

Juliol
Agost
2016
educar
de 0 a 6
anys

in- fàn- ci- a 211



Revista de
l'Associació
de Mestres
Rosa Sensat

S o m . . .



compromís participació
comunitat creativitat
xarxa investigació utopia
diversitat formació acció
emoció intercanvi
història present i futur
som mestres

Associat

Juliol i agost

Diuen que s'acaba el curs. Certament els infants de parvulari, com els de primària, han iniciat les vacances d'escola, fins al proper curs. Però els infants d'escola bressol, majoritàriament, segueixen anant a l'escola, tot el mes o una part del juliol. S'ha acabat el curs, però la feina dels mestres continua, també per als d'educació infantil. Tant els d'escola bressol com els de parvulari segueixen treballant, amb o sense infants.

Al juliol acostuma a fer molta calor, i això potser ajuda a donar un ritme diferent a la feina, a anar a poc a poc. A l'escola bressol tots els infants es coneixen i, per tant, és un moment dolç per observar les interaccions entre petits i grans. Les activitats a l'aire lliure són una font de descoberta, especialment si poden jugar amb aigua amb llibertat.

Al parvulari, els mestres, amb una certa calma analitzen sols o amb l'equip tot el que ha passat i s'ha fet durant el curs amb i entre els infants, amb els companys, amb

les famílies. És el moment de fer balanç, d'ordenar els papers, els espais i el cap, per saber què ha anat bé, què mig bé i si cal o no mantenir-ho. És per tant un període de reflexió per prendre una certa distància, per anar a fons i preparar novament l'acció amb tots aquells canvis que ja es veuen necessaris, i conscients que es desconeix què passarà el curs següent, com serà el grup d'infants i què aportaran que pugui ser d'interès per compartir i treballar. Aquest juliol, que a alguns els sembla perdut, és bàsic per fer un treball rigorós i de formació a l'escola, per fer escola i donar entitat a la feina comuna.

El juliol és també el temps de les escoles d'estiu, de la formació continuada, de trobar inspiració en altres experiències i altres maneres de treballar amb els infants i fer escola, més enllà de la pròpia experiència i realitat. És també l'oportunitat d'aprendre o aprofundir en noves idees, noves matèries i nous temes. La possibilitat de compartir uns dies amb companys d'altres contrades és una font de millora professional. Participar a l'escola d'estiu és afortunadament una decisió personal, lliure. Ningú no t'hi obliga, i potser per aquest motiu és tan

important ser-hi, perquè és important viure i aprofitar l'ambient que s'hi crea.

Per a les mestres d'escola bressol, tal com ha degenerat l'organització de les escoles en els darrers anys, el temps de reflexió i aprofundiment s'esfuma, i també la possibilitat de participar de manera reposada en l'escola d'estiu. L'organització de l'escola i el calendari laboral no ho preveuen. Una realitat que repercuteix en la millora del seu treball, sempre lloable, tot i que, amb la seva voluntat i en temps propi, fan la feina que cal fer per poder tancar un curs amb dignitat.

El juliol és un mes que caldrà revisar, un mes en el qual intervenen moltes variables. Algunes les poden resoldre els mestres. D'altres cauen en l'àmbit de la política educativa i sindical. Cada cop es fa més patent que cal un debat sobre aquest mes que socialment es considera de vacances per als mestres i que per a la majoria no ho és.

Però anem a l'agost, l'altre mes d'aquest número de la revista. Aquest sí que és un mes de vacances, i des d'aquesta plana només et volem desitjar que gaudeixis de les vacances, fent tot allò que et permet recuperar energia.

Infància en Xarxa	Sols o acompanyats?		2
Plana oberta	Infantil i institut, la possibilitat de connectar coneixements	Mariona Biguas, Mar Hurtado i Noe Pla	4
Educar de 0 a 6 anys	Una escola contra corrent	Gianfranco Staccioli	7
Escola 0-3	Mans que parlen	Clara Salido	13
	El temps d'esperar	Mercè Serrat i Eva Sargatal	16
Bones pensades	Deixem-los fer	Eva Sargatal	20
Escola 3-6	Cau, l'aire?	Sílvia Majoral	22
	Aprenent a caminar sobre fils de seda	Grup de treball «Ètica i estètica a les Escoles de Reggio Emilia»	26
L'entrevista	Conversa amb Carme Jané, del Centre d'Acolliment els Llimoners	Infància	32
Infant i societat	Com podem i com volem relacionar-nos amb les famílies des dels serveis d'atenció a la petita infància	Sílvia Blanch, Xavier Gimeno i Arnau Careta	36
Llibres a mans	Viatgem	Roser Ros, Judit Alegre, Noelia Montero, Ainoa Sarroca, Adrià Soriano i Marina Vives	42
El conte	sumari	Elisabet Abeyà	45
Blogs i més			46

Sols o acompanyats?

Creus que és important que els pares o les persones que acompanyen els infants de zero a sis anys a l'escola els deixin dins de la classe? Quins avantatges i quins inconvenients hi trobes?

Ana Chica Marquina Considero que dels 0 als 2 anys sí que està bé que els pares els acompanyin a la classe, però sempre amb acomiadaments curts! A partir dels 3 anys considero que anar a la classe sols fomenta la seva autonomia i agafa seguretat en si mateixos!

Rosa Vendrell Tenas Penso que sí que és important, fomenta més la implicació de les famílies a l'escola ja que poden viure, en uns petits instants, el dia a dia del grup i percebre el seu clima. Donar els nens des del pati i que te'ls tornin allà destrueix qualsevol mena de relació amb els mestres i amb l'entorn del centre... a la llarga forçosament acaba distanciant les famílies.

Per a l'infant també té beneficis. Poden compartir moltes més anècdotes que succeeixen a l'escola, això li transmet seguretat en el

que es fa i en el lloc on va (especialment en períodes d'adaptacions, que penso que entrar a l'estança hauria de ser obligatori).

Joana Sanchez Guirao Jo penso que sí que és important. Els infants veuran que és un espai compartit i per tant conegut per tothom i pot aportar seguretat. Cal, però, no fer-ho de manera sistemàtica ni allargar massa el moment. De mica en mica l'estona ha d'anar minvant.

Anna Torner És important la presència de les famílies en la integració dels infants a l'escola, ja que permet la relació i la comunicació. El fet de compartir espais on es manifesten sensacions, angoixes, preocupacions, dubtes, consultes... és bo i molt saludable. Quan els pares/mares deixen els infants a l'escola, necessiten saber què és el que s'hi cou, necessiten compartir les seves pors, i l'entrada és un bon moment per alleugerir i fer-los adonar del que hi ha darrere la porta de la classe. Ara bé, també cal que el centre disposi del personal

adient per fer front a aquesta demanda. Amb el grup, hi acostumen a haver dues persones, el tutor/a i el suport, amb la qual cosa és factible aquesta relació. No crec que faci falta posar limitacions. De mica en mica, els mateixos infants ja van dient-los que no cal que els acompanyin, que ja hi van sols.

Puri Barrera L'escola acompanya la família en el procés de creixement d'un infant i cadascú té el seu rol corresponent. Com més comunicació entre la família i l'escola, més confiança, més respecte, més coneixença, més tranquil·litat, més ganes de treballar plegats.

Rosa Maria Cava Josa Crec que és molt important dels 0 als 4 anys, amb acomiadaments curts. Després d'aquestes edats crec que és millor que vagin sols.

Nancy Bello Quan tenia el grup de 2 anys recordo especialment un nen que cada dia, quan entrava la seva mare a l'estança, la rebia supercontent amb una abraçada i

la portava a les diferents propostes que hi havia a l'espai. Aquell moment em permetia veure la relació que hi havia entre ells i a la mare li permetia conèixer part d'allò que vivia el seu fill a l'escola. Crec que, quan els infants estan en l'etapa 0-6, és important el contacte entre l'escola i la família. Penso que és una manera democràtica d'entendre l'escola.

Judit Prenafeta Baró I per què no durant tota l'etapa escolar? Una entrada progressiva a l'estança permet millorar la relació família-escola, un moment de parlar, de conèixer els pares, els mestres i per tant la manera de fer i ser de l'infant. Crec que ajuda a enfortir la confiança mútua i afavoreix la motivació dels infants.

Hungria Panadero Hernandez

Doncs li he preguntat directament a la Leïa (la meua filla que és al grup de 5 anys). A l'escola l'infant entra des de la porta exterior sol i les famílies entrem a l'estança a l'hora de la recollida. «T'agradaria sortir sola fins a la porta com al matí?» I la seva resposta ha estat «sí, com els de primer».

Com a mare trobo que posar un peu a l'escola et permet veure petites grans coses: quins dibuixos han



penjat, quines fotos hi ha, com es troba la ubicació de l'estança, etc., que et possibiliten enriquir el diàleg del seu dia a dia. A més del contacte directe amb el professorat.

Neus Crespi Ferrer De 0 a 3 anys són molt petits, penso que és bo poder acompanyar-los fins a l'estança. L'entrada a l'escola és un moment d'enrenou, pares, mares, avis, infants... La majoria tenen pressa i no tothom es pot quedar l'estona que voldria, per això penso que és important tenir un horari d'entrada i limitar l'estona d'estada dels pares. A partir d'aquesta edat, ja poden entrar sols. Això els ajuda en la seva autonomia i els fa sentir grans, que els agrada molt. La presència dels pares a l'escola és bona sempre que no influeixi en la tasca dels mestres. Moltes vegades els pares pateixen més en deixar els fills a l'escola que els mateixos fills.

Isabel Llaurado Penso que es molt interessant.

Eva López Crec que està bé que els pares dediquin un temps extra al matí per esmorzar amb els fills, preparar la sortida de casa sense estrès, xerrar de camí a la escola i deixar el fill als mestres a la porta i acomiadar-se, i que siguin els mestres i personal de suport qui rebí l'infant i organitzi l'entrada a l'estança, que el nen o nena se senti tranquil en arribar i noti que els pares confien en els mestres.

Gino Ferri Si la educació es un proceso que se construye en la relación entre múltiples protagonistas (niños, educadores, familias, sociedad), ¿qué sentido tiene dejar a las familias fuera de la escuela?, ¿qué sentido tiene que los padres no puedan entrar?

La escuela debería ser un lugar «público», cuya democracia se manifiesta a través de la transparencia, en todos los sentidos, y en primer lugar dejando que las familias entren cada día. ¿Y qué sentido tiene que unas escuelas que no dejan

entrar a los padres quieran formación sobre la «documentación»?

Para acabar con una sonrisa: si las familias pudieran entrar y, claro, construir una relación diaria significativa, la mayoría de los padres ¿aún necesitarían los grupos del WhatsApp?

Montse Sordé ...i aquells infants que tenen pares i mares que no volen entrar, que no s'acosten a l'escola, que no s'interessen per res, abduïts per les seves ocupacions o diversions...? Pobres criatures!

Nina Costas Em sap greu el que comentes, però hi ha un munt d'adults que no miren ni es fan responsables dels petits que han dut al món. Possiblement ni s'ho plantegin perquè el que ells han rebut a la vida és el mateix o pitjor. Suposo que, de mica en mica i fent feina ben feta, algun dia es trencarà aquesta cadena generacional.

Gil B Montse Tot apropament entre família i escola és positiu!

Montse Milan Moliné Jo sóc molt partidària de fer entrar la família a l'estança. Massa sovint ens pot fer por, però ni una part ni l'altra hem de tenir por que se'ns envaeixi l'espai. Compartir l'arribada a l'escola

pot esdevenir preciós, perquè es reforcen uns vincles entre les persones que tenen cura i s'estimen els infants. I ells ho noten.

Nina Costas És molt important fer «familiar» l'entorn de l'escola. Sempre s'hauria de poder entrar a l'estança i fer de l'escola un espai públic. A tots els cursos, i sobretot per als més petits. Permetre que l'adult de referència estigui present per mi és important, fins que l'infant se senti tranquil i segur. Aquesta adaptació varia segons l'infant.

El fet de tenir classes... és un altre tema que se'm planteja. Com més temps passin fora la classe millor, i com més temps estiguin barrejats en edats i no classificats per classes, MILLOR.

Mitjançant el facebook de l'Associació de Mestres Rosa Sensat volem oferir un espai d'intercanvi d'opinions i de debat sobre temes relacionats amb fer de mestre, l'escola i l'educació. A la revista, hi recollim algunes d'aquestes opinions. És una oportunitat d'intercanvi al voltant de temes d'interès entre diferents persones a les xarxes socials. Una oportunitat de fer *Infància en Xarxa*.

Infantil i institut

La possibilitat de connectar coneixements

L'intercanvi entre primària i secundària pot ser efectiu i profitós amb infants d'infantil? Grans i infants de parvulari poden arribar a entendre's?

Qualsevol intercanvi és positiu, suposa un diàleg de coneixements i un aprenentatge segur on cal ajustar

els registres per comprendre's i atendre les diferents necessitats, i això suposa un saber comunicar i rebre extraordinari.

Evidentment, l'acompanyament de mestres d'un i altre centre és del tot imprescindible, nosaltres som el pont entre el que ells saben i el que volen saber. La funció dels mestres en aquest cas és respectar el que saben i ajudar-los

Moltes vegades, quan parlem de primària i secundària ens sembla que parlem de llocs i maneres de fer molt distants. Però actualment hi ha molts centres de secundària que aprofiten maneres de fer de l'escola i s'acosten a metodologies participatives i més competencials, perquè entenen que d'aquesta manera els joves milloren la motivació en adonar-se que el que fan serveix per a la vida. És fàcil plantejar-se intercanvis entre l'escola de primària i centres amb aquest tarannà, com han fet l'Institut de Tona i l'Escola El Castell del mateix municipi.

tiu és aprendre uns dels altres i trobar-se a partir del que sap un i del que sap l'altre. El mestre pot ocupar molt espai en aquest diàleg i no deixar-ne prou per a ells. Ser observador i acompanyant és el més oportú en aquests casos.

L'Escola el Castell de Tona es va adonar d'aquesta riquesa i es va fixar en el potencial de

a transmetre-ho, buscar diferents maneres de comunicar-se i ensenyar a ajustar el diàleg, crear un clima de bona relació on tots saben coses i tots en poden aprendre.

Resulta important no imposar una manera d'aprendre dirigida per l'adult, perquè l'objec-

Mariona Biguas, Mar Hurtado i Noe Pla

possibilitats que en aquest sentit plantejava el treball d'alguns alumnes de l'aula oberta que venien a l'Escola per fer unes hores de pràctiques al nostre centre. La relació d'aquests amb els infants d'infantil era del tot enriquidora. Uns esperaven veure'ls perquè connectaven d'una manera diferent a la de la mestra i els altres se sentien útils i capaços d'atendre necessitats i solucionar possibles entrebancs. Des de l'Escola, els anàvem proposant petites responsabilitats i valoràvem els seus avenços i la facilitat de connectar amb els infants.

Les coordinacions Escola-Institut en aquest sentit i la valoració del treball d'uns i altres ens varen fer apuntar possibilitats de millorar i convertir aquesta relació en un nou projecte molt més pensat.

El projecte que ens semblava que podria ser un bon començament girava al voltant de l'hort de l'Escola. Podria ser un lloc on les ide-



es d'uns i d'altres serien fàcils de portar a terme, i per als més petits un espai exterior podria facilitar la relació. Es va fixar una franja horària per fer aquest treball i aconseguir un temps per desenvolupar el projecte.

A poc a poc aquest intercanvi va anar prenent forma i, a mesura que anaven avançant, ells mateixos se sentien amb més ganes d'aprendre i amb més preguntes per resoldre. És llavors quan proposem que hi pugui participar un expert que ens ajudi a fer un disseny de les activitats més acurat i més específic. És en aquest moment quan la Mancomunitat la Plana, un cop li expliquem quines són les nostres intencions, s'ofereix per ajudar-nos i una educadora ambiental accedeix a coordinar-se amb nosaltres i a participar activament de les trobades Institut-Escola-Mancomunitat.

Amb la incorporació de la professional de la Mancomunitat, el projecte va anar prenent un

caire diferent, més pensat, amb objectius més clars i amb una organització del treball més dinamitzada. Parlem de què fem, com ho fem, per què ho fem, i no d'un simple treball de manteniment de l'hort. Ens adonem que entre els infants i els joves de l'Institut s'estableixen uns vincles interessants, rics de relacions i nous aprenentatges, i això ens motiva a millorar el nostre projecte.

Comencem a organitzar les sessions. Fem diferents grups on barregem edats, amb infants de parvulari i de primària, i nois de secundària. També els distribuïm diferents tasques de treball: de recerca teòrica, recerca més pràctica, treballs d'investigació...

Incorporem una visió més global i organitzem les sessions treballant més la sostenibilitat, el consum, el medi ambient... L'hort deixa de ser l'únic protagonista del projecte i passa a ser un aspecte més a treballar.



S'incorpora més l'atenció al petit grup, al funcionament individual, es donen rols al petit grup i es fan autovaloracions. El petit grup format per un o dos joves de l'Institut i uns cinc o sis nens i nenes de totes les edats de primària formen l'equip de treball. Els grans del grup coordinen les tasques proposades i en finalitzar-les han d'omplir una enquesta senzilla per valorar i valorar-se dins del projecte: la seva implicació, la seva relació amb el petit grup, la seva participació en les posades en comú i la seva capacitat per adequar-se al treball amb les diferents edats del grup de treball.

La metodologia, respectant en tot moment els seus interessos, és la següent:

- Tria d'un tema per treballar.
- Propostes per desenvolupar el tema i distribució d'aquestes als diferents grups.
- Treball en petit grup.
- Recollida de dades.
- Breu posada en comú de cada grup.
- Documentació del procés i exposició.

Portes obertes

El resultat d'aquest treball és del tot enriquidor: tots hi estem aprenent. Les mestres de l'Institut comprenen i valoren molt més la tasca que fem a l'Escola; nosaltres, les mestres de l'Escola, hem perdut la por d'acostar-nos als adolescents i els incorporem a les nostres activitats. Institut i Escola han acostat sabers i coneixements i les portes d'uns i altres ara són obertes.

Un altre cop ens adonem que l'Escola ha de ser un espai que aprèn fora de les seves parets. Hem d'aprofitar tot el que tenim al voltant i



confiar que la relació amb agents externs, si té una finalitat pensada, pot ser d'un gran valor.

Incorporar la Mancomunitat també ha estat un gran encert, un tercer agent que ens ajuda a arribar allà on nosaltres no podem és una gran ajuda. Actualment la Mancomunitat la Plana coneix molt bé l'Escola i s'ofereix a fer qualsevol treball que li proposem; ells saben que la consciència mediambiental esdevé important a les escoles i la millor manera de desenvolupar-la és facilitant la col·laboració per tractar aquests temes.

Seguim cercant treball en xarxa, però fugim de fer una xarxa que camina en una sola direcció. La xarxa s'ha de teixir a dues bandes: el

que s'ensenya i el que s'aprèn entre els agents implicats. Teixir no és fàcil, tendim a exposar a l'altre el que hem après sense deixar l'espai del que hem d'aprendre; fer-ho és gratificant perquè multiplica aprenentatges.

Igual de gratificant és fer l'acompanyament d'aquestes relacions entre adolescents i infants. Davant d'aquestes edats els adolescents es relaxen i es mostren amb les seves febleses i les seves virtuts, es deixen apropar amb facilitat i alliberen la part de nens que encara és molt latent. Els petits saben veure-la i la connexió és immediata. ■

Noe Pla, Institut de Tona, Mar Hurtado, Escola El Castell, Mariona Biguas, Mancomunitat la Plana

Una escola contra corrent

Gianfranco Staccioli

Bona part dels mitjans de comunicació instrumentalitza aquell qui els mira amb finalitats comercials. Els infants no perceben fàcilment que se'ls fa un rentat de cervell, que sovint són utilitzats amb finalitats lucratives. No entenen que han nascut per comprar (*Nacidos para comprar: los nuevos consumidores infantiles*, de Juliet Schor), que pateixen contínuament una violació de l'imaginari (*La violación del imaginario* és el títol d'un altre llibre fantàstic d'Aminata Traoré) que els obliga a convertir-se, cadascun, en un petit tirà (*El pequeño tirano*, títol d'un tercer llibre, interessantíssim, de Jirina Prekop). Esdevenen fàcilment infants empesos i llançats cap a béns efimers. Infants que confonen la realitat amb la fantasia (com aquells infants que es llencen des d'un armari perquè creuen que poden volar com Batman). Infants, en resum, estandarditzats, insatisfets, a la recerca d'un alleujament efimer (una joguina, una roba de marca, un menjar innecessari, el mòbil que tenen els companys...). Infants que tenen dificultats per quedar-se quiets i pensar i reflexionar. La pressa, la fugida de la realitat, són el mirall deformat que oferim als infants. Estar tranquil sense tenir por del silenci, permetre's una parada, semblen avui un luxe, un comportament inútil, fins i tot perjudicial.

Vivim una època d'inducció cognitiva impressionant. Som víctimes d'un nombre infinit d'informacions, de missatges, de coneixements superficials. La sobreabundància de coses, l'acumulació de notícies, la miríada d'estímuls, només pot generar –com sembla que està succeint amb els infants d'avui– un «desordre» cognitiu i afectiu, una inestabilitat motriu i corporal, una fragilitat emotiva i afectiva.

La resposta que l'educació infantil pot donar a aquests problemes no és, per descomptat, activar en els infants (i en els adults) encara més adrenalina, inserint a la programació esdeveniments excepcionals, iniciatives curioses i vistoses. O crear mons fantasiosos irrealment, de cartó pedra, plens de follets o de superherois espacials. O bé tornar a proposar (que és un verb que indica una acció diferent d'acceptar) els mateixos estereotips de personatges, d'imatges, de paraules, que són avui el pa de cada dia de l'infant assetjat pels mitjans de comunicació. La resposta tampoc és fingir que per als infants tingui un sentit profund desenvolupar un tema durant un llarg període (diversos telons de fons) i fer-hi referència quan s'introdueixen els diferents ensenyaments que es volen introduir. O bé marcar la programació basant-se en un calendari de paper (festes, estacions), que sovint indica no la realitat de les coses, sinó la idea estereotipada de les mateixes coses (a l'Àfrica he vist que, a l'època de Nadal, en els vidres de les escoles, hi havia neu enganxada, neu que ningú mai no havia vist en la realitat). A l'escola és molt difícil distanciar-se del clixé del consumisme. De bona fe, es tendeix a reproduir models esquemàtics, ficcions, potser dient-nos que els infants tenen molta fantasia, que els agrada... I, amb tot, cal saber que, a través de les eleccions que fem, no es transmeten tant les coses que es fan, sinó que es transmet el nostre «altre», un missatge subtil i penetrant que modela els pensaments, els afectes i els comportaments.

L'infant «repetidor»

En resum, si en les *Orientacions didàctiques* s'insistia molt en el terme «infant competent», avui hem de constatar que també hi ha un «infant repetidor», un infant que recull, escombra, compon més o menys confusament idees i suggeriments, i els porta a dins d'ell, intentant tornarlos a proposar tal com els ha rebut. No hi ha cap mal, direm, així ho han fet també els infants de les generacions precedents, reprenent models de comportament, donant significats compartits a paraules i frases fetes, comportant-se tal com veien fer als adults. Hi ha, però, una gran diferència: aquells infants recuperaven els seus sabers traient-los de l'entorn –de segur, sovint pobre i limitat– i de les persones que compartien amb ells l'esperança del creixement, la confiança en el compromís personal, la idea d'educació com a promoció individual i social. Els infants d'avui es troben que han de posar ordre entre una miriada de models aparentment incoherents i confusos, que estan sorneguerament construïts, majoritàriament, per fer créixer ciutadans «repetidors», mal-leables, fàcilment influenciables, involucrats en una perspectiva que substitueix la idea montessoriana d'«infants autònoms» per la d'«infants heterodirigits». Són els nous «súbdits» del tercer mil·lenni.

Dos eslògans són a la base d'aquesta pressió cultural, que avui està representada per «l'escola» implícita, extraescolar, que guanya la partida a la institucional i explícita. El primer eslògan seria quelcom com ara «Corre i compra» i el segon «Aprèn les disciplines». Són dos eslògans molt eficaços que es basen en les necessitats veritables i profundes dels infants (tenir seguretat, ser reconegut igual als altres, superar les incerteses que deriven de l'augment de coneixement). Dos eslògans difosos en les famílies i que els infants porten a dins fins i tot quan van a l'escola.

El primer eslògan, «Corre i compra», enalteix la possessió («col·lecciona'ls tots», diu la publicitat dels cromos o dels ninots de moda), incita la tendència al conformisme i a l'acumulació de coses. És un estímul que crea infants malcriats, infants que volen tenir més que no pas ésser (recordeu *Tenir o ésser*, el clàssic llibre d'Erich Fromm?). És un estímul que enalteix també la necessitat de tenir les coses al més aviat possible (i, per tant, es transforma en una incitació infinita cap a la compra immediata de béns que després resulten obsolets perquè immediatament són substituïts per altres). És un estímul que implica

també els adults que compensen amb el «regal» comprat altres «regals» que la majoria de vegades no han estat capaços de donar.

El segon eslògan, «Aprèn les disciplines», es basa en una idea de coneixement estàtic, poc problemàtic, determinat pels coneixements adquirits. I, més en el fons, es basa en la percepció profunda de no saber, de no conèixer prou i, per tant, d'haver d'aprendre i ensenyar coses «certes i precises» (quan tots sabem que això no és possible). I es basa en la idea que el que s'ha après també ha de poder ser vist pels altres (les famílies, les mestres, les institucions), de manera que es pugui demostrar que s'ha après, que se sap. S'ha pensat que com a ajuda a aquesta «angoixa» de no saber es podien usar els coneixements formalitzats, les disciplines (no serveixen per a això les fitxes escolars?), sense considerar el fet que, en aquestes edats, la realitat no és a les disciplines, si de cas és al contrari. Són les disciplines les que són a la realitat i és allí on cal buscar-les.

Llavors, què cal fer? Com ajudar «l'infant repetidor»? Hi ha tres possibilitats. La primera és prendre nota tranquil·lament de la impossibilitat de superar aquests eslògans tan forts i, com a conseqüència, resignar-se a no fer res. La segona és lluitar shakespearianament i «alçar-se en armes contra un mar d'adversitats i eliminar-les combatent». També aquesta via, com la primera, està destinada al fracàs. Rebutjar en bloc el model en el qual les persones estan immerses té com a conseqüència el rebuig de qui ha crescut en aquest model. La tercera, que òbviament és la que proposem, és simplement la que ens mostra a nosaltres mateixos, als companys, a les famílies, com es pot avançar seguint directrius, punts de referència que són alhora senzills i complexos. Punts de referència que es puguin resumir en pocs «eslògans paral·lels», que es puguin expressar i comprendre clarament. Són eslògans paral·lels que es desenvolupen al llibre *Escola slow* (Temes d'Infància, 71). Ens calen punts de referència, ens calen com a guia i també els necessitem per mesurar, mentre fem camí, la coherència del quefer quotidià. És molt fàcil, durant el camí (també escolar), perdre la direcció i el sentit del mateix caminar. Sovint el que es vol assolir esdevé l'únic objectiu (tot i que les estrelles no són abastables). En canvi, cal aturar-se contínuament a mirar les petjades, i no fugir vers un etern «després». Cal aturar-se per mirar les petjades que han quedat marcades en el trajecte i continuar perquè no comenci la destrucció del que s'ha fet. Com diu el poeta Antonio Machado, «Al



Carme Cols

andar se hace camino, se hace camino al andar», el camí es fa caminant, es construeix caminant. I així Calvino a *Les ciutats invisibles* ens porta a Tecla, la ciutat que constantment es construeix «perquè no comenci la destrucció». I així el poeta grec Constantino Kavafis ens recorda que l'objectiu del viatge per arribar a Ítaca no és la meta, sinó el mateix viatge: «Ítaca t'ha donat el bell viatge. Sense ella no hauries pas sortit cap a fer-lo. Res més no té que et pugui ja donar.» Els programes escolars no es preparen i es programen de manera que el caminar esdevingui un itinerari obligat, un procedir que posa en segon pla les exigències personals, els esdeveniments ocasionals de l'entorn, les percepcions del moment. La construcció del coneixement es desenvolupa quan tots, adults i infants, construeixen els seus camins, no quan els itineraris (fins i tot si s'assemblen a divertits viatges turístics) resulten ja prefixats.

Un camí contra corrent

Cadascú –en el propi àmbit– podria intentar transmetre un «altre» que sigui diferent dels eslògans citats anteriorment («Corre i compra» i «Aprèn les disciplines»), indicant aquells punts de referència (eslògans paral·lels) que poden servir de viàtic i de recorregut protector. Gairebé com un joc –però no ho és– podem proposar dos eslògans diversos paral·lels que ofereixen un camí diferent als dos anteriorment esmentats. El primer diu: *Festina lente*; el segon: Cada moment del quotidià té una extraordinària potència dramàtica. Es tracta de dues frases conegudes, expressades –com veurem més endavant– per persones diferents, allunyades entre elles en el temps, però que han deixat ambdues una petja en la història. Cada frase fa de contrapès als dos eslògans dominants abans esmentats. Què passaria si substituïm la cultura comercialitzada del nostre temps (que empeny a tenir, més que no pas a ser, i indueix els infants a córrer cada vegada més de pressa per arribar a no se sap quines metes), pel lema *Festina lente*, o sigui «avança lentament»? I si s'acceptés (fins i tot amb la comprensible exigència d'oferir a l'escola coneixements més o menys organitzats, que avui, però, són massa sovint abstractes) la idea que la complexitat de conèixer es pot desembrollar només a través de la «senzillesa complexa» d'un viure quotidià que té una «extraordinària potència»? Què passaria? Com canviarien l'escola i els mestres i les famílies el context? No és fàcil dir-ho, però ho podem intentar.

Festina lente

Vaig fer de mestre durant molts anys a l'escola experimental Città Pestalozzi de Florència on, a l'entrada de l'escola, destacava un lema que també estava cosit en els davantals blaus dels infants, l'eslògan deia: *Festina lente*. Em van explicar que «apressat a poc a poc» o «avança lentament» era una frase atribuïda per l'escriptor llatí Svetonio a l'emperador August. El lema havia estat recuperat més tard pels Medici florentins que en el segle XVI en van fer l'emblema de la seva flota (associant-lo a una tortuga amb la vela) perquè fos advertiment de ponderació en les empreses i en els viatges. A la tortuga, que representa la lentitud i també és sinònim de prudència, s'hi uneix una vela inflada pel vent, o sigui, el que empeny les naus, que vol ser sinònim de força d'acció. Un bon navegant sap que la vela, si es maniobra bé, permet avançar fins i tot a contra vent i avançar lentament en la ruta. Avançar lentament sembla fàcil, però no ho és. Zavalloni, en el llibre *La pedagogia del caracol*, recorda les reflexions espantades d'una nena que no entén el perquè de tant córrer a l'escola: «Mare», diu la nena, «els mestres ens diuen que hem d'afanyar-nos, que no podem perdre temps perquè hem d'avançar. Però mare, on hem d'anar? Avançar, cap a on?». Intentar donar una resposta a la pregunta de la nena no és fàcil, perquè al darrere hi ha una necessitat infantil profunda de *festina lente* (contràriament al que es pensa). La mare potser podria recordar una altra frase llatina, que deia: *lentius, profundius, suavius* (més lent, més profund, més suau), frase que ha estat represa en el text d'Alexander Langer (*Più lenti, più dolci, più profondi*, 1998) i que ens planteja una pregunta «decisiva»: com pot resultar desitjable una civilització ecològicament sostenible? Langer respon amb *Lentius, profundius, suavius*, en comptes de *Citius, altius, fortius* (més veloç, més important, més fort). Així doncs, la pregunta decisiva es planteja no tant sobre què s'ha de fer o no s'ha de fer, sinó sobre com s'ha de fer.

«Com avançar» és més important que «on es va». Sembla un contrasentit, sembla un concepte equivocat, sembla un axioma impossible, irrealitzable en el tercer mil·lenni, que es caracteritza per una velocitat que supera fins i tot la que emfatitzaven els futuristes a l'inici del segle XX. En realitat, si hi pensem un moment i intentem mantenir al marge els nostres models habituals, entendrem que posar atenció a com s'avança significa

respecte, significa mirar la realitat per allò que és, significa reflexió, significa afectar per les coses que es fan (i per a les persones que estan amb nosaltres). Que potser no són aquests, tots els elements forts d'un currículum escolar? Que llunyà que sembla el temps del rat d'aigua i de la talp explicat per Kenneth Grahame (*El vent entre els salzes*), quan el rat, feliç a la seva barca que es mou lentament, intenta explicar a la talp –una mica massa treballadora– que anar lent «És l'única cosa a fer, creu-me jove amiga, no hi ha res, absolutament res, que valgui més la pena que aquest passejar en barca, simplement vagarejant (*messing about*). Vagarejant, pastifejant i prou». També el filòsof i científic David Hawkins (*a Aprenent a veure-hi*), ha recollit i desenvolupat la idea del rat d'aigua. Aprender pastifejant és possible. És bo, s'aprèn i fins i tot ens fa sentir més serens.

El valor del quotidià

«Cada moment del quotidià té una extraordinària potència dramàtica» és la frase del director de cinema Roberto Rossellini que ens porta a valorar –o, en qualsevol cas, a saber que es pot valorar– cada esdeveniment que es produeix, cada situació, cada pensament. Un ensenyament que també podria significar que allò banal, superficial, inútil no existeix; i que som nosaltres els qui construïm la banalitat, la superficialitat, la inutilitat. I som també nosaltres els qui podem evitar «les banalitats», aprenent a veure-hi, a interessar-nos per les coses properes, quotidianes, aparentment senzilles i humils. Valorar el quotidià a l'escola significa prestar atenció a la realitat, no ensenyar per esquemes (perquè les pomes no són realment només vermelles o els porquets completament rosa). Ensenyar per etiquetes pot semblar més productiu, més eficaç. Els infants «sembla» que aprenuin, en realitat sovint se'ls demana només que repeteixin (novament infants «repetidors») de manera superficial i acrítica («Quants colors hi ha?», «Set»). Els infants tenen avui més que mai necessitat d'entrar en contacte directe amb els esdeveniments, amb la natura, amb les persones reals, que tenen tots especificitats, diversitats, coherència de regles. Un altre director, Ermanno Olmi, ens diu que «La realitat cal saber-la mirar» i ens suggereix: «Tinc un consell per donar. Amb un ull mireu el que teniu al davant, amb l'altre cerqueu un detall, un fragment de realitat que tingui un significat universal... En veritat tot depèn de la capacitat de saber dialogar amb la realitat a través de la mirada de la poesia».



E. B. M. l'Esquirol

tatges significatius (que en definitiva són els que compten) vénen d'aquí. Si cadascun de nosaltres pensa què coneix d'important, com ho ha après, amb quines situacions està relacionat, en pot tenir la confirmació. Les pràctiques de «narració ludobiogràfica» es basen també en això. Però no és només el nostre passat el que ensenya, hi ha el so viu del present que exigeix i que demana ser tingut en compte. No tot, és clar, i no sempre. Però és per aquí per on es comença (fins i tot a través dels coneixements formalitzats) i és aquí on s'ha de tornar. És a través d'una pràctica «d'ecologia de l'acció» (com ensenya Morin a *Tenir el cap clar*) que es perfeccionen les estratègies del viure. Els mateixos programes no poden determinar a priori el que trobarem en el quodià.

En el llibre *Escola slow* s'insisteix molt en el valor del quodià, gairebé com a confirmació d'un pensament del poeta japonès Sengai Gibon, que cap a finals del segle XVIII escrivia en un haiku: *Tanoshimi wa / Hana no shita yori / Hana no schita* («El plaer, més que sota les flors, és sota el nas»). Com si diguéssim, si prestes atenció al que tens davant, al que succeeix en la quotidianitat, si tens cura del que t'envolta, t'adonaràs que el coneixement depèn «del nas», de tu mateix, no del fet que tens necessitat de cercar les coses llunyanes, difícils de percebre i de comprendre. El reconeixement de la riquesa del quodià ens porta a considerar estretament relacionades les dimensions afectives i les cognitives, les relacionals i les psíquiques. Reflexionant sobre el que succeeix es troben temes relacionats, complexos però també significatius, que deixen petjada, deixen memòria, deixen emocions i record. Els aprenen-

tià. No obstant això, «el nostre ensenyament –diu també Morin– tendeix al programa, mentre que la vida ens demana estratègies».

Passat i futur

«Aprendre lentament» i «Aprendre del quodià» potser poden semblar eslògans passats de moda, ens fan pensar en dos preceptes d'altres temps. El primer sembla referir-se a la lentitud dels jocs froebelianos i el segon a l'atenció agazziana per les coses quotidianes, i també ens poden recordar els càrrecs de cura de l'entorn en les cases montessorianes. El fet és que avui, respecte als models educatius esmentats, els infants viuen en un altre món. El món de la infància ja no és casa i pati, un món pobre en informacions i en coneixements, limitat en l'espai i en els contactes amb les persones. L'infant d'avui està sempre en moviment, aprèn moltíssimes



coses, entra en contacte amb adults diversos, des de petit utilitza les tecnologies (avui existeixen molts jocs electrònics per als més petits) que li acceleren els ritmes cardíacs, l'exciten i l'indueixen a nous estímuls. És un cercle pervers que ofereix la resposta equivocada a una necessitat profunda. És un cercle viciós, que desenvolupa una infinita necessitat d'acceleració; un cercle que roda sobre si mateix i que no satisfà realment (tant és així que se segueix sempre amb la necessitat de continuar). Les comunitats escolars d'abans buscaven enriquir l'experiència dels infants. L'escola era una obertura, eixamplava els coneixements i les experiències. Avui no és només això el que l'escola ha d'oferir. Velocitat i quantitat ja són a la vida familiar. L'escola ha de desaccelerar i seleccionar. Amb un camí «contra corrent», cert, perquè ha d'intentar romandre dret en front de la força del vent, mantenir-se en equilibri (adults i infants) i fins i tot intentant avançar, tot i que amb alguna dificultat.

Hi ha una sola manera, al nostre entendre, per no quedar submergits pels vents que obstaculitzen aquest camí. A una cultura es respon amb una altra cultura. Al costat de la cultura de la pressa i del consum (que és impossible obstaculitzar completament) es pot crear una cultura del grup, de l'escola, de la comunitat. Aquest és un altre terme –comunitat– de

què s'ha abusat i ha estat debilitat. Tot i així, és important que, per a qualsevol canvi, es creï un context que protegeix, que coopera, que ens fa sentir menys sols. La comunitat estança –tot i que les condicions en la relació numèrica adults-infants sembla que no van en aquesta direcció– seria el primer nivell. I després l'escola, i després les famílies, i després el territori. És un camí llarg i no fàcil. Però no n'hi ha un altre. L'escola té el deure d'oferir el que manca fora de l'escola, no el que ja es troba en abundància a fora. I té el deure de reequilibrar les experiències dels infants. Són massa moguts? Nosaltres treballem amb calma. Ja no saben utilitzar les mans? Nosaltres treballem amb els treballs manuals, amb els projectes, amb la creativitat. Coneixen massa coses de manera confusa? Nosaltres treballem amb la reflexió, el sentit de les coses i dels coneixements, treballem amb les «disciplines difuses». Estan massa sols o massa lligats a ells mateixos i als propis egoïsmes? Nosaltres treballem amb la relació, amb el compartir. Són massa fràgils en l'aspecte afectiu? Nosaltres treballem l'escolta, l'absència de judici, la disponibilitat a entendre.

Tot això no vol dir abandonar els coneixements, ser laxos, bonistes o evitar les valoracions. Significa tocar de peus a terra. Significa ajudar els infants d'avui a tenir els peus ben fermes, a tornar-los a posar a terra, ja que massa sovint es veuen obligats a navegar per l'eteri espai de la fantasia gratuïta i de l'irreal. També significa ajudar-los a jugar i a imaginar, com és just quan es parla d'infants de parvulari. Un joc que fa servir quotidianament *Il giocattolo più grande* («La joguina més gran») de Lucio Lombardo Radice, és a dir, la ment, el pensament, la intel·ligència, el divertiment, la curiositat, el repte, la cooperació; «joguines» que infants i adults poden tenir sempre a la seva disposició. I és tocant de peus a terra i jugant de manera creativa com s'aprèn a caminar sense fer-se massa mal. I caminant *slow* és com s'avança sense oblidar les pròpies petjades. És el plaer lúdic el que sosté els «vianants» escolars, fins i tot quan el vent empeny vers altres direccions. Plaer i compromís no estan oposats. Especialment si es viuen en un context motivador i comunitari. Precisament avui en dia, necessitaríem una escola així, plaent, concreta i profunda. ■

Gianfranco Staccioli, professor del Departament de Ciències de l'Educació i de Psicologia de la Universitat de Florència. Extret de la introducció del llibre *Escola slow. Pedagogia del quotidià*, Temes d'Infància, núm. 71.

Mans que parlen

Quan es parla dels nadons i el seu llenguatge, sovint es fa referència al plor com a mitjà per comunicar-se. Però, i les mans? Què ens diuen les mans? Les mans són la primera eina d'autonomia, de diàleg, d'afecte, de descobriment.

Clara Salido

semblava que allò que estava passant s'amplifiqués i embolcallés tot l'espai. Semblava que res no pogués trencar la màgia d'aquell moment.

En Pau desprenia una expressió extraordinària. Em transmeté una mescla de sorpresa, emoció i satisfacció molt intensa. En un primer moment pensava que m'havien captivat les seves mans, però després vaig adonar-me que em captivava aquella capacitat de concentració que mostrava mentre es mirava amb sorpresa les mans. Semblava que s'estigués analitzant la mà, que prengués consciència dels moviments que feia amb ella, i els repetia una i una altra vegada: girava la mà lentament mentre se la mirava, cap a un costat i cap a l'altre, fent un moviment de rotació amb el canell; es tocava un dit d'una mà amb un dit de l'altra; obria i tancava la mà, tornava a obrir i tancar la mà, i una vegada més, i una altra, i sempre l'acompanyava la mirada. Seguia els moviments amb els ulls i tot ell semblava immers i intensament atent al que estava succeint.

Un dia, mentre era amb els infants a l'escola bressol, vaig quedar embadalida observant un nadó de quatre mesos d'edat.

Es tractava d'un dia més a l'E. B. M. Els Patufets de Navas, de Barcelona. Feia pocs dies que havia començat el nou curs. Mentre uns infants descansaven, uns altres encara havien d'arribar, i dos o tres infants més eren amb mi, compartint aquell moment al nou espai de referència.

L'ambient era tranquil, pausat, i el silenci que regnava semblava donar pas a la concentració, al descobriment, a la curiositat, a la confiança en el nou entorn. Va ser llavors quan de sobte vaig sentir-me atreta pel que estava fent en Pau amb les mans. No podia deixar de mirar-lo. Vaig quedar meravellada de com es mirava les mans mentre les bellugava. De cop





Em va captivar i sorprendre fins al punt que vaig aturar-me, de cos i de ment. Llavors vaig sentir com m'impregnava la tranquil·litat, el plaer i la sensació de benestar que desprenia. Després d'aquesta aturada, de cop, la ment va començar a córrer. Llavors, dins meu em preguntava com era que en Pau no s'havia mostrat inquiet com tan sovint?

Vaig començar a reflexionar i un munt de preguntes inundaven el meu cap: deixem lloc perquè això passi?, permetem que l'infant pugui gaudir d'aquests grans moments?, què hi ha darrere d'una acció com aquesta?, donem valor i importància a aquestes subtils i meravelloses situacions? I la meva ment va seguir desbordada de preguntes i una portava a una altra, i a una altra, i a una altra... Quan i com s'hau-

ria d'oferir un objecte al nadó? És més, s'hauria d'oferir? Potser no sempre és necessari. A on queda el temps i el respecte als processos? De cop pensava que potser oferir l'objecte així, sense adonar-nos-en, segurament fruit d'un acte mecànic, era avançar-nos a l'infant. De fet, ell no m'havia demanat que li donés res.

Llavors vaig començar a recordar situacions quotidianes en què en Pau es mostrava inquiet. Recordo que sol tenir objectes i materials a prop, escampats pel matalàs. De vegades, els mateixos infants amb més mobilitat del grup deixen



objectes a prop seu. I també de vegades té el xumet a prop. Llavors em fico a la seva pell i penso, és clar, deu ser frustrant tenir un objecte al davant i sentir que el vols i que no hi pots accedir. Segurament, alguns infants necessitin primer descobrir cada dit, cada moviment que poden fer amb la mà. La mà, l'eina que ens connecta amb el món, amb nosaltres mateixos. Segurament cal conèixer-la primer, abans d'agafar res amb ella, perquè agafar, el simple fet d'agafar, comporta una complexitat i un procés d'aprenentatge i de descobriment. Si ho analitzéssim, de ben segur que ens sortirien continguts curriculars i tot!

M'adono una vegada més de la importància dels petits detalls i de com de difícil i complexa resulta l'acció educativa. M'adono

del valor de l'observació, la reflexió, l'anàlisi, l'autocrítica. Aquests moments que ens brinden els infants ens ajuden a aprendre a acompanyar-los i a acostar-nos una mica més, cada dia, a aquest món tan desconegut encara que és l'infant. I, sobretot, el nadó. En Pau em va ensenyar a parar encara més atenció en els detalls i a atorgar-los el significat que tenen. La mà, la primera eina d'autonomia, de diàleg, d'afecte, de descobriment. Són mans que parlen en la primera infància. En Pau, de quatre mesos d'edat, tenia tantes coses a dir-nos! I aquest és el tresor més amagat de què podem gaudir a l'escola bressol. ■

Clara Salido, mestra de l'E. B. M.
Els Patufets de Navas, Barcelona.



El temps d'esperar

Al grup de dos a tres anys, el joc d'imitació i representació forma part de la vida quotidiana. Els infants destinen gran part del dia a plasmar allò que veuen i viuen de la seva realitat. Però creiem que el joc no es podrà donar com nosaltres l'entendem sense un aspecte molt important: el temps.

Per començar aquest escrit, recordem les paraules d'Anna Tardos en el seu llibre *L'adult i el joc de l'infant*: «El joc satisfà

una necessitat interior de l'infant». Perquè el que volem transmetre surt d'un debat d'equip a partir de les observacions del joc dels infants.

Sabem que, al grup de dos a tres anys, el joc d'imitació i representació forma part de la vida quotidiana dels nens i les nenes i que destinen gran part del dia a plasmar a través de petits jocs, ja sigui sols o en petits grups, allò que veuen i viuen de la seva realitat.

És en els moments de *joc simbòlic* quan imiten les situacions de la seva vida quotidiana, i aquest fet els pot ajudar a entendre-la millor.

Però perquè aquestes situacions apareguin cal evidentment un entorn el més propici possible: espai amb cuinetes per preparar menjars, taules i cadires per fer àpats als companys, nines amb

tots els seus estris... Podem anar més enllà, i hi ha qui munta espais de perruqueria, hospitals, supermercats o clíniques vete-

rinàries que no tenen res a envejar als reals.

Sabem doncs que l'espai i tots els materials que disposem al seu abast seran essencials. Igualment, que haurem de tenir cura de l'estètica en preparar-ho tot. Una disposició bonica fomenta un joc bonic, de ben segur. Al mateix temps, que un ambient relaxat podrà fomentar un joc relaxat.

Però creiem que el joc no es podrà fer com nosaltres l'entendem sense un aspecte molt important: el temps. Cal tenir temps per jugar. Un temps que no entengui d'horaris ni de rigideses, un temps que no es pot engabiar. Temps per fer i per desfer, per començar un joc i encaminar-lo segons les necessitats del moment; jocs que canvien segons amb qui es comparteixen.

Mercè Serrat i Eva Sargatal

Apareixen a aquesta edat els jocs compartits. En les observacions que fem diàriament al voltant del joc dels infants, veiem com petits grups d'infants es posen a parlar, decideixen què volen fer i com s'organitzaran. Veiem que cada infant adquireix un rol i notem si són capaços de negociar. Cada infant segons el seu caràcter. Hi ha qui escull i qui deixa que l'escullin. Hi ha qui parla molt i qui escolta, qui fa i qui es deixa fer...

Sentim com es generen diàlegs, converses, fins que de manera autònoma es posen d'acord. Tot un treball en equip. Un treball que són capaços de fer de manera autònoma, sense una intervenció directa de l'adult.

Veiem que això només és possible amb temps.

I són els mateixos infants que ens demostren que no cal preparar escenaris massa sofisticats per donar resposta a les seves necessitats: amb un raspall ells ja muntaran la perruqueria on els vingui de gust i amb un termòmetre ja tindran lloc per a un hospital.



Quan els adults ens proposem ajudar els infants en el joc, preparant nous espais o materials, o modificant o ampliant el que ja tenien al seu abast, cal que tinguem present no marcar-nos uns objectius referits al joc segons les nostres intencions, sinó que la nostra ajuda hauria d'anar encaminada a satisfer les motivacions interiors, els seus desitjos de saber, les recerques d'experiències comunes, de manera que puguin dominar el millor possible els seus desitjos i les seves pors (com trobem al llibre *L'adult i el joc de l'infant*).

El joc simbòlic és un tot. De fet, és la nostra vida, la de casa i la que els infants viuen diàriament amb les seves famílies. I veiem indispensable que el joc formi part de la seva vida quotidiana i creiem que aquests moments només podran aparèixer si l'infant té temps per jugar. L'infant ha de venir a l'escola a jugar amb els altres, i serà a partir de les relacions amb els iguals quan apareixeran aquests moments de relació tan màgics. Quin dret

tenim els adults a dir-los quan és moment de jugar i quan no? El joc és la seva vida i jugar és com aprenen!

I si l'entorn és ric, els materials atractius i adequats a les seves demandes, les situacions apareixen de forma espontània. No cal un adult que ho comenci, ni molt menys que jugui amb ells o per ells.

L'adult pot gaudir amb la fascinant tasca d'observador. Una actitud d'escolta que deixa fer a l'infant, que accepta el camí que pren el joc (sempre amb respecte pels materials i pels companys). I així podrà escoltar, anotar, fotografiar i documentar tot allò que passa en un dia qualsevol dins l'escola bressol. Documentacions que ens ajudaran i de les quals podrem aprendre. Així podrem corroborar allò que diuen: que el veritable mestre és l'infant!

«Fem de metges?»

La Dana, la Maria i la Naia fa dies que juguen a metges. Després de molt parlar han decidit que la pacient serà la Naia i les metgesses la Maria i la Dana.

Comença l'exploració: ulls, boca, panxa... Amb un estri ben senzill en tenen prou. Sols fan falta grans dosis d'imaginació.

A vegades el joc simbòlic ajuda l'infant a superar les pors que li pot ocasionar alguna de les situacions.

Percebem que tornen a parlar i ara decideixen que la pacient sigui la Dana. Canvien els rols i el seu joc segueix fluïnt, es palpa en l'ambient.

No hi ha horaris, no hi ha presses. Passen el matí jugant, compartint i aprenent.





«Vols fer de *pelu*, Fèlix?»

A la Maria, li fascina el món de perruqueria i sentim sovint la pregunta que fa als seus companys: «Vols fer de *pelu*, Pep?». Busca col·laboració i demana als companys si volen jugar amb ella. Una pregunta que busca resposta i que no sempre serà positiva. Haurà de tenir paciència i anar insistint fins a trobar l'elegit.

En Fèlix ha accedit a la seva petició i, amb molta imaginació, comença una sessió de perruqueria. Veiem la cura de la Maria com a perruquera, com li pregunta si li agrada, si li fa mal... mentre li explica que li tallarà els cabells.

«Què hi ha avui de segon?»

Al voltant de la cuineta també es viuen escenes de la vida quotidiana: la Bruna i l'Alèxia paren la taula. Veiem com s'hi reflecteix com ho fem cada migdia: les estovalles ben posades, els tovallons, tots els estris al seu abast.

L'Alèxia comença a servir i pregunta amb delicadesa si en volen molt o poc, si tene gaire gana. Les paraules mostren allò que reben dels qui en tenim cura. Paraules que ens donen força.

Mentrestant en Pep prepara la carn:

–Què hi ha de segon avui?

–Avui mandonguilles amb salsa! Mmm...

–Jo en vull molt!

«Si hi ha temps per jugar, els mestres haurem de saber esperar»: Beatrice Vitali titulava així un article fascinant sobre el joc dels infants al jardí. Aquesta espera, aquest donar temps és el que fa que cada moment de joc dels infants pugui ser tan especial. ■

Mercè Serrat i Eva Sargatal, mestres de l'E. B. M.

Petits Pescallunes de Sant Feliu de Pallerols

Deixem-los fer

L'escola bressol és plena de petits moments que parteixen de l'espontaneïtat i la iniciativa de cada infant. Sols cal saber donar importància a aquestes situacions de vida quotidiana per descobrir el tarannà de cada infant.





L'Arlet i la Naia fan una aturada en el seu joc, però tot continua de manera autònoma, tot flueix... Un infant que fa i que gaudeix amb el que fa. Un infant que té temps per poder-ho fer. Un infant que és ajudat si ho necessita o si ho demana. Un infant que pot ajudar, que creiem que té la suficient força per ajudar l'altre.

Infants que es relacionen,
que s'ajuden,
que s'escolten,
que es respecten,
que s'esperen,
que s'observen,
que s'entenen amb la mirada,
que parlen,
infants que es fan amics.

Les estones al jardí són moments de calma en què les relacions entre els infants flueixen de manera espectacular.

I la mestra? Un adult que hi és, que posa els cinc sentits en tots aquests moments de vida quotidiana, que els escolta, els acompanya, els observa, els fotografia, els documenta, els mostra, els explica...

Donar visibilitat a situacions tan «petites», però tan extraordinàries com aquesta, fa que les famílies puguin veure «per un foradet» què fan els seus fills i filles a l'escola. ■

**Eva Sargatal, mestra de
l'E. B. Petits Pescallunes**

Cau, l'aire?

La pregunta sobre si cau o no l'aire va ser l'espurna, el detonant, que va dur els infants a jugar amb l'aire durant una temporada, i potser també a completar un projecte sobre l'aire, i fins i tot a fer ciència?

Sílvia Majoral

No m'agraden gaire les etiquetes, de vegades encaixonen massa. Per tant, penso que tant

és. La pregunta sobre si cau l'aire ens va portar a fer junts descobriments lligats al món científic, al visual, a la imaginació, a la matemàtica, als diversos llenguatges, a l'entorn. Ens va permetre explorar sols, per parelles i en grups més grans, i intercanviar idees amb tot el grup.

Un dia estàvem jugant amb el pot d'endevinar què hi ha a dins. És una llauna en la qual es pot escriure. Jo de vegades hi amago alguna cosa i la sacsejo. Els infants han d'endevinar què hi ha a dins per intuïció, pel so, i jo vaig donant pistes, que són lletres que escric sobre la llauna. Per exemple, primer una F; després dues lletres: FI...; després tres: FIL...

Un dia el pot no sonava, però no podia ser que no hi hagués res, perquè al pot hi havia una «A». De seguida algú va dir «Aire!». Se'm va acudir posar el pot cap per avall. Vaig dir

va acudir just en aquell moment. Els infants em van donar les seves explicacions.

I a partir d'aquí vam anar fent. Per descobrir concretament si l'aire queia o no vam haver de recórrer a explicacions ja elaborades, perquè no se m'acudia com podíem fer visible l'aire per comprovar-ho. Però vam fer molts altres jocs amb l'aire.

Per parelles van fer un joc que m'agrada molt perquè és obert i permet que cada parella busqui les seves solucions. A més els fa dialogar i consensuar idees amb un altre company. Cada infant es posa en un extrem d'una taula i juguen a passar-se una pilota de ping-pong tot bufant, amb una canyeta o sense. Els marco una línia amb cinta adhesiva al mig de la taula. Qui aconsegueix fer-la passar a l'altra banda?, què podem fer perquè la pilota no caigui

«Ai, que caurà!». «Cau, l'aire?», va ser la pregunta que em va sortir a continuació. Se'm

tan sovint a terra?, ets capaç de fer-la passar per sota d'un pont?, pot pujar?, per on va millor bufar?, com és que ara no es mou?

Els deixo a l'abast fustes de construcció, tires de cartolina, plastilina i cinta adhesiva. Cada parella inventa un joc, amb laberints, ponts, camps de futbol, i en convida d'altres a jugar-hi. El Joan i la Mar fins i tot s'atreveixen a afegir-hi pujades!

Aquells dies a més feia vent i vam poder parlar-ne en diverses converses. Van posar en comú i discutir tot allò que sabien, que havien vist a la tele: els tornados, els huracans i els remolins, el vent, l'aire, el color del vent, els jocs que permet fer el vent (estels, paracaigudes...), les vivències individuals, les coses que poden fer vent (els ventiladors, les manxes...).

Un altre dia vam provar de moure objectes de diversos materials, pesos i formes tot bufant-los. Després els agrupàvem per veure quins es movien i quins no. Al final buscàvem similituds en cada grup: els que podem moure pesen poc,







els cilíndrics es mouen de costat, si estan drets cauen, hi ha coses que no es mouen perquè «són massa grosses», o «pesen massa», o «tenen punxes» (es refereixen als vèrtexs d'un prisma).

Algunes coses interessants que diuen:

«Si la capsa és buida sí que es mou, però plena no.»

«Potser si inflem la panxa i bufem ben fort...»

«És de plàstic i no pot pesar gaire.»

«Està buit.»

«Les pilotes i els cilindres de costat rodolen, les altres coses rellisquen.»

Vaja, que tot jugant i provant van expressant allò que saben i descobreixen. Fa falta aquesta part de reflexió, d'expressió, de posar en comú, per anar consolidant allò que s'aprèn. És important provar, però també ho és parlar del que es fa.

La mestra de música els va ensenyar instruments de vent. Van començar a arribar de casa coses relacionades amb el vent: ventalls, joguines que funcionen amb el vent, molinets, manxes, assecadors de cabells, mòbils, plàstic d'emballar de bombolles... Ens vam fer un tip de jugar amb globus, paracaigudes i avions. Al matí els que volien també feien molins de vent o avions planadors.

Vam demanar a alguns infants de quart –amb ells havia fet molta papiroflèxia– que ens vinguessin a ajudar a fer avions diferents. També algun pare es va haver de quedar al matí a ajudar perquè no ens en sortíem, amb les instruccions del llibre que teníem.

Es pot dibuixar el vent? Doncs resulta que ho van fer. Tot depèn de si és fred o càlid, fort o fluix, remolí... I també van inventar i il·lustrar un conte sobre un avió de paper.

Vam escoltar el so del vent i vam jugar a córrer empesos pel vent, o a atrapar el paraigua que sortia volant, o a convertir-nos en fulles que voleiaven o en ocells que quedaven frenats en el seu vol. I amb una música tranquil·la, ens vam fer un tip de jugar amb plomes, de fer-les enlairar, de veure-les caure...

Amb el cos van ballar imitant la dansa de les llavors quan cauen, com les «llavors helicòpter» que hi ha al pati, llavors de tipuana que giren com les aspes d'un helicòpter.

Un matí alguns infants van construir vaixells amb els materials que els van semblar més adequats i després vam anar a la bassa del Parc a fer-los navegar amb la nostra bufera.

A més de bufar també van xuclar i van fer força com si fossin aspiradores per transportar confeti d'un lloc cap a un altre.

Uns dies recollíem allò que havíem fet posant-ho en comú parlant. D'altres, ho dibuixàvem o escrivíem, cadascú a la seva manera.

I ara, per acabar, farem un vehicle volador o planador... Ja han pensat materials. Primer fan un petit esbós. Volarà? ■

Sílvia Majoral, mestra de l'Escola Parc del Guinardó

Aprenent a caminar sobre fils de seda

El grup «Ètica i estètica a les escoles de Reggio Emilia» comparteix una font d'inspiració comuna: l'experiència de les escoles de Reggio Emilia i la figura del seu fundador, Loris Malaguzzi. La suma de les diverses veus que hi participen ha generat sis epígrafs que creuen fonamentals i que poden servir d'inspiració per afrontar noves experiències des d'una perspectiva real i significativa.

Són moltes les experiències d'arreu del món que ens inspiren i ens ajuden a donar forma i paraules als nostres pensaments i desitjos professionals envers l'educació i la infància, però darrere d'elles, generalment, hi ha dues reaccions: constatar la impossibilitat de portar-ho a terme perquè la nostra realitat no és com la d'aquella experiència o bé agafar-ho com a patró de funcionament i aplicar-ho sense un acompanyament reflexiu (fet que fàcilment porta a la llarga a l'abandonament de la iniciativa per falta d'èxit).

El grup «Ètica i estètica a les escoles de Reggio Emilia» neix de la necessitat de compartir una mirada, i ho fa a partir d'una font d'inspiració comuna, que és l'experiència de les escoles de Reggio Emilia i la figura del seu fundador, Loris Malaguzzi. Aquesta experiència educativa ens

recorda que s'han de perseguir les utopies i que cadascú ha de tenir les seves. La creació del grup de treball parteix, doncs, de les ganes d'establir un dià-

leg i de posar en marxa una sinergia, perquè creiem que la suma de totes les veus, de totes les iniciatives personals, ens enriqueix a tots.

Quan ens vam plantejar fer les jornades «Aprenent a caminar sobre fils de seda», la idea que les motivava era la de crear un context perquè totes les persones que volguessin participar trobessin un espai on el discurs creés empatia amb la seva experiència. És a dir, un espai on, lluny de proposar estratègies d'innovació per al canvi, es poguessin trobar discursos reals, de persones reals, que han iniciat alguna proposta de canvi en la seva realitat. Donar reconeixement a projectes que han estat fruit del desig i la volun-

tat del canvi i fer-ne visible el procés pur basat en un context real, allunyat de l'ideal teòric, dota la incertesa de reflexió, obertura i possibilitats.

Una vegada van acabar les jornades, a partir de les reflexions i pensaments de totes les persones que hi van assistir, vam elaborar una idea que vam convertir en el missatge principal de la cloenda: la idea que, per començar el canvi, l'adult ha de transformar la mirada cap a l'infant, cap a allò que fa i cap al context. Aquesta mirada necessita reflexió, relació, sensibilitat, respecte, tolerància, aprenentatge i desaprenentatge, acceptació, inquietud, teoria, diàleg..., aspectes que es donen en el procés cíclic i infinit de repensar. És obvi que en aquest procés hi ha murs, adversitats, sistemes, resistències..., i també constatem que hi existeix una presència molt important de la dicotomia entre la inquietud i el desig, present en cada un de nosaltres. En el moviment entre aquests dos pols, es genera la necessitat de

Grup de treball «Ètica i estètica a les escoles de Reggio Emilia»



transformar-se. Un procés de transformació que comporta afrontar pors i incerteses que hem d'assumir, però que no s'ha de fer en solitari. És necessari que sigui compartit, que existeixi un «nosaltres» que ens permeti construir uns fils de seda que estiguin ben trenats per convertir-se en una xarxa sòlida i resistent.

Pensem, doncs, que els mestres i les mestres, els educadors i les educadores, hem de buscar contextos on trobem fils de seda i comencem a caminar-hi per damunt. A vegades els trobarem a la mateixa escola, o potser només amb algun company o companya, i d'altres els podem trobar en els grups de treball. En aquesta cerca ens trobarem persones que filen els seus fils de seda, i podrem començar a teixir plegats, de manera que aquesta xarxa s'anirà ampliant fins a crear una teranyina immensa i resistent.

Però les reflexions del nostre grup no van acabar aquella tarda d'octubre. Es va iniciar un nou procés de reflexió i debat en què diferents perso-

nes, que venim de realitats molt diferents i que compartim aquest context de reflexió viu que és el grup de treball, vam identificar i analitzar sis aspectes clau que considerem que són importants a l'hora de proposar-se fer canvis en el context d'una institució educativa. Sis elements que creiem fonamentals i que pensem que poden servir d'inspiració per afrontar noves experiències des d'una perspectiva real i significativa:

- Compartir és créixer.
- L'experiència de les escoles infantils de Reggio Emilia: metodologia o filosofia.
- El canvi i la transformació d'un projecte.
- La mirada de l'adult.
- La cultura de l'error i de la confrontació.
- La cultura del treball en equip.

Compartir és créixer

Existeix una manera de viure aquesta professió, d'afrontar la difícil i alhora gratificant tasca d'a-

companyar la infància, de dedicar-se a l'educació. És un neguit, una passió, un afany de créixer com a professional i com a persona, per esdevenir prou sensible a les necessitats dels infants i les seves famílies, per oferir el millor de nosaltres mateixos i lluitar pel somni que ens impulsa: una educació de qualitat. Un objectiu que no ens podem plantejar d'elaborar en solitari.

Trobar-se afavoreix la comunicació, l'intercanvi, la reflexió que sorgeix de contrastar els diferents punts de vista, les diverses vivències. El fet de convergir ajuda a ampliar la mirada, a afrontar els temes que ens preocupen des de diferents òptiques, a replantejar-nos pautes i procediments fortament instaurats. En definitiva, a repensar la nostra comesa.

Hem de tenir la certesa que no ens podem quedar amb el que anem construint conjuntament amb tota la comunitat educativa, sinó que hem d'anar més enllà del propi centre, per no caure en la inèrcia i l'aïllament. Buscar

espais d'intercanvi amb altres realitats ajuda a considerar molts aspectes de la nostra, a detectar possibles errors, a trobar solucions, a atrevir-nos a innovar, a canviar allò que no ens permet anar més enllà.

Perquè compartir té a veure amb estar disposat a conèixer i aprendre dels altres, per aprofitar tot allò que ens ajudi a millorar, personalment i també com a col·lectiu. I per fer-ho honestament, cal deixar de banda els prejudicis que impedeixen que es pugui produir el canvi. És indispensable obrir-se a l'altre, exposar-se i alhora ser suficientment receptius i empàtics per deixar que l'altre també ho faci. Només a partir d'aquest intercanvi, d'aquest donar i rebre on tots sortim guanyant, d'aquest *feedback*, s'originarà la transformació. I la transformació és necessària.

L'experiència de les escoles infantils de Reggio Emilia: metodologia o filosofia

Normalment, quan es parla d'una experiència pedagògica, es tendeix a focalitzar en les «maneres» de fer les coses, és a dir, en aquelles estratègies que la caracteritzen i que es pretenen utilitzar com a «vareta màgica» per canviar la manera de fer d'un mateix, perquè no s'està del tot satisfet o perquè es considera que no s'està responent a les necessitats reals dels infants i de l'educació.

Reggio esdevé una inspiració, una empenta per creure que una altra escola és possible, un motor per impulsar-nos i provocar l'acció, la transformació, el canvi, la millora. Ofereix una concepció d'infant i una cultura d'infància que ens poden servir de punt de partida per replantejar-nos les nostres.

És interessant treure profit de les experiències alienes, que ens serveixin per replantejar-nos la nostra manera de fer i pensar en relació amb l'educació, per canviar.

No obstant, els canvis substancials vénen acompanyats d'un procés més profund que la senzilla aplicació d'una estratègia o un recurs sense més. Reggio Emilia és una experiència molt rica i potent que ha anat creixent al llarg dels anys. És, més enllà del que es veu avui dia en clau de resultats, un procés constant fet durant molt de temps en el qual l'eix transversal que en fa la seva essència es diu reflexió; i això és el que la fa anar més enllà com a experiència, fins al punt de ser presa com a filosofia.

El nostre grup concep Reggio Emilia com a filosofia, i ho treballa en clau de pensament. Partint de la idea que Reggio, com diu Alfredo Hoyuelos, «és una provocació per jutjar les veritats que creiem més aferrades a l'escola, aquells tresors que ens oprimeixen» (Hoyuelos, A.: *Ir y descender a y desde Reggio Emilia*), el que es pretén és que el pensament de l'experiència reggiana serveixi d'espurna per pensar sobre la que ens és pròpia.

Pensar en clau de filosofia és una actitud respecte de l'experiència. Implica ampliar la mirada, permetre que entri la incertesa, deixar espai perquè passin coses, per a l'error, acollir idees i opinions diferents, escoltar en clau d'oportunitat, i fomentar l'elaboració i reelaboració de pensaments individuals i col·lectius. Això implica deixar-se travessar per la mirada de Reggio, una mirada que et mou interiorment i et commou.

Aquest moviment comporta reflexionar sobre el què, el com i el per què fem les coses,



així com fer llum a les idees profundes que condicionen la nostra mirada i determinen la nostra acció. De manera que, donant veu a la profunditat silenciada del nostre fer, se'ns permeti dialogar amb l'experiència i a partir d'aquesta construir el propi saber.

L'educació com a experiència, diuen José Contreras i Núria Pérez de Lara, s'entén com allò que ve viscut, i aquest viure implica «deixar-se dir» pel que succeeix i fer-ho significatiu. Això és el que significa acollir un determinat corrent pedagògic en clau de filosofia, acollir-lo des de totes les dimensions del viure (Contreras, J. i Pérez de Lara, N.: *Investigar la experiencia educativa*). És només quan hi donem sentit, fruit de la reflexió d'allò viscut, que el coneixement passa per nosaltres, s'entrellaça amb el nostre ser i esdevé saber. Saber en clau de sentit, de sentir.

La transformació d'un projecte.

Els processos de canvi

Sovint, en cada una de les escoles on treballlem, ens sentim amb la necessitat de canviar. Vivim amb la incertesa i el desgrat del que estem fent i com ho estem fent, i ens plantejem una nova mirada, desitgem un canvi per arribar a una millora, pensant quina és l'escola

que volem, on la innovació ha de tenir un paper determinant. Tenim com a referència els infants i sabem que els podem donar molt més, que ells també necessiten aquest canvi per posar en pràctica tot el seu potencial. Tenim una idea i desitgem portar-la a terme, però la por a allò desconegut ens frena i moltes vegades la sensació de solitud tampoc no ens ajuda a fer el pas.

Abans de posar en pràctica una nova idea d'escola i de projecte, cal modelar-la segons unes línies estratègiques i uns objectius concrets, tenint molt presents els interessos, les necessitats i la realitat del context on ens trobem i els diferents agents que hi convivim. Si aquesta idea no té un valor afegit per a tota la comunitat educativa, si no és una idea amb una necessitat real per a tots, serà molt difícil que pugui ser transformada i es pugui portar a terme amb èxit. És per això que necessitarem el consens i la participació de tota la comunitat, tothom n'ha de ser partícip, tothom ha d'encaixar la idea, ha de fer-se-la seva. Hem de compartir el desig del canvi de projecte amb la missió, les línies estratègiques i els objectius que volem assolir. Només així, malgrat totes les dificultats que ens anirem trobant, serà possible lluitar pel canvi i mirar endavant sense aturar-nos, malgrat la por, la incertesa i la desconeixença en què ens trobarem en molts moments. Però si no ens sentim sols, si caminem plegats i ens fem costat, seguirem avançant pel camí malgrat que no sigui fàcil. Sentir-se recolzat, escoltat, respectat, valorat i cohesionat amb l'equip ens ajudarà a superar el dia a dia, ens farà més valents en la nova pràctica i ens donarà suport i forces per aixecar-nos de nou i seguir caminant, avançant i millorant.

Per tenir tots la mateixa mirada i anar en la mateixa direcció per aconseguir l'educació que volem, cal partir d'uns plantejaments, del diàleg i del consens, i així aconseguir esdevenir una força comuna. És molt important el respecte entre tots els membres de la comunitat educativa que vivim aquest procés de canvi. Tots els agents implicats, l'equip educatiu, els infants, les famílies i tots els altres membres de la comunitat, necessitarem un temps per assimilar els canvis. Els ritmes i el bagatge de cadascú són diferents, i el respecte serà un aspecte clau per seguir avançant.

Si entenem l'escola com a comunitat, com un espai on construir plegats, on agermanar-se per créixer i aprendre en cohesió, on tothom és important i té coses per aportar, hem de potenciar la idea d'unió, perquè cal que anem tots alhora en aquest caminar conjunt. I des de l'escola cal vetllar perquè l'intercanvi es produeixi i pugui fluir, trobant espais i moments propicis on càpiguen tots els punts de vista existents.

Hem de ser conscients que, en aquests processos, hi influiran els agents implicats, les prioritats marcades per les circumstàncies, el context, les oportunitats... També hem de tenir en compte el problema de la resistència al canvi, perquè la por a allò desconegut pot fer emergir les nostres inseguretats. Transmetre la il·lusió per l'escola que volem aconseguir i tenir molt present que ens caldrà justificar les decisions que entre tots prenguem en cada moment ens ajudarà a canviar les dinàmiques de resistència que apareguin.

Els processos de canvi són processos dinàmics que construeixen un camí i travessen

diverses fases i moments. Són més fluids si ens deixem assessorar i acompanyar. Requereixen una formació sòlida que ens ofereixi un punt de partida comú. Ens caldrà, doncs, consensuar els significats de la nostra realitat per poder avançar a poc a poc. És imprescindible no esperar uns resultats favorables en tots els àmbits a curt termini, ja que són processos que requereixen paciència. Però malgrat tot és important mirar endavant i anar cap al canvi, sense que la por ens envaeixi i ens aturi. Sabem que és possible si som conscients de la realitat en la qual vivim, com també sabem que el camí no serà fàcil, però que, per poc que caminem, els nostres infants sentiran i viuran la millora. Els hem de poder donar aquesta oportunitat, una oportunitat que es mereixen, ells, com a infants que creixen i estan aprenent, i també nosaltres, per gaudir de la nostra tasca com a docents.

La mirada de l'adult

El mestre és la persona que té la gran responsabilitat de possibilitar que els infants visquin situacions d'aprenentatge, acompanyant-los per tal que adquireixin coneixements a través de les relacions, l'experimentació, l'exploració, la creació d'hipòtesis...

Com ho podem fer? Quina guia hem de seguir? Existeix un manual? L'única certesa en la nostra professió és precisament que no existeix cap patró únic i universal. Els mestres actuem com excursionistes, carregats de mapes, brúixoles i GPS, sabent on volem arribar, però sense conèixer quins seran els obstacles que trobarem al llarg de tot el camí: no

sabem si les condicions atmosfèriques ens seran favorables, si estarem preparats físicament per poder arribar a un bon ritme, si haurem de canviar de camí...

Els objectius són importants i no els hem de perdre de vista, però més important és saber com i per què volem assolir aquests objectius. És important per a infants i adults recórrer els propis passos, els processos de coneixement, a través d'una actitud que és possible gràcies a l'observació, la documentació, la interpretació i la reflexió.

L'escolta posa l'adult en posició d'observador actiu i subjectiu que forma part de la realitat que està observant. No només la descriu, sinó que la interpreta i construeix. A partir de l'observació i l'escolta s'inicien els processos de documentar, interpretar i reflexionar. Tots aquests processos que es duen a terme de manera circular són molt importants dins de l'escola i exigeixen una mentalitat, una mirada, una actitud, una imatge d'infant potent i capaç, i també un adult amb la capacitat d'establir-hi diàleg i amb curiositat per aprendre amb els infants, en disposició de compartir dubtes i descobertes amb altres adults.

Escoltar és una de les habilitats més importants en la comunicació, acte al qual la pedagogia reggiana dóna molta importància. Aquesta es basa en què infants i adults han d'estar en relació amb els altres per aprendre a través del diàleg i de la confrontació d'idees.

L'adult ha de sentir la necessitat d'escoltar els infants per comprendre'ls i, alhora, creure en la seva potencialitat. L'adult no fa preguntes per saber qui és més llest, sinó perquè està

convençut que els infants tenen idees interessants i creatives a oferir. Perquè els infants, només si saben que tenen al seu costat un adult que confia en ells i els escolta, expressaran els seus pensaments, les seves hipòtesis i les seves solucions sobre el món, sobre les persones i sobre els sentiments i les emocions. I quan els infants es troben en aquest clima d'escolta, els llenguatges s'enriqueixen, es multipliquen, es defineixen, es generen i xoquen, es contaminen i es barregen, es renoven... En definitiva, els infants entenen que hi ha un món que els accepta tal com són, que no és un món tancat i predefinit, sinó que és susceptible de canviar amb les seves aportacions.

Cal que com a adults professionals i responsables reflexionem i ens interroguem sobre tota la nostra dimensió, des de les nostres intervencions, les propostes que fem, què ens proposem darrere de cada gest i cada paraula. Haurem d'intentar superar les pors de cada dia i buscar, en companyia dels companys i les companyes, les millores que puguin oferir la possibilitat de generar aprenentatge. Cal afrontar la incertesa i les pròpies pors amb una mirada oberta, activa, crítica i respectuosa, per superar-nos i avançar cap a la millora.

Hem de ser molt respectuosos davant de les propostes. No hem d'organitzar de manera directiva l'acció de l'infant. Hem d'escoltar i observar, i fer propostes, si cal. Hem de vetllar també pel joc i per la seva qualitat, que facilita la llibertat d'acció i de pensament per part dels infants, en un entorn ric i variat pel que fa als espais, els materials i les propostes. L'adult ha de ser sensible, també, a la llibertat de joc.

Hem de pensar en un adult que escolta i que observa, que provoca un joc de descoberta i que hi participa, si cal, i que està atent a les necessitats i interessos dels infants oferint el temps necessari perquè cada un es trobi reconegut en la seva diferència.

Pensem en un adult que vetlla pel respecte, la confiança, l'acompanyament, el fet de deixar ser i sentir. Un adult que creix i va aprenent dels infants i amb els infants. Un adult amb pors que estan marcades pel seu passat, però que busca un canvi, un món millor on poder fer, compartir, aprendre, gaudir i ser, al costat d'uns infants capaços i competents.

La cultura de l'error i de la confrontació

En els models educatius més tradicionals, dels quals molts de nosaltres som hereus, hi és força present la cultura de la finalitat, de la valoració en termes d'èxit o fracàs, d'obtenció de resultats, de la competitivitat. Tot segons uns criteris deterministes imposats, gens multidimensionals i possibilitadors, que deixen poc marge a l'error.

No obstant això, tots i totes tenim més o menys anys d'experiència de vida i sabem que la realitat dista molt d'aquest esquema lineal i prescriptiu basat en els resultats. La vida són processos i com a tal són un garbuix d'assaigs i errors, que dotats de reflexió i companyia poden portar a experiències realment enriquidores i significatives.

Davant del desig de canvi, hi ha dos pors en relació amb l'error: la no acceptació de la possibilitat d'errar per part d'un mateix, però també que ens puguin jutjar i qüestionar des de fora.

Per què, si tenim discursos tan respectuosos cap a l'error de l'infant, no el tenim també cap a un mateix i cap als nostres companys? Des de la posició de l'adult, sembla mal vist que ens equivoquem, però en canvi l'error és una part fonamental del procés per a la millora.

En els processos col·lectius d'aprenentatge en què ens trobem en el dia a dia a les escoles, hi ha diàleg, acords, posada en pràctica, observació, interpretació, reflexió i errors. Molts errors. Entenent, però, la paraula error allunyada del significat contaminat per l'aura negativa. L'hem d'entendre com a possibilitat, com a obertura de la mirada, com a espai per deixar que les coses succeeixin, com a temps per a un mateix i per a les coses que ens envolten, com a element clau per anar endavant. Ens cal afrontar riscos com a part inherent al procés d'aprenentatge i prendre l'error com la gran oportunitat per repensar la pròpia pràctica, oferint-nos la possibilitat de reflexionar: l'error és constructiu.

Cal, doncs, prendre consciència de la possibilitat de l'error i de la necessitat de temps per poder trobar els camins necessaris per lligar la teoria amb la pràctica dins de la nostra realitat, valorant-lo i tenint-lo en compte, per poder-lo incorporar a les dinàmiques diàries de llibertat i construcció del dia a dia.

La cultura del treball en equip

Quin és el valor que s'atorga a l'equip en l'educació? Quina és la cultura real d'equip que tenim a la nostra societat? Al llarg d'aquest article, ja s'han deixat entreveure molts aspectes que hi estan relacionats, però hem volgut



dedicar un espai també a la cultura del treball en equip, perquè no hi ha dubte que és bàsic per poder avançar en la cerca d'una escola de qualitat.

Quina és l'experiència que se'ns ofereix des de ben petits respecte del treball en equip? Ens hem de replantejar quines han estat les habilitats de relació reals que se'ns han ofert a les escoles, els instituts i les universitats quan érem infants, adolescents i adults, per tal que puguem créixer i madurar en aspectes com el compromís, la motivació, l'autocontrol, la relació, la negociació, la gestió dels conflictes... Les diferents persones que formem part d'aquests equips tenim experiències molt diverses que ens fan prendre una postura determinada davant de noves situacions de treball en equip.

Tradicionalment s'ha partit de la solitud del mestre o la mestra davant del seu grup, de manera que cada un s'ha fet càrrec de la seva

parcel·la de responsabilitat i d'acció. Però si volem trencar aquestes dinàmiques, si volem realment compartir un projecte comú d'una nova escola, ens veurem obligats a sortir de la nostra casella per compartir la nostra experiència, les opinions i els punts de vista, trencant amb el tòpic d'«aquests són els meus infants».

Sovint, en la realitat, els equips educatius no estan formats d'una forma natural en què tothom comparteix una mateixa manera d'entendre l'escola i l'educació. Són persones amb mirades diferents, amb el gran repte de buscar la complementarietat d'unes amb les altres per anar cap al mateix camí. Caldrà, doncs, partir precisament de la diferència de cadascú, dedicar temps a parlar, reflexionar i debatre per consensuar els significats, per trobar nexes d'unió i poder construir la pròpia realitat a partir de la col·laboració de tots els membres de l'equip pedagògic.

El treball en equip ens ofereix l'oportunitat de compartir opinions, neguits, experiències..., d'iniciar un projecte comú, i també d'intercanviar, dialogar, donar-nos suport mútuament. Ens exigeix escoltar, participar, valorar, compartir, respectar, tolerar... En definitiva, ens permet sumar i créixer. Aprofitem-la!

Les reflexions que hem compartit en aquest article sobre aquests sis elements han de ser una porta oberta a nous debats, a noves reflexions i discussions. Són una provocació per continuar creixent i teixint nous fils de seda sobre els quals caminar. ■

Grup de treball «Ètica i estètica a les escoles de Reggio Emilia»

Conversa amb Carme Jané,

directora del Centre d'Acolliment els Llimoners

Mestra, pedagoga i educadora, Carme Jané va començar a treballar al Centre d'Acolliment els Llimoners ja fa anys. Després va treballar en altres centres, abans de tornar als Llimoners com a directora. Disposen de 27 places, que a vegades se superen, per acollir infants de zero a dotze anys en situació de risc.

Infància: *Ens pots fer cinc cèntims del Centre d'Acolliment els Llimoners?*

Carme Jané: Som un centre d'acolliment de la Direcció Gene-

INFÀNCIA

ral d'Atenció a la Infància (DGAIA), encara que ara depenem del Consorci de Serveis Socials de Barcelona. Els Llimoners és dels primers centres que es van crear, el 1984, i com altres serveis socials del territori, va passar a dependre del Consorci de Barcelona quan es va aprovar la Carta Municipal. Els Llimoners es va crear com a centre d'urgències i diagnòstic, i al començament es procurava que els infants que entraven hi estiguessin un mes com a molt. Es mirava què havia passat i se'ls derivava. Ara, per la Llei 14/2010, dels drets i oportunitats en la infància, disposem de quatre a sis mesos per fer estudis, valoracions, diagnòstics i propostes dels infants que ens arriben. Si ens arriben és perquè s'ha donat una situació prou greu perquè no se'ls pugui atendre al territori i se'ls ha de retirar d'allí on són. Aquí se'n fa un estudi per aclarir què ha passat, on som i cap a on anem.

I.: *Per quines vies arriben els infants al Centre?*

C. J.: Ara arriben a través de la Unitat de Detecció i Prevenció del Maltractament Infantil (UDEPMI), de la Direcció General d'Atenció a la Infància i l'Adolescència (DGAIA). És on van a parar les trucades d'hospitals, de gent del carrer, dels Mossos d'Esquadra. La UDEPMI busca on hi ha places disponibles i quins recursos poden utilitzar. També arriben dels Equips Funcionals d'Infància (EFI), que també depenen de la DGAIA.

I.: *Quins passos fan abans de determinar que els infants han d'anar a un centre d'acolliment?*

C. J.: Els serveis d'atenció del territori, els Equips d'Atenció a la Infància i l'Adolescència (EAIA), fan el seguiment de la família, estableixen contractes socioeducatius on consta que l'infant ha d'anar a l'escola, que d'anar al metge, estableixen un compromís, i si això no funciona i s'entén que hi ha un risc evident, proposen l'internament de les criatures en un centre. Aquesta és el que podríem anomenar la via ordinària. Passa a través dels EFI, que tenen àmbit territorial, i estan compostos per tècnics, juristes, administratius. Reben informació de la zona que els per toca. Si han estat treballats pels serveis socials, derivats pels EAIA, arriben amb un informe on consta la situació familiar o qui se'n pot fer càrrec. Però hi ha una altra



via, la d'urgència. Per exemple, casos en què han detingut els pares a l'aeroport. Aquests poden arribar com a molt amb una fotocòpia de la seva documentació. Són situacions que no es poden preveure. Fa uns dies vam tenir un grup de quatre germans. Venien de França i van detenir la seva mare. Aleshores cal entrar en contacte amb el consolat, fer tot un seguit de tràmits i tornar-los al seu país. Segons el país amb què tractem, ens podem treballar amb normes diverses.

I.: *Un infant que arriba per la via d'urgència deu demanar una atenció especial.*

C. J.: Són situacions que arriben per sorpresa i els infants poden estar en estat de xoc, sense saber què ha passat, a vegades no parlem les mateixes llengües, l'altre dia vam acollir uns nens que venien de Bulgària... Has de cridar el servei de traductors. Els més petits són els que ho entenen menys, han vist que el pare o la mare han estat detinguts per la policia, no saben què passa, no saben què passarà. Has de treballar explicant la veritat, sobretot. Has de procurar que l'infant es tranquil·litzi, que no perdi l'esperança.

I.: *I aleshores què es fa?*

C. J.: El primer és intentar contactar amb algun familiar disposat a recollir el nen o la



mena i, si això no és possible, s'intenta contactar amb els detinguts, el pare o la mare. Nosaltres tenim un equip tècnic amb psicòleg, pedagog, treballador social, educadors socials, personal mèdic i d'infermeria... I quan arriba un cas cadascú fa un seguiment dins del seu àmbit. Al cap de tres o quatre setmanes, es posa en comú, i als dos, tres mesos, fem reunions per estudiar i valorar propostes.

I.: *Una bona atenció demana pocs infants per educador, oi?*

C. J.: Tenim educadors, 37 de plantilla, 30 educadors de dia i 7 educadors de nit. I els educadors de dia tenen possibilitat de ser tutors. Al Centre tenim 27 places. I cada educador pot tenir una tutoria, dues com a molt.

I.: *Què implica aquesta tutoria?*

C. J.: El tutor és la persona que té al cap aquell infant, que està per ell, que li explica, que li proporciona el que necessita. És la persona més propera.

I.: *I què passa quan no hi és el tutor?*

C. J.: Aleshores hi ha el que anomenem els referents. Els horaris funcionen amb tres torns de dia i un de nit. I si el tutor d'aquell nen o nena fa horari de matí, a la tarda té un educador referent en aquell mateix grup. Aquest Centre acull infants de zero a dotze anys i els tenim dividits entre el grup de nadons, el grup de maternal i el grup de grans. El grup de nadons va dels zero a l'any i mig, fins que comencen a caminar; el grup de maternal va de l'any i mig als tres anys, i el grup de grans, fins als dotze anys. I cada grup té els seus educadors referents i tutors. Estan dividits així perquè les necessitats d'uns i altres són molt diferents, els horaris, l'alimentació...

I.: *Com evolucionen un cop arriben al Centre?*

C. J.: Si el nen o nena ve d'una situació que ja és històrica, ja ha passat per l'EAIA i s'ha intentat treballar en el territori amb la família, i arriben afectats, perquè la seva situació no ha anat cap amunt, sinó que ha anat avall. Poden arribar molt necessitats d'atenció, de plantejament d'horaris, d'ordre, de necessitats materials. Aquests infants normalment fan un canvi espectacular en molt pocs dies. Els canvia l'expressió. A casa es poden estimar molt els seus pares, però resulta evident que no hi estan bé. En canvi, els que venen d'urgència,

de l'aeroport o del carrer, els pares dels quals han estat detinguts o han tingut un accident, a aquests infants els costa més entendre la situació i adaptar-se. Tot i que es troben bé al Centre, el que volen és tornar al que tenien. I, en aquests casos, sovint no cal fer un estudi com en els altres casos, sinó que es tracta de contactar perquè els vinguin a buscar. Fa dos dies va arribar un nen que estava amb el pare i va patir un accident. La mare el va venir a buscar l'endemà, després de comprovar amb els serveis socials del seu territori que no es donava cap situació de risc.

I.: *A quina escola van, quan són amb vosaltres?*

C. J.: Els infants poden arribar qualsevol dia, és clar, i potser ja tenen escola. Si la podem mantenir, si podem acabar el curs, si no és contraproduent que l'infant segueixi al seu territori, el mantenim a la seva escola. Però ara no en tenim cap cas. I si no, tenim l'escola Mare de Déu del Roser de les Planes, que s'ha especialitzat en aquestes situacions especials i que funciona molt bé. És una escola petita, amb grups reduïts, amb una atenció molt especialitzada i on podem escolaritzar els nens en el moment en què arriben, al gener, o a l'abril. A escola bressol, no hi van, perquè són molt petits, ja han patit canvis i aquí tenim les instal·lacions i els educadors adequats. Tot el que podrien fer en una escola bressol ho fan aquí.

I.: *És complicada l'adaptació a l'escola dels infants que us arriben?*

C. J.: L'adaptació sol ser fàcil, perquè l'escola treballa amb grups molt reduïts i té gent molt especialitzada, amb mestres encantadors i grans

professionals que saben què tenen entre mans. A més, els infants hi van amb els companys que dormen a l'habitació del costat. Penseu que ens podem trobar amb nens i nenes que tenen deu anys i no han anat mai a escola...

I.: *Quins horaris segueixen?*

C. J.: A les nou entren a l'escola. Molts dinen allà. I quan tornen a la tarda, que són poc més de les cinc, van al pati, berenen, juguen una estona. Cap a les sis, un quart de set, si són grans, puguen a fer deures. Si són més petits, tenen altres activitats. Sopen cap a les vuit i després els més grans puguen al segon pis, on hi ha el taller, la tele, els espais comunitaris, fins a les deu, quan se'n van al llit.

I.: *I tenen un adult de referència sempre a l'abast?*

C. J.: Els infants no estan mai sols.

I.: *Estan en grup?*

C. J.: Sí, poden estar en grup. La ràtio en els petits és d'un a tres infants per educador i d'un a cinc en els grans. L'habitual és que l'educador programi l'activitat que fan. I els caps de setmana es relaxa una mica l'hora de despertar-se, encara que hi ha criatures que es lleven a la mateixa hora que entre setmana. Però s'esmorza més tranquil·lament, cap a les nou, i puguen una estona als tallers. Uns faran deures, uns altres faran treballs manuals i uns altres aniran a l'hort. I es van intercanviant horaris. Així l'educador que s'encarrega de cada espai té tres o quatre infants al seu càrrec. La relació és molt propera, sense un grup massa nombrós, i estan més tranquils i ben atesos. També procurem que els grups de germans, per exemple, tinguin espais on puguin estar junts. Els caps de setmana i els festius, els educadors organit-

zen sortides i activitats fora del Centre. Van a la muntanya, van a la piscina, a museus, fan esport...

I.: *Els que arriben d'urgència intenteu que tornin a l'origen tan aviat com sigui possible. Amb els altres, quina actuació se segueix?*

C. J.: Es treballa al territori amb els EAIA. I si veuen que aquella situació no funciona, poden presentar una proposta de retirada. Abans de pensar que s'estigui en un centre, es mira quines possibilitats hi ha que l'aculli la seva família. Es busca qui se'n pot fer càrrec a la família extensa, avis, oncles, cosins, per les diverses branques familiars. Sovint hem d'anar a fora del país. Hem acompanyat criatures a la República Dominicana, al Paraguai, a Bolívia, Colòmbia, Romania, Bulgària, França, Alemanya, Filipines, el Marroc... Ens hem bellugat per mig món.

I.: *I la relació amb les famílies d'acollida, la porteu vosaltres?*

C. J.: No. Se n'encarrega l'Institut Català de l'Acolliment i de l'Adopció (ICAA). És un tema complex. Hi ha diverses tipologies de famílies d'acollida: famílies d'acollida temporals, d'urgència, permanents... Si la família del nen o la nena necessita un temps per situar-se, per dur a terme el pla de treball que se'ls ha plantejat, l'infant pot estar-se amb una altra família en un acolliment temporal. En els acolliments permanents, no es trenquen mai els llaços entre l'infant i la família biològica, encara que, pel que sigui, es considera que no hi pot viure i s'està amb una altra família, que entén que aquesta situació es mantindrà per sempre i que, quan toca, el nen o la nena té contacte amb la família biològica. I em sembla que se n'hauria

de fer més difusió, per què hi ha poques famílies d'acollida. De preadoptius, n'hi ha més. Són els que volen adoptar, però com que a Catalunya el procés triga diversos anys fins a l'adopció plena, mentrestant té forma d'acolliment. En aquest cas no hi ha contacte amb la família biològica.

I.: *I la freqüència del contacte amb la família biològica, qui l'estableix?*

C. J.: Els equips tècnics preparen una proposta i s'aplica, sempre que els serveis jurídics de la DGAIA la validin. Que s'opti per una sortida o una altra s'estableix després de l'estudi que analitza tota la complexitat de la situació. És molt difícil encaixar-ho tot, la família, les necessitats de l'infant, i et pots equivocar. Després es farà un seguiment cada sis mesos.

I.: *Un acolliment permanent es pot tirar enrere?*

C. J.: Si no s'ha establert un procés preadoptiu, és que hi ha motius per no tornar amb la família. I si la família ha fet un tomb, la seva relació amb la criatura també pot canviar.

I.: *La vostra feina és atendre les criatures i no les famílies.*

C. J.: Bé, abans sí que ho teníem molt clar. I potser deixàvem les famílies a part. Però ara ho entenem com un conglomerat. Hem de demanar la col·laboració de la família. Nosaltres i els pares hem de treballar pel bé dels infants. Els pares ho han d'entendre. Han d'entrar en el procés. Han d'entendre que han comès errors, però que els poden resoldre, i responsabilitzar-se d'anar als serveis socials que els orienti.

I.: *Als infants, què els queda de l'experiència d'haver passat per aquí?*



C. J.: Els queda un bon record. Per a ells és la primera experiència que tenen d'un centre, i quan arriben es troben acollits amb afecte, i disposen d'espai, de recursos materials i de l'atenció del personal del Centre. Quan se'n van els donem un àlbum de fotos, i estem descobrint que per a ells és com un talismà. Estant en família o en altres centres, el tenen rebregat de tant remirar-lo, perquè forma part d'una història agradable.

I.: *I la història familiar que arrossegueu els pesa molt quan creixen?*

C. J.: Nosaltres poques vegades veiem els resultats. Ens falta rebre informació de com han evolucionat les nostres propostes. T'assabentes de les situacions que han acabat molt malament, i a vegades de les que han acabat molt bé, però no de totes.

I.: *Pels que esteu en contacte amb els infants, ha de costar establir i desfer vincles.*

C. J.: Ho hem treballat molt. Afecta de maneres diferents, però partim de la idea que, per al nen o la nena, arribar aquí és un primer pas cap a la solució. L'infant necessita que estiguis per ell. T'has de vincular, perquè volen i necessiten algú que estigui al seu costat, que sigui de confiança, i l'educador ha de tenir molt clar que està donant allò que l'infant necessita. T'involucres, perquè és inevitable, però t'ajuda saber que la sortida és la que voldries que fos. L'educador l'acompanya a la nova situació. Cosa que no vol dir que sigui fàcil. Ho pots passar malament, trobes situacions dures, hi ha infants que estan malalts, i n'hi ha que han mort aquí. I hem de procurar que estiguin el millor possible el temps que sigui. Però pair això pot costar molt. ■

Com podem i com volem relacionar-nos amb les famílies des dels serveis d'atenció a la **petita infància**

Amb l'objectiu d'analitzar quines estratègies utilitzem per col·laborar amb les famílies i quines expectatives se'n tenen, hem realitzat un estudi amb setze professionals de l'equip de l'ICE d'Educació Infantil de la Uni-

versitat Autònoma de Barcelona amb diferents perfils professionals i formacions bàsiques d'educadors, mestres, psicòlegs, pedagogs, educadors socials... Tots ells han estat inclosos en l'estudi per la seva llarga experiència de treball col·laboratiu amb les famílies des de diferents escoles i serveis.

Amb l'objectiu de poder detectar pràctiques satisfactòries i possibles barreres, us presentem algunes de les consideracions a què hem arribat a partir de set preguntes sobre la realitat i

L'atenció a la petita infància depèn, en primera instància, de les famílies de les criatures, per això és molt important que, des de les polítiques, les institucions i els diferents serveis, tendim més a acompanyar-les en la tasca que no pas a substituir-les en la seva responsabilitat. Existeix un acord explícit generalitzat que la relació amb les famílies és fonamental per a l'adequat desenvolupament dels infants, però a la pràctica no sempre és tan senzill com pot semblar d'entrada.

es que us presentem en aquest article.

Les realitats percebudes de les relacions

La vinculació entre els diferents serveis i la família està en un procés de transformació que pretén facilitar la confiança mútua en les situacions d'acompanyament en favor de les criatures. En aquest sentit, els professionals se senten satisfets amb alguns aspectes, però en altres, no, sobretot pel que fa a l'exigència i el judici de valors que hi ha entre uns i altres.

les expectatives al voltant de la família, les relacions i les estratègies emprades. L'anàlisi de les entrevistes es va mostrar i contrastar posteriorment amb l'equip dels professionals per poder extreure'n algunes ide-

Sílvia Blanch, Xavier Gimeno i Arnau Careta

Existeix una coincidència àmplia en la descripció dels tipus de relacions viscudes com a negatives entre els centres i les famílies. Però no passa el mateix quan es descriuen pràctiques satisfactòries o bones pràctiques, perquè sovint estan molt condicionades per les característiques del centre i, per tant, es consideren difícilment generalitzables.

Els professionals expressen que hi ha una diferència destacable entre la realitat de les relacions que tenen amb les famílies i com creuen que haurien de ser. Es detecten dificultats sobretot provinents d'idees preconcebudes, per desconeixença i judicis de valor.

En general hi ha consens en el malestar que pot generar en els professionals la relació amb les famílies quan emergeix de la necessitat d'acceptació de les diferents cultures educatives familiars, i la dificultat de fer-ho els porta a un malbaratament d'energies i recursos que sovint acaben cremant-los.



Els aspectes més destacats són dos:

- Sovint, davant de la diferència o les dificultats, se sol atribuir problemes o culpabilitzar algunes famílies.
- La vivència de l'accés d'aquestes al centre és percebuda com una situació d'invasió. D'altra banda, apareix la necessitat de fer-se fort en el rol professional com a forma de protegir-se d'aquesta vivència de conflictivitat competencial.

Es considera que és un tema que cal seguir debatent en els fòrums professionals. Per tant, calen espais on poder analitzar aquestes barres i ser conscients que hi són i, aleshores, poder superar-les en benefici de tota la comunitat.

Hi ha una dicotomia manifesta entre la satisfacció pels esforços fets en treballar plegats, i alhora una insatisfacció per no poder fer-ho de manera que cobreixi totes les expectatives.

Cal incorporar, doncs, la relació entre centres i famílies en els programes de formació inicial i continuada, i en les agendes de debat professional, per reflexionar sobre la necessitat o no de pautar o normativitzar les relacions entre els centres i les famílies.

Algunes perles trobades al joier

«Que hagi sortit per a l'accés de les famílies viscut com una invasió a mi no em sorprèn, eh? [no] [no] Perquè és un neguit que encara hi és; que hi ha una voluntat i s'han fet canvis, però encara ha d'haver-hi aquest replantejament en el dia a dia, de no dir 'mira aquesta família ha demanat, o aquest...' Que has d'anar valorant...» (grup focal 2)

«La culpabilización de las familias yo creo que tiene mucho que ver también con nuestra propia formación y nuestra propia educación, y basada en todas estas ideas judeocristianas del

bien y del mal, y que esto está bien y esto está mal; y entonces sobre todo estas que nos tocan y que van mal, porque nos complican o por lo que sea, están mal; y entonces juzgamos: mirad que no le importa y es su hijo, y si a ella no le importa qué me va a importar a mí, y yo qué sé..., todas estas cosas que vienen detrás, y de ahí quizá viene el deseo de dar formación a las familias para que aprendan a ser buenos padres y no me líen a mí con la historia de llegar tarde, o de traer el *pitet* o poner la *veta*, o de otras cosas más importantes, pero normalmente las que irritan son así de ton-tas.» (grup focal 3)

«Jo crec que estem en la fase de mostrar l'escola, és a dir [...], que l'escola sigui transparent, que puguin venir en qualsevol moment del dia, que entrin i surtin. Jo crec que estem en aquesta fase, o si més no a l'escola bressol, no? Tenim aquesta permeabilitat.» (grup focal 2)

Les expectatives identificades sobre les relacions

S'observen i s'intercanvien distàncies clares entre les pràctiques actuals i les que els professionals consideren que serien les pràctiques desitjables, i hi ha una voluntat expressa de fer possible que els centres d'educació infantil siguin cada vegada més un territori familiar, sobretot pel que fa a les relacions entre les persones que hi treballen i les que els freqüenten. S'apunta la necessitat de revisar els tipus de serveis que existeixen en l'actualitat, ja que majoritàriament es pensa i es parla exclusivament de l'escola bressol i del parvulari com a serveis d'atenció als infants de 0 a 6 anys i a les seves famílies.

Tot i que la permeabilitat de la relació entre centres i famílies no acaba de ser una fita fàcil, perquè l'actual formalització excessiva de les relacions ho dificulta, es torna a repetir la demanda de pautes, normatives, orientacions o pistes que guïin i facilitin la relació amb les famílies.

Consideren que les relacions entre centres educatius i famílies han de tendir cap a l'acompanyament, l'empoderament i el desenvolupament familiar, requerint dels professionals unes competències que ho facilitin. El tipus d'estratègies que millorin les relacions entre centres educatius i famílies és un tema a incloure tant en l'agenda formativa, en els fòrums professionals (escoles d'estiu, escoles d'hivern, jornades, revistes, etc.), així com en els que apleguen a pares i mares dels infants atesos (federacions de mares i pares, associacions de ciutadans, xarxes de famílies, etc.).

Peces del teler

«Fixeu-vos que una de les coses que apareix és que és la primera del verd: major semblança a un espai familiar; perquè els espais familiars han nascut, evidentment no estan regulats de cap manera, però en els pocs documents que hi ha, que no són legals, però que són d'alguna manera molt consensuats, els marc d'actuació de l'espai familiar comporten unes relacions horitzontals gairebé, gairebé horitzontals, gairebé de tu a tu, i gairebé fins i tot és el professional el que està al servei, darrere, protegint, acompanyant, apoderant... I aquí jo crec que el professional no se sent insegur per demanar l'opinió dels que vinguin. Al contrari: és la seva pràctica diària i quotidiana deixar parlar les famílies i fer el que les famílies vulguin, a part que cal respectar l'horari i potser... Però coses molt bàsiques, no? Jo d'aquí el que voldria rescatar i traspasar és això.» (grup focal 2)

«Jo crec que és més aviat tenir la idea clara de quina és la nostra funció, i saber gestionar les emocions que porten, que una família et faci una demanda que creus que no t'ha de fer, o que et qüestionin. Llavors cal saber entomar, escoltar i respondre, que no et fereixi, o que no et neguitegi aquella situació, saber resoldre-la, i saber trobar quin és el teu espai; cadascú el seu. Jo crec que la seva relació hauria d'anar per aquí, no?» (grup focal 3)

«Jo crec que aquesta idealització hi és present encara que a la realitat vegis famílies molt diferents, però sempre s'està pensant en què hau-

ria de ser. Totes la famílies que tens, les compares amb el que voldries que fossin, o creus que haurien de ser, o que pedagògicament seria interessant que fessin. Però que no són, no?, i llavors això jo crec que impedeix que parteixis d'aquesta base del que hi ha per treballar a partir del que hi ha, i a partir d'aquí a veure si pots fer una tasca conjunta, o pots donar-li algun element.» (grup focal 2)

Les realitats descrites sobre les actuacions professionals

Hi ha una gran variabilitat de les realitats dels centres i sovint, en els discursos, es ressalta allò que més es valora, tot i que no sempre sigui el que més es faci. Aquest procés de transformació emergeix dels intents individuals d'alguns professionals per canviar les pràctiques i passar de la formació dels pares a l'acompanyament, o l'establiment de ponts, espais i moments de diàleg.

S'han pogut identificar tres grans grups d'estratègies d'actuació professional facilitadores de les relacions entre centres educatius i famílies: a) Estratègies clàssiques: reunions, entrevistes, etc., b) Estratègies minoritàries: negociació de demandes, documentació i argumentació de les actuacions professionals..., i c) Estratègies en transformació: processos de familiarització o creació d'espais per compartir.

Hi ha una relació molt important entre el desenvolupament personal i professional pel que fa a la qualitat de les relacions que poden establir-se entre professionals i famílies, fet que indica la importància de donar forma a l'adquisició d'aquest creixement personal.

Unes mostres

«En aquest aspecte tinc la sensació que hi ha com un buit, aquí. Quan parlàvem d'aquesta dificultat, doncs hi ha com un no saber com fer aquests ponts, com procedir. Llavors suposo que a partir d'aquí sorgeix aquesta demanda de formació, però després a mi em fa la sensació que no hi ha una demanda real d'aquesta formació en aquests aspectes de relació amb la família, o de conèixer millor la família, i poder-s'hi apropar, sinó que hi ha demanda de coses molt més pragmàtiques en la realitat. Em sobta una mica això.» (grup focal 3)

«Les coses legals es fan, i moltes escoles les fan i per força, les coses que són per normativa; i en algunes escoles algunes vegades encara costa complir-les: les entrevistes, reunions de pares, i 'si no vénen es problema seu i jo no m'en penso preocupar més'. I aquests comentaris són comentaris que els pots sentir de mestres: 'jo els he convocat, no han vingut, doncs... si volen alguna cosa ja m'ho diran'. Les normatives es fan, i llavors altres cosetes petites.» (grup focal 3, paràgraf 84)

«Sempre m'ho miro des dels professionals: què oferim a les famílies, què podem oferir, i resulta que ens trobem un decalatge. Si és que hi ha famílies que quan vénen tenen un concepte d'escola que ja els està bé el que els estem donant, que no necessiten ficar-s'hi més, que ja és suficient, i amb això, d'aquests que no necessiten ficar-s'hi més, trobes gent jove que té ganes de compartir, de ficar-s'hi, que fins i tot s'està qüestionant si l'escola sí o no! D'aquí

a aquí hi ha un ventall que ho complica molt. Això des d'aquesta vessant; si a més a més et poses a la vessant del professional, que cadascú té també el seu concepte d'allò que ha de donar i com han de ser les famílies, o quin estil de criança, es fa un batibull que crec que pot donar pistes d'aquesta complexitat.» (grup focal 3)

Expectatives de les

actuacions professionals

L'obertura, la col·laboració i la comprensió són els ingredients desitjats i promoguts. Es tracta de deixar de banda la concepció de la pràctica professional com un territori hermètic dins d'una institució tancada i fer que el centre esdevingui una comunitat on tothom té possibilitats de madurar, créixer i formar-se.

Aquesta millora en la comunicació suposa també espais de coneixença i relació de major proximitat i més significativa entre uns i altres, com també la utilització de la formació com a eina vehicular per poder incidir en les concepcions i estratègies emprades. Cal que la



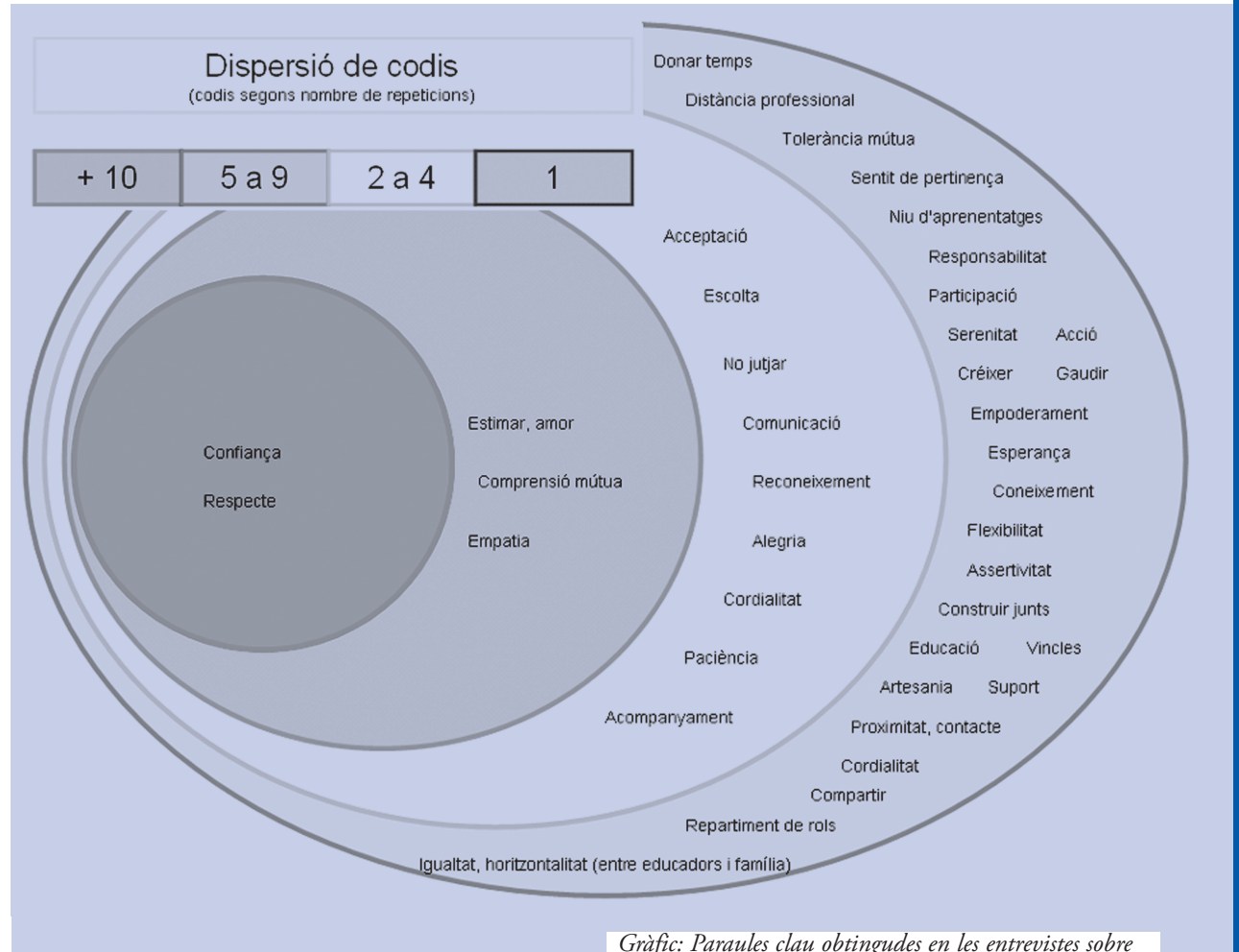
formació inicial i permanent per al treball amb famílies ajudi a l'augment de la consciència que treballar en primera infància és treballar també

amb els adults de referència dels infants. És important, doncs, que aquesta formació demandada se centri de manera prioritària en els processos de coneixement i gestió de les emocions que es juguen en aquestes relacions per tal d'optimitzar-les.

Algunes altres estratègies proposades per la millora futura de les relacions entre professionals i famílies són l'ús de la reflexió sobre la pràctica en els processos formatius, l'acceptació de totes les realitats familiars, crear espais de comunicació i millora mútua, conèixer les necessitats i els interessos de les famílies i ocupar cada adult (familiar o professional) el seu lloc en l'educació dels infants.

Diversos senyals pel camí

«Jo també veig el debat de la formació, i crec que també va amb la coincidència aquesta que, si des de l'inici o després en la formació permanent no es dona importància a la relació entre família i escola pel bé de l'educació de l'infant, i aquesta importància sobretot a la part que els educadors puguem transmetre després als pares i fer els ponts que facin falta, si no es troba aquesta necessitat, i això la gent no ho té clar, com una base teòrica important per tirar endavant l'educació, els mestres quan demanen formació, quan demanen aquestes coses, demanen què els preocupa, i el que els preocupa és que el nen tiri endavant malgrat que no hi hagi relació amb la família: és igual, si jo faig això el nen tirarà endavant. No veuen que potser establir un bon vincle amb la família el nen potser encara avançarà més que no pas per molts esforços que faci.» (grup focal 3).



Gràfic: Paraules clau obtingudes en les entrevistes sobre components en la relació entre centres educatius i famílies.

«Yo llevo veinte y pico años haciendo formación en *escoles bressol* y creo que antes era mucho más esto: juegos de falda, y la no sé qué, y la plástica, y ahora veo que todo lo que se pide, o al menos lo que a mí me llega, va más por el ámbito de reflexionar juntos sobre distintas cosas. Y el tema de familias aparece

muchísimo más. Antes ni existía, porque no se hablaba ni de la relación con las familias. Se hablaba de relación familia-escuela, poco bidireccional. Era: cómo les decimos qué tienen que hacer en la escuela; por eso quizá poníamos la familia delante. Pero en cambio ahora sí, y piden eso, en las dificultades con

las que se encuentran y quieren reflexionar sobre cómo hacerlo mejor. No solo el instrumento. Yo sí, mi experiencia es esa. A 0-3 potser sí, però a 3-6, en les ofertes de formació que he vist des de fa molts anys a la meua comarca, la relació família-escola no ha sortit mai.» (grup focal 3)

Components clau en les relacions dels professionals de l'educació infantil amb les famílies

En la proposta d'entrevista es demanava que els participants ens diguessin cinc paraules clau en les relacions que estudiàvem. Les persones consultades van coincidir a considerar com a components bàsics en les relacions entre els professionals i les famílies la confiança, el respecte, l'amor, la comprensió mútua i l'empatia. La majoria de les paraules clau recollides en les entrevistes a professionals es refereixen a habilitats socials i valors.

L'estimació, l'amor i l'alegria són uns ingredients discutits i discutibles en la fórmula que relaciona els professionals de l'educació infantil i les famílies. I en la conversa es proposen com a alternativa a aquests factors l'estima o la cordialitat.

La necessitat de no fer judicis sobre les famílies apareix en l'estudi fent palès que pot generar malestar als professionals, un cop són conscients de l'existència de pràctiques valoratives sovint inconscients o encobertes.

El no judici, l'amor i l'alegria es consideren que són els tres components de les relacions dels professionals amb les famílies que cal seguir revisant, debatent i buscant consensos,

ja que generen posicionaments divergents, interrogants i debat entre els professionals consultats.

Brases per atiar el foc

«Encara que treballis amb alegria no vas petonejant els pares, o algú potser sí. No, ja ens entenem: hi ha d'haver aquesta sensibilitat, però alhora professionalitat, situar-se en el nivell professional. No has de passar la ratlla.» (grup focal 3)

«Nosaltres estem una hora i mitja rebent famílies, perquè van entrant des de les vuit fins a dos quarts de deu, i fas una broma. I no ha de ser només com a les reunions informatives de secundària, que et diuen que, si el fill falta tres vegades, li farem un expedient. Pots enfocar les coses així, més normatives, o pot haver-hi un plus, oi? Ara m'ho estic imaginant i sí que hi ha una relació d'alegria: es fan bromes, es fan acudits, expliques: 'oh, l'altre dia vaig riure molt amb el teu fill perquè va explicar, va dir no sé què'. Sí que m'ho estic imaginant.» (grup focal 3)

«Qui es qüestionava que un nen de tres anys arribi sol a l'escola? Ningú, perquè no n'arribava cap, de nen de tres anys sol a l'escola. Jo he vist nens de tres anys arribant sols a l'escola. I quan veus un nen de tres anys que arriba sol a l'escola, se't posen els pèls de punta perquè nosaltres partim de la nostra cultura, i de tot el que hem establert. I quan ve algú diferent, llavors hem partit de que el bo és el nostre model.» (grup focal 3).

Per tancar

Amb aquest article hem volgut posar en relleu la voluntat i esforços de molts professionals en favor de les famílies amb qui treballen i la dificultat de seguir el ritme de les transformacions socials actuals. Els canvis en les necessitats són més ràpids que la capacitat per poder revisar i transformar els propis conceptes i pràctiques, cosa que dificulta la superació de barreres encara presents però sovint poc visibles.

En situacions de contrast, els professionals tendeixen a revisar els propis conceptes més «tradicionals» i a generar-ne d'altres més d'acord amb la realitat actualment viscuda. En aquest cas, per exemple, pel que fa a la configuració dels tipus de famílies i a les actuacions professionals de relació amb elles.

La reflexió compartida sobre la pràctica retorna imatges als professionals que hi participen amb les quals sovint no s'identifiquen o de les quals necessiten distanciar-se, especialment quan la «realitat presentada» és considerada negativa o políticament poc acceptable. Això fa que es generin entre ells elements per a la reflexió i la millora de les seves tasques.

Sembla necessari promoure el debat i l'intercanvi entre professionals del sector (sobretot del mateix centre o servei) per tal que contrastin el concepte i posicionament que cadascú té respecte de les famílies i les relacions amb elles, i procurin integrar els acords i els desacords. ■

Sílvia Blanch, Xavier Gimeno i Arnau Careta,
equip de l'ICE d'Educació Infantil de la UAB.
Agraïm la col·laboració als participants en l'estudi de
l'Equip d'Educació Infantil de l'ICE de la UAB.

Viatgem

Durant els sis números d'INFÀNCIA del 2016 dediquem l'apartat Llibres a Mans dels Infants a fer la volta pel gènere literari dels viatges de la mà de les reflexions que la Mireia Duran i Passola ens ofereix en un article aparegut al núm. 20 de la revista *Había un vez* (www.revis-tahabiaunavez.cl) titulat «El viaje ilustrado: una propuesta para viajar leyendo». Segons ens recorda aquesta estudiosa, són diverses les raons que ens mouen a viatjar: viatgem per explorar, estudiar, conèixer, treballar, conquerir, fugir o, simplement, per fer turisme. Sigui quin sigui el motiu del viatge, el fet d'iniciar la marxa cap a algun lloc suposa encarar-se a unes aventures que faran que res no sigui com abans, començant per nosaltres mateixos; tot viatger ha d'estar exposat a experimentar una colla de transformacions que el faran diferent de com era al començar.

El viatge proposat ara és doble: per una banda, el que realitzen els dos protagonistes dels llibres que ressaltem, i per l'altra, el que va fer el seu autor per crear-los. Tots tres, personatges i autor, van experimentar aventures tant externes com a l'interior de les seves vides.

Comencem, doncs, donant la paraula als nostres convidats

Als estudiants de tercer d'educació de la Universitat Ramon Llull, des de l'assignatura de didàctica i literatura de la llengua oral, ens van proposar treballar alguns dels magnífics autors del segle XX que es van dedicar a la literatura infantil. Nosaltres vam decidir aprofundir en Maurice Sendak, ja

cions tan estrambòtiques fins a ser capaços d'escriure la carta que hi ha a continuació. Així va ser com va néixer una carta escrita pel nostre Maurice Sendak i adreçada a alguns dels seus llibres, en la qual explica la raó de la seva existència.

Roser Ros, Judit Alegre, Noelia Montero, Ainoa Sarroca, Adrià Soriano i Marina Vives

que les seves il·lustracions de seguida van captar la nostra atenció. La proposta de treball consistia a escriure una carta dirigida a l'autor, Maurice Sendak, o bé a escriure'n una que l'hagués redactat ell mateix. Vam decidir posar-nos en la seva pell, buscar i rebuscar en la seva vida, i entendre els seus llibres i les seves il·lustracions tan estrambòtiques fins a ser capaços d'escriure la carta que hi ha a continuació. Així va ser com va néixer una carta escrita pel nostre Maurice Sendak i adreçada a alguns dels seus llibres, en la qual explica la raó de la seva existència.

Benvolgudes creacions meves, Ja fa molt temps que la gent es pregunta el perquè i el sentit que teniu tots dos. Poques persones us comprenen, fins i tot entre vosaltres us costa entendre-us. Sóc el vostre creador i us estimo igual, però ara us explicaré per què us vaig escriure.

No tot és tan fantasiós com sembla. Tots els llibres són més reals del que us podeu imaginar. Potser són un viatge a l'interior. Mireu-vos a vosaltres mateixos, fullegeu les vostres pàgines i adoneu-vos que, així com vaig reflectir la meua vida en un, també ho vaig fer en l'altre.

Comencem per *Allà on viuen els monstres*. A tu et vaig escriure l'any 1963, quin any aquell! Vas ser un llibre que va revoltar tota la comunitat lectora! Et van prohibir perquè les teves il·lustracions eren massa escandaloses. Però no era més escandalós el que havia passat a la meua comunitat, la comunitat jueva? Fixa't en l'aspecte dels monstres que hi ha dibuixats en les teves pàgines. Fixa't en els seus ulls, les seves urpes i les seves banyes. No et recorden aquells familiars que venien de tant



en tant de visita? Venien, no paraven quiets, em posaven nerviós i hi havia un gran caos a casa.

Per a l'ésser humà viure el dia a dia és viure amb una combinació de sentiments complexos que no sabem ben bé com gestionar. Els infants, davant d'aquesta confusió, reaccionen com en Max, el nen protagonista. Quan vaig escriure't, precisament el que vaig voler mostrar és aquesta complexitat del caràcter infantil. En Max és trape-

lla i és castigat per la seva mare, per això s'en-dinsa en la ficció, en el propi món, i és allà on descobreix els monstres del seu interior, uns monstres als quals vol dominar. Però un cop ho aconsegueix, troba a faltar la seva mare, com tot infant, i per això decideix tornar al món real rectificant la seva actitud.

Pocs anys després vaig escriure un altre llibre molt important per a mi. Aquest ets tu, *A la cuina*,

de nit. Els teus inicis tampoc van ser fàcils. Als Estats Units et van censurar –igual que el llibre *Allà on viuen els monstres*– a les biblioteques públiques i escolars i, fins i tot, et van incloure a la llista dels cent llibres més provocadors de l'American Library Association. I saps per què ho feien, tot això? Perquè vaig il·lustrar un nen despullat. Aquest fet em va semblar indignant i vaig deixar-ho clar en una entrevista: "És evident que darrere de moltes actituds puritanes hi ha molta brutícia amagada. Sembla que un nen petit despullat sense el seu pijama és més monstruós per a algunes persones que qualsevol monstruositat del món". Això els vaig etzibar quan em van preguntar sobre el tema. I suposo que ja t'imagines a què em referia: a l'holocaust, que va deixar una petjada ben profunda en mi. Fins i tot, si t'hi fixes bé, el bigoti del cuiner s'assembla bastant al de Hitler, no creus? Tampoc és casualitat que en el llibre s'intentés cuinar un nen en un forn, et pots imaginar el cruel paral·lelisme. Una altra cosa que fa referència a la Segona Guerra Mundial són els avions que utilitza en Miquel per escapar dels cui-



ners. Si pares atenció podràs veure dibuixada una estrella que és com aquella que portaven els avions que van ajudar a lluitar contra els nazis.

Deixant de banda el tema de la guerra, hi ha molt més rerefons en aquest llibre. L'estil i el disseny de les teves pàgines són un homenatge a les tires del còmic *Little Nemo in Slumberland* de Winsor McCay. Aquestes moltes vegades comencen i acaben amb Nemo al llit i contenen escenes on el protagonista cau, vola, flota i apareixen aliments que ha ingerit abans de dormir com a culpables dels seus estranys somnis. Jo sempre he reconegut que McCay va influir-me i en *A la cuina, de nit* es pot veure clarament aquesta influència.

Però aquesta no va ser la meva única referència per escriure't i il·lustrar-te. Per una banda, els tres pastissers s'assemblen a l'Oliver Hardy, de la parella cinematogràfica «el prim i el gras». Per altra banda, quan tenia onze anys em vaig quedar fascinat davant l'aparador de la pastisseria Sunshine Baker de Nova York on es podia llegir un cartell que deia: «Nosaltres enforem per a tu mentre tu dorms». Aquesta frase

es va quedar gravada a la memòria i després de molts anys la vaig recuperar i em va inspirar.

Finalment, vull dir-te que vaig dedicar-te als meus pares, Sadie i Philip, i per això podràs reconèixer coses de la cuina de la meva infància. Aquest fet potser es deu al desig de tornar a ser nen, de creure que qualsevol cosa és possible i que les pors són només unes companyes de joc.

Alguns dels vostres cosins més propers comencen amb dos o més animals, o altres personatges enfrontant-se a un petit problema. Parlen, dialoguen, hi pot haver, fins i tot, una discussió o una petita baralla. Però, com ja sabreu, tot torna a la pau. La vida continua. Malgrat que a vegades aquests problemes no desapareixen, els protago-

nistes aprenen a viure amb ells. Altres vegades, busquen solucions als petits drames de l'existència, que per molt normals que puguin semblar, mai no es normalitzen.

Com bé sabeu, estimats meus, sempre m'ha agradat fer una crítica de la societat a través vostre. Per aquest motiu, sempre he simbolitzat els humans de diferents maneres, com a monstres o porcs. No obstant, ho he fet amb motiu. La meva finalitat era transmetre uns valors a tots els infants i adults que s'interessaven i us llegien, ja que els infants també necessiten històries introspectives, que s'allunyin de l'acció i dels grans girs argumentals. Volia que el lector se sentís identificat amb les històries i amb les il·lustracions. De fet, molts dels diàlegs conviden a participar en discussions, a endinsar-se en el text i, fins i tot, a prendre partit a favor o en contra d'un personatge.

Espero que després d'aquestes explicacions us hagi aclarit les raons per les quals us vaig escriure. I no us baralleu més. Al cap i a la fi, sou germans!

Del vostre estimat creador,
MAURICE SENDAK

Un conte...

Na Clara

Elisabet Abeyà

Aquí tenim un conte de vida quotidiana on es veu la gran necessitat de jugar que té la nena protagonista i com se les empesca amb els seus arguments perquè el seu joc tingui una justificació en el món dels adults. Ens pot donar peu a parlar amb els infants sobre els seus jocs.

Na Clara era una nena petita i polissona. Moltes vegades feia enfadar sa mare tal com fan totes les nenes petites i polissones del món. Però a més a més na Clara s'inventava unes excuses molt originals per a les seves malifetes. Bé, potser no eren excuses, potser ella ho creia així, el cas és que deixava amb un pam de nas tots els qui l'escoltaven. Ara ho veureu.

Un dia na Clara va despenjar les cortines del menjador, les va posar damunt la taula i es va fer una cabana. Quan sa mare la va renyar, ella va dir:

–És que la taula tenia fred i l'he tapada!

Després na Clara es va amagar dins el rebost. Sa mare la cercava per tota la casa i no la veia per enlloc. Quan a la fi la va trobar, la va renyar per no haver sortit abans i na Clara va dir:

–És que les patates tenien por i els he anat a fer companyia!



Després na Clara va agafar unes tisoires molt grosses i es va fer una bona tallada de cabells. Quan sa mare la va veure la va renyar molt altra vegada i na Clara va dir:

–És que les tisoires tenien gana i se m'han menjat els cabells!

Aquell dia, quan va arribar l'hora de sopar na Clara tenia molta de gana i va demanar:

–Mare, què hi ha per sopar?

La mare li va dir:

–Mira, Clara, avui he fet una coca de verdures boníssima, d'aquelles que t'agraden tant, però llavors m'he adonat que el gos se la mirava amb ganes de menjar-se-la i la hi he donada. No n'ha quedat gens ni una mica.

Na Clara gairebé es va posar a plorar quan es va pensar que no es podria menjar ni un trosset de coca. Sort que llavors va arribar el pare i va fer una truita de patates boníssima. Tots tres se la van menjar, i sabeu què m'han contat? Que al gos no n'hi van deixar. ■

(Conte d'Elisabet Abeyà)

...i una recepta Truita de patates

Ingredients:

1 kg de patates; 8 ous; ½ litre d'oli

Preparació: Es pelen les patates, es renten, s'eixuguen i es tallen a làmines o a quadradets. Es posen a la paella amb oli calent. S'hi tira sal i es remenen de tant en tant. Quan estan cuites s'entretiren del foc i es colen. A part es baten els ous i s'hi afegeixen les patates. S'aboca la mescla a la paella calenta amb poquet oli. Quan està quallada i cuita, es tapa amb una tapadora o amb un plat i es gira perquè es cogui de l'altre costat.

(Evidentment tot el que té a veure amb la cocció ho farà un adult tot sol. Els infants poden col·laborar en la preparació de les patates i a batre els ous.)

La portadeta



Un tacte de qualitat

Qualsevol objecte es pot convertir en allò que imaginem, o allò que s'aconsegueix generar. Solament calen ganes d'experimentar, imaginació i curiositat, qualitats que els infants duen incorporades. Uns blocs de fusta permeten elaborar construccions sense més límits que les lleis de la física. L'estètica i la ciència apareixien a mesura que es van disposant. Aviat es descobreixen lleis matemàtiques i tècniques constructives. El tacte de la fusta aporta càlidesa, i ens apropa a una natura, que, sovint, es troba massa allunyada dels entorns on viuen els nostres infants.

Idees i reflexions

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

Es deixa ben clar l'objectiu d'aquesta pàgina: divulgar i compartir una filosofia educativa que es basa en el respecte, l'acompanyament de l'infant, l'estètica dels espais, el joc, l'experimentació... Inclou breus reflexions, amb idees, novetats, a més d'oferir cursos i assessoraments. Entre les pàgines antigues, recomanem la dedicada a la pedagogia de la llum, amb nombroses fotos i enllaços.

VEURE | PENSAR | SENTIR







Pàgina d'inici
Formacions i assessoraments
Contacta amb nosaltres

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

Sota el lema «Propostes creatives per a famílies curioses», inclou un munt de propostes de molts camps diferents. Hi ha ciència, experimentació, jocs... Solament amb taula de llums, ja hi ha cinc propostes. I tot, com expliquen, partint d'un infant capaç i competent, amb un bagatge personal que l'acompanya fins i tot en el moment d'arribar a les nostres vides, amb un equipatge que els primers anys de vida es compon de vivències.

R
S
S
E
N
S
A
T

Som...

compromís participació
comunitat **creativitat**
xarxa investigació utopia
diversitat **formació** acció
emoció **intercanvi**
història present i futur
som mestres

Subscripció Revista Infància

(6 números l'any)

Preu 2016: 52€

Preu exemplar: 12€

www.rosasensat.org

Espai per a una creativitat sense límit

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



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: Rosa Securín. **Cap de redacció:** Raimon Portell.

Coordinació: Mercè Marlès.

Consell de Redacció:

David Altimir, David Aparicio, Mercè Ardiaca, Montserrat Baliarda, Teresa Boronat, Arnau Careta, Clara Claramunt, Carme Cols, 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, Eva Jansà, Montserrat Jubete, Enric Lacasa, Anna Leonart, Elisabet Madera, Sílvia Majoral, Paula Marfil, Marta Martínez, Blanca Montaner, Montserrat Nicolás, Gemma Núñez, 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. Securín, Mercè Serrat, Jennyfer Silvente, Pau Sobrerroca, Josepa Solsona, Lurdes Tarradas, Dolors Todolí, Marta Torras, Maria Torres.

Projecte gràfic i disseny

de les cobertes: Enric Satué

Maquetació: Clara Elías

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

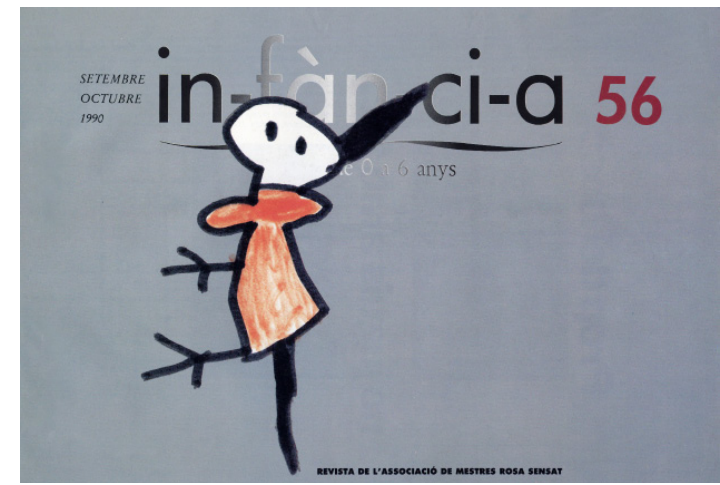
Exemplar: 12 euros, IVA inclòs

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.



Regala una subscripció a
in-fàn-ci-a
fes un regal i fes-te un regal

R
S
S
E
E
N
A
T

L'Associació de Mestres Rosa Sensat

Convoca el **XXXVI Premi
Marta Mata de Pedagogia**

P E D A **g** O G I A

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

1. Els treballs presentats han de ser originals, inèdits, realitzats per mestres, professors i altres educadors, procedents de tot l'Estat espanyol i Llatinoamèrica i redactats en qualsevol de les seves llengües.
2. Les obres han de donar a conèixer una experiència que comporti una millora de la pràctica educativa.
3. Les obres han de tenir una extensió màxima de 250.000 caràcters, amb espais inclosos. S'han de fer arribar per correu electrònic, en suport digital i tancats en format PDF, a l'adreça publicacions@rosasensat.org. No s'acceptaran treballs en suport paper.
4. El document ha d'anar acompanyat necessàriament d'un breu currículum de la persona o persones autores, on hi constin les seves dades bàsiques: nom i cognoms, adreça, telèfon de contacte, NIF i correu electrònic.
5. La data màxima per al lliurament dels originals serà l'1 d'octubre de 2016.
6. El jurat està constituït per persones vinculades a l'àmbit educatiu i que representen les institucions i entitats convocants.
7. El jurat podrà declarar el Premi desert. La decisió del jurat serà inapel·lable.
8. L'Associació de Mestres Rosa Sensat publicarà l'obra en llengua catalana i l'Editorial Octaedro en llengua castellana. En ambdues edicions es farà constar el premi amb el qual ha estat guardonada.
9. Es farà una publicació en paper del treball premiat, que no excedirà les 160 pàgines.
10. El veredictes es farà públic el mes de novembre de 2016 i el Premi es lliurarà en el decurs d'un acte públic.
11. La participació en el Premi comporta l'acceptació d'aquestes bases. El jurat resoldrà les qüestions no previstes.

Barcelona, febrer 2016

Col·laboració:



Generalitat
de Catalunya
Departament
d'Ensenyament



Diputació
Barcelona

Ajuntament  de Barcelona
Institut d'Educació

OCTAEDRO