

in-

fàn-



204  
maig  
juny  
2015  
educar  
de 0 a 6  
anys

ci-



# Barreres o oportunitats?

La darrera mesura del Departament d'Ensenyament per poder donar respostes i preveure així futurs trastorns d'aprenentatge, alhora que combatre, segons diuen, el fracàs escolar, ha estat anunciar que demanaran un informe del pediatre als infants d'aquelles escoles «desafavorides». Aquesta decisió és, des del punt de vista del respecte als drets de l'infant, discriminatòria, èticament i moralment qüestionable, i no té res a veure amb fer desaparèixer el fracàs escolar.

Etiquetar un infant des de l'inici de la seva vida escolar, sense donar-li l'oportunitat de ser en un entorn diferent al de casa és, en el fons, posar barreres.

No s'acaba d'entendre l'objectiu d'aquesta idea de la Conselleria, perquè estigmatitzant infants i assenyalant les escoles desafavorides el que

s'aconsegueix és, com a mínim, fer guetos escolars i limitar la igualtat d'oportunitats.

El que pot evitar el fracàs escolar, entre d'altres factors llargs d'assumir en una editorial, són els recursos professionals i econòmics, baixar el número d'infants dels grups i apostar per les escoles públiques.

No deixa de sorprendre que l'any en què s'ha celebrat el 25è aniversari de la Convenció sobre els Drets de l'Infant, un estament públic vulgui vulnerar un dret a la intimitat i a la persona. Ens ho imaginem també en els adults que treballin en càrrecs públics per saber si estan preparats? La infància té els mateixos drets.

<b>Infància en Xarxa</b>	<b>Què passa als espais exteriors de l'escola? Seguretat, jocs i joguines homologades.</b>		<b>2</b>
<b>Plana oberta</b>	<b>El canvi metodològic en les institucions de la primera infància: El projecte de la modernitat modificat per la postmodernitat</b>	Xaxier Ollonarte	<b>5</b>
<b>Educar 0-6</b>	<b>La documentació educativa, entre mite i realitat (I) La funció multidimensional de la documentació</b>	Gino Ferri	<b>10</b>
<b>Bones pensades</b>	<b>Ha plogut!!!</b>	Eva Sargatal	<b>14</b>
<b>Escola 0-3</b>	<b>La nostra terrassa, el nostre petit jardí La documentació per donar valor a les relacions entre els infants</b>	EBM Londres Gloria Tognetti	<b>15</b> <b>19</b>
<b>Escola 3-6</b>	<b>Què són les matemàtiques?</b>	Josepa Gómez	<b>24</b>
<b>L'entrevista</b>	<b>Conversa amb Elisenda Serra</b>	Mar Hurtado	<b>28</b>
<b>Infant i salut</b>	<b>Què utilitzem per transportar els bebès i infants petits?</b>	Núria Ferrando	<b>32</b>
<b>El conte</b>	<b>L'ou blau</b>	Elisabet Abeyà	<b>38</b>
<b>Llibres a mans</b>	<b>Qui menja sopes se les pensa totes: cuines de llibre</b>	Roser Ros	<b>40</b>
<b>Informacions</b>			<b>42</b>
<b>Blogs, llibres i més</b>			<b>46</b>

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*.



## Què passa als espais exteriors de l'escola? Seguretat, jocs i joguines homologades

**Anna M. Cañizares Luque** Hauríem d'homologar també els arbres de les places? Les pedres dels rius? Els camins de muntanya a on portem els fills a córrer i gaudir? No estem exagerant un pèl massa? És que ara ha d'estar tot controlat, quadriculat, res fora de lloc i en perfecte estat? La natura ha de ser... així, natural.

**Casiana Monczar** ¿La homologación de todo, las normas para todo? No estamos restando oportunidades a los niños de aprender a cuidarse a sí mismos, a los otros y al entorno?

Anna M. Cañizares Luque, me ha encantado lo de las piedras del río.

**Miriam Llumà Illa** Homologar no és la paraula correcta. El que s'hauria de fer és potenciar la descoberta de l'entorn a través de l'experimentació, observació i manipulació de les plantes, arbres... així com també quan fem sortides al bosc, a un prat o anem de visita a casa d'algun avi que és pagès o hortolà, ja treballem les relacions amb adults i també experimentem amb la natura. No sé si m'explico, el que vull dir és que no fa falta tenir-ho tot ben ordenat i homologat. Simplement hem de tenir clar com eduquem, a qui, quan i quin sentit té allò que fem.

Jo no crec en aquesta homologació perquè tendirà a generalitzar unes característiques exteriors que no van bé a totes les escoles, perquè depenen del context en el qual es troben i de la mentalitat de les mestres i les famílies.

**Raul Pacífico** Jo crec que és important fer un debat entenent totes les parts. Hi ha un problema en el moment en què un nen té un accident greu. Jo crec que qualsevol lloc del món és potencialment segur perquè jugui un nen depenent de la seguretat que transmeti l'adult al seu costat. Però sempre poden succeir accidents. I si l'adult que està al seu costat no vol (o pot) assumir la responsabilitat de l'accident, la llei obliga a buscar un «culpable». I aquí comença el problema. Segons els estudis, les raons més comunes dels accidents que succeeixen al pati (a més d'un

possible error d'autovaloració dels nens en relació amb les seves pròpies capacitats físiques), sovint són la manca de proteccions per a les caigudes, el disseny desfavorable dels parcs o la mala instal·lació de jocs infantils, els defectes tècnics, el vandalisme o el desgast. Per això hi ha un munt de normes europees que indiquen fins al volum del gra de sorra que cal posar sota per evitar un impacte d'una caiguda d'*x* metres. Jo crec que una combinació d'educadors atents, que afavoreixin l'autonomia i l'autocontrol i que coneguin els riscos i les seves conseqüències (què passaria si...) evitaria accidents i a més les seves conseqüències. I també evitaria exagerar si cal homologar el gra de sorra que hi ha sota de l'infant per evitar l'impacte.

**Aida Carlos** Crec que l'homologació és pura burocràcia, ja que és una manera de poder cobrir-se les espatlles. Homologació no sempre és garantia de qualitat i per desgràcia tampoc de seguretat. Quan per desgràcia passa algun incident es peca de buscar culpables i si per mala sort el material o elements no estan homologats, el problema sembla més!!! Aquest fet limita i molt.

**Candi Reyes** L'exigència d'homologar els elements exteriors fa impossible l'ús de materials reciclats i l'ús de materials naturals recollits directament del nostre entorn. L'homologació, sistema imposat per la dictadura de les empreses d'assegurances, obliga a fer control de materials i fer servir només materials generats per la indústria. El mateix podríem dir dels sistemes constructius i les solucions per als diferents elements. D'altra banda, si fem servir procediments de cocreació, al no seguir els protocols reglats per poder fer elements urbans o construccions en els patis de les escoles, quedem condemnats a la il·legalitat. És una situació dramàtica.

**Carme Cols Clotet** L'homologació és un negoci? Avui per a molts és una preocupació... En aquest enllaç hi trobarem noves aportacions: «No hay ciencia clara de apoyar este cambio normativo gravoso, y si los EE.UU. hace los cambios, otros países se verán obligados a hacer lo mismo. Todo el mundo que construye un parque infantil ya está siendo forzado a verter una gran parte de su presupuesto en el suelo (literalmente) de la superficie en lugar de en el paisaje jugable. Esto es ridículo. Espero que la ASTM actuará como órgano independiente y reflexivo que está

# Infància visita

## Escoles de Banyoles

### La Llar d'Infants La Balca i l'Escola Camins

**Punt de trobada: Es notificarà per correu electrònic una vegada feta la inscripció**

**Dissabte 16 de maig del 2015**

**Horari de la visita: de 10 a 13 h**

**Cal inscriure's:**

**<http://form.jotformpro.com/form/50842417651959>**

diseñado para ser, y decir 'no' a la publicación de un nuevo estándar mal considerado en superficies de seguridad.»

<http://www.play-scapes.com/.../astm-declares-grass.../>

**Assumpta Calvis** El tema de l'homologació de certs elements no ha de ser problema a l'hora de pensar espais i elements de joc per als infants, sempre que aquests espais i nous elements hagin estat pensats, dissenyats i creats pels membres implicats; en el nostre cas pares i mares que volen el millor per els seus fills, els infants que coneixen, des del seu interior, les seves necessitats i possibilitats, i els mestres i les mestres que coneixen el comportament individual i grupal dels seus infants. El Departament d'Ensenyament i la política en aquest sentit hauria de crear protocols basats en el sentit comú i en la confiança cap els tres sectors que he esmentat. D'altra banda, l'ús de materials reutilitzables i el treball sostenible hauria de ser prioritari per a qualsevol entitat pública.

També crec que dins aquest debat també hi ha d'haver el debat de quin tipus de ciutadans volem... Aquí entra tot el tema de civisme, coresponsabilitat i educació en general.

**Rosa Vendrell Tenas** Segurament s'intenta oferir un espai «segur» perquè els nens no prenguin mal, el problema és quan en fem un gra massa, primerament perquè privant-lo de la naturalesa també li estàs prohibint descobrir el seu entorn, explorar el món que l'envolta i aconseguir desenvolupar els cinc sentits i per tant els seus aprenentatges.

Oferir a l'infant un entorn ric en textures, olors, mobilitat, i sobretot naturalesa, espais amples i de lliure descoberta l'ajuda a explorar, conèixer i descobrir per si mateix per tal d'arribar a molts coneixements que tan sols amb cautxú, ferro i plàstic estic segura que no aconseguiria. A més de tots els valors de respecte, cura i cria de les plantes, flors i entorn que ens defineixen com a persones.

Per tant, crec que ofereixen un espai «segur» però pobre, amb poca personalitat i que no ofereix cap mena d'educació als nostres petits quan

el que s'hauria d'homologar són els espais naturals que també són segurs i a més són rics en els cinc sentits!

**David Altimir Sans** Homologar, homogeneïtzar les instal·lacions de pati surt a compte per a qui pretén també homologar les maneres d'aprendre, la manera de fer escola. Homologar fa impossible la riquesa de la diversitat.

**Iñaki Larrea** Una vez tuve un sueño en el que muchas cosas cambiaban.

- Se confiaba en las capacidades de los niños y las niñas, también en su capacidad de encontrar el equilibrio perfecto entre ganas de explorar, miedo y riesgo.
- Se ponía el bienestar de los niños y las niñas por delante de la necesidad de convertir en producto cualquier cosa destinada a ellos.
- El asfalto, el cemento y el caucho eran sustituidos por la arena, la hierba, los árboles...
- Los espacios exteriores de las escuelas infantiles no eran de uso exclusivo de los centros, sino que formaban parte del barrio o del pueblo.
- Precisamente, eran los miembros de ese barrio y ese pueblo los que, de manera altruista, habían introducido algunos elementos creados o reutilizados por ellos mismos en el entorno natural.
- Además, los profesionales de las escuelas infantiles consideraban ese entorno natural como un recurso de primer nivel. Por eso, los niños y las niñas disfrutaban, se desarrollaban, aprendían felices... independientemente de las condiciones meteorológicas.

Puede que mi sueño no esté homologado pero ¿a quién le importa?  
(Siento no poder expresarme en vuestra lengua)

# El canvi metodològic en les institucions de la primera infància: el projecte de la modernitat modificat per la postmodernitat

Xavier Ollonarte

El projecte de la modernitat, albergat pels extraordinaris esforços dels pensadors de la Il·lustració, pretenia dotar de coneixements el conjunt de les masses socials que habitaven en aquella època en els països occidentals. L'objectiu del programa de la modernitat era crear una base conceptual de coneixements objectius, racionals i regits per unes premisses sostingudes per unes lleis universals preestablertes. De manera que la tasca del professional de l'educació, en la seva missió de transmetre els coneixements, era l'aplicació d'un magistocentrisme exhaust en les seves retòriques. I, per tant, l'infant esdevenia un subjecte transformat en objecte, ja que no tenia cap tipus de protagonisme en els seus propis aprenentatges. Així, el projecte de la modernitat pretenia establir «un cànon universal de racionalitat per mitjà del qual la naturalesa humana podria conèixer, i també una veritat universal incondicional» (Mouffe, 1996:245).

En contraposició amb el projecte de la modernitat, a partir de la dècada dels anys seixanta sorgeix la crítica d'oposició més rellevant envers la modernitat i el projecte de la Il·lustració. Aquest projecte s'anomena *postmodernitat* i el seu màxim objectiu és eradicar el pensament absolutista, els coneixements objectivables, les lleis universals i el magistocentrisme dels aprenentatges. I, per consegüent, desitja retrobar-se amb

l'antiga base de coneixements dels humanistes. Així, concep els coneixements des de la subjectivitat, la linealitat, els coneixements albergats i creats en el si de la comunitat d'un grup, els aprenentatges cercats i treballats amb tots els exponents que formen una comunitat educativa en concret, entre d'altres factors que intervenen en la construcció del coneixement, l'ensenyament i l'aprenentatge. Per tant, en el projecte de la postmodernitat, «no hi ha cap coneixement absolut, cap realitat que esperi allà fora a ser descoberta» (Dahlberg i altres, 1999:51), ja que les masses socials que habiten el sistema planetari construeixen els coneixements a partir del compartiment de les seves pròpies experiències vitals (la troballa del projecte de la postmodernitat esdevé un fet que recau sota les premisses del paradigma de la complexitat, ja que els coneixements ja no són definitius, sinó que són canviants com la societat. I, per tant, les experiències compartides, a través del consens dels diferents agents establerts per la comunitat educativa, esdevindran coneixements que la comunitat haurà de teoritzar).

La postmodernitat també cerca un canvi en els llenguatges preestablerts per la modernitat. Mentre que el projecte de la modernitat apostava per un llenguatge que classificava i ordenava el món dels conceptes, que requereien en l'objectivitat més exhausta, la postmodernitat defuig de les classificacions conceptuals i dels tecnicismes i, a la vegada, aposta per aquell tipus de llenguatge que neix de la pròpia experiència dels éssers humans. Així, «el llenguatge no copia o representa la realitat, sinó que constitueix la realitat. Des de la perspectiva postmoderna, el món és infinitament més complex que els mapes que dibuixem, les descripcions que en fem i les categories que emprem. D'això se'n segueix que els conceptes mai no poden ser neutrals o innocents» (Dahlberg i altres, 1999:55).

### **La institució de la primera infància immersa en la transició d'un projecte: la troballa de la postmodernitat**

La gran majoria de les institucions de la primera infància del nostre país encara es troben sotmeses als fonaments del projecte de la modernitat, on la configuració espacial de l'estança, les bases arquitectòniques, el rol del mestre i l'alumne i les concepcions metodològiques emprades per albergar els fonaments del projecte educatiu i pedagògic encara, en moltes ocasions, es veuen sotmesos a les arrels il·lustradores.

La configuració espacial ja no ha de ser aquell lloc tancat i distribuït d'una manera ordenada i preestablerta per tal que l'infant esdevingui un escoltador del magistocentrisme albergat per l'educador. La troballa del projecte de la postmodernitat ens ha de permetre configurar una estança per a l'infant, on pugui establir relacions socials i compartir experiències amb els altres infants per tal de construir coneixements conjunts preconcebuts des de l'excel·lència i, a la vegada, dotar l'aula de marcs teòrics amb continguts de gran rellevància. La configuració espacial de l'estança també haurà d'estar dotada d'un espai, sempre obert a la multiplicitat d'agents socials d'una comunitat educativa en concret, on es puguin establir fòrums. Els fòrums són espais creats per les institucions de la primera infància on s'ofereix «un lloc a la ciutadania activa per mitjà de la participació en l'acció col·lectiva i la pràctica de la democràcia» (Dahlberg i altres, 1999:139). De manera que els fòrums esdevenen espais on l'infant pot establir relacions socials amb els diferents agents del seu propi context cultural, social, econòmic i polític. I, a la vegada, construir uns coneixements contextualitzats i creats en el si de la mateixa comunitat educativa.

Les bases arquitectòniques de les institucions de la primera infància, sota els fonaments de la modernitat, són aquells llocs físics ordenats, classificats, meditats i organitzats per tal que l'infant esdevingui un ésser pacient en la seva educació. Així que l'arquitectura no només és construïda per tal d'observar la seva bellesa, sinó que és construïda per aconseguir unes influències de poder dins d'una comunitat educativa en concret i, a la vegada, «hi és per remetre un control interior, articulats i detallats, per tal de fer visibles als individus que s'hi troben dins d'ella; més generalment, la d'una arquitectura que hauria de ser un operador per la transformació dels individus: obrar sobre aquells a qui se'ls abriga, permetre la presa sobre la seva conducta, conduir cap als efectes del poder, oferir-los-hi un coneixement, modificar-los» (Foucault, 1976:176). En canvi, la troballa de la postmodernitat ens ha de portar a concebre les bases arquitectòniques des de la llibertat dels éssers humans, ja que l'arquitectura ha de donar una resposta que permeti a l'infant poder ésser coconstructor dels seus propis aprenentatges. I, a la vegada, l'arquitectura de les institucions de la primera infància ha de crear llocs on es puguin construir espais per tal d'efectuar-hi fòrums amb la societat civil (família, escola, cultura, societat, política, entre

d'altres agents que configuren un context en concret). Per tant, la institució de la primera infància ha de tenir clar que «la classificació que castiga ha de tendir a esborrar-se» (Foucault, 1976:187), ja que si induïm l'infant al càstig, no deixarem que esdevingui un ésser dotat de diàleg, d'experiències, d'escolta, de crítica, d'autocrítica, de comprensió, de debat, creador de coneixements, entre d'altres aspectes que configuren el desenvolupament de l'infant petit. I, per tant, l'arquitectura escolar física ha de ser un lloc on l'únic objectiu sigui el potenciament d'un infant ric en potencialitats i dotar-lo d'eines per tal que esdevingui un ésser autocrític i crític en la seva societat.

El rol del mestre i l'alumne, a través del programa de la modernitat, es diferencien de la següent manera: el mestre és el centre d'atenció en el procés de la transmissió dels coneixements, ja que el mestre esdevé un ésser magistocentrista i, per consegüent, l'infant només és un escoltador de les retòriques del mestre i, a la vegada, esdevé un ésser capaç de memoritzar i no pensar i raonar els continguts preestablerts (el projecte de la modernitat no dota d'espai per a la reflexió, per tal de construir aprenentatges i coneixements de manera conjunta). En canvi, el projecte de la postmodernitat ofereix uns rols (mestre-alumne) ben diferents, ja que el mestre esdevé un guia dels aprenentatges i l'alumne esdevé un subjecte actiu i coconstructor de les seves experiències, que esdevindran coneixements de qualitat. El mestre-guia i l'alumne crearan i compartiran, conjuntament, les experiències vitals i els coneixements. I, a la vegada, «les institucions de la primera infància han de

decidir concebre's elles mateixes com a tals i assumir activament la tasca. S'han de situar dintre de la societat civil, més que no pas dintre de l'estat o de l'economia, mantenint-se en relació amb aquestes dues esferes però, alhora, restant-ne separades» (Dahlberg i altres, 1999:141). Per tant, la comunitat educativa haurà d'estar oberta al conjunt de la societat, el mestre-guia haurà de dotar d'eines, conjuntament amb tots els agents socials que configuren el context educatiu, per tal que l'infant





pugui construir els seus coneixements experiencials conjuntament amb la comunitat educativa.

El conductisme configura el projecte de la modernitat i, per consegüent, li dona una significació: l'infant escolta, és receptor de coneixement i memoritza. Ara bé, les institucions de la primera infància han d'anar més enllà, per tal de cercar concepcions metodològiques que recaiguin en el si de la qualitat. El projecte de la postmodernitat aposta pel constructivisme social, ja que «des d'una perspectiva constructivista social les institucions de la primera infància, igual que les nostres imatges sobre què és l'infant, què pot ser i què hauria de ser, s'han de considerar com la construcció social d'una comunicació amb altres persones i amb la societat... Les institucions (de la primera infància) i les pràctiques pedagògiques per als infants estan constituïdes pels discursos dominants a la nostra societat i incorporen els pensaments, les concepcions i l'ètica que preval en un moment donat en una societat determinada» (Dahlberg, 1997). Així que el constructivisme social formarà part del nostre ideal de comunitat educativa, on els infants compartiran les seves experiències i, a la vegada, construiran coneixements de qualitat, de manera conjunta, en el si de la comunitat. Per tant, les institucions de la primera infància són llocs on els vincles, les experiències, les emocions, els sentiments, el debat, l'escolta, entre d'altres factors, es construeixen en societat.

En definitiva, tot i que hi ha moltes institucions de la primera infància que han aplicat i apliquen metodologies immerses en el projecte de la postmodernitat, encara n'existeixen moltes que estan immerses en la modernitat més recòndita. Els professionals de l'educació, del conjunt de les institucions de la primera infància, hauran de dotar-se d'eines i de coneixements per tal d'autoanalitzar les seves pràctiques educatives, compreses, en moltes ocasions, en el si de la mateixa organització que crea relacions de poder. L'educador, dotat del coneixement i la crítica, haurà de ser capaç de debatre aquells aspectes que el situen sota les premisses del projecte de la modernitat, ja que la nostra societat demana infants creatius, crítics, autocrítics i capaços de raonar sobre els fenòmens que es produeixen en una societat dinàmica. I, per tant, les institucions de la primera infància necessiten regenerar el seu ideari de la modernitat, albergant una construcció sòlida i coherent del projecte de la postmodernitat.

### **Escola Arrels: la troballa del projecte de la postmodernitat**

Són les nou del matí i entro a l'escola Arrels de Santa Margarida i els Monjos. Allà m'espera, d'una manera afable i amable, la directora del centre educatiu. M'explica que, al llarg del matí, visitarem les diferents estances on s'han agrupat infants de diferents edats de tota l'etapa d'educació infantil i observarem tot el que porten a terme.

Entrem en una estança i la directora m'explica que un dia a la setmana entra l'especialista d'anglès a cada classe i cada infant porta una fruita i així, a través de les fruites experimenten les textures, els colors i els gustos, per tal de conèixer els equivalents verbals en anglès. La mestra d'anglès, juntament amb la mestra del grup creen un espai de debat i reflexió on els infants poden dialogar entre ells. Al final del matí tallen entre tots les fruites i fan una macedònia. En aquesta escola organitzen les activitats mitjançant projectes, racons i ambients. De manera que comencen el matí amb una sèrie de rutines diàries (quin dia és avui?, en quina estació de l'any ens trobem?, quin temps fa a l'exterior?, etc.) i després porten a terme una activitat relacionada amb el projecte i en anglès (cada grup treballa un projecte diferent, ja que cada projecte neix a partir dels interessos dels infants). En l'estança on ens trobem estan coneixent els pollets. Els infants han portat coses de casa per compartir i aprendre el tema dels pollets. La mestra proposa als infants de seure junts i els convida a que expliquin el que han portat.

Mestra: Quan estem explicant aquí, què fem?

Nen: Com una assemblea.

Mestra: Molt bé, com una assemblea. Què has portat?

Nen: He portat el «Piolin» perquè és un pollet.

Mestra: I de què el coneixes tu, el «Piolin»? Quan l'has vist?

Nen: A la televisió. Als dibuixos.

Mestra: On el tenies aquest «Piolin»?

Nen: A casa.

Després del projecte dels pollets, els infants decideixen fer una estoneta de racons, segons els seus interessos i el racó que més els agrada.

Després visitem més estances i descobreixo altres temàtiques de projectes: les pilotes, l'espai, etc. Abans d'anar al pati la directora em comenta que tenen a l'abast «la maleta viatgera», el seu funcionament consisteix

que cada cap de setmana un infant se l'emporta cap a casa i ha d'il·lustrar el seu cap de setmana amb un text i una fotografia. El dilluns l'ha de tornar a l'escola i explicar la seva experiència davant de tots els seus companys de grup.

Els infants surten al pati durant mitja hora. Quan tornen, es preparen per jugar per ambients. La mestra convida els infants a seure i cada infant explica a quin ambient anirà i per què l'interessa. Un cop finalitzada l'assemblea, els infants es mouen amb total autonomia pels diferents ambients de l'escola. Passegem per l'escola i ens trobem l'ambient dels llenguatges (l'infant pot escriure grafismes, escriure paraules lligades, compondre el seu nom, etc.), l'ambient del joc simbòlic (l'infant, a partir de multiplicitat de joguines, pot elaborar el seu propi món de manera individual o col·lectiva), l'ambient de lleguatge artístic (collage, pintura etc.), l'ambient de construcció (a partir de materials diversos pot construir el que vulgui), l'ambient d'experimentació (tenen una taula de llum on els infants poden resseguir el que vulguin per experimentar-ho, hi tenen fulles i flors agafades de l'hort de l'escola per tal d'examinar-les amb la lupa, elaboren paper reciclat, etc.), l'ambient de música (els infants poden manipular els instruments, aprendre cançons i escoltar música) i l'ambient de psicomotricitat (on juguen amb materials adequats per afavorir el joc psicomotriu de qualitat). Al final, quan ja queden deu minuts per anar a casa a dinar, els infants tornen cap a les seves estances i tornen a fer una assemblea per tal d'explicar les seves experiències viscudes dins dels ambients que han escollit segons els seus interessos.

La directora comenta que «l'organització de l'espai és una cosa més del conjunt de les coses que fem. Evidentment l'espai té una importància cabdal i l'organització d'aquest espai també. Però, és clar, forma part del conjunt, i això vol dir que si en cada espai hi ha ubicada una activitat i en cada espai hi ha ubicats uns objectius, aleshores té sentit aquest espai. El fet d'organitzar l'espai d'aquesta manera dona a l'infant moltes opcions i possibilitats i també li permet desenvolupar la seva autonomia, créixer i saber decidir».

En definitiva, l'escola Arrels planteja els espai sota les premisses del projecte de la postmodernitat, ja que dota l'infant d'autonomia per cercar els seus coneixements en la subjectivitat (els construeix en el si de la

comunitat educativa). El fet de treballar per projectes, racons i ambients fa possible que l'infant experimenti la seva creativitat per tal d'elaborar els seus processos d'ensenyament-aprenentge i, per tant, la comunitat educativa té en compte la potencialitat de llenguatges dels quals està dotat l'infant. Loris Malaguzzi esmentava que «l'infant té cent llenguatges i l'escola i la cultura n'hi roben noranta-nou». En aquest cas l'escola Arrels vetlla perquè aquests cent llenguatges no siguin censurats i, a la vegada, frueixin en el si de la comunitat educativa. ■

Xavier Ollonarte

Mestre d'educació primària i professor universitari

#### Bibliografia:

- DAHLBERG, G., MOSS, P., PENCE, A. *Más allá de la calidad en educación infantil*, Barcelona: Graó, 2005.
- MOUFFE, C. «Democracy, power and difference» a BENHABIB, S. *Democracy and Difference: Contesting the Boundaries of the Political*, Princeton, NJ: Princeton University Press, 1996.
- FOUCAULT, M. «Los medios del buen encauzamiento» a *Vigilar y castigar*. Mèxic: Siglo XXI, 1976.

# La documentació educativa entre mite i realitat (I)

## La funció multidimensional de la documentació

Gino Ferri

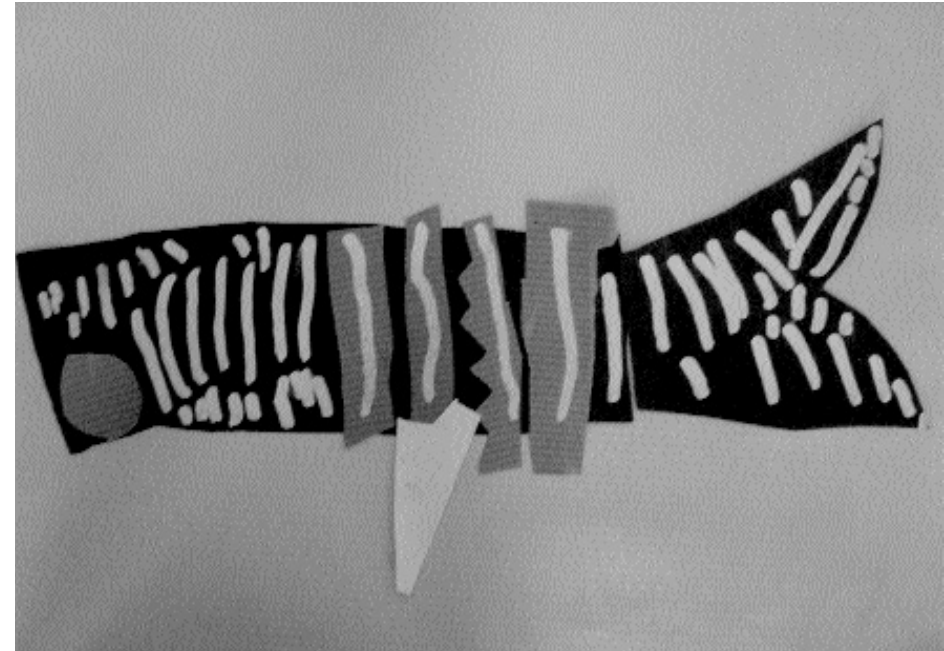
Els tres articles que es publicaran en tres números consecutius d'*Infància* recullen i articulen alguns pensaments que, originàriament, vaig apuntar en una entrevista que vaig concedir a David Altimir el 2011, que després es va publicar en aquesta mateixa revista.<sup>1</sup>

Aquests esbossos d'idees es van desenvolupar successivament en diversos cursos de formació que he dut a terme<sup>2</sup> i en algunes conferències públiques<sup>3</sup> sobre el tema de la documentació. Totes aquestes ocasions m'han ofert l'oportunitat de fer evolucionar els pensaments i raonaments que avui conflueixen en aquest escrit, que en representa una primera i més completa organització discursiva, tot i que encara és provisional i encara li calen aprofundiments adequats.

Vull donar les gràcies a tots els interlocutors amb els quals he tingut ocasió d'intercanviar opinions, alhora que desitjo que el text pugui constituir una contribució interessant al debat actual sobre un tema educatiu de gran importància.

### Punts de reflexió entorn a algunes representacions contemporànies de la identitat de la documentació educativa

Crec que no hi ha cap dubte sobre el fet que la documentació, com a mínim en els països occidentals, es considera avui un recurs importantíssim en l'educació de la primera infància. És una idea àmpliament difosa que documentar és necessari, i gairebé tothom que treballa en aquest àmbit diu que atorga un gran valor a la pràctica documentativa.





La documentació ha esdevingut progressivament un dels temes educatius de què més es parla, fins al punt que resulta omnipresent i sovint tema central en qualsevol discurs sobre educació, sobretot en aquells que pretenen proposar-se com a *innovadors*. A més, és un tema sobre el qual s'organitzen innumbrables itineraris i moments de (in)formació, contribuint així a augmentar la seva visibilitat i rellevància.

Paral·lelament a l'augment de la importància de la documentació, em sembla que s'estan produint dos fenòmens:

- d'una banda, s'està difonent i amplificant la necessitat d'entendre millor com viure positivament les *grans potencialitats* d'aquesta pràctica (exigència que neix de baix, i que implica principalment els qui treballen quotidianament en les institucions educatives)
- d'altra banda, estem assistint a una proliferació de *teoritzacions* sobre la seva natura i identitat, cada vegada més *abstractes, intel·lectualitzades i estatitzades*: efectivament, és freqüent sentir parlar de documentació com d'una «...arquitectura de la mirada...», o una «...estratègia

estètica...», o també com una «...narració estètica, ètica i política...», o fins i tot una «...actitud poètica vers la infància...», per citar només algunes de les moltes definicions donades pels «professionals de la documentació» que recentment he pogut sentir o llegir.

Són dues dinàmiques que, segons el meu parer, en bona part tendeixen a contraposar-se.

Tinc la impressió que moltes d'aquestes *teories sobre la documentació* estan cada vegada més centrades en el desenvolupament de la pròpia articulació en el pla teòric, i que, per tal de no semblar massa «acadèmiques», opten per sostenir-se:

- en un llenguatge textual prevalentment evocatiu i «poètic», però poc clar i explícit, que, per consegüent, genera ambigüitat semàntica i confusió conceptual entorn a la qüestió;
- en una valorització extrema de la *dimensió estètica* dels productes documentals i comunicatius que aspiren a produir, tots autolegitimats com a irrenunciables, «narracions d'infància».

No crec que m'allunyi massa de la realitat si dic que això produeix un excessiu reforç de «l'estatus cultural» que es reconeix a la documentació, que corre el risc d'aconseguir una «mitificació» de la mateixa pràctica de la documentació. I transformar la documentació en *mite* significa concretament córrer el risc de fer-la esdevenir una *finalitat* més que no pas una *acció estratègica* potencialment capaç de donar identitat i qualitat als processos educatius.

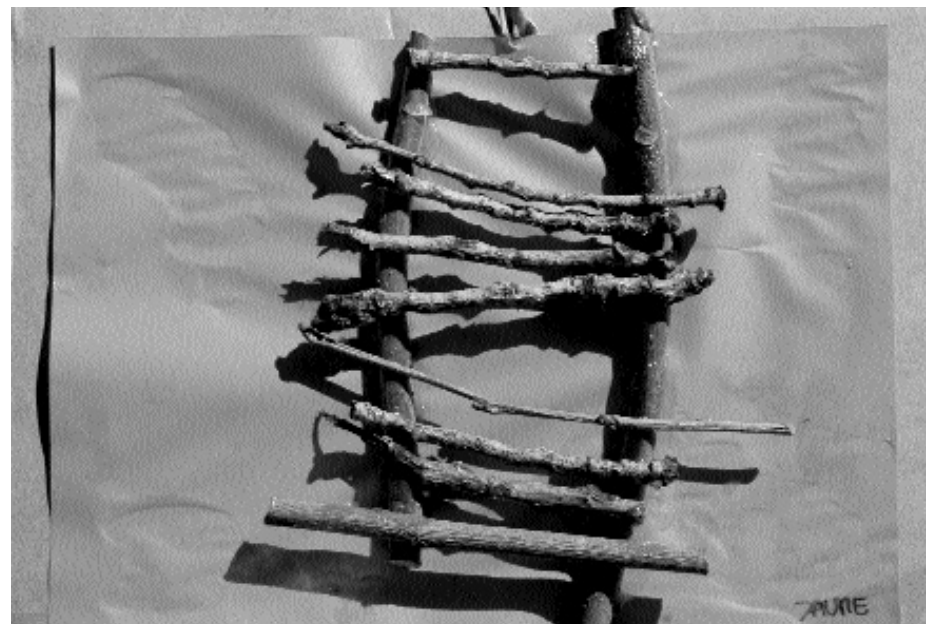
Si som poc conscients dels possibles perills, aquesta actitud podria dur-nos a considerar els esdeveniments educatius principalment en funció de la seva possibilitat de transformar-se en *productes documentals* (publicacions, murals, exposicions, vídeos, etc.).

És una afirmació que pot semblar una paradoxa o una provocació, i en alguns aspectes ho és. Però de sobte ens adonem que ja som més enllà de la fase de risc i ens hem precipitat en una dimensió que es pot definir només a través del títol d'una obra del pintor Francisco de Goya, *El sueño de la razón produce monstruos*, quan en la presentació d'un curs formatiu sobre la documentació llegim paraules com aquestes, referides als objectius del mateix curs: «...reflexionar sobre l'observació i la pedagogia de l'escolta com a eines de la documentació...», o quan, més sovint del que puguem imaginar, veiem que *realment* es duen a terme experiències només perquè puguin dur a la construcció de productes documentals que, d'aquesta manera, de fet, és com si substituïssin la pràctica educativa quotidiana.

Crec que és clar per a tothom que una situació com aquesta és ben lluny del sentit autèntic, veritable i profund que pot tenir una idea de documentació com a *estratègia de suport a l'educació*, com a estratègia que pot contribuir a *qualificar* l'educació.

Per totes aquestes raons, estic fermament convençut que els resultats gairebé inevitables de la tendència de què he parlat són principalment:

- fer cada vegada més complicat per als mestres entendre com utilitzar la documentació de manera profitosa i útil en contextos *reals*, contextos que cada dia s'encaren amb infants i famílies també reals, i que quotidianament han de fer front a límits i obligacions (organitzatius, econòmics, culturals i estructurals) cada vegada més difícils d'afrontar;



- produir una separació cada vegada més gran entre les potencialitats que teòricament s'atorguen a la documentació i les possibilitats concretes de «viure-la» com una pràctica viva capaç de *donar identitat i transformar* de manera positiva les experiències educatives que cada dia es viuen i es duen a terme en les escoles de la primera infància.

Com intentar, doncs, anar més enllà d'aquesta situació?

Com focalitzar el discurs sobre la documentació, evitant els intel·lectualismes confusos per intentar, en canvi, donar una major claredat conceptual (i operativa!) sobre el tema?

Parafraçant el títol d'una antologia de relats de l'escriptor americà Raymond Carver, *De què parlem quan parlem de l'amor*, crec que ha arribat el moment de preguntar-nos: De què parlem (realment!) quan parlem de la documentació?

#### **La documentació com a concepte multidimensional**

Segons el meu parer, només podem començar a clarificar el tema entrant més a fons en els possibles valors i significats intrínsecs al concepte de documentació i a la pràctica documentativa. En primer lloc aclarir-ho per a nosaltres mateixos, els mestres, que som els qui més ens beneficiem de les grans potencialitats que la documentació ens pot oferir.

### Com fer-ho?

La idea que intentaré desenvolupar ara parteix de la definició que habitualment proposo quan parlo de documentació, i segueix a través de la seva descomposició progressiva que, és de desitjar, hauria de permetre identificar amb més claredat els seus elements constitutius i els significats que s'hi associen.

La definició que ofereixo per a la discussió és aquesta: La documentació és una estratègia de pensament i operativa que dona suport a l'acció educativa i que contribueix de manera determinant a definir-ne la identitat i la qualitat.

Si intentem analitzar-la amb atenció, entenem immediatament com aquesta definició, en parlar de documentació com d'una *estratègia que dona suport a l'acció educativa*, proposa implícitament una distinció de valor i d'importància entre les dues: crec, en efecte, que en educació no s'ha de perdre mai de vista la centralitat dels processos que cada dia, a l'escola bressol o al parvulari, adults i infants viuen junts; per dir-ho de manera provocadora, fins i tot independentment del fet que siguin o no documentats, ni que només sigui per allunyar qualsevol dubte sobre com ens hem de posicionar respecte al perill d'entendre la documentació com una *finalitat*. Crec que aquest és i ha de ser el nucli primari que caracteritza la identitat de les institucions educatives per a la infància.

Paral·lelament, podem treure'n una altra explicació de valor també implícita: la documentació assumeix un gran valor només si aconseguim ser de veritat una estratègia *autèntica* capaç de donar suport, de qualificar, de donar identitat i fer millors i més eficaços aquests processos educatius.

Llavors, quan és que la documentació aconseguirà dur a terme aquest paper? La resposta que jo donaria és aquesta: la documentació pot esdevenir una importantíssima estratègia educativa només en la mesura en què nosaltres adults, nosaltres mestres que cada dia vivim amb els infants i les famílies a les escoles per a la infància, siguem conscients de les seves *funcions*, cadascuna de les quals té, necessàriament, potencialitats i límits.

Per intentar que aquest discurs sigui el més clar possible, crec que ens hem de fixar en les que, segons el meu parer, són les dues funcions principals de la documentació:

- *funció cognitiva*;
- *funció comunicativa*.

Es tracta de *dimensions funcionals* de la documentació, que no s'han de considerar separades en absolut, que de ben segur tenen també moltíssims aspectes de reciprocitat, però que, en la meua opinió, haurien de ser enteses en les seves *especificitats* i *diferències*, de manera que augmentés de veritat la nostra consciència i que ens permetés tenir confiança en la documentació de manera autèntica, eficaç i productiva.

De tal manera que la documentació pugui esdevenir, realment i *honestament*, un recurs que qualifica la nostra actuació educativa quotidiana. ■

Gino Ferri, mestre a les escoles bressol municipals de Reggio Emilia

### Notes:

1. *Conversa amb Gino Ferri, In-fàn-ci-a*, 181, juliol/agost 2011, pàg. 34-37, Rosa Sensat, Barcelona.
2. *Osservazione e documentazione come strategie che sostengono la progettazione educativa* - Comune di Albinea (Reggio Emilia), 2011; *Observar, documentar i comunicar en educació* - Escola d'Estiu de Rosa Sensat, 2011; *Comunicare in ambito educativo* - Comune di Quattro Castella (Reggio Emilia), 2012; *Observar i interpretar per construir contextos d'aprenentatge al parvulari* - Escola d'Estiu de Rosa Sensat, 2013; *Construir i comunicar significats a través de la documentació en l'educació de la primera infància* - Escola d'Estiu de Rosa Sensat, 2014.
3. *Observar, documentar y comunicar en educación* - Diip Insólitas Miradas 1 (Barcelona) - Octubre 2012; *Observar y interpretar para construir contextos didácticos en la Escuela de la Infancia 3-6* - Diip Insólitas Miradas 3 (Barcelona) - Abril 2013.



Eva Sargatal, mestra a l'EBM Petits Pescallunes,  
Sant Feliu de Pallerols

Aquesta nit ha plogut a Sant Feliu, però a mig matí sembla que el dia vol aclarir. Així doncs, ens atrevim a descobrir sensacions en una aventura nova i molt emocionant.

Escollim tres nens; bé tres nenes: la Carla S. l'Ariana i la Carla H. Anem al sabater i ens posem botes d'aigua!

L'emoció ja és gran, però de camí cap a fora les seves cares encara es transformem més...

Hi ha basses d'aigua, així doncs, ja no cal que els digui res més, via lliure. Jo de ben a prop, me les miro, fins i tot se m'escapa un somriure de veure que s'ho passen tan bé i fotografio cada moment... És màgic!



La Carla S. intenta enfilar-se al tronc, cau, hi torna, es concentra per aconseguir-ho...

Però llavors, de tanta emoció i tanta feina... s'escapa el pipí!

Es mira com cau, em mira, no sap què fer, la tranquil-litzo... i continua gaudint!

-Ara anirem a canviar la roba, Carla, que avui és tot just el primer dia que vas amb calcetes... No passa res!



# La nostra terrassa, el nostre petit jardí

EBM Londres

**Quan fa vuit anys vàrem entrar per primera vegada a l'equipament que havia de ser la nostra escola, no cal dir que estava tot per fer. Passejàvem pels espais buits en els quals havíem d'imaginar els infants desplaçant-se. Fora de l'equipament bàsic inicial, com armaris o zona d'higiene, que ja estaven instal·lats, calia rumiar les possibilitats de joc i descoberta, les oportunitats que podia oferir aquell entorn. Havíem d'aconseguir que aquell espai arribés a resultar ric i interessant als infants que en poc temps havien d'arribar a l'escola.**

L'interès dels nens i nenes per descobrir i explorar és espontani, i des de la mirada dels adults, resulta gairebé inesgotable. Sovint les mestres ironitzem dient que els infants són un públic incondicional i agraït ja que a cada proposta que els fem ells hi descobreixen un punt d'interès i un joc a iniciar, sovint sorprenent per a nosaltres. És gairebé una dita popular expressar que si la criatura no se sent interessada amb la nova joguina acabarà jugant amb la capsa i el paper que l'embolicava.

Però nosaltres, tot i sabent que els infants sempre aprofiten al màxim els recursos que troben i busquen, volíem oferir un context amb intencionalitat exploradora i educativa. Amb tots els reajustaments que fossin necessaris per oferir diversos elements de joc: fireta, contes, material inespecífic, elements motrius, capsas o papers. L'oferta que les mestres presentem no ha de subestimar el potencial investigador de l'infant.

Partint de la idea que disposar un espai destinat als infants vol dir oferir-observar-modificar-reajustar, no podíem tan sols posar a l'abast materials i propostes, havíem de recordar que després també calia observar-ne l'ús i l'interès per tornar a repensar.

Reflexionant sobre aquestes qüestions i d'altres continuàvem el passeg per l'equipament. Moltes coses ens varen sorprendre, però res tant

com descobrir la zona de joc a l'exterior. El que habitualment anomenem pati era una terrassa allargassada i en part coberta per la terrassa del pis superior. Una franja de formigó i una altra de sorra. Si tot estava per fer, aquest espai de l'escola era un dels més prioritaris a repensar, o més ben dit, reinventar.

Són conegudes les antigues imatges de les escoles del CENU de principis del segle XX, amb els patis que són jardins, els infants asseguts a l'ombra dels arbres, dibuixant, escoltant la mestra... Al segle XXI encara som lluny d'aquest concepte i motivació. Els beneficis de viure en un entorn agradable, proper a la natura, no sempre són tinguts en compte en l'àmbit escolar. Els espais oberts, ventilats i assolellats aporten un ambient saludable, però no se'ls adjudica la importància que els pertoca a l'hora de dissenyar equipaments educatius i en ocasions tampoc a l'hora de fer-ne ús.

En un país amb clima agradable com el nostre hauríem de fer la major part d'activitats a l'aire lliure i així és com pensàvem l'equip de mestres que ens agradaria que funcionés la nostra escola, fent el màxim ús de l'espai exterior i duent-hi a terme experiències diverses, tant de joc i descoberta com de vida quotidiana.

Amb pensament positiu vam començar a analitzar la terrassa amb la intenció de reconvertir-la en un espai agradable i atractiu per a petits i grans. Aquella porxada de formigó de color fosc ens pesava sobre el cap i ens feia sentir l'espai més petit. Vàrem demanar que la pintessin de blanc per reflectir millor la llum i alleugerir la sensació de sostre baix. D'altra banda, vàiem que malgrat ser un pati elevat, hi havia una protecció del terra que permetia fer una coberta enjardinada i tenir sorra i plantes al mateix paviment.







De manera que vàrem començar a pensar, inventar i imaginar què podíem modificar i com podíem incidir perquè fos un espai que convidés al joc i la descoberta. Trencar l'estructura uniforme per crear diverses zones o espais de joc (un soral, una tarima, un espai reservat per als més menuts, un petit hort...); oferir diverses superfícies on els infants poguessin tenir diferents sensacions en transitar (sorra, fusta, terra tou, formigó...); plantar-hi flors, arbustos, arbres fruiters que poguessin ser cuidats pels infants, i amb els arbustos, vegetació i jardineres construir racons on poder amagar-se, túnels per on passar... Aquests són alguns dels exemples de les primeres propostes que volien enriquir l'oferta de joc i donar a aquest espai el mateix tractament que a l'espai interior de l'escola. Volíem que el mateix espai oferís als infants possibilitats d'activitats variades, i que el seu aspecte fos estèticament agradable, ja que creiem que l'ordre i la cura en la presentació d'allò que oferim a les nenes i els nens són molt ben rebuts per elles i ells i ho distingeixen d'allò que està poc cuidat o abandonat.

Així, la nostra primera actuació va ser contactar amb el servei de manteniment i sol·licitar aquests canvis. De mica en mica, amb molta alegria rebíem fusters que ens feien la tarima, un soral i una barana per reservar un espai per als petits; jardineres que ens omplien la terrassa de flors, plantes aromàtiques i un llimoner; pintors que feien més lleuger el sostre de la porxada pintant-lo de blanc... L'aspecte millorava notablement i aquell

escenari que el primer dia ens havia semblat una pista d'aterratge ara començava a ser un petit jardí. I a mida que s'anava transformant, els infants començaven a gaudir-ne.

També les famílies s'hi van implicar i ens van ajudar a ampliar l'hort, a tenir-ne cura i a vetllar per plantar allò més adient a l'època.

Amb el temps les plantes aromàtiques van anar creixent i guanyant alçada, de manera que espontàniament i sense que ho haguéssim previst es va crear un petit pas entre les plantes i la reixa. A més, en aquella zona el terra és metàl·lic i per tant era una novetat més en l'oferta que inicialment havíem dissenyat de diferents superfícies per trepitjar. Els infants no trigaren gaire a passar-hi caminant en grup, en filera un darrere l'altre, ja que el pas era estret, amagant-se, rient, fins que finalment acabaven al fons del passadís sense sortida entre plantes i reixes. Arribats a aquest punt, l'única sortida possible era travessar per entremig de les plantes i trepitjant les jardineres. Aquesta simple acció que es repetia en varies ocasions i cada dia, acabà sent motiu de debat dins l'equip. Amb aquest joc els infants acabaven fent malbé les plantes i això era en certa manera incongruent amb el treball de cura, manteniment i respecte de la vegetació de la terrassa i de l'hort.

Com ho podíem resoldre? Tancar el pas a aquest passadís vegetal? Indicar-los que no podien passar? Com que vàiem que aquest havia estat

un joc que s'havia fet des dels inicis, de forma espontània, per part de tots els nens i nenes i que es repetia cada dia, vàrem pensar que havíem de fer servir aquell criteri d'oferir-observar-modificar-reajustar. Potser més aviat el que calia fer era promoure aquesta activitat espontània però aportant també el criteri de respecte a la vegetació. Havíem de possibilitar aquella passera imaginària que els infants havien inventat. Quan traspassem una norma a l'escola acostumem a pensar el perquè i si hi ha una oferta complementària. En aquest cas volíem dir als infants: «D'acord, juguem-hi, però respectant el nostre petit jardí». Per resoldre aquest dilema vàrem decidir trasplantar algunes de les lavandes de la jardineria i en el seu lloc hi vam posar uns camins de fusta que vàrem dissenyar i encarregar als fusters. La nostra resposta com a educadores va ser: «Per aquí sí que podem passar perquè no fem malbé les plantes». Així vàrem aprofitar per dissenyar i oferir diferents propostes de camins de fusta, buscant que cadascun convidés a un joc divers i tingués diferent dificultat: dos graons, una petita rampa, uns corrons, uns blocs de fusta...

Aquest va ser un pas més en la nostra tasca d'aprendre a reajustar, com molts d'altres. Un exercici important, ja que no va prevaldre la primera visió i anàlisi de l'adult sinó el reconeixement del valor d'una iniciativa dels nens i nenes que, recollint-la les mestres, vàrem promoure per fer créixer les possibilitats de joc del nostre petit espai exterior.

La mirada oberta i sense prejudicis és una de les millors qualitats que podem arribar a assolir les educadores, perquè és la mirada que potencia els espais, les competències dels infants, la diversitat de valors de les famílies, els diferents criteris dels companys d'equip... En aquest cas, la mirada oberta ens permetia recollir els suggeriments que ens feien els infants i això va donar pas, de forma molt senzilla, a una gran millora de l'equipament i de l'oferta d'oportunitats per als infants.

Des de la primera passejada i descoberta de l'equipament, fa vuit anys, s'han fet moltes millores notables en l'espai de la terrassa. Les propostes s'han anat ampliant i també l'ús. Mòduls de fusta d'exploració motriu per als diferents interessos i capacitats dels infants, materials de construcció de grans dimensions que són més difícils d'utilitzar dins l'estança i varietat de materials per al sorral, en són alguns exemples.

La nostra terrassa és ara un espai bonic i ple de propostes que també gaudim observant des de dins les estances. Un petit jardí on els infants

hi juguen i que a més cuiden: plantar, regar, collir les verdures, escombrar la sorra que s'escampa i ens fa rrelliscar i caure quan juguem a córrer, són algunes de les accions que es promouen.

També és un lloc ben adient per fer tallers de pintura, mirar contes, construir carreteres o per dinar. Amb aquesta voluntat vàrem organitzar una zona amb una taula i uns bancs que poden ser utilitzats per seure o per fer camins i circuits. Un racó on seure a mirar imatges, preparar el planter per a l'hort, un taller d'aquarel·les o la taula per dinar.

Des del curs passat, l'increment d'infants per grup ens preocupa i ens ocupa temps, ja que cal repensar la nostra intervenció, l'organització i els espais. La necessitat d'establir horaris en l'ús de les zones comunes s'ha fet més evident, i per tant hem anat sent més concretes en l'organització. Si ja es consensuava compartimentar l'ús del pati en diferents horaris per no coincidir tots els infants al mateix moment, enguany encara més hem reflexionat sobre la importància de possibilitar que en algun moment de la setmana tots els nens i nenes d'un mateix grup puguin gaudir d'una estona d'ús de la terrassa per a ells sols.

Estem satisfetes del treball fet per arribar a transformar la terrassa en un petit jardí, un espai a punt per explorar, olorar i gaudir simplement passejant. I continuarem treballant per aquesta millora.

És important poder veure un infant d'un any passejar amb la resta de companys del grup per la terrassa, gairebé sense interferències i tranquil, amagant-se darrere un arbust de flors liles, observant plantes, flors diverses, formigues, un petit ocell que s'atura per poca estona, els maduixots que comencen a créixer, i continuar gatejant o bé caminant sol, sense cap altre company a prop i tenint per davant deu metres abans d'arribar al límit que marca la paret, avançant lliurement i amb petits reptes a superar.

Aquesta situació aparentment simple, per a un infant d'una gran ciutat pot ser un petit privilegi. I les professionals de l'escola bressol som responsables de vetllar per allò que necessiten els infants i perquè els petits privilegis siguin possibles al 0-3. ■

# La documentació per donar valor a les relacions entre els infants

**L'escola bressol es caracteritza per ser una comunitat de nens i nenes que comparteixen experiències entre ells i amb els educadors, experiències programades conscientment, amb una finalitat educativa, i que després es retornen a les famílies amb l'objectiu de promoure una renovada cultura de l'educació i de la infància.**

**Gloria Tognetti**

En l'elaboració d'un projecte educatiu les possibles teories de referència, pel que fa a la interpretació del desenvolupament dels infants, poden ser múltiples i diverses, però és útil identificar un horitzó teòric de referència per interpretar allò que observem i documentem i per orientar eficaçment l'acció educativa.

Així doncs, si el que proposem és una forta consciència del valor de la interacció entre iguals en els processos de desenvolupament, l'educador haurà de ser capaç, en primer lloc, de renunciar a la seva centralitat i incorporar-se a les situacions amb una actitud que faci possible oferir *espai i temps*:

- al desig de proximitat i de descoberta entre infants,
- a les relacions exploratòries i d'imitació i a les relacions complementàries i cooperatives,
- als primers conflictes sociocognitius,
- a les temptatives de comunicació que fracassen i al desig de tornar-ho a provar.

I ho haurà de fer de manera intencionada, mantenint una *mirada participativa i interessada* sobre tot el que passa, capaç de promoure sense interferir l'evolució dels intercanvis

cap a nivells més elevats de competència.

Certament, el potencial d'exploració i cognoscitiu dels infants requereix contextos adequats per poder expressar-se i multiplicar les oportunitats que la dimensió social de les relacions múltiples, però no ocasionals, pot posar en marxa.

És un error pensar que n'hi ha prou de posar junts els infants perquè aprenguin a estar amb els altres, sense un pensament adult que predisposi el context i les normes d'aquest estar junts i una presència discreta que l'acompanyi.

Els microprocessos, sovint silenciosos però refinats, que prenen forma entre els infants en una quotidianitat compartida, requereixen mirades i sensibilitat adultes capaces de promoure'ls, sostenir-los i acompanyar-los respectant els temps, les modalitats i els llenguatges dels infants mateixos.

Com ha afirmat Loris Malaguzzi: «La paraula no hi és però hi és transformada i flueix entre els infants amb un flux secret que assegura la permanència



del diàleg i de la reciprocitat, del sentir-se vius, escoltats, compresos... Mirar-los a la cara, als ulls, a les mans, perquè és aquí on neixen les paraules, les accions, els sentiments. El sentit d'allò que fan.»

Per això, *renunciar a un excessiu protagonisme per part de l'educador* significa projectar les experiències que s'articulen en el temps de manera que posem a disposició dels nens i les nenes contextos organitzats per afavorir la trobada, la relació i el compartir, i limitar les propostes molt estructurades o excessivament orientades cap al resultat o el producte.

*Significa assumir la responsabilitat de definir el context* —on, quin grup de nens, quins materials, quan, amb quin objectiu, amb quina actitud de l'adult, amb quins instruments de documentació— i tenir clar quin és el paper que es vol interpretar, fent referència als conceptes de direcció, mediació, reconeixement, promoció...

Així doncs, em refereixo a context en una accepció complexa: «Algú ha escrit que el context ha de ser com un aquari on es reflecteixen i conviuen en equilibri idees, moralitat, actituds i cultures de tots els que hi viuen» (Loris Malaguzzi).

Això no significa renunciar a la identificació d'objectius, sinó que significa tenir la consciència que els processos individuals i interindividuals de desenvolupament poden ser diversos, que no necessàriament estan condicionats per la relació directa amb l'adult i que mantenir al centre la idea dels infants com a recurs que enriqueix, complica positivament i introdueix lectures inesperades de les possibilitats ofertes —orientant el recorregut fins i tot en direccions no previstes per l'adult— i pot ser un estímul eficaç per al descobriment de significats nous i originals.

*Compartir les experiències* amb els infants sense enfosquir-ne les trames de relacions que prenen vida i les potencialitats que se'n deriven *és un art, i és un art trobar les paraules* per descriure-les sense trair-ne el valor.

Una estudiosa italiana ens ha convidat a reflexionar sobre el fet que «la sociabilitat, a diferència del coneixement, és un producte evanescent que no es manifesta en un treball que porten a casa i ensenyen als pares; per tant dona menys satisfaccions i és més difícil fer-ne un objecte programàtic i conscient d'atenció educativa, i, amb tot, precisament això és el que hauria de passar» (Molinari, 2002).

Precisament perquè el desenvolupament social no es transfereix en quelcom elaborat o en el producte final d'una activitat, *l'observació i la*

*documentació* són estratègies fonamentals per restituir el valor de tot el que passa entre els infants en l'experiència quotidiana a l'escola bressol.

L'objectiu de l'observació i de la documentació és, doncs, registrar i construir memòria per tal de compartir, en primer lloc amb les famílies, el protagonisme dels infants en les relacions i, a través d'aquestes, dels originals processos de desenvolupament de les seves competències.

Quan el llenguatge verbal dels infants encara no està present o ho està de manera inicial, l'educador ha de posar a prova, encara més, la seva capacitat d'entendre els significats de les accions –del comportament actuat– i trobar les paraules per interpretar-lo i descriure'l, respectant-ne els significats.

La *documentació* ens permet donar visibilitat i reconeixement a allò que passa en el context educatiu, en una perspectiva que vol fer emergir la connexió entre els processos de creixement individual i la dimensió social que alimenta i sosté aquests processos, la comunicació no verbal que es llegeix entre distància i recerca de contacte, les paraules que ens aclareixen, a nosaltres mateixos i als altres, significats i sentits de l'actuar, de quantes coses poden i saben fer junts els infants, no des de l'òptica de la necessitat de compartir espais, objectes i afectes, sinó des de la perspectiva del valor de ser iguals i diferents en processos de creixement i de descobertes compartides.

Per als educadors, el costum de *construir «memòria»* de tot allò significatiu que succeeix en les experiències amb els infants permet alimentar una discussió sobre la seva assumpció de responsabilitats, amb l'objectiu d'*interpretar i documentar* «esdeveniments» significatius en relació amb els pressupòsits del projecte i les expectatives sobre els processos de creixement de cada infant i dels nens en una dimensió social de grup.

En particular, la documentació pot ajudar en:



- l'avaluació permanent de les situacions i experiències ofertes als infants, en termes de solidesa de l'organització, en relació tant amb les característiques del context com del grup d'infants;
- la lectura dels processos que prenen forma en les experiències i la capacitat, per part dels educadors, d'acompanyar aquests processos amb opcions adients d'organització educativa, de suport i de promoció del protagonisme dels infants.



És important que els educadors siguin capaços d'interrogar-se, utilitzant també la documentació, sobre fins a quin punt la tria dels projectes i el seu funcionament afavoreixen l'autoregulació més que no pas el control, transmeten la idea d'infants progressivament més conscients que no pas conformistes, més creatius que a la recerca d'autoafirmació a través d'actituds de transgressió, fins a quin punt les paraules que utilitzen per descriure'ls (petits/grans - bons/no bons - capaços/incapaços...) i els significats atribuïts als gestos (agressivitat/assertivitat - rebuig/acolliment - castigar/premiar...) restitueixen al grup el sentit d'allò que passa i a cada un la pròpia part en el procés de teixir la trama d'una història compartida.

**La documentació permet observar i avaluar:**

- la pertinència en les modalitats i la tria dels temps, per no superposar-se als intercanvis entre els infants i no substituir-los, amb la introducció d'un

punt de vista asimètric en termes de poder (competència), sinó intentant respectar la connotació que donen els nens i nenes a allò que passa, amb l'objectiu de sostenir-ne la continuïtat i evitar-ne la fragmentació;

- la sensibilitat educativa i la capacitat d'espera, per no donar solucions i respostes en les fases en què els infants encara estan experimentant un progressiu ajustament recíproc en la recerca d'enteses, de vegades fins i tot amb moltes dificultats, respecte a com compartir espais, objectes, significats;
- el reconeixement de les modalitats d'interacció significatives, per no interrompre el flux d'atenció que es pot evidenciar també en l'observació atenta i interessada de l'acció d'un company més competent o en introduir-se en les temptatives una mica ingènues d'un altre per oferir un motiu d'acció –un punt de vista– més evolucionat, però adequat i comprensible en termes de zona de desenvolupament proper;
- la contenció de la inquietud respecte a la comunicació gestual i corpòria que els infants duen a la pràctica, evitant interpretacions precipitades de les intencions encara no expressades plenament i, sobretot, quan la interacció no s'ha dut a terme completament.

El material documental elaborat amb els pressupòsits que hem expressat fins ara, pot proposar suggeriments interessants per a qui està indagant metodologies de treball educatiu que volen posar al centre no només el tema de les potencialitats individuals, sinó també la lectura de la seva expressió en les experiències que prenen forma en la trobada quotidiana entre infants, intentant comprendre el pas important que s'ha fet en la perspectiva d'algunes recerques sobre les relacions entre infants que «consisteix a preguntar-se no quines capacitats individuals fan possible la interacció social sinó més aviat quines capacitats individuals són possibles gràcies a aquesta» (Camaioni, 2002). ■

Gloria Tognetti, directora del Centre de Recerca i Documentació sobre la Infància LA BOTTEGA DI GEPETTO, Institució de l'Ajuntament de San Miniato, Itàlia





# Què són les matemàtiques?

De tots és sabut que l'activitat quotidiana de la conversa ultrapassa els objectius i els aprenentatges d'una feina de llenguatge perquè esdevé una activitat globalitzadora i transversal d'ampli abast en la qual els trets de caràcter afectiu adquireixen una gran importància (Gómez Bruguera, 2002). Aquesta importància rau en el fet que en la mesura que l'infant és actiu en les situacions de comunicació reforça la percepció que té d'ell mateix, reforça la pròpia imatge i, alhora, reforça els mecanismes d'integració en els grups comunicacionals més pròxims (grup-classe) i, en conseqüència, enforteix la qualitat de cohesió del grup humà en què es troba. L'enfortiment de les relacions afectives de caràcter positiu que s'estableixen en el grup aboca a una dinàmica grupal en la qual està molt ben definida la funció dels infants dins del grup, que fàcilment es pot definir com una funció de construcció progressiva de coneixement compartit. En la conversa es clona, també, l'aportació i confrontació de diferents punts de vista i, en conseqüència, una situació idònia i natural per iniciar-se en l'actitud de posar-se en el lloc de l'altre. La conversa genera interrogants sobre diferents temàtiques i propicia un procés d'ensenyament i d'aprenentatge que no té com a única font els llibres –fonts escolàstiques i llibresques, en paraules de Freinet–, sinó que parteix del que ja sabem per poder-ho anar ampliant amb les aportacions d'altres companys, així com per mitjà d'altres fonts d'informació. En definitiva, és un plantejament basat en l'interès que tenen els infants de qüestionar-se el món

**Els infants de la classe estan avesats a fer conversa perquè cada matí hi dediquem una bona estona.**

**Estan avesats a explicar les seves vivències, les seves pors, els seus plantejaments, els seus sabers, els seus parers... perquè saben que la seva paraula serà escoltada i respectada, ja que en el si del grup-classe s'ha anat creant un clima de comunicació i de confiança, de recerca i d'aprofundiment en els sabers que s'aporten.**

**Josepa Gómez**

i en l'interès dels mestres de fer progressar aquestes propostes que es mostren, que neixen d'aquesta vida que genera l'intercanvi d'idees.

Així les coses, quan en una conversa, al matí, com cada dia, va sortir el tema de *què són les matemàtiques* van aparèixer respostes com aqüeductes:



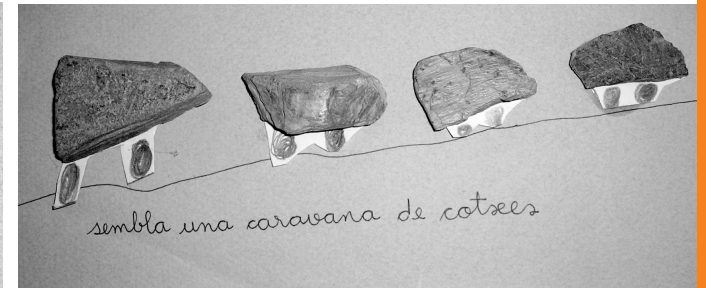
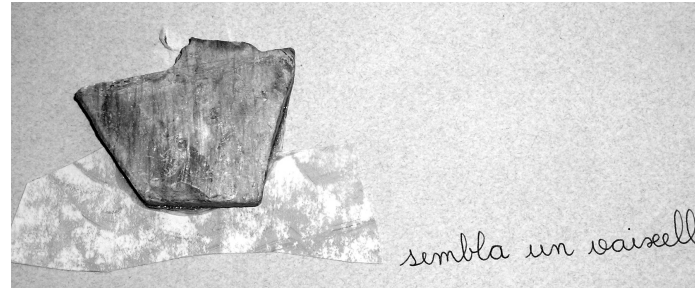
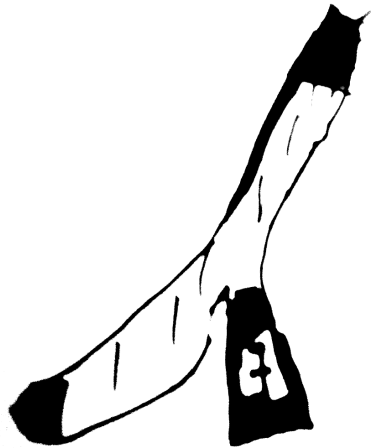
- Vol dir sumar.
- I sumar, per exemple, és tres i tres fan sis. Això és sumar.
- Vol dir cantar cançons de sumar.
- Estudiar i fer lletres.
- És fer lletra seguida.
- Vol dir fer deures. Les meves germanes fan deures a casa.
- Fer deures de matemàtiques és fer matemàtiques.
- És quatre i quatre fan vuit.
- És dos i dos fan quatre.
- Sis i sis fan dotze.
- Cinc i cinc fan deu.
- És sumar i restar.
- Afegir i treure.
- Vol dir fer números.
- Si ajuntem tres taules i posem tres taules més, fan sis taules.
- És comptar quantes coses hi ha.
- Escriure.
- És quatre vegades cinc fan vint.
- Si talles una pera en dos trossos i no en menges cap et queden dos trossos.
- Si tens un paper gran i el talles per la meitat tens dos trossos.
- Si tens tres caramels i te'n regalen dos, tens cinc caramels.

Continuem parlant:

- Quan fem col·leccions, fem matemàtiques? –Sí i no.
- Quan treballem amb la bàscula i pesem i ens pesem, fem matemàtiques?
- Jo penso que sí perquè si et peses hi ha números.

Aquesta darrera afirmació l'infant la fa de forma contundent, perquè fins i tot treballant la mesura la identifica amb el número. Certament hi ha una identificació general en els infants entre l'aritmètica i la matemàtica, desestimant altres aspectes com poden ser la geometria o la lògica. També al diccionari de Pompeu Fabra *matemàtica* es defineix com «la ciència que tracta de la quantitat».

Segurament aquesta identificació de què parlàvem no és massa important, ja que a les edats de 3, 4 o 5 anys no cal que sàpiguen què és la



matemàtica; de fet, en les edats anteriors al pensament adult les matemàtiques només poden ser interpretacions primàries, lingüístiques, de la realitat i situacions d'aplicació de la ciència. I, encara, podem veure com sovint en les definicions aportades hi ha anticipacions i conceptes apresos pel context en què viuen que es troben en procés de consolidació (cinc vegades quatre fan vint...). Les anticipacions, sovint, corresponen a la voluntat de construir-se un rol de gran.

El que és realment important és que nosaltres, com a adults, com a mestres, sapiguem que fer matemàtica, en aquestes edats, és una forma d'interpretar la realitat i de quina manera és bo d'acostumar els infants a llegir aquesta realitat a través de múltiples llenguatges, entre els quals el matemàtic representaria els aspectes quantitius, les mesures, les relacions espacials, les relacions lògiques...

Hi ha persones que sostenen que la matemàtica no és un llenguatge. De fet, la matemàtica és una ciència abstracta; la més abstracta de totes les ciències, de tal manera que hom pot considerar que no es pot tenir un pensament matemàtic si no s'ha adquirit la capacitat de pensar sobre pensaments (recordem els estadis de Piaget, les operacions lògiques).

Aleshores, el treball matemàtic sobre la realitat que els infants petits fan no es podria considerar realment com un treball matemàtic. Tanmateix, les aplicacions de la ciència, les intuïcions que els infants fan acostant-se al pensament científic, la necessitat que els infants tenen d'interpretar matemàticament el món en què viuen..., ens fan considerar que hi ha un

llenguatge matemàtic adquirible i necessari per arribar al pensament abstracte.

En qualsevol cas, no és pas la pretensió d'aquest article d'esbrinar i aprofundir en qüestions epistemològiques (que és molt important de tenir en compte) sinó de veure com podem ajudar a construir un «pensament matemàtic» en els nostres infants.

Com en tota experiència educativa, en les situacions presentades i les anàlisis que en puguem fer, s'haurien de contemplar tres dimensions fonamentals: la dimensió cognitiva, la dimensió creativa i la dimensió socioafectiva. Això vol dir que estem davant d'un treball estretament relacionat i emergent a partir de les històries i de les vides dels infants i del context en el qual actua l'escola.

Els infants tenen uns drets respecte del coneixement, de la creativitat, de la necessitat dels altres per reconèixer-se i per reconèixer-los que permet saber i saber-se.

Hi ha un acurat passatge del llibre de Greenspan (Greenspan, 1998) en el qual narra la base emocional dels aprenentatges. Explica com, a mesura que els infants van creixent i exploren cada vegada més el món que els envolta, les emocions els ajuden a comprendre, fins i tot, allò que semblen relacions físiques i matemàtiques. Nocions tan senzilles com calent o fred, per exemple, poden semblar sensacions purament físiques, però l'infant aprèn «massa fred» o «massa calent» a través dels banys plaents o dels banys desagradables. «A prop» potser vol dir estar a

la falda de la mare; «després» pot ser un frustrant compàs d'espera.

En definitiva, els conceptes abstractes i, aparentment, independents, fins i tot aquells que constitueixen la base de les hipòtesis científiques més teòriques, també reflecteixen, en el fons, les vivències que experimenta l'infant.

Els matemàtics i els físics manegen complicats símbols per representar l'espai, el temps i la quantitat, però abans van haver de comprendre el sentit d'aquestes entitats quan, de petits, gatejaven cap a l'altra banda de la sala per cercar una joguina, o esperaven la mare perquè els donés una llaunada, o s'imaginaven quantes galetes podien menjar fins a tenir mal de panxa.

Si bé l'espai i el temps es tradueixen, finalment, en paràmetres objectius, simbòlics, abstractes..., el component emocional persisteix.

Aquestes aportacions de Greenspan ens haurien de fer pensar a l'hora de fer els nostres plantejaments metodològics. De tots és sabut de quina manera milloren els resultats dels problemes matemàtics si estan plantejats amb els noms dels infants a qui s'adrecen i amb unes temàtiques properes als seus interessos.

Partir de la realitat de l'infant proposa un plantejament en el qual és prioritari partir d'allò que ens és proper, que se'ns ofereix, que ens interessa, que volem esbrinar...; en definitiva, és trobar sentit a allò que fem.

Així, segurament, no hi haurà, no hi pot haver, un aïllament del coneixement matemàtic, ni dels altres coneixements, sinó una integració materialitzada en l'experiència, el pensament i el llenguatge de l'infant.

Des de ben petites, les criatures es troben amarades d'una cultura de

múltiples estímuls: llenguatges, signes, senyals, símbols, repeticions, simultaneïtats, comparances... De forma molt precoç tenen la possibilitat d'accedir a representacions i conceptes elaborats però que cal que puguin relacionar amb ells mateixos, amb les altres persones, amb els objectes, amb els esdeveniments..., a fi que esdevinguin significatius. ■

Josepa Gómez, mestra

#### Bibliografia:

GÓMEZ BRUGUERA, JOSEPA: *Educació emocional i llenguatge en el marc de l'escola*. Barcelona: Rosa Sensat, 2002.

GÓMEZ BRUGUERA, JOSEPA: *Senyora cilíndrica*. Barcelona: Rosa Sensat, 2006. Temes d'Infància, núm. 52.

GREENSPAN, STANLEY: *El crecimiento de la mente*. Barcelona: Paidós, 1998.

# Conversa amb Elisenda Serra

«Els infants són vida en essència..., i a les persones grans és justament la vida el que se'ls escapa.»

Elisenda Serra és coordinadora de centres d'atenció a les persones grans i directora del Centre de Serveis de Calldetenes, Osona. Coneix molt bé els avis i àvies, de fet els admira i sempre parla de com necessiten ser escoltats i reconeguts.

Quan la sento m'emociono i m'adono que és una sort que algú com ella ens recordi que les persones grans ens necessiten i alhora també els necessitem.

Com a mestra, crec que ella ens pot explicar millor que ningú com podem apropar-nos des de les escoles per aprofitar saviesa i experiència.

**Mar Hurtado:** *persones grans i infància, lluny però pròxims. Què creus que fa que la connexió entre infants i persones grans sigui fàcil, sense prejudicis?*

**Elisenda Serra:** Les persones grans han deixat de treballar ja fa anys i han après a valorar la vida des d'una altra mirada, són les relacions i els vincles generats el que consideren més importants.

Els infants els evocuen records i vida viscuda, i a les dones d'una manera especial les connecta amb la seva maternitat i els records d'aquells moments són molt intensos.

Mar Hurtado

---

**“Les persones grans han deixat de treballar ja fa anys i han après a valorar la vida des d'una altra mirada. Són les relacions i els vincles generats el que consideren més importants”**

---

Jo he pogut presenciar diverses vegades com mares que han tingut fills i els han perdut o estan distanciats d'elles, quan reben la visita d'un grup de nens i nenes s'emocionen i busquen un espai i un temps per parlar-ne.

Per a ells els infants representen tots aquells moments passats i viscuts, són magistocentrisme la imatge dels «moments més importants de la seva vida».

De fet, els infants són vida en essència, pels somriures, pels plors, per com brillen els seus ulls amb ganes d'aprendre, de saber... I el que més

---

**“Els infants són vida en essència, pels somriures, pels plors, per com brillen els seus ulls amb ganes d'aprendre, de saber... i la persona gran el que més valora és la vida”**

---



valora la persona gran és la vida, i a vegades tenen la sensació que se'ls escapa; és normal aquesta connexió i aquestes ganes d'apropar-se a ells.

**M. H.:** *Creus que aquesta relació sincera entre persones grans i infants s'aprofita poc? Sabem acostar-nos les escoles als centres de persones grans?*

**E. S.:** La veritat és que cada vegada hi ha més escoles que busquen la interacció entre infants i persones grans, i aquest fet és positiu. Malgrat tot, a mi m'agradaria que s'organitzessin activitats on s'aprofités d'una altra manera la saviesa dels més grans.

Normalment s'organitzen des del vessant dels nens i les nenes i no tant des de les persones grans. Ells poden ensenyar moltíssimes coses en primera persona, perquè tenen una gran experiència de vida, algunes de les coses que jo he vist explicar i d'una manera molt especial són, per exemple, com fabricaven les seves joguines, el seu coneixement de les herbes remeieres, les cançons populars i els remeis casolans.

També he vist com expliquen la seva experiència de patiment de la guerra i és en aquests moments quan transmeten alguna cosa més que un fet històric, transmeten la por, la incertesa, la fam, la desconfiança, la ràbia de perdre la joventut, i també el valor que ells donaven als estudis, tenint present que molts d'ells no van poder estar escolaritzats.

Molts aspectes que cal no oblidar i que ells varen viure.

Crec que aquestes vivències en concret impacten els infants i els desperten una curiositat per saber-ne més.

**M. H.:** *Com ho hem de fer des de les escoles per aprofitar tota aquesta riquesa de les persones grans?*

**E. S.:** S'haurien de planificar programes d'una durada mínima d'un curs escolar on hi hagi un verdader intercanvi.

Al setembre ens asseiem amb les escoles que volen treballar amb nosaltres i exposem com poden ser aquestes trobades, què poden aprendre mútuament, què poden oferir uns i altres i quin és el millor moment per fer-ho. També valorem l'evolució, perquè en tota interrelació de grups hi ha una evolució i un progrés.

---

**“Compartir amb les persones grans no és tan sols demostració d'habilitats. Ells poden ensenyar moltíssimes coses en primera persona”**

---

Compartir amb les persones grans no és tan sols una demostració d'habilitats. Aquests tipus d'activitats estan bé en determinats moments, però s'enriqueixen molt més compartint-les. Un dia els nens i nenes els canten una cançó, i un altre dia són les persones grans els qui ho fan, i fins i tot es poden arribar a fer cançons,

**“Un altre col·lectiu que connecta molt bé amb les persones grans són els adolescents. És molt interessant el treball que es deriva de la interrelació entre adolescents i persones grans”**

dances compartides entre infants i els més grans, preparant-les conjuntament.

Un altre col·lectiu que connecta molt bé amb les persones grans són els adolescents.

És molt interessant el treball que es deriva de la interrelació entre adolescents i persones grans. Les persones grans els saben transmetre valors com el respecte, l'ajuda, el reconeixement... Aquest treball el fem mitjançant històries que tenen una temàtica i missatge concrets, i cadascú dona la seva opinió. Opinions d'uns i altres, visions diferents que cal respectar. En algunes ocasions visions molt properes entre els dos col·lectius malgrat els anys de diferència.

Tot això modifica la idea preconcebuda de la persona gran que alguns adolescents tenen i és llavors quan s'interessen i s'adonen de tot el que poden aprendre al seu costat.

Aquest programa té la intenció d'obrir el centre de persones grans a les persones joves i que puguin acostar-se sempre que ells vulguin, per visitar-lo i interactuar amb ells d'una forma més voluntària, sense la supervisió de les mestres.

**M. H.:** *Quin llenguatge utilitzen les persones grans per comunicar-se amb els infants?*



**E. S.:** Està clar que les persones grans que han de parlar i passar una estona amb els nens i les nenes han de ser persones que volen fer-ho, se'ls ha de preguntar i donar l'opció, i llavors qui ho fa connecta màgicament.

El que fem és preparar amb ells el que volen explicar i nosaltres els acompanyem per si sorgeix algun entrebanc. Ajudem, reconduïm si fa falta, però es genera ràpidament una complicitat. Això ho hem comprovat perquè més d'una persona gran, quan va pel carrer i es troba amb algun dels nens i nenes que ha vingut al centre el saluda i se li acosta. Això és molt reconfortant, fins i tot hi ha una senyora que surt amb les butxaques plenes de caramels per si se'ls troba regalar-los-en en agraïment per aquest reconeixement rebut quan la criden i li demanen un petó.

**M. H.:** *Creus que «s'infantilitza» la persona gran als centres i a les residències fent activitats més pròpies de nens i nenes que no pas de persones grans?*

**E. S.:** Les normatives que regulen els centres de dia i residències tenen més de quinze anys i les necessitats i els interessos de les persones grans han canviat molt. Cada vegada més, les persones volen decidir què fer, en quines activitats participar i en quines no.

Fins ara, els professionals que treballaven en un centre de persones grans tenien un rol molt jeràrquic, on els professionals sabien què convenia a les persones grans i aquestes s'adaptaven als serveis oferts pels professionals.

Avui en dia està canviant, i estem treballant perquè cada vegada hi hagi més centres que canviïn la mirada i treballin des d'un model centrat en la persona, on el centre i els professionals s'adaptin a les necessitats i els interessos de les persones grans.

Els professionals han d'acompanyar les persones en el seu camí de vida, per ajudar-les, no per planificar-los la vida i fer que s'adapti als serveis del centre. S'han de repensar coses tan simples però tan importants com el fet de portar o no la bata blanca, les residències són la llar de les persones que hi viuen, no són hospitals. I volem que les persones que hi viuen se sentin com a casa.

**M. H.:** *Eli, et sento parlar i s'acosta molt a la imatge que busquem d'infant en una escola. Veig i sento molts paral·lelismes, m'adono que hauríem de treballar més junts perquè la filosofia d'escolta, de respecte, de canvi de mirada és la que cerca l'escola d'avui.*

**E. S.:** Segur, però jo veig un tarannà d'escola que ha evolucionat i que sap escoltar l'infant; els casals i centres de dia encara estan lluny d'aquesta manera de tractar i d'entendre la vellesa.

Saps com saber si un centre funciona bé? Quan preguntes a les treballadores i treballadors: «Tu portaries a aquest centre el teu pare o la teva mare?» Si et diuen que sí, anem bé, però si pensen que no, tenim un problema i això vol dir que hem de revisar el que fem i com ho fem.

**M. H.:** *L'Eli és pionera a portar a terme al centre de serveis un tipus de psicomotricitat per a persones grans més relacional i no com la que es coneix tradicionalment, on el cos i el seu moviment són l'únic objectiu. Parla'ns d'aquesta manera d'entendre la psicomotricitat.*

**E. S.:** Busco en ells i elles el plaer d'expressar-se físicament i psíquicament, com un infant però sense ser un nen petit.

La psicomotricitat en persones grans es treballa des de la globalitat: la part física, psíquica, emocional i, sobretot i molt important amb la

persona gran, l'espiritual –sovint són persones molt creients i també es pot donar un espai, si cal, a aquests pensaments.

Es treballa a través del moviment del cos i a partir d'aquest sorgeix el diàleg lliure i espontani que s'ha de respectar i no jutjar. Aquest diàleg normalment expressa neguits, alegries i records presents i passats, i projecta un futur.

El paper del psicomotricista és el de facilitar aquest moviment que genera diàleg i saber donar l'espai a tots, sense forçar, oferint l'escolta.

Quan el moviment (ball de saló, d'emalat o altres propostes) dona peu al diàleg es deixa fluir per passar a un exercici més artístic (dibuix, modelatge...). Aquesta part artística i la concentració que requereix permet passar de l'acció al pensament.

En moltes ocasions aquestes produccions artístiques tenen a veure amb moments passats, poder explicar-ho i compartir-ho els fa sentir bé.

Hem constatat que aquests grups de psicomotricitat creen un vincle especial entre els qui el formen que va més enllà de l'estona compartida. Es saluden i es fan abraçades quan es troben, es visiten si es posen malalts i s'ajuden si passen males estones. Per mi, això és extraordinari.

L'Elisenda continua parlant de com creu que s'ha de treballar amb les persones grans, de quins són els canvis que cal anar introduint, de les necessitats que hi ha... Tot això ho fa mentre té als braços un nadó de 20 dies. Ella acaba de ser mare i ara és testimoni de les febleses i forteses d'uns i altres i de l'amor tan gran que genera un infant.

Generacions distants, necessitats i sensibilitats properes, paral·leles, màgiques i encisadores. ■

Mar Hurtado

Mestra i membre del Consell de Redacció d'Infància



# Què utilitzem per **transportar** els bebès i infants petits?

Núria Ferrando Arrufat

**Quins criteris seguim a l'hora de decidir els estris que utilitzem per transportar els infants petits? Ens hem parat a pensar com els podem donar confort i si estem respectant les seves necessitats fisiològiques de desenvolupament?**

**Observar si es troben còmodes i sense tensions, ens ajudarà a entendre què necessiten.**

## **Criteris basats en la fisiologia dels bebès i infants petits**

Si observem la natura, aquesta ens diu que els infants acabats de néixer i durant els primers mesos de la vida depenen de l'adult per ser transportats d'una banda a l'altra, no són capaços de fer-ho per ells mateixos. A diferència d'altres espècies, que al cap d'unes hores ja poden valdre's per si mateixos per desplaçar-se.

Existeixen diferents opcions de materials per a això, i ens cal buscar quin és el més ajustat per respectar les necessitats per al bon desenvolupament en les diferents etapes del bebè.

Ja que és l'infant el qui ha de ser transportat, ens fixarem en les característiques fisiològiques, tant corporals com psicològiques, del seu desenvolupament.

- El nounat presenta una postura fetal, com la que tenia dins de l'úter. Així doncs, el més conegut per a ell és estar en replegament sobre sí mateix, de manera que les postures forçades en obertura (també dites en extensió) poden resultar-li desagradables.

És cert que un nounat sa posseeix una sèrie de reflexos que activen els músculs en extensió quan són requerits de manera puntual; però no és bo activar-los constantment per mitjà de les postures que li fem agafar de manera forçada.

Necessita setmanes i mesos per anar disminuint, a través dels seus propis moviments, el to muscular en flexió i augmentant el d'extensió. Cal respectar aquest procés cap a l'obertura progressiva.

L'equilibri complet entre el to de flexió i el d'extensió es realitzarà cap al setè mes de vida.

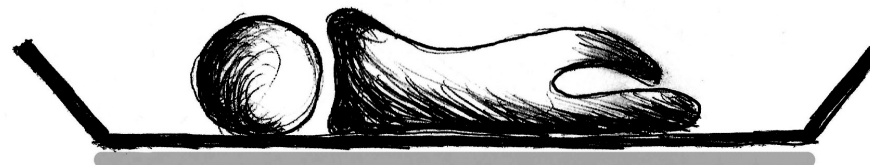
- Un segon aspecte molt important a tenir en compte és l'efecte de la gravetat sobre el cos del nounat. Quan neix, l'única postura en què pot estar per si sol de manera relaxada, sense tenir compressions innecessàries sobre les vèrtebres o els òrgans interns, és l'horitzontalitat. Els músculs de la zona cervical encara no estan preparats per mantenir el cap en la vertical. I ja sabem que, progressivament, el bebè anirà agafant força muscular al coll per sostenir el cap per si sol. Igual que en la resta dels músculs de la columna per tal d'anar produint l'anomenat adreçament i poder mantenir per ell mateix la posició asseguda.

Portar un nounat en posició vertical sense que ho pugui fer per si sol, li suposa un avançament de les etapes evolutives i una percepció del món que no segueix el desenvolupament natural fisiològic ni psicològic.

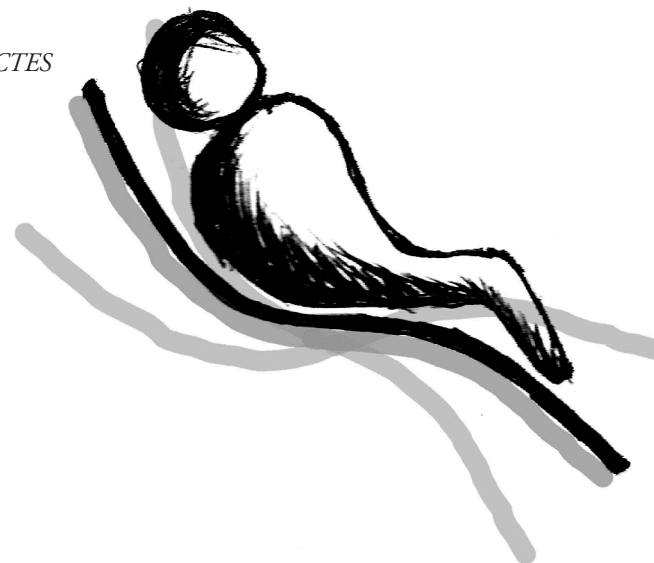
- En tercer lloc, en néixer, l'infant es percep com una unitat indissociable, és a dir, les sensacions corporals les viu amb tot el seu cos de manera global. Serà poc a poc, a través de les experiències viscudes, com anirà situant cada sensació o moviment de manera més localitzada en les diferents parts del cos.

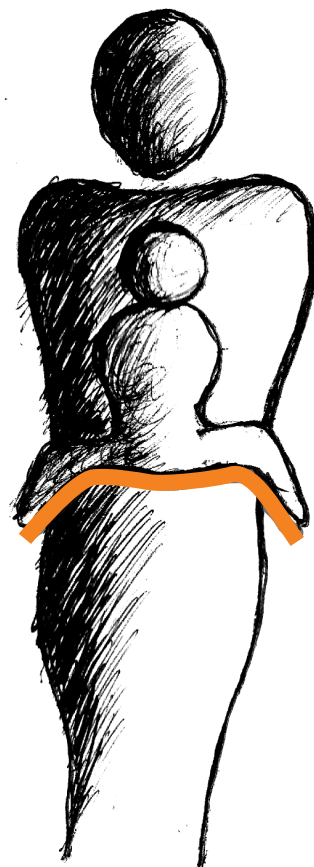
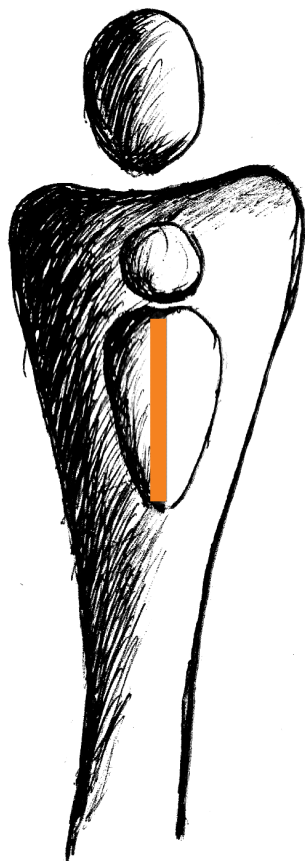
Així doncs, quan transportem l'infant també cal tenir en compte el fet de proporcionar-li la major sensació d'unitat corporal, per exemple, evitant que li quedin les cames penjant.

- Com a quart punt a tenir en compte ens fixarem en el sistema vestibular, el de l'equilibri (recordem que està situat a la zona de les orelles). L'infant està constantment adaptant-se per mantenir el cos en equilibri. Inclús posat de panxa enlaire, sigui en una superfície estable o en els braços de l'adult, podem percebre com, a vegades, fa petites sotragades per contrarestar la sensació de pèrdua d'estabilitat. Si en aquesta posició horitzontal ja té desequilibris, mentre no aconseguixi per si sol dominar-ne cap altra, anticipar postures com la verticalitat li serà perjudicial i molt desagradable, havent de lluitar contra el desequilibri i vivint el cos de manera insegura i inestable.



*POSICIONS CORRECTES*





POSICIONS INCORRECTES

### Les diferents etapes d'evolució corporal i motriu

#### *Nounats*

Cal tenir en compte que els primers 3-4 mesos, els nadons dormen molta estona i és feina de l'adult proporcionar-los una postura en què puguin descansar el més còmodes possible. Igual que els adults, els infants necessiten espai per poder relaxar les articulacions, fer petits canvis de posició si ho desitgen i, inclús, petits estiraments.

Per a aquesta etapa, els cotxets més recomanables són els de cabàs («cuco»), és a dir, els que són completament plans, de manera que faciliten deixar les articulacions descansades, sense compressions i fer petits estiraments del cos quan l'infant ho necessiti. Els que ofereixen una forma de plegament del cos, (tipus «maxicosi») sí que posen l'infant en una postura fetal però no compleixen els altres criteris.

Un fulard que embolcalli el bebè i li reculli el cap, sempre que respectem la posició fetal i no el col·loquem en posició vertical, també seria una bona opció per a aquesta primera etapa. Òbviament, sempre estarà davant de l'adult i no a l'esquena, per tal de poder saber en tot moment l'estat de l'infant, si se sent incòmode o té qualsevol necessitat.

En cap cas la verticalització precoç del bebè els primers mesos en el fulard o motxilla, serà una bona idea, ja que l'estem sotmetent a pressions excessives sobre la columna, que no està encara preparada per suportar la postura vertical i pot ocasionar males postures com el plegament de la columna sobre si mateixa. També hem de tenir en compte el pes del cap, que recordem que és gran en proporció a la resta del cos, i s'hi afegeix que els músculs de la zona del coll encara no tenen un to muscular suficient com per mantenir el cap en la vertical.

Cal també veure que les articulacions dels malucs i tota la cama no estiguin en posició de «granota», és a dir, en obertura excessiva, perquè, com hem dit, els nounats tenen un to muscular en flexió que cal respectar i no forçar en el sentit de l'extensió.

#### *Quan el bebè va creixent*

Quan el bebè ja no cap al «cabàs» i veiem que no disposa d'espai suficient per estar còmode i fer els petits moviments que necessita, serà el moment de passar a portar-lo a la cadireta. Com que no és capaç encara de mantenir-se en la posició asseguda per ell mateix, li oferirem la posició més estirada possible. Anirem adreçant el respall de la cadireta progressivament, a mesura que vagi augmentant el to muscular de la seva esquena i el bebè sigui capaç d'anar-se verticalitzant.

L'ideal seria arribar a tenir el respall vertical en el moment evolutiu en què veiem que l'infant, quan juga, és capaç d'asseure's per si mateix.

L'orientació de la cadireta al principi ha de ser sempre mirant cap a l'adult, perquè el pugui tenir de referència i perquè l'adult pugui veure en tot moment com està l'infant i què necessita en cada moment.

Només seria indicat utilitzar qualsevol tipus de motxilla o fulard verticalitzant el bebè en el moment evolutiu en què, per ell mateix, sigui capaç de mantenir el cap i l'esquena en la vertical sense esforç. Un inconvenient d'aquests estris és que no permeten que l'infant pugui veure l'entorn de manera còmoda, ja que li col·loquen el cap mirant sempre

cap al pit de l'adult. L'altre és que li posen les articulacions dels malucs en excessiva obertura.

Pel que fa al transport de l'infant en el cotxe dels adults, no en diem res, ja que cal seguir les normes vigents a cada país que regulen aquest tema i també les instruccions dels fabricants dels materials adequats per a aquest fi.

#### Per concloure

Atès que el sistema de transport sempre suposa, en major o menor mesura, una limitació de les possibilitats de moviment del bebè, tractarem de no allargar els temps més del necessari i també tindrem en compte el fet d'oferir-li, en les estones a casa, un espai amb terra ferm (que no s'enfonssi amb el seu pes) i agradable de temperatura i tacte, que li permeti adoptar la postura en la qual pot estar més còmode, la que pot adoptar per si mateix i en la qual gaudeix de llibertat de moviments. Això implica que no el tornarem a posar durant estones llargues en estris limitadors com podrien ser una hamaca o un «maxicosi».

El cos del nadó ens diu si està en una postura confortable. La recomanació més important és que, en tot moment, puguem ser capaços de mirar l'infant i observar si el veiem còmode en la posició que li

ofereix l'estri de transport: té el cap estable?, la columna no pateix compressions i pot estar descansada?, les cames pateixen una obertura excessiva?

Per decidir quin serà l'estri més adequat per traslladar el nostre fill o filla, recordarem les següents premisses:

- La natura ens mostra que hi ha un procés evolutiu que cal respectar i que requereix un temps individual per a cada persona. Si el bebè humà necessita uns 12 mesos de mitjana per mantenir-se assegut per si mateix i uns 15 mesos per poder caminar segur i amb bon equilibri, és perquè els diferents sistemes corporals necessiten del seu procés maduratiu.
- Avançar postures en l'infant, abans que puguin aconseguir fer-les per ells mateixos, només provoca inestabilitat, inseguretats i vivències desagradables del cos.
- El paper de l'adult hauria de ser el de proporcionar a l'infant el major confort possible permetent la màxima capacitat de moviment. Així es manté la flexibilitat innata del seu cos i s'afavoreix el progressiu augment del to muscular sense provocar rigideses ni bloquejos. D'aquesta manera

# novetat temes d'in-fàn-ci-a

també garantim que es puguin anar conquerint successivament les diferents etapes tant en les postures com en els desplaçaments.

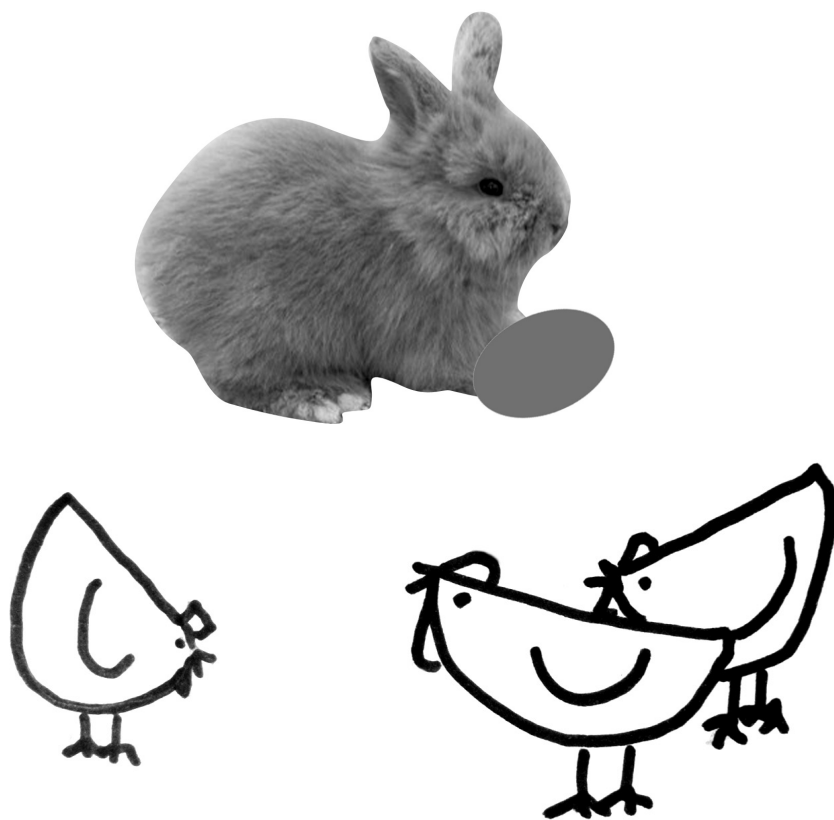
- Si respectem el ritme evolutiu de l'infant, fisiològicament afavorim la distensió i psicològicament li estarem proporcionant benestar. ■

Núria Ferrando i Arrufat, Fisioterapeuta pediàtrica i psicomotricista  
Il·lustracions de Jordi Ferrando i Arrufat.

## Bibliografia

BUSQUET-VANDERHEYDEN, Michèle. *El bebé en tus manos, método de las cadenas fisiológicas*. Ed. Paidotribo  
JUDITH FALK. *Mirar al niño, La escala de desarrollo Instituto Pikler (Lóczy)*. Ediciones Ariana  
PIKLER, EMMI. *Moverse en libertad, el desarrollo de la motricidad global*. Madrid. Ed. Narcea.





# Avui, un conte de color... blau

Elisabet Abeyà

El blau és el color del cel i del mar quan el temps és tranquil. Ho sabem bé els qui vivim a la Mediterrània. El blau és un color que ens dóna confiança i serenor. És per això que els monstres blaus no ens fan por. Tenen aspecte de bona gent. Els senyals de trànsit que ens indiquen un camí segur són de color blau. Però en canvi, no ens menjaríem res de color blau, i aquest és justament el problema del petit conillet del conte.



# L'ou blau

Aquest matí, en Bibú, el conillet, ha trobat un ou al jardí. És un ou molt curiós, un ou tot blau.

–Vine a veure-ho! –cria en Bibú, tot content–. Mireu quin ou més bonic que he trobat!

Les gallines s'hi han acostat fent icoc, coc, coc!:

–Pf! Quin ou més ridícul! –han dit–. Nosaltres en fem de molt més bonics.

–I els nostres són més grossos –han afegit les oques amb menyspreu–. Ja ens canses, amb aquesta bírria d'ouet blau.

«A ningú no li agrada el meu ou», pensa en Bibú, ofès. «Doncs molt bé, me'l vendré, ben car. Seré ric i em podré comprar moltes pastanagues.»

Se n'ha anat al poble i s'ha instal·lat al mig del mercat. I crida:

–Qui em vol comprar aquest ou blau?

–Oh, quin ou blau més lleig! –diu la gent–. Segur que no és bo per menjar. Ens estimem més els ous ben blancs per fer truites.

«Ningú no em vol comprar l'ou», pensa el conillet decebut. «Ja està, l'oferiré a la grangera. Estarà contenta i em donarà pastanagues per donar-me'n les gràcies.»

Però quan la grangera veu l'ou blau crida:

–Quin ou més horrible! I si a dins hi hagués un drac? O bé un monstre maligne amb dents enormes? Vés-te'n de pressa, Bibú, amb aquest ou que fa por!

«A ningú no li agrada el meu ou, pitjor per a ells!», pensa en Bibú. I se'n torna a casa seva tot trist. Posa l'ou en un racó. Però les seves potes s'han tenyit de blau i estan enganxoses. És de l'ou que s'ha començat a desfer. Aleshores el conillet es llepa les potes per rentar-se-les: huuuum! És deliciós.

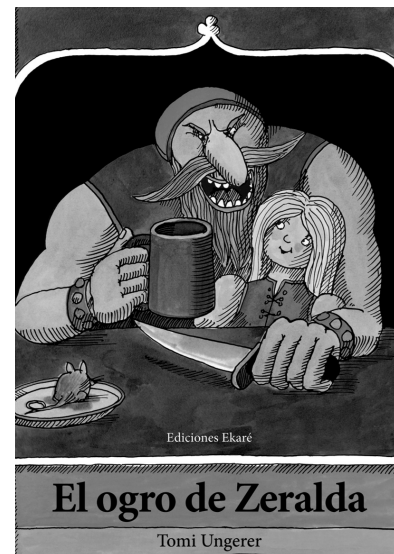
–El meu ou blau és de sucre! –exclama en Bibú entusiasmada.

I ara, endevina què fa en Bibú. S'està menjant el seu ou blau i troba que el sucre encara és millor que les pastanagues.

(Text d'Annie Boumat, a *Mil anys de contes*, Milan, Barcelona, 1990)



# Qui menja sopes se les pensa totes: cuines de llibre

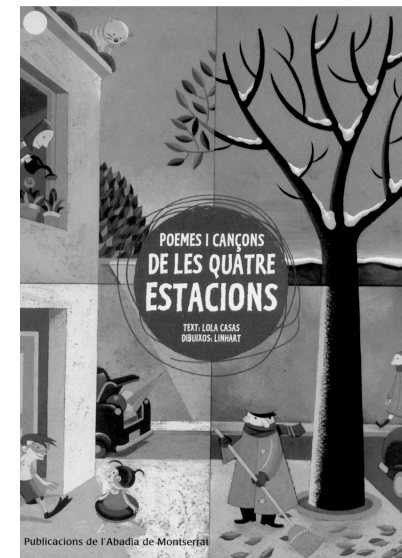


**UNGERER, T.**  
**El Ogro de Zeralda.**  
**Barcelona: Ekaré, 2013.**

Aquest és un dels molts llibres del gran Tomi Ungerer, un artista, en el sentit més ampli de la paraula, que va néixer a Alsàcia el 1931 i després de viure i treballar a Nova York, Canadà i Irlanda, resideix ara a la ciutat d'Estrasburg, que li ha consagrat un museu. El nostre home ha rebut una enorme quantitat de premis i reconeixements que no l'impedeixen de seguir actiu a través de la seva obra, mentre reivindica que cal tenir una actitud irònica i crítica davant de la vida. La seva obra abraça el món dels infants i també dels grans. El seu web oficial és: [www.tomiungerer.com](http://www.tomiungerer.com).

Teresa Duran i Núria Ventura ens van donar a conèixer *L'Ogre de Zeralda* quan el van incloure dins el seu recull de contes per explicar, *Setzevoltes* (*Cuentacuentos* en castellà), a principis dels anys vuitanta. Però hem hagut d'esperar fins al 2013 per poder gaudir de l'àlbum que conté, com és natural, a més del relat, les boníssimes il·lustracions d'Ungerer.

L'argument? Una nena anomenada Zeralda conquereix el gegant que se la vol cruspír de viu en viu a base d'omplir-li el ventrell de bones guisòfies. L'obstacle que hauria posat fi a la seva vida proporciona a la mossa una bona ocasió per despertar el seu art culinari.



*De poma,  
de pera  
també d'albercoc.  
De móra,  
de préssec  
d'aquell dolç i groc.*

*Amb sucre de canya,  
pel toc de dolçor,  
fem tots melmelada  
amb un gran cassó.*

CASAS, L. «A la cuina», fragment, del poemari *Poemes i cançons de les quatre estacions*. Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat, 2009.

*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!*

R  
S  
S  
E  
E  
A  
N  
A  
T

# L'Associació de Mestres Rosa Sensat

Convoca el XXXV Premi  
Marta Mata de Pedagogia

P E D A G O G I A

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

1. Els treballs presentats han de ser originals, inèdits, realitzats per mestres, professors i altres educadors, procedents de tot l'Estat espanyol i Llatinoamèrica i redactats en qualsevol de les seves llengües.
2. Les obres han de donar a conèixer una experiència que comporti una millora de la pràctica educativa.
3. Les obres han de tenir una extensió màxima de 250.000 caràcters, amb espais inclosos. S'han de fer arribar per correu electrònic, en suport digital i tancats en format PDF, a l'adreça [publicacions@rosasensat.org](mailto:publicacions@rosasensat.org). No s'acceptaran treballs en suport paper.
4. El document ha d'anar acompanyat necessàriament d'un breu currículum de la persona o persones autores, on hi constin les seves dades bàsiques: nom i cognoms, adreça, telèfon de contacte, NIF i correu electrònic.
5. La data màxima per al lliurament dels originals serà l'1 d'octubre de 2015.
6. El jurat està constituït per persones vinculades a l'àmbit educatiu i que representen les institucions i entitats convocants.
7. El jurat podrà declarar el Premi desert. La decisió del jurat serà inapel·lable.
8. L'Associació de Mestres Rosa Sensat publicarà l'obra en llengua catalana i l'Editorial Octaedro en llengua castellana. En ambdues edicions es farà constar el premi amb el qual ha estat guardonada.
9. Es farà una publicació en paper del treball premiat, que no excedirà les 160 pàgines.
10. El veredictes es farà públic el mes de novembre de 2015 i el Premi es lliurarà en el decurs d'un acte públic.
11. La participació en el Premi comporta l'acceptació d'aquestes bases. El jurat resoldrà les qüestions no previstes.

Barcelona, febrer 2015

Col·laboració:



Generalitat  
de Catalunya  
Departament  
d'Ensenyament



Diputació  
Barcelona

Ajuntament de Barcelona  
Institut d'Educació

OCTAEDRO

**50a Escola d'Estiu de l'Associació de Mestres Rosa Sensat**  
**SENSE LÍMITS**  
**1 de juliol de 2015**

El Tema General d'aquesta 50a Escola d'Estiu és una invitació a escoltar, pensar, debatre i construir entre tots una declaració comuna sobre tres grans temes en els quals, com a educadors, considerem que ens cal prendre posició: **ECOLOGIES, DESIGUALTATS I CULTURES.**

«Sense límits» obre la possibilitat de marcar-nos un horitzó al més ampli possible, amb modèstia i ambició alhora, perquè si som molts els que el compartim podrem recuperar l'esperança en el futur.

### **ECOLOGIES**

**10 h a 11.15 h: JOSÉ MUJICA**  
 Senador República de l'Uruguai

**11.30 h a 12.45 h: RAMON M. NOGUÉS**  
 Catedràtic emèrit de la Unitat d'Antropologia Biològica a la Facultat de Ciències i a la de Ciències de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona.

**11.30 h a 12.45 h: JOSEFINA CASTELLVÍ**  
 Oceanògrafa, biòloga i investigadora. Va ser la primera dona que va dirigir una missió científica a l'Antàrtida.

**11.30 h a 12.45 h: MARTÍ BOADA**  
 Naturalista, geògraf, divulgador científic i investigador de la situació mediambiental del planeta.

### **DESIGUALTATS**

**13 h A 14.15 h: ADRIENNE DIOP**  
 Comissionada de la Comunitat Econòmica dels Estats de l'Àfrica Occidental (CEDEAO) pel desenvolupament humà i el gènere.

**14.30 h a 15.45 h: PETER MOSS**  
 Professor emèrit de l'Institut de l'Educació de la Universitat de Londres.

**14.30 h a 15.45 h: JOSÉ MARÍA MARAVALL**  
 Catedràtic de Sociologia de la Universitat Complutense de Madrid. Membre del Consell Científic de la Fundació March.

**14.30 h a 15.45 h: EDUARDO J. RUIZ VIEYTEZ**  
 Professor de la Facultat de Ciències Socials i Humanes de la Facultat de Deusto.



## CULTURES

### 16 h a 17.15 h: PHILIPPE MEIRIEU

Mestre, professor de secundària i posteriorment professor universitari a la Universitat Lumière-Lyon 2 de la ciutat de Lió.

### 17.30 h a 19 h: JACQUELINE MOLL

Pedagoga, professora associada a la Facultat d'Educació de la Universitat Federal de Rio Grande do Sul.

### 17.30 h a 19 h: ÀNGEL GABILONDO

Catedràtic de Metafísica a la Facultat de Filosofia i Lletres de la Universitat Autònoma de Madrid.

### 17.30 h a 19 h: ÀNGEL PÉREZ

Catedràtic del Departament de Didàctica i Organització Escolar de la Universitat de Màlaga.

## 50a Escola d'Estiu de l'Associació de Mestres Rosa Sensat LA UTOPIA ÉS POSSIBLE

TAULES RODONES • 2 i 3 de juliol de 2015

Ara fa deu anys, a l'Escola d'Estiu es va aprovar la «Declaració per una nova educació pública», on es considerava que la vella dialèctica entre educació i societat ens porta a pensar que ni l'una ni l'altra, per separat, poden canviar, i que l'una i l'altra han de contribuir i contribueixen a canviar-se.

Proposàvem, doncs, una nova educació de tothom per a tothom, una educació amb responsabilitat social, responsabilitat pública, una nova educació pública, perquè sentíem la necessitat de compartir una nova utopia educativa.

Després d'aquest temps, ens proposem fer visible que la utopia existeix. Són moltes les

experiències que la fan realitat, i és el que ens proposem mostrar. Volem contribuir a anar més enllà, perquè, com fa deu anys, la nostra voluntat és que aquesta utopia sigui cada cop més general, que els mestres sàpiguen que no estan sols, perquè són molts els que, de manera discreta, cada dia fan de la utopia la seva feina.

Amb aquesta finalitat s'organitzen uns debats al voltant dels temes recollits en aquesta declaració, que s'il·lustren amb experiències que fan evident que la utopia existeix i que és possible.

**L'EDUCACIÓ, UNA RESPONSABILITAT PÚBLICA**  
**14 a 16 h**

Presentació: Peter Moss, Londres  
Experiències: Claus Jensen, Aarhus.  
Anna Lia Galardini, Pistoia

**16.30 a 18.30 h**

Presentació: Ángel Pérez, Màlaga  
Experiències: Timo Kraft, Finlàndia.  
Asier Delgado, La Educación que nos Une, Madrid

**UN INFANT RIC I RECONEGUT**

**14 a 16 h**

Presentació: Jaume Funes, Barcelona  
Experiències: Judit Font, Circ Nou Barris, Barcelona.  
Joan Muntané, Barcelona

**16.30 a 18.30 h**

Presentació: Carla Rinaldi, Reggio Emilia  
Experiències: Montse Navarro,  
Escola Martinet, Ripollet.  
Paz Posse, Parque de las Ciencias,  
Granada

**LES FAMÍLIES, PROTAGONISTES ESSENCIALS**

**14 a 16 h**

Presentació: Patricia Redondo, Buenos Aires  
Experiències: Carles Gràcia, Escola  
Els Pinetons, Ripollet.  
Sílvia Majoral, Barcelona

**16.30 a 18.30 h**

Presentació: Marie Nicole Rubio, Estrasburg  
Experiències: Maribel Serralvo, Escola Nuestra Sra.  
de Gracia, Màlaga. Núria Regincós, Escola Castellum,  
Sant Julià de Ramis

**CONTEXTOS EDUCATIUS PÚBLICS**  
**14 a 16 h**

Presentació: Eulàlia Bosch, Barcelona  
Experiències: Amàlia Ramoneda,  
Biblioteca Rosa Sensat, Barcelona.  
Pere Viladot, Museu Blau, Barcelona

**16.30 a 18.30 h**

Presentació: Milagros Pérez Oliva, Barcelona  
Experiències: Manuel Barrios, TV3, Barcelona.  
Jordi Torrents, FAD, Barcelona

**L'ESCOLA COM A ESPAI PÚBLIC DE TROBADA**

**14 a 16 h**

Presentació: Mercedes Blasi, Granada  
Experiències: José Paz, Escola Tagore, Índia.  
Eva Jansà, Barcelona

**16.30 a 18.30 h**

Presentació: Joan Girona, Barcelona  
Experiències: Ramon Grau, Institut Quatre Cantons,  
Barcelona. Walter Zeballos, Copenhaguen

**LES EDUCADORES I ELS EDUCADORS**

**14 a 16 h**

Presentació: Xavier Besalú, Girona  
Experiències: Gunila Dalberg, Estocolm.  
Ofelia Rebeco, Santiago de Xile

**16.30 a 18.30 h**

Presentació: Joan Soler, Vic  
Experiències: Jytte Jul Jensen, Aarhus.  
Carmen García, Granada.

**APRENTATGE I CONEIXEMENT**

**14 a 16 h**

Presentació: Rai Carreras, Barcelona  
Experiències: Gino Ferri, Reggio Emilia.  
Carne Alemany, Vic

**16.30 a 18.30 h**

Presentació: Ana Lucia Boulard, Brasil  
Experiències: Jaume Llenas,  
Escola Cossetània, Vilanova i la Geltrú.  
Guadalupe Jover, Madrid

**L'AVALUACIÓ. DE QUÈ? DE QUI?  
PER QUÈ? COM?**

**14 a 16 h**

Presentació: Philippe Meirieu, Lió  
Experiències: Neus Santmartí, Barcelona.  
Tullia Mussati, Roma

**16.30 a 18.30 h**

Presentació:  
Hellen Penn, Londres  
Experiències: Marisa Víctor,  
Escuela Trabenco, Madrid.  
David Altimir, Seva

**PARTICIPACIÓ I GOVERN**

**14 a 16 h**

Presentació: Ferruccio  
Cremaschi, Bèrgam  
Experiències: Fina Monell,  
Escola Ítaca, Manresa.  
Carmen Barbosa, Porto Alegre

**16.30 a 18.30 h**

Presentació: Jacqueline Moll, Porto Alegre  
Experiències: Lala Mangado, Montevideo.  
Neus Baches, Institut Sils, Sils

**50a Escola d'Estiu  
de l'Associació de Mestres  
Rosa Sensat**  
JORNADA INTERNACIONAL  
D'EDUCACIÓ INFANTIL  
«LA FORÇA DELS MÉS PETITS».  
4 de juliol de 2015

Any rere any, dins de l'Escola d'Estiu, des de les revistes Infància s'ha organitzat una jornada d'educació infantil. Aquesta és la primera que organitzen les quatre revistes Infància: la catalana, la castellana, l'europea i la llatinoamericana. Una realitat que permet trencar tòpics entre el nou i el vell món, perquè la possibilitat de dialogar, de compartir experiències, idees i desitjos sobre la infància farà possible que ens coneguem i que compreguem que entre un món i l'altre no hi ha distàncies.

El que ens fa pròxims és el fet de compartir una imatge sobre la primera infància que valora la fortalesa de l'infant encara que depengui dels adults, que sent que cada infant és una persona única i irrepetible, i que encara que no parli no significa que no compregui les coses ni que no s'expressi, que tot infant pensa, imagina, observa, actua, descobreix, si és reconegut i respectat com a infant. Només cal escoltar-lo per descobrir la seva força i potencialitat.

**De 10 a 11 h DIÀLEG PLENARI  
DOS MONS? UN MÓN  
PER AVANÇAR JUNTS**  
Ofelia Rebeco i Peter Moss

**D'11 a 13 h  
TAULES RODONES  
SIMULTÀNIES**

QUAN LA RECERCA  
MOSTRA L'INFANT REAL  
Patricia Redondo, Jytta Jul  
Jensen, David Altimir

CONSTRUÏNT NOVES PEDAGOGIES  
Anna Lúcia Boulard, Annalia  
Galardini, Juan Pedro Martínez

QUINA FORMACIÓ CAL  
Lica Barbosa, Gunila Dalberg,  
Sílvia Morón

COMPARTIR UN PROJECTE  
Lala Mangado, Mara Davoli,  
Mercedes Blasi

CAL UN CURRÍCULUM?  
Vanessa Sánchez,  
Aldo Fortunati,  
Gemma Núñez

**De 14 a 15 h  
CONFERÈNCIA PLENÀRIA  
DE LA DEPENDÈNCIA  
A L'AUTONOMIA**  
Anna Tardos

**De 13 a 14 h DINAR**

**De 15 a 17 h  
TAULES RODONES  
SIMULTÀNIES**

L'ART D'EDUCAR  
I L'EDUCACIÓ PER L'ART  
Ramona Bolívar, Marion  
Teleman, Ester Bonal

QUAN L'AMBIENT AJUDA  
René Sánchez, Claus Jensen,  
Eva Jansà

UN INFANT FORT  
EN UN CONTEXT FEBLE  
Miren Pegguy, Virginia Bras,  
Núria Regincós

CAL TEMPS PER APRENDRE  
Anita Tacuri, Gianfranco  
Staccioli, Bet Madera

LA DIVERSITAT COM A FORÇA  
Jeniffer Haza, Hellen Penn,  
Sergio Díez

**De 17 a 18 h  
CONFERÈNCIA PLENÀRIA  
DE LES POTENCIALITATS DE  
L'INFANT A LA PEDAGOGIA  
DELS CENT LLENGUATGES**  
Carla Rinaldi

**18 h Cloenda**

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



Era la primera vegada que en Jaume tenia tant a prop una cabra. D'entrada ell no les tenia totes, no sabia què passaria. Les seves alçades coincidirien però la seva estabilitat i la manera de moure's eren molt diferents i això donava inseguretat a en Jaume.

Després d'una bona estona observant la situació i veient com la Jana les tocava amb cura i els hi donava menjar, es va animar a interactuar amb l'animal. Assegut a la meua falda la va començar a tocar, a deixar-se olorar i fins i tot a donar-li menjar! Al mateix temps li anàvem explicant com s'hi havia d'acostar, com l'havia d'acaronar amb compte i, en definitiva, tractar amb respecte. Un respecte que en situacions com aquesta acaba sent recíproc i on totes les parts gaudeixen de descobertes que mica en mica aniran teixint una manera d'entendre i d'interactuar amb el món que els envolta.

# Pàgines sobre astronomia

En aquesta ocasió hem seleccionat quatre pàgines per tal que pugueu ampliar les informacions que ja teniu prèviament sobre el tema i poder, així, enriquir les experiències que apropau als infants en relació amb els elements del cel.

Pàgina molt interessant per conèixer els elements del cel: les galàxies, les constel·lacions, els planetes, el Sol, la Lluna, els estels... d'una manera engrescadora a través de contes i llegendes. També ofereix força indicacions pel que fa als instruments d'observació del cel i oportunes recomanacions sobre la seva construcció, utilitat i funcionament.



<http://www.jouscout.com/astro/index.htm>

Aquesta pàgina web és ideal per documentar-vos de qualsevol tema o projecte que estigueu fent sobre l'Univers: el Sistema Solar, les estrelles, la Lluna, el Sol... A més, disposa de molta informació pel que fa a les notícies més rellevants i recents relacionades amb l'astronomia i l'espai. També trobareu informació de cursos i tallers que es fan al mateix observatori,

com aquells que els astrònoms de l'Agrupació Astronòmica Sabadell van a fer a les escoles que ho sol·licitin, on proposen xerrades i observacions pràctiques amb un telescopi portàtil.

<http://www.astrosabadell.org/es/>



Una web d'endevinalles, animacions, jocs, contes, poesies, fotografies al voltant de l'astronomia i la cultura. Pensada perquè els infants de 4 a 10 anys puguin conèixer i apropar-se a l'univers i a l'astronomia. A més disposa de links interessants i vídeos.

<http://www.unawe.org/>



Una finestra oberta a la ciència. Feu un cop d'ull a la web oficial de la NASA per gaudir d'imatges espectaculars del nostre planeta, nebuloses, astres... També té un recull de propostes adreçades a les escoles.

<http://www.nasa.gov/index.html>

# Associa't Som una immensa minoria! t'hi apuntes?

## Quotes 2015:

- **Fins a 25 anys: 36 €**
- **Entre 26 i 64 anys: 68 €**
- **Més de 65 anys: 36 €**

## Avantatges per als socis:

- **Subscripció gratuïta a una de les revistes** de l'Associació.
- **Subscripció a una altra revista** de l'Associació per només **40€**
- **30% de descompte** en la compra de les **publicacions** de l'Associació, tot l'any
- **20% de descompte** en la matrícula de **l'Escola d'Estiu**
- **20% de descompte** en la matrícula de **cursos i jornades**
- **Accés gratuït** als serveis de la Biblioteca de Rosa Sensat
- **Assessorament per part de la biblioteca** de Rosa Sensat per organitzar i dinamitzar activitats de biblioteca escolar

## Associa't a l'Associació de Mestres Rosa Sensat

(Majúscules, si us plau)

Nom i Cognoms: \_\_\_\_\_

Adreça: \_\_\_\_\_

Població: \_\_\_\_\_

Codi postal \_\_\_\_\_

NIF: \_\_\_\_\_

Data naixement: \_\_\_\_\_

Telèfon fix: \_\_\_\_\_

Mòbil: \_\_\_\_\_

e-mail: \_\_\_\_\_

## Any 2015

- Quota jove (fins 25 anys) 36 euros**
- Quota general 68 euros**
- Quota jubilats (a partir dels 65 anys) 36 euros**

## Tria'n una

- Infància de 0 a 6 anys**
- Infancia de 0 a 6 años**
- Perspectiva Escolar**

\_\_\_\_\_ a \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

## Forma de pagament

- Domiciliació bancària**

Cognoms i nom del titular (en cas que sigui un altre)

\_\_\_\_\_

IBAN:

□□□□ □□□□ □□□□ □□□□ □□□□ □□□□

Firma del titular

Us agrairé que amb càrrec al meu compte atengueu el rebut que anyalment us presentarà l'Associació de Mestres Rosa Sensat.



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**<sup>®</sup>

**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.

**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.