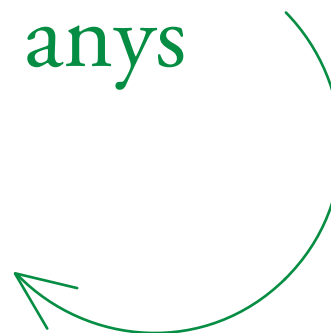


in-

fàn-



202
gener
febrer
2015
educar
de 0 a 6
anys



ci-

Orfes

Aquest any que acabem de deixar enrere ha estat un any d'efemèrides importants per a la infància. El 20 de novembre es va commemorar el 25è aniversari de la Convenció sobre els Drets de l'Infant, vàrem tenir el goig de veure com es lliurava el Nobel de la Pau a la jove Malala Yousafzai i a l'activista indi Kailash Satyarthi, que ha lluitat des de fa temps contra l'explotació i el treball infantils. I en una dimensió més nostra, va aparèixer el número 200 de la revista.

Però iniciem aquest nou any orfes. Orfes perquè hem sabut que l'exercici pressupostari del Departament d'Ensenyament no compta amb cap euro per a l'educació dels infants de 0 a 3 anys. Serà la primera vegada en democràcia que el Govern no preveu cap partida econòmica per a aquest cicle de la nostra maltractada etapa. Aquesta inhibició de responsabilitats de la nostra Conselleria ens deixa, de nou, molt preocupats.

Els ajuntaments més petits, que ja estaven patint aquest abandonament arran de la disminució substancial de l'aportació de la part que pertocava a la Generalitat, hauran de prendre decisions difícils que afectaran, novament, els més vulnerables de tots: els infants. Veurem que les condicions d'acollida que es defineixen al Decret 282/2006, i que des de l'Associació de Mestres Rosa Sensat sempre hem vist com a inacceptables, s'acabaran imposant com les mesures estàndard en l'educació dels infants més petits. Tot plegat és un terreny encara més ben adobat per l'entrada del mercat privat en la gestió de les escoles.

Mentre el mateix Govern celebra l'activisme de persones com Malala o Kailash i sembla reconèixer els drets de la infància, les seves polítiques s'allunyen cada cop més del seu discurs. Però sobretot, s'allunyen cada cop més de les necessitats reals i dels drets que com a ciutadans tenim.

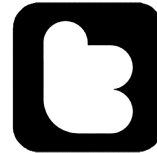
Infància en Xarxa	Com creus que l'escola ha d'acollir les famílies?		2
Plana oberta	Educar és donar la paraula	Jordi Canelles	4
Educar 0-6	Condicions per a una reflexió sobre la descoberta	Claus Jensen	7
Bones pensades	El nom dels infants	Marta Torras	10
Escola 0-3	Temps per aprendre i acollir	Marta Ordóñez	12
Escola 3-6	A la tribu que van descalços..., quin deu ser el seu número especial?	Dolors Feixas	14
	Les fases d'elaboració de la seqüència numèrica amb cançons	Maria Bras-Amorós i Toni Giménez	20
L'entrevista	Conversa amb Irene de Puig	Mar Hurtado i David Altimir	28
Infant i salut	TDAH: Dèficit o falta d'atenció?	Jordi Artigue	32
Llibres a mans	Qui menja sopes se les pensa totes: cuines de llibre	Roser Ros	40
El conte	Na Caputxeta Rosa	Elisabet Abeyà	42
Informacions			44
Blogs, llibres i més			46

sumari

Infància en Xarxa

Mitjançant el **facebook** de l'Associació de Mestres Rosa Sensat i el **twitter @RosaSensat**, volem oferir un espai d'intercanvi d'opinions i de debat sobre temes relacionats amb fer de mestre, l'escola i l'educació. A la revista en paper hi recollirem algunes d'aquestes opinions.

És una oportunitat d'intercanvi al voltant de temes d'interès entre diferents persones a les xarxes socials. Una oportunitat de fer *Infància en Xarxa*.



Com creus que l'escola ha d'acollir les famílies?

Twitter

Jaume Ribas Seguí: D'igual a igual, compartint estratègies educatives, acompanyant l'educació familiar i orientant si cal.

Facebook

Àngels Martí Rull Jo crec que l'escola ha d'acollir les famílies de la manera més oberta possible... Ha d'obrir les seves portes als nous, ha d'escoltar-los, atendre les seves inquietuds, intentar resoldre dubtes..., en definitiva, fer que agafin confiança i se sentin com a casa.

Eva Soc Així: Naturalment!!!!

Olga Ginesta Pujol: Espero que bé! Almenys això intentem!

Eva Sargatal Danés Arribar sovint vol dir deixar algun altre lloc, persones molt properes... i penso que la clau està en la calma durant aquest procés de transició, en les poques presses tant per part de l'equip educatiu com per part de la família (segons la seva disponibilitat, és clar!)

Acollir entès com a acceptar a casa nostra, a la nostra escola i que se la puguin fer seva també, famílies que es poden quedar durant un matí, un dia, un dinar... Escoltar i empatitzar amb elles, acompanyar-les en aquest procés de separació, poder donar a cada una el temps que necessita...

Encenent la imaginació: Entendre l'escola com a comunitat crec que és la clau. Una comunitat és un espai de convivència on tothom aporta

quelcom valuós per a la resta. Independentment de quin sigui el nostre paper dins la comunitat, el prioritari és comprendre que el nostre lloc és el que dona sentit a la comunitat en si mateixa i, de retruc, a la nostra tasca. L'escola oberta acull i recull. L'escola oberta convida. Petits gestos com parlar amb cada persona coneixent el seu nom, utilitzant-lo quan ens dirigim a ella i reconeixent-la en la seva individualitat, són indispensables. El paper de la família en relació amb l'escola ha de ser el mateix que el de l'escola envers la família: una relació bidireccional i sincera. Crec que l'escola ha de prendre la determinació de deixar d'alletonar les famílies i començar a escoltar i a aprendre d'elles, però, sobretot, com a escola, hem d'acceptar que el principal educador d'un infant és el seu entorn familiar. Alhora, crec que tot va lligat amb el model d'escola: ensenyar o educar?

Immaculada Pujol: Primer el/la mestre/a no ha de pensar que ho sap tot i que només l'alumne aprèn a l'escola. La família educa i també ensenya coses i cal que continuï aquesta formació. Quan els nens tenen 3 anys, tots els pares assisteixen a les reunions, quan fan tercer el número d'assistents va minvant. Jo no sé si en aquella edat ja no es veuen tan capaços d'ajudar el fill o si és que els mestres els hem escarmentat i creuen que tot ho ha de fer l'escola.

Per tant, cal tenir una relació estreta amb els pares, no només en les reunions sinó en el dia a dia de l'alumne, explicar-los els progressos que va fent i les idees que té. Tractar-los sense renyar, pensant que hi ha pares que no saben res del desenvolupament del seu fill. Ells no han estudiat per a mestres. En resum, cal tindre'ls a prop però sense angoixar-se mútuament, ni entrar a la classe a parlar quan es l'hora d'estar amb els nens.

La caseta dels tresors...mare de dia: Quan una família participa per primera vegada en un projecte educatiu és necessari un temps de familiarització. En aquest temps és molt important conèixer l'entorn on el seu fill conviurà moltes hores i conèixer les persones amb qui es relacionarà cada dia. Donar entrada lliure a les famílies perquè puguin acompanyar els seus fills en aquesta coneixença serà font de confiança per part de tots. ■

Infància visita

L'escola: EBM Dolors Canals

**Punt de trobada: c/ Perú 271 de Barcelona,
a les 9.45h**

Dissabte 21 de febrer del 2015

Per arribar-hi vegeu: www.viamichelin.es

Horari de la visita: de 10 a 13h

Cal inscriure's

<http://form.jotformpro.com/form/43353189930964>

Educar és donar la paraula

Jordi Canelles

Aquest darrer estiu s'ha publicat un recull de conferències i de textos d'Emilio Lledó, *Los libros y la libertad*, que és una petita joia de cultura, tolerància i bon gust. En aquesta miscel·lània apareix, entre d'altres, una idea que té una gran transcendència en el món educatiu. Els nous nats, els infants, diu Lledó, més que arribar a un món d'objectes, més que néixer envoltats de coses, neixen envoltats de paraules; naixem doncs, en un món de significats i de símbols.

Més enllà de la llengua materna

Naixem en una llengua materna que ens acull. Tots tenim una llengua materna, això no és cap mèrit, de la qual en som hereus i a la qual no podem renunciar. És a través d'ella que ens fem nostre el món que ens envolta, el món present i el món heretat, és a dir, a través de la llengua materna som memòria i, per tant, també continuació dels qui ens han precedit. Ara bé, si és cert que no som responsables de la nostra llengua materna, sí que ho som de la nostra llengua matriu; la llengua matriu és aquella llengua pròpia, personal, singular, a través de la qual cadascú fa una nova interpretació del seu temps. Educar vol dir precisament ajudar a passar de la llengua materna a la llengua matriu. És a dir, educar vol dir permetre conformar una nova llengua que faci una nova lectura, una nova narració del món personal i pròpia.

Un altre savi dels nostres dies (i en tenim tan pocs que cal tenir-los molt presents), Lluís Duch, diu que la crisi actual no és ni una crisi

econòmica ni una crisi de valors, sinó que és una crisi de la paraula. S'ha banalitzat la paraula, és a dir, aquelles narracions que ens servien per entendre el món en el qual habitàvem ja no serveixen, les paraules ja no signifiquen el que significaven fins fa ben poc. Mireu, per exemple, la paraula *amic*: resulta que ara tenim 500 amics, al facebook; o la paraula *distància*: què és a prop i què és lluny? Per tant, les estructures





d'acollida (la polis, la religió, la família i l'educació), que se sustentaven en la paraula, és a dir, en narracions que ens permetien entendre el món, també estan en crisi. És obvi que la política, la religió, la família i l'educació (o si voleu, l'escola), necessiten una nova reformulació, ja que tal com les enteníem fins fa quatre dies ja no serveixen. El nou arribat, l'infant que s'incorpora al món, necessita fer confiança en la interpretació que els adults fan d'aquest lloc on ha de viure, encara inhòspit i incomprensible per a ell (la llengua materna de què parla Lledó), d'aquí la importància de les estructures d'acollida. Ara bé, si precisament aquestes estan en crisi, en redefinició, l'infant difícilment trobarà el seu lloc en el món, i educar, com diu Meirieu, consisteix en aquell moviment que permet fer un lloc al nouvingut. Així doncs, tenim un repte important i certament urgent a assolir.

Les escoles, llocs d'interpretació

Walter Benjamin escriu: «El primer narrador dels grecs fou Heròdot. En el capítol 14 del tercer dels seus llibres d'Històries, hi ha un relat del qual podem aprendre molt. Tracta de Psammètic. Quan Psammètic, rei dels egipcis, fou derrotat pel rei persa Cambises, aquest es va proposar d'humiliar-lo. Va manar que col·loquessin Psammètic en el carrer per

on havia de passar la marxa triomfal dels perses. A més, féu que el presoner veiés passar la seva filla com a criada, amb el càntir camí de la font. Mentre que tots els egipcis es planyien i es lamentaven d'aquell espectacle, Psammètic es mantenia aïllat, callat, immòbil, amb els ulls a terra. Tampoc es va immutar quan va veure passar el seu fill en la desfílada que el duia a la seva execució. Però quan després va reconèixer entre els presos un dels seus criats, un home vell i empobrit, només llavors va començar a colpejar-se el cap amb les mans i a mostrar tots els signes de la més profunda tristesa».

Per un moment penseu què faríem a l'escola amb aquest text. Segur que no ens seria difícil imaginar una comprensió lectora del tipus: Quins dos exèrcits s'havien enfrontat en la guerra? Quin exèrcit havia estat el vencedor? Com es diu el rei del perses? Què duia la filla de Psammètic? Quin destí li esperava al fill de Psammètic?...

Walter Benjamin ens obre una finestra quan ens planteja una altra pregunta, una pregunta que no esgota el text, una pregunta que no acaba en una resposta perquè és una pregunta que no acaba en el text sinó que obre una narració: per què Psammètic només plora quan veu el vell criat?

Aquesta mateixa situació és la que es va donar en una escola que es plantejava treballar per projectes. El grup de tercer estudiava els dofins.

Els nens formulaven preguntes sobre què els interessava d'aquests mamífers: què mengen?, quant viuen?, com es reproduïxen?... Fins que van anar al zoo i, en sortir de l'espectacle, algú va plantejar amb les seves paraules una qüestió d'un altre ordre: és lícit que els dofins visquin en captivitat?

Les escoles són massa sovint llocs descriptius, per tant demanem als nostres infants que reproduïxin, tornin a fer allò que ja està fet, pensin el que ja està pensat i nosaltres, mestres, no deixem d'escapar-nos d'aquesta lògica, fem el que ja està fet, actuem cíclicament reproduint any rere any allò que ja sabem. Proposem trencar aquesta lògica i començar a viure en escoles que siguin llocs d'interpretació (llengua matriu) i no de mera descripció (llengua materna). Interpretació que ens dóna peu a aquella expressió tan bonica del «parlem-ne», és a dir, tot està obert. L'escola com a lloc de creació i no de reproducció, llocs on pensem junts, mestres i infants, sobre allò que no té mai una resposta definitiva, on les respostes i les accions són aproximacions, propostes de resposta, narracions obertes. Per què va plorar Psammètic no ho sap ningú, però podem imaginar-nos-ho junts sense excloure cap resposta, per saber si és lícit que els dofins visquin en captivitat ens caldrà saber moltes coses dels dofins, però sabem que no arribarem a una resposta definitiva sobre la seva llibertat.

El compromís del llenguatge

No és cap novetat dir que el llenguatge mai és innocent, les paraules que fem servir són les paraules que configuren el nostre món, per tant podríem dir que som allò que diem, allò que som capaços de verbalitzar. Els lingüistes diuen que el llenguatge és performatiu, és a dir, que el llenguatge és capaç no de reproduir idees (i ideologia) sinó de crear-les. El llenguatge, doncs, crea pensament i crea realitats. Per tant, cal reflexionar sobre quin llenguatge està envaint el món educatiu, quin és el llenguatge que a les escoles, entre els teòrics i entre els administradors i polítics configura el món de l'educació, no fos cas que de mica en mica i de manera subtil i imperceptible, determinada ideologia, determinada manera de pensar i d'entendre l'educació hagi ocupat el nostre pensament, la nostra manera de fer i de percebre què és i què vol dir educar.

Necessitem un nou vocabulari educatiu, o millor, una nova llengua educativa. Una llengua que sigui lloc de trobada i que vagi configurant

una gramàtica allunyada de l'imperatiu de l'economia que parla de resultats, de rendiment, de quantificacions, de comparatives i d'estadístiques, una gramàtica allunyada de la tecnologia i que no vulgui saber d'eficàcia, de didactismes, de prediccions, de prescripcions, de dogmes. Sabem que darrerament i amagat rere una pàtina de suposada modernitat, però de forma profundament reaccionària, s'ha criticat sense cap mena de finor el que s'anomena una certa «bonesa» educativa, s'ha criticat, posant-ho tot al mateix sac, l'escola activa, «l'escola de la plastilina», les aportacions del constructivisme i les propostes derivades de la LOGSE, la LOCE i la LEC. Aquest és un discurs guanyador en els temps que corren, el perill, i ja ho comencem a veure ara, és que el premi sigui una societat fragmentada, on els poderosos ho siguin cada vegada més i els dèbils quedin definitivament exclosos. Nosaltres proposem una altra mirada.

Ens sentim incòmodes en el llenguatge de les seguretats que trenquen qualsevol possibilitat de vida, de diferència, d'experiència. Desconfiem dels qui parlen sabent el que diuen, sense obrir escaletes al dubte, dels qui parlen amb arrogància, dels qui utilitzen el llenguatge per separar, per excloure, per imposar, dels qui del llenguatge en fan frontera. Necessitem un llenguatge que ens apropi i ens mantingui alhora en la nostra diferència, que ens permeti parlar del que ens passa, de l'experiència, i no dels imperatius. Volem un llenguatge que, tal com ho fa l'experiència educativa, conjugui en subjuntiu, que tingui caràcter adverbial, circumstancial. Paraules que són pròpies del món empresarial, de la societat del consum, han ocupat el llenguatge (i el pensament) educatiu i han convertit l'educació en un objecte mercantil: competència, rendiment, resultat, eficàcia, èxit, excel·lència. Enfront d'aquestes en proposem unes altres que configuren una altra manera d'entendre l'educació. Seran les de la nostra llengua matriu, les que nosaltres haurem escollit conscientment, críticament, compromesament: confiança, pausa, moviment, interpretació, creació, subjuntiu, singular, justícia...

Potser el deure de cada mestre, de cada claustre no sigui més que trobar el seu propi vocabulari educatiu, la llengua matriu que doni sentit a les accions que es duen a terme en el dia a dia. ■

Jordi Canelles, director de l'escola La Llacuna del Poble Nou

Condicions per a una reflexió sobre la descoberta

Claus Jensen

Resulta essencial disposar del temps i l'espai necessaris per desenvolupar l'activitat pedagògica. La pedagogia implica que els éssers humans es retrobin dins un concert. Per això és fonamental que els infants, les famílies i els membres del personal tinguin la possibilitat de deixar la seva petjada en la quotidianitat. Però, tal com es desprèn d'aquest article, moltes altres persones volen intervenir en els fets quotidians.

Durant decennis, hem experimentat molt per crear entorns oberts per als infants i els adults, on les famílies es consideren també part integrant de la vida quotidiana.

A Dinamarca, el fet que els infants puguin arribar al matí a l'escola a diferents hores és més una regla que una excepció. És legítim tant per a les famílies com per als nens i nenes arribar unes hores més tard que els altres, amb l'única justificació que aquell dia tenen la possibilitat de passar una mica més de temps en família. Això és només un exemple –podríem citar-ne d'altres– de la gran flexibilitat que ha desenvolupat l'entorn pedagògic. Es pot veure cada infant en la seva individualitat, tenir un contacte concret amb les famílies.

A la pràctica, no és possible instaurar l'obertura i la flexibilitat per un simple decret d'un ministre o un alcalde. És important que es prengui consciència en el pla polític, però per establir una pràctica sòlida cal

treballar a escala local en cada centre. No cal ser pedagog per adonar-se que cada infant és diferent. El repte consisteix a crear entorns que permetin abordar aquesta diversitat. En la vida quotidiana dels centres, els infants participen en una col·lectivitat, però és essencial no perdre de vista que les col·lectivitats no impliquen necessàriament regles rígides com les maniobres militars d'antany. La vida col·lectiva pot ser variada, oberta, sorprenent, marcada per una multitud d'individus divertits, empipadors i burletes.

Cal experimentar a escala local, i cal una gran força de decisió al si de cada centre. Tots els actors –infants, famílies i mestres– han de tenir la impressió de participar en una democràcia real, una democràcia quotidiana, en què s'ha establert un diàleg constant que permet equilibrar les diferents necessitats.

El passat està marcat per preses de consciència que s'han desenvolupat i s'han consolidat al llarg dels anys 1980 i 1990. És també un període en què es va modificar significativament el concepte d'infància. A Itàlia, Loris Malaguzzi, de Reggio Emilia, fou una de les moltes persones que van contribuir a aquesta evolució. En lloc de considerar els infants com a copes de vidre que els mestres i els pedagogs han d'omplir, es podia veure l'infant com una copa màgica que s'omple a si mateixa de manera gairebé miraculosa. Aquesta imatge de la copa màgica estimula una curiositat molt superior pel que fa als processos pedagògics i les ganes d'experimentar.



En el mateix període, a Dinamarca hi va haver també un seguit d'investigadors que, amb els seus treballs, van participar en aquesta obertura, amb una comprensió molt més complexa del camí de la infància, un camí en què troba nombrosos actors. Actors que, amb perspectives diverses, desitgen dirigir i formar l'infant, considerant-lo com l'actor principal de la seva evolució, i no només com un individu passiu a l'espera de rebre la lliçó següent. En l'entorn pedagògic hi havia un intens desig d'experimentar la democràcia en la quotidianitat. Podíem establir una pràctica pedagògica que donés als infants un gran marge d'acció, de manera que participessin en l'elecció d'activitats que els agradessin, en el grau de rigidesa dels reglaments, etc.? La llista d'experiències que podien dur-se a terme, i les que de fet s'hi van dur, és llarga. El joc i la mateixa producció cultural dels infants eren al centre dels assajos encaminats a donar més espai a una democratització de la quotidianitat.

És important assenyalar altre cop que no es pot posar en marxa la democràcia a cop de decret. Perquè funcioni ha d'establir-se un diàleg en l'àmbit local, entre els treballadors i les famílies, i amb la implicació dels nens i nenes. Cal temps, molt de temps, per posar en pràctica el fruit de nombroses converses. S'ha d'experimentar, criticar, reavaluar, una vegada i una altra, abans que les modificacions arrelin amb prou força per arribar a formar part de la quotidianitat. Ens adonem que el desenvolupament del treball pedagògic ha anat estretament vinculat a un lloc concret, a una pràctica concreta i a uns actors concrets. Gran part de la inspiració arriba de fora, però amb moltes variacions en l'àmbit local.

Però, quins són els reptes a què ens enfrontem avui?

Pot resultar difícil definir de manera clara quan i com es produeix una modificació, però com a actor del camp pedagògic, recordo l'època en què van començar a agafar forma els debats sobre qualitat. La primera reacció fou l'alegria de poder debatre sobre la qualitat, però molt aviat, l'entusiasme es va refredar. Es va posar de manifest que l'interès polític i administratiu pel fenomen de la qualitat es referia en gran mesura al desenvolupament d'eines de gestió per al sector públic. Part de la nova ideologia considerava que el sector dels serveis infantils, igual que altres entitats del sector públic, s'havien de desenvolupar a partir de la competència.

Des d'aleshores s'han utilitzat enormes recursos per posar en marxa sistemes que permetin comparar els centres infantils. Un exèrcit de psicòlegs, sociòlegs, politòlegs i, sobretot, economistes han fet grans esforços per forçar la quotidianitat de les institucions en una direcció que permetés ser mesurada i avaluada. La sèrie d'eines noves per permetre crear una lògica de mercat per als serveis infantils és sorprenent, i demanen cada vegada més energia. Molts dels recursos que s'estalvien en la tasca diària amb els infants s'utilitzen principalment per controlar i desenvolupar la lògica de mercat.

Per exemple: l'índex de massa corporal dels infants es pot mesurar i utilitzar com un indicador del resultat del centre, i pot comportar una gratificació o una sanció per part de les autoritats centrals. Seguint la mateixa lògica, gran part del sistema polític intenta minar els acords col·lectius pactats amb els pedagogs i els funcionaris públics. Els pedagogs han de competir per uns salaris exigües que es paguen en funció de la seva fidelitat a unes directives definides des de l'àmbit central.

L'inici de l'establiment d'aquesta nova mentalitat fou una invitació a debatre la qüestió de la qualitat, però jo posaria un gran interrogant pel que fa al resultat. El resultat més evident és una clara centralització del poder, que recorda els règims totalitaris. Una orientació despietada imposada per les nombroses noves tecnologies.

I ara, què?

Sigui quina sigui la importància de la centralització, l'àmbit local segueix existint, i hi ha d'haver mitjans per crear un espai que funcioni en un altre sentit. Pot resultar complicat trobar el temps i l'espai per discutir-ne les condicions. Pot semblar impossible lluitar per conservar certa curiositat per les perspectives de l'infant. És una tasca àrdua, però malgrat tot, és en aquesta cerca on els professionals troben la major satisfacció.

Amb aquest article he volgut mostrar que al si dels entorns pedagògics hi perviuen grans ideals democràtics que no han desaparegut malgrat els estralls de la ideologia neoliberal del poder. Cultivem-los en l'àmbit local i mostrem la nostra oposició per fer-nos escoltar i obtenir més suport per part del món polític. ■

Claus Jensen, pedagog i diplomad en antropologia pedagògica

Repensar l'educació és sinònim d'observació, reflexió, diàleg, escolta i responsabilitat. La documentació ens ofereix la possibilitat d'aprendre a mirar l'infant i els seus processos, de fer-los visibles i de donar-los el lloc que els correspon.

Enguany, les Bones Pensades volen ser petites mostres del que els mestres i les mestres de les escoles recullen en el seu dia a dia. Petites reflexions i petites observacions sobre l'infant, l'actitud de l'adult, organitzacions dels grups, de l'escola... que permeten obrir una finestra a la reflexió conjunta.

Una manera de documentar com els mestres assumim el compromís de la nostra feina, des del respecte, l'observació de l'infant i l'avaluació constant. Una documentació compartida amb la resta de l'equip que permeti transformar-nos i transformar l'educació. I una documentació que és diversa en funció de qui n'és el destinatari.

El nom dels infants

**«L'infant té dret des del seu naixement a un nom...»
(principi 3 de la Declaració dels Drets de l'Infant).**

Però, per què és tan important el nom d'un infant?

Doncs perquè el nom el diferencia i el fa únic; li dona identitat.

El nom propi és un element bàsic per a la formació de la pròpia identitat personal, la consciència que una persona té de ser ella mateixa i diferent de les altres. I, per arribar a aquesta consciència, es fa necessària la presència de l'altre, ja que aquest procés es fa mitjançant les relacions amb les persones significatives per a l'infant i la mirada que tenen d'ell.



Aquests dos elements bàsics per a la construcció de la identitat personal, el nom i els altres, donen sentit a la experiència de documentació que portem a terme des de fa quatre anys a la llar d'infants municipal Bon Pastor de Figueres. Una experiència que s'ha dut a terme gràcies al consens i a l'entusiasme de l'equip d'educadores.

El nom propi és quelcom que forma part de nosaltres mateixos. Quan ens presentem, el primer que donem a conèixer de nosaltres és el nostre nom. Així doncs, el mateix dia que les famílies trepitgen per primera vegada l'escola, les educadores ja els fem una proposta sobre els noms dels seus infants. En un primer moment l'entenen com una manera de presentar-se uns als altres. Però la intenció va més enllà de ser una mera targeta de presentació: que esdevingui una eina que ajudi a construir la identitat de l'infant i, alhora, serveix de documentació que «parli» de tots els que formem part de l'escola, que fomenti el coneixement mutu i la cohesió.

La proposta és senzilla: els donem una targeta i els proposem que, si els agrada la idea, posin una foto del seu fill o filla i escriguin el nom de l'infant amb una breu explicació sobre el motiu pel qual li van posar aquest nom. Les famílies poden emportar-se la targeta per fer-la a casa, o fer-la a l'escola, i decidir si volen fer-ho amb la col·laboració dels fills/es.

D'aquesta manera, durant els primers dies del curs les educadores preparem un espai perquè les famílies puguin trobar-se, xerrar i compartir vivències. O fer un cafè, llegir algun article o confegir la targeta del nom del seu fill/a. I posem al seu abast diferents estris i materials per confegir-les (retoladors, papers, cola, tisores, pintures, plomes, petxines, etc.). Les educadores també hi participem amb una targeta pròpia, recordant el que ens han transmès les nostres famílies sobre el nostre nom.

Aleshores, aquestes targetes les pengem una al costat de l'altra, en el curt passadís de l'escola, en un lloc que resulta molt visible des de l'entrada i preparat especialment per a aquest ús.

Amb aquest petit exercici aconseguim una documentació on les famílies són les protagonistes, perquè elles decideixen què volen explicar i compartir, i ho elaboren a partir de les seves experiències, dels seus sabers i dels seus gustos.

I té molta acceptació, ja que a la major part de famílies, per no dir totes, els agrada explicar com van triar el nom del seu fill/a. Perquè, tant si va ser fàcil com difícil, sempre és un fet viscut amb il·lusió.

L'exposició dels noms ens dona informació molt variada dels infants i de les seves famílies. Hi podem llegir comentaris diversos, com per exemple, un que denota una gran sensibilitat d'una mare que comença dient: «El nom és el primer regal que se li fa a un fill...», o d'altres on ens parlen d'origens familiars diferents, on veiem la meitat amb escriptura àrab, o escrites en eusquera... cosa que ens mostra diverses llengües i ens apropa a altres cultures.

En d'altres s'endevinen les aficions i els valors dels pares i les mares (caminar per la muntanya, l'estima per la natura, etc.), com el cas d'una que mostra una foto d'una vall dels Pirineus on hi ha un alberg d'alta muntanya penjat literalment entre uns cims imponents que bé podria ser una postal; el nom de la vall és el nom que van triar per al seu fill...

Cadascuna està elaborada de diferent manera, com diferents són els infants i les seves famílies, i ens expliquen fets, vivències, desitjos,

sentiments, mirades i pensaments, que van des de les històries més sorprenents i emocionants a les més senzilles i igualment commovedores.

És freqüent veure targetes decorades amb dibuixos fets pels germans. També ens expliquen el procés de consens que van haver de fer el pare i la mare per decidir el nom. O quin és el significat del nom triat. Hi ha famílies que van més enllà i que ens descriuen algunes característiques del seu fill, mostrant-nos la seva mirada afectuosa. O històries tan personals com la d'una mare que relata com la va influenciar el nom d'un llibre que ella va llegir quan era petita, fins al punt de posar-li el mateix nom a la seva filla. Cada família participa de manera lliure. Cada família ens transmet part dels seus valors, uns valors que ens ajuden a conèixer-nos millor, a entendre'ns millor i a apropar-nos més.

El resultat de l'exposició és un mosaic molt interessant i bonic, on es visualitzen els diversos estils, sensibilitats i cultures familiars. En aquests tres darrers cursos, que és quan hem desenvolupat aquesta proposta, hem pogut observar que acaba sent una de les documentacions de l'escola més llegides pels adults; quan ve alguna persona per primer cop a l'escola la trobem sovint llegint les targetes amb molta atenció i durant una bona estona.

Quan els infants s'acomiaden de l'escola s'emporten la targeta com a part de la seva història de vida que podran conservar com un document que els pot ajudar a recordar moments dels seus primers anys vinculats amb la llar d'infants.

En resum: la identitat comporta a la vegada l'ídic, o semblant, i el diferent, i en aquest conjunt de targetes hi podem trobar aquestes dues vessants. En elles, cada infant es troba reflectit com a individu únic i diferent i, alhora, es veu dins d'un col·lectiu, dins d'un grup al qual pertany. Recordem que el sentiment de pertinença és bàsic en la construcció de la identitat personal, social, psicològica i moral, així com per a l'equilibri emocional.

En definitiva, amb aquesta documentació voldríem que cada infant se sentís reconegut com a persona important per a la seva família i per a l'escola, fent visible que ell és part integrant del grup, d'una col·lectivitat diversa, rica en matisos, que comparteix un espai, sentiments i vivències. I, d'aquesta manera també, potenciar la comprensió i el respecte a la diversitat. ■

Marta Torras, mestra d'escola bressol

Temps per aprendre i acollir

Marta Ordóñez

Diari de camp, llibreta d'observacions, quadern de seguiment... cada educadora, ben segur, té les seves eines per enregistrar allò que va passant a l'estança i poder-ho recuperar, en un moment donat, per rellegir-ho, compartir-ho i poder-hi reflexionar. Aturar-nos a observar per documentar les entrades, en aquest cas, ens permet anar fent més acurades les nostres intervencions. Aquest text descriu un matí qual-sevol del grup de lactants.

Són les 9 del matí, entro a l'estança, en Jordi i en Miguel ja fa estona que són a l'escola, són els més matiners. Darrerament, en Jordi ha començat a dir «hola» amb la mà i a descobrir el poder d'aquest gest, avui també l'ha fet en veure'm. «Bon dia, Jordi!», en Miguel també em diu «hola», a la seva manera, sense cap gest però amb la mirada ho diu tot. «Bon dia, Miguel!»

En Carlos i la seva mare acaben d'arribar i, mentre el deixa a terra i li allarga la panera on hi ha les tapes de conserva (són les seves preferides), la mare em comenta que avui el recollirà una mica més tard perquè té una entrevista de feina. S'asseu amb mi a l'altra butaca que hi ha just davant de la taula braser i la fem petar mentre ens fixem i comentem com li agraden aquestes tapes. Fins ara les mossegava i les feia caure sorollosament a terra, ara el seu interès és un altre, buida la panera i, amb molta cura i agafant les tapes d'una en una, la torna a omplir. La mare s'acomiada del seu fill i se'n va.

Just a la porta es creua amb en Fernando, l'avi del Ion, que sempre ve amb temps per quedar-se una estoneta. Fa uns dies que el Ion ja

s'aguanta dempeus molt segur i intenta fer alguna passa, l'avi el mira embadalit i orgullós dels avenços del seu nét. Compartim aquelles passes i un parell de caigudes de cul i se'n va.

Ja som 4.

Prop de les 9.30 h, en Miguel rondina, segur que té gana, perquè avui s'ha llevat ben d'hora i no ha volgut esmorzar res. Li ofereixo el biberó i se'l pren, ara sí, d'una revolada i segueix jugant.

L'Ona tot just fa uns dies que ha començat a venir a l'escola bressol. Tot i que es mostra tranquil·la la majoria de la jornada, la mare s'estima més poder acompanyar-la una estoneta al matí; d'aquí poc se li acaba el permís i ha de tornar a treballar. «Vull aprofitar tots els minuts possibles amb ella ara que encara pucl!», em comenta. La deixa estirada, panxa enlaira, i amb la mirada recorre l'espai fins que ens trobem i ens diem bon dia, segueix el seu recorregut fins que es fixa en un mocador vermell amb llunes blanques que hi ha al seu costat i que acapara la seva atenció.

L'Iker i la seva mare apareixen per la porta. Ell plora, ha passat mala nit i s'ha adormit durant el trajecte. Ara està malhumorat pel despertar inesperat en treure's la jaqueta. La mare, però, ha de marxar i me'l dona als braços. Tot posant paraules al que està passant, acompanyem la mare fins a la porta i l'acomiaem i el plor es fa més fort. Seiem al balancí i s'apropa en Jordi, encuriós pels plors del seu company que se'l mira i torna a ensenyar-me la mà buscant de nou un «hola».

Són les 10.30 h i l'Iker s'ha quedat ben adormit i el porto al seu bressol. Aquesta vegada no li trec el pantaló per tal de no despertar-lo i tornar-lo a empipar.



Gaudeixo del moment de silenci i joc tranquil que s'ha apoderat de l'estança.

S'obre la porta i la Maria treu el cap per dir-nos que ha trucat el pare de l'Andrea, que no vindrà, que té febre. Finalment avui serem 7! La majoria s'han girat cap a la porta, han escoltat la petita conversa i han seguit amb la seva activitat.

L'Ona, en Jordi i en Miguel tenen son. Després de despullar-los ens n'anem a l'habitació. En Jordi i en Miguel es relaxen al matalàs entre sons, voltes i xumets. L'Ona, en canvi, necessita els braços per aconseguir dormir.

En Carlos, gatejant, entra a l'habitació i està uns instants al meu costat (la porta de l'habitació sempre és oberta), em mira i segueix allà. «Ah! també vols dormir, oi? Ara, quan l'Ona s'hagi adormit, t'agafaré a tu.»

A les 11 h ja dormen, just quan arriba la Marionna. Sempre ve entre les 10.45 i les 11, perquè els pares tenen els matins lliures.

Ara sí, ja hi som tots. ■

Marta Ordóñez, mestra d'escola bressol

A la tribu que van descalços..., quin deu ser el seu número especial?

Una conversa entre nens i nenes de 5 anys i la història cultural de la humanitat

Només podem pretendre que la matemàtica tingui un sentit a l'escola si té sentit per als infants i, per tant, si parteix de la necessitat de resoldre o representar situacions adaptatives de la vida de les persones, que es troben també a la vida quotidiana de l'escola i als interessos de conèixer, saber i fer dels nens i les nenes.

Dolors Feixas

[1399; del ll. *mathematicus*, -a, -um, i aquest, del gr. *mathematikós* 'estudiós; matemàtic', der. de *máthema* 'coneixement', que ho és de *mantháno* 'aprendre']

La «matemàtica» espanta. Ens ho demostren el gran nombre de persones que reconeixen que no se'n surten, el poc èxit pedagògic en general en aquesta àrea i la prevenció amb què es tracta al sistema educatiu, essent de les darreres àrees a innovar a la majoria d'escoles, fins i tot en les que existeix intenció de canvi. En les noves propostes sovint s'hi entreveu la creença que és quelcom que l'infant no pot construir per ell mateix, sinó que ha d'aprendre per contacte amb materials molt estructurats i dissenyats específicament per aprendre'n sense sortir-se del guió. Una part de veritat hi ha en la idea que la matemàtica no es pot inventar, com ho podríem dir del llenguatge escrit, científic o artístic fins i tot. És evident que no ens el podem inventar del tot, però només podem pretendre que la matemàtica tingui un sentit a l'escola si té sentit per als infants i, per tant, si parteix de la necessitat de resoldre o representar situacions adaptatives de la vida de les persones, que sovint es troben també a la vida quotidiana de l'escola i als interessos de saber i de fer dels nens i les nenes.

Estem avesats a pensar en una incorporació al coneixement en forma d'escala. Primer aprenem i després, amb sort i si no te n'has cansat abans, ja crearàs i l'aplicaràs a la realitat. L'experiència i la recerca pedagògica ens ha desmuntat aquesta idea

i ho hem anat entenent en la majoria de camps del coneixement. Però en aquest àmbit, potser perquè pensem que ha de ser «exacte i precís», ens ha costat deixar que els nens i les nenes des de ben petits s'hi moguin amb la naturalitat que ho fem amb la resta de llenguatges i fets culturals que tenen la sort d'haver heretat des d'antic.

La cultura matemàtica forma part de la vida de les persones, però cal poder-la mirar per veure-la i per identificar-ne els significats, fer-los propis i construir-ne de nous. Ben igual que en la resta de llenguatges i formes diverses de coneixement. Buscant l'etimologia grega de la paraula *matemàtica* ens remet a «estudiós», «coneixement» i «aprendre». Una gran oportunitat per vincular-se amb l'escola, un lloc privilegiat per al coneixement. Però quin coneixement? Parlem, com deia Carlos Gallego, d'un coneixement que apodera la persona i el grup, que els permet ser crítics i autònoms per construir la seva visió i intervenció en el món. Com ho imaginem a l'escola? En concretaré un exemple lligat a un grup de nens i nenes de 5 anys.



Volem saber quants som cada dia i així poder calcular qui no ha vingut. Avui el Pau és l'encarregat de fer el recompte i entre tots l'ajudem.

Mirant el món en companyia

Els infants, des de ben petits, tenen la curiositat i la necessitat de mirar, tocar, conèixer, i ho fan amb tots els sentits i possibilitats que troben al seu abast. És responsabilitat dels adults acompanyar-los des de diferents vessants:

-Físicament, fent que tant els espais de l'escola com fora d'ella puguin construir una mirada pròpia que els porta a explorar, interrogar i meravel·lar-se.

-Des del diàleg adult-infant. Amb un rol no només d'acompanyant, sinó amb la responsabilitat de qui acompanya el nouvingut a la cultura amb preguntes, mirades o silencis que poden ajudar a omplir de contingut les descobertes que es donen com a primigènies, perquè així ho són per a cada infant que hi arriba. El mestre fa de pont d'unió a la cultura,

conforma el saber públic del grup on es senten vinculats tots els infants i mestres. Una comunitat que es construeix a ella mateixa amb les interaccions i el creixement de tots i cada un dels que en formen part.

Parlem del curs 2013-2014. A la classe de la Lluna, de 5 anys, cada dia a les 10 ens trobem a la rotllana, després d'haver estat distribuïts per l'edifici en diferents espais. És el moment de compartir les experiències viscudes, les notícies que portem de casa, les coses que ens interessen... i també de situar-nos en el dia que vivim i les variables que ens aporta! Tot un repte des de molts àmbits, també des del matemàtic, ple de possibilitats que ens proposem aprofitar diàriament.

Ens preguntem quin dia és i acaben el curs sabent-ne dir moltes coses, potser moltes més de les que es planteja qualsevol persona en mirar la seva pròpia agenda o calendari. Controlen per ells mateixos què passa avui, qui

però des de la necessitat dels infants a cada moment i situació.

-Des de la rotllana del grup, una comunitat on compartir i fer créixer les mirades de tots, que es complementen, es confronten i s'aclareixen elaborant un saber col·lectiu que

Un cop decidit que escriure els números de l'1 al 25 pot servir per representar-nos i així poder saber els que no han vingut, es posen a escriure'ls amb els sabers de tots.

falta de la nostra classe, quants es quedaran a dinar, quants dies falten perquè s'acabi la setmana, o el mes. Saben quan serà l'aniversari de cadascú, quant falta per anar de colònies... Tot el que és important no per a la mestra, o no només per a la mestra, sinó per als nens i nenes que formen part d'aquell grup. I ho van descobrir mirant i calculant sobre el calendari, escoltant des dels sabers de tothom. D'un aprenem que el dia d'avui és el quinze i l'endemà d'un altre que ens diu que és el «di sis». (Arribem a pensar que hagués estat un nom molt més encertat pel *setze*, que sempre els fa dubtar!) Aprenen a partir de trobar les regularitats que tot sistema conté i que només descobrirem si algú ens acompanya a mirar-lo amb deteniment. Els números, les setmanes, els mesos, els nens que no vénen perquè estan malalts, però que tornen quan milloren... ens porten a descobrir i a inventar sistemes per comprendre la informació.

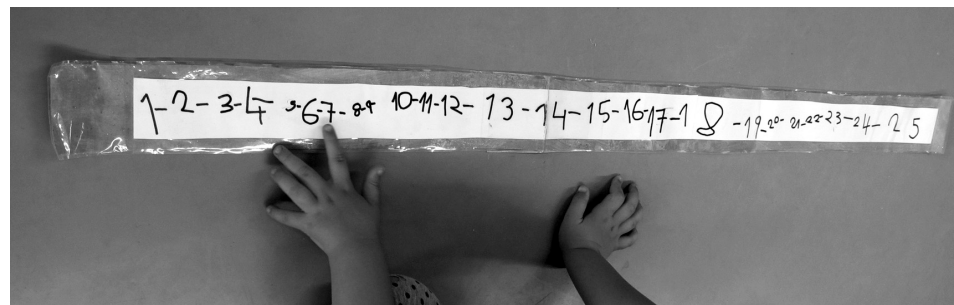
Cada dia un nen o una nena és el responsable de comptar els que som per saber si hi ha algú malalt. Decideix per qui comença, cosa que fa molt content algú, però que també li aporta una habilitat de càlcul, ja que en una posició de rotllana, necessàriament ha d'acabar el comptatge pel que hi ha al costat del que ha començat. Quan ja sabem quants som arriben les hipòtesis... quants en deuen faltar? És una diferència de vegades difícil de



calcular per a infants d'aquesta edat, però tothom hi diu la seva. Som 21 de 25: en falten 3, en falten 4, en falten 6... Ningú no diu una quantitat desorbitada, perquè tracten de comprendre una realitat coneguda i amb molt sentit per a ells.

Un dia els proposem construir algun instrument per poder comptar més fàcilment els que falten. Ens imaginem que potser diran solucions molt simbòliques com pot ser dibuixar tots els nens i les nenes, posar les seves fotos, etc., però diuen que ho podem fer escrivint els números, de fet els mateixos números que els representen a ells cada dia quan comptem. Les representacions que és capaç de construir una cultura acostuma a estar en relació amb les seves experiències viscudes. Escriuen els números de l'1 al 25 sobre un paper que es convertirà en una eina de càlcul. Amb els sabers de tots els poden saber escriure, i en acabar els proposem posar un nom al que han inventat. Entre diverses propostes acaben consensuant el de «Comptador de nens i nenes de la classe de la Lluna». Des d'aquell dia el responsable de comptar els que som, quan acaba, agafa el comptador i al mig de la rotllana assenyala el número dels que ha comptat. Continuen fent hipòtesis de quants en falten, però ara molt més ajustades a la realitat.

Decidim com es pot dir la nostra eina: «Comptador de nens i nenes de la classe de la Lluna»



Cada infant ha de poder imaginar i construir la seva comprensió de la realitat. L'escola «només» pretén ajudar-los a formular-se preguntes sobre ella i imaginar respostes amb les idees de cadascú i amb el pòsit cultural que ens precedeix. Ja des del Paleolític superior, com ho mostra la banya de ren marcada datada en 15.000 anys aC, la humanitat ha intentat controlar quantitats inventant recursos propis per poder-ho fer i posar-se d'acord en els resultats obtinguts. Els nens i les nenes d'educació infantil utilitzen pensaments, estris i representacions semblants a aquestes primeres cultures, i conèixer-les ens ajuda molt a entendre des d'on imaginar el nostre acompanyament.

En aquesta mirada diària i col·lectiva al calendari comencen a produir-se hipòtesis sobre el sistema de numeració que els infants van construint. En passar del número 9 al 10 n'hi ha que diuen: ara tots els números ja són de 2 (referint-se a les dues xifres). En veure que es va repetint, un dia els proposo que parlem d'aquest fet. «Saber que sabem ens fa humans», diu Maturana, i tenir l'oportunitat de pensar juntament amb altres sobre el que descobrim pot ser apassionant.

Aquest és un resum de la conversa que es va produir en aquesta ocasió:

Quan mirem el calendari i arriba el número 10 sempre diem que és especial!

Per què deu ser especial el número 10?

- És especial perquè té dos números: l'1 i el 0.
- Quan vas comptant pots trobar aquest número tan important.
- Perquè el 10 el té el Leo Messi.
- El 10 és curt quan el diem, però és llarg perquè té dos números.
- El van fer amb un 1 i un 0.
- És important perquè és el primer que té dos números.

- I només diuen el deu. No diuen «u i zero».
- Potser els van fer amb pintura els números mentre se'ls pensaven.
- Potser quan nosaltres encara érem petits s'ho van inventar.
- Primer molta estona hi ha els d'un número, després com que el deu té dues mans li van posar dos números com les dues mans. Van sumar.
- Si no se'n recorden del número deu el podran veure al comptador de nens i nenes, a la pissarra, al calendari, a l'ordinador...
- Potser els números, com diu la Carla, els van pintar perquè si no no el veuen mai i no sabien quin número és.
- El número deu és molt fàcil perquè si vas molt de pressa comptant hi arribes molt de pressa.
- Si els números no s'acaben mai, els nens i nenes que els van escriure potser no els van acabar d'escriure!
- ...

Quan els infants són capaços de mantenir aquesta conversa, em fa pensar en el que ens va explicar el Carles Lladó en els seus «Matins matemàtics per a mestres»: *Hi ha una tribu que van descalços. I el seu «número important» no és el 10.* Els pregunto quin pensen que deu ser.



«Tenim 20 dits!»

«És el 20!»



Us ho imagineu? En un primer moment comencen a fer hipòtesis: l'onze?... No en va és al que estan més avesats, però en poca estona a la classe de la Lluna no hi queda ningú calçat. Ballem, com en una dansa tribal, fins que algú uneix mans i peus i diu: és el 20, és el 20! Tots hi estem d'acord... i continuem ballant la dansa dels temps.

Bibliografia:

- GALLEGO, CARLOS. «Los contextos culturales para la enseñanza de las matemáticas», *Aula de innovación educativa*, núm. 107. Barcelona: Editorial Graó.
- GUEDJ, DENIS. *El imperio de las cifras y los números*. Barcelona: Ediciones B-Grupo Zeta, 1998.
- LLADÓ, CARLES. «¿Las últimas respuestas? No, las primeras preguntas». *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 355 (2006). ■

Dolors Feixas, Escola Cooperativa El Puig
Grup de la Cultura Matemàtica de les Persones

Acompanyament de les fases d'elaboració de la seqüència numèrica amb cançons

Maria Bras-Amorós
Toni Giménez

Karen C. Fuson, John Richards i Diane J. Briars van presentar l'any 1982 un treball que ha estat molt citat i comentat a nivell internacional i que creiem que es manté molt vigent avui en dia. En el treball, titulat *The Acquisition and Elaboration of the Number Word Sequence*, descriuen com els infants assimilen la seqüència numèrica. Es tracta d'un procés complex i llarg que es produeix, aproximadament, entre els 2 i els 8 anys d'edat. Distingeixen, d'una banda, l'adquisició de la seqüència, a través de la qual els infants aprenen la cantarella i, de l'altra, l'elaboració de la seqüència, a partir de la qual les paraules numèriques, de naturalesa convencional, van adquirint un significat lògic i numèric. En la fase d'adquisició, la seqüència funciona com a unitat global, unidireccional i connectada, de la qual les peces no en poden ser extrems independentment. En la fase d'elaboració, la seqüència és descomposta en paraules separades i s'estableixen relacions entre aquestes paraules-peça. Al final de l'adquisició de la seqüència, els infants, eventualment, seran capaços de comptar. Al final de l'elaboració, molt més enllà, a través de les paraules numèriques, podran establir relacions de tota mena i seran capaços de desenvolupar operacions aritmètiques. En aquest treball ens volem centrar en la part d'elaboració de la seqüència.

Posem-nos en la pell dels infants

Podem posar-nos en la pell dels infants davant de la seqüència numèrica si ens imaginem nosaltres mateixos davant de l'abecedari, davant de l'escala musical, davant la llista de dies de la setmana o mesos de l'any o davant la llista de parades de metro o de tren que acabem memoritzant si utilitzem repetidament.

Fixem-nos, en aquest cas de les parades de metro o tren, que, tot i utilitzar una línia en les dues direccions, acostumem a memoritzar les parades només en una de les direccions i ens és difícil dir-les en la direcció contrària. És probable que puguem ubicar el nostre coneixement específic de cadascuna d'aquestes seqüències en alguna de les fases descrites per Fuson, Richards i Briars que presentem a continuació.

Les etapes d'elaboració de la seqüència numèrica

A continuació presentem les etapes que descriuen Fuson, Richards i Briars.

Els mateixos autors apunten que el procés d'elaboració no és sempre tan ben organitzat en la realitat com en aquest esquema, però que, en tot cas, la presentació per etapes ens aporta distincions conceptuals que ens poden ser útils per comprendre els canvis pels quals passen els infants en l'elaboració de la seqüència numèrica.

- *L'etapa de la corda.* En aquesta etapa, les paraules numèriques no són entitats conceptuals per elles mateixes. Totes elles s'emeten d'una tirada però sense ser «sentides» com a paraules separades. En aquesta fase es pot començar a comptar, però la correspondència un-a-un entre les paraules emeses i els objectes comptats acostuma a presentar molts errors.
- *L'etapa de la cadena irrompible.* En aquesta etapa, en emetre la seqüència numèrica, les diferents paraules ja es poden «sentir» i esdevenen entitats conceptuals. La seqüència numèrica, però, només es pot dir començant sempre del principi. Així, en aquesta etapa, l'infant és capaç de comptar el nombre d'objectes d'un conjunt fent una correspondència correcta entre les paraules emeses i els objectes comptats. Dins d'aquesta etapa s'adquireix també la capacitat d'emetre la seqüència numèrica parant en un punt predeterminat. Això permet, també, generar conjunts amb un nombre d'elements determinat. En aquesta fase és possible sumar conjunts si es tenen objectes que representin els sumands i sempre havent de comptar tres cops des del principi: per poder comptar els objectes corresponents al primer sumand, per poder comptar els objectes corresponents al segon sumand, i per poder comptar el total dels objectes. De manera similar, es poden fer restes havent de comptar tres vegades.
- *L'etapa de la cadena rompible.* En aquesta etapa, s'adquireix la capacitat d'emetre la seqüència numèrica començant des de qualsevol punt, així les paraules numèriques esdevenen, a més d'entitats conceptuals, punts des dels quals es pot començar a emetre la seqüència. En aquesta fase ja s'és capaç de dir la seqüència en l'ordre invers, però dient per dintre moltes vegades fragments curts de la seqüència en l'ordre habitual. Es

podria sumar comptant a partir d'un dels sumands, si no fos que falta poder comptar passos dins la cadena. Aquesta capacitat serà la que definirà l'etapa següent.

- *L'etapa de la cadena enumerable.* En aquesta etapa s'afegeix un grau més d'abstracció a les paraules numèriques per elevar-les a la categoria d'unitats que són, elles mateixes, comptables. Es pot utilitzar el ritme de la dicció o bé una relació amb els dits de les mans per al recompte. Podem recitar la seqüència numèrica des d'un punt a un altre retenint el nombre de paraules per les quals hem passat o podem recitar a partir d'un punt marcant-nos com a final el moment en què hàgim passat per un nombre determinat de paraules. Ara la suma ja ens és possible comptant des d'un dels sumands i, per tant, havent de comptar una sola vegada. També ens és possible restar de manera més eficient.
- *L'etapa de la cadena bidireccional.* En aquesta etapa l'individu és capaç d'emetre amb facilitat i flexibilitat la seqüència numèrica tant endavant com endarrere.

Cançons tradicionals que acompanyen el procés

Recopilant les cantarelles i cançons tradicionals de contingut numèric que ens ha llegat la nostra cultura o que hem anat manllevant d'altres, observem com en tenim un reguitzell i que en tenim que semblen fetes expressament per a les necessitats de cadascuna de les fases d'elaboració de la seqüència numèrica.

També hem comptat amb cançons d'autor, però que ja formen part de l'imaginari col·lectiu. Tenim unes quantes cançons on les paraules numèriques apareixen com una **corda**. En són exemples les següents:

La tortuga ballaruga

Un, dos i tres,
la tortuga ballaruga.
Un, dos i tres,
la tortuga ja no hi és.
Mireu com balla,
la tortuga ballaruga ballarà.
Mireu com balla,
la tortuga ballaruga ballarà

Un cigró petit

Un cigró petit
s'ha amagat a sota el llit,
de color de xocolata,
un, dos, tres, quatre.
Xo-co-la-ta!

Quatre pedres hi ha al carrer

Quatre pedres hi ha al carrer,
jo les sé comptar molt bé,
de color de xocolata,
un, dos, tres, quatre.

Veiem com els nombres hi apareixen sense més significat que una simple cantarella que pot sonar més o menys bé.

Ja entrant a la fase de la **cadena irrompible**, tenim cançons on hi ha una partícula repetitiva que ens va marcant les separacions de la cadena, tot i que la cadena encara s'executa de manera irrompible. En la cançó de la gallina ponicana, per exemple, el «pon-n'hi» ens va separant els nombres de la cadena.

La gallina ponicana

La gallina ponicana

pon un ou cada setmana.
Pon-n'hi un, pon-n'hi dos,
pon-n'hi tres, pon-n'hi quatre,
pon-n'hi cinc, pon-n'hi sis,
pon-n'hi set, pon-n'hi vuit,
pon-n'hi nou, pon-n'hi deu.
La gallina de la Seu,
diu que amaguis aquest peu.

En la versió de la Trinca de la cançó «La lluna, la pruna», separem els nombres per pams.

La lluna, la pruna

La lluna, la pruna vestida de dol,
son pare la crida i sa mare no vol.
Un pam, dos pams, tres pams,
quatre pams, cinc pams.
Un pam, dos pams, tres pams,
quatre pams, cinc pams.
En Pinxo va dir a en Panxo:
Vols que et punxi amb un punxó?
En Panxo va dir a en Pinxo:
Punxa'm però a la panxa no!

En aquesta cançó de Jordi Tonietti els nombres es van separant per dits.

Mans i peus

Tinc dues mans,
tenen cinc dits,
dit un, dit dos, dit tres,
dit quatre, dit cinc.
Enlairo les mans,
faig moure els dits,
dit un, dit dos, dit tres,

dit quatre, dit cinc.
Jo tinc dos peus,
tenen cinc dits,
dit un, dit dos, dit tres,
dit quatre, dit cinc.
Em toco els peus,
faig moure els dits,
dit un, dit dos, dit tres,
dit quatre, dit cinc.

En d'altres cançons, les partícules que van separant els nombres ja no són tan simples ni repetitives.

Les hores

A la una, surt la lluna.
A les dues, menjo prunes.
A les tres, no diguis res.
A les quatre, fem teatre.
A les cinc, de fred no en tinc.
A les sis, un bon pastís.
A les set, beu a galet.
A les vuit, el pa ja és cuit.
A les nou, em bec un ou.
A les deu, aixeco el peu.
A les onze, el llit s'enfonsa.
A les dotze, tot s'esbotza.

Encara en la fase de la cadena irrompible hi trobem cançons on parar a un determinat nombre esdevé un joc. Per exemple:

Mare, mare

Mare, mare, renteu la bugada
que l'aigua del riu és clara.
Mare, mare, renteu-la bé

que l'aigua del riu ja ve.
 Ulls clucats, mans al darrere,
 qui toca la pastera?
 - Mare, tinc set!
 - Beu aigua!
 - No, que hi ha massa mosques!
 - Beu vi!
 - No, que hi ha massa mosquits!
 - Beu vi bo!
 - Això sí que és bo!
 - A dormir, a dormir que
 demà vindran els Reis.
 - A quina hora?
 - A les quatre.
 - Un, dos, tres i quatre.
 - Qui s'ha pixat al llit a les dotze de la nit?
 - Quiquiriqui!

Altres cançons s'adiuen molt per a la fase de la **cadena rompible**, perquè hi veiem la seqüència numèrica començada des de punts diferents.

Un, dos, tres, ja l'he pres

Un, dos, tres,
 ja l'he pres;
 dos, tres, quatre,
 cap a la butxaca;
 tres, quatre i cinc,
 ja l'hi tinc.

Un i dos i tres amics

Un i dos i tres amics,
 quatre i cinc i sis amics,
 set i vuit i nou amics,
 deu amics som ja!

Un, dos, tres

Un, dos, tres,
 quatre i cinc
 són els dits que a la mà jo tinc.
 Sis, set, vuit,
 nou i deu
 a les dues mans i als dos peus.

Un i dos, un i dos

Un i dos, un i dos,
 sempre esteu com gat i gos.
 Tres i quatre, tres i quatre,
 del segar en ve el batre.
 Cinc i sis, cinc i sis,
 no és la vida un paradís.
 Set i vuit, set i vuit,
 quan no és ple és que es troba buit.
 Nou i deu, nou i deu,
 no és pas or tot el que es veu.

Per treballar la fase de la **cadena enumerable**, ens són especialment indicades aquelles cançons on es compten pulsacions o síl·labes. En les dues cançons següents es compten pulsacions i la mateixa lletra ens indica el resultat que hem d'obtenir.

Uni, dori

Uni, dori,
 teri, cateri,
 mata la veri,
 veri viron,
 compta-les bé que
 les dotze hi són.

Quinze són quinze

Quinze són quinze,

quinze, quinze, quinze.
 Quinze són quinze,
 quinze, quinze, són.

En un altre tipus de cançó anem assenyalant els dits per després poder-los comptar.

Aquest és l'un

Aquest és l'un,
 aquest és l'altre,
 tant m'estimo aquest,
 com aquest altre.
 Aquest fuig,
 aquest l'empaita,
 aquest s'ho mira,
 aquest es gira,
 aquest s'hi ajeu,
 i aquest fa deu.

Per a la fase de **cadena bidireccional** tenim diferents tipus de cançons. D'una banda, cançons on les seqüències directa i inversa hi apareixen en forma de corda sense separacions, com en aquesta cançó de Toni Giménez:

Pinyol, pinyolet

Pinyol, pinyol, pinyolet,
 un, dos, tres, quatre, cinc, sis, set.
 Pinyol, pinyol, pinyolet
 ets menut i verd.
 Pinyol, pinyol, pinyolet,
 set, sis, cinc, quatre, tres, dos, u.
 Pinyol, pinyol, pinyolet
 ets verd i menut.

D'altra banda, tenim cançons on la seqüència

inversa hi apareix amb algun tipus de partícula separadora:

Tenia el cap pelat

Tenia el cap pelat,
que no en tenia ni un.
Ni un, ni zero, ni cap.
Tenia el cap pelat.
Tenia el cap pelat,
que no en tenia ni dos.
Ni dos, ni un, ni zero, ni cap.
Tenia el cap pelat.
Tenia el cap pelat,
que no en tenia ni tres.
Ni tres, ni dos, ni un, ni zero, ni cap.
Tenia el cap pelat.
(Es van afegint números, fins a set)

El mussol

El mussol no vol cantar
perquè és tot sol,
perquè, perquè és tot sol,
no vol cantar el mussol.
El mussol no vol cantar
que no en siguin dos.
Ni dos, ni un tot sol,
no vol cantar el mussol.
El mussol no vol cantar
que no en siguin tres.
Ni tres, ni dos, ni un tot sol,
no vol cantar el mussol.
El mussol no vol cantar
que no en siguin quatre.
Ni quatre, ni tres, ni dos, ni un tot sol,
no vol cantar el mussol.

Ja no canta el capellà (versió 1)

Ja no canta el capellà
perquè no n'hi donen una.
Ni una, ni mitja, ni cap,
ja no canta el capellà.
Ja no canta el capellà
perquè no n'hi donen dues.
Ni dues, ni una, ni mitja, ni cap,
ja no canta el capellà

Ja no canta el capellà (versió 2)

Ja no canta el capellà
perquè no n'hi donen cinc.
Ni cinc, ni quatre, ni tres, ni dues, ni una, ni cap,
ja no canta el capellà.
Ja no canta el capellà
perquè no n'hi donen deu.
Ni deu, ni nou, ni vuit, ni set, ni sis, ni cinc,
ni quatre, ni tres, ni dues, ni una, ni cap,
ja no canta el capellà.

O tant la seqüència inversa com la seqüència directa hi apareixen amb partícules separadores:

John Brown

John Brown era un petit indi,
John Brown era un petit indi,
John Brown era un petit indi,
era un petit indi, John.
Un petit, dos petits, tres petits indis,
quatre petits, cinc petits, sis petits indis.
Set petits, vuit petits, nou petits indis,
deu petits indis, John.
John Brown era un petit indi,
John Brown era un petit indi,
John Brown era un petit indi,

era un petit indi, John.
Deu petits, nou petits, vuit petits indis,
set petits, sis petits, cinc petits indis.
Quatre petits, tres petits, dos petits indis,
Un petit indi, John.

Finalment, hi ha una col·lecció important de cançons on la seqüència inversa hi apareix en forma de problema d'anar-ne restant un cada vegada d'una determinada col·lecció.

N'eren cinc en un llit

N'eren cinc en un llit
i el petit ha dit: un fora, un fora!
Tots plegats es mouen
i un se n'ha d'anar.
En queden quatre en el llit
i el petit ha dit: un fora, un fora!
Tots plegats es mouen
i un se n'ha d'anar.
En queden tres en el llit...
En queden dos en el llit...
En queda un en un llit
i el petit ha dit: bona nit!

Cinc pometes té el pomer

Cinc pometes té el pomer,
de cinc una, de cinc una,
cinc pometes té el pomer,
de cinc una en caigué
Si mireu el vent d'on ve
veureu el pomer com dansa.
Si mireu el vent d'on ve
veureu com dansa el pomer.
Quatre pomes té el pomer,
de quatre una, de quatre una,

quatre pomes té el pomer,
de quatre una en caigué.
Si mireu el vent d'on ve
veureu el pomer com dansa.
Si mireu el vent d'on ve
veureu com dansa el pomer.
Tres pometes té el pomer...
Dues pomes té el pomer...
Una poma té el pomer...

Jo tinc cinc pomes

Jo tinc cinc pomes a la butxaca,
les voldries tu?
Jo tinc cinc pomes a la butxaca,
les voldries tu?
Si tu sabessis com són de bones
i volguessis totes les pomes
te les dono a tu,
te les dono a tu.
Tinc quatre pomes a la butxaca,
les voldries tu?...
Jo tinc tres pomes a la butxaca,
les voldries tu?...

Tinc dues pomes a la butxaca,
les voldries tu?...
Tinc una poma a la butxaca,
la voldries tu?...

Hi ha cinc ampolles

Hi ha cinc ampolles a dalt de la paret.
Hi ha cinc ampolles a dalt de la paret.
Però si una ampolla caigués per mala sort...
serien quatre ampolles a dalt de la paret.
Hi hauria quatre ampolles a dalt de la paret.
Però si una ampolla caigués per mala sort...
serien tres ampolles a dalt de la paret...
serien dues ampolles a dalt de la paret...
seria una ampolla a dalt de la paret...

Maria Bras-Amoròs, doctora
en Matemàtiques i professora
de la Universitat Rovira i Virgili
Toni Giménez, doctor en Pedagogia
i cantant professional per a públic infantil



Referència bibliogràfica

K. C. Fuson, J. Richards, D. J. Briars, «The Acquisition and Elaboration of the Number Word Sequence», a *Children's Logical and Mathematical Cognition* (Ed. C. J. Brainerd), Springer-Verlag, 1982.

Referència de les cançons

Posem l'autoria de les cançons i un seguit de links i discos on podeu escoltar aquestes cançons.

La tortuga ballaruga:

Tradicional catalana

web: <http://manatdecansons.blogspot.com.es/2011/11/la-tortuga-ballaruga.html>

(Escola Es Puig de Sòller)

Un cigró petit:

Tradicional catalana

web: <http://www.youtube.com/watch?v=ICLHX98xHi4> (Albada Blay - Minimusics)

web: <http://www.youtube.com/watch?v=wZz23xc3g-c>

(Escola Sant Salvador Cercs)

Quatre pedres hi ha al carrer:

Tradicional catalana

web: <http://www.goear.com/listen/7853e00/quatres-pedres-hi-ha-al-carrer-catalina-roig>

La gallina ponicana:

Tradicional catalana

Disc: Toni Giménez: Trasto!, 2007

web: <http://www.goear.com/listen/fa7ec4d/la-gallina-ponicana-pessic-5> (Pessic 5)

La lluna, la pruna:

Tradicional catalana, versionada per La Trinca

web: <http://www.goear.com/listen/7d31237/la-lluna-la-pruna-la-trinca> (La Trinca)

Mans i peus:

Lletra i música de Jordi Toniatti

Disc : Jordi Toniatti: Cançonetes, 2005

web: <http://www.youtube.com/watch?v=hbaN0P4w8Fk> (Jordi Toniatti)

Les hores:

Lletra de Francesc Bofill, Antoni Puig i Francesc Serrat i música d'Ireneu Segarra

web: <http://juguemcantant.blogspot.com.es/2008/12/el-circ-26.html> (Josep Vergés)

Al segle u:

Recollida per Joan Baptista Bras Ponsa

Mare, mare:

Tradicional catalana

Disc: Toni Giménez: Faluga!, 2009

Un, dos, tres, ja l'he pres:

Tradicional catalana

Disc: Toni Giménez: Trasto!, 2007

Un i dos i tres amics:

Adaptació de Toni Giménez d'una cançó tradicional nord-americana (One and two and three good friends)

Disc: Toni Giménez: Faluga!, 2009

Un, dos, tres:

Lletra i música de Noè Rivas

Disc: Xesco Boix: Cantant, cantant, les penes se'n van, 1981

Un i dos, un i dos:

Lletra de Toni Giménez i música tradicional d'Egipte (Wahéd étnén)

Disc: Toni Giménez: Qui la fa la canta, 2013

Uni, dori:

Tradicional catalana

web: <http://www.youtube.com/watch?v=rwcsbI421c>

Quinze són quinze:

Tradicional catalana

Disc: Ara va de bo: Cavallet de cartró, 1972

web: <http://www.goear.com/listen/663a3bd/quinze-son-quinze-anonimo>



Aquest és l'un:

Popular

Disc: Jordi Tonietti: Cançonetes, 2005

Disc: Andre: Cançons de falda, 2010

Pinyol, pinyolet:

Lletra i música de Toni Giménez

Disc: Toni Giménez: Faluga!, 2009

Tenia el cap pelat:

Recollida per Toni Giménez

Disc: Toni Giménez: Faluga!, 2009

web: <http://www.youtube.com/watch?v=tt1doy1wdMI> (Toni Giménez)

El mussol:

Tradicional catalana

Disc: Toni Giménez: Qui la fa la canta, 2013

Disc: Cucorba: Cucorba 30, 2006

web: <http://www.ritmic.com/cucorba-1258609/el-mussol-11004390.html> (Cucorba)

Ja no canta el capellà:

Tradicional valenciana

Disc: Toni Giménez: Qui la fa la canta, 2013

web: <http://www.canpop.org/fitxa.php?id=40> (Cançoner popular valencià, Universitat d'Alacant)

John Brown:

Adaptació d'una cançó tradicional nord-americana (Ten little indians) que apareix per primera vegada en català al disc que mencionem a continuació

Disc: Ara va de bo: Cavallet de Cartró, 1972

web: <http://cantamidansam3.blogspot.com.es/search/label/John%20Brown> (Lluís Gili)

N'eren cinc en un llit:

Adaptació de Xesco Boix d'una cançó tradicional nord-americana (Roll over)

Disc: Xesco Boix: El flautista d'Hamelin

web: <http://www.youtube.com/watch?v=2EN0Iz9qJck> (Toni Giménez)

Cinc pometes té el pomer:

Tradicional catalana

web: http://www.edu3.cat/Edu3tv/Fitxa?p_id=32567

(Musiquetes.cat)

Jo tinc cinc pomes:

Lletra d'Ara va de bo amb música tradicional del Quebec (A la volette)

Disc: Toni Giménez: Faluga!, 2009

web: <http://cantamidansam3.blogspot.com.es/search/label/Jo%20tenc%20cinc%20pomes>

(Lluís Gili)

Conversa amb Irene de Puig

Es pot parlar de tot amb els infants, però no cal dir-ho tot

Mar Hurtado i David Altimir: *Irene, com entens tu l'entrada de la filosofia a les escoles dels infants més petits?*

Irene Puig: Em sembla que el contacte de la filosofia amb els infants més petits és un fet natural. Des del naixement ja tenen grans capacitats reflexives, però amb l'arribada del domini del llenguatge es pot percebre amb molta claredat fins a quin

La filosofia, l'amor a la saviesa, és una disciplina fonamental per comprendre l'ésser humà. En el quotidià habitual de les escoles d'educació infantil, el grup IREF que ha impulsat Irene de Puig, ha ajudat a moltes mestres a plantejar-se per què i de quina manera es pot parlar de filosofia també amb els infants fins a 6 anys.

Ens interessa saber com entén, des de la seva experiència de filòsofa formadora de mestres, que ha de ser aquest diàleg entre la infància i la filosofia.

**Mar Hurtado
David Altimir**

punt els infants són sorprenentment inquietos, descobridors, aventurers... són filòsofs purs! Estan com en els inicis de la filosofia, embadalits pel món que tenen al davant i que han d'or-

denar i entendre. Per això es formulen preguntes, de vegades de manera reiterada, però ells s'han de situar... com el filòsof!

M.H. i D.A.: *El treball del filòsof a l'escola és ajudar a trobar respostes a aquestes preguntes o bé ajudar els infants a formular-les?*

I.P.: Es més aviat ajudar-los a fer-se preguntes. Respondre-les potser també, però no donant una resposta «adulta» com a única i vàlida. És justament la diferència entre ciència i filosofia. La ciència té unes veritats, unes certeses, encara que siguin provisionals. La filosofia no té veritats. Té visions, maneres de comprendre, i va evolucionant en sintonia amb el progrés tecnològic i cultural de l'ésser humà. El que procurem és

“La ciència té unes veritats, unes certeses, encara que siguin provisionals. La filosofia no té veritats. Té visions, maneres de comprendre...”



que els infants es facin preguntes, que esbossin respostes que en un primer moment els puguin orientar, sense pensar que són inamovibles o definitives. Potser la bona manera d'explicar el que demaneu és que intentem ajudar els infants a formular-se preguntes i a buscar respostes. No ens interessa tant que les trobin com que aprenguin a buscar-les.

M.H. i D.A.: *Com us sembla que cal ajudar els mestres que volen contribuir a activar aquestes habilitats de raonament i de pensament?*

I.P.: L'entrada de la filosofia a l'escola dels infants més petits, encara que pugui ser innovadora, penso que és intrínseca a la identitat de l'educació infantil. Creiem que cal una formació, tot i que les mestres de les primeres edats estan molt més entrenades a saber escoltar que la resta. Partim d'aquesta intuïció per fer-la créixer. Intentem ajudar les mestres a passar de demanar «Què és? Per què passa això?» a plantejar «Tu com ho veus?

Què et fa pensar això?» Aquest tipus de preguntes obren moltes més possibilitats que les primeres. Fet i debatut es tracta de comprendre tres o quatre claus, no cal fer formacions filosòfiques teòriques. Cal un tipus de sensibilitat especial i tenir en compte que cal parlar poc i escoltar més, fer preguntes sense pretendre obtenir una sola resposta, ni esperar-la.

Educació, hi estic d'acord, per al mestre vol dir «guiar», però no vol pas dir «conduir l'autobús». Més aviat hem de fer d'acompanyant de qui guia el volant. Dit d'una altra manera, parlant del binomi ensenyar-aprendre, la filosofia es posiciona claríssimament al costat de l'escola de l'aprendre. Pretenem ajudar els infants a aprendre. Les coses realment importants de la vida no s'ensenyen sinó que s'aprenen. Però si tens algú que t'ajuda, et pots estalviar algun ensurt i avançar amb més seguretat.

M.H. i D.A.: *I com imagineu el treball filosòfic a l'escola: com un temps destinat a fer aquest treball o bé com un estil de relació i de comunicació amb la mainada?*

I.P.: Totes dues coses. Perquè hi hagi un estil hi ha d'haver un moment,

“Les coses realment importants de la vida no s'ensenyen sinó que s'aprenen...”

una estona (que pot ser curta), i com que es tracta d'exercitar uns hàbits de pensament, creiem que és bo que hi hagi un moment en què aquest exercici sigui prioritari. Això ho explica molt bé en Matthew Lipman quan parla de les classes de filosofia com el motor de treball filosòfic, d'aquest tarannà que després es pot portar a tots els àmbits del quotidià de l'escola.

M.H. i D.A.: *Pel que dius, segur que la filosofia ajuda els mestres a veure que els infants tenen un punt de vista sobre les coses i els fenòmens, i sobre els aprenentatges també el tenen! I en la dimensió emocional és important també aprofundir en aquest punt de vista seu?*

I.P.: I tant! La idea és que a l'escola es construeixi una mena de xarxa, el que nosaltres anomenem comunitat de recerca, per fer aquest treball.



Hi ha molts temes filosòfics que connecten amb els sentiments: la tristesa, l'amistat... Nosaltres no posem límits als temes ni es fa una divisió entre emoció i coneixement. Amb els infants més petits, les cares dels nens i nenes quan s'està debatent sobre qualsevol tema també parlen, i per tant comuniquen una emoció, un sentiment, un estat d'ànim que s'ha de saber acollir per intentar que es transformi en paraules. No imaginem el treball emocional a banda, i de fet no ens agrada massa aquesta idea de la educació emocional sense parlar de l'emoció intel·ligent.

M.H. i D.A.: *El treball de filosofia, de quina manera transforma també l'estil pedagògic del projecte de les escoles?*

I.P.: Per a aquesta pregunta no tinc resposta, però el cert és que les escoles que treballen amb nosaltres diuen que sense la filosofia el projecte

“Qualsevol tema pot ser interessant si sorgeix de l'interès de l'infant...”

educatiu seria un altre. Aquestes escoles són més aviat escoles públiques, i amb un equip molt cohesionat.

M.H. i D.A.: *Es pot parlar de tot amb els nens i les nenes?*

I.P.: De tot, tret que hi hagi un problema molt personal dins el grup que podria estar relacionat amb alguna problemàtica familiar i pugui ferir sensibilitats. Cal parlar de tot però no cal parlar-ho tot.

Qualsevol tema pot ser interessant si sorgeix de l'interès de l'infant. Les sessions de filosofia no són classes de tutoria però és important que el tutor hi sigui present. No es tracta de fer teràpia, però es genera un coneixement que cal saber aprofitar.

Els temes que a nosaltres com a adults ens poden semblar complicats i provocadors, per als infants, si són del seu interès, poden arribar a ser molt profitosos. Segurament si en volen parlar és perquè ho necessiten. Insisteixo, no parlo de fer teràpia, parlo de sentir, d'escoltar, de respectar i de clarificar conceptes per poder-los donar sentit i aplicar-los a les seves vides.

El més important és adoptar l'actitud de recerca, de curiositat intel·lectual d'un mateix i amb els altres. Parlem de construir coneixement a través dels altres.

“Preguntant i escoltant ja estan ajudant els seus fills a fer present el que els inquieta...”

M.H. i D.A.: *Com orienteu tot aquest treball amb les famílies?*

I.P.: Nosaltres sempre diem que si les famílies volen col·laborar han de saber que la relació pares i fills és seva i particular, si volen ajudar i entrar en l'òrbita del diàleg i la comunicació han de fer principalment tres coses: escoltar, callar, escoltar.

Preguntant i escoltant ja estan ajudant els seus fills a fer present el que els inquieta. El cert és que el nostre no es un projecte per a famílies, està pensat per a les escoles. Un projecte entre iguals on s'afegeixen elements educatius fonamentals com són l'espera, la paciència, l'escolta,

construir sobre l'opinió d'un altre... En tot això l'opinió d'un «gran», d'un adult, pesa massa i limita les respostes i les noves preguntes.

M.H. i D.A.: *Us heu plantejat crear una «comunitat de recerca» entre adults, portar a terme el projecte entre famílies?*

I.P.: El que per a nosaltres és interessant és convidar-los a sessions de filosofia d'infants. Poden escoltar-los i, si volen, participar-hi. Trobem més enriquidor que descobreixin des de la perspectiva d'infants i no tant de mares i pares. El veritablement important és que sàpiguen el que fan els seus fills i hi donin suport.

M.H. i D.A.: *L'avorriment pot atraure al pensament?*

I.P.: Jo crec que no, perquè l'avorriment té una connotació negativa, passiva i parlar de «comunitat de recerca» és parlar d'aventura, descoberta, tafaneria, inquietud, i això requereix una actitud viva, que s'acompanya de calma per provocar i ajudar a la reflexió.

Es tracta d'estimular aquesta part activa dels nens i les nenes; això sí, han d'estar molt tranquils, pausats, disposats perquè el que els demanem requereix un esforç molt gran.

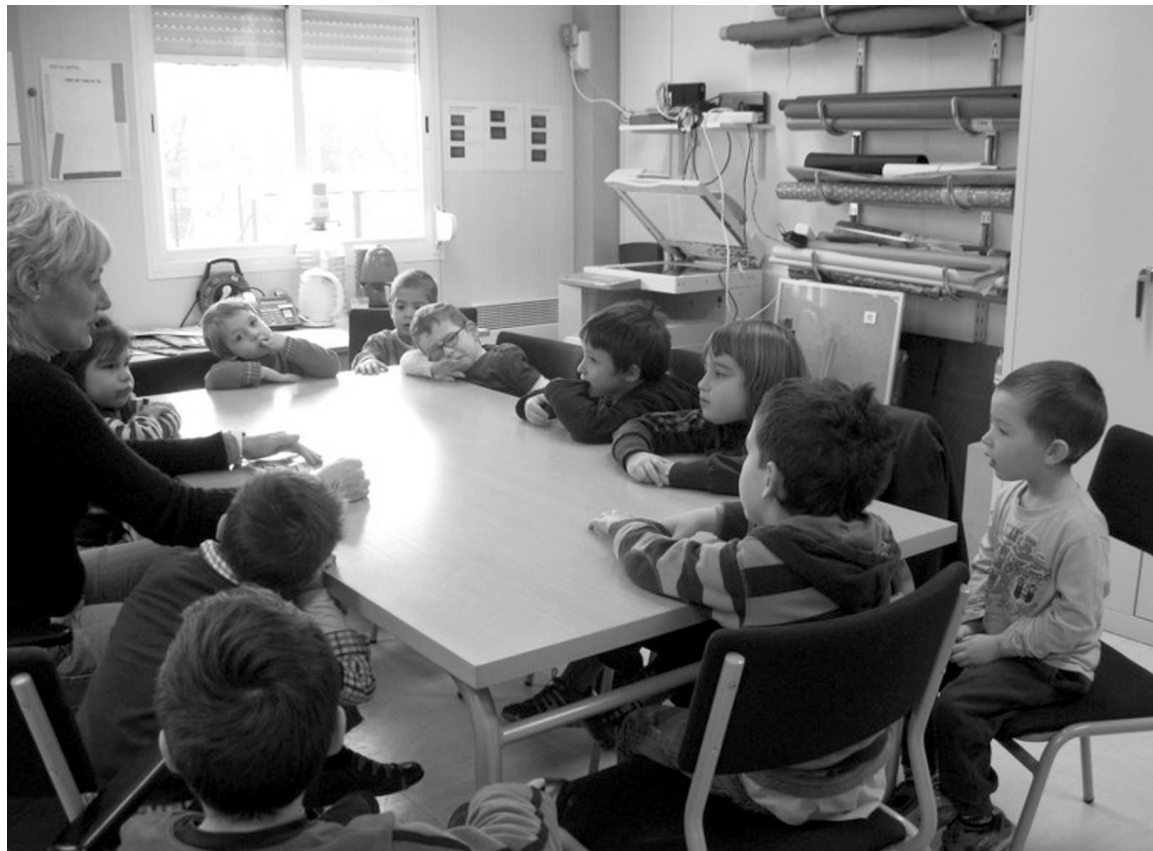
M.H. i D.A.: *Però creus recomanable que disposin d'espais buits sense que els i diguem què han de fer?*

I.P.: Han d'aprendre a no tenir por al silenci, i el cas és que en algunes escoles es té por al silenci i al «no fer». El silenci ha de formar part de la vida activa de les escoles. El silenci és un moment d'espera. I sobretot, el silenci no s'ha d'utilitzar mai com un càstig.

Acabem l'entrevista parlant d'anècdotes explicades amb veu d'infant. Fer filosofia a les escoles és donar la paraula als pensaments dels infants però per fer-ho es requereix dominar l'art del diàleg i l'acompanyament, fugir de respostes tancades i de judicis a possibles respostes. És un aprenentatge que com a mestres podem portar molt més enllà dels moments en què es fa filosofia.

Parlar amb la Irene, et fa pensar. Pensar com ensenyem, com aprenen els infants i quina és la millor manera d'escoltar-los. Reflexionar-hi pot ajudar-nos a millorar, a saber entrar en diàleg amb els infants i entendre i comprendre que cal parar més les orelles i deixar que ells s'expressin, per crear una dinàmica de recerca que els ajudarà a conèixer els secrets de la vida, si és que en té algun. Com deia el poeta, *potser el secret és que no hi ha secret.* ■

Mar Hurtado i David Altimir,
Mestres i membres del Consell de redacció d'Infància



TDAH: Dèficit o falta d'atenció?

Jordi Artigue

Em proposo d'abordar un tema difícil per la rellevància que aquest diagnòstic ha adquirit en els últims anys a la nostra societat i, a més, perquè l'adopció comporta canvis en la vinculació que, com veurem posteriorment, poden generar trastorns com el que ens dispoem a tractar.

Aquest article correspon a un treball presentat en el VI Congrés AFIN, celebrat a Valladolid el novembre de 2012, per al programa del qual es va escollir la imatge d'un got ple d'aigua a punt de caure, un símbol d'allò que el Congrés es plantejava abordar. És interessant perquè, sovint, quan explico a les famílies com funciona l'ansietat, ho faig a través del símil del got. És a dir, es va omplint lentament a través de gotes d'ansietat, a vegades imperceptibles, fins que arriba un punt en què es desborda o cau. Una cosa així passa amb el TDAH, no apareix un dia, es fa, es genera progressivament. La paraula dèficit, al diccionari de la llengua espanyola, té tres definicions. Una econòmica, una altra sobre l'administració pública i una altra que apel·la a la carència o escassetat de quelcom que es jutja necessari, per a la qual cosa es posa com a exemple el malalt que té dèficit de glòbuls rojos.

Al meu entendre, bona part de la polèmica generada en entorns professionals i no professionals està relacionada amb el terme *jutja* que s'inclou a la definició. A l'exemple del diccionari, qui jutja el dèficit de glòbuls rojos és el professional de la medicina i sol basar-se en una anàlisi de sang, en una prova objectiva.



En el TDAH aquesta possibilitat, per ara, no existeix. Fem servir com a referència un programa de televisió realitzat per l'ens públic català, un programa de reportatges d'actualitat que s'anomena «30 minuts» que el setembre de 2012 va dedicar un reportatge als trastorns del TDAH amb el títol *Un toc d'atenció*. És d'agrair que a l'esmentat programa, un cap de servei del principal hospital infantojuvenil de Barcelona, ens mostrés tan clarament i sincerament dos aspectes de la realitat que vivim en relació amb aquest trastorn:

–Primer, «no existeixen proves tipus ressonància magnètica, ni anàlisis genètiques ni proves de neuroimatge que diagnostiquin la hiperactivitat».

–Segon, «hi ha professionals en centres de salut mental infantojuvenil (CSMIJ) que no estan d'acord amb el diagnòstic o el tractament i els retiren la medicació».

Els manuals de psiquiatria i psicologia assenyalen la següent sèrie de símptomes per definir el trastorn, els quals s'han de donar a dos o més ambients diferents:

Hiperactivitat i impulsivitat

- Moviment constant quan està assegut
- Dificultat per estar assegut durant temps
- Inquietud subjectiva interior
- Parlar permanentment
- Sensació de «motor interior»
- Dificultat per estar tranquil
- Precipitar les respostes davant preguntes
- Dificultat per esperar el seu torn
- Ficar-se en les converses d'altres

Falta d'atenció

- Cometre errors en tasques per inatenció
- Dificultat de mantenir l'atenció sostinguda
- Es distreu fàcilment
- Perdre objectes
- No escoltar quan li parlen directament
- Dificultats d'organització i planificació
- Despistar-se

- No realitzar tasques que requereixin esforç mental
- Tendència a deixar coses per a més endavant

Símptomes associats

- Baixa autoestima
- Cerca de sensacions
- Baixa tolerància a la frustració
- Inestabilitat emocional
- Inseguretat
- Sensació de fracàs
- Irritabilitat

El TDAH s'entén de manera diferent segons el model teòric que s'utilitza en salut mental. Per exemple:

- Des del model del neurodesenvolupament (o biològic) s'entén que existeixen disfuncions cerebrals que ocasionen aquest trastorn.
- Des del model cognitivo-conductual s'entén que són alteracions de la conducta provocades per estressors de l'entorn o ambientals.
- Des del model relacional (o psicodinàmic) s'entén que són símptomes d'alteracions en la maduració emocional de l'infant.

És probable que en dècades posteriors es pugui demostrar que els tres models tenen part de raó. Entretant, per comprendre el TDAH podríem utilitzar la metàfora de l'iceberg. L'anomenat efecte iceberg, en salut mental, consisteix a considerar un símptoma com la part visible d'una disfunció. Però per sota, en aquesta base flotant, es troben la genètica, la vulnerabilitat, els vincles d'aferrament (*attachment*), les vivències de por i ansietat i les relacions amb l'entorn.

Són models explicatius, no veritats absolutes. Com ja s'ha dit, no existeixen proves objectives. Totes són observacionals i, per tant, inclouen el component subjectiu de l'observador, com en la major part de la psicologia. En aquest cas, els principals qüestionaris utilitzats per al diagnòstic del TDAH (Conners, CBCL i altres) són emprats, majoritàriament, per pares i mestres.

Però on és l'observació directa? I on queda l'opinió del nen? Recordem que els experts recomanen utilitzar aquest diagnòstic a partir dels 6 anys,

quan l'infant té adquirides les capacitats necessàries per comunicar-se.

Què passa amb els nens que a l'estiu, al càmping o al poble, «no donen problemes»? Un estudi del 2010 realitzat per encàrrec de la Generalitat de Catalunya cita una revisió de les xifres de prevalença a escala internacional i s'afirma que aquestes varien segons els criteris:

- Als estudis basats en el sistema de classificació DSM-IV (Manual diagnòstic i estadístic dels trastorns mentals) que permet comorbidity, la prevalença se situa entre el 5 i el 10%.
- Als estudis basats en el sistema de classificació CIE-10 (Classificació Internacional de Malalties), sense l'opció de comorbidity, la prevalença estaria entre l'1 i el 2%.

La metodologia de l'estudi va ser la discussió en grups de treball en què van participar 553 persones, de les quals poc menys del 50% eren alumnes de l'ESO, pares o mares, i la resta eren docents i professionals dels equips d'assessorament psicopedagògic (EAP) i dels centres de salut mental infantojuvenil (CSMIJ) (Taula I).

D'aquest estudi cal ressaltar les dades següents:

1. En primer lloc, destacar que els docents assenyalaren que els comportaments perturbadors es detecten sobretot a pàrvuls de 3 anys i a 1r de l'ESO.
2. En segon lloc, que les famílies (191 diferents) manifestaren que en un 12% d'elles, a un dels seus descendents els havien diagnosticat de TDAH.
3. En tercer lloc, que el TDAH és considerat pels professors de l'ESO com un problema perturbador a l'aula en el 5% dels casos.

Per finalitzar amb les aportacions de l'esmentat informe, comentar que a les conclusions i recomanacions es fa un especial èmfasi en la necessitat de realitzar un diagnòstic acurat, per la qual cosa els qüestionaris no haurien de substituir ni les entrevistes amb la família i l'infant ni l'observació directa.

Reflexions entorn de l'origen del trastorn

Però una vegada detectats aquests símptomes que, en el seu conjunt, defineixen el trastorn de TDAH, ve l'interrogant, per a qui vulgui

plantejar-se'l és clar, de: a què són deguts aquests símptomes, conductes o alteracions? Dit d'una altra manera, per què aquest nen està tan nerviós?, per què no es queda quiet?, per què no para? De com responguem a aquesta qüestió, es plantejarà un tipus de tractament o un altre.

Per contextualitzar retrocedim i prenem com a punt de partida els inicis de la vida, les primeres experiències i les sensacions que té el bebè. Ens endinsarem en aquesta part submergida de l'iceberg que abans mencionàvem.

En aquest sentit, cada cop se saben més coses sobre el suport somàtic de les primeres cures donades al bebè, allò que el creador de la teoria de l'aferrament (*attachment*), el psiquiatra John Bowlby, va anomenar *base segura* i al nostre país el professor Rof Carballo, *ordit afectiu*, és a dir, la relació de seguretat i confiança que permet que creixi i es desenvolupi:

«La qualitat de les experiències amb els cuidadors influeixen de manera que les relacions d'aferrament primerenques passen a formar representacions internes o *working models* del jo i dels altres que proveeixen els prototipus per a les relacions socials posteriors.» (Bowlby, 1986)

Actualment, les neurociències també posen de manifest la importància de les primeres experiències sensorials, és a dir, dels primers esdeveniments vitals que tenen repercussió en l'estructuració del sistema cerebral i en la transmissió genètica. Experiments amb rates, al laboratori, mostren com, si la mare tenia cura de les seves cries amb les carícies pròpies de la higiene i amb les carícies pròpies de l'acte de mamar, es produïa una metilació als gens diferent de la produïda amb la mare que no en tenia cura de la mateixa manera. En aquest darrer cas apareixien, a més, alts nivells d'ansietat en el comportament d'aquests petits mamífers.

Aquest canvi en la metilació, la baixa predisposició a la cura i l'alta predisposició a comportaments ansiosos es transmeten a generacions successives genèticament, en el que s'anomena epigenètica de l'evolució.

En el cas de persones, s'ha evidenciat com la veu materna mostra que, una vegada apresada i memoritzada, pot influir en la taxa de succió del nounat en comparació amb altres veus, cosa que, des de models teòrics com el psicoanalític, s'està explicant des de fa anys. És a dir, les carències afectives i emocionals i la manera de parlar i tocar en els primers mesos de vida poden comprometre els processos de la gènesi del pensament i de l'establiment de vincles.



Per tant, en persones adoptades, el canvi en els vincles, el pas d'una mare biològica a una institució d'acollida, a una família d'acollida, a una mare o família adoptiva, podria constituir un factor de risc psicosocial. Depenent de com es desenvolupen i cuiden aquests canvis, això pot generar major o menor estrès, un fet evident quan en aquestes alterances desapareixen per un temps les figures paternes.

Des del punt de vista biològic s'ha evidenciat que, en el cervell, és l'amígdala l'estructura que està implicada en aquest camp emocional i, més específicament, l'estrès crònic, està associat a la hipertròfia i la hiperactivitat de l'amígdala i l'escorça orbitofrontal. Així, determinats nivells d'adversitat poden conduir a la pèrdua de neurones i connexions neuronals en l'hipocamp. Les conseqüències funcionals d'aquests canvis estructurals inclouen ansietat, deguda tant a la hiperactivació de l'amígdala com al deteriorament de la memòria i el control de l'estat d'ànim per la reducció de l'hipocamp.

Aquests descobriments permeten pensar en el que pateixen o poden haver patit els bebès en centres o institucions durant els primers mesos de vida. Són situacions adverses que poden modificar les estructures cerebrals, que generen ansietat i d'altres trastorns com el TDAH.

La privació de la cura: desemparament emocional

El sentiment de desemparament en l'infant és una cosa així com el sentiment de soledat no desitjada en l'adult.

La investigació sobre factors de risc afegeix més dades. En un estudi realitzat a Finlàndia el 1996 amb 11.017 persones nascudes el 1966, per avaluar la incidència de l'estrès maternal en el desenvolupament posterior d'un trastorn esquizofrènic es va preguntar a la mare entorn del sisè mes d'embaràs si el seu fill era desitjat. Entre les persones, d'entre 16 i 28 anys, detectaren 76 casos de subjectes que van desenvolupar un trastorn psicòtic i observaren un augment del 0,7% al 1,5% de la taxa d'incidència del trastorn esquizofrènic en el grup de descendents no desitjats, de la qual cosa van concloure que s'havia de concedir importància a la influència de l'estrès durant l'embaràs i, consegüentment, a les dificultats per exercir les funcions maternals.

En un estudi realitzat a Barcelona en l'EAPPP (Equip d'Atenció Precoç al Pacient en risc de Psicosi) entre 2006 i 2009 amb 57 persones diagnosticades de trastorn psicòtic o d'estat mental d'alt risc, s'obté que en el 100% dels casos de trastorn psicòtic s'havien donat funcions parentals empobrides durant la infància. Aquesta circumstància es va mesurar a través del LISMEN (Llistat d'Ítems en Salut Mental), un qüestionari sobre factors de risc amb dues variables, funcions paternals i funcions maternals empobrides, definides de la següent manera:

«Per diferents motius el pare i/o la mare no pot fer-se càrrec total o parcialment del seu fill. No s'interessa per ell, amb prou feines l'agafa o l'acarina. No col·labora en els hàbits quotidians. No pot organitzar la seva vida per donar-li atenció al seu fill o filla. No l'inclou en els seus plans de futur.»

Aquest desemparament emocional seria com una ferida que cicatritza, però no s'esborra i persisteix en major o menor grau depenent de les capacitats de resiliència del nen o la nena i del seu entorn.

Per aquest motiu val la pena pensar si a l'origen de les conductes vinculades al TDAH podria existir una alteració en la vinculació com la descrita.

El tractament des d'un enfocament relacional

Quan es presenten els símptomes del TDAH, s'han de tractar, però també s'ha d'entendre l'origen per evitar-ne l'aparició i afavorir la capacitat d'autocontrol del subjecte.

La medicació ajuda el nen a controlar-se, però no li dóna aquesta capacitat. L'autocontrol s'aprèn. Per això és necessari el tractament, l'aprenentatge del maneig d'aquestes conductes, tant per part del nen com de la família i dels educadors.

Per què? Per les conseqüències, en la mesura que acostumen a ser nens amb dificultats en les relacions socials, a vegades «marcats» (assenyalats) pels companys, que no els elegeixen en el seu cercle d'amistats. En diferents fòrums es coincideix que el tractament de primera elecció és el psicològic.

Si bé la majoria de professionals concorden que en primer lloc hi ha els tractaments psicoeducatius, de reeducació, teràpia cognitiva conductual, psicoterapèutics, curiosament a aquest tipus de tractaments se'ls dedica poc espai en comparació al dedicat al psicofarmacològic que, tot i aparèixer en segon lloc, és sobre el que es fa major incidència.

El tractament psicològic s'ha d'implementar tant en l'àmbit individual com familiar i, si és necessari o si es tenen recursos, es podria oferir un abordatge grupal. Però resulta imprescindible que la família tingui un espai on es pensin i s'abordin les emocions, els sentiments, les dificultats de maneig de la conducta, els problemes i les possibles estratègies a desenvolupar.

És fonamental el paper de l'escola, ja que no es pot implementar un tractament sense informar i demanar l'ajut de docents i educadors. L'escola és un dels principals organitzadors del món infantil en la mesura que és el lloc on reben els aprenentatges, on es relacionen socialment, on s'expressen els conflictes, on es rep l'acceptació o el rebuig dels iguals. Així, és bàsic que es realitzin interconsultes entre els serveis de salut mental i els pedagògics, entre els terapeutes i els mestres.

En el terreny individual, un tipus de tractament psicològic és el psicoterapèutic, i una modalitat dins d'aquest és la psicoteràpia breu d'orientació psicodinàmica, és a dir, d'una sessió setmanal durant un any. És discutible la durada i la intensitat del tractament, però és una forma de treball.

Depenent de l'edat del nen o la nena, es treballa a través del joc, del dibuix i de la paraula. Una cosa no substitueix l'altra, en tot cas en púbers i adolescents no se sol oferir la possibilitat del joc per no infantilitzar en excés.



Els objectius són:

1. Identificar i verbalitzar els estats emocionals com la ira, la ràbia, l'enuig, que són a l'origen de la conducta alterada i que també es poden captar en la relació que s'estableix en la psicoteràpia a través del joc, el dibuix i la paraula (posar paraules a...; donar un significat, funció de *rêverie*).
2. Identificar i verbalitzar les situacions en les quals es produeix una frustració i l'ansietat que comporta quan la persona espera que una cosa succeeixi d'una manera i es dona d'una altra.
3. Identificar i verbalitzar les provocacions.
4. Identificar i verbalitzar les conseqüències de la conducta problema, o els beneficis secundaris.
5. Treballar els conflictes de confiança-desconfiança.
6. Ajudar a desenvolupar estratègies per contenir les ansietats i les conductes problema.
7. Ajudar a elaborar els dols que produeixen els canvis fisiològics (pubertat), els canvis de persones (separacions) i els canvis de llocs (emigracions, canvis d'escola, etc.)
8. Ajudar a realitzar adaptacions realistes segons l'entorn.
9. Ajudar a verbalitzar la situació problema com a pas previ per confiar i demanar ajut. El treball es basa en potenciar les capacitats de la persona, sense centrar-se exclusivament en la simptomatologia, procurant equilibrar el funcionament de les seves capacitats psíquiques.

Pel que fa a les persones adoptades es parteix de la idea que la major part han sofert una separació més o menys traumàtica, acompanyada en algunes ocasions de privacions emocionals perquè els seus progenitors biològics no van poder fer-se càrrec del bebè, del nen o de la nena, la qual cosa comporta un dol en algun moment de les seves vides. A la pubertat poden aparèixer, de manera natural, ansietats sobre els seus orígens, que a vegades poden ser de tipus confusional i no expressades. A l'adolescència, aquestes ansietats es resumeixen en la pregunta: per què m'ha tocat viure en aquesta família? Una pregunta que, en alguns casos, va acompanyada d'un dol per la procedència de diferent raça o cultura, per viure la separació com la pèrdua de la cultura d'origen o, en el sentit invers, per no sentir-se membre o «igual» a la

cultura d'adopció. Aquests sentiments poden anar acompanyats de fantasies sobre com hauria estat «una altra vida». Expressions com «tu no ets la meua mare», «jo mai abandonaré els meus fills» o «sóc negre i ells són ximplers» són altra vegada la punta de l'iceberg de sentiments que estan en fase d'ebullició i que s'ha d'ajudar a elaborar.

Els objectius i passos del tractament familiar són:

1. Observar la dinàmica familiar, sobretot en les funcions bàsiques que es transmeten en l'àmbit de preguntes com, per exemple: Qui promou l'esperança? Qui conté el símptoma? Qui escolta? Com es manegen les urgències?
2. Identificar les situacions d'ansietat i treballar la por cap a elles.
3. Oferir un lloc on expressar les emocions.
4. Facilitar elements de comprensió del trastorn i/o de la conducta alterada.
5. Ajudar a la diferenciació pacient-família i a deixar l'espai necessari per créixer.
6. Proporcionar mitjans i estratègies per a tenir cura d'ells mateixos.
7. Proporcionar informació sobre possibles recursos.

En el cas de les famílies adoptants, l'especificitat del tractament consisteix a:

1. Ajudar a elaborar el dol per l'absència d'embarassos. (En algunes famílies no és així. L'adopció ha estat la primera opció.)
2. Elaborar les ansietats sobre: què és això de ser pare adoptiu?
3. Ajudar a donar elements educatius per conviure amb les diferències culturals i de raça.
4. Afavorir l'encaix social de la família i la utilització de xarxes socials i evitar-ne l'absència, en especial en famílies monoparentals i en progenitors del mateix sexe.

Els objectius de la teràpia grupal, que no hauria de ser simultània al tractament individual, són:

1. Oferir un espai per a l'expressió verbal o no verbal de sentiments i emocions.
2. Promoure l'esperança: «és possible parlar, ens podem respectar...»
3. Aprenentatge d'habilitats socials per reflexió o per «imitació» dels altres.

4. Compartir els problemes: saber que els d'un mateix també els pot patir un altre redueix l'ansietat i l'aïllament i augmenta l'autoestima.
5. Proporcionar instruments per al maneig de les situacions i/o conflictes derivats del trastorn.

Per a l'esperança

La investigació ens mostra que la família produeix millores en els estats emocionals dels infants de risc.

En estudis ja clàssics sobre adopció a Finlàndia, es van comparar 303 famílies que van adoptar tant nens descendents de mares diagnosticades de trastorn esquizofrènic com nens descendents de mares no esquizofrèniques i se'ls va realitzar un seguiment de 21 anys a través del qual es va comprovar que a les famílies en les quals no hi havia psicopatologia, o sigui no pertorbades, el percentatge de nens descendents de mares amb esquizofrènia que desenvolupaven un trastorn esquizofrènic era menor al trobat en famílies pertorbades.

D'aquí la necessitat de considerar l'entorn per les seves possibilitats terapèutiques. Per aquest motiu es parla cada cop més d'implementar tractaments adaptats a les necessitats del pacient i la família a la comunitat, per conjugar aquests elements de manera singular fugint de les «receptes» i consignes estàndards o rígides. Per exemple, són molt diferents les expressions conductuals i comportamentals de l'infant que viu en un àmbit urbà a les de l'infant que viu en un àmbit rural.

Per reflexionar

El Col·legi Oficial de Psicòlegs de Catalunya (COPC) va emetre un comunicat¹ on qüestionava l'augment de diagnòstic del trastorn per déficit d'atenció amb hiperactivitat o TDAH que s'ha produït a Catalunya els últims deu anys. Segons aquest comunicat, aquest augment en els diagnòstics ha estat propiciat pels professionals de la salut, que defensen l'abordatge farmacològic dels problemes conductuals o emocionals, camp d'intervenció, fins ara, dels psicòlegs.

S'estan constatant tractaments farmacològics de períodes llargs de temps i sense un seguiment mèdic a nens i nenes d'entre 5 i 16 anys, i

fins i tot d'edats inferiors, que consisteixen en fàrmacs psicoestimulants (metilfenidat i atomoxetina) amb diversos efectes secundaris a curt i mig termini. El COPC afirma que l'ús de fàrmacs pot estar indicat en un context d'intervenció psicoterapèutica i amb un estricte seguiment mèdic. Però un augment desmesurat de l'ús de fàrmacs, segons estudis realitzats als EUA i a Catalunya, produeix un creixement de les empreses que els fabriquen i augmenta les despeses farmacèutiques públiques.

Aquest procés de medicalització ha comportat dictàmens per part d'organismes internacionals com el Comitè dels Drets de l'Infant de la UNESCO i l'Organització Mundial de la Salut, que interpel·len l'Estat espanyol sobre les causes d'aquesta situació.





El TDAH porta implícites algunes controvèrsies, com el mateix qüestionament de la seva existència com a trastorn amb una etologia i una patogènia específiques. El TDAH fa referència a un conjunt de símptomes (impulsivitat, inquietud motriu, dificultat per concentrar-se) que estan presents en molts quadres psicopatològics, amb causes diferents i que requereixen un enfocament diferenciat, per la qual cosa el diagnòstic de TDAH pot ocultar –i deixar sense tractament– altres patologies o dificultats. Segons el COPC, moltes conductes més o menys disruptives en el context familiar i escolar haurien de tenir resposta des d'un enfocament psicoeducatiu i les aportacions del COPC als responsables polítics van en aquesta direcció. El diagnòstic de TDAH comporta en aquests casos que els adults que estan a càrrec dels nens i nenes interpretin aquests comportaments com a efectes de la suposada malaltia i abandonin les seves responsabilitats específiques. Així mateix, en un context de retallades constants de l'educació i la sanitat públiques, on els professionals tenen menys recursos per desenvolupar les seves funcions, la Conselleria d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya interpreta que els elevats nivells de fracàs escolar són deguts al TDAH. La resposta llavors és el desenvolupament d'un pla de treball destinat a elaborar una guia del trastorn per a escoles –i equips d'assessorament i orientació psicopedagògics–, en el qual el COPC participa aportant el seu punt de vista crític. ■

Nota:

1. El comunicat íntegre es pot llegir a:

<http://www.copc.cat/Canales/Ficha.aspx?IdMenu=e34b0313-d4d8-4d57-a344-5b9e1dff85d2&Cod=3e29455b-1c7d-4556-bead-52e1f3fcb33>

Jordi Artigue, psicòleg clínic, doctor en Psicologia,
psicoterapeuta i psicoanalista
Extret d'AFIN 57, gener 2014

Per saber-ne més

https://ddd.uab.cat/pub/afin/afinCAT/afin_a2014m1n57.pdf

http://ddd.uab.cat/pub/afin/afinCAT/afin_a2011m3n25.pdf

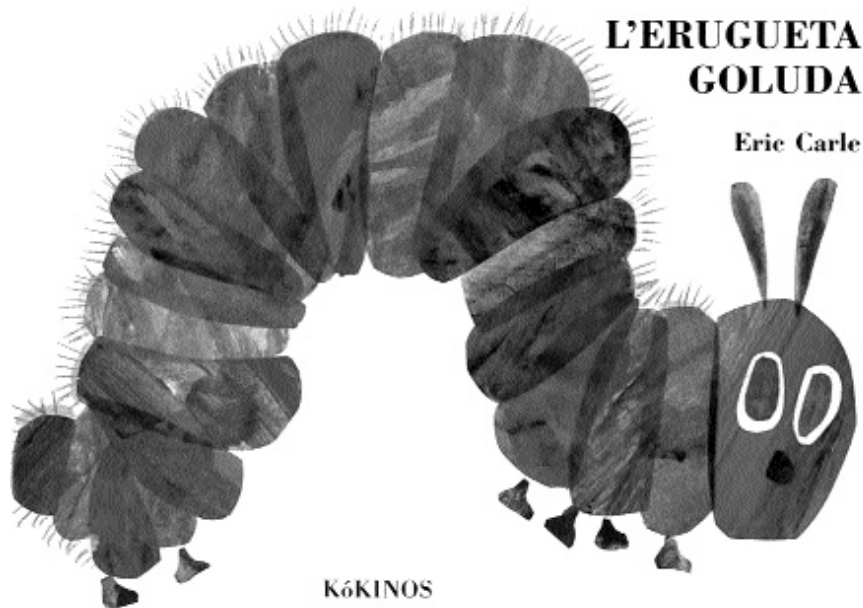
Revista AFIN: <http://ddd.uab.cat/record/85360>

Qui menja sopes se les penja totes: cuines de llibre

Roser Ros

*Si a la cuina tot bon coc
cerca els ingredients més bons
per cuinar un plat saborós
i oferir-lo als comensals,
qui ens impedeix de fer el mateix
remenant entre els millors llibres?
Us en presentem sis que
ens han semblat molt nostrats
i amanits amb poesia,
us en fem regal de cor.*

Segur que us faran profit!



CARLE, E. *L'erugueta goluda.*
Madrid: Kókinos, 2007

Aquest llibre d'Eric Carle, il·lustrador, escriptor i dissenyador dels Estats Units nascut el 1929, és un dels més arrodonits de la seva extensíssima obra, juntament –a parer meu– amb *El grillo silencioso*. Tot i haver estat publicat en les mides més diverses, i amb diferents tipus i qualitats de paper, i traduït a moltíssimes llengües (fins i tot la catalana!), sempre hi ha les pàgines interiors amb els seus forats corresponents que creixen a mesura que van passant els dies de la setmana, durant els quals l'erugueta s'atipa de valent per créixer fins a estar preparada per a la gran metamorfosi.

El temes principals del llibre són la necessitat de menjar per fer-se gran i la noció del pas del temps comptat a través dels dies de la setmana, dues coses que s'adiuen molt i molt als interessos i aprenentatges dels infants.

Cal remarcar que la manera d'il·lustrar d'Eric Carle consta d'un procés molt recomanable per ser utilitzat durant les primeres edats.

Un cop d'ull al web d'aquest artista i el seu món és molt recomanable:

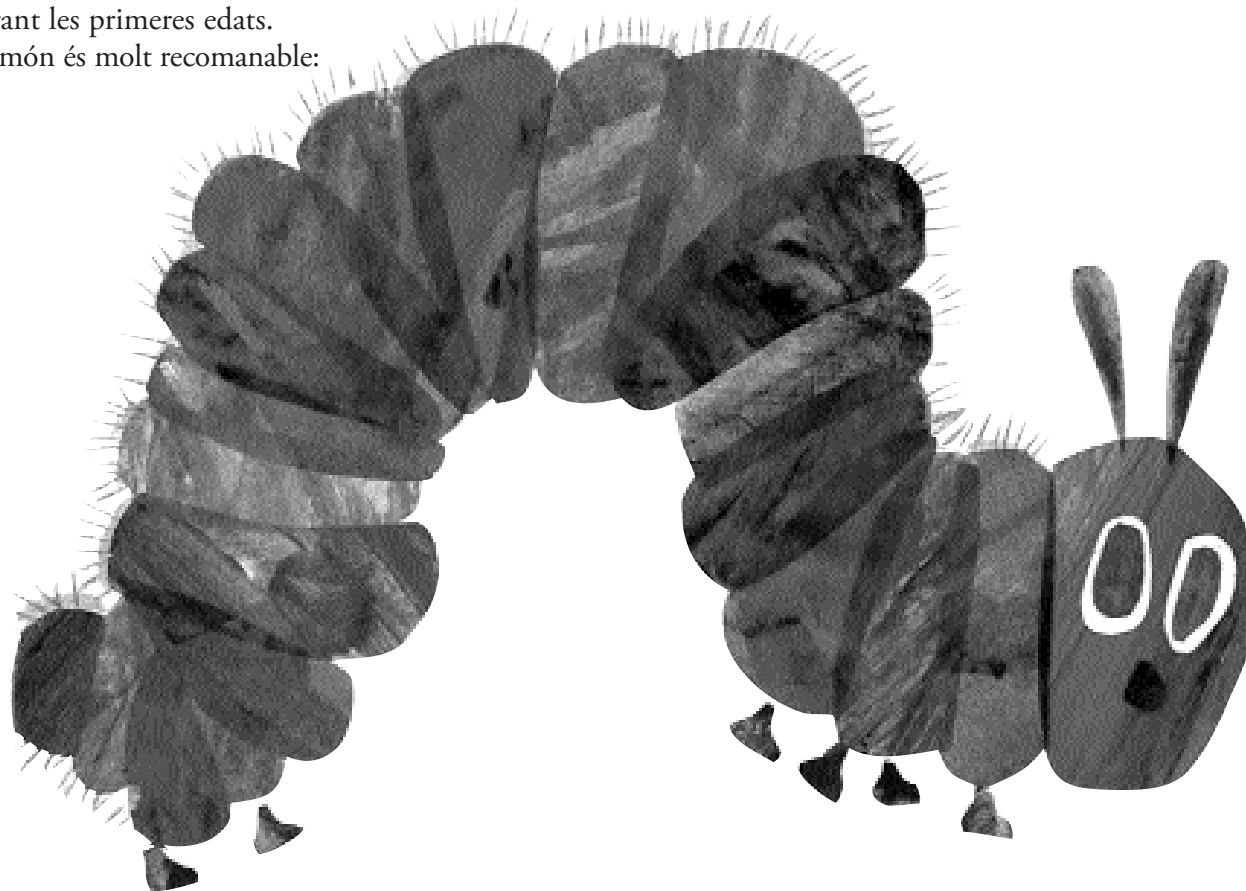
www.eric-carle.com/home.html

I la poesia...

*Som les culleres les més antigues
i les primeres que hom fa servir
quan es tracta de cruspir.*

*Vet aquí com ens ho fem
quan anem a fer nyam-nyam:*

*Cullerada ve, cullerada va.
Ara em cremo, ara m'abruso,
ara bufo, ara bafo.
Les culleres som feineres
i no gaire romanceres.
Ens agrada papar sopes,
cremes, brous i algun puré.
Si ens deixen fiquem cullerada
fins a l'última bocada.*



Roser Ros (fragment del conte amb música *Paula, para la taula*, musicat per M. T. Giménez i editat per Rosa Sensat i la Coral l'Espurna el 1996)

Avui, un conte de color... rosa

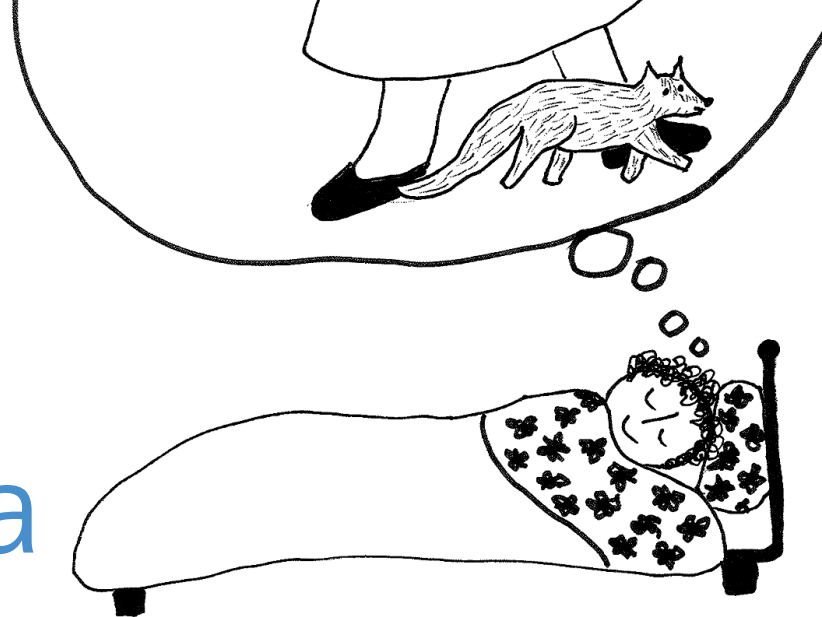
Elisabet Abeyà

A molta de gent avui en dia el color rosa els suggereix llepolies ensucrades, princeses Disney i vestits femenins. No sempre ha estat així. Antigament el color femení per excel·lència era el blau (penseu en els mantells de les verges a les pintures clàssiques). El color més masculí era el vermell, i als nadons se'ls vestia de blanc. Al segle XVIII, a França, es varen posar de moda els tons pastel i es va anar imposant vestir els nadons amb aquests tons: el rosa per als nens i el blau per a les nenes. Aquesta moda es va invertir després de la Primera Guerra Mundial. Com que els uniformes dels soldats eren blaus, es va passar a considerar el blau com a masculí i el color rosa va quedar per a les nenes.

El rosa és un color tranquil·litzant. Per això, la Caputxeta Rosa del conte és positiva i optimista. Sap que ningú la pot agredir i engega el llop ben lluny sense cap mirament. Aquest conte és aquí per recordar-nos la importància dels somnis. I també la importància d'explicar contes.



Na Caputxeta Rosa



Això era i no era una nina que no es trobava bé. No tenia mal de panxa, no tenia mal de cap, no tenia mal de coll, però no es trobava bé. Feia una cara pàl·lida i ullerosa i no podia jugar, ni cantar, ni anar a escola. Son pare i sa mare la feren colgar dins el llit i cridaren al metge.

El metge va arribar carregat amb una maleta.

Es va asseure devora el llit de la nina. Li va mirar els ulls, les orelles i la gargamella. També va posar una orella damunt la panxa de la nina per escoltar els renouets. I a la fi va dir: «Ja ho sé! Aquesta nina no somia!»

«Però què vol dir no somia?», va dir sa mare, «si de nit no la senten i dorm la mar de bé».

«I ho crec», va dir el metge, «dorm, però no somia i així no es pot trobar bé de cap manera».

«Quin remei hi ha per a aquesta malaltia?», va demanar son pare.

«Jo no tenc cap remei que faci somiar. No tenc cap xarop, cap herba, cap confit, que pugui fer

somiar la vostra filla. Ara que ja sabeu la malaltia, el remei l'haureu de cercar vosaltres».

Quan el metge va ser defora, el pare i la mare de la nina es varen posar a pensar i a pensar, però no hi veien cap solució.

Varen demanar consell a tota la gent del poble i non trobaven ningú que hagués sentit a parlar mai d'aquesta malaltia ni que sabés com guarir-la.

A la fi, una jaieta molt deixondida va dir: «Això és molt bo de curar. Li passarà si li contau un conte cada vespre».

Sa mare no sabia cap conte perquè no n'havia sentit mai des de molt petita.

Son pare es recordava del conte de na Caputxeta Vermella i aquell vespre es va asseure devora el llit de la seva filla i l'hi va explicar fil per randa.

Aquella nit la nina va tenir un somni:

Ella era na Caputxeta Rosa i anava pel bosc amb una senalla per a la seva padrina. Pel camí va veure el llop i de sobte na Caputxeta Rosa va tornar

gran, gran, i va dir amb veu de tro: «Fuig d'aquí, llop maleït, que si no et pegaré un raig de garrota-des que no tendràs eima d'alçar-te pus!»

El llop es va espantar tant quan va sentir aquella veuarra que girà en coa i no l'han tornat a veure mai més.

Després d'haver tengut aquest somni, la nina es va aixecar molt contenta: jugava, reia, cantava. L'horabaixa es trobava tan bé que se'n va anar a escola.

D'aquell dia ençà son pare estudia un conte cada vespre per poder-lo explicar a la seva filla. ■

(Dins *El nanet Coloraina i més sorpreses*, Elisabet Abeyà, Editorial Moll, Palma, 1987)

Cursos d'hivern de l'Associació de Mestres de Rosa Sensat

Educació infantil - escola bressol (0-3)

231508 El quotidià a la llar d'infants.

Temps, espais i relacions (Manresa)

Meritxell Sabaté Helices

231518 WEBINAR

Vida cotidiana, juego y movimiento

231512 Las atenciones personales

231513 Juego y movimiento libre

Noemí Ramírez Fernández

231516

Fer de mestre a l'Escola Bressol

Sílvia Morón Sompolinski

231515

Esperar l'inesperat.

El procés de documentar (Olot)

Maria Rovira López

231520

Créixer creant. L'infant com a ésser creatiu

Àngela Bosch Gutiérrez

EDUCACIÓ INFANTIL

231510

L'adquisició del pensament lògic i el nombre

Josep Callís Franco

251502 TASTET

Llegir i narrar amb els cinc sentits

231503 Narrar amb l'olfacte o com escollir bons llibres per compartir.

Amàlia Ramoneda Rimbau

231504 Narrar amb l'oïda i el tacte: on s'amaguen les emocions?

on s'amaguen les emocions?

Ricard Bonmatí Guidonet

231505 Narrar amb el gust.

Jaume Centelles Pastor

231506 Narrar amb la vista o què ens diuen les imatges i com ens ho diuen.

Emma Bosch Andreu.

EDUCACIÓ INFANTIL I PRIMÀRIA

231517

Els primers aprenentatges de la llengua escrita.

Una mirada al parvulari i al cicle inicial

Montserrat Fons Esteve

231524

Activitats indispensables per treballar

el càlcul amb infants de 3 a 8 anys

Maria Antònia Canals Tolosa

CURSOS COMUNS

231507 WEBINAR

La identitat digital dels menors

Ricard Martínez Martínez

Més informació:

<http://www2.rosasensat.org/pagina/formacio>



Matricula't a l'Escola d'Hivern



E.B.M. JM Céspedes

Enguany, el tema de fons de la revista gira al voltant de l'observació i la documentació per fer visibles les capacitats de l'infant, ressaltar els seus drets i construir una cultura d'infància allunyada de la que amb força pressiona les famílies a través de determinades polítiques educatives i dels mitjans de comunicació.

Una observació i una documentació que ens ajudin a transformar l'escola i l'educació, i on l'adult, mestre o educador, hi té un paper fonamental.

Per això, les portades de l'any 2015 volen fer visible aquest adult a través d'imatges que les mestres i els mestres ens heu fet arribar i que heu volgut compartir.

Des d'aquí, moltes gràcies!



Aturar-se a mirar, observar, escoltar, compartir, descobrir, conèixer,...Aturar-se per formar part de situacions quotidianes entre infants que ens permeten aprendre els seus mecanismes de relació i aprenentatge.

Aturar-se en un espai i un temps organitzat i planificat però obert a l'espontaneïtat. En definitiva un espai i un temps que respon a una manera d'entendre l'educació. En definitiva un adult que es fa visible en aquests petits grans detalls.

Aquest és l'objectiu de les portades de l'any 2015.

Eva Jansà



EL BLOG

<http://veurepensarisenrir.blogspot.com.es/>

Aquest blog ofereix un espai de trobada per tal de compartir experiències i reflexions al voltant de l'educació dels infants. Ha estat creat per Jenny Silvente, mestra d'educació infantil i psicomotricista, que actualment s'està formant com a investigadora en l'àmbit del currículum i els processos d'innovació i en neuropsicologia educativa.

Al blog també s'hi recomanen altres enllaços, com ara <http://lescoletallums.blogspot.com.es>.

L'Escoleta Llums ha estat un espai d'educació viva i activa, una manera de veure, pensar i sentir la vida i els processos, partint de la mirada i l'acompanyament respectuós dels infants. A través de les diverses propostes que s'hi presenten, se'ns convida a repensar l'educació dels més petits.

Recomanem aquests dos blogs pels continguts educatius i la qualitat de les propostes que s'hi presenten.

EL LLIBRE

Expressant horitzons

Aquesta publicació ens mostra el recull de les propostes, les accions, les activitats i el procés que han portat a terme els infants de l'escola Els Pinetons de Ripollet en un projecte conjunt d'art i literatura durant el curs 2013-2014.

<http://www.escolapublicaelspinetons.cat/>





Associació Rosa Sensat
Baixa't l'aplicació per a mòbil i tablet
 de Rosa Sensat. Ens tindràs més a prop



Blackberry o Nokia
 baixa't el QR-Code

via correu electrònic

entra la teva adreça

envia enllaç

via QR code



Subscripció a la revista **Infància**

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

Se subscriu a INFÀNCIA (6 números l'any, 2 d'INFÀNCIA A EUROPA)
 Preu per al 2015 (IVA inclòs): 52 euros
 Europa i resta del món: : 62 euros

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

Butlleta de domiciliació bancària

Cognoms, nom del titular _____

IBAN:

□□□□ □□□□ □□□□ □□□□ □□□□ □□□□

Firma del titular

Envieu-ho a: INFÀNCIA, Av. de les Drassanes, 3, 08001 Barcelona
 Subscripció per Internet: www.rosasensat.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: Eva Jansà, David Altimir i Montserrat Nicolás

Coordinació: Mercè Marlès

Consell de Redacció:

Elisabet Abeyà, David Aparicio, Mercè Ardiaca, Irene Balaguer, Montserrat Baliarda, Teresa Boronat, Arnau Careta, Clara Claramunt, Carme Cols, Judit Cucala, Montserrat Daniel, Rosa Ferrer, Esteve Ignasi Gay, Gemma Gil, Marisol Gil, Xavier Gimeno, Josepa Gòdia, Josepa Gómez, Roser Gómez, Marta Guzman, Teresa Huguet, Mar Hurtado, Montserrat Jubete, Enric Lacasa, Anna Lleonart, Elisabet Madera, Sílvia Majoral, Paula Marfil, Marta Martínez, Blanca Montaner, Misericòrdia Olesti, Àngels Ollé, Marta Ordóñez, Beatriu Pérez, Dolors Pomers, Noemí Ramírez, Montserrat Rebollo, Núria Regincós, Eva Rigau, Montserrat Riu, Carme Rubió, Núria Sala, Clara Salido, Eva Sargatal, Rosa M. Securun, Mercè Serrat, Pau Sobrerroca, Josepa Solsona, Lurdes Tarradas, Dolors Todolí, Marta Torras, Maria Torres, Elisenda Trias.

Projecte gràfic i disseny

de les cobertes: Enric Satué

Maquetació: Clara Elias

Impremta: INGOPRINT
Maracaibo, 15. 08030 Barcelona

Dipòsit legal: B-21091-83

ISSN: 0212-4599



Distribució i subscripcions:

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

Exemplar: 12 euros, IVA inclòs

Baixa't l'aplicació per a mòbil
i tablet de Rosa Sensat



Amb el suport de: Generalitat de Catalunya
Departament de la Presidència

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 manera 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.