

Novembre
Desembre
2016
educar
de 0 a 6
anys

in- fàn- ci- a 213



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

Treballem des del compromís

S'acaba el 2016, un any que sembla que l'educació ha estat molt present en els debats públics, en els mitjans de comunicació, a les xarxes socials, pensant i repensant com ha de ser l'educació en aquest segle. Sembla que finalment els mitjans parlen en positiu de l'educació i, des de molts àmbits, a les famílies, entre els mestres i a tota la societat, s'empeny perquè canviïn les coses i l'educació dels infants tingui la qualitat que es mereix. S'està posant a la llum un discurs i un debat que, des de les pàgines d'INFÀNCIA, s'està fent des dels seus inicis: la voluntat de transformar l'escola perquè l'infant sigui el centre de l'aprenentatge, amb uns mestres

compromesos amb aquest objectiu, treballant per una escola pública, catalana, de la màxima qualitat possible i que aculli tots els infants siguin com siguin i vinguin d'on vinguin.

Per altra banda, estem patint els efectes de les dures retallades dels últims anys. S'han publicat estudis que evidencien el que les escoles vivim en primera persona: el pressupost que el país dedica a l'educació és inadmissible, el 2,8 % del PIB. Amb uns recursos tan escassos, parlar de canvis i d'innovació pot semblar una broma. Si l'educació no és una prioritat de país, com és evident, es fa molt difícil avançar i millorar-ne la qualitat.

Però no defallim, i des d'INFÀNCIA, des de l'Associació de Mestres Rosa Sensat, com a mestres que som, continuem treballant des del compromís, amb el propòsit d'empenyer perquè les polítiques educatives avancin en l'enfortiment dels drets dels infants i en l'educació pública de qualitat. Subscriuim de ple les paraules que M. Antònia Canals té escrites en un mural penjat en el GAMAR, un espai dedicat a la formació dels mestres:

«Tots els nens i les nenes del món necessiten una bona educació, i hi tenen dret, com les plantes necessiten l'aigua. Però són infants i encara no tenen poder per defensar aquest dret. Si no ho fem per ells, qui els defensarà?»

Infància en Xarxa	El Nadal dels infants de 3 a 6 anys		2
Plana oberta	La natura i l'infant	Carme Cols i Marta Martínez	3
Educar de 0 a 6 anys	Escola, ètica i moral	Joan-Carles Mèlich	6
Escola 0-3	Detalls invisibles	Montse Riu i Marta Torras	10
	Tots hem estat a la panxa de la mare	Llar d'Infants Petit Príncep	15
Bones pensades	Llits sense barreres	Llar d'Infants Les Baldufes	18
Escola 3-6	La geometria a l'etapa infantil	M. Antònia Canals	20
	Un pati viu	Sílvia Majoral	27
L'entrevista	Conversa amb Oblit Baseiria, llibretera	INFÀNCIA	31
Infant i societat	Escola i entorn, una aliança poderosa	Rosa Gibert	36
Llibres a mans	Viatgem	Roser Ros	41
El conte	Un conte... I una recepta	Elisabet Abeyà	42
Informacions			44
Blogs, llibres i més	sumari		46

El Nadal dels infants de 3 a 6 anys

«Com han de celebrar les festes de Nadal els infants de 3 a 6 anys? Amb tota l'escola o només amb els nens i les nenes del parvulari».

Conxita Romeu Jo vaig ser mestra de parvulari durant 35 anys. Ara ja estic jubilada. La meua opinió és la següent: crec que els nens se saturen de fer cagar el tió tantes vegades: a l'escola, al barri, a l'esplai, a casa dels avis, a casa... L'escola hauria d'explicar les diferents tradicions (cada vegada l'escola és més plural). Naturalment, explicar l'origen del tió i la seva tradició, les cançons de fer cagar el tió amb totes les seves varietats, cançons, contes... Actualment s'ha desvirtuat el verdader sentit. Els tions no tenien ni boca ni ulls pintats, sinó que era la imaginació dels nens que hi veien ulls i cara. Ah! i el tió cagava els torrons i neules que es menjaven amb família.

Anna Martin Torrents Ho vàrem començar a l'escola per conservar la tradició, però crec que ara els nens estan saturats d'activitats nadalenques i s'ha desvirtuat el sentit del Nadal convertint-lo en un període de consumisme, en lloc de solidaritat i reflexió.

Olga Panades Jo trobo que a les famílies catalanes sí que es repeteix aquesta tradició, però hi ha maneres de fer-ho diferent (a la nostra escola el tió caga llibres, a la llar d'infants cagava el aperitiu que després prenien), però a les famílies marroquines, etiòps, alemanyes o castellanques no es repeteix. Així, fent cagar el tió a l'escola, creem una cultura comuna.

Jordi Navarro Mireu, jo crec que la pregunta hauria de ser si els infants de 3 a 6 anys, i també els de més edat han de celebrar a l'escola i l'institut les festes religioses,

siguin quines siguin. Jo crec que no, almenys en les escoles i instituts públics.

Conxita Romeu Val la pena donar un ventall de les diferents maneres de celebrar segons les cultures, aprofitant la diversitat de la classes.

David Altimir Sans Estic d'acord amb en Jordi Navarro: en aquesta pregunta hi ha molts temes que s'hi barregen: festes - religió / tradició catalana - espai per les altres cultures / consumisme... La cadència castanyada - nadal - carnestoltes - la quaresma - pasqua com a moments de festa pot acabar essent buida de contingut. Potser al segle XX ha tingut sentit fer-ho així, però ara també hem «d'innovar» en aquest tema.

Irene Soisa Amb els de parvulari sens dubte.



Anna Torner A veure, jo penso que no s'ha de confondre la tradició amb la religió. De les festes, n'hi ha un munt que tenen orígens pagans. També penso que haurien de tenir un aire menys comercial. Es poden elaborar en els diferents cicles i haurien de ser part de l'eix transversal de festes que anualment plantegem.

Al facebook de l'Associació de Mestres Rosa Sensat oferim un espai d'intercanvi d'opinions i de debat sobre fer de mestre, l'escola i l'educació. A la revista, hi recollim part d'aquestes converses. 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*.

La natura i l'infant

Reflexionant sobre quins entorns oferim als infants de les nostres escoles, ens proposen escriure els records de la nostra infantesa. I ens adonem de la importància i la riquesa d'haver viscut experiències a la natura com les que anirem descrivint i comentant.

«M'ha agradat reviure mentalment per un moment aquells instants que abans no valorava i ara valoro tant.» MERITXELL

«Poder escriure els records de la meva infantesa també és molt interessant per poder compartir-los amb totes vosaltres.» LURDES

En reflexionar sobre la nostra infantesa, ens hem trobat amb la natura i l'espai exterior en tota la seva dimensió. El debat ens ha ajudat a adonar-nos que moltes vegades aquests records es troben adormits, tan amagats que no surten durant el nostre dia a dia de mestres al costat dels infants.

És inevitable: en els records més amagats i presents de la nostra infantesa, sempre hi trobem la riquesa i el llegat del nostre entorn natural. La natura ocupa una part molt important durant la nostra infantesa. Alhora observem com s'ha anat perdent aquest contacte a mesura que hem anat creixent. Però el tornem a recuperar de grans. Les mares tornen a reviure aquests records amb els seus fills, les àvies amb els néts...

Per què tenim amagats tots aquests records? Per què no permetem que els infants gaudeixin d'experiències com les que hem viscut nosaltres? Per què no els oferim l'oportunitat que nosaltres vam tenir de viure l'exterior com un jardí?

Aquelles vivències estaven estretament lligades als nostres sentits, com l'olor i el gust de la cuina de l'àvia, el tacte de les flors que collíem, el cant dels ocells i els colors del paisatge.

«Tinc molt presents les olors, sobretot les olors de la cuina de la

Carme Cols i Marta Martínez



iaia, la carn a la brasa amb pa torrat del matí, l'escudella del migdia i les bledes amb patates de la nit.» MARTA

«Hi havia molt llorer a casa dels meus cosins, la seva olor és inoblidable i la meva mare sempre es parava a olorar-lo. L'altre dia la Carme ens va apropar la ruda per

olorar-la i em va venir al cap la casa de la meva àvia, amb la terrassa plena de plantes.

«Recordo el meu poble a Galícia, a un poble de Pontevedra al costat de l'oceà.» LURDES

«Vivíem amb intensitat petites i grans històries fora de la mirada dels adults. També passàvem por,

i ens feia respecte allò desconegut. Superàvem reptes i descobríem l'amor per la natura, el territori i els companys de viatge.

«He passat moltes estones entre pins, roures i alzines.» MARINA

«El meu primer record no és gaire positiu! Un dia vaig anar a obrir els porticons i vaig aixafar un rusc! Totes les abelles van venir cap a mi i em van deixar l'orella com una pilota de bàsquet! Des d'aquell moment, quan obro porticons, quan vaig pel bosc, quan veig una abella... tremolo.» ARANTXA

«Escric els records d'infantesa des de la Bisbal de Falset. Aquí és on he passat els meus millors moments relacionats amb la natura. Hi he après a estimar la natura.» GLÒRIA

La natura té la capacitat d'unir-nos. A la natura mai hi estem sols, sempre anem acompanyats, sobretot al costat de les persones que més estimem.

«Vam aprendre a tenir cura els uns dels altres. El cosí gran i la meva germana s'ocupaven de mi i el meu cosí petit, i jo, del meu cosí petit. Junts vam aprendre tantes coses... No ho sabíem, però estàvem aprenent a cooperar.» MARTA

«Recordo moltes estones al costat del meu avi regant plantes, les tenia precioses els ficus, els geranis, la planta dels diners, el gessamí, els geranis... Les regava, les tocava, els deixava la ràdio encesa, els cantava mentre les regava... Tenia també un colomar on criava els seus coloms, a més de tenir molts canaris i periquitos... L'avi ja no hi és però les seves plantes ens el recorden al pati de ma mare.» SARA

Malauradament, però, entre els records d'infantesa no n'hi ha que relacionin l'escola amb la natura. Hem viscut moments preciosos a masies, camps, al jardí de casa els avis... Però cap a les nostres escoles. Això ens porta a buscar-ne el motiu.

Les ciutats on vivim no permeten els jocs al carrer o al camp, com fèiem en els nostres records. I potser és per aquest motiu, perquè vam tenir el privilegi de poder-ho viure, que no podem negar a l'infant el dret de viure a l'espai exterior amb tota la seva plenitud.

«Natura per totes bandes: fèiem excursions a collir móres, a banyar-nos al riu, a agafar capgrossos. El que fos per no entrar a casa.» CRISTINA



«Suposo que les plantes i arbres que més m'atrauen són amb els que m'he criat.» SARA

«He passat moltes estones entre pins, roures i alzines.» MARINA

«Estar en contacte amb la natura estic ben segura que m'ha ajudat a valorar-la, estimar-la i defensar-la.» MERITXELL

L'escola ha d'oferir escenaris de trobada amb la natura. Penny Ritscher ens diu que «cal veure quins eren els valors educatius implícits en els jocs espontanis d'aquell temps i estudiar de quina manera es poden recuperar aquells valors en un context tan canviant».¹

«Els estius, només anava a casa per menjar i dormir, perquè la resta del dia jugava amb els amics al carrer, al camp, a casa d'algú. I a les nits, jugàvem a *pluca* (fet i amagar) i també ens encantava estirar-nos en una esplanada i contemplar el cel estrellat.» GLÒRIA

Amb els records d'infantesa, compartim el plaer d'enfilar-nos als arbres. Però no tenim records com aquest a les nostres escoles. La natura ens regalava les eines per poder jugar, nosaltres hi posà-

vem la imaginació... Quines eines oferim a les escoles per deixar fluir la imaginació?

«El meu germà i jo ens vam fer nostra una figuera. Les branques eren les diferents estances d'una casa imaginària. Un nespri i un pi feien de límits de la nostra casa imaginària.» MERITXELL

A les escoles aquests records no hi són presents potser perquè la vida a l'interior hi ha tingut més pes. Però l'exterior no és un lloc on anar a prendre l'aire, no és l'espai de la pausa de la vida l'interior. Ha d'esdevenir una continuïtat amb el que fem a l'interior. Un és la continuació de l'altre. I és un espai molt valuós i especial, que mereix tota la nostra atenció.

El jardí guarda infinits secrets: un cargol, una fulla amb gotes d'aigua, un bassal que fa de mirall... «Es tracta d'assumir la direcció educativa dels espais exteriors. Es tracta de crear espais exteriors acollidors i bells, espais que afavoreixin no tan sols els moviments plens de vitalitat i de risc, sinó també la intimitat i la tranquil·litat. Es tracta, i ara toquem el punt sensible, de mantenir els espais exteriors amb la mateixa cura, o gairebé, que es dedica als espais interiors.»²

«A mesura que m'anava fent gran les feines del camp ja no em semblaven tan atractives. Ara, des de fa poc estic ajudant en un tros de camp amb cultiu ecològic de mandarines i alvocats i m'ha aprofitat novament al cultiu de la terra. Aquest treball el visc com una bombolla d'aire fresc.» MERITXELL

«Aquesta Setmana Santa m'ha servit per posar-me en contacte amb la natura. Ho he fet amb els meus nebots, que m'han ajudat a recordar com m'hi relacionava de petita. He tornat a fer amb ells el que feia quan tenia la seva edat.» ANNA

«Tinc un fill de dinou mesos, el Pau, i tot el que vaig viure durant la meva infantesa ho estic revivint!

Vull que el Pau aprengui a valorar la natura, com m'han ensenyat a mi.» GLÒRIA

Esperem que aquests records floreixin, visquin i ens acompanyin al llarg de tota la nostra vida.

«Aquestes són les olors i sensacions que vaig viure de petita. Ha sigut un plaer poder tornar a recordar, amb vosaltres, aquells bons moments!» LURDES ■

Marta Martínez i Carmen Cols,
mestres

Notes

1. Ritscher, Penny: *El jardí dels secrets*, Barcelona: AMRS, 2003, Temes d'Infància, núm. 45, pàg. 21.
2. Ídem, pàg. 16.



Escola, ètica i moral

No podem oblidar que tota educació és sempre en un espai i un temps concrets, en un entorn social, i que avui estem vivint un moment històric en el

qual les religions, els sistemes filosòfics i els ideals polítics que donaven sentit a les nostres vides han fet fallida i on els punts de referència absoluts han estat eclipsats. Davant d'aquesta situació, la pregunta que posaré sobre la taula és la següent: quins aspectes ètics i morals hauria de transmetre una escola que viu en una època de crisi?

Caldria començar assenyalant el fet que l'escola, ens agradi o no, és font de la memòria, tant de la individual com de la col·lectiva. Això significa que sovint no sabem què hauríem de fer (això sempre és molt discutible i molt precari), però sí que sabem què hem fet, sí que sabem quina ha estat la nostra història personal, individual i biogràfica, i també la nostra història col·lectiva. Quan parlem de mirada al passat, no només fem referència als textos històrics, sinó que també volem remarcar la

No hi ha educació, sigui del tipus que sigui, sense l'aprenentatge d'una moral, perquè no hi ha ésser humà al marge d'un món, d'una gramàtica, d'un conjunt de signes, de símbols, de valors, de normes i d'hàbits. En la cultura occidental tant la família com l'escola són les dues institucions encarregades de transmetre aquesta gramàtica moral.

Joan-Carles Mèlich

importància d'una mirada a través dels relats, siguin literaris, testimonials, artístics, científics o de qualsevol mena. Cal tenir molt present que la memòria és una mirada al passat, a un passat que no deixa de ser present. Per aquesta raó la memòria és un bon punt de referència que no serà absolut, certament, però que pot servir-nos per orientar la nostra vida. La memòria és una orientació en negatiu. Des de fa molts anys penso que una bona educació no pot ser només una pedagogia de la memòria, però sempre hauria de ser una pedagogia de la memòria. És clar que la memòria del passat no ens immunitza contra el mal, no ens assegura que la història no es torni a repetir, però és un punt per viure el present en alerta. La memòria és, doncs, en aquest sentit, un toc d'alerta. A l'escola caldria transmetre el valor de la història, amb els seus claroscurs.

En segon lloc passem a considerar la qüestió de la importància de la norma i de la llei. Resulta indubtable que qualsevol ciutadà ha de conèixer les lleis, les escrites i les no escrites, és a dir, el dret i la moral, la legalitat vigent i els codis deontològics. L'escola ha de transmetre la importància d'obeir la llei i les normes pròpies de la cultura en la qual vivim. Ara bé, en tota societat també hi ha unes lleis no escrites, un marc normatiu que no penalitza, però que cal conèixer: la moral. Què és la moral? Què ente-



“Les normes no només ens diuen què hem de fer, sinó allò que som.”

nem per moral? Entenc per «moral» un marc de signes, de valors, d'hàbits i de normes propi d'una cultura concreta en un moment determinat de la seva història. La moral, tota moral, sigui del signe que sigui, habita un àmbit públic i genera una sèrie de normes de decència. Dic normes i no regles. En un joc hi ha regles, accions que s'han de respectar si es vol jugar a aquest joc. Però la identitat del qui juga, del qui practica, no queda afectada per la regla. Per dir-ho d'alguna manera, la regla és «fora» del jugador, o també la «forma de ser» del jugador no està en joc en la regla. En les normes això no passa. La meua identitat està ja configurada per la norma, està preconfigurada per la norma. Per això és molt important entendre que les normes no només ens diuen què hem de fer, sinó allò que som. La moral no és només normativa i axiològica, sinó també ontològica.

una persona ben educada si no les compleix. Ara bé, també en el cas de la moral s'ha de mostrar la seva fragilitat. Una moral mai no pot donar raó de tot el que som i de tot el que hem de fer. La moral, com a marc normatiu que és, té límits, té àmbits foscos i cruels perquè protegeix, és veritat, però també exclou. Per això mateix l'escola hauria de fer veure la provisionalitat de tota llei, de tota norma, de tota identitat. L'escola ha de mostrar l'ambigüitat de les vides. No hi ha identitats, normes i lleis clares i distintes.

Els nouvinguts han de saber com orientar-se en el seu món moral, però també han de ser conscients que aquest món mai no és definitiu, sempre canvia i ha de canviar. Només en una societat totalitària les lleis són immutables, eternes i definitives.

L'escola hauria d'ensenyar que mai no vivim ni viurem en el millor dels mons, que el paradís és fora de l'abast dels éssers finits, que la justícia, la veritat o el bé absoluts mai no es faran presents. L'escola ha d'ensenyar que no tot es pot ensenyar, i el que, com veurem després, no es pot ensenyar és l'ètica. Els humans som éssers que hem de complir les normes, però som també éssers que les podem transgredir. Però, quan s'ha de transgredir una norma o una llei? Això és el que l'escola no pot ensenyar, ni l'escola ni ningú, perquè si ho fes estaria convertint l'ètica en moral, estarien normativitzant l'ètica. Educar significa mostrar que mai no som del



tot bons, ni justos, ni democràtics. No som ètics perquè sabem allò que hem de fer, sinó tot el contrari, perquè no ho sabem, perquè vivim en un món incert, perquè no tenim la consciència tranquil·la. Educar èticament és mostrar que cal estar a l'altura d'allò que l'altre em demana, però també és admetre la fragilitat de la condició humana, perquè la nostra resposta no serà del tot adequada.

Ja he dit fa un moment que la moral fa referència als principis, a les normes, als valors, als codis, als costums, als hàbits. Tota moral, cal insistir en aquesta idea, és fruit d'una cultura concreta en un moment determinat de la seva història. L'ètica, en canvi, no té res a veure ni amb els principis ni amb les normes. L'ètica no és ni una teoria ni una pràctica, sinó una experiència, un esdeveniment, una resposta. L'ètica no respon a la pregunta «què he de fer?», perquè l'ètica no és la resposta a una pregunta sinó a una demanda, a una apel·lació. Així, mentre que tota moral ens diu a priori *què* hem de respondre, l'ètica ens diu *que* hem de respondre sense saber *què* hem de respondre, perquè tota resposta ètica és un posar en joc la moral, és la seva transgressió. És veritat que l'ètica no viu al marge de la moral, car no es pot viure *al* marge d'una moral, com no es pot viure al marge d'un llenguatge, però sí *en* els seus marges, en les seves zones d'ombres. No hi ha imperatius ètics, o, si es vol dir així, l'ètica, a diferència de la moral, és una *resposta* fruit d'una improvisació perquè està en funció d'aquell que pateix; per això no pot haver-hi normes ètiques, principis ètics, perquè la resposta ètica és la resposta al sofriment d'un *singular*, d'un *nom propi*, impossible d'universalitzar. I també per això mateix, la resposta ètica no permet tenir la consciència tranquil·la. Mai no sabrem si la nostra resposta ha estat l'adequada, perquè mai no serà una resposta suficientment bona. No som ètics perquè fem el bé o perquè complim les nostres obligacions i deures, sinó perquè mai no podem fer-ho del tot.

Tot plegat em fa pensar que vivim envoltats de codis deontològics, de protocols, de comitès de bioètica. Tot això forma part de la moral. Però l'ètica és una relació cara a cara, és una resposta ara i aquí que no es pot universalitzar, irrepetible, que mai no es pot *pre-veure*, perquè l'altre sempre és diferent, és únic. Sens dubte, la necessitat antropològica que tenim com a éssers finits d'haver de respondre ens inquieta. L'ètica és inquietant, per això intentem cobrir-la amb la moral, procurem que la moral faci la funció de l'ètica, però això és impossible i també molt perillós, perquè la moral ha de fer la funció que li pertoca, que no és altra que la de donar punts de referència, però mai no podrà fer la funció de l'ètica. ■

Joan-Carles Mèlich, professor de Filosofia de l'Educació,
Universitat Autònoma de Barcelona

“Mai no sabrem si la nostra resposta ha estat l'adequada, perquè mai no serà una resposta suficientment bona.”



Detalls invisibles

Montse Riu i Marta Torras

Per anar fent visibles aquests «detalls invisibles» i ser més conscients del que transmetem, en descrivim alguns exemples.

Observar detalls en:

- El que diem: amb les mirades, els gestos, les paraules i les frases o amb el to que utilitzem.
- El que fem: en les prioritats que establim en organitzar els recursos, els temps...
- El que pensem: els nostres diàlegs interns, les nostres creences.

El que diem

Mirades d'aprovació amb un somriure de ben a prop o a una certa distància, mirades que diuen sóc aquí i et veig, mirades que ens eviten aixecar

En les relacions que establim amb els infants, les famílies o els companys i les companyes, en la manera com ens comuniquem en el dia a dia a l'escola, hi ha una infinitat de detalls als quals no parem atenció. Si intentem mirar diferents situacions des d'altres perspectives o dediquem un temps a analitzar-les i reflexionar-hi, podem trobar que sovint donem missatges, provoquem emocions o transmetem valors sense ser-ne del tot conscients. És el que hem volgut anomenar «detalls invisibles».

Aquests tipus de frases poden fins i tot crear un cercle viciós en què, com més fem servir els elogis, més semblen necessitar-ne els nens i les nenes, per la qual cosa encara els elogiem una mica més. Malauradament alguns d'aquests infants es convertiran en adults que continuen necessitant que algú els doni un copet a l'espatlla i els digui si el que fan està bé. De ben segur que no volem això per als «nostres» infants.

Qui vol venir a fer una taller? Massa sovint les nostres expressions no tenen present fins

el to de veu per exclamar «molt bé!». Aquest «molt bé!», segons Alfie Kohn en el seu article «Cinco razones para dejar de decir 'Muy bien'», no dona seguretat als infants. En darrera instància els fa sentir menys segurs.

a quina edat els infants poden arribar a comprendre una ordre col·lectiva o bé que un infant fins als dos anys no sap anticipar un esdeveniment i representar-lo en la seva totalitat. Christine Schuhl ens diu en el seu llibre *Vivre en crèche* que, quan demanem a un infant que canviï d'espai per fer una altra activitat, potser no tenim en compte que no sempre controla la totalitat de l'ambient on es troba i que li cal un temps per situar-se dins l'espai i buscar les seves referències. Quan l'infant ha d'abandonar un espai, també són totes les seves referències, que li cal abandonar. Tota demanda de canvi tindrà sentit per a l'infant si pot representar la nova activitat proposada. Ens pot ajudar canviar l'expressió de «sortim a fora, anem al pati» per «anem a jugar amb els camions i la sorra» o «anem a pujar a la bicicleta», o bé un «anem a berenar?» per «anem a menjar pa amb xocolata?».



En el que fem

La falta de respecte en atendre directament a un infant té repercussions en el desenvolupament de la seva personalitat: en un canvi de bolquers mecànic, en les xerrades entre educadores mentre acompanyem els infants en el moment del descans, parlar per sobre el cap de l'infant sense integrar-lo en la conversa, ja que

es parla d'ell... Cada moment que passem amb l'infant ha de donar sentit a la relació. L'infant té necessitat de relacions estables i respectuoses per créixer. Si l'infant pot confiar en un adult

respectuós, creixerà tenint confiança en ell mateix. És important recordar com n'és d'important, perquè pugui accedir a l'autonomia, que aquesta confiança en un mateix sigui real.

Un dels propòsits del treball en equip en totes les escoles és la reflexió, imprescindible per millorar i avançar. Però no ens concedim ni a nosaltres mateixes aquest temps per fer-ho. A les reunions d'equip, sovint es proposa parlar de temes, definir una posició o prendre decisions, sense haver tingut el temps suficient per valorar pros i contres, per buscar informació, si ens cal... Arriben just en el moment de la reunió d'equip. Perquè la reflexió vingui acompanyada d'arguments sòlids, que a la vegada ens donen confiança a nosaltres mateixos, és important poder tenir uns dies abans de les reunions d'equip la proposta de temes a parlar en forma d'ordre del dia. Ja podem començar





a donar-hi voltes. Segur que ens ajudarà a trobar l'equilibri entre les tres «e» de què ens parla Albert Serrat, eficàcia, eficiència i elegància, com a qualitats d'un bon treball en equip.

El que pensem

És el més invisible dels tres tipus de «detalls» que enumerem, però no per això li hem de donar menys importància.

El que pensem de cada persona i l'opinió que ens en creem condiciona la relació que establim amb ella, tant si són els companys, com els infants o les seves famílies. Amb el llenguatge no verbal transmetem molts missatges, dels quals no som del tot conscients, i deixem entreveure aquelles idees i pensaments que tenim.

El que pensem de cada infant, la mirada que tenim vers ells, sovint deixa petjada i condiciona

el seu comportament i activitat. Pensar que els infants són capaços i confiar en les seves potencialitats ens ajuda a tractar-los amb serenor i respecte, donar-los temps perquè es desenvolupin i assoleixin aprenentatges amb una imatge positiva d'ells mateixos, procurant que mantinguin l'interès, la curiositat, la constància i les ganes d'aprendre amb la naturalitat que els és pròpia.

De vegades els nostres pensaments no van en aquesta direcció. Per exemple, poden ser pensaments de desànim perquè ens sembla que hi ha infants que els costa assolir el que creiem que ja haurien d'haver après amb el temps i els esforços que hi hem dedicat. I encara podem afegir un altre agreujant especulant sobre quins factors de l'entorn familiar no els són favorables, i caure en el perill de fer culpable a la família d'allò que veiem com un problema.

Unes preguntes oportunes

Quan ens formem una opinió d'una persona –infant, família, company o companya–, tendim a buscar tot allò que confirmi la nostra visió. També hem de tenir en compte que les afinitats o simpaties personals són inevitables. Així doncs, per eludir els efectes negatius d'aquestes predisposicions és útil poder compartir mirades amb altres companyes i fer un esforç per ser el més justos possible en les nostres anàlisis.

Vet aquí una bona raó per reivindicar la parella pedagògica.

Si ens fixem en les relacions dels equips educatius, qui no ha viscut en alguna ocasió un malentès que té l'origen en una interpretació esbiaixada d'un fet o de subestimar algú, i que enrareix l'ambient de treball en equip?

Pensar en positiu o negatiu, acceptar o no que cada infant, cada família, cada companya fa el que sap i pot, i comprendre que cadascú està en un moment diferent d'un procés d'aprenentatge (tota la vida estem aprenent), pot facilitar o entorpir aquests processos, les relacions i la bona convivència. No es tracta de practicar la ingenuïtat, sinó de fer un exercici de comprensió.

Alguns autors defineixen com a violència mental el que popularment diem «pensar malament» de les persones que tenim al nostre voltant. Així com la violència física i la violència verbal són més visibles i fàcils d'identificar (i la comunitat educativa està d'acord a no fer-ne ús en cap cas), la violència mental és més difícil de detectar i es pot confondre amb la pràctica d'un cert sentit crític. És fàcil trobar comentaris crítics sobre companys o famílies que, fins i tot, estan ben vistos. Caldrà provar, llavors, d'analitzar les situacions i no tant de jutjar les persones.

Amb aquestes reflexions veiem que podem trobar «detalls» que són valuosos i que és recomanable repetir (donar temps als infants, no jutjar les famílies, etc.). Són aquells que sorgeixen de mirades i actituds respectuoses.

Per contra, en trobem d'altres que convé canviar. Alguns tenen l'origen en creences fruit de la cultura imperant, de les vivències o la motxilla emocional personal (per exemple, la creença que cal que els infants tastin allò que se'ls posa al plat). Adonar-nos-en ens pot dur a millorar.

Resumint, a partir de tenir una mirada respectuosa, de no jutjar i tenir cura dels nostres diàlegs interns podrem trobar actuacions que afavoreixin climes saludables i processos creatius i d'aprenentatge. Ser capaços de revisar les



nostres creences i contrastar-les amb els valors de respecte i convivència, també ens pot ajudar a avançar en aquest sentit.

Per concloure, suggerim fer-nos preguntes en els moments de fer valoracions o avaluacions, en els moments d'arribar a acords o prendre decisions. Quins valors estem transmetent amb aquesta actuació? És respectuosa aquesta actitud? Aquesta decisió busca el bé comú?

Interrogar-nos: on és l'interès de l'infant? ■

Fotos de l'E. B. M. Barcelona
Marta Torras, pedagoga, i Montse Riu, mestra

Tots hem estat a la panxa de la mare

Amb les experiències de cadascú vam poder resoldre diferents dubtes. Aprofitem els petits moments de la vida quotidiana per desenvolupar aprenentatges.

Va ser un dia molt bonic amb una nova notícia! Com tants altres dies al llarg del curs.

Escoltar l'infant, atendre al que diuen i al que fan, és una manera de començar un projecte. Un projecte que ens dóna lloc a conversar i a viure situacions que fan palès que els infants aprenen del món que els envolta.

Al cap d'unes setmanes, però, hi havia una altra nena, la Dina, que es trobava en la mateixa situació. En molts moments del dia sortia el tema dels germanets. Va ser a partir d'aquí que ens vam plantejar fer-ne un petit

Un matí al grup de maternals arriba la Paula entusiasmada perquè ha de comunicar una gran notícia: tindrà un germanet o una germaneta! Les mestres hi paren una especial atenció i comencen a parlar-ne amb la resta de companys del grup. Sorgeixen un munt de preguntes: on és?, quan el veurem?, és petit?, jo també en tindrè un o una?

aprofitar aquest interès per adquirir nous aprenentatges que, sens dubte, en serien molts!

El primer que vam fer va ser demanar la col·laboració de les famílies perquè portessin alguna fotografia de quan els infants eren a la panxa de la mare i acabats de néixer. Les educadores mares també van portar fotos de quan estaven embarassades. Totes aquestes fotografies, les vam penjar en un mural. Cada dia arribava alguna fotografia nova i, amb molta atenció per part de tots, escoltàvem aquell infant que, amb els ulls il·luminats d'alegria, explica-

projecte que anomenaríem «Tots hem estat a la panxa de la mare». Partíem de l'interès dels infants i això ja feia pensar que seria tot un èxit. Calia

Llar d'Infants Petit Príncep

va que allà dins aquella panxa hi era ell! I que quan la panxa va ser ben grossa, en va sortir! «Mireu que petit que era!», deia amb orgull, perquè ara ja era gran i anava al grup dels gegants!, el grup dels més grans de l'escola. Durant el dia, eren molts els que badaven davant el mural mirant panxes i nens petits.

De mica en mica aquell racó va anar prenent sentit i es va anar omplint de fotos, d'àlbums, d'imatges i contes, i també d'objectes que ens ajudaven a entendre que tots hem estat dins una panxa.

Un matí una mare ens va portar una nina, però no era una nina qualsevol, era una nina embarassada i que podia representar el part d'una manera que va fascinar els infants.

Es passaven llargues estones fent de llevadores i metges! Fins i tot jugaven a posar-se coses sota la samarreta i deien «Jo tinc un nen a la



panxa!». O bé jugaven a qualsevol racó de l'estança amb una bandolera amb nines a dins.

Estava sent una proposta molt enriquidora i engrescadora per a infants, famílies i equip educatiu, perquè és fascinant veure que els infants van entenent de quina manera venim al món, com anem creixent un cop hem nascut i els canvis que anem fent. I també ho és, per a tots els pares i mares, reviure aquells moments tan emocionants. Que bé! Fins i tot les famílies, avis, tiets... entraven a l'estança a veure l'exposició de fotografies.

Però aquest treball no acabava aquí. Partint de la importància de poder experimentar les coses en primera persona i aprofitant que podíem veure panxes embarassades de primera mà, vam demanar a les mares que vinguessin un dia a l'escola per viure en directe els copets d'aquest infant dins la panxa. Els ger-



mans grans estaven feliços de tenir la mare allà i, és clar, de ser els protagonistes d'aquella meravellosa notícia. «És meu, aquest germà», solíem sentir.

Cada dia, quan les mares entraven, rebien abraçades i carícies a la panxa. Que bé començar el dia amb tant d'amor!

Van anar passant els dies, el mural i el material de suport que hi havia no passava a segona pla. Al contrari, cada vegada prenién més forma i més protagonisme. Arran d'això, les mes-



tres també van trobar altres recursos per reforçar el projecte. Explicaven contes, i van ampliar el racó de les nines.

Un cop aquells nadons van néixer, era el moment de presentar-los a la resta de companys i companyes del grup, que durant molts mesos havien esperat aquell moment i per fi havia arribat.

Així doncs, les mares tornaven a l'escola, però aquesta vegada amb un infant acabat de néixer i



sense aquella panxa tan grossa. «Com nosaltres! És com érem nosaltres!», i anaven corrents al mural a assenyalar la seva foto.

Tots i totes vam saber treure tot el suc d'una proposta sorgida d'una situació quotidiana. Aquells aprenentatges viscuts amb emoció i sentiments i el fet de poder-los compartir amb companys que passaven per la mateixa situació i sentien el mateix van ajudar la Paula i la Dina a comprendre tot allò que sentien.

No hem de perdre l'oportunitat de viure la vida quotidiana com a font d'estímul inesgotables, en connexió amb les experiències que ens regala el dia a dia a la Llar d'Infants Petit Príncep. ■

Llar d'Infants Petit Príncep

Llits sense barreres

Llar d'Infants Les Baldufes





Dos mesos després del canvi de llits tradicionals a matalassos arran de terra, les educadores que acompanyem els més petits estem molt satisfetes. Els infants necessiten tenir l'educadora a prop i, sense els barrots, ens és més fàcil acaronar, agafar la maneta a qui ho necessita. En el cas de l'infant que ja gateja, és fantàstic veure'l entrar i sortir del dormitori de manera independent, cosa que no permeten els llits tradicionals. Us podem assegurar que l'infant és més feliç dins un ambient sense barreres. Sense baranes l'amor pot circular molt millor! ■



La geometria a l'etapa infantil

M. Antònia Canals

Les mestres d'educació infantil, fidels a les consignes que fan que l'ensenyament a casa nostra no sigui obligatori fins als sis anys, poden enfocar la geometria a l'escola d'una manera raonable. No es tracta que els infants, i alhora les mestres, aprenguin molts recursos, ni de seguir una programació, sinó de prendre consciència de l'espai on vivim i anar-lo coneixent cada dia més.

Què entenem per geometria

La cultura grega, que va ser molt productiva en el treball de la geometria, no l'entenia com un saber lligat al coneixement dels nombres, sinó lligada a altres disciplines superiors, sobretot a la filosofia, la teologia i l'astronomia, encarregades de conèixer i interpretar el món en el seu sentit més profund.

Aquest encasellament de la geometria ha anat canviant en el transcurs de la història, a mesura que s'ha anat aprofundint en diferents camps científics i pràctics, entre els quals el de les matemàtiques, que avui se'ns presenta com un conjunt de disciplines diverses referents a l'aplicació de la lògica al coneixement dels nombres i de l'atzar, a les mesures de diverses magnituds, a la resolució de situacions i al coneixement de l'espai. És a aquesta darrera branca de les matemàtiques a la que ens referim en parlar de geometria.



La geometria a l'escola

Avui, en la nostra cultura, la geometria ha entrat plenament en el món escolar, amb una mà en el càlcul i l'altra en la mesura. I voldria destacar que hi va creixent la bona tendència a considerar de lligar-ne l'aprenentatge a la vida quotidiana. Però malauradament encara anem molt endarrerits en la consideració d'alguns aspectes de la geometria que són fonamentals. Citaré només els que crec més importants:

1. La geometria és una ciència matemàtica que vol interpretar seriosament les magnituds que es defineixen en una, dues o tres dimensions, que en llenguatge geomètric anomenem longituds, superfícies, volums, i que trobem al voltant nostre. Però, com que és una ciència matemàtica, no pot comptar només amb els aspectes perceptius i estètics, sinó que, al mateix temps, en el seu coneixement, hem d'involucrar-hi sempre el pensament lògic.
2. A l'hora d'expressar-se, la geometria es troba que no té un llenguatge propi, i se serveix dels llenguatges de les arts plàstiques, els quals corresponen perfectament a les concrecions dels tres camps abans esmentats: el dibuix, per a les línies –una dimensió–; la pintura o les ceres, per a les figures –dues dimensions–, i l'escultura, per als volums –tres dimensions.
Però això no vol dir ni que puguem obli-

dar l'expressió oral, ni que fent bé el dibuix hàgim complert amb la geometria.

3. La geometria s'ocupa de les formes, de totes les formes. No té, doncs, cap sentit parlar de «formes geomètriques»; és el mateix que si diguéssim «nombres aritmètics». Respecte de les formes, podem afegir que, tal com ja anirem veient en parlar de l'etapa infantil, fer geometria a l'escola no té res a veure amb pretendre ensenyar als nens i les nenes que «això és un quadrat, això un triangle i això una rodona».
4. La geometria s'ocupa també de la posició. Nosaltres mateixos, els nens i els objectes que ens envolten vivim en un espai de tres dimensions, en el qual constantment podem canviar i, de fet, canviem de posició. La posició relativa entre els diferents cossos, l'expressem sovint amb termes com davant, darrere, dins, fora, junts, separats, etc.
5. Finalment, la geometria s'ocupa de les transformacions, que són els canvis de forma, de posició o d'ambdues coses. Les transformacions tenen, en el camp de la geometria, un paper semblant al que fan les operacions (que també són canvis) en el camp dels nombres. Els infants, a l'etapa infantil, encara no poden comprendre les transformacions, que després seran tan interessants a la primària per unificar tota l'activitat geomètrica.

6. Formes, posició i canvis en l'espai, sempre estan relacionats amb els moviments. Des de les formes de la naturalesa fins a les del disseny, les formes són sempre una conseqüència dels moviments que fan els cossos o una premonició dels moviments que han de fer. (El nostre món és esfèric perquè gira.) I totes les coses i els elements canvien de posició amb els moviments, i a vegades canvien de forma. I finalment...
7. Per a tots, petits i grans, el moviment acaba essent la base de la comprensió de l'espai. És amb els nostres moviments com tots nosaltres, petits i grans, arribem a comprendre millor les dimensions, les formes, la nostra posició respecte de les coses i la posició relativa entre elles... És precisament per això, que podem dir que el coneixement de l'espai s'inicia quan els nens i les nenes comencem a gatejar i poden dirigir-se autònomament allà on volen anar.

Però això és cert no únicament per als nens d'infantil, sinó per als de totes les edats. Així com en el càlcul és sempre recomanable començar els aprenentatges per una etapa de manipulació de materials, que porten a la imaginació de les quantitats i de les operacions, i després eventualment es passa a l'expressió escrita (sigui quin sigui el llenguatge emprat en aquesta), per a la geometria l'activitat inicial hauria de ser sempre



la realització d'un moviment amb el propi cos, el qual condueix els infants a una anàlisi real del concepte que es vol treballar, i després, sempre acompanyats de l'expressió verbal, podem passar a la construcció amb materials, i finalment al dibuix, a l'expressió plàstica.

Què és fer geometria de 0 a 6 anys?

A l'etapa infantil, de 0 a 6 anys, la primera fase d'aprenentatge a partir del moviment, que acabem de citar, agafa un gran predomini respecte a les altres, i a vegades fins i tot

pot ser l'única manera de treballar la geometria. Intentarem seguir-la una mica.

Molts han incidit en el tema, ben cert, que el pit de la mare o el biberó és el primer cos en volum que un nadó aprecia, fora d'ell mateix.

Més endavant, en practicar el joc heurístic, comencen a comparar, a voler encaixar una cosa dins d'una altra, tot fixant-se en les formes. Tot això implica unes primeres relacions mentals que els nens i les nenes fan amb tossuderia, sense encara formular-se-les, però resolent-les.

Reconeixem que en el període que ens ocupa, és a dir, entre 0 i 6 anys, a tots ens ha tocat viure un fet que és probablement el canvi més gran de la nostra vida: passar de nadó a persona dreta que camina. La primera conseqüència d'aquest canvi és, per als infants, tenir la possibilitat de desplaçar-se lliurement en l'espai, cosa que els permet anar formant-se una visió nova i un primer coneixement d'aquest espai on ells i tots ens movem, coneixement que anirà madurant i que els acompanyarà sempre. Penso que probablement és això el que volem expressar quan diem que la geometria ha d'estar molt lligada a la vida.

Del que acabem de dir, i tal com ja hem especificat abans, podem deduir que el coneixement de l'espai en les primeres edats no únicament es fonamenta en activitats de moviment del propi cos –molt lligades a la psicomotricitat–, sinó que sovint es redueix a aquestes activitats. Això sí, acompanyades per l'actuació dels mestres, que han d'ajudar a interioritzar allò que el moviment pot mostrar-nos de les primeres relacions de posició o d'altres propietats de l'espai.

No cal dir que treballar a fons la geometria a les primeres edats té una gran importància per al futur d'aquesta matèria en totes les edats que seguiran, de la mateixa manera que una bona construcció dels fonaments és penyora d'una bona durada en la vida d'un edifici.

Per detallar objectius i activitats aconsellables en el període que ens ocupa, em refereixo a la major part dels publicats per mi mateixa en un llibre de l'any 2000,¹ pàgines 71 a 73. Després hi afegiré algunes notes i tres exemples concrets viscuts a l'escola.



Objectius

- Adquirir unes primeres tècniques instrumentals de domini de moviments i un inici de destresa en la manipulació de materials.
- Passar de l'experimentació a la imaginació d'allò que s'està fent. Després vindrà la memòria, que en aquesta edat només es donarà en alguns casos, evidentment diferents per a cada nen o nena.
- Desenvolupar la creativitat.
- Iniciar una visió geomètrica de les coses que ens envolten.
- Arribar a la construcció d'un esquema mental de l'espai que inclogui com a referent les propietats geomètriques bàsiques (les topològiques).

Activitats

(Per a aquelles en què s'indica, després vindrà un exemple.)

- a) Reconeixement de formes diferents, o semblants, en objectes –cossos–, figures i línies de l'entorn immediat –exemple 1.a.
- b) Relacions de posició en l'espai d'alguns objectes, amb nosaltres i entre ells –més lluny que, darrere, davant...
- c) Conservació de l'ordre de diferents objectes –punts– d'una línia en canviar la forma d'aquesta –només els primers casos; cal continuar a primària.
- d) Exploració de línies dibuixades a terra, analitzant i expressant quins són els propis moviments en fer-ne el recorregut –exemple 2.d.
- e) Exploració de superfícies i volums, analitzant la posició del propi cos respecte d'ells

–jeure sobre el terra pla o sobre una pilota molt gran.

- f) Primeres relacions d'incidència i separació entre punts, línies, superfícies i volums –nocions topològiques de frontera i regió i d'intersecció.
- g) Relacions entre diferents formes observades, per criteris topològics.
- h) Imaginació d'espais coneguts que no es veuen en aquest moment –a l'altra banda de la paret, a aquesta banda de la classe, assenyalada des del pati...
- i) Imaginació de la regió interior de cossos no transparents –és molt difícil, i caldrà insistir-hi a primària.
- j) Observació de la relació entre el moviment d'un cos i la seva forma –les pedres que porta un riu són arrodonides... També l'exemple del punt a.
- k) Construcció amb materials de models molt senzills per representar propietats geomètriques treballades o descobertes.
- l) Aplicació de les nocions apreses a la resolució de situacions reals i a la preparació de petites dramatitzacions –exemple 3.l.

Metodologia

Convé no oblidar la seqüència de passos que cal seguir per arribar a una bona construcció de les nocions geomètriques, en qualsevol nivell d'escolaritat:

1r pas. Presentar als nens i les nenes unes activitats basades en els propis moviments, acompanyats o no d'alguns materials, i amb alguna pregunta o norma que els faci fixar

l'atenció en els aspectes geomètrics de l'acció que ells mateixos realitzaran.

2n pas. Podem afegir una mica de diàleg, no excessiu per no desviar la seva atenció, i alguna reflexió que reculli els seus comentaris, si és que n'hi ha, o que destaquï algun aspecte que creiem interessant. Immediatament després podem demanar-los que tanquin els ulls i pensin allò que han fet. És un moment important, que pot ajudar a la necessària imaginació de l'espai.

3r pas. És el moment de plasmar allò que han fet en una repetició lliure, sense ajuda, o en una representació amb plastilina o en un dibuix, sense cap altra norma que la de «dibuixar allò que hem fet».

Després, encara que no necessàriament cada vegada, serà molt positiu fer un diàleg general i ampli amb tota la classe, sobretot en els casos en què es produeixin situacions semblants a alguna que ja havíem viscut un altre dia.

Exemples concrets

1.a) La Nuri i en Marc són de la classe de quatre anys. Ella vol expressar una descoberta feta en el món del llenguatge verbal. Té a la mà una peça rodona i prima dels blocs lògics i li diu a la mestra: «Mira, es diu "rodona" perquè roda, veus? Rodola...», i ho acompanya amb l'acció. En Marc, que ho veu, replica: «Roda, però no sempre». La mestra aprofita aquesta ocasió i demana al Marc: «Per què ho dius?». Ell respon posant la peça plana sobre la taula.

La mestra, sense dir res, agafa una pilota de dins de l'armari i la fa rodolar sobre la taula.



Diu en Marc: «Aquesta sí que roda sempre». Segueix el diàleg: «Així, tu què creus, que aquestes dues coses són iguals o no?» (estan de costat). «No!» «Per què?» «Mira, en aquesta li falta tot això» (i supleix la forma esfèrica amb un gest de les mans).

La Núria continua dient: «També roda, i per això es diu rodona».



La mestra treu un cercol gran de jugar i el posa davant d'en Marc, que tot seguit diu: «Aquest també roda i encara és més diferent perquè li falta tot això», i passa les mans per dins assenyalant que és buit.

En Marc ha distingit perfectament un cos d'una superfície i d'una línia, és a dir, veu la diferència entre configuracions semblants en la forma,

però diferents en alguna cosa més fonamental, que és el fet de tenir una, o dues, o tres dimensions. No és encara moment d'explicitar-li-ho amb aquest llenguatge, però ell ja té la base d'un concepte nou. La Nuri la tindrà, sens dubte, un altre dia.

2.d) Nota: en aquests exercicis no s'hi val mai a fer mitja volta i tornar enrere. Com a exploració de les línies de terra que ells han seguit caminant, podem proposar aquestes preguntes o altres de semblants, que ajudin els infants a analitzar, a imaginar i a expressar els moviments que han fet:

«Has tornat al punt de començament? Si és que sí, la línia és... tancada. Si és que no la línia és... oberta.»

«Has hagut de girar amb el cos, per seguir la línia, o no has girat?»

«Has pogut anar sempre mirant endavant sense haver de girar el cap? Si és així, llavors la línia es diu recta. Si heu hagut de girar alguna vegada, no és recta, sinó corba.»

Després, sense cap línia dibuixada a terra i amb dos punts separats senyalats, els podem demanar accions d'aquest tipus: «Fes un camí que vagi d'aquest punt a l'altre i no sigui recte»,

etc. Són accions plantejades en la forma inversa a les anteriors i amb força varietat de preguntes que porten al concepte.

3.1) Geometria en el conte de la Caputxeta Vermella

Preparem la classe per representar demà el conte de la Caputxeta Vermella davant dels companys de la classe veïna.

Els contes, i les seves escenificacions, es produeixen sempre en l'espai, i això ens ofereix una ocasió molt bona de treballar en viu diverses nocions de naturalesa geomètrica.

Es tracta de proposar alguns errors que ells detecten amb indignació, i que han de contrarestar amb les correccions convenients.

El mestre o la mestra fa propostes (equivocades): per exemple, situar la casa de l'àvia just al costat de la de la Caputxeta.

«No! No pot ser aquí... S'ha de posar a l'altre costat de la classe! I molt lluny... Al mig ha d'haver-hi tot el bosc!» (També apareixen implícites moltes nocions de mesura.)

Un altre error provocatiu és intentar situar els arbres, improvisats amb cartolina, en línies rectes. Llavors mereixem retrets així: «No has vist mai un bosc? Els arbres no fan mai línies rectes».

Tot seguit, tallem amb paper d'embalar un camí que serà el de la Caputxeta. Si comencem tallant-lo de forma recta, una altra vegada sorgeixen les reivindicacions: «Segur que per passar tot el bosc havia de fer moltes voltes, com es fan amb els camins amb corbes».

La gràcia és que són els mateixos nens i nenes els qui corregeixen els errors.

Però la màxima indignació apareix quan situem el camí del llop separat del de la Caputxeta, sense cap punt comú. Això ja és massa! Si el llop i la nena no es troben ens quedem sense conte! Volen absolutament que els dos camins es trobin, i amb raó. Volen que es tallin, que tinguin un punt on es trobin.

Probablement és la primera vegada que se'n presenta la noció topològica d'encreuament, d'intersecció en llenguatge geomètric, i no la desaproveitem pas! Si volem podem dir-ne també cruïlla, punt de trobada de dos camins...

Tal com veiem, aquesta tècnica de les dramatitzacions, o millor dit, de la seva preparació, es basa a saber veure possibles errors i corregir-los. La cosa més important és que, en aquests moments de màxima atenció i interès, es consoliden algunes nocions geomètriques bàsiques, molt interessants.

Cloenda

Hem pogut veure que fer geometria a l'escola és més una manera de viure que no pas una manera de fer un treball escolar.

Les mestres d'infantil podem enfocar la geometria a l'escola d'una manera raonable, que per part dels nens i les nenes, i per part nostra conjuntament, consisteixi no a aprendre molts recursos ni a seguir una programació, sinó a fer-nos conscients de l'espai on vivim i anar-lo coneixent cada dia més.

Mai no podrem encomanar als nostres infants un autèntic coneixement de l'espai si simultàniament nosaltres no anem aprenent a mirar aquest espai que ens envolta amb ulls geomètrics. Això suposa tres coses:

- En primer lloc, obrir els ulls per descobrir fenòmens geomètrics en tots els entorns que configuren la nostra vida. No hi estem acostumats, i al principi pot costar-nos, però de mica en mica anirem adquirint una mena de *mirada geomètrica* sobre el nostre món, i llavors no solament ens serà més fàcil encomanar-la als nostres infants, sinó que fins i tot per a nosaltres podrà ser un motiu de goig.
- En segon lloc, estar molt atents als elements geomètrics que sens dubte podem trobar en les relacions immediates amb els nostres infants a la classe, en els jocs...
- En tercer lloc, confrontar les nostres descobertes en els dos sentits anteriors, les innovacions que se'n seguiran i les dificultats que hi trobarem, amb altres companys i companyes, per tal d'enriquir-nos mútuament.

Tot plegat no és fàcil, perquè implica un canvi de mentalitat i una resposta compromesa, des del punt de vista personal i també amb implicacions col·lectives, per anar millorant l'aprenentatge de les matemàtiques al nostre país. Els nens i les nenes ho necessiten.² ■

M. Antònia Canals, mestra
Fotos de Rosa Ferrer

Notes

1. CANALS, M. Antònia: *Viure les matemàtiques de 3 a 6 anys*, Barcelona: Associació de Mestres Rosa Sensat, 2000, Temes d'Infància, núm. 35.
2. CANALS, M. Antònia, ídem, pàg. 89-90.

Un pati viu

A final del curs passat, cap al mes de maig, amb el grup de cinc anys, es van ajuntar una sèrie de fets que ens van fer replantejar alguns espais del pati, malgrat que ja era molt tard i s'acabava el curs.

El pati de l'escola ja fa quinze anys que es va modificant seguint les propostes dels infants.

Un dia, tot passejant pel Poble Nou, vaig veure que hi havia alguns escocells molt ben cuidats, segurament pels veïns. En lloc d'estar plens de brutícia o secs i durs com els de la majoria d'arbres de la ciutat, aquests eren plens de flors, amb baranetes fetes amb quatre trossos de fusta. Ho vaig explicar a les meves companyes i també als infants, als quals els vam proposar plantar flors nosaltres també al voltant dels arbres.

A molts de nosaltres ens agrada fer, de tant en tant, alguns petits canvis en el nostre pis, tot per adequar-lo a les nostres necessitats, per variar o per sentir-nos-hi més a gust. A l'escola també podríem tractar els espais d'una manera similar. No em refereixo ara a les grans intervencions, sinó a canvis més modestos.

hi i que ens servís a la vegada de paret per fer un petit refugi en un racó del pati. Feia poc que s'havia fet malbé la cabana que unes famílies ens havien ajudat a fer feia uns anys.

Els nens i nenes van començar a teixir com si fossin aranyes: flors, cintes de colors, tires de paper, heura... Un altre dia vam anar al parc del costat de l'escola a recollir pedres per envoltar els arbres, van foradar, van afegir terra i van plantar esqueixos. Cada dia els regaven.

Com que la cosa s'anava engrescant vaig proposar als de cinc anys de fer un plànol del pati i dibuixar-hi tot allò que els agradaria que hi

Sílvia Majoral

Per altra banda, vam trobar un tros de tela metàl·lica que feia temps que voltava per l'escola i vam decidir aprofitar-la per teixir-

hagués. Posteriorment cadascú va explicar el seu projecte a la resta del grup i vam elaborar una llista:

- En el canal d'aigua, afegir-hi una peça que porti l'aigua cap al sorral per fer un circuit (Mireia)
- Un riuet que surti de la font (Mireia) amb pedres i peixets (Malva)
- Una casa de flors dalt de l'arbre (Mireia)
- Un túnel subterrani (Nico)
- Amb llum? (Adrià)
- Un amagatall per espiar els ocells (Nico)
- Un matalàs elàstic (Nico)
- Un minigolf
- Un laberint de flors (Pol, Àlex)
- Un laberint per als petits i un altre per a nosaltres (Núria)
- Un laberint de fustes



- Palets de ferro i botzines penjades dels arbres que puguin sonar (Guillem)
- Penjar una caseta-niu per als ocells (Núria)
- Un camp de futbol amb les ratlles pintades a terra (Dani C., Gael)
- Cobrir tot el pati d'herba i de flors per estirar-se i mirar els ocells que entren a la caseta (Daniel C.)
- Fer sortir una rampeta des de la font per fer un circuit d'aigua (Ariadna)
- Pintar línies a terra per jugar amb els cotxes (Dani H.)
- Una fusta llarga per fer equilibris (Àfrica)
- Una cabana de plantes (Bruno)
- Un pou de desitjos (Jan) per llançar-hi monedes
- Un bosc (Adrià)
- Nens (Martí)





Encara que quedaven pocs dies d'escola, algunes millores al pati sí que les podíem anar fent. Un matí vam començar a fer mòbils sonors amb materials que teníem al rebost de l'escola: xapes, petxines, pals...

- El pou dels desitjos!
- I qui regarà les plantes quan no hi siguem? (Àfrica)
- L'any que ve hi podran jugar els de tres i quatre anys
- I vosaltres podreu baixar algun dia...

Vam mirar el dibuix que havia fet el Jan per saber què necessitàvem per fer el pou dels desitjos: aigua, galleda, corda... Tot això ho teníem a l'abast.

- Excavem a la sorra i posem aigua (Jan)
- Es pot assecar (Pol)
- Posem alguna cosa que no s'assequi (Jan)
- Fustes
- Plàstic
- I com ho farem per baixar el cubell? (Ismael)
- El problema és com enganxarem el plàstic a la sorra (Ariadna)
- Les idees són fàcils, però fer-ho és difícil (Ariadna)

Al final van fer un forat (no gaire gran perquè el terra era dur) i el van cobrir amb un plàstic perquè l'aigua no s'escapés. Van lligar la galleda amb una corda a l'arbre perquè pogués anar amunt i avall. El Jan va inaugurar el pou dels desitjos: es va concentrar, va pensar un desig i va llençar una moneda al pou. Cada dia els que en tenien ganes foradaven una mica més per fer el pou més gran.

Un altre dia vam anar al parc a buscar fulles, garrofes, pinyes i palets per fer la cortina per amagar-nos i espigar els ocells. Al matí a classe tots treballaven concentrats: lligaven i cosien. Vam col·locar la cortina en un forat que havia quedat entre els xiprers i ja es podien amagar a espigar ocells.

Ah! I també els vam col·locar un niuet.

Encara voldrien totes les altres coses, però de moment ja n'han fet algunes.

Ha sigut divertit i nou perquè aquesta vegada tot ha estat fet amb les seves idees i les seves mans.

Segur que ara serà millor jugar al pati! ■

Sílvia Majoral, Escola Parc del Guinardó



Conversa amb Oblit Baseiria, llibretera

INFÀNCIA

Des de la seva més tendra infància, Oblit Baseiria ha estat rodejada de llibres. Ja de més gran, va treballar a l'editorial Columna. Va arribar a directora editorial dels llibres en català de Planeta. Però tenia ànima independent, i va decidir establir-se pel seu compte. I posats a fer, va optar per posar-se al costat dels lectors. Fa onze anys va fundar la llibreria Casa Anita, al barri de Gràcia de Barcelona, a tocar del mercat de la Llibertat. Una llibreria especialment dedicada als infants de 0 a 100 anys.

INFÀNCIA: *D'on surt el nom de Casa Anita?*

Oblit Baseiria: El primer lloc on ens vam establir havia estat una merceria. La propietària es deia Anita, i al rètol de fusta del local hi posava Casa Anita. Ens va semblar molt bonic i vam decidir deixar-lo. A la senyora Anita, li va fer molta il·lusió que conservéssim el rètol, i quan vam canviar de local, a un carrer més avall, ens vam endur el nom.

I.: *Per què vas obrir Casa Anita?*

O. B.: A mi m'agrada molt el món del llibre, des de la indústria als lectors. He passat per editorials, per llibreries, hi he fet moltes feines

Foto: Albert Gomis



diferents. Un dia vaig pensar que no volia acabar en una gran multinacional del llibre. Vaig creure que era en un bon moment per muntar un negoci propi, i com que sempre m'ha agradat el llibre infantil, i l'àlbum com a gènere, m'hi vaig decantar.

I.: *Quina relació et sembla que han d'establir els infants amb els llibres?*

O. B.: La primera relació que estableixen amb els llibres és afectiva, en contacte amb els familiars més propers. Quan comencen a seure, te'ls poses a la falda i comenceu el ritual de passar les pàgines, fas una cançó ella, descrius què hi ha, expliques la història. Aquests primers llibres han de tenir poques imatges, però poden ser molt variats. I han d'agradar l'adult, perquè és qui hi estableix el primer contacte, qui hi aporta la veu. També crec que l'escola bressol és un lloc adequat on posar-los el llibre a l'abast. El llibre té aquests elements de tacte, de joc, d'estar per terra en un matalàs... L'infant descobreix com passar les pàgines, i és una manera de descobrir el món. Per això crec que han d'estar molt ben fets, els llibres que destinem als nens.

I.: *Hi ha d'haver algú que decideixi què ha d'aparèixer i què no als llibres?*

O. B.: Sí que hi ha d'haver algú que sigui conscient de què està fent i a qui es dirigeix el llibre. Algú que ha de respectar els nens.

I.: *Però hi ha el perill que es caigui en la censura.*

O. B.: Cal considerar els llibres com una obra literària. Dir què és políticament correcte o no és una arma molt perillosa. En el món de la literatura infantil i juvenil, s'han arribat a prohibir obres cabdals, com la Pippi Langstrump. En algun moment ha de prevaldre el



valor literari de l'obra com un valor intrínsec que defineix què es pot llegir i què no.

I.: *Què cal llegir a cada edat?*

O. B.: Hi ha llibres per cada edat, perquè vas creixent i de petit no entens coses que entendràs més endavant. Hi ha llibres per edats perquè també vas adquirint maduresa lectora a mesura que vas fent el teu camí lector. Però això no vol dir que els àlbums siguin per als més petits perquè tenen menys lletra i més imatge. Que tingui més o menys lletra no comporta que sigui per a més petits o més grans. Els adults no jutgem les obres per la quantitat de lletra. En això l'escola s'ha equi-

vocat quan ha marcat els llibres d'una etapa pel nombre de pàgines que tenen. I també em sembla un error que es posi als llibres a quina edat es destinen. Crec que s'ha de ser molt més lliure, que s'ha de poder anar endavant i endarrere. S'ha de poder agafar una obra encara que alguns creguin que és per a més petits. Una cosa és si saps llegir o si no saps llegir, però, a partir del moment que ets lector, tens dret a triar què llegeixes.

I.: *Parlaríem més de camins lectors que de llibres per edats?*

O. B.: És un recorregut. A la llibreria he après molt de la gent que hi entra. Una vegada una

noia molt jove em va explicar que treballava en una escola amb infants que tenien pocs llibres. Eren infants grans, però es va adonar que no havien tingut la gran sort que els expliquessin els contes de sempre: *La rateta que escombrava l'escalera*, *Els tres porquets*, *La Rinxols d'Or*. Ja havien fet l'aprenentatge de la lectura i sabien llegir, però s'havien perdut els primers contes. I se'ls havien de perdre? No. Ella va començar per tots aquests contes, i d'aquests van passar a llegir-ne uns altres, i el seu univers lector es va anar eixamplant. No pot ser que no hagin explicat *La Caputxeta* a un infant. D'aquests contes tradicionals pots passar a totes les versions il·lustrades, que n'hi ha munts d'exemplars. D'altra banda, els nens no aprèn a llegir tan aviat. El recorregut que fan a l'escola bressol i al parvulari és molt llarg i, si solament els donéssim llibres quan saben descodificar el llenguatge escrit, es perdrien molts anys.

I.: *Com s'han de treballar els llibres?*

O. B.: Pots explicar-los. Després els haurien de poder agafar i mirar-los, tocar-los. Però no es tracta solament de deixar-los al seu abast, perquè no sabran que contenen històries.

I.: *Podem parlar de gèneres diferents, en aquestes primeres edats?*

O. B.: Si anem fins als sis anys, sí que podem separar llibres de ficció i llibres de no ficció. Tots són llibres, i amb infants més grans a vegades es té la tendència de dir que són lectors quan llegeixen ficció. Però no tothom és lector de ficció. I quan els infants entren en una biblioteca, se'ls ha de deixar que escullin obres més enllà de les que són de ficció. N'hi ha que estarien disposats a llegir cinquanta mil obres sobre dinosaures.

I.: *En què consisteix la teva feina de llibretera?*

O. B.: Com a llibretera has de crear el teu espai. Seleccions el fons que tens, i aquesta selecció fa que el lector que entra tingui més llibres a triar d'escollir, encara que sembli una paradoxa. Perquè si no hi ocuparien més lloc aquells que dins del món editorial tenen més capacitat per gastar en màrqueting i distribució. Aquí sóc jo qui tria els llibres i ocupen l'espai que jo decideixo que ocupin. En una llibreria també és important decidir com organitzes els llibres. Aquesta llibreria, per exemple, no està organitzada per edats. Sí que hi ha un espai per als més petits, de 0 a 3 anys, amb llibres de tacte, de roba, cartró. Però a partir d'aquesta edat els dividim en ficció i no ficció, i dins de la ficció estan separats els contes i les rondalles populars, amb totes les versions que puguin tenir els clàssics de la literatura. I després hi ha els àlbums, que estan ordenats per autor, amb prioritat per l'il·lustrador. També estan separats els primers llibres de lectura, amb diverses tipografies. I hi ha la narrativa, per ordre alfabètic. Però no tinc uns llibres per a tres anys, uns llibres per a quatre anys... Pots saber quins són més adequats per a cada edat, però els ajuntem per abastar més.

I.: *Quin públic entra a la llibreria?*

O. B.: És una llibreria per a infants, hi entren nens i nenes, però els més petits sempre van acompanyats pels pares. Qui tria els llibres són els adults, que a vegades poden deixar escollir



a la criatura, i aleshores hauran d'acceptar el que tria. Els nens comencen a entrar sols quan tenen vuit, nou anys. D'altra banda, també hi ha el públic professional, mestres d'escola bressol, de parvulari, que trien segons les necessitats de cada escola. Cada escola ha de saber què vol i com faran servir els llibres. Una biblioteca escolar ha de ser viva. Si no, els llibres criaran pols als prestatges. Hi ha alguns llibres que s'hi poden considerar obligats, però cada escola és diferent. I també depèn dels diners que hi puguin destinar. En una escola bressol, és clar, les textures dels llibres seran molt importants, i la resistència. I alhora poden necessitar les primeres històries, històries que s'encadenen, o els llibres amb ritme, amb poesies. A vegades hi ha escoles bressol que compren uns llibres que penso «vols dir?». I em diuen que sí que funcionen.

I.: *Però la vida a la llibreria va més enllà de vendre llibres, oi?*

O. B.: Sí, i tant. Jo crec que a les llibreries hi han de passar coses. Fem presentacions, i per Sant Jordi reunim un grup d'il·lustradors, que estan tot el dia per nosaltres. A més, fem tallers per als nens a l'estiu i per a adults en tenim tots els dimarts. Molts dels que hi assisteixen treballen en el món de l'educació, però no estan tancats. Els primers tallers que vam fer van tractar sobre l'àlbum com a gènere literari, i hem anat ampliant la temàtica d'aquestes trobades, que s'estiren al llarg de tot un curs. L'any passat, per exemple, els participants vam decidir una

selecció de llibres per tenir a la biblioteca de l'escola. Entenem que el més important és el debat que es genera, perquè hi ha opinions diverses i provenen d'escoles diferents. Aquest any hem seguit amb la selecció, però amb llibres de no ficció. I un dels atractius és que solament podem rescatar vint-i-cinc o trenta llibres. Es podria publicar la llista, però em sembla que les llistes funcionen si hi has participat. Ara s'ha creat un grup de crítica i reflexió sobre l'àlbum que es diu Cadireta Blava. Està format per pedagogs, mestres, gent del món del llibre i narradors. I em van demanar si els podia cedir l'espai. Els vaig dir que d'acord, però els vaig encarregar que fessin una selecció d'entre deu i vint àlbums dels que arriben durant l'any, els millors que s'hagin publicat en aquest període. ■

Fotos cedides per Pep Herrero



Escola i entorn, una aliança poderosa

Rosa Gibert

En un moment en què l'escola com a institució és qüestionada per totes bandes –em refereixo sobretot als sectors més lligats a la renovació pedagògica–, altres saben molt bé la importància que té per al control social i es «renoven» de dalt a baix per aconseguir

l'adhesió dels infants i joves a les seves institucions. Saben molt bé que, a la fi, aquesta adhesió és la que els donarà els clients per engrandir el negoci. S'han adonat que l'eficàcia de l'aprenentatge va lligada a la motivació, al plaer... Quina paradoxa que aquestes innovacions s'estiguin fent en l'escola privada de forma més generalitzada.

Abans que comenceu a llegir, us voldria dir que aquests pensaments que segueixen són d'una mestra d'escola amb més de trenta anys de pràctica, que encara creu en l'escola com a eina de transformació social i que pensa que cal desmitificar algunes dinàmiques d'innovació educativa que ens porten a un cert esnobisme pedagògic perquè, sota el meu punt de vista, no posen l'èmfasi suficient en la coherència necessària del discurs teòric amb la pràctica docent i vital –del que es diu amb el que es fa– i, sobretot, perquè han abandonat, en alguns casos, la utopia de la igualtat.

lleis, els currículums que parlen de treball per projectes, de competències, de... no hagin pogut ser una realitat en les escoles públiques del país?

Crec en l'escola com a eina, molt útil encara, per a la transformació social, i em pregunto per què no hem aconseguit generalitzar, en les escoles amb vocació de servei públic, projectes educatius que facin l'escola prou viva i lligada

Què han fet les diferents administracions educatives per al sistema públic d'educació? Quins interessos deuen tenir? Perquè tanta incompetència no és possible... Quins interessos poden tenir per no haver aplicat els recursos necessaris perquè el que diuen les

als interessos dels nens i les nenes, perquè els nostres infants i joves se la creguin i perquè les famílies s'hi adhereixin, en un projecte comú que transcendeixi els resultats dels seus fills i filles, que treballi per una societat més justa.

Segurament una part del debat s'ha de centrar, encara, en els objectius que perseguim, per molt ben escrits que estiguin, que ho estan. Parlem de metodologies on la cooperació, la llibertat, l'esperit crític, el rigor científic, el plaer d'aprendre, han de ser la base dels diferents projectes de centre, i parlem també d'igualtat i de justícia social... Parlem, escrivim, però, des del meu punt de vista, no actuem amb prou energia i eficàcia perquè el que diem i escrivim sigui una realitat i, és clar, el discurs s'ha fet vell quan encara no s'ha portat a la pràctica a la majoria d'escoles del país.

En alguns sectors es parla d'una llibertat que, des del meu punt de vista, és fruit d'una visió





absolutament lligada a una classe social: llibertat per a les persones que tenen de tot i poden usar-la. Per a mi els discursos pedagògics no es poden considerar renovadors, ni útils, si deixen de banda la funció social de l'educació i el necessari treball per la igualtat.

A la meua escola intentem fer tot el que podem perquè aquest principi sigui una realitat. Fa molts anys que vàrem decidir que no estàvem disposats a avançar deixant enrere les persones més desfavorides i, dia a dia, ens recordem que l'objectiu prioritari és la cohesió del grup, en un sentit ampli, al voltant d'aquesta idea. Nosaltres parlem del grup com a *tribu* per evidenciar que l'educació i l'ensenyament en concret han de traspasar el marc de l'escola. El compromís s'ha d'estendre per tota la societat civil dels nostres pobles si volem que l'escola tingui alguna utilitat real. Ens sembla que som útils en la mesura que fem de pal de paller d'aquesta idea.

Pensem que hem sabut establir, en la mesura de les nostres possibilitats, no només uns canals i estratègies concrets per millorar, sinó també un clima emocional al centre, de confort, de pertinença i d'esforç entusiasta que s'ha traslladat a tota la *tribu*, i per això, en moltes ocasions hem estat capaços de convertir els problemes en reptes il·lusionants a resoldre per part de tots i totes.

El primer objectiu del centre es fonamenta en el repte de la inclusió i l'èxit acadèmic i social de tot el nostre alumnat, des de la construcció de la tribu. Hem partit de la base que ni les mesures pedagògiques més inclusives ni el claustre tot sol poden fer un canvi veritable

de les condicions necessàries per l'èxit educatiu real de tots. Se'ns fa necessària la participació de tots, la superació de pors i traves institucionals per fer-la possible. La transparència, la paciència, l'escalf afectiu i sobretot *l'estratègia d'acció: un pla d'entorn educatiu* per minimitzar l'impacte de la procedència social en els resultats acadèmics dels nostres alumnes i la millora de la cohesió social.

El nostre Pla d'Entorn Educatiu es comença a filar a final dels anys vuitanta i ha anat avançant, amb èpoques més o menys productives, però sense interrupció. Partim del model «fills de mestr@», dels actius que tenen aquests nens i nenes per a la seva educació: bona adhesió al sistema educatiu, bones expectatives d'èxit escolar, acompanyament en els deures i l'estudi, accés a la informació (Internet, biblioteca...), material escolar adequat, participació en totes les activitats complementàries que es fan al centre, participació en activitats extraescolars per completar el perfil de formació i lleure que desitja la família o li convé al nen o a la nena...

Pel que fa a l'ecologia social del centre convenim que hi ha quatre eixos fonamentals en els quals cal treballar: el confort de tots els estaments –els infants, les famílies, les mestres, el personal de servei, els agents socials...–, la



justícia, i la sensació de justícia, en el repartiment d'ajuts, i l'adhesió al sistema educatiu –al centre– de les famílies i de tota la *tribu*.

Dissenyem un pla de compensació, tenint en compte aquests paràmetres. I també el pen-

sament que la *tribu*, en el seu conjunt, ha de tenir una visió positiva del que es fa a l'escola. És del tot imprescindible per a l'èxit real dels nostres infants. Per això esmercem recursos perquè s'entengui el que tenim entre mans,

amb molta escolta, intentant fugir del marc egocèntric en què sovint es basen les relacions de l'escola amb l'entorn. La visió externa ens ha fet millorar molt les nostres propostes inicials. El diàleg sincer amb l'entorn ens ha fet aprendre molt i ens ha donat bons resultats, i, a poc a poc, ens ha anat cohesionant en el projecte de *tribu*.

Per això hem posat en marxa accions amb la finalitat de fer possibles tots els principis que ens plantejàvem. Comptem amb voluntaris i voluntàries, i l'entusiasme i el compromís ètic de tot el claustre i personal que treballa al centre, amb les entitats del Pla d'Entorn: ajuntaments, serveis socials, Càrites, Creu Roja, Fundació Germans Vila-Riera..., beques socialitzades, empreses..., per fer que la igualtat sigui una realitat.

La fermesa en aquest treball ha donat els seus fruits i, des de fa molt de temps ja, a la nostra escola, *tots els nens i nenes* tenen el material escolar adequat, participen de totes les activitats complementàries –sortides, colònies, esquí, piscina, teatre...– i també d'activitats extraescolars. Totes les famílies de l'escola participen econòmicament en les activitats d'educació reglada i no reglada dels seus fills, en la mesura de les seves possibilitats, i participen del projecte d'escola de manera cohesionada. Hi ha més adhesió al sistema escolar i hem millorat les expectatives d'èxit dels infants de manera general.

Hem esmerçat molts esforços també en el treball de canvi de mentalitat, perquè sabem que és aquest canvi el que ha de fer perdurar el projecte. Volem ser una escola pública que treballa



per la igualtat, que resol les dificultats i genera sinergies positives. No ens identifiquem amb el fatalisme i la cultura de la queixa, que alimenta la falta de compromís ètic, dimiteix davant els problemes i provoca una falta d'adhesió de les famílies més desfavorides al sistema educatiu, perquè no resol, ni transmet les ganes de resoldre, el fracàs acadèmic dels seus fills.

Volem ser una escola pública que no es pot llegir sense el seu entorn, sense la seva *tribu*. Un entorn que es mobilitza per millorar l'educació i una escola que no entén l'educació que no millora l'entorn. Aquesta, penso, és la nostra força. ■

Rosa Gibert, mestra
de l'Escola Doctor Robert de Camprodon

Viatgem

Acabem el periple dels llibres de l'any 2016 amb un viatge aeri. Durant els sis números d'INFÀNCIA, hem fet la volta pel gènere del viatge de la mà de les reflexions que la Mireia Duran ens ofereix en un article aparegut al núm. 20 de la revista *Había un vez* (www.revistahabiaunavez.cl) titulat «El viaje ilustrado: una propuesta para viajar leyendo» i de llibres que ens convidaven a fer itineraris per terra, aigua, aire...

Han estat viatges de mena exploratoris, per conèixer, de conquesta del propi jo o del propi territori, forçats per les circumstàncies, pel simple plaer de la passejada... Hem deixat en darrer lloc el viatge més clarament destinat a mostrar allò que tot individu li toca fer en aquesta vida: aprendre a volar, ja sigui amb ales reals o metafòriques.

Es tracta del llibre de ZULLO, G. i ALBERTINE: *Los pájaros*, Barcelona: Zorro Rojo, 2011.

Amb unes il·lustracions on es perceben gairebé sempre els mateixos colors que fan d'escenari de l'acció, el blau, el vermell i el groc, amb un text que es manté sempre al marge de baix de la pàgina, aquest llibre parla d'un dia que va ser especial, perquè algú va ensenyar a volar a algú.

Tot plegat hem tractat de triar llibres de viatges de qualitat, dels que deixen empremta escrita i il·lustrada. Llibres als quals l'infant s'apropa amb l'ànim de deixar-se sorprendre per un



periple que segurament no ha recorregut mai, però que li ofereix la possibilitat de conèixer-lo, evocar algun viatge semblant o somiat i que qui sap si després de veure'l plasmat en una llibre serà capaç d'imaginar-ne un de nou.

Perquè la literatura permet al lector abandonar per un moment el seu quotidià per entrar

en un univers diferent, aliè, nou, capaç de meravellar-lo a través d'un text i d'unes imatges. És o no és un viatge que val la pena de fer viure als petits que ens envolten? ■

Roser Ros

Un conte...

El caragol

Aquí tenim un conte repetitiu que segur que, als infants, els agrada escoltar una i una altra vegada. El podem fer més llarg o més curt afegint o traient animals segons les necessitats del moment. Com que s'acaba l'any, aquí acabem els nostres suggeriments de «la cuina dels contes», però us voldríem animar a continuar i fer la coca de la Caputxeta Vermella, la compota de poma de na Blancaneu, la sopa de carabassa de na Ventafocs, l'amanida amb col de Cal Patufet i cents d'altres que se us poden ocórrer, ja que ni els contes ni les receptes no s'acaben mai.

Elisabet Abeyà

Vet aquí que una vegada hi havia un caragol que va voler anar a veure el forat d'on surt el sol. I camina que caminaràs, no es va aturar en set dies i set nits. Encara no l'havia trobat, però es va haver d'aturar, perquè li va agafar un mal de panxa molt fort. Veí una herbeta de poliol i la volia agafar per fer-se'n una infusió per passar-se el mal de panxa. I estira que estiraràs, però no la podia arrabassar.

Amb aquestes va passar un escarabat i li digué:

–Què fas caragol?

–Vull arrencar una herbeta de poliol, que he agafat un mal de ventre anant a veure d'on surt el sol.

–Veig que tot sol no pots, jo t'hi ajudaré!

I l'escarabat s'agafa darrere del caragol i estira que estiraràs, però l'herbeta no es movia.

I amb aquestes passa un granot:

–Què feu aquí tan enfeïnats?

I contesten:



A-ju - dem el ca - ra - gol aar-ren-car l'her-ba, aarren-car



l'her-ba, a-ju - dem el ca - ra - gol aar-ren-car l'her-ba de po-li - ol.

–Ajudem el caragol
a arrencar l'herba, a arrencar l'herba,
ajudem el caragol,
a arrencar l'herba de poliol,
que ha agafat un mal de ventre
anant a veure, anant a veure,
que ha agafat un mal de ventre
anant a veure d'on surt el sol.

El granot es va afegir darrere l'escarabat. (Es repeteix el mateix amb l'esquirol, el conill, el gat, la guineu, l'ovella, el gos, el llop, el ruc i el bou.)

I el bou es va agafar darrere el ruc, el ruc darrere el llop, el llop darrere el gos, el gos darrere l'ovella, l'ovella darrere la guineu, la guineu darrere el gat, el gat darrere el conill, el conill darrere l'esquirol, l'esquirol darrere el granot, el granot darrere l'escarabat, l'escarabat darrere el caragol... i estira que estiraràs, estira que estiraràs, tant i tant estiraren que arrabassaren l'herbeta de poliol, i de la gran batzegada tots caigueren de cul en terra i quedaren escoats, esclats, esllomats, aixafats, descostellats, pitespatllats, camatrencats, colltorçats, captrencats, desnassats, espatllats, espinatorçats, tots, tots menys l'escarabat, i vet aquí el conte acabat. ■

(Conte popular català, resumit a partir de la versió de Joan Amades.)

...i una recepta

Infusió de poliol

Preparació: Posem aigua al foc. Quan bull hi tirem les herbes de poliol (fresques o seques segons la temporada). Es recomana dues cullerades d'herbes per cada litre d'aigua. Tapem la mescla i l'entrem del foc. La deixem reposar cinc minuts. Colem el contingut i el servim en gotets petits. Es pot endolcir amb una mica de mel o de sucre.

L'Escola de Tardor de l'Associació de Mestres Rosa Sensat

251606 Autonomia i responsabilitat. Coneixent el projecte pedagògic de les escoles infantils Kita

Una oportunitat per conèixer la realitat i els pilars pedagògics de les escoles infantils, les Kita, a Alemanya. Una manera d'entendre l'escola des del compromís de l'adult, oferint eines per construir una escola democràtica, respectuosa i integradora, on cada infant pren les seves pròpies decisions, amb llibertat i responsabilitat.

Gerlinde Lill és educadora. És formadora i assessora pedagògica des de fa més de trenta anys.

Annette Dalianis és directora de la Kita Waldfußler, a Berlín, i membre de la NOA (Netzwerk Offene Arbeit Berlin-Brandenburg), xarxa d'educadors de les Kita a Berlín.

251614 Repensant la comunicació amb els infants

En aquest taller reflexionarem sobre com l'adult es comunica amb l'infant mitjançant la paraula, la mirada i el gest, tot procurant un tracte i unes relacions el més respectuoses possibles.

Montse Fabrés Valls és membre del seminari de reflexió sobre els principis de l'Institut Pikler-Lóczy de Rosa Sensat. Actualment es dedica a la formació de mestres i a l'assessorament d'escoles.

251604 Els àpats a l'escola bressol

«L'activitat autònoma no és un mètode, no són moments més o menys concedits a l'infant. És una forma de vida.» Agnès Szanto

Els moments dels àpats a les escoles són rutines necessàries que poden convertir-se en moments mecànics i monòtons si els buidem de contingut i del valor educatiu que tenen. Poques vegades reflexionem amb profunditat sobre com organitzem el temps i l'espai per tal que l'estona del menjar sigui un moment agradable i relaxat, un espai de relació, de comunicació, d'adquisició d'hàbits i d'autonomia dels infants.

Maria Rovira López és mestra d'escola bressol, graduada en educació infantil amb formació sobre la pedagogia de les escoles infantils de Reggio Emilia. Coordina el grup de treball «Ètica i estètica de les escoles de Reggio Emilia» a Rosa Sensat.



251617 Dels projectes de treball com a perspectiva curricular als projectes com a teixit

Parlarem de la moda dels projectes de treball com a «innovació». Amb aquesta sessió relatarem com els projectes de treball han experimentat canvis de mirada per transformar-se en projectes de vida que intenten integrar el que passa a l'aula, a l'escola i fora del centre, i s'han convertit en una trama que possibilita narrar com ser i estar junts per comprendre el món i comprendre'ns.

Ens pensarem com a creadors de circumstàncies per aprendre plegats. Què vol dir ser creadores de temps i espais que ens permetin aprendre dels altres i amb els altres, que ens ajudin a transitar per una mirada de l'educació que ens convida a caminar compassats, a aprendre en companyia, a construir un nosaltres?

Marisol Anguita López és mestra d'educació infantil a l'Escola Serrallavella d'Ullastrell. Participa en diferents grups d'investigació universitària i ha publicat nombroses publicacions en diferents revistes pedagògiques i editorials. Formadora de formadors en cursos, seminaris i ponències.

251607 Les emocions s'ensenyen o es viuen? Estímul per reflexionar sobre l'educació emocional a l'escola

Com podem apropar les emocions als nens i nenes? Us proposem un taller per reflexionar sobre quin és el paper de l'educació emocional a les escoles, d'una manera innovadora i provocadora alhora. Un espai per oferir estímuls i pensaments que ens ajudin a repensar i debatre amb més profunditat sobre el tema.

Gino Ferri és llicenciat en Ciències de l'Educació a la Universitat de Modena i Reggio Emilia, Itàlia. Ha treballat de mestre en les escoles infantils de Reggio Emilia. Actualment és formador de mestres.

251602 Treballar per ambients d'aprenentatge. Com aprofitar al màxim els seus valors i potencialitats?

El curs vol reflexionar sobre els significats del treball per ambients a l'escola, una pràctica cada vegada més estesa a les escoles catalanes.

Treballar per ambients d'aprenentatge ofereix possibilitats i oportunitats interessants, però també cal conèixer els seus límits; conèixer tant els seus punts forts com les seves limitacions ens ajudarà a contextualitzar segons la realitat de cada escola.

Gino Ferri és llicenciat en Ciències de l'Educació a la Universitat de Modena i Reggio Emilia, Itàlia. Ha treballat de mestre en les escoles infantils de Reggio Emilia. Actualment és formador de mestres.

251609 La pedagogia de la llum
La llum, com a element present a la natura i com a element artificial, permet una multiplicitat

d'accions que combinen, a través del joc, la ciència, l'art i la vivència, generant un clima d'experimentació i creativitat.

En aquest curs s'ofereix un tastet de propostes relacionades amb la pedagogia de la llum per treure el màxim profit d'aquest element quotidià en el dia a dia a l'escola.

Jenny Silvente González és mestra d'educació infantil, psicomotricista i editora del blog Veure, pensar i sentir.

251605 Un jardí a l'escola bressol

Una proposta per repensar l'espai exterior a l'escola, partint de l'experiència i el camí que han seguit els equips de les escoles bressol de Valls (E.B.M. els Tabalets i E.B.M. Xiquets i Xiquetes). Transformar per oferir un espai amable, farcit de verd, ric en estímuls i reptes. Un procés que és va definint en el plantejament del projecte educatiu de l'escola.

Carme Cols Clotet i Josep Fernández Quiles (coordinadors), mestres d'educació infantil i creadors del Safareig (<http://www.elsafareig.org/>). Equips de les dues escoles bressol que participen.

251620 Creixent en el món digital. La ciberseguretat a l'escola

Infants i joves creixen actualment en un món digital, dins i fora l'escola. Quines mesures de seguretat TIC tenim a l'escola? Com gestionem les xarxes socials i els llocs web de les que utilitzem? I com treballem la gestió de la privacitat de la vida digital d'infants i joves dins i fora del centre educatiu?

Són temes de molta actualitat i en constant canvi que es fa necessari conèixer i parlar-ne a fons per poder conviure i fer ús de les xarxes socials i d'Internet de manera conscient i crítica.

Genís Margarit Contel és enginyer de telecomunicacions per la Universitat Politècnica de Catalunya. Combina la seva feina amb la docència a la Universitat Pompeu Fabra i la feina d'instructor de Cisco, Microsoft, Google i Asterisk. És membre de l'Associació d'Enginyers de Telecomunicacions i creador del grup de treball de seguretat. És membre de l'Associació Professional Espanyola de Privacitat, de l'European Privacy Seal Expert i Privacy by Design Ambassador.

Més informació:
www.rosasensat.org



La nostra portada

Al voltant de l'olivera, es dibuixen noves relacions, noves maneres de cooperar els uns amb els altres, noves mirades d'observació, nous contactes amb la natura, nous reptes a superar.

Si l'entorn exterior és ric, l'activitat a l'aire lliure es converteix en un laboratori de coneixement i relació, aporta als infants immenses possibilitats de descoberta de secrets i de recerca.

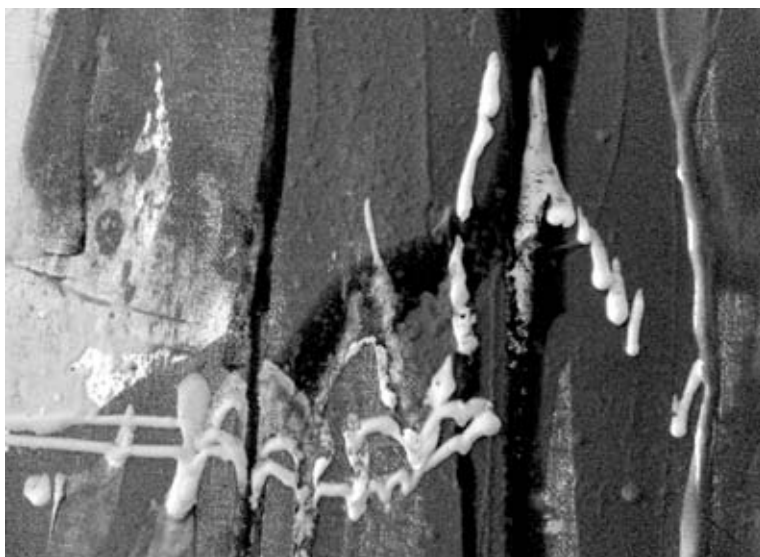
Els infants tenen la capacitat d'aturar la mirada amb una observació molt acurada d'allò que els interessa i fa possible l'adquisició d'un coneixement més profund de la seva realitat.

Foto: Rosa Ferrer

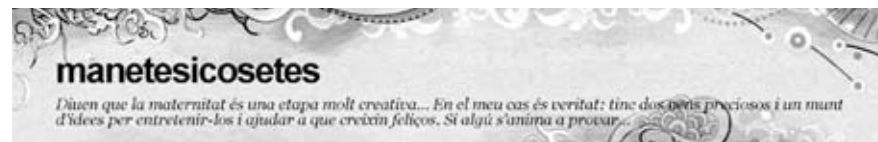
Idees en família

Els tresors que ofereix la natura són l'eix comú d'aquests blogs ideats per mares i famílies amb propostes creatives que despertin la imaginació dels infants. Des de les seves mirades comparteixen les idees engrescadores que fan gaudir els seus fills, que els motiven per experimentar i explorar el món que els envolta, ja sigui la ciutat o el bosc. Tot s'hi val per mirar, per escoltar, per sentir noves sensacions i emocions.

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



<https://manetesicosetes.wordpress.com/>



3 Macarrons
(Ahora ya son 4)

<http://3macarrons.com/>



Som... **ROSAS
SEN
SAT**

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, Témpera,
Gouache, Vernís fixador,
Pasta Blanca per enganxar.

AL SERVEI DE L'ENSENYAMENT

MANLEY[®]

Edició i administració:

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

Direcció: Rosa Securún. **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. Securún, 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

Impremta: Ingoprint

Maracaibo, 15. 08030 Barcelona

Distribució i subscripcions:

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

Dipòsit legal: B-21091-83

ISSN: 0212-4599



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.



Aprofundiment
en el 1r cicle
d'Educació Infantil

Curs 2016-2017

Curs superior en Competència
educativa en el 1r cicle d'Educació
Infantil (coordinació amb Parvulari)

10 crèdits
1ª edició

Curs semipresencial Gener-Juliol 2017

ASSIGNATURES:

- Activitat Gràfica de l'Infant
Núria Rodríguez Bodelón
- La Globalització: Recursos Creatius i Motivació
Manuel À. Fernández Gallego
- El Món Sonor: Exploració, Investigació i Expressió
Reina Capdevila Solà
- Tacte Afectiu a l'Educació Infantil
Mercè Simón Mont

Inici: 20/01/17 (Acte inaugural)
Finalització: 01/07/17

Preu: 500€*

*A aquest preu cal afegir-hi les taxes universitàries per despesa d'inscripció.

Títol d'expert en L'entorn de l'infant:
de la família a la llar en el 1r cicle
d'Educació Infantil
(coordinació amb Parvulari)

15 crèdits
1ª edició

Curs a distància Gener-Juliol 2017

ASSIGNATURES:

- Infància i Família: els Marcs de Relació en els Serveis de la Primera Infància
Maria Rosa Terradellas Piferrer
- Signes d'Alarma: Detecció i Seguiment de Necessitats Específiques, Maltractaments i Patiments Emocionals
M. José Cesena Santiago
- Educació Emocional i Social
Ferran Aquilina Viñals
- Acolliment, Cultures i Comunicació
Carme Mateu Ortí
- L'Estètica dels Espais: l'Ambient com a Mitjà Educatiu
Georgina Yarza Maylinch

Inici: 20/01/17 (Acte inaugural)
Assignatures: del 13/03/17 al
16/06/17

Preu: 750€*

Postgrau de Fonamentació i Cultura
Pedagògica de 0 a 3 anys
(coordinació amb Parvulari)

25+5 crèdits
10ª edició

Curs semipresencial Gener-Juliol 2017

En aquesta formació es cursaran les assignatures dels mòduls anteriors i es finalitzarà el postgrau amb el Treball de Fi de Postgrau

MÒDUL COMPETÈNCIA EDUCATIVA EN EL 1R CICLE D'EDUCACIÓ INFANTIL (COORDINACIÓ AMB PARVULARI)

+
MÒDUL L'ENTORN DE L'INFANT: DE LA FAMÍLIA A LA LLAR EN EL 1R CICLE D'EDUCACIÓ INFANTIL (COORDINACIÓ AMB PARVULARI)

+
MÒDUL TREBALL DE FI DE POSTGRAU
La pràctica educativa: innovadora i científica
ASSIGNATURES:

- Reflexió sobre la Pràctica
Pilar de Higes Argüés, Maria Vinuesa Arbós i M. Jesús Llop Giner
- Elaboració d'un Projecte Tutoritzat
Francesc Martínez Olmo, Èlia López Cassà

Inici: 20/01/17 (Acte inaugural)
Finalització: 07/10/17

Preu: 1500€*

Les formacions es duran a terme a Institut de Ciències de l'Educació
Campus Mundet
Passeig de la Vall d'Hebron 171
08035 Barcelona

INSCRIPCIONS

De l'1 de setembre al 9 de
desembre de 2016.

Els docents que hagin realitzat qualsevol d'aquestes formacions, un cop finalitzades, podran sol·licitar als Serveis Territorials o al Consorci d'Educació de Barcelona que aquestes titulacions constin en el seu expedient personal de formació de docents per tal que, segons estableixin les diferents convocatòries, constin en l'apartat de mèrits.

Coordinació
Maria Jesús Llop Giner

Direcció
Otilia Defis Peix, Èlia López Cassà i
Francesc Martínez Olmo

Suport tècnic
Maria Barjau Llop



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

93 403 48 98 / 93 403 51 74
www.ub.edu/ice
ice-postgraus@ub.edu
iceinf@ub.edu (atenció personalitzada)



III Jornada Literatura i Educació

Literatura oral. Narrar el món a través dels contes

Dissabte 26 de novembre de 2016, de 9 a 18 h
Edifici de Rosa Sensat. Avinguda de les Drassanes, 3. Barcelona