infant aprengui a formular hipòtesis, a estructurar idees i a compartir-les amb el mestre o la mestra i la resta de companys i companyes. És a dir: a obrir el seu pensament, a aprendre i a créixer.

I com pot ajudar l'adult a aprendre així? Doncs formulant preguntes que pretenguin desenvolupar el raonament i guiïn cap a la comprensió. I, en això, la conversa a partir de l'art pot ser una eina molt útil, ja que davant d'una manifestació visual i plàstica no trobarem una sola resposta com a bona sinó que les emocions, els sentiments i el bagatge de



cadascú poden donar lloc a gran diversitat de respostes, totes elles igual de vàlides. Veurem, a més, que estem ajudant al desenvolupament de les actituds democràtiques en adonar-nos que no tothom té la mateixa opinió i que això és respectable i enriquidor, i ajudarem també a avançar d'un pensament egocèntric inicial cap a un pensament socialitzat. Tinguem en compte els estudis de psicòlegs evolutius, com l'estatunidenc Jerome S. Bruner, que defensen la idea que el desenvolupament individual dels infants està conformat per les converses que estableixen amb les persones que tenen al seu voltant (J. Bruner, *Actos de significado: más allá de la revolución cognitiva*, Madrid: Alianza, 1998).

El diàleg i la conversa, doncs, tenen una importantíssima funció social i l'art a l'escola ens hi pot ajudar. Neil Mercer, professor de Comunicació a la Universitat de Cambridge, afirma a *Palabras y mentes. Cómo usamos el lenguaje para pensar juntos* (Buenos Aires: Paidós, 2001) que «el producto de una conversación suele ser el logro de un conocimiento nuevo, conjunto y común».

Aprofitem les manifestacions artístiques i culturals per observar, pensar i comunicar. Per obrir, doncs, les converses amb el grup i crear junts un coneixement compartit. Tinguem-ho en compte quan hem decidit

presentar una obra o un artista als infants o joves, com a motivador d'una activitat plàstica, i no tinguem pressa per produir. Donem-nos el temps que calgui per gaudir de l'observació i compartir els nostres pensaments. Això ens permetrà veure quins són els seus interessos i que potser no coincideixen amb el que nosaltres teníem previst. Serà aleshores quan podrem plantejar una activitat productiva de qualitat.

Crear, emocionar i contrastar

Tinguem present que l'obra d'art es reproduïx a l'espai mental, a la memòria. Per això, quan el diàleg i la conversa ens hauran ajudat a connectar mentalment amb el món de l'art, arribarà el moment de propiciar el desenvolupament de les capacitats expressives mitjançant els llenguatges artístics. La mateixa creació serà entesa com un procés de descoberta, tenint molt present la transcendència d'aquest i no només el resultat final. El punt on arribem és important, sí; però tant o més ho és el camí de descoberta que ens hi ha portat. El procés creatiu dels infants, doncs, té un paral·lelisme clar amb el procés creatiu dels i les artistes. Al llarg d'aquest camí viurem la interacció amb els materials, amb la resta d'infants del grup i, també, amb la mestra o el mestre.



L'adult ha de ser facilitador de l'aprenentatge i vetllar per afavorir uns contextos creatius favorables. Sovint es diu que els infants són, per si sols, molt creatius. Doncs bé: ho seran més en funció de com siguem capaços d'afavorir-los aquesta creativitat i, aquí, cal insistir en la qualitat de les experiències. Serà important, doncs, que siguem molt curosos en la presentació de materials i tècniques, ja que poden oferir possibilitats expressives diferents que cadascú haurà d'anar fent seves i, a mesura que l'infant es faci gran, podrà triar quina o quines són les que li permeten expressar les seves emocions i comunicar millor les seves idees amb un llenguatge plàstic, no verbal. No és el mateix fer una activitat de fotografia que pintar amb un pinzell de traç gruixut. Cal valorar les potencialitats diverses que ens ofereix cada material per a allò que volem expressar. Això ajudarà l'infant a guanyar confiança davant el fet artístic, una actitud que anirà desenvolupant a mesura que creixi.

El mateix procés creatiu implicarà un comportament de cerca i descoberta, i això pot provocar que succeeixin fets que no teníem previstos. Aleshores caldrà que siguem flexibles, que no ens encotillem amb la programació, i que sapiguem aprofitar-ho com a fet d'enriquiment en l'experiència. Valorem també els factors de la incertesa i de l'error com a



elements creadors d'aprenentatge que ens faran repensar, reflexionar i, si cal, recomençar. No perdem de vista que estem treballant la creativitat. Dufugim les feines «clòniques», trenquem amb els estereotips i afavorim la llibertat creativa de cadascú. Aleshores podrem contrastar els diferents resultats i això serà enriquidor per a tothom.

Com Francesco de Bartolomeis afirma a *El color de los pensamientos y los sentimientos* (Barcelona: Octaedro, 2001): «La producción de los niños es, entre otras cosas, una persuasiva evidencia de la interacción arte-conocimiento». Entenguem, doncs, el coneixement, també l'artístic, com un procés viu vinculat a les necessitats dels nostres infants i, com a mestres, davant del fet artístic canviem la por del «Jo no en sé» pel risc del «Vaig a aprendre'n amb els nens i les nenes». ■

Dimas Fàbregas, mestre especialista de Visual i Plàstica
a l'escola La Immaculada de Vilassar de Dalt.
Formador de l'Equip ICE de la UAB *Amb Sense. Art i Escola*

L'escolarització d'infants adoptats

El desig d'una ràpida adaptació oblida molts cops el respecte als diferents temps que l'infant adoptat necessita per conèixer i sentir-se segur en el nou entorn, i amb les noves persones que en tenen cura. L'autora analitza i descriu aquesta realitat i els processos que fa l'infant fins a sentir-se part d'una família.

Núria Beà

En els darrers anys a Catalunya s'ha produït l'arribada de molts infants a través de l'adopció internacional, encara que la xifra d'adopcions s'hagi anat reduint any rere any des del 2004. Darrerament és molt poc freqüent que arribin infants menors d'un any d'edat. Amb tot, és important reflexionar respecte de quines són les necessitats tant dels infants com dels seus pares.

Un cop constituïda l'adopció legal, la nova família ha d'encarar diferents qüestions, com per exemple reorganitzar les seves rutines quotidianes per adaptar-les a la realitat de ser una família. La finalitat essencial és aconseguir establir amb el nen o la nena una relació de la força indiscutible que té la relació pares-fill. O sigui, cal constituir la filiació a nivell emocional i relacional.

Els pares parteixen del seu desig d'emparar i estimar el menut en el qual havien pensat molt, però al qual fa molt poc que coneixen. L'infant, per la seva banda, parteix d'unes experiències de relació que sovint han estat discontinües i mancades de l'afecte necessari, quan no obertament de maltracte; tot plegat no solament no l'ajudarà a construir un vincle amb els seus pares, sinó al contrari.

El dia a dia i les estones compartides en la família nuclear, que porten al coneixement mutu i al desenvolupament d'empatia, aniran teixint els llaços perquè es creï entre ells l'aferrament propi de la relació pares-fill. Només a través d'aquesta, l'infant podrà desenvolupar les seves capacitats de tot ordre: sentir-se prou segur per explorar el seu entorn i aprendre, establir relacions adequades amb els altres i gaudir-ne, etc. Tot plegat són les bases del desenvolupament global.

A les famílies biològiques el vincle es crea des de l'embaràs mateix, i després dins la relació i el fet que els pares tinguin cura del fill. Idealment, el nadó transmet a través del seu plor les seves necessitats als seus pares; aquests van aprenent a reconèixer-les i satisfer-les. Això fa sentir al bebè protegit, segur i estimula les seves capacitats. Quan les coses van bé, a poc a poc dóna mostres de reconèixer el seus pares, els rep amb un gran somriure i aquests, atats per la resposta del fill, continuen oferint-li un entorn segur en què desenvolupar-se (Beà, N., 2004). Sabem que la realitat no sempre és tan senzilla, però escapa a la intenció d'aquest treball desenvolupar aquest punt.



Què ha passat amb els infants abans de l'adopció?

Tot i que la base biològica dels infants que arriben a l'adopció escapa a la intenció d'aquest article, és bo recordar que sovint provenen d'embarassos gens controlats, en els quals la mare pot haver consumit drogues, patit desnutrició o treballat fins a l'extenuació. Molts dels parts són prematurs i es duen a terme sense cap control. Posteriorment, l'infant pot haver patit mancances nutritives.

Dins la seva trajectòria vital els infants sovint viuen temporades llargues en institucions on, per més que se'ls vulgui atendre bé, són atesos per massa cuidadors. Cap d'ells pot conèixer-los prou a fons com per respondre adequadament a les seves necessitats, ni oferir la relació, ni la tranquil·litat necessàries perquè puguin produir-se un vincle fort. Això ve agreujat pel fet que els infants sovint passen per diversos canvis de medi: família biològica, hospital, institució, canvis de sala a la institució (o directament canvis d'institució), etc.

Per tot plegat, els bebès no poden desenvolupar una confiança bàsica com per sentir-se segurs i reclamar amb força el que necessiten; ni tampoc aprenen a mantenir l'atenció en un focus d'interès. Com a conseqüència,

les seves capacitats (motriu, llenguatge, joc, relació, simbolització, abstracció) no progressen adequadament, ja que els manca l'estímul bàsic: la relació de seguretat amb un adult de referència.

En conseqüència, es relacionen de formes diferents al que caldria esperar. Estudis com el Bucharets Early Intervention Program –BEIP– (Charles A. Nelson, 2011) han mostrat tres tipus bàsics de forma de relació dels infants que han viscut gran part de la seva vida en institucions: la majoria estableixen relacions indiscriminades amb tothom; d'altres han establert alguna forma de vinculació amb un cuidador, però aquesta és molt fràgil i insegura; un tercer grup tendeixen a l'aïllament.

Per això inicialment després de l'adopció els infants se'n van fàcilment amb qualsevol (conducta que a vegades es confon amb ser sociables), s'aïllen, o realitzen conductes autístiques; tanmateix, passat un temps, quan els infants diferencien bé els seus pares, poden passar per una etapa en què tenen molta por de perdre'ls i se'ls fa molt difícil separar-se'n.

Als infants que havien establert alguna relació amb un cuidador –o bé amb famílies d'acollida–, sol ser-los molt dura la separació que suposa l'adopció, passant per un veritable període de depressió postadopció

totalment comprensible i, encara que no ho sembli, sana. Posteriorment, sovint es mostren molt espantats que puguin tornar a deixar-los i s'enganxen als pares.

Els més grans han hagut de defensar-se sols, desenvolupant una falsa autonomia, i els costa permetre que els pares els atenguin en necessitats bàsiques, i també relacionar-se amb els infants de la seva edat, compartir, etc. Cal recordar que a les institucions impera “la llei del més fort” i que aquesta és la que l'infant haurà interioritzat; per tant, inicialment pot pretendre aconseguir allò que vol de forma agressiva o, si és prou capaç, a través de l'astúcia (que és el que ha viscut).

Recursos de les famílies

Després de l'adopció cal que pares i fill creïn un vincle íntim que anirà permetent l'infant de sentir-se segur i desenvolupar-se a tots nivells. Però això, com es fa? No hi ha altra manera que la convivència continuada. Cal que els pares vagin donant-se a conèixer a poc a poc, partint d'atendre les necessitats primàries del fill, inicialment per assaig-error. A la vegada podran anar observant-lo, coneixent-lo i –gràcies a

la seva empatia— entendre'l cada cop millor i donar respostes més afines. Tot això va tranquil·litzant el menut, li va generant confiança vers els pares i li estimula les ganes d'estar amb ells, entendre'ls, imitar-los, compartir-hi jocs, etc. Tot plegat genera vinculació. El procés és el mateix que amb els fills biològics, però a destemps i de forma desorganitzada perquè l'infant, inicialment, pot estar en molt pitjors condicions per relacionar-se que el noutat sa. Els pares majoritàriament també se senten insegurs i desorientats en el seu paper, ja que les respostes del fill no corresponen a les que ells coneixen d'altres infants: nebots, fills d'amics, alumnes, etc.

Cal que els pares sàpiguen que per afavorir la millor evolució possible del seu fill adoptat caldrà que li dediquin molt de temps. Aquest ha de ser un temps llarg i continuat, que no hauria de ser interromput, ja que, com demostra l'estudi BEIP, la relació amb els pares comença aviat però durant molt de temps és molt fràgil. Segons Rygaard (2010) el temps d'adaptació és igual a l'edat del menor en el moment de l'adopció. Per tot plegat l'inici de l'escolaritat s'ha de retardar —o limitar-la a un número molt reduït d'hores— fins que el nen hagi assolit suficientment aquesta adaptació. Encara més quan l'escola i l'escola bressol recorda als infants la institució on vivien anteriorment, generant-li un elevat nivell d'ansietat.



Riscos de l'escolarització precoç

Si un infant és escolaritzat quan encara no està prou preparat pot quedar-se en el centre docent conformat, indiferent, sense donar mostres externes de rebuig, ja que probablement encara no ha establert vincles discriminats i per tant “li és igual” quedar-se amb estranys, quan de fet els pares encara ho són; en aquest cas l'escolarització massa hores al dia talla les seves possibilitats d'establir vincles forts amb ells. Altres vegades ja els reconeix, però no se sent prou segur com per protestar per la separació; en aquest cas estarà a l'escola massa ansiós per aprofitar l'experiència i en canvi és una mala manera d'entrar al medi escolar, del qual hauria pogut fruit si se li hagués donat prou temps.

En cap d'aquests dos casos l'infant està preparat per a l'aprenentatge; si no discrimina entre els pares i els estranys, com podrà aprendre, quan aquest procés implica diferenciar? Com podrà relacionar-se amb els altres infants adequadament? Per descomptat, la indiferenciació o l'excés d'ansietat no són un bon punt de partida. Si, a més, no coneix prou el

nostre idioma, o les seves necessitats són encara massa primàries, com podran interessar-li les tasques que la mestra proposa?

Quan l'infant és escolaritzat massa aviat, perd una oportunitat de fer de l'entrada a l'escola una bona experiència que l'indueixi a aprofitar tot allò que aquest medi ofereix.

Què fa pensar que l'infant ja està preparat per anar a l'escola bressol o l'escola?

Cada infant necessita el seu temps. No depèn de la seva edat cronològica, ni tan sols del temps que fa que va ser adoptat, sinó de l'evolució que ha fet. I aquesta, a la vegada, depèn de: 1) la seva fortalesa o vulnerabilitat, 2) les seves característiques de personalitat, 3) les experiències prèvies a l'adopció i 4) el que hagi succeït en la relació amb els pares adoptius.

Però, per concretar, podríem assenyalar uns punts que poden orientar els pares. Podem dir que un infant està preparat per anar a un centre docent quan:

- L'infant que inicialment es relacionava de forma indiscriminada mostra que reconeix bé els pares, els diferencia dels estranys i en reclama cura, protecció, afecte, etc.

- Es mostra prou segur de la relació amb els pares com per separar-se'n per unes hores i estar orientat i tranquil. Cal, doncs, que hagi fet ja l'experiència de passar unes hores a casa d'algú proper i hagi anat bé; que hagi pogut esperar tranquil la tornada dels pares. Aquesta experiència li permet veure que els pares tornen en un ambient de relació més "fàcil", ja que l'adult li és conegut i li pot prestar atenció individualitzada.
- Es sent amb el dret de reclamar atenció i afecte quan els necessita i ho fa.
- Entén i parla prou el nostre idioma com per entendre's amb infants de la seva edat (que és més difícil que entendre's amb adults).
- Sap relacionar-se amb els altres: pot esperar la satisfacció de les seves necessitats o desitjos (tolerar fer cua, per exemple). En la relació amb els pares, i sentint-se tingut en compte i cuidat, podrà anar fruit de la relació amb els altres nens i modulant la seva exigència.
- Sigui prou capaç de jugar amb i com els infants de la seva edat.

Com s'intueix, tot això requerirà un temps que excedeix força el que és el permís laboral per maternitat o paternitat. Seria bo per al futur del fill que els pares trobin formes d'atendre'l que no siguin incorporar-lo a una col·lectivitat com ja havia estat.

Què impulsa els pares a enviar els infants a l'escola massa aviat?

En el procés de preparació per a l'adopció s'explica als futurs pares les necessitats dels infants per vincular-se com a base d'un bon desenvolupament futur, i què poden fer per afavorir-ho. Però la realitat ens mostra que la majoria dels infants adoptats comencen a anar a l'escola just quan els pares finalitzen el permís laboral per maternitat i paternitat, tot i que sovint no són necessitats econòmiques ni laborals les que empenyen a prendre aquesta decisió (Beà, N. i Rius, M., 2011).

Sabem que darrere d'això hi ha una forta tendència social generalitzada a escolaritzar els infants massa precoçment (Torras, E., 2010), a la qual els pares adoptius sumen el seu desig que el seu fill sigui com els altres, de ser ells mateixos pares "com els altres". A part, sovint no esperaven tenir un fill tan inquiet i estan cansats. Altres vegades se senten poc segurs com a pares i creuen que el seu fill estarà millor en mans de mestres que sabran millor què ensenyar-li i com.

En canvi, és important que tots plegats recordem que abans de ser "escolar" cal ser "fill" i que ajudem els pares a fer la criança i a valorar les necessitats essencials de l'infant. Només si tots els professionals que envolten la família ho entenen així i els recolzen, ells podran donar suport al seu fill i ajudar-lo a créixer de la millor manera. ■

Núria Beà, pediatra del CDIAP i membre de l'equip d'adopcions



Referències bibliogràfiques

- BEÀ, Núria. "Vínculo afectivo y atención precoz". *Infancia*, 87 (2004), p. 37-39.
- BEÀ, Núria. "Primeras relaciones, base del desarrollo". *Cuadernos de psiquiatría y psicoterapia del niño y del adolescente*, 26 (1998), p. 131-150.
- BEÀ, Núria. i RIUS, Montse. *www.fetb.org*, (2011)
- NELSON, Charles A. *et al.* "Los Años Sensibles". *Mente y cerebro*, 46 (2011)
- RYGAARD, Niels Peter. *El niño abandonado*. Barcelona: Gedisa, 2008.

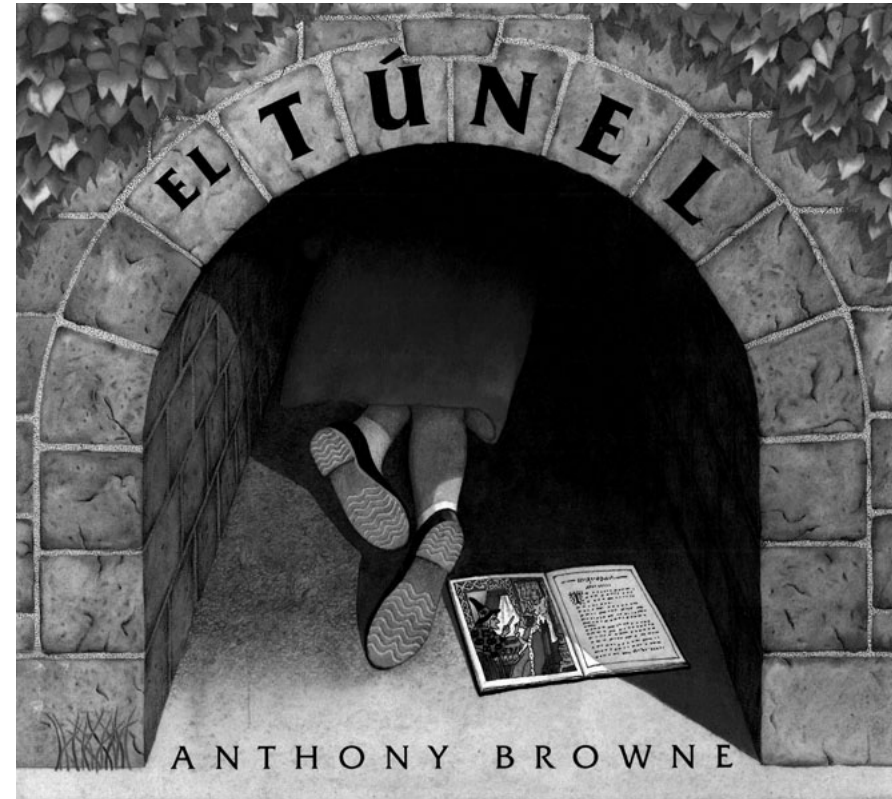
Llibres d'un en un

Ana Barrios i Roser Ros

BROWNE, A. *El túnel*. Mèxic: Fondo de Cultura Económica, 2004.

Amb aquest àlbum il·lustrat, Anthony Browne ens endinsa en la història d'un germà i una germana tan diferents que sembla que la conciliació és impossible. Però un dia passa una cosa extraordinària i tot es transforma. Ha calgut travessar un túnel fosc i un bosc terrorífic, i superar una por terrible i una fredor de pedra per trobar-se amb l'altre. Un llibre per a petits i grans, com la majoria dels àlbums de qualitat, tant pel tema com pel plaer que ofereix el joc de les imatges amb el text.

Amb un tipus d'il·lustració que sembla que parteixi de distorsions fotogràfiques, Browne recrea uns ambients que ens mostren l'oposició entre els germans. Les guardes inicials il·lustren una paret interior ocupant la pàgina esquerra, amb un llibre, territori de la germana, i una paret exterior, ocupant la dreta, territori del germà. Les guardes del final tornen a presentar les parets del començament però el llibre ara és al costat de la pilota, a la paret exterior, reforçant la transformació. La roba dels nens i els espais que es mostren quan dormen s'assimilen a la idea d'interior i exterior que correspon a cadascun... Però hi ha un element especial, l'abric vermell amb caputxa que la germana es posa quan marxen de casa, un abric que ja hem vist abans a la seva habitació a prop del quadre de la Caputxeta vermella i el llop. Les imatges, que en principi semblaven únicament reforçar el text, resulta que van afegint elements que ens posen en relació amb símbols potents per a la imaginació, dels quals no se'n parla al text, com passa quan descobrim el món de personatges monstruosos que s'amaga al bosc a doble pàgina del qual fuig la noia.



El llibre segueix un esquema formal que només s'incompleix en moments clau: cada imatge (excepte la del bosc encantat i l'escena final de complicitat entre els germans, esteses a tota pàgina) està emmarcada amb una línia negra i, alhora, el text aporta el seu marc blau al full. Si ha d'aparèixer una imatge sola sempre serà a la pàgina de la dreta, i el text quedarà a l'esquerra. El conjunt d'imatge i text en una sola pàgina implicarà un joc de marcs dins de marcs que no es trencarà ni per donar continuïtat a «seqüències cinematogràfiques» a doble pàgina, com aquella en què es mostra la nena travessant el túnel «fosc i humit i relliscós». No passarà el mateix amb la seqüència de transformació en què el noi de pedra torna a ser humà gràcies a la calidesa de la germana; a partir d'aquí s'acaben els tancaments blaus.

El text va controlant els ritmes de la narració i, confirmant Daniel Pennac, acaba creant un silenci final. Aquesta vegada no és el text sobre blanc. Aquesta vegada el silenci el crea el somriure i la mirada còmplice entre els germans, que són compartits amb el lector. ■

Un conte... i un joc

El gatet desobedient

Elisabet Abeyà

Una vegada hi havia un gatet molt eixerit, però molt desobedient. Si li deien «no facis això!», li agafaven unes ganades ir-re-sis-ti-bles de fer-ho!

Un dia se'n va anar a passejar al jardí i la nena, que era la seva mestressa, li va dir:

–No t'allunyis de la casa, si no, et perdràs.

La porta del jardí era oberta. Què va fer el gat? Anar cap a la porta... treure una pota fora... després una altra... i saltironant, vet aquí que es va escapar cap al bosc!

«Si n'hi ha de coses boniques per veure», va pensar, «és molt més divertit que passejar pel jardí. Sembla que sigui un tigre...» Amb aire de superioritat, va alçar el cap ferotgement i va començar a caminar per entre els arbres com un tigre a la jungla. Durant molta estona, s'ho va passar d'allò més bé, sense fixar-se que queia la nit ...

De cop, es va adonar que es feia fosc, que els ocellets ja no cantaven, i que s'havia perdut! Pertot arreu hi havia arbres altíssims i tots s'assemblaven. Com s'ho faria per trobar el camí de la casa? Va seure i es va posar a plorar. Al cap d'un moment, un conillet va passar prop d'allí i es va acostar al gatet.

–Per què plores? –va preguntar el conillet.

–M'he perdut –va contestar el gat.

–Què faràs –va tornar el conill-. Et quedaràs tota la nit aquí?

Davant la idea de quedar-se allà tota la nit, el gatet es va posar a plorar com una Magdalena. Llavors el conill li va dir:

–No ploris més, t'acompanyaré a casa meva, però ens hem d'espavilar, la meva mare em deu estar esperant.

I vet aquí que tots dos van marxar corrents. Quan van arribar al cau, el conill va dir al gatet:

–Mira que corres de pressa i que saltes bé! Ets el més ràpid de tots els conillets que conec!

Llavors va dir a la mare conilla:

–Mama, he trobat un nen conill perdut al bosc, i li he dit que vingués amb mi.

–Has fet molt bé –va dir la mare conilla-. Sopeu i aneu aviat a dormir.

El conillet es va instal·lar davant d'una amanida i va començar a menjar. Però el gatet es va posar a plorar.

–Què et passa? –va preguntar el conill molt sorprès-. Que no t'agrada l'amanida?



–No –va somicar el gat-, mai no n'he menjat.

Quan va sentir que plorava, la mare s'hi va acostar i va observar el seu jove convidat. Acte seguit va cridar:

–Però si no ets cap conill!

De seguida, tota la família va fer un cercle al voltant d'aquella bèstia desconeguda. L'àvia, una vella conilla amb molta experiència, va dir al gat:

–Jo diria que tu t'enfiles als arbres.

–És clar que m'enfilo als arbres –va contestar ell.

–Els conills no puguen als arbres –va continuar l'àvia– però els esquirols, sí! Mireu, una cua llarga, unes orelles petites... és un nen esquirol.

–Un nen esquirol! Un nen esquirol! Oh, que n'és de bonic! –van cridar tots els conillets.

–Vine amb mi –va dir el pare conill– et portaré amb els teus.

El va portar al peu d'un arbre i va cridar:

–Hu! Hu! Senyor Trencanous!

–Sí, què hi ha? –va cridar una veu des de dalt de tot de l'arbre.

–És una cria d'esquirol que s'ha perdut. Que el podeu tornar a la seva família?

–I tant! Digueu-li que pugui.

El gatet no estava habituat a enfilejar-se als arbres,

i va necessitar temps per arribar fins a dalt del tronc. Allà, entremig de les branques, es va esmunyir cap a casa del senyor Trencanous. Aquest, ocupat com estava a endreçar les seves provisions d'hivern, quasi no es va fixar en ell.

–No t'amoïnis –li va dir–. Menja, demà buscarem els teus pares.

El gatet tenia molta gana, però es va enfadar molt quan va veure que només hi havia avellanes. Amb un cop de pota, les va escampar totes.

–Però, què són aquestes maneres? –va cridar el senyor Trencanous–. Ja t'ensenyaré jo a tirar el menjar!

Ja havia aixecat la pota per donar una bufetada al gatet, però de cop es va aturar:

–Però... si no ets cap esquirol! Qui ets?

–No ho sé –va dir el gatet plorant–. No sé qui sóc però tinc gana.

–Vinga, no ploris –va dir l'esquirol–. Què vols? Pinyes, bolets secs?

–No –va dir el gatet?, vull un ratolí.

–Un ratolí! –va cridar l'esquirol?. Per què has vingut a parar aquí? El que havies de fer és dir d'entrada que ets un eriçó! Vine, et portaré a casa teva. Van baixar tots dos de l'arbre i l'esquirol va portar el gatet a casa de la senyora Eriçó.

–Senyora Eriçó –li va dir– aquí teniu una cria d'eriçó que s'ha perdut al bosc, us el porto. Bona nit!

–Gràcies senyor Trencanous, bona nit! –va contestar la senyora Eriçó, que estava dormint al costat dels seus fills.

–Corre a menjar –va dir al gatet–, encara queda un ratolí. Després vine a dormir.

El gatet es va cruspir de pressa el seu ratolí i després va voler arraulir-se contra els eriçons, però es punxava de mala manera.

–Ai! M'heu fet mal, m'heu punxat –va cridar, i va sortir disparat del niu.

La mare Eriçó va observar el gatet.

–Ets una bèstia estranya –li va dir–. En qualsevol cas no ets un eriçó.

Se'n va tornar tranquil·lament al costat dels seus fills, sense preocupar-se més del gatet, que es va tornar a posar a plorar i a cridar desesperadament.

–Mèu! Mèu!

Al cap d'un moment, una òliba es va parar a prop seu i li va dir:

–Ets un gat molt petit per fer tant de soroll!

–Un gat petit? Sóc un gat petit? –va preguntar el gatet tot content.

–És clar! Vius a la casa que hi ha prop del bosc, a l'altre costat de la carretera –va dir l'òliba, que coneixia molt bé tots aquells voltants.

–Oh! Si us plau, porta'm a casa, m'he perdut –va suplicar el gatet.

–Segueix-me, segueix-me –va dir l'òliba arrencant a volar.

El gatet la va seguir corrent. Van travessar el bosc, després una carretera i van arribar a prop d'una casa.

–Estàs segura que és aquí? –va dir el gat.

Però l'òliba ja se n'havia tornat cap al bosc. El gatet va observar la porta, el jardí, la casa i va exclamar:

–I tant! Sóc a casa!

I va començar a cridar amb totes les seves forces:

–Mèu! Mèu!

Fins que la nena el va anar a buscar. Ben calentó en els seus braços va pensar: «Mai més no aniré a passejar tot sol al bosc».

(Adaptació d'un conte rus, tret de *Mil anys de contes*, Barcelona: Milan, 1990)



Un joc: «Pobre gatet»

Tothom seu en un cercle i un infant ha d'anar de quatre grapes fent de gatet. S'ha d'aturar davant un dels companys i dir amb cara de molta pena: «Mèu!» tres vegades. A cada miol, el company ha de respondre: «Pobre gatet!», sense riure. Si riu, perd i ha de fer de gatet.



Viatge a París

Els dies 23 i 24 de maig un grup de 18 mestres van tenir l'oportunitat de conèixer diferents modalitats d'acollida per a la petita infància i les famílies de la ciutat de París. El grup va poder observar la realitat dels centres visitats, i després trobar-se amb les educadores que hi treballen per compartir i conèixer més a fons aquesta tipologia de serveis.

A la ciutat de París, a més de les 400 *crèches* (escoles bressol) existeixen altres serveis que donen resposta a altres necessitats familiars, en un horari més reduït. Les *halte garderies*, els *centres multiaccueil*, i la *Maison verd* ofereixen oportunitats

de ser-hi famílies i infants uns dies a la setmana, prèviament acordats amb la família, i en horari de matí o tarda.

La tradició i la història dels serveis per a la petita infància a París continuen estant molt vinculades al vessant més sanitari, fet que es reflecteix en la formació necessària per ser educador d'algun d'aquests centres, que encara es manté en puericultura o infermera.

La visita, organitzada per la revista *Infància*, forma part de les visites d'estudi que des de fa més de 30 anys s'organitzen a diferents països per conèixer altres realitats, altres maneres de fer, i poder ampliar la mirada per trobar nous punts de vista que ens enriqueixin en la nostra

tasca diària i que ajudin a anar construint aquesta educació de qualitat que infants i joves es mereixen.





Visita a Sant Julià de Ramis

Dissabte 1 de juny un grup de més de vuitanta persones vam poder visitar l'escola Castellum i l'escola bressol El Cau de les Goges a Sant Julià de Ramis. Va ser un matí ric en relacions i vam poder conèixer com es treballa a les dues escoles i de gaudir dels seus espais. Uns espais acollidors, cuidats, pensats, organitzats perquè l'infant pugui triar, decidir, moure's lliurement, compartir, trobar-se, créixer. I uns espais exteriors plens d'oportunitats i racons per amagar-se, saltar, córrer, asseure's a observar, a parlar, amb plantes per cuidar, amb pedres per agrupar, guardar-se a les butxaques... I,

sobretot, amb uns adults al costat en constant renovació pedagògica, amb ganes de créixer com a equip, i amb una experiència de participació amb famílies que està en constant evolució. I amb humilitat. La humilitat amb què ens van rebre les dues escoles, recordant-nos sempre que estan en un procés, que van aprenent, i mentre ho fan, construeixen un camí. De vegades tiraran enrere, però potser els permetrà fer dues passes endavant. I amb la humilitat de reconèixer que el mestre no ho sap tot, que aprenem de les famílies, dels infants i dels altres mestres. Com ens deien a l'escola bressol El Cau de les Goges, fent referència a un conte indi: «Tots som cassoles esquerdades per alguna

banda, però sempre existeix la possibilitat d'aprofitar les esquerdes».

Per això, el fet que un dissabte al matí més de vuitanta persones es trobin per conèixer altres maneres de fer, ens ha de fer valorar que malgrat les retallades econòmiques i el canvi en la manera d'entendre l'escola i l'infant que reflecteixen algunes lleis, els mestres continuem treballant per una educació de qualitat. Ser testimonis d'experiències educatives interessants ens encoratja a seguir malgrat la tempesta que fa temps que ens acompanya. I perquè tenir l'oportunitat de trobar-nos entre els mestres d'arreu de Catalunya va teixint, poc a poc, una xarxa que esdevindrà forta i potent. Com s'acostuma a dir: tot està per fer, i tot és possible.

Conte Indi

Un aiguader de l'Índia tenia només dues grans cassoles de terra que penjaven en els extrems d'un pal i que portava sobre les espatlles. Una tenia diverses esquerdes per les quals s'escapava l'aigua, de manera que al final del camí només en conservava la meitat, mentre que l'altra era «perfecte» i mantenia el seu contingut.

Això passava diàriament. La cassola sense esquerdes estava molt orgullosa dels seus èxits, perquè sabia que complia amb el fi per al qual havia estat creada. Però la pobra cassola esquerpada estava avergonyida de la seva pròpia imperfecció i de no poder complir perfectament la seva tasca.



Així que, al cap de dos anys, li va dir a l'aiguader: «Estic avergonyida i em vull disculpar amb tu perquè a causa de les meves esquerdes només obtens la meitat del valor que hauries de rebre pel teu treball».

L'aiguader li va contestar: «Quan tornem a casa fixa't en les flors bellíssimes que han crescut al llarg del camí».

La cassola ho va fer així. I, certament, va veure moltíssimes flors precioses al llarg de la vereda. Però va continuar sentint-se trista perquè al final només guardava dins seu la meitat d'aigua del principi.

L'aiguader li va dir aleshores: «T'has adonat que les flors només creixen a la teva banda del camí? Vaig voler treure el cantó positiu de les teves esquerdes, i vaig sembrar llavors de flors. Cada dia les he regades i durant dos anys jo n'he pogut collir. Si no fossis exactament com ets, amb la teva capacitat i les teves limitacions, no hagués estat possible crear aquesta bellesa».



L'observació i el sentit de l'humor també són elements clau en la bellesa. Trobar el lloc precís on una serp, un cuc o un altre animal es pot sentir còmode per reposar o mirar el que l'envolta, lluny de ser una mostra banal, ens pot ajudar a anar més enllà.

Aquest diàleg entre una realització plàstica i l'espai adequat d'un vell tronc, per la seva condició d'acollidor i estable, és una mostra més d'aquesta manera oberta d'entendre la relació entre el que es crea i el que existeix, oferint la possibilitat de trobar una lectura nova.

La revista iniciarà nou curs amb dues noves incorporacions. Així doncs, Eva Jansà n'assumeix la coordinació amb David Altimir, mestres d'educació infantil que, junt amb un Consell de Redacció ampli i amb experiència, continuaran els 32 anys de la revista Infància treballant per la renovació pedagògica de l'educació a Catalunya.

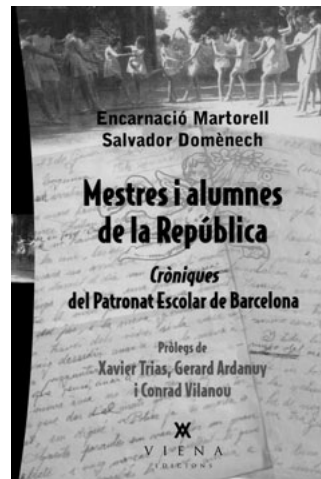


Nena, no siguis mestra!
Recull de vivències, ensurts, aventures i desventures de dues mestres.
 BRUNET, ISABEL;
 MERCADÉ, MARIA MAGDALENA
 Barcelona: Rosa Sensat, 2013
 (Col·lecció Testimonis).

Quan les i els futurs mestres acaben Magisteri tenen el cap ple d'il·lusions, de teories psicològiques, pedagògiques, didàctiques... Pensen que intervindran prodigiosament en la formació de noves generacions, ajudaran a créixer, a viure i a estimar. És cert, però mai t'imagines, nena, quants imprevistos no teòrics, sinó tan reals com la vida mateixa, hauràs de resoldre en un tres i no res.

Mestres i alumnes de la República
Cròniques del Patronat Escolar de Barcelona.
 MARTORELL, ENCARNACIÓ;
 DOMÈNECH, SALVADOR.
 Barcelona: Viena edicions, 2013.

Salvador Domènech descriu els aspectes renovadors d'un ensenyament modern, actiu i en valors, analitzant àmbits com el professorat, la metodologia, la llengua, la coeducació, la laïcitat, les sortides i excursions o les colònies escolars. El testimoni en directe de les redaccions i les Cròniques escolars d'Encarnació Martorell, escrites quan era alumna del Grup Escolar Ramon Llull en temps de la República i de la Guerra Civil, completa en primera persona la visió de l'historiador.



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 2013 (IVA inclòs): 50 euros
 Socs A. M. Rosa Sensat: 40 euros
 Europa i resta del món: 60 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/lílibreta

Firma del titular

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

Espai per a una creativitat sense límit

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

MANLEY[®]

Edició i administració:

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

Direcció: Irene Balaguer i Eva Jansà

Secretaria: Mercè Marlès

Consell de Redacció:

Elisabet Abeyà, Esther Aguiló, David Altimir, Mercè Ardiaca, Montserrat Baliarda, Nancy Bello, Teresa Boronat, Clara Claramunt, Carme Cols, 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, Montserrat Riu, Carme Rubió, Eva Sargatal, Rosa M. Securún, Lurdes Tarradas, Dolors Todolí, Marta Torras, Maria Torres, Elisenda Trias.

Projecte gràfic i disseny

de les cobertes: Enric Satué

Maquetació: Clara Elías

Impremta: AGPOGRAF
Pujades, 124. 08005 Barcelona

Dipòsit legal: B-19448-90

ISSN: 1130-6084

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.

n o v e t a t

temes d'infància

Escola slow

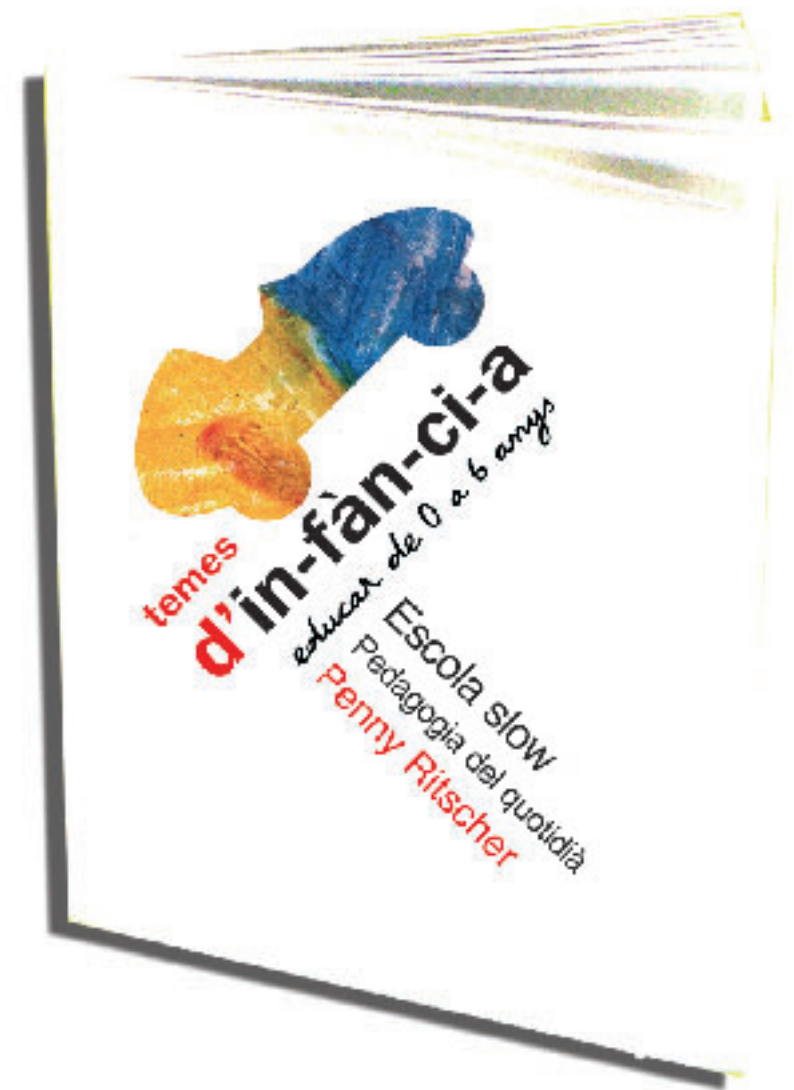
Pedagogia del quotidià

Penny Ritscher

Ens trobem davant d'una emergència cultural nova: infants atrapats en el parany dels estereotips dels mitjans de comunicació de masses i en els desitjos induïts per la publicitat.

Escola slow no és un llibre sobre l'educació lenta. *Lent* no ha de ser l'adjectiu que descriu una escola respectuosa amb els diferents ritmes dels infants, mestres i famílies i on dia rere dia hi ha un anar i venir de relacions i de moments de vida quotidiana.

www.rosasensat.org



R
S
S
A
S
E
N
S
A
T

L'Associació de Mestres Rosa Sensat

Convoca el XXXIII Premi
Marta Mata de Pedagogia

P E D A G O G I A



L'Associació de Mestres Rosa Sensat, amb la col·laboració la Fundació Artur Martorell, el Departament d'Ensenyament de la Generalitat, la Diputació de Barcelona, l'Institut d'Educació de l'Ajuntament de Barcelona, i l'Instituto Superior de Formación del Profesorado del Ministerio de Educación convoca el Premi Marta Mata de Pedagogia per promoure, reconèixer i donar a conèixer el treball renovador de mestres, professors i altres educadors que, en equip o individualment i a partir de l'anàlisi i la reflexió sobre la pràctica, contribueixin a la millora de l'educació i a enfortir la renovació pedagògica.

1. Els treballs presentats han de ser originals, inèdits, realitzats per mestres procedents de tot l'Estat espanyol i Llatinoamèrica, i redactats en qualsevol de les seves llengües.
2. Les obres han de donar a conèixer una experiència que comporti una millora de la pràctica educativa.
3. Les obres han de tenir una extensió màxima de 300.000 espais. S'han de fer arribar a la seu de l'Associació (Av. Drassanes 3, 08001 Barcelona) en un suport digital i tancats en format PDF (no s'acceptaran treballs en suport paper) o per correu electrònic a l'adreça publicacions@rosasensat.org.
4. El document ha d'anar acompanyat necessàriament d'un breu currículum de la persona o persones autores on hi constin les dades bàsiques de l'autor o autors (nom, adreça, telèfon de contacte, NIF i correu electrònic).
5. La data màxima per a l'entrega d'originals serà l'1 d'octubre de 2013.
6. El jurat està constituït per persones vinculades a l'àmbit educatiu i que representen les institucions i entitats convocants.
7. El Premi consisteix en l'edició de l'obra guanyadora en llengua catalana i castellana.
8. El jurat podrà declarar desert el Premi. La decisió del jurat serà inapel·lable.
9. Les entitats que convoquen el Premi es comprometen a publicar l'obra premiada. L'Associació de Mestres Rosa Sensat i Editorial Octaedro la publicaran en llengua catalana i castellana respectivament. En ambdues edicions es farà constar el premi amb el qual ha estat guardonada.
10. El veredictes es farà públic el mes de novembre de 2013 i el Premi es lliurarà en el decurs d'un acte públic.
11. La participació en el Premi comporta l'acceptació d'aquestes bases. El jurat resoldrà les qüestions no previstes.

Barcelona, febrer 2013

Col·laboració:



Generalitat
de Catalunya
Departament
d'Ensenyament



Diputació
Barcelona

Ajuntament de Barcelona
Institut d'Educació



Instituto Superior
de Formación
del Profesorado
Ministerio de Educación

OCTAEDRO