

in-

fàn-



206
setembre
octubre
2015
educar
de 0 a 6
anys



ci-

Programes i realitats

Fa poques setmanes que a tots els municipis de l'estat espanyol s'han organitzat les eleccions municipals, que hauran triat els responsables que gestionaran els nostres pobles i ciutats els propers quatre anys. Per als qui treballem amb infants petits, aquesta és una oportunitat molt important per provar de conèixer quin és el caràcter de les polítiques que ens presenten les diferents opcions, perquè en els diversos programes electorals el capítol que es dedica a l'àrea d'educació torna a parlar de nosaltres, o, més ben dit, parla dels infants més petits.

A més, aviat també s'aproparan altres eleccions autonòmiques o estatals que també faran propostes sobre les realitats educatives, aquesta vegada de manera molt més àmplia i global.

Amb aquesta situació que es presenta, estimats lectors, us demanem que estigueu ben alerta a l'hora de llegir els programes electorals.

Però en aquest inici de nou curs us volem encoratjar a continuar treballant

per donar forma a l'escola que tots volem, amb el nostre esforç quotidià. Una escola que sigui cada vegada més respectuosa amb les identitats dels infants que acollim, una escola investigadora, oberta a canvis i que fugi de les inèrcies i les confortabilitats. I, sobretot, una escola que compti amb el treball d'equip, i amb les famílies, com l'eina més sòlida per construir una societat democràtica i solidària. I, si cal, una escola desobedient quan se'ns proposen lleis o decrets que considerem que entren en conflicte amb els drets dels infants.

L'estil que sapiguem crear a les nostres escoles és molt més potent que qualsevol programa electoral, per interessant que sigui. Loris Malaguzzi deia que «els infants no aprenen en cap llibre de text com es fa per relacionar-se amb els altres. Ho aprenen veient com es relacionen els adults que hi ha al seu entorn».

Que tingueu un molt bon inici de curs.

Infància en Xarxa	Les mestres hem de portar uniforme de treball o bata?		2
Plana oberta	El nou curs	Sara Gómez Valverde	5
Educar 0-6	La documentació educativa entre mite i realitat (III) La funció cognitiva de la documentació	Gino Ferri	8
Bones pensades	Elements naturals, elements de joc	Eva Querol i Gemma Vallverdú	14
Escola 0-3	L'obrador de la sorra. Un espai per transformar, investigar i manipular ple de simbolisme La bella mirada	Elisabet Tapias Montserrat Pàmies i Marta Secall	16 20
Escola 3-6	Un xarrup deliciós Aprendre i gaudir, enmig de la natura	Sergio Díez Núria Costa	25 28
L'entrevista	Conversa amb Ramona Bolívar i Marien Peggy Martínez Stark	Infància	33
Infant i salut	La importància de la disponibilitat emocional en el desenvolupament de l'infant	Ruth Pérez-Robles i Lourdes Ezpeleta	36
Llibres a mans	Qui menja sopes se les pensa totes: cuines de llibre	Roser Ros	41
El conte	Les tres taronges de la vida	Elisabet Abeyà	42
Informacions			44
Blogs, llibres i més			47

sumari



Infància en Xarxa

En aquesta ocasió, la pregunta al **facebook** ha generat molta participació, amb llargs comentaris i reflexions. Com fem sempre, les publiquem totes, però en aquest cas ens veiem en la necessitat de transcriure-les en part, en alguns casos, és a dir, reproduir-ne només un fragment. Tanmateix, podeu accedir a les versions completes a l'enllaç següent: http://www2.rosasensat.org/files/debat_206_complert.pdf

De ben segur que totes i cadascuna seran del vostre interès. Com sempre, moltes gràcies per participar.

Les mestres hem de portar uniforme de treball o bata?



Lorena Garcia Un dia una mestra em va preguntar: «Per què tu no portes bata?» I jo li vaig dir: «Perquè no considero que la meva feina sigui bruta.»

Sóc mestra d'infantil i mare, i quan vaig amb els meus nens pel carrer no porto bata...

Myriam Wild No hi veig tema de debat enlloc... pensava que era una broma. De veritat que s'han de debatre temes com aquests???? Mare meua... cada mestre que faci el que vulgui!!!

David Altimir Sans No és un tema banal, Myriam Wild. Portar bata pot tenir missatges molt forts per a l'infant. Per mi, la bata de la mestra és com dir-li «estar al teu costat m'embruta»...

Moni Sunflower Jo porto uniforme, però m'agradaria vestir com jo vull. Amb seny, òbviament, roba còmoda...

Nancy Bello Voldria dir que la nostra manera de fer, de dir, de vestir dona un missatge. Per tant, quan portem bata estem donant un missatge...

Nancy Bello. Comentaris com els del David són una bona aportació, però voldria afegir que fins i tot la bata és sexista. Per què només en porten les dones?...

Carme Valverde Avui en dia portar bata no té cap sentit ni per a les mestres ni per als nens i nenes...

Montse Termens Perarnau Sincerament, penso que hi ha coses molt més importants a debatre. Hi ha escoles on porten bata tant homes com dones i d'altres on no...

David Altimir Sans Potser teniu raó i el debat és aparentment banal, però és important reflexionar sobre els petits gestos que depenen de nosaltres...

Crishpi RC No només parlem de la comoditat o d'embrutar-se... També és important tenir en compte la individualitat tant de mestres com d'infants. La bata ens situa a tots en un mateix pla...

Mònica Español Quina estupidesa de debat! Que cadascú decideixi si vol o no vol bata! Jo la duc perquè aprofito les butxaques per portar coses!

Carmina Torres Sanz Jo sí que he vist mestres homes amb bata. Jo la porto quan em ve de gust, i sobretot perquè em fan falta les butxaques i tot el que hi porto dins.

Mercè Olivé Bata no, sense cap mena de dubte!!

Sandra Marty No n'estic ni a favor ni en contra. Durant els anys que fa que treballo he portat bata, no n'he portat i també he portat uniforme.

A cada lloc on he estat s'ha estilat quelcom diferent...

Xavi Subirats Gómez *Toma* coeducació! «Les mestres...»

David Altimir Sans Com ho formularies, Xavi? A 0-6 els homes som minoria clara. Per mi parlar de «les mestres» és una mostra de respecte.

Xavi Subirats Gómez Quan fas una circular no poses «els nens i les nenes», per exemple? O anem per quantitat?...

Conxita Moreno Casal Quin «gran debat». Què ens passa, ja no queden temes més interessants a debatre?

Xavi Subirats Gómez Per cert... Jo sí que porto bata i roba còmoda per poder embrutar-me i tirar-me per jugar.

Lesly CE Sóc mestra de 0-3 i porto uniforme i estic a favor de tenir llibertat per anar amb roba còmoda, però mai uniformada... Això demostra que tots som iguals per què? Si els nostres infants no porten bata, per què la mestra sí?...

Antònia de Gràcia Figueras Jo sóc mestra d'infantil i porto bata perquè al centre on treballo és obligatori portar bata per als nens i nenes, i per solidaritat jo també me la poso...

Francesca Nogales Jo crec que ha de ser decisió de cada un/a.

Jordi Mateu Gómez Jo sóc mestre i porto bata a tots els cursos, des de P3 fins a 6è. M'agrada portar-la perquè vaig còmode, és pràctica, no

m'embruto, m'identifica, dóna alegria i trencó amb el tòpic que és només per a noies...

Pera Ercolini Doncs trobo que és un debat interessant! Jo no he pogut portar bata fins ara... però m'agradaria fer-ho! Necessito butxaques, i normalment m'embruto i m'embruten força...

Núria Valdés És un bon debat, i aquí al Brasil he reflexionat sobre el tema. Vaig treballar en una llar d'infants a Catalunya on no hi havia uniforme però al final, com la majoria afirmeu, s'ha d'anar amb roba còmoda...

Carolina Palacios Si volem que la nostra escola sigui un espai amable, respectuós, acollidor i ple de vida...

Hortensia Sinues, de Saragossa, ens ha fet arribar la seva aportació: «Estoy en contra de los uniformes, pero veo aspectos a favor y en contra. En un colectivo, tener un mismo criterio para vestir es difícil, lo que uno considera estéticamente bonito a otro puede parecerle horroroso, el uniforme unifica...»

Myriam Wild David, continuo pensant que és un tema poc rellevant. Tot i que sempre són importants els debats pel fet de compartir opinions i idees, trobo que davant la situació actual el tema de la bata o no bata és absolutament secundari...

Gino Ferri Me parece interesante añadir un comentario, que se refiere a una situación que viví hace días cuando me fui a una escuela para asesorarla. Lo que me pasó fue que, viendo las maestras que llevaban bata, no pude resistirme y les pregunté: «¿Os dais cuenta de qué mensaje estáis comunicando?»...

Eva Sargatal Danés Fa un munt de dies que rumiava el tema de la bata i veig que ha sortit un debat immens. Potser el tema no és el més important, el rellevant és que mestres d'arreu ens hem agrupat telemàticament per tal de reflexionar al voltant d'un tema pràctic a les nostres escoles...

Associa't a Rosa Sensat

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

www.rosasensat.org

El nou curs

Sara Gómez Valverde

Pensant en setembre i el nou curs, en els infants ja coneguts que continuaran i els nous que s'afegiran al grup, en les possibles noves companyes o nous companys... Sempre hi ha canvis per petits que siguin, i crec que això és positiu perquè ens permet continuar aprenent i creixent com a persones i també com a educadors i educadores.

Quan penso com preparar l'aula per al curs vinent em vénen al cap moltes idees de possibles racons, materials que m'agradaria oferir, propostes, etc. Vull tenir en compte les necessitats de cadascun dels petits habitants de l'estança, i això implica preparar una base sobre la qual anirem construint el nostre espai. La meva prioritat som les persones que convivim dia a dia dins de l'aula, els alumnes i els adults, per tant ha de ser un lloc on els qui treballem ens sentim a gust, i les famílies i els seus fills i filles, acollits. Em proposo crear un ambient similar a la saleta de casa, allà on es pot estar còmode i relaxat, i que ofereixi seguretat per poder dur a terme grans descobriments.

Implicar les famílies des del minut zero, mostrant l'espai que volem construir plegats, engrescant-los amb la idea que l'aula és una mica de cadascú de nosaltres, que hi poden deixar la seva empremta i que seran ben rebudes les aportacions que hi vulguin fer: uns troncs i unes pinyes agafats de la muntanya, unes peces de fusta o metall que tinguin per casa per a les paneres... Són maneres de donar presència a les famílies a l'escola, com ho és que un dia vinguin a explicar un conte o a cantar una cançó. Si els mostrem els materials que hem anat seleccionant per a





l'aula i els transmetem l'estima amb què els hem anat triant i confeccionant, és molt probable que ells també en tinguin aquesta consideració.

Per poder fer realitat aquest somni és imprescindible funcionar com a parella educativa amb el nostre company o companya de suport, atès que serem els dos adults més significatius per al grup dins de l'escola. Amb això vull dir que hem de partir d'una reflexió conjunta prèvia, on definir aspectes bàsics com el nostre paper i la nostra concepció d'infant. Un cop determinats aquests dos punts principals podrem decidir quin tipus d'ambient creiem que respecta l'infant competent que tenim al cap i ens permet acompanyar el seu procés de creixement. Si per a nosaltres és una premissa fonamental tenir cura del to de veu, els gestos, etc., que empren, tant per adreçar-nos als infants com entre els adults, no podem contradir-nos amb materials, decoracions o objectes estridents. L'harmonia en l'ambient considero que s'aconsegueix seleccionant cada material amb la màxima precisió i coherència.

A continuació hem de fer l'exercici indispensable d'estirar-nos al matalàs o a terra i tornar a mirar l'aula des d'aquesta perspectiva, molt més propera a la de l'infant. Convidar companyes d'altres grups perquè entrin a la nostra estança, s'estirin amb nosaltres i comparteixin les seves

sensacions; l'obertura envers la resta del personal del centre ens donarà l'oportunitat d'intercanviar opinions que ens poden ser de gran utilitat.

Una vegada l'aula és habitada pels infants, la nostra millor eina per dur a terme aquesta delicada tasca de crear un ambient amable penso que és l'observació. Observar els infants dins de l'espai, quines interaccions s'hi produeixen, quins jocs, quines expressions... Al llarg del curs l'aula patirà transformacions amb la intenció d'adaptar-nos a les necessitats de tots plegats, al procés evolutiu que va desenvolupant cada infant particular. Observar per poder valorar si hem aconseguit allò que ens havíem proposat inicialment, també per captar la quotidianitat, com cada persona ha viscut l'espai, i a partir d'aquí poder introduir canvis. Considero que tot és millorable, que hem de ser capaços de fer autocrítica cada cop que sigui necessari i d'escoltar altres opinions que ens ajudin a ampliar la mirada.

La meva mirada

La meua mirada sempre està en procés, contínuament s'està educant. És un procés infinit perquè sempre està absorbint nova informació que modifica i enriqueix la ja existent.



Crec que és important apostar per una formació constant, per conèixer el punt de vista dels experts i perquè és un context ideal per compartir experiències, dubtes i reflexions i aprendre també dels companys i companyes de professió. Una formació de qualitat que comença amb la pròpia voluntat de llegir sobre la nostra professió i tenir curiositat envers els temes que ens afecten.

Un exercici que em resulta molt enriquidor és visitar altres escoles i escoltar els arguments donats per les persones que han pensat i creat aquells espais. Va més enllà d'agafar idees o inspiracions, és comprendre el raonament que hi ha al darrere.

Els materials

Però... quins materials escollir? Sobre aquest tema se'n parla tant i mai acabem de posar-nos d'acord, potser no cal arribar a la unanimitat. Quan penso en quin tipus de material vull oferir al meu grup, el que tinc clar és que els veritables protagonistes són els infants, no els objectes, i per tant selecciono materials que ofereixin moltes possibilitats de joc, de manipulació i descoberta, materials que no destorbin la imaginació ni la creativitat.



La natura ens ofereix un gran ventall de possibilitats, perquè ens proporciona materials que destaquen per la seva senzillesa i la seva qualitat sensorial, i els tenim al nostre abast! Els materials inespecífics provoquen un tipus de joc més creatiu perquè permeten que sigui el nen o la nena qui decideix.

L'estança respectuosa amb les persones es vesteix de colors suaus, de textures agradables, aprofita la llum natural i gaudeix del silenci alhora que de la bona música. Té coixins, catifes i racons on relaxar-se, contes i àlbums il·lustrats de qualitat a l'abast de qui els vulgui mirar, estris i materials per experimentar, un *atelier* on esdevenir un artista... Tots som responsables dels materials, que es tracten amb cura, que es col·loquen respectant l'estètica i la funcionalitat, perquè cada dia quan entrem a l'aula ens sentim feliços d'habitar el nostre espai. ■

Sara Gómez Valverde, mestra

La documentació educativa entre mite i realitat (III)

La funció cognitiva de la documentació

Gino Ferri

Aquest és el tercer i darrer article d'una sèrie de tres que s'han publicat consecutivament i que recull i articula 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.¹

Aquests esbossos d'idees es van desenvolupar successivament en diversos cursos de formació que he dut a terme² i en algunes conferències públiques³ 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.

Passem ara a considerar la segona de les dues funcions, la *comunicativa*.

Com hem deixat palès anteriorment, la documentació és efectivament un concepte multidimensional que en l'àmbit educatiu té una altra importantíssima potencialitat: és, de fet, un suport fonamental de la *comunicació*, ja sigui a dins de l'escola bressol o del parvulari, ja sigui vers l'exterior, el territori, la ciutat, la política i la societat en general.

Moltes de les posicions culturals més innovadores del segle XX han demostrat com cada interacció humana és una forma de comunicació

en què es construeixen i es negocien significats, a través dels quals es dona sentit a la pròpia realitat. Per això l'educació, com tots els àmbits de l'existència humana, només pot estar impregnada de comunicació, de tal manera que cada institució educativa esdevé un univers travessat en tot moment per múltiples fluxos comunicatius.

Per als propòsits d'aquest escrit em limitaré a considerar sobretot algunes tipologies *d'actes de comunicació* que produïm cada vegada més en les escoles bressol i en els parvularis: em refereixo a aquells *objectes* (publicacions, presentacions multimèdia, documentació per a les parets, vídeos, etc.) que narren les nostres experiències i allò que per a nosaltres té valor en la nostra vida quotidiana. I quan dic «nosaltres», vull dir tots els subjectes que constitueixen la comunitat educativa, en primer lloc infants, educadors i famílies.

Doncs aquesta activitat de producció documental ha esdevingut cada vegada més una part que estructura el nostre treball, perquè comunicar, *fer visible el significat* que hem sabut reconèixer en les experiències educatives viscudes, és part integrant de la nostra *responsabilitat professional*. Pot semblar una afirmació taxativa, però, en la meua opinió, el tema de la responsabilitat professional és central i particularment important.

Per entendre-ho millor, podem reprendre i desenvolupar els suggeriments que ens ofereixen alguns referents culturals que provenen dels estudis psicològics sobre la comunicació, que sobretot n'han posat de relleu:



- La dimensió *relacional* (que identifica la interacció comunicativa com la dinàmica principal a través de la qual els subjectes atribueixen un sentit a la realitat mitjançant la negociació recíproca dels significats).
- La dimensió *pragmàtica* (relativa als efectes dels actes comunicatius sobre els interlocutors, sempre dins d'aquesta dinàmica d'intercanvi de negociació dirigit a la construcció de significats intersubjectius).

Crec que són ben evidents les fortes implicacions de tot això també respecte a l'educació: identificada d'aquesta manera, en efecte, la comunicació es proposa com una dinàmica que contribueix substancialment a definir la *qualitat de les relacions* internes al procés educatiu. Això és cert no només respecte a la *comunicació directa* que cada dia duem a terme amb els infants i les famílies, sinó també pel que fa a totes aquelles formes de *comunicació indirecta*, mediada (de *medium*, mitjà, en llatí), és a dir, vehiculada pel conjunt dels *objectes comunicatius* que produïm en el nostre treball.

Així doncs, podem afirmar que també cada *objecte comunicatiu contribueix a definir la qualitat de les relacions amb els altres* protagonistes del procés educatiu. Però no només això: cada objecte comunicatiu, quan surt de l'àmbit de cada escola bressol o de cada parvulari, troba una pluralitat d'altres interlocutors, i, necessàriament, *contribueix a construir la cultura de la infància i de l'educació*.

Voldria subratllar que he utilitzat el terme *construir*. Hauria pogut dir que cada objecte comunicatiu *difon* la cultura de la infància i de l'educació, però així hauria omès un aspecte fonamental: hauria oblidat que els significats (o sigui, també la cultura, que podem entendre com una estratificació mòbil dels significats) són construccions humanes, i que cada «missatge» nostre no s'ha d'entendre com si fos una entitat autosuficient, sinó més aviat com una obertura de sentit incompleta que s'obre a la interpretació constructiva dels altres. Crec que és evident, doncs, la *responsabilitat* que assumeix tota forma documental, encara que només sigui implícitament, o sense que en siguem completament conscients.

I el nucli central d'aquesta responsabilitat gravita precisament entorn del *significat* de les experiències que narrem a través dels diferents objectes comunicatius que produïm i que parlen de nosaltres, del que considerem important i rellevant en les experiències educatives que vivim a l'escola bressol i al parvulari. Ho repeteixo: significat entès no com un absolut, no com una entitat autosuficient, sinó com una espècie de proposta, una obertura de sentit que adreçem a l'interlocutor, de manera que pugui completar-la i contribuir a enriquir-la, construint així noves interpretacions de la realitat.

La *recerca i construcció del significat* és, doncs, la part més important, que caracteritza i dona identitat a la comunicació educativa en forma documental. Identificar el significat és certament el primer pas que caracteritza el projecte d'un objecte comunicatiu que el vehicula. També crec que aquesta recerca del significat hauria de ser un moment compartit entre diversos protagonistes, perquè com més àmplia sigui la discussió, més el significat que es vol oferir als interlocutors serà realment el resultat d'un procés de negociació ric, compartit, i el producte final respondrà molt més a les exigències de cadascú. D'aquesta manera, a més, el procés de construcció del significat aconsegueix desenvolupar plenament aquella funció de pràctica reflexiva i autoreflexiva que,

com sosté Bruner,⁴ permet comprendre amb més profunditat l'experiència a través de la seva *narració*.

Perquè això succeeixi cal, però, al meu entendre, prestar la màxima atenció a dos aspectes fonamentals que, en la seva estretíssima relació de reciprocitat, donen identitat a cada objecte comunicatiu: els *continguts* i les formes visuals.

Quan parlo de continguts em refereixo no només als esdeveniments i a les experiències que volem explicar, sinó també a la manera que tenim d'organitzar els materials i l'estructura de la narració. I em refereixo sobretot a la presència i a la qualitat de les interpretacions que proposem i que caracteritzen els significats que volem posar en diàleg amb els nostres interlocutors.

Està clar que no es tracta d'un procés senzill, perquè les problemàtiques relacionades són nombroses i complexes, com podem comprendre clarament si ens plantejem algunes preguntes relatives a les característiques del nostre producte comunicatiu:

- Quin espai ha de tenir la dimensió narrativa, referencial, descriptiva dels esdeveniments que succeeixen? O sigui: la narració dels esdeveniments (experiències dels infants, activitats viscudes, etc.) constitueix per ella mateixa el significat d'un objecte comunicatiu?
- Quin espai donem, en canvi, a les senyes interpretatives? I què significa interpretar? I com fer accessibles aquestes possibles interpretacions als nostres interlocutors/destinatariis (problemàtica que té a veure amb el tema de l'adequació/eficàcia dels llenguatges que utilitzem)?
- Com narrar els processos d'aprenentatge? I com fer emergir qüestions més generals que tenen a veure amb la dimensió educativa entesa en sentit ampli?
- Quin espai hi ha per a la subjectivitat dels infants? I quin espai hi ha per a la identitat del grup?
- Quina relació tenen, poden o haurien de tenir identitat subjectiva i identitat de grup (qüestió fonamental, sobretot si la proposta cultural de referència, en certa mesura més o menys conscient, és el constructivisme social)?



Crec que són interrogants, tot i que només a títol d'exemple, que cal plantejar-se perquè poden ajudar-nos a dur a terme tries avalades per una major consciència del projecte.

En canvi, quan parlo de *formes visuals* em refereixo a tots aquells materials gràfics que utilitzem per fer la nostra comunicació el més *eficaç* possible. Aquí voldria aturar-me un moment per tractar d'un valor que, al meu parer, és estructurant respecte a la comunicació visual en educació: la *llegibilitat*. Crec que en l'àmbit educatiu les formes visuals gràfiques que escollim utilitzar han d'estar sempre subordinades a la seva eficàcia per fer perceptible amb la màxima facilitat i immediatesa possible el que volem comunicar, o sigui, el significat que oferim en la negociació amb l'interlocutor com a obertura de sentit.

Quan afirmo això no em limito a considerar la qüestió només des del punt de vista «estètic», sinó que em refereixo al fet que cada *medium* comunicatiu estableix una relació amb la ment de qui intenta descodificar-ne el missatge. La descodificació és un procés dinàmic actiu i complex que comporta una rica activitat d'atenció i d'esforç cognitiu per recollir totes les dades necessàries per a la interpretació i la comprensió. Si els signes, els símbols, els codis, la manera d'organitzar la informació no són adequats, són sobreabundants, poc atents a les característiques de l'acte perceptiu del destinatari, ens arrisquem, potser sense ser-ne conscients, a produir una sobrecàrrega d'informacions (*informational overload*) que al seu torn genera una sobrecàrrega cognitiva, el resultat de la qual és sovint una gran dificultat per reconèixer el contingut de la nostra comunicació.

És per aquesta raó que sostinc que en l'àmbit educatiu la *llegibilitat* és un valor bàsic, fonamental, que cal cercar constantment. Per ser provocatiu, m'atreuria fins i tot a afirmar que en educació la llegibilitat defineix també el *valor estètic* de les formes visuals que adoptem per comunicar! De ben segur, aquesta no vol ser una afirmació que pretén ser vàlida respecte a tots els àmbits de la comunicació visual, però estic profundament convençut que respecte a l'educació ho és.

Només si posem en primer pla aquesta consciència s'evita el risc de *derives estetitizants* i purament autoreferencials. Derives que, paral·lelament al risc esmentat al principi de concebre la documentació com a finalitat, posen com a objectiu fonamental de cada producte comunicatiu que es realitza en l'àmbit educatiu una presumpció i poc definida «recerca de la bellesa».

No voldria allargar-me massa, però crec que és important subratllar el fet que la llegibilitat és una qualitat intrínseca de la comunicació visual, que respon a principis força definits, que certament no es poden reduir a l'esfera exclusiva de la subjectivitat, i que fan referència a àmbits cognitius com la psicologia de la percepció, la psicologia de la comunicació, la teoria de la forma, etc.

A títol purament d'exemple em limito a fer una llista d'algunes *tàctiques visuals* que, al meu entendre, poden donar suport i incrementar la llegibilitat dels nostres *objectes comunicatius*:

a) *Simplicitat i equilibri en la composició*

Simplicitat significa principalment no amuntegar de manera caòtica massa informacions en el mateix espai (ja sigui la pàgina d'una publicació, un panell mural o la diapositiva d'una presentació), perquè aquesta és la primera causa de la sobrecàrrega cognitiva que es produeix en el destinatari, reduint així de manera significativa la seva possibilitat d'interpretar el significat del que volem comunicar.

La idea d'equilibri compositiu subratlla també la necessitat de disposar els diversos mitjans (*medium*) que constitueixen el nucli central de la informació (p. ex.: textos, imatges, gràfics, etc.) de manera que resulti evident la seva relació recíproca. Disposar els mitjans utilitzant una estructura mínima i, en certs aspectes, «geomètrica» és una solució que dóna *harmonia* a la composició i afavoreix de manera evident la percepció de la relació recíproca entre els elements narratius, fent possible una percepció més fàcil i la relativa descodificació del significat que estem proposant.

b) *Proporcions correctes i relacions dimensionals entre els mitjans*

En el punt anterior he tractat de la importància de la relació entre els mitjans que constitueixen els elements narratius a través dels quals es desenvolupa la narració. Aquesta relació es pot potenciar (o al contrari, limitar) prestant atenció al fet que les recíproques proporcions de dimensió siguin sempre equilibrades, de manera que cada un d'ells, en la seva especificitat, aconsegueixi oferir al destinatari el propi contingut en el respecte visual de l'altre i de les seves potencialitats comunicatives. Es tracta substancialment d'una tàctica que tendeix a fer interactuar els diversos mitjans de la manera més eficaç possible.

c) *Tria conscient dels caràcters (font)*

La qüestió dels caràcters que utilitzem en els productes comunicatius no és gens senzilla, al contrari, es fa particularment complicada atesa la gran quantitat de caràcters de què disposa cada ordinador. També en aquest cas estic convençut que la tria hauria de tendir a afavorir la *perceptibilitat visual*, o sigui, la capacitat de fer immediatament evident el contingut textual de la nostra comunicació. Sovint es justifica la tria de caràcters més que discutibles des del punt de vista de la funcionalitat comunicativa amb el «gust subjectiu», oblidant d'aquesta manera no només que cada caràcter porta implícites

una història i una cultura els orígens de la qual es remunten al temps de la invenció de la impremta, sinó sobretot que l'objectiu de cada una de les nostres comunicacions educatives és permetre que l'interlocutor capti el seu contingut amb la major immediatesa possible. I la llegibilitat dels caràcters juga un paper gens secundari en aquest aspecte. Per això la tria de fonts que combinin *immediatesa icònica i harmonia dimensional* s'ha de considerar que és la que facilita al màxim la lectura, i consegüentment permet que el destinatari es concentri completament en el contingut del text.

d) Facilitar l'orientació del destinatari

Fer possible que els nostres interlocutors s'orientin fàcilment a dins de l'estructura del producte comunicatiu és una tàctica fonamental per donar suport a la seva llegibilitat i la consegüent interpretació del significat. Les solucions que es poden adoptar són bé de tipus general (p. ex.: subdivisió en capítols amb entitat pròpia però relacionats els uns amb els altres de forma coherent amb el desenvolupament progressiu de la narració), o bé de tipus visual (p. ex.: distingir l'inici de cada capítol amb una estructura gràfica que es repeteix, de manera que cada vegada que el destinatari la troba en comprèn immediatament el significat).

e) Capacitat creativa

He triat parlar d'aquesta característica de la comunicació visual, fonamental també en l'àmbit educatiu, en darrer lloc, però «*last but not least*»! El concepte de creativitat és tan complex, i de vegades també tan ambigu i utilitzat instrumentalment, que crec que és oportú definir prèviament com voldria parlar-ne a dins d'aquest article.

No vull entrar en la importància de la qüestió general, no només perquè és extremament complexa, sinó sobretot perquè no és aquest el lloc per tractar-la en profunditat. Aquí em voldria limitar a examinar-ne només un aspecte: el que jo anomeno la capacitat creativa de posar èmfasi en detalls rellevants que a través d'algunes tries visuals poden contribuir a reforçar el contingut i l'impacte de la comunicació educativa, i obrir nous i inusuals camins a la interpretació dels possibles significats que estem vehiculant. En aquest cas crec que és necessari fer-ho proposant exemples concrets i tangibles, dels quals intentaré explicitar-ne les característiques constitutives (Fig. 1 i 2).

La natura è cambiata, la natura è sempre il tempo: quando diventa più freddo le foglie della vigna si trasformano di colore giallo e rosso! Lo fanno da sole: prima erano verdi, poi cambiano...

Sono di colori diversi perché forse è stata la pioggia che ha trasformato le foglie in tanti colori...

Secondo me è col vento che cambiano...

Hanno cambiato colore perché il sole ha cambiato il loro colore: ha "assecchito" le foglie, perché se tocchi il sole lui ti scotta!!!

Il sole fa diventare tutte le foglie gialle, poi cambiano ancora colore e dopo diventano rosse, marroni...

Quando siamo in autunno le foglie diventano rosse e gialle e poi si seccano tutte e cominciano a cadere...

Perché la vigna è un albero "cadufoglie", che vuol dire che gli cadono tutte le foglie, ma poi rinascono in fretta!

Le foglie quando nascono sono piccole e verdi, poi quando sono diventate troppo grandi si seccano, diventano nere e anche il gambo diventa nero, dopo mariscono, cadono e vanno via tutte... Dopo però ne rinascono delle nuove!

Nature has changed, Nature is always weather. When it gets cold the leaves on the vines turn yellow and red! They do it by themselves: first they were green, then they change...

They're different colors maybe because the rain turned the leaves different colors...

I think it's the wind that makes them turn color...

They turned color because the sun changed their color, it dried the leaves because if you touch the sun you get burned!!!

The sun makes the leaves turn yellow, then they turn another color and then they turn red, brown...

In the fall the leaves turn red and yellow, then they dry up and they start to fall...

Because these are "deciduous" trees, that means that the leaves fall, but they grow back fast!

The leaves are little and green when they are born, then when they get too big they dry up, they turn black and even the stem turns black, then they rot and fall and go away... then some new ones are born!



Fig. 1

El primer d'aquests exemples presenta un parell de pàgines, una al costat de l'altra, es tracta d'una publicació que vaig realitzar fa uns anys i que mostra la història i les descobertes cognitives fetes pels infants i pels adults observant una vinya durant tot un any. L'estructura és molt senzilla però, em sembla, de gran impacte visual i emotiu. El nucli central està constituït pel dibuix d'un nen que interpreta «l'arbre del raïm», que representava el nucli central de la nostra «investigació cognitiva». Al costat del dibuix trobem algunes frases que reflecteixen els primers pensaments dels infants en el primer contacte amb el tema de la nostra recerca. La tria gràfica d'invertir el color original del dibuix (realitzat amb un retolador negre sobre un simple full blanc) i col·locar-lo sobre un fons de color confereix, en la meua opinió, una particular «força evocativa» a aquesta composició. I, com que és una pàgina que es troba gairebé a l'inici de la publicació, crec que compleix perfectament el paper de sorprendre el lector, i que obre noves mirades interpretatives sobre la possible riquesa de les maneres dels infants d'acostar-se al món que els envolta.

En el segon exemple trobem un altre parell de pàgines l'una al costat de l'altra, que he tret de la mateixa publicació. El contingut de la narració era una conversa entre un grup d'infants després d'haver observat a fons les grans transformacions produïdes per la tardor en l'ambient natural. El seu significat era donar testimoni de la seva gran capacitat d'interrogar-se i de fer hipòtesis sobre les raons dels canvis observats.



Fig. 2

La tria visual per aconseguir aquest objectiu ha fet prevaler una composició senzilla però de gran impacte: la imatge d'una sola fulla transformada per la tardor, completament impregnada de nous colors, i envoltada per les frases extretes de la conversa dels infants, cadascuna caracteritzada per un color diferent (que reprèn la gamma cromàtica de la fulla), de manera que permet identificar les diverses aportacions subjectives al desenvolupament del pensament de grup.

El desenvolupament discursiu al voltant d'aquestes tàctiques visuals que donen suport a la llegibilitat de la comunicació educativa no és, està clar, ni complet ni exhaustiu, i tampoc no pretén ser-ho. Ha estat només una manera per començar a desenvolupar el tema, ampliant alguns dels conceptes proposats respecte a la funció comunicativa de la documentació a través d'exemples senzills.

Consideracions en transformació

Com a conclusió d'aquest text crec que és important destacar el fet que he tractat de funcions diferents de la documentació, i que l'he connotada principalment com una possible estratègia de *coneixement* i una estratègia de *comunicació*, amb l'objectiu de contribuir a fer més clares i comprensibles les seves potencialitats, sortint del caràcter genèric sovint confús que acompanya les referències a aquesta pràctica.

Al meu entendre, en efecte, seguir parlant de documentació de manera global només fa que alimentar aquesta confusió (semàntica i pragmàtica) de què he parlat àmpliament en la primera part del text. Distingir les funcions de la documentació crec que és un pas necessari per ajudar-nos a entendre com, més enllà de les innegables relacions de reciprocitat, aquestes presenten

diferències fins i tot sensibles, tant conceptuals com operatives. La seva comprensió ens pot fer més conscients i més capaços d'interpretar el nostre paper educatiu a través de la pràctica documental.

Això significa que haurem d'aproximar-nos a cada «acció documental» que fem mantenint una elevada consciència projectual de les finalitats que ens proposem, però també que haurem d'adoptar maneres diverses de pensar i d'utilitzar els materials documentals que produïm i recollim en la nostra feina, tot cercant una forma de coherència precisament amb aquestes diverses funcions.

I, potser, és precisament aquesta la manera mitjançant la qual es poden evitar els riscos descrits a l'inici, i, sobretot, crec que és l'actitud de pensament i operativa que pot fer de la documentació un recurs capaç de contribuir de manera rellevant a donar identitat i qualitat a l'educació de la infància. ■

Gino Ferri

Mestre a les escoles bressol de l'Ajuntament 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.
4. BRUNER, J. *La ricerca del significato*. Torí; Bollati-Boringhieri, 1992.

Elements naturals, elements de joc

Eva Querol

Gemma Vallverdú

EBM JM Céspedes, Sant Adrià de Besòs

El jardí de l'escola és un espai obert que permet als infants un joc de gran moviment: córrer, saltar, enfilarse...

Tot i així cal garantir que hi hagi espais per a un joc més tranquil, on aquells nenes i nens que ho necessitin puguin gaudir del seu joc sense ser envaïts pel moviment dels altres.

El jardí ha de convidar els infants, les famílies i persones educadores a estar, sentir, descobrir, manipular, olorar... I és per això que ha de tenir diferents propostes de joc, que donin resposta a les diferents necessitats que tenen els infants en cada moment. Al mateix temps, ha d'oferir espais pensats per als adults, que permetin acompanyar i observar el joc, compartir moments entre les famílies i els educadors i educadores de l'escola.

Les propostes de joc han de donar resposta als interessos dels infants, amb uns materials rics que donen informació del món que els envolta, que desperten el seu interès, que permeten combinar, que tenen múltiples funcions. Aquests materials han de ser elements naturals, com l'entorn on es troben: el jardí.

Elements naturals que donen informació: pes, calor, fred, rugositat... Elements naturals que són elements de joc per als infants, que els permeten descobrir, créixer, observar...

Aquest matí, al jardí de l'escola, en Lucas s'acosta amb un carretó ple de troncs a la superfície de fusta on proposem aquest material. Amb l'ajut de l'Adrián, tots dos passen força estona carregant i descarregant el carretó, fent un bon treball d'equip. Van posant totes les peces a sobre del taulell. Tot seguit, un cop tots els troncs són sobre la taula, en Lucas comença a fer un joc de construcció, joc al qual després s'afegeix la Laia. ■





bones pensades



L'obrador de la sorra

Un espai per transformar, investigar i manipular ple de simbolisme

Elisabet Tapias

En un bon obrador de cuina cal tenir curiositat, interès per esbrinar el perquè de les coses, provar-ho tot, perfeccionar la tècnica, i cal també una gran capacitat d'atenció durant tot el temps que dura l'execució d'una recepta.

Un bon cuiner no només prepara els plats, sinó que assaja, consulta, crea, s'arrisca i prova una i una altra vegada. I això és el que fan els infants a l'obrador de la sorra amb els pots, culleres, bols, gerres, coladors i la sorra fina dels cabassos.

Quan se senten deliciosament atrapats entre sorra, estris i aprenentatges el seu joc recorda molt el treball atrafegat d'un verdader obrador de cuina, on els cuiners enllesteixen els últims preparatius abans no arriben els comensals. No hi ha gaires paraules, només concentració en allò que es prepara i molta, molta activitat.

Els infants no donen res per descomptat, tot ho constaten, ho comproven un munt de vegades fins que se senten satisfets amb el que han après i aleshores, lluny de conformar-se amb això, fan un pas més en el seu aprenentatge i busquen nous reptes i noves preguntes, mentre assaigen una pila de possibilitats, totes creatives.

Traginen enfeïnats remenant, colant, transvasant amb els estris a la mà, ara aquest, ara l'altre, sense perdre la concentració. El silenci només es trenca amb el soroll de les culleres remenant la sorra dins les cassoles, les tapadores o el girar enèrgic del ratllador. Se senten tan immersos en el joc com els cuiners ho estan en la manipulació i cocció dels aliments.



Strandgut, un espai per als infants

Per què jugar amb la sorra dins de les estances?

És el mateix joc, el que fan els infants al sorral que a l'estança amb la sorra fina i els estris de cuina recuperats, tal com ens proposa Ute Strub?

Va ser en un curs formatiu on Ute Strub, fisioterapeuta experta en joc i moviment lliure, ens va parlar de l'espai que té a Berlín: Strandgut, un espai de joc preparat per als infants, amb dues propostes clares. La primera, una sala amb palla i diferents elements per posar a prova l'equilibri del propi cos, i la segona, un espai per jugar amb la sorra fina i manipular, transformar i investigar. Però, què és el que té d'especial aquest espai?

A la sala de la sorra, al terra o al damunt de taules baixes de fusta, hi ha cabassos de vímet coberts amb una roba de cotó de color neutre i plens de sorra molt fina. Al voltant dels contenidors de sorra, tot d'objectes triats escrupolosament dels mercats de segona mà, encants, paraides d'objectes antics, drapaires, però fets amb materials de qualitat, zenc, fusta, coure, vímet o algun altre.

Peces que han quedat a les cases oblidades pel seu desús: olles, cafeteres, tasses, embuts, coladors, sedassos, bols, plats, ratlladors, molinets de cafè, setrilleres, culleres i cullerots, gerres, pots amb tapadora... seleccionats meticulosament perquè hi pugui haver un joc de qualitat i els infants s'hi sentin agradablement atrapats i ocupats omplint, buidant, transvasant, remenant o deixant escolar la sorra entre els dits de la mà.



Va ser la mateixa Ute Strub qui va respondre la qüestió fent un petit, però molt important comentari sobre l'estat de la sorra en els espais exteriors: «La sorra del jardí sempre està, poc o molt, humida i per tant no té res a veure la manera com es pot manipular l'una o l'altra.»

La sorra fina i seca que utilitzem a l'estança s'escola entre els dits i cau suaument com una pluja fina. Els infants troben tant de plaer en el contacte de les seves mans amb la sorra que queden atrapats en el seu joc.

Malgrat que en un primer moment pot semblar que els infants fan el mateix tipus de joc, la diferència és en la qualitat d'aquestes accions, que vénen donades per la qualitat i l'estat de la sorra que utilitzem, que permet uns aprenentatges més rics i precisos i una major concentració per portar-los a terme.



Què cal per muntar l'obrador?

El joc que neix de la iniciativa de l'infant és un joc que parteix dels objectes. L'objecte té el poder, en la seva implicació amb l'infant, de treure tot el que porta dins antropològicament.

El primer i importantíssim aspecte, doncs, que cal tenir en compte, és la mateixa sorra, molt fina i seca.

L'altre aspecte és la importància del material que posem a la seva disposició. Han de ser objectes de cuina usats, fets amb materials de qualitat i amb la càrrega estètica i de vida quotidiana que té qualsevol utensili de cuina antic. Estris amb una utilitat real, estètics i harmònics.

I de tots els atuellss antics de cuina possibles, hem de fer una tria perquè siguin aptes, saludables i sense riscos per als infants i per al joc que volem portar a terme. Els de vidre, malgrat que són molt atractius perquè són transparents i deixen veure el que contenen, resulten massa perillosos. Les ceràmiques o porcellanes també les descartem per la seva fragilitat i perillositat potencial. La funcionalitat de l'objecte és també un aspecte important a tenir en compte a l'hora de triar els estris que oferim. El seu ús

original ha de ser coherent amb el posterior joc amb la sorra. És a dir, que l'infant ha de poder reproduir, si així ho vol, l'ús per al qual ha estat creat aquell objecte.

També hem de tenir en compte la quantitat d'un mateix objecte que oferim. No s'hi val posar molts coladors i pocs bols, o molts objectes contenidors però tots de la mateixa mida.

Hi ha d'haver tot tipus d'utensilis:



- Els que serveixen per contenir la sorra: objectes de diferents capacitats i formes. Seran bàsicament tota la col·lecció de pots i bols de diferents mides i materials, per facilitar el joc d'enquibir l'un dins l'altre, tant el mateix recipient com la sorra que conté.

- Els que la deixen passar, és a dir, que no la retenen, com per exemple els coladors, les escumadores, els embuts, les culleres foradades de servir les olives, els sedassos...

- Els que serveixen principalment per transvasar, objectes per fer la doble funció de contenir i d'abocar

a un altre objecte, amb un broc que canalitzi la sorra i li permeti sortir amb facilitat. Aquests objectes seran per exemple les cafeteres, lleteres, gerres, salseres... La majoria tenen nanses i molts d'ells tapadora, element molt important a l'hora de jugar.

- Els mecànics, com el molinet de cafè, el ratllador o la trinxadora de carn, donen molt de joc, però s'han de protegir abans, amb una reixeta, les zones que poden resultar perilloses per als dits.

I tots ells de mides diferents i en una proporció adequada, a més d'una quantitat proporcional al nombre d'infants que hi ha a l'estança.

Els estris que s'utilitzen, doncs, per jugar en el sorral, no tenen res a veure amb els que es fan servir a l'obrador de la sorra: pales i galledes, gairebé sempre de plàstic i de colors parxís, en contraposició als estris de segona mà fets amb materials naturals i escrupolosament triats perquè pugui donar-se un joc de qualitat.

Muntem l'obrador

En el joc de la sorra, tal i, com ens proposa Ute Strub, es recrea l'ambient de la cuina, amb objectes recuperats i que han estat protagonistes de la vida quotidiana. Les feines que s'hi fan són serioses i per això aquest joc interessa tant a l'infant.

Un cop tenim els utensilis triats, hem de posar molta atenció a com muntem l'obrador.

Primer, la disposició de les taules de diferents alçades, i col·locades creant un sol ambient però a la vegada permetent la lliure circulació dels infants d'una taula a l'altra. Si observem el seu joc, veurem que moltes vegades agafen un objecte d'una taula i es giren per deixar-lo en una altra.

Convé, doncs, col·locar les taules no gaire allunyades les unes de les altres perquè quan es girin tinguin un altre espai on deixar els estris.

Després col·locarem les paneres grans que contenen la sorra, les folbrem amb un drap de cotó de color neutre que pengi pels costats, amb la finalitat d'evitar que la sorra s'escoli si la panera és de vímet o palla, i a més per facilitar poder arreplegar o tornar a amuntegar la sorra amb facilitat en un moment determinat.

També així aconseguim donar valor a la mateixa sorra i a la vegada ajudem a crear aquest ambient càlid.

Ja només ens falta fer la distribució del material al voltant de les paneres de sorra. Ute Strub ens ha ensenyat a fer-ho amb molta cura i delicadesa, sense presses, repartint els materials uniformement perquè hi hagi tot tipus de material a cada una de les paneres que contenen la sorra.



Quan juguen, els infants porten coses d'un lloc a l'altre i les van deixant escapades. Quan està tot desendregat no poden jugar bé.

Aleshores, l'adult, amb molta delicadesa, sense interferir en el joc dels infants, torna a ordenar-ho tot agrupant petits objectes, tornant a posar les culleres dins la panera de la sorra, o l'embut dins d'algun pot, com ho havíem fet al començament. De ben segur observarem com algun infant torna cap a la taula, per començar a jugar de nou.

Així com en un obrador es cuina molt més del que diu el menú, en l'obrador de la sorra es treballa i investiga molt més del que un pot arribar a pensar.

Al darrere del plaer de jugar, dels transvasaments d'un estri a un altre, d'omplir o buidar la sorra i de la manipulació que hi ha implícita, cada vegada més perfeccionada i precisa, s'hi amaga un llarg recorregut d'aprenentatges.

«L'infant cada cop es torna més hàbil, cada cop aprèn més coses sobre els objectes que l'envolten, sobre les seves dimensions, formes i qualitats. Però sobretot perfecciona les seves competències aprenent a estar atent als resultats dels seus actes; és a dir, aprèn a aprendre» (Éva Kálló).

De la mateixa manera que els bons cuiners converteixen el més senzill en exquisit, els infants fan del seu joc espontani i sensible una verdadera demostració de voler saber i comprendre el que passa al seu voltant, un verdader obrador, l'obrador de la sorra. ■

Elisabet Tapias

Escola bressol municipal El Gargot de Parets del Vallès

Bibliografia

KÁLLÓ, ÉVA; BALOG, GYÖRGYI. *Los orígenes del juego libre*, Budapest: Magyarországi Pikler-Lóczy Társaság, 2013.

STEINER, RUDOLF. *Los doce sentidos del ser humano*, Valldoreix: Pau de Damasc, 2011.

TARDOS, ANNA. *La socialització a l'escola bressol*. Barcelona: Associació de Mestres Rosa Sensat, 2013. Temes d'Infància, núm. 70.

WILD, REBECA. *Qualitat de vida*, Barcelona: Herder, 2012.

La bella mirada



Montserrat Pàmies
Marta Secall

La vessant humanista de Miró inspira el trajecte que avui presentem: La bella mirada. No és un projecte que tingui un inici i un final, és un compromís que es va desgranant en processos que els infants van mostrant amb les seves vivències en diferents escenaris rics, bells i competents. Un compromís que ens porta a nosaltres, adults, a discutir, plantejar, reflexionar, parlar... fins a arribar a la bellesa de la nostra experiència quotidiana a l'escola.

Les visites a l'exposició «L'escala de l'evasió», a la Fundació Miró de Barcelona, i a l'exposició «Miró a Valls», organitzada pel museu de Valls, ens plantegen diferents reptes. Descubrim una nova mirada que ens amplia els horitzons per viure'ls i estimar-los, valorats per la riquesa que aporten els infants amb els seus múltiples llenguatges en el fer de cada dia. La bellesa de l'obra de Miró i la mirada dels infants ens fa trobar el detall de les petites coses, gairebé el que és invisible als nostres ulls. Un aprenentatge que com a adults ens fa sortir del més estereotipat, infantilitzat, i aprendre a llegir i trobar la bellesa en els gestos dels infants.



Què és la bellesa?

Aquesta pregunta necessita poques paraules per ser resposta, però, a la vegada, és complexa d'explicar, de viure i de sentir. Les influències que hem rebut i que rebem del nostre interior (interessos, gustos, motivacions, aficions...) i les que rebem de l'exterior (el nostre entorn, la societat...) ens porten a percebre la bellesa d'una manera personal, genuïna per a cadascú de nosaltres.



El debat dut a terme pels dos equips de mestres de les dues escoles bressol municipals de la nostra ciutat de Valls ens porta a parlar i debatre sobre les diferents maneres de pensar i d'interpretar el concepte de *bellesa als ulls de l'adult*.

La bellesa parteix de l'observació, de l'escolta, parteix de saber apreciar a través dels sentits el que ens transmet l'entorn que ens envolta. Estar atents al que és bell ens demana tenir una mirada curiosa per percebre la dimensió dels petits detalls, siguin objectes o gestos.

La bellesa apareix amb més força quan prenem consciència que existeix i que és important.



En la trobada amb l'exterior provoquem la capacitat de mirar i veure, deixem entrar i sortir la vida de l'escola i la fem dialogar amb el barri, amb la ciutat, potenciant el plaer de crear, d'observar, d'escoltar, de passejar, de córrer, d'inventar, de descobrir, de relacionar-se, de participar, d'aturar-se.

La ciutat, un lloc viscut

Anar al museu de la nostra ciutat i trobar l'exposició «Joan Miró a Valls», va ser una oportunitat que ens va ajudar a planificar i a definir com volem organitzar les sortides fora de l'escola amb els infants de dos a tres anys per poder observar, escoltar i establir un diàleg amb els nens i nenes.

Quins materials escollim? Com posem el mobiliari a la llar? Com busquem la llum? Com sortim de l'escola? On anem amb els nens i nenes? Mil preguntes que ens demanen respostes, de vegades fins i tot canvis en la nostra manera de fer, i poc a poc anem construint el nostre concepte de bellesa. Un concepte que parla sobretot dels valors que volem reflectir.

Espais plens de bellesa

Les reflexions i l'acció ens han ajudat a fer possible la visibilitat d'espais plens de bellesa. Fem que siguin acollidors, que generin un ambient tranquil i agradable, que parlïn, que siguin provocadors, acompanyats de la bellesa i l'equilibri estètic amb els materials que hem seleccionat. Una bellesa cuidada per la mà de l'adult. Uns espais interiors i exteriors plens de natura, de persones, d'olors, colors, objectes que van impregnant una bella mirada i que van teixint històries amb el pas del temps.





Ens sembla que el que ens ajudarà a fer-ho possible és anar en petit grup, relaxadament, per retrobar en el camí allò que ells ja identifiquen de fora de l'escola. Deixar que els seus ulls curiosos ens parlin del que coneixen i del que descobren.

Unes barres de ferro forjat que cobrien una portalada es convertien en la silueta d'un mussol als ulls d'un xiquet, els coloms de la plaça del Pati eren motiu de petites corredisses i diversió. La botiga de joguines, un aparador ple de petits tresors per als més petits. La Mireia de la floristeria ens sortia a saludar quan veia els infants embadalits mirant els colors de les flors, els cartells als aparadors de les botigues eren llegits pels més menuts amb les seves imatges vistoses, les rajoles es convertien en pizzas, l'ambulància els feia obrir els ulls com a taronges i la senyora que passejava el gos es parava a preguntar: On van aquests nens tan macos?

Aquestes visites es van repetir durant el temps que l'exposició va estar a la nostra ciutat. Sense presses, deixant temps per tornar i retrobar el que és conegut.

Metafòricament, podríem dir que els infants ens obrien les seves motxilles pel camí per ensenyar el que ja coneixien o descobrien.

El mateix va passar quan vam entrar a l'exposició, on troben en els dibuixos i pintures de l'artista el que ells ja coneixien: la lluna, el sol, el mussol, les estrelles, el número 1... El museu despertava la curiositat de petits i grans per conèixer i descobrir la bellesa de l'obra de Miró i de la seva trobada amb els infants.



El món Miró ens impregna de tot el seu llenguatge tan universal: persones, llum, cel, aigua, terra, cargols, rossinyols, aranyes, dibuixar amb un pal al terra a la sorra.

Joan Miró és un personatge molt pròxim, que encomana uns valors que retrobem en la filosofia del projecte educatiu que anem construint.

A l'obra de Miró hi ha l'ull dels infants. La bellesa de les petites coses del dia a dia. La riquesa sensorial, emocional, relacional, que ens mostren els infants en el seu joc i en les seves diferents maneres de comunicar-la, expressar-la.

Tal com diu Kevin Lynch, «(...) un lloc viscut és capaç de generar una imatge nítida que proporciona símbols, records que ens vinculen amb els altres, que generen, a més de seguretat afectiva, profunditat i desig d'expressió (...)» Aprendre a viure junts és, entre altres coses, viure les poesies, la música, passejar, escoltar sons, mirar la lluna, veure les llums de la ciutat, observar tot el que ens envolta, tot el que es veu, fins i tot les coses més simples, transformar objectes de la vida quotidiana.



Aturar-se, pensar, mirar altre cop... ESTIMAR-HO. I amb l'estimació es pot arribar a la comprensió.

El jardí de l'escola, un espai per escenificar les vivències dels infants

Joan Miró, a les terres de Mont-roig, viu l'etapa detallista, desitjant fer un canvi en la seva obra. Escriu al seu amic íntim Enric Cristòfol Ricart: «Ara el que més m'interessa per sobre de tot és la cal·ligrafia d'un arbre, o de les teules d'un teulat, fulla per fulla, branca per branca, bri d'herba per bri d'herba.» Un inventari d'allò que ha viscut intensament en la seva infantesa: espais, animals, natura, persones... que anirà reproduint amb diferents formes i colors en moltes de les seves obres.



Les obres de Miró connecten de manera molt particular amb els infants. Com a collim aquesta sintonia?

Ens sembla que una bona manera per fer-ho és apropant els infants a la natura, a les persones, als espais on passen coses. Per això repensem els espais del jardí l'escola i l'anem construint lentament, transformant espais buits, plantant una diversitat d'arbres i arbustos, margarides, espígol... Un espai mediterrani de llum i escalfor... A poc a poc va esdevenint espai on es respira un combinat d'olors, de colors, de textures... Entremig de les plantes i flors sentim les corredisses de les sargantanes, els cargols que caminen al seu ritme, el ball de les papallones... Taulons, fustes, bales de palla, caixes, troncs, font, taules, cadires, bancs...

Tenim la certesa que un espai pensat, organitzat, planificat pot transmetre de manera més eficaç sensacions com ara tranquil·litat, ordre i també desordre, bellesa, estètica, i sobretot l'enriqueix de noves possibilitats.

Si nosaltres tenim aquesta sensació, possiblement els nens i nenes també la tenen i això els acompanya cap a un joc tranquil, un escenari que acull la riquesa dels canvis. Aquesta és una bona manera per construir interactuant amb els cent llenguatges, per arribar a un coneixement individual i col·lectiu.

El jardí està ple de petites històries que s'entrellacen amb el que viuen fora i dins de l'escola. Narracions que van creixent, on els xiquets i les xiquetes escenifiquen les seves vivències.

Un espai on dia a dia, relaxadament, les mestres podem viure, contemplar, acompanyar, observar aquests dits que dibuixen a terra amb delicadesa. Podem acollir, escoltar aturant la mirada i trobar la complexitat sense intervenir directament. Ells són els protagonistes dels seus jocs. Al jardí de l'escola passen coses.

Assegudes, des del banc del jardí, podem contemplar i enregistrar algunes imatges, és una manera d'expressar un recorregut. Infants il·lusionats que ens vénen a buscar per dir-nos: «Mira, un cargol.» Observant el que fan amb les bales de palla: puguen, baixen, salten, corren, s'amaguen, la fan volar, s'asseuen, parlen, canten.

Els equilibris amb les pedres de la duna. Pas a pas avancen davant d'un repte.

La transformació dels elements, les caixes que tan aviat són pianos com ordinadors, tendes, porteries, trens que fan créixer amb més

vagons, o gegants i capgrossos que fan ballar a toc de timbal i de gralla.

Els infants ens demanen temps per construir els seus jocs. Temps per organitzar-se, temps per establir acords, temps per crear lligams i complexitats.

Al jardí sempre estan enfeinats amb el seu joc i observant com creixen les plantes de l'hort, les fulles, les flors, el fruit. Un hort integrat i sense tanques. Aprenen a cuidar-lo a respectar-lo, a esperar per fer la collita. Escoltem un infant que li diu a l'altre: «Mira, mira quins tomàquets més vermells.»

Històries i moments en què, poc a poc, anem trobant la bellesa des d'una mirada que l'acull, que la mima, que la fa creativa. Un procés lent que va creixent sense aturar-se.

L'obra de Miró traspua evolució, fuig de l'immobilisme. Trobem la seva riquesa en la pintura, la ceràmica, l'escultura, la tapisseria, el teatre, la poesia... Miró no canvia el seu llenguatge sinó que el va depurant i reduint a allò essencial, sense abandonar mai els temes que sempre l'han ocupat: la terra, el cel, els astres, la dona, els ocells...

La imatge de Miró dibuixant a la fina sorra i els infants dibuixant amb les seves mans és una bona manera per concloure la narrativa del recorregut d'aquesta experiència. Aquest pal, aquests dits que dibuixen a terra amb delicadesa, abraçen projectes nous, rics, bells, en evolució. Experiències que potser un dia es faran visibles al nostre inventari, personal i col·lectiu, que anem construint al llarg de tota la vida.

Aquesta experiència s'ha desenvolupat a les escoles bressol municipals Tabalets i Xiquets i Xiquetes de la ciutat de Valls i es va presentar al congrés *Il Bello, il Bambini, Miró e l'arte contemporanea* a Empoli (Itàlia).

Les imatges i els processos que presentem són el resultat de la reflexió i de la formació dels dos equips, de la participació en la Xarxa Territorial d'Educació Infantil de Catalunya i de les visites a unes exposicions de Joan Miró que van teixint l'experiència i la reflexió. ■

Montserrat Pàmies, de l'EBM Tabalets, i Marta Secall, de l'EBM Xiquets i Xiquetes de la ciutat de Valls. Amb la participació de Carme Cols i Josep Fernández

Un xarrup deliciós

Sergio Díez

L'escola pública San Martín és una escola unitària de la costa occidental de Cantàbria on conviuen quatre nens i dues nenes amb edats entre 3 i 7 anys. Tenim l'oportunitat de desenvolupar-nos i entendre el que som gràcies, entre altres coses, a la permeabilitat que l'escola manté amb el lloc. L'escola no sembla una escola, el pati es fusiona amb els prats i els arbrats del municipi i la gent del poble hi vénen regularment per compartir moments quotidians. La realitat és més senzilla; dignem-nos a analitzar per què en llocs així sense l'ensenyança escolar s'aprèn tant.

El que té de deliciós un gest

En Manuel fa un xarrup de la seva infusió calenta i deixa la tassa sobre una taula per seguir jugant. Quan una cosa tan senzilla i quotidiana em va sorprendre, sabia que significava alguna cosa important. Va ser un acte sincer, propi de la vida real, natural i sense disfresses. En Manuel no cercava la meua aprovació, ni el meu reforç per «com ho havia fet de bé». Només, i que revelador, volia ser fidel responnent al seu desig.

Veig la circumstància, i humilment intento projectar. Per què no una escola tan natural com un xarrup? Una escola on el que es desitja, com aquell xarrup, sigui permès? I experiències educatives on la millor ensenyança sigui que els permetem percebre's capaços? Que potser assolir



autonomia i un comportament autoregulat difereix del que simbolitza aquest xarrup deliciós?

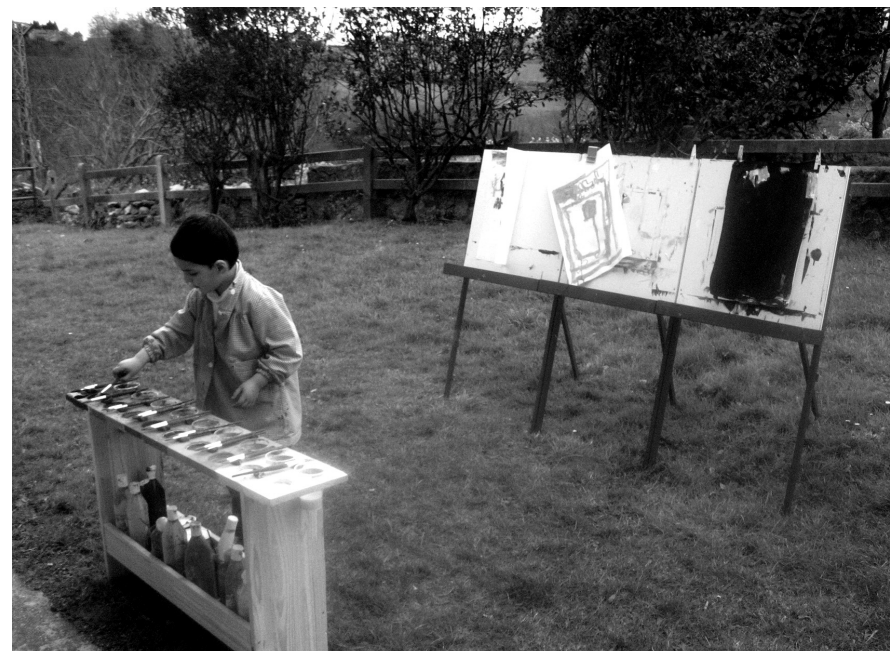
La quotidianitat a l'escola

El rellotge que tenim a l'estança marca el temps, però no el cicle vital del lloc, on es pot escoltar la natura, el poble, a un mateix i als altres. La rebuda de les nenes i els nens a les 9.30 coincideix amb el moment en què les vaques veïnes surten a pasturar. Quan arribem hi ha un temps per revisar les menjadores dels ocells, regar les plantes i alimentar els peixos i els capgrossos. Des del primer moment del matí som sensibles a veure i escoltar el que ens diu la vida, participant en aquest diàleg silenciós del cuida i seràs cuidat.



Aquest clima en l'educació infantil no requereix ornaments. Les pantalles i els ordinadors no són prioritaris, ni tampoc les joguines definides com a didàctiques, ni els murals d'estètica discutible que envaeixen els espais de la infància. No concebem les parets com a frontera i suport exhibicionista de l'estereotípia infantil, sinó com a estructures de l'edifici que volem transformar, parlant simbòlicament, en elements transparents. Hi ha un mercat al voltant de l'educació que fa que sigui difícil de percebre el que els nens i les nenes desitgen fer realment. Així que, simplement, donem cabuda a la fertilitat de la quotidianitat, a les vivències pròpies de cadascú i als materials naturals plens d'olors i textures que necessiten ser explorats i rebre significats simbòlics.

Avui en Víctor arriba 20 minuts més tard que els altres. Ha estat ajudant el seu pare en el part d'una de les seves vaques i quan arriba ens explica el procés amb gran detall. Aleshores podríem donar per finalitzada la descripció de l'anècdota però, i si ens preparem per anar a veure com estan la mare i el vedell i que el Víctor ens ho expliqui in situ? Que no és un esdeveniment de la vida digne de veure, escoltar i entendre-se?





Hi ha molt a dir sense ensenyar

Aquí les relacions humanes s'alimenten de la riquesa que aporta la diversitat de l'alumnat, llavors la identitat de cada individu es construeix en un clima de relacions en què la persona es percep com a ésser respectat, únic i capaç. D'aquesta manera, establim unes relacions humanes que desbanquen les relacions jeràrquiques i de competició per la comprensió i l'empatia entre les persones que conviuen. Podem comprendre aquest respecte i tolerància en l'actitud de cura i compromís que també tenen vers els animals.

El dimarts va aparèixer una mantis religiosa al pati. Van atrapar-la i la van posar en un pot amb molta delicadesa. Van agafar les lupes, la van observar meravellats i la Lucía ens va explicar que si és femella es menja el mascle. Després de tenir-la una estona al pot van planejar la manera de tornar-la a deixar lliure. En Jairo va dir que no vol viure en un got.

Hi ha moltes coses a la nostra realitat que afortunadament són inevitables, i ens en nodrim. Aquestes escoles mantenen un espai respectuós que proporciona a aquells que hi conviuen la possibilitat de formar part activa i creadora, gràcies a l'hort escolar, a la participació de les famílies, a la inexistència de temps d'espera arbitraris per entrar o sortir al carrer,



benestar en i per al desenvolupament. Podríem adornar l'educació en la seva superficialitat, però el suport del creixement personal rau en allò que és invisible de l'escola.

Per això defenso que en ambients així podem ensenyar molt dient molt poc. Perquè en els temps que corren entendre l'educació infantil com un acte de benestar i felicitat quotidians sembla un acte subversiu com a contrapartida a l'escola artificial i magistral. Afortunadament, gran part dels professionals de l'educació infantil desenvolupem la nostra tasca tan important defensant el que té de senzill i fecund un infant enfilant-se a un arbre, escrivint una carta d'amor, o un xarrup deliciós de la millor de les infusions. ■

Sergio Díez, mestre

Aprendre i gaudir, enmig de la natura

L'autora exposa una experiència d'educació no formal en un centre eqüestre, que alhora disposa d'un ampli espai natural adequat per al desenvolupament dels nens i nenes de totes les edats. En el cas que ens ocupa, l'experiència s'ha dut a terme amb infants d'edats compreses entre els 4 i els 6 anys.

Núria Costa

Ja les germanes Agazzi, al voltant de l'any 1900, donaven molta importància al joc, perquè consideraven que és a partir d'aquest que els més menuts poden expressar-se lliurement i activament a través de la manipulació, l'experimentació i la vivenciació. Des del punt de vista que el joc és una manera natural d'aprendre i desenvolupar-se com a persona, els educadors hem d'oferir als infants oportunitats de descoberta, espais adequats i temps segons les seves necessitats.

També a Summerhill, escola fundada el 1921 per A. S. Neil, es tenia molt en compte el joc i la llibertat de jugar. Eren molt importants els espais naturals que envoltaven l'escola, com els boscos, que facilitaven jocs d'aventures o la construcció de cabanes. Els infants petits tenien un safareig per jugar amb l'aigua, un sorral, un puja i baixa i un gronxador.

«Els terrenys de Summerhill ocupen aproximadament onze acres: grans extensions de terreny en les quals es pot endinsar qui vulgui estar sol. Els més petits gaudeixen fent tombarelles pel terra i molt de xivarri. Hi havia un amagatall, sota el terra, com si formés una petita cambra. S'hi arribava baixant per un forat des del terra del safareig».

J. Popenoe (1975). *Summerhill. Una experiència pedagògica revolucionària* (2a ed., pàg. 91). Barcelona: Laia.

D'aquí es desprèn que no només els centres físics amb finalitat educativa, sinó també els espais que els envolten, tenen un paper organitzatiu, educatiu i lúdic en el desenvolupament general dels infants. Per això és important aprofitar aquest entorn per

donar-lo a conèixer als nens i nenes mitjançant l'educació ambiental, treballada des de les àrees de descoberta de l'entorn, la descoberta d'un mateix i de la comunicació i el llenguatge.

Pel que fa al joc, l'entem com una necessitat antropològica i cultural que els éssers humans portem intrínseca, a través de la qual podem aprendre. A més a més, tractant amb nens i nenes del primer i del segon cicle d'educació infantil i observant el seu joc, podem arribar a conèixer-los tal com són. Ells, tant pel seu compte com amb l'ajuda dels seus iguals i de l'adult (que ha de fer de guia i acompanyar-los en el procés d'ensenyament-aprenentatge), adquireixen una identitat personal i donen sentit al que succeeix al seu entorn.

Tenint en compte tot això, m'agradaria exposar l'experiència.

Aprent amb els elements del nostre entorn

Les activitats a l'aire lliure contribueixen al desenvolupament físic, psíquic i social de l'infant i proporcionen aprenentatges de tipus cognitiu,



perceptiu, sensorial, corporal, emocional i motriu. Amb el contacte amb el medi, l'infant va adquirint experiències i informacions que el faran reflexionar o replantejar-se algunes idees, que l'ajudaran a modificar la seva visió del món. Els més petits aprenen a concentrar-se per tirar endavant els seus projectes, a treballar el cos (ajupint-se, empenyent...), a superar les frustracions (si el castell de sorra es destrueix, es pot reconstruir), a compartir, a posar-se d'acord, etc. Els educadors podem guiar moltes activitats exteriors que ajudin al desenvolupament dels més petits. Algunes de les que hem realitzat nosaltres tenen a veure amb:

- Transmetre als nens i nenes aprenentatges relacionats amb l'entorn, a través de la observació i/o la conversa: quan fa fred s'està bé al sol, quan fa calor, s'està millor a l'ombra / Pel cel hi passen ocells i avions / Hi ha diferents tipus de núvols, amb formes diferents...
- Jugar al joc dels «camins» i «recorreguts», quan hem anat d'excursió: podem anar del porxo al sorral, fer una volta pel veïnat, etc. Amb aquest joc els infants aprenen a verbalitzar el que fan: d'on a on han anat, si el camí és curt o llarg, quines coses trobem, etc.
- Realitzar classificacions: de fulles, de pedres (grans i petites), etc., i jugar amb elements de la natura. En aquest sentit, hem bufat flors de dent de tigre i hem elaborat corones amb diferents elements.

- Transformar les activitats de balanceig en els gronxadors en experiències més conscients, on el control de la velocitat es faci de forma voluntària (tant individualment com col·lectivament).
- Realitzar activitats de motricitat bucofacial (amb la finalitat d'exercitar aquesta zona), com per exemple fer bombolles de sabó o inflar globus.

No obstant això, hem de tenir en compte les inclemències del temps meteorològic. És per aquest motiu que hem deixat per als dies plujosos les activitats d'interior, com per exemple l'elaboració d'un mural col·laboratiu amb la tècnica de *collage*. De la mateixa manera, hem dibuixat els ponis i hem resseguit la silueta de les ferradures. Amb això, treballem la motricitat fina alhora que l'observació i l'atenció. Igualment, i tenint en compte que el joc permet treballar una gran quantitat d'aspectes comunicatius i lingüístics, hem realitzat jocs amb el llençuatge. Ens ho hem passat bé fent activitats d'articulació, tot cantant una cançó mentre gesticulàvem (*Tinc, una formiga a la panxeta, que m'està fent pessigolletes...*).

Recursos: aigua, llum i terra

En la vida quotidiana se'ns presenten infinitat de situacions en les quals podem jugar amb l'aigua. Els més petits la descobriran i prendran consciència del valor que té (que no es pot malgastar, que a molts països no n'hi ha...). Un bon recurs és observar què passa els dies de pluja: sortir a fora i gaudir dels bassals (fer xip-xap), sentir l'olor de terra mullada, fer pastetes, etc.

Aprendre a fer sortir l'aigua d'un esprai no és fàcil, però si els deixem, els infants adquiriran habilitats com ruixar les plantes, mullar la terra, esquitxar-se la cara... Aquestes activitats reforcen la musculatura de les mans i desenvolupen la motricitat fina. En aquest sentit, aprofitant el mes de juliol, nosaltres hem jugat a la piscina amb pistoles d'aigua. Anar a la piscina, a més a més de ser refrescant, ajuda els més petits en l'hàbit de cuidar-se i d'obtenir benestar (ens hem de posar crema amb protecció solar, etc.). Cal dir que, en el desenvolupament de totes aquestes situacions, l'educadora ha d'intervenir



en el moment oportú per mantenir les condicions òptimes de l'aigua i de la temperatura corporal dels nens i de les nenes.

La llum li pot oferir la possibilitat d'altres activitats: observar el cel en un dia de sol, observar la pròpia ombra, etc., En relació amb aquesta, hem observat que els infants s'hi senten encuriósits i es fan algunes hipòtesis (*L'ombra ens segueix? Tots en tenim? La podem trepitjar?*). Tal com diu Dolci (2003), l'ombra és un recurs que ens serveix per raonar en clau logicomatemàtica.

Crear, transformar, desfer... La sorra és un bon element que els infants poden utilitzar: hi excaven, la transporten, la recullen... Tot i que pot semblar problemàtica del punt de vista que embruta la roba, fa mal als ulls i atreu animals que hi fan les necessitats... es pot solucionar cobrint el sorral amb una xarxa (el fa inaccessible als animals i el fa permeable a l'aire, el sol i la pluja, que són desinfectants naturals). En el nostre cas, les eines que hem tingut a l'abast, com potets de iogurt, culleretes, embuts, etc. i grans dosis d'imaginació ens han ajudat a construir la història, entre tots, d'una ciutat màgica.

Cuidem l'hort!

Enmig d'aquest entorn, també hem comptat amb un hort on els infants han pogut observar i comparar diferents tipus de plantes aromàtiques i oloroses (sàlvia, romaní, menta), així com recollir diferents tipus de patates i d'altres productes. A més, també podem experimentar plantant diferents llavors, conèixer les diferents eines que s'utilitzen en el camp, treure males herbes o fer compostatge, entre d'altres coses. Els objectius que ens hem plantejat en el dia a dia al centre són:

- Apropar els infants a la naturalesa (flora i fauna).
- Fomentar el respecte pel medi natural i els animals.
- Respectar el comportament i les opinions dels companys/es.
- Fomentar el treball en equip.

Animalets

Una bona proposta per conèixer els éssers vius és disposar de gallines o conills. Tanmateix, si no tenim animals d'aquesta tipologia, una bona alternativa és elaborar casetes de fusta penjades per als ocells. D'aquesta manera, els nens i nenes poden aprendre a posar menjar als ocellets que s'apropen quan ells no són pel voltant i poden comprovar si se l'han menjat. Per no espantar-los, els nens i nenes hauran d'aprendre a controlar-se, estar quiets i observar en silenci.

També cal ensenyar-los a ser prudents amb els insectes que piquen o quan aixequen les pedres del sòl (per no destruir cap microhàbitat, per exemple).

En el nostre cas, no només hem pogut donar menjar als ocells i a les gallines del centre, sinó que hem pogut cuidar els ponis!



Aprendre amb els ponis

Podríem definir un poni com a un animal semblant al cavall, però més petit. És un mamífer de cos arrodonit, fort i resistent, que antigament havia estat utilitzat per realitzar tasques al camp, alhora que per muntar.

Cal dir que, en la nostra tasca educativa diària, volem transmetre que un poni o un cavall és un ésser viu, i no una joguina. Per aquest motiu l'hem de respectar i tenir-ne cura. Des d'aquest punt de vista, i a través d'activitats rutinàries (encaminades a adquirir una sèrie d'hàbits), els primers dies fem la presentació dels monitors de cada grup, alhora que expliquem als nens i nenes què farem. Cada matí els infants procuren cuidar el poni que tenen assignat (o d'altres), donant-los menjar, vigilants que sempre disposin d'aigua per beure (i que sigui neta) i traient els excrements del box. Alhora, es dóna importància a la nostra relació amb ells, i a l'afecte que podem donar-los. Per això els amanyaguem, els parlem, els raspalem el pèl per tal de que se'ls sanegi, els rentem, etc. Així mateix, abans de muntar-los, hem de saber quins estris necessitem: un cop li hem col·locat la sella i altres arreu, el portem al recinte on, un per un, els infants el poden muntar una estona. Des del punt de vista que és de vital importància tenir en compte la seguretat dalt del poni, ensenyem els més petits a posar els peus correctament, a cordar-se el casc, etc. També hem de tenir en compte que alguns infants els tenen por. No obstant això, si els n'hi parlem o veuen els altres companys muntant, solen perdre-la i s'atreveixen a pujar. És aquí on podem observar que els més menuts van adquirint autonomia i seguretat en ells mateixos.



Els objectius específics que ens hem plantejat en relació amb els ponis són:

- Conèixer l'anatomia del poni (orelles, ulls, nas, boca, gropa, panxa, narius, crinera, llom, ungla).
- Aprendre vocabulari eqüestre: arreus (ferradures, cadira de muntar, arnès, brida, cingla, estreps, regna, sella, etc.) o accions (pas, trot, galop).
- Desenvolupar l'observació del poni i el cavall en el seu ambient natural (què menja –herbes, pastanagues, fruita–, què beu, on dorm, etc.).
- Mantenir el contacte físic o proper al poni i tenir-ne cura. Valorar-lo i estimar-lo.

Finalment, esmentar que durant la jornada s'han prioritzat aquells moments que donen sentit a la vida de l'infant (higiene, joc, descans, alimentació, gaudi...). En aquest cas, el temps ha estat al servei del ritme dels infants i és al seu ritme que la criatura pot assaborir les experiències viscudes. ■

Núria Costa. Mestra d'educació infantil, especialitzada en TIC (tecnologies de la informació i la comunicació)



Bibliografia

- ARMENGAUD, C. *Joguines de la natura* (1a ed.). Barcelona: Saga Editorial, 2010.
- BASSEDAS, E., HUGUET, T., SOLÉ, I. *Aprendre i ensenyar a l'educació infantil* (2a ed.). Barcelona: Editorial Graó, d'Irdif, S.L, 2006.
- BELL, A., DYMENT, JANET. «Grounds for health: the intersection of green school grounds and health-promoting schools», a *Environmental Educational Research*, 14:1, 77-90 (2008).
- DOLCI, M. *Jo i les ombres* (1a ed.). Barcelona: AM Rosa Sensat, 2003.
- GALLART, N. «El nostre pati, un paisatge escolar». *GUIX*, 346-347, 39-44 (juliol/agost 2008).
- NEIL, A. S. *Summerhill* (4a ed.). Capellades: Eumo Editorial, 1996.
- RITSCHER, P. *El Jardí dels Secrets: Organitzar i viure els espais exteriors a les escoles* (1a ed.). Col·lecció Temes d'Infància 45. Barcelona: AM Rosa Sensat, 2003.

Conversa amb Ramona Bolívar i Marien Peggy Martínez Stark

La 50a Escola d'Estiu d'aquest any ha permès la trobada i l'intercanvi amb moltes persones de diferents llocs del món, especialment de països de l'Amèrica Llatina.

Des de la revista *Infància*, hem tingut l'oportunitat de conversar amb dues d'elles, Ramona Bolívar i Marien Peggy Martínez Stark, que han participat com a professores en diversos cursos i tallers i ens han mostrat alguns aspectes relatius a la formació dels professionals de 0-6 als seus respectius països.

Ramona Bolívar és coordinadora del Centre de Recerca d'Educació Infantil a la Universitat Pedagògica Experimental Libertador (seu de Maracay-Aragua), a Veneçuela. La seva activitat investigadora se centra en les teories i l'enfocament per a la praxi i els processos evolutius i de l'aprenentatge a partir del treball corporal.

Marien Peggy Martínez Stark és coordinadora acadèmica i responsable de programes i projectes per a la primera infància, i membre de l'OEI (Organització d'Estats Iberoamericans) per a l'educació i la cultura al Paraguai.

Totes dues són membres del Consell de la revista *Infància Latinoamericana*.

Infància

“L'interès per l'atenció a la infància i la formació del docent és un punt comú que respon a fronteres i paradigmes...”

Infància: *Què penseu d'aquesta escola d'estiu que ha organitzat l'Associació de Mestres Rosa Sensat per commemorar el seu cinquantè aniversari?*

Ramona Bolívar: Ha estat una veritable trobada de dos mons representats pels educadors i educadores d'Europa i Amèrica, fet indicatiu que l'interès per l'atenció a la infància i la formació del docent és un punt comú que respon a fronteres i paradigmes.

Marien Peggy Martínez Stark: És un exemple de perseverança, tenacitat i gran passió per la formació d'educadors infantils, àmbit en què conviuen diverses generacions i persones de molts països amb una meta comuna: posicionar la infància en una escola pública que respongui a les necessitats de tots i totes.



“Posicionar la infància en una escola pública que respongui a les necessitats de tots i totes...”

I.: *Quina ha estat la vostra motivació per participar en aquesta escola d'estiu?*

RB: La riquesa d'informació que ofereixen totes les escoles d'estiu en integrar informació, experiències i inquietuds en un ideari pedagògic en el qual cadascú s'identifica des de la seva trajectòria, els seus interessos i necessitats.

MPMS: La convivència amb pioners en experiències innovadores en educació infantil que comparteixen el seu saber i el seu fer, cosa que afavoreix la reflexió sobre els models pedagògics vigents a cada país.

I.: *Als vostres països existeixen aquests tipus de formacions en la modalitat d'escoles d'estiu?*

RB: Tradicionalment les trobades de formació i actualització per a docents de tots els nivells es promouen des de les universitats, i es poden dur a terme tant al principi de l'any escolar, al setembre, com durant el curs.

MPMS: Per les condicions climàtiques, aquest tipus de formació s'imparteix durant les vacances d'hivern, en les quals es destina una setmana per a formació.

I.: *I pel que fa a la formació, quines ofertes existeixen per als mestres de 0 a 6 anys?*

RB: A Veneçuela, la formació de docents d'educació inicial ofereix el títol de tècnic superior en educació inicial, amb estudis de tres anys en institucions privades i públiques. També hi ha estudis de cinc anys que condueixen al títol de professor en educació inicial, atorgat per la Universitat Pedagògica Experimental Libertador, i el seu equivalent, llicenciat en educació inicial, que ofereixen altres universitats tant públiques com privades d'acord amb la seva conveniència. Totes tres titulacions són reconegudes per l'Estat a través del Ministeri d'Educació, Cultura i Esports.



Marien Peggy Martínez Stark

Per a la Universitat Pedagògica Experimental Libertador formar docents per a tots els nivells i modalitats del sistema educatiu és la seva única missió i la raó de la seva existència; per a les altres universitats, la formació de docents és una opció.

MPMS: Al Paraguai hi ha dues modalitats: la de formació d'educador de pàrvuls, amb una durada tres anys i a càrrec dels instituts de formació docent, i la de llicenciat en educació parvulària, que ofereixen tres universitats privades. Els estudis tenen una durada de cinc anys, les titulacions són emeses per les universitats i tenen el reconeixement de l'Estat a través del Ministeri d'Educació i Cultura.

I.: *Des del vostre punt de vista, què aporta la xarxa d'Infància Latinoamericana a les trobades d'aquesta naturalesa?*

RB: Un espai per confrontar realitats i reflexionar sobre les possibles accions que ens permetin continuar en la ruta de l'educació infantil que desitgem i necessitem. Una tasca que es construeix en la cohesió d'un grup que sempre troba camins per assolir fites.

“Una tasca que es construeix en la cohesió d'un grup que sempre troba camins per assolir fites...””

“Sabers i maneres de fer d'altres latituds, realitats molt diverses que moltes vegades no han estat resoltes...””

MPMS: Aporta sabers i maneres de fer d'altres latituds, realitats molt diverses que moltes vegades no han estat resoltes, però que en comparir-les s'entreveuen camins de solució. D'altra banda, permet que països amb sistemes de protecció i atenció a la infància més avançats puguin revisar els camins ja recorreguts per proposar-se noves metes. ■

Infància

La importància de la disponibilitat emocional en el desenvolupament de l'infant

Quines són les necessitats emocionals en la primera infància? Quines són les conseqüències de la negligència emocional greu en infants de 0 a 4 anys? Què posa en risc la capacitat dels adults d'estar «emocionalment disponibles» i quines condicions l'afavoreixen?

**Ruth Pérez-Robles
Lourdes Ezpeleta**

Quina és la disponibilitat emocional dels pares?

La disponibilitat emocional es refereix a la capacitat de l'adult de llegir, comprendre, atendre i respondre a les necessitats, no només físiques sinó també emocionals, del nadó o l'infant a través del mecanisme de l'empatia.

La importància d'aquest factor va quedar patent en l'estudi longitudinal de Minnesota (2005), un dels estudis més rellevants sobre maltractament infantil. En aquesta investigació es van analitzar els efectes que van tenir, durant 30 anys, diversos tipus de maltractaments en la infància. El factor que va predir les majors taxes de trastorns depressius greus, intents de suïcidi i conductes delictives en l'adolescència va ser la manca de disponibilitat emocional del cuidador principal durant la primera infància, superant fins i tot els efectes de la negligència física i altres tipus d'abús.

La falta de disponibilitat emocional es considera un tipus de negligència i ha demostrat un alt valor predictiu sobre l'aparició de psicopatologia en la infància i l'edat adulta. S'ha comprovat que es dona de forma transversal en les diferents classes socials, incloent classes mitjanes i altes. En aquestes últimes, pot aparèixer independentment d'altres tipus de negligències o abusos físics

(més freqüents en classes baixes), però habitualment acompanyada d'abusos psicològics.

Aquest article se centra en la definició d'aquest concepte, de les conseqüències que té en el desenvolupament del nadó i de l'infant, així com dels aspectes que afavoreixen i dificulten la disponibilitat emocional parental.



*[*Als infants que pateixen negligència se'ls fa sentir invisibles. *Gràcies per veure'm.]*

Quines actituds s'associen a la disponibilitat emocional?

Birgingen i col·laboradors (1998) van definir la disponibilitat emocional mitjançant quatre característiques.

La primera característica de la disponibilitat emocional és la *sensibilitat parental*, que fa referència a la capacitat del progenitor de ser acollidor, afectuós i d'estar en sintonia emocional amb l'infant.

La sensibilitat parental està relacionada amb:

a) la claredat amb què es perceben les necessitats de l'infant (ex: quan el pare sent plorar el bebè de pocs mesos, entén que està incòmode), b) la resposta adequada dels pares en aquest moment (aquest pare es dirigeix al bressol, el mira i li parla afectuosament intentant entendre què li passa) i c) les estratègies que s'utilitzen per resoldre els conflictes (comprova si cal canviar-li els bolquers o si la criatura s'ha tranquil·litzat tan sols amb la seva presència). La sensibilitat parental té a veure també amb d) la flexibilitat conductual, és a dir, la capacitat per adaptar la conducta a la situació (si la criatura necessita més proximitat física, el pare la pren en braços), e) la flexibilitat atencional, o capacitat per canviar l'atenció d'un estímul a un altre (el pare deixa de fer el que estava fent –com fregar els plats– per atendre l'infant) i f) la creativitat per resoldre els problemes (el pare pot col·locar-se l'infant al portabebès o asseure'l a la trona si l'infant és prou gran perquè el pugui veure mentre juga amb les seves joguines i així el pare pot acabar de rentar els plats; o bé pot fer un parèntesi en la tasca que estava realitzant i jugar amb l'infant). Finalment, la sensibilitat parental té a veure amb g) l'acceptació de l'autonomia i dependència de l'infant i amb h) el grau d'accessibilitat parental (per exemple: el pare entén i accepta la necessitat del nadó d'estar a prop seu).

La segona característica és l'estructuració parental o capacitat de la figura parental per donar suport a la criatura organitzant les activitats en «nivells», de manera que l'infant les pugui realitzar, o bé estructurant els ambients per facilitar que l'infant petit aconsegueixi els seus objectius. Inclou posar límits; per exemple, durant el joc amb l'infant, l'adult que

«estructura» ofereix orientació però no direcció. És a dir, l'adult participa activament i pot ajudar a separar peces per fer un trencaclosques o ajudar a completar un joc o una tasca, però no abans que l'infant li faci alguna demanda.

En tercer lloc, la disponibilitat emocional ha de comptar amb la no-intrusivitat parental. Els pares han d'estar disponibles per a l'infant però sense interferir ni controlar la seva activitat, afavorint el funcionament adequat i autònom (ex: jugar amb el nadó sense sobreestimar-lo amb joguines o gestos fins a provocar-li una reacció negativa. Un comportament no intrusiu consistiria també a evitar sobreprotegir l'infant que comença a caminar).

L'última característica de la disponibilitat emocional consisteix en la no-hostilitat parental, que es refereix a la capacitat del cuidador per regular els seus afectes negatius (com la ràbia o la frustració). Així, a través d'interaccions no hostils, pacífiques, justes i equitatives, els adults estan mostrant com han de ser les relacions entre les persones. Quan un adult significatiu és impacient, avergonyeix o insulta els altres, incloent l'infant, aquest individu està sent assetjador i hostil amb l'altre. L'infant està aprenent una lliçó negativa important: que ell o ella pot ser intimidat per altres –*bullying*– i que pot fer el mateix als altres.

D'altra banda, Birgingen i col·laboradors entenen que l'infant és un element actiu en la relació, que aporta també les seves pròpies característiques. Pel que fa a l'infant, es tenen en compte dues característiques en relació amb la disponibilitat emocional. La primera és la *responsivitat de l'infant al progenitor*, que és la capacitat del nen o nena per involucrar-se en el joc o en l'activitat proposada amb la figura parental, sense comprometre la seva autonomia. Això es tradueix en la resposta de l'infant al progenitor quan aquest li dóna una pista per iniciar alguna interacció, que s'acompanya amb senyals explícits de plaer dirigits a la figura parental (no a la joguina o a l'ambient). La segona és com l'infant *involucra el progenitor en la seva activitat*, és a dir, en quina mesura el nen o nena inclou de forma espontània el progenitor en la seva activitat. Es tradueix en l'interès i moviments d'invitació de l'infant perquè el pare participi en el seu joc.

Tot i que les característiques pròpies del bebè modelen la interacció, depèn en gran mesura del progenitor per poder-se regular, ja que les

estructures que ajuden a l'autoregulació són encara immadures. Per això, en tota interacció el progenitor ha de tenir en compte les característiques específiques del bebè.



Quins són els efectes de la negligència emocional greu en infants de 0 a 4 anys?

S'entén per negligència emocional greu el fet que fallin freqüentment diversos dels aspectes anteriors. Això pot suposar que el bebè estigui sotmès a situacions d'estrès constant pel fet de no ser cuidat, protegit de situacions que li generen por, o consolat. També pot passar que els progenitors no entenguin la seva necessitat de proximitat física.

Tots aquests factors han mostrat tenir conseqüències en el desenvolupament de l'infant. De fet, se sap que l'estrès constant funciona com un tòxic en el cervell.

S'ha demostrat que la negligència emocional en la primera infància genera a mitjà termini més danys psicològics que quan es produeix en edats posteriors. Això podria ser degut a l'efecte de l'estrès sobre algunes estructures immadures del cervell dels nadons que encara s'estan formant en un moment en què el cervell duplica la seva grandària. Algunes d'aquestes

estructures tenen precisament a veure amb la regulació de les emocions i de les conductes. Relacionat amb l'anterior, amb freqüència s'han comprovat endarreriments del llenguatge i del desenvolupament en bebès que van estar sotmesos a alts nivells d'estrès i en l'edat preescolar es van mostrar com a infants més apàtics o agressius.

A la següent taula es mostren alguns símptomes més específics per edats (des del naixement fins als 4 anys).

Efectes de la negligència emocional en l'infant		
0-20 mesos	20-30 mesos	3-4 anys
Patrons d'aferrament evitatius o desorganitzats. Excessiva irritabilitat o excessiva apatia i absència d'emocions.	Més negativisme durant el joc	Retards en el desenvolupament, i especialment del llenguatge
Més conductes evitatives (ex: en nadons de mesos, la manca de recerca de la mirada del progenitor)	Menys interaccions socials positives	Dificultat per discriminar les emocions
Menor desenvolupament cognitiu	Més passivitat i joc en solitari durant més temps (ex: a l'escola bressol)	Més afecte negatiu (enuig, tristesa) durant el joc.
Retards del llenguatge		

(Naughton et al. 2013)

Tot seguit tractem els Factors que posen en risc la disponibilitat emocional vers els infants i els bebès.

Barudy (2011) assumeix que algunes negligències emocionals són la conseqüència d'una manca de coneixements de les necessitats psicològiques de l'infant, que poden ser culturals. Precisament quan aquestes actituds parentals formen part d'una cultura, aquest fet pot dificultar el seu abordatge, si aquesta cultura fomenta determinades pràctiques educatives que no afavoreixen el desenvolupament socioemocional adequat (ex: deixar plorar els nadons durant períodes llargs de temps).

Els factors que es van associar en diferents estudis a la negligència emocional són diversos i es resumeixen de la manera següent en l'estudi de Wotherspoon i Gough (2008):

1. Riscos psicosocials: L'aïllament social de la família, així com la falta de xarxa social o familiar, les famílies monoparentals, les desplaçades de la seva ciutat d'origen, etc.
2. Problemes d'aferrament del progenitor/infant: Els pares que tenen una idea negativa o distorsionada del bebè no poden empatitzar amb ell, ni reconèixer adequadament les seves necessitats; tenen un alt risc de ser negligents emocionalment.
3. Competències parentals: Els progenitors que estan deprimits, que pateixen altres problemes de salut mental, retards cognitius severos, addiccions a substàncies, poden posar en risc el desenvolupament saludable dels seus fills. Els pares que han patit una història de trauma, una pèrdua no resolta, o fortes mancances afectives (incloent el pas per diverses institucions d'acollida en la infància) poden experimentar dificultats especials quan tenen els seus propis fills.
4. Característiques de l'infant: Els infants també poden ser més vulnerables com a conseqüència d'haver estat exposats de forma prenatal a substàncies tòxiques com l'alcohol, per néixer amb baix pes, o per ser prematurs. També els que tenen un temperament difícil o alguna fragilitat de salut estan en risc de patir més negligències a causa d'una major dificultat del progenitor d'empatitzar amb ells i d'atendre les seves necessitats.

Quines intervencions són efectives per prevenir situacions de negligència des dels serveis públics i afavorir la salut mental en la primera infància?



Fotografies cedides
per Federica Bonvecchio

Per a la prevenció d'aquestes situacions és important crear xarxes que disminueixin la sensació d'aïllament social. Això es pot fer des de programes en els centres de salut i educatius.

Aquests programes són més importants, encara, en els moments de major fragilitat social que augmenta els factors de risc per a situacions de maltractament (p. ex.: l'increment de famílies que viuen sota el llindar de la pobresa, majors nivells d'inseguretat laboral, canvis de país/ciutat d'origen i pèrdua de la xarxa de suport familiar, etc.).

En aquest sentit, iniciatives com el programa *Ja tenim un fill* en els CAP o serveis com l'*Espai familiar* en l'àmbit de l'educació són espais on s'afavoreix la trobada personalitzada en un ambient de disponibilitat emocional. De la mateixa manera, proporcionen orientació sobre la criança i la gestió de l'estrès dels pares. També s'hi poden abordar les diverses dificultats que sorgeixen en la parentalitat. Totes aquestes aportacions poden reflectir-se positivament en la millora de la cura dels infants i el benestar dels pares.

Les escoles bressol són també llocs privilegiats per a la detecció i prevenció d'aquesta mena de situacions, tant per la formació de les mestres com pel vincle estret entre elles, els infants i les famílies.

Atès que, a més, els infants tan petits tenen accés a pocs contextos extrafamiliars, llevat dels anteriors, és essencial promoure en aquestes institucions tant sanitàries com educatives el reconeixement dels símptomes associats a la negligència emocional per poder tractar o derivar aquestes situacions. Per aquest motiu és important proporcionar una formació específica i permanent als tècnics en aquest camp.



Quines intervencions poden resultar efectives quan ja hi ha negligència en la família?

Alguns estudis han demostrat que les visites domiciliàries de suport parental (sovint promogudes des del centre de salut i realitzades per professionals amb formació, com personal d'infermeria especialitzat o psicòlegs) poden millorar les condicions dels infants i les famílies. Aquestes visites són més efectives quan van acompanyades de programes educatius preescolars de qualitat per als infants i una ràtio reduïda d'infants per mestra.

Aquestes intervencions s'han de dirigir a famílies amb interaccions problemàtiques amb el bebè o infant i han d'ajudar els pares a interpretar i respondre de manera sensible a les necessitats del bebè. Els pares a qui el plor o la queixa del bebè els genera sensacions de gran malestar necessitaran estratègies per controlar les seves pròpies emocions abans que puguin ajudar a confortar el bebè.

Els programes parentals de gestió d'emocions i comportaments (ja sigui al domicili o en grups de pares) poden ser efectius, sempre que els pares tinguin capacitat d'autoreflexió, és a dir, la capacitat d'entendre com el seu comportament està relacionat amb els seus estats mentals interns, que s'han anat conformant a través de les seves pròpies experiències vitals.

Els programes d'orientació parental se centren directament en la relació entre els pares i l'infant i inclouen la intervenció tant amb l'infant com amb els pares, mitjançant estratègies per potenciar unes relacions d'aferrament saludables. ■

Ruth Pérez-Robles. Investigadora en salut mental infantil i psicòloga clínica de la primera infància.

Lourdes Ezpeleta. Universitat Autònoma de Barcelona.
Departament de Psicologia Clínica i de la Salut.



Fotografia cedida per Federica Bonvecchio

Bibliografia

- BARUDY, J. *El dolor invisible de la infancia. Una lectura ecosistémica del maltrato infantil*. Barcelona: Paidós, 1998.
- BIRINGEN, Z.; EASTERBROOKS, A. E. «Emotional Availability (EA): Concept, research, and window on developmental and psychopathology». *Development & Psychopathology*, 24, 1-8 (2012).
- CENTER ON THE DEVELOPING CHILD AT HARVARD UNIVERSITY. *Toxic Stress: The Facts (2012)*. <http://bit.ly/1KBoTJX>
- NATIONAL SCIENTIFIC COUNCIL ON THE DEVELOPING CHILD. *Excessive Stress Disrupts the Architecture of the Developing Brain: Working Paper No. 3 (2005)*. <http://www.developingchild.harvard.edu>
- GAUTHIER, L.; STOLLAK, G.; MESSE, L.; ARONOFF, J. «Recall of childhood neglect and physical abuse as differential predictors of current psychological functioning». *Child Abuse and Neglect*, 20 (1996), pàg. 549-559.
- HILDYARD, K. L.; WOLFE, D. A. Child neglect: developmental issues and outcomes». *Child Abuse and Neglect*, 26 (2002), pàg. 679-695.
- NAUGHTON, A. M.; MAGUIRE, S. A.; MANN, M.K.; LUMB, R.C.; Tempest, V.; Gracias, S, *et al.* «Emotional, behavioral, and developmental features indicative of neglect or emotional abuse in preschool children: A systematic review». *Journal of the American Medical Association of Pediatrics*, 167 (2013), pàg. 769-775.
- SROUFE, L. A.; EGELAND, B.; CARLSON, E. A.; COLLINS, W. A. *The development of the person: The Minnesota Study of risk and adaptation from birth to adulthood*. Nova York: Guilford Press, 2005.
- WOTHERSPOON, E.; GOUGH, P. *Assessing emotional neglect in infants*. CECW Information Sheet #59E. Toronto, ON: University of Toronto, Faculty of Social Work, 2008.

Qui menja sopes se les pensa totes: cuines de llibre

Roser Ros



KUHL, A.; MAXEINER, A.
Que bo! Barcelona, Takatuka, 2014

Ni tots els animals ni totes les persones mengem el mateix, però els humans som els únics animals que cuinem el nostre menjar. Al llarg del temps, les diferents societats han desenvolupat diferents gustos i hàbits alimentaris: al Camerun mengen llagostes, a Tailàndia, rates, i nosaltres mengem conills. Dins de la nostra societat i la nostra cultura, però, també hi ha hàbits alimentaris molt diferents: hi ha persones que mengen carn i altres que no; persones que fan règim i altres que no... Un llibre escrit per les mateixes autores d'*En família* que ens documenta sobre el variat món de l'alimentació alhora que ens diverteix.

*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!



I avui, una cançó...

*En Joan ve de la cuina,
UUU UUA,
en Joan ve de la cuina
carregat amb el sopar.*

*Mentre en Joan porta la sopa,
UUU UUA,
mentre en Joan porta la sopa
un gossot li pren el pa.*

*Si en Joan empaita el quisso,
UUU UUA,
si en Joan empaita el quisso
ben segur que el bordarà.*

*Més val que mengi la sopa,
UUU UUA,
més val que mengi la sopa
i que deixi córrer el pa.*

Avui, un conte de color... taronja

Elisabet Abeyà

Les tres taronges com a símbol de vida i d'amor apareixen a altres rondalles i es deixen veure per primera vegada al segle XVII a Itàlia, a *Il Pentamerone* de Giambattista Basile.

El taronja és un color alegre, símbol de vida, propi dels estats de transició i de canvi. La seva existència sol durar poc. Així, el trobem quan passem del vermell al groc, de la llenya a les brases, de la nit al dia... Per a l'hinduisme i el budisme és un color sagrat i els qui el vesteixen a les túniques ens estan indicant una voluntat de renovació: el color del qui aprèn.

En aquesta rondalla, simbolitza també un trànsit per al protagonista: de la malaltia a la salut, de la solitud a l'amor.



Les tres taronges de la vida

Hi havia un rei, d'un país molt ric i poderós, que tenia un fill molt malalt al qui cap metge no entenia el mal. Un dia una velleta li digué que el seu fill es guariria si podia heure les tres taronges de la vida. El fadrí decidí d'anar-se'n pel món en cerca d'aquestes taronges, camina que caminaràs per uns boscos espessos fins que se li va fer de nit. Veié, molt lluny, un llum i ell que hi anà i es trobà que era una casa; hi trucà i demanà posada. Li sortí una velleta i li va dir que ja se'n podia tornar ben de pressa, perquè el seu marit era un gegant que, si en venir el trobava, se'l menjaria, puix que es menjava tots els hostes. El minyó, però, va insistir, i la velleta li donà acolliment. Quan va arribar el gegant, des de la porta es posà a cridar: «Quina olor de carn humana que sento!» La seva muller li explicà que havia recollit un minyó malalt, qui anava en cerca de les tres taronges de la vida. El gegant es compadí del príncep i li digué que no sabia pas on podien trobar-se aquestes taronges, però que ja l'acompanyaria a casa de la Lluna, la qual, com que seguia tot el món, potser ho sabia.

L'endemà, al matí, se'l carregà a coll i, en quatre gambades, el portà a l'altra part de món i el deixà a casa de la Lluna, que era una gran geganta. Una vella que hi havia tampoc li volia obrir per por que la Lluna se'l mengés; però per fi el recollí i, quan vingué la Lluna, també se'l volia menjar mes a l'últim l'atengué. Li digué que no sabia pas on eren les tres taronges que demanava, però el guià perquè anés a casa d'un altre gegant que era el Vent, el qual corria més que ella i es posava per molts llocs on ella no podia entrar. Arribat el minyó a casa del Vent, li passà com a casa del gegant i de la Lluna, però el Vent també l'atengué i li digué que sí, que sabia on eren les tres taronges

que demanaven, i zas!, d'una ventada el portà, des del seu castell, que era dalt d'una alta muntanya com el de la Lluna, a una vall espessa, qui sap on de lluny, on hi havia un jardí en el qual es criaven les tres taronges de la vida.

El Vent previngué el fadrí que les taronges estaven guardades per un dragó ferotge, que el mataria, però que ell havia de procurar partir les taronges i matar un dels colomets que trobaria dintre; fet això, podria matar el dragó.

El príncep entrà al jardí, agafà les taronges i, de seguida, en partí una però el colomet de dintre se li escapà. Partí l'altra amb tot de compte però tampoc pogué evitar que li fugís el colomet. Partí la darrera i el colomet també li fugia, però encara fou a temps d'agafar-lo per la cua i el matà. Al moment, sortí el dragó tot enfurit, com volent-se'l menjar però el príncep amb l'espasa li va tallar el cap. Del cap en saltà una grossa pedra de diamants que, en caure a terra, es convertí en una gentil donzella, a qui feia molts anys que el dragó tenia encantada. Així que va partir la darrera taronja, el fadrí recobrà la salut i, com que es va agradar de la princesa i la princesa s'agradà d'ell, es van casar.

I el qui no s'ho vulgui creure
no beurà vi de la carabassa
ni sortirà a ballar a la plaça.

(De *Folklore de Catalunya. Rondallística*. Joan Amades, Editorial Selecta, 1982)

Les tres taronges de la vida



visita a l'escola Camins de Banyoles 16 de maig de 2015



Empesos per una forta tramuntana, cap a les 10 del matí el grup que visitem l'escola Camins anem entrant per rebre la càlida benvinguda de l'equip d'educadores.

L'escola, ubicada als afores del poble, en una zona molt comercial, va néixer fa 3 anys i les seves instal·lacions estan encara formades per mòduls.

En un primer moment ens reunim a la sala on dinen els infants, i la Carme, directora del centre, ens explica que els eixos principals del projecte de l'equip són tres:

INFANTS: es parteix de la idea d'un aprenentatge actiu i vivencial. Per això es preparen sis ambients de treball: mediateca, joc simbòlic, sala de psicomotricitat, instal·lacions-laboratori, jocs de taula i taller.

Els infants estan agrupats de 3 a 6 anys en sis grups de divuit nens i nenes. Cada infant té el seu ambient de referència. Ens parla també de la importància dels materials, del joc i de donar temps. El 40% dels infants i les seves famílies provenen d'altres països: cultures, llengües, costums diferents... que s'acullen com una diversitat rica.

ACOMPANYANTS: famílies, docents i voluntariat. L'escola ha consolidat aquest curs un projecte de voluntariat obert a les famílies i també a persones

externes al centre. Actualment compten amb dinou voluntaris que participen en la vida del centre. La Carme ens cita les paraules de Joan Domènech –no hi ha comunitat si no hi ha coses en comú, no hi ha coses en comú si no hi ha comunicació.

I FER XARXA: com el que avui estem fent, mostrant allò que fa l'escola i rebent i acollint opinions d'altres professionals.

Després podem veure el dia a dia de l'escola amb una filmació que comença amb l'acollida dels infants i famílies, la lliure circulació pels ambients fins al moment d'esmorzar i el joc a l'exterior. En tornar a l'espai de referència s'inicia la proposta de les capsas.

Ens expliquen que aquesta proposta està formada per diverses capsas: a la capsa de matemàtiques hi ha jocs divertits de càlcul que ajuden a comptar, a sumar i a restar. La capsa de filosofia «serveix per pensar coses importants», permet parlar dels desit-

jos i de l'amistat, compartir pensaments i estratègies de vida. A la capsa de sensacions es pot jugar amb el tacte, la vista i el gust, i comprovar com els sentits ens donen informacions ben diverses i com ens poden enganyar també a vegades. A la capsa de música s'hi troben cançons i danses, i permet també escoltar i recitar bonics poemes. I amb la capsa de pràxies (jocs d'exercicis bucofonadors), els més petits s'ho passen molt bé tot jugant amb la llengua, els llavis i la mandíbula, afavorint així la millora de la parla.

El temps de la tarda comença sempre amb un conte i es porten a terme els tallers. S'han planificat diferents tallers segons les edats dels infants:

Infants de 3 i 4 anys: dos dies la setmana, els dilluns i els dimarts.

Cada taller està conduït per una mestra diferent. Tallers de plàstica, música, ciències, expressió i treball del cos.

Infants de 5 anys: tres dies la setmana, els dimecres, els dijous i els divendres amb tallers de música, ciències i matemàtiques.

Durant els tallers es plantegen interrogants, fent que els mateixos infants vegin la necessitat de trobar una resposta, que sigui el seu interès que els condueixi a descobrir, a resoldre i «fer pensar» a partir de l'experiència. Fomenten que els infants observin, que es facin preguntes sobre les propietats dels materials,

sobre els éssers vius, sobre alguns fenòmens o sobre la tecnologia, que anticipin respostes i facin les seves hipòtesis, que comprovin les seves idees i n'extreguin conclusions...

A l'estona de tallers ofereixen materials i propostes d'experimentació, adequant l'espai i les condicions de manera que permeti l'ús lliure dels materials perquè els infants puguin crear, transformar la realitat segons la seva visió i els seus sentiments.

La passejada per l'escola ens fa aturar a cada moment per observar un o altre detall que amb molta cura estètica i artística va donant vida i personalitat als espais.

I per acabar, un agradable esmorzar que ens han ofert, al bell mig del passadís, ens dona força per continuar i anar a visitar una altra escola, la llar d'infants La Balca...

visita a la llar d'infants La Balca 16 de maig de 2015

Arribades a la llar d'infants La Balca, i després de la benvinguda, l'equip de mestres ens va explicar l'organització de l'escola, els trets d'identitat i el seu projecte educatiu, centrat a garantir que les persones, petites i grans, se sentin acollides.

La Balca és un centre educatiu municipal que ofereix diverses propostes a les famílies i als infants de la ciutat: escola bressol (1 a 3 anys), espai nadó, espai familiar i un espai de relació per a pares i mares. Ens expliquen també que l'escola treballa en xarxa amb diferents serveis de la ciutat de l'àmbit educatiu, però també des de l'àmbit de la salut i social, com el projecte que porten a terme els tres darrers mesos de curs, d'acollida durant unes hores d'infants que no han anat mai a l'escola bressol i que en breu s'incorporaran a l'escola infantil.

Del seu projecte educatiu destaca la importància que donen les mestres a l'acompanyament dels infants en el seu procés de creixement i, per això, des del primer moment afavoreixen, a través de la seva atenció i dedicació, des del respecte a les necessitats, ritmes i temps personals, que les criatures

i les seves famílies se sentin el millor possible a l'escola. Durant les primeres setmanes del curs, l'equip posa tota la dedicació a facilitar el benestar dels infants i les seves famílies, prioritzant entre altres coses que puguin fer uns horaris reduïts i flexibles i adaptats a les necessitats de cadascú.

Després d'aquest moment de conversa i d'un refrescant esmorzar que ens han ofert, l'equip ens convida a fer un passeig per les diferents estances i ambients de l'escola.

L'espai és bonic i molt cuidat; gran, lluminós i distribuït en diferents estances i ambients de joc i descoberta que estan concebuts com a espais educatius temàtics, dins una organització amb grups heterogenis (infants de diferents edats).

Disposa d'un jardí preciós que, a partir de diversos elements de joc i zones enjardinades, permet als infants experiències riques i variades en contacte amb la natura i a l'aire lliure.

Com sempre passa quan tenim l'oportunitat de visitar escoles, en aquesta ocasió ha estat molt interessant l'intercanvi entre les mestres de l'escola que ens ha acollit i les mestres que hem participat en la visita.

Des de la revista *Infància* donem les gràcies a la llar d'infants La Balca per compartir amb nosaltres la seva experiència i per rebre'ns tan amablement.



Jornada Internacional d'Educació Infantil La força dels més petits

En el context de la 50a Escola d'Estiu, el dia 4 de juliol es va celebrar, a l'espai del CosmoCaixa, la Jornada Internacional d'Educació Infantil, «La força dels més petits». Hi varen participar més de quatre-cents mestres i professors de diferents llocs del planeta: Catalunya, Espanya, Itàlia, Dinamarca, Alemanya, Anglaterra, Xile, Brasil, Argentina, Suècia, Uruguai, Perú, Veneçuela, Mèxic, Paraguai, Índia, Equador...

La jornada la van organitzar les quatre revistes *Infància* –la catalana, la castellana, l'europea i la llatinoamericana–, amb la voluntat de dialogar i de compartir experiències, idees i desitjos amb relació a la infància.

Els eixos de debat i reflexió d'aquesta jornada ens van permetre parlar d'infants i d'infàncies, parlar del món i les diverses realitats educatives, parlar de com la recerca pot mostrar l'infant real i com construir noves pedagogies. També es va parlar de la formació que ens cal als mestres, de com compartir un projecte, de si cal o no un currículum.

Altres taules rodones van considerar la importància de l'educació per l'art, com ajuda l'ambient i com l'infant pot créixer fort i capaç en aquest ambient, en contraposició a un context feble. El temps per aprendre, la diversitat i les potencialitats de la pedagogia dels cent llenguatges van ser també altres temes molt rics i interessants que es van debatre.

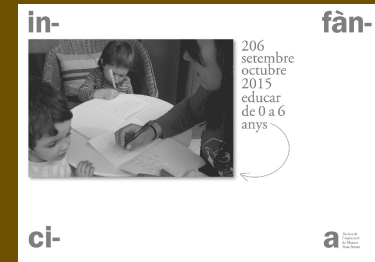
Els diversos diàlegs plenaris i les taules rodones van oferir-nos unes aportacions d'altíssim nivell pedagògic i educatiu i ens van permetre compartir quina imatge



construïm al voltant de la primera infància. Una infància que és valorada en la seva fortalesa, en les seves capacitats i en les seves diferències. Una imatge d'infància que entén i atén cada infant com a persona única i a qui cal respectar i reconèixer en tota la seva genuïna singularitat.

La jornada d'engany ens ha refermat que escoltar els infants és la primera disposició que ens cal tenir als mestres per descobrir la seva força i potencialitat.

En un dels missatges de la intervenció de Carla Rinaldi aquesta disposició s'omple de sentit: «El que ha de ser competent no és tant l'infant, que ho és sempre i en qualsevol cas, com la mirada de l'adult. És una imatge pobra de l'adult la que forma una idea d'infant limitada. Descobert l'infant competent, ara toca saber-ne estar a l'altura i aprendre a ser un adult amb cent orelles per escoltar els cent llenguatges de la infància.»



Jo també vull escriure a la meua llibreta

El dia a dia a l'escola està ple de moments que es repeteixen.

Una taula acompanyada de dues cadires que conviden, pensades per poder acollir molts moments. Un espai de referència que és a l'estança i al jardí, que ens facilita moments per observar, escoltar i deixar escrit allò que passa.

Avui en aquest espai neix una interacció. Observo com la Núria s'apropa, puja dalt de la cadira i em diu: «Jo també vull escriure a la meua llibreta».

Aquella cadira, preparada per poder acollir algú, l'ocupa la Núria que, amb els seus dos anys, troba la manera de deixar la petjada a la seva història, amb els seus gargots plens de significat.

Aquesta història que es repeteix ens ha fet eixamplar una altra mirada, una mirada d'infant...

RECICLEM!!!!

En aquests webs podem trobar diverses propostes per tal d'afavorir que els infants aprenguin a tenir cura i ser més responsables amb els materials de la vida quotidiana, per reciclar-los, recuperar-los i poder així crear una gran varietat d'objectes bells.

Són llocs plens d'idees per construir amb els infants joguines, titelles, llitets de nines, instruments musicals... a partir dels materials de reciclatge domèstic que podem anar guardant a casa o a l'escola, i que donen moltes oportunitats, a través de la imaginació i la creativitat, per descobrir, experimentar i gaudir creant.

www.greenartbriargrove.blogspot.com.es



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



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

MAMA RECICLA



Espai per a una creativitat sense límit

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

MANLEY[®]

Edició i administració:

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

Direcció: Eva Jansà, David Altimir i Montserrat Nicolás

Coordinació: Mercè Marlès

Consell de Redacció:

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

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.