

in-fàn-ci-a 215

2017
Març-Abril

**Educar
de 0 a 6
anys**

Revista de
l'Associació
de Mestres
Rosa Sensat





webinar
(formació a distància)

2 de maig de 2017, de 18 a 19.30 h

Diseñar espacios educativos amables y habitables

JENNY SILVENTE és mestra d'educació infantil, experta en psicomotricitat i impulsora del projecte *Veure Pensar Sentir*.

No hem d'oblidar que la innovació comença al 0-3

Recollim en el títol d'aquest editorial les paraules expressades per la presidenta de l'Associació de Mestres Rosa Sensat en el marc de la presentació del projecte «Xarxes per al canvi» el passat 19 de gener de 2017. Podrem estar més o menys d'acord que la innovació comença al 0-3. Segur que hi ha molts matisos i molts significats darrere de la paraula innovació. I més quan parlem d'aquesta franja d'edat.

En aquest número de la revista, i des d'aquestes línies, no entrarem a debatre què entenem o què volem i desitgem entendre per aquesta innovació. Veus diverses ja han apuntat cap a escoles de la investigació, escoles sense parets, amb espais diàfans, acollidors i provocadors d'aprenentatge. Estem convençuts que al llarg del 2017 en parlarem.

Ara per ara el que interessa mostrar és l'escassa, a vegades nul·la, receptivitat i poca disposició per part de les institucions participants en els debats sobre la

innovació educativa i els processos de canvi en els centres educatius que acullen els infants fins a 3 anys.

Aquests darrers anys sí que s'ha parlat, i molt, de les escoles bressol, però no per la seva gran tasca educativa, sinó per les retallades que han patit i segueixen patint, per l'increment de ràtios, per la reducció de personal, per les fragmentacions dels equips, externalitzant els serveis de cuina i neteja i el temps de migdia, per l'augment de les tasques burocràtiques en detriment de l'atenció als infants... Tanmateix, l'aspecte positiu, però no suficient, ha estat l'increment de les dotacions presupostàries de les beques individuals de menjador.

És ben cert que a les escoles bressol no s'arriba al gairebé 100 % d'escolarització del segon cicle d'educació infantil, malgrat la no obligatorietat de l'etapa. El percentatge d'infants de 0 a 3 anys escolaritzats a Catalunya se situa en el 35 % de mitjana, amb una distribució territorial poc igualitària (municipis grans

amb manca de places i municipis petits amb excés de capacitat i dificultats de manteniment).

En canvi, el nombre de centres públics sí que ha augmentat en els darrers deu anys. Segons el Registre de Centres Docents, que gestiona la Direcció General de Centres Públics, publicat en el web del Departament d'Ensenyament, enguany hi ha, a tot el territori, 1.025 centres públics que atenen el primer cicle d'educació infantil, dels quals 924 són escoles bressol municipals.

Objectivament, creiem que, com a servei públic amb gran incidència en la comunitat educativa, les escoles bressol i les llars d'infants han de ser tingudes en compte en la construcció i conceptualització de la definició de l'escola. Assenyalem tots els projectes emergents de debat que en les seves iniciatives i compromisos pensin en la col·laboració dels professionals de 0-3 i els convidin a les seves taules de reflexió, perquè es tinguin en compte les especificitats del cicle d'educació infantil.

Infància en Xarxa	Com entens la innovació en l'educació infantil?		2
Plana oberta	Anar descalç, una necessitat i un plaer	Missi Casacuberta	4
Educar de 0 a 6 anys	Educar en la competència emocional	Òscar Puigardeu	7
Escola 0-3	L'escola bressol, embrió de canvi	Lluís Vallvé	12
	La imprescindible comunicació amb les famílies	Equip de l'E. B. M. Bellmunt	18
Bones pensades	Propostes obertes pels racons	Sonia Lidón	22
Escola 3-6	Els llenguatges artístics, una eina per a la creativitat	Dimas Fàbregas	24
	Matemàtica i vida quotidiana	Sílvia Majoral	28
L'entrevista	Conversa amb Heike Freire sobre educar en verd	Elena GRuiz	33
Infant i societat	Gianni Rodari: literatura infantil de contingut axiològic	Toni Giménez	37
El conte	Conte ve, conte va (II)	Roser Ros	41
Llibres a mans	La ciutat vista des dels llibres	Roser Ros	42
Informacions			44
Blogs, llibres i més	sumari		46



Com entens la innovació en l'educació infantil?

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*.

Carme Cols La renovació comença quan prens consciència individual i col·lectiva del que vols canviar en coherència amb el projecte educatiu d'una comunitat. Un camí gens fàcil. La renovació és un camí de construcció constant des de la formació, la reflexió i el coneixement compartit.

Ita Sánchez Castaño Innovació? Cal creure en el projecte, fer molta reflexió amb l'equip i sobretot

no perdre els nostres valors... Com diu Carme Cols, formació constant i compartir coneixement... No cal innovar. Sentit comú, estar presents i ser coherents.

Nina Pérez Considero que la innovació en educació infantil parteix més de les necessitats i interessos dels mateixos nens i nenes, i deixa de costat el fet de tenir unes determinades competències a assolir. És a dir, ells marquen les competències i nosaltres en veiem l'evolució.

Agustí MG Entenc la innovació com un procés de canvi a partir de les mancances i dels resultats que es desprenen de l'observació sistemàtica a l'escola. Innovar també és dissenyar els espais i les propostes tenint en compte les necessi-

tats de tots. No hi ha innovació sense inclusió. També ho entenc com un procés cíclic, que sempre es va construint i reflexionant.

E. B. M. Sant Nicolau de Llavanes Innovar..., una paraula que molt sovint fem servir a les escoles. El fet d'innovar implica, en el més rigorós significat de la paraula, introduir quelcom que és nou. Però introduir coses noves a les dinàmiques de treball dels equips o del dia a dia de la vida dels infants a l'escola no necessàriament passa a ser una innovació. Innovar no pot ser seguir una moda, no pot significar només el fet d'introduir algun aspecte diferent en la quotidianitat que ens faci ser diferents als altres. No s'innova pel fet de tenir major presència de noves tecnologies. La inno-

vació ens ha de permetre evolucionar. Una evolució que parteixi d'una reflexió profunda de la realitat en què vivim, dels plantejaments instaurats, de les rutines creades al llarg dels anys... Per tant, entenem la innovació com un procés de reflexió constant en què, partint de les observacions i de les interpretacions que com a equip en fem, ens permeti ser capaços de prendre les decisions necessàries que facin enriquir les possibilitats d'autonomia, d'investigació, de relació..., que permetin, a cada un dels infants, desenvolupar totes les seves capacitats.

Conxi Corcobado Innovar és crear bones idees adaptades a la nova realitat, que incentivin la passió de l'infant per aprendre i generin bons resultats.

Anar descalç, una necessitat i un plaer

Missi Casacuberta

Tots els infants ja de ben petits es treuen les sabates. Comencen tan bon punt tenen un major control del seu cos. A les llars d'infants tothom té molt clar que és millor que els nadons vagin sense sabates. Però què passa quan aquest infant té dos anys? Pot anar amb el peu nu a dins l'escola i al jardí?

Hi ha moltes escoles bressol on, quan arriben, els infants substitueixen les sabates per unes espadenyes o uns mitjons gruixuts, o se'ls permet anar amb el peu nu si ho desitgen. I quan arriba la calor, que poden anar amb el peu nu al sorral, a l'herba, damunt les pedres, damunt les tarimes de fusta, al pedrís...? Tots coneixem nens i nenes que es treuen les sabates una vegada i una altra encara que no els estigui permès. L'infant es descalça per plaer i per necessitat, i és un acte espontani que es converteix en una oportunitat de descoberta sensorial magnífica, alhora que enforteix i estira els músculs dels peus, a més d'un munt de beneficis que facil-





ment podem trobar en publicacions recents d'estudis sobre la influència d'anar descalç en el mateix peu i en el cervell de l'infant. La ciència també ens ensenya que tot acte volgut i executat activament pel subjecte té per a aquest unes conseqüències immediates i a llarg termini molt més enriquidores que els actes imposats o suportats (*El valor educatiu de les coses de cada dia*, Temes d'Infància, núm. 56, pàg. 132). Treure's les sabates una vegada i una altra forma part de la vida quotidiana de molts infants a la llar. Ens

agradi o no, hi estiguem a favor o no, els infants continuen descalçant-se; llavors, per què no acollir aquesta iniciativa de bon grat, com un escenari més d'aprenentatge que sorgeix de la pròpia iniciativa de l'infant, d'aquell infant lliure i autònom de què parlem? Tot el que fem o no fem, deixem fer o aturem, suma o resta en el procés d'autonomia de cada criatura.

Els peus són òrgans sensitius que poden percebre més del que ens imaginem. Així doncs, donem l'oportunitat als nostres petits de sen-

tir la natura sota els peus, la sorra, el fang, la fusta, la rugositat dels troncs, l'herba, la terra seca o humida, l'escorça, les pedres i, per què no?, deixem-los xipollejar dins un bassal! Tot plegat, un plaer i una satisfacció.

La infància té la pròpia saviesa. Escoltem, observem i donem la possibilitat que cada infant pugui desplegar els seus sabers a través de les diverses i particulars maneres de descobrir el món. Aquí hi entra el respecte, tant per a qui vol anar descalç, sempre dins un marc de seguretat, com per a qui no li agrada o no s'hi sent a gust. Deixem-los explorar sense aquestes barreres que anomenem sabates, que gaudeixin de la sensació de llibertat, deixem que contactin amb la mare natura, que sentin el que tenen sota els peus, si ho desitgen.

Qui vol es treu les sabates i va descalç al jardí
Amb l'arribada del bon temps és costum treure's les sabates més sovint del que ja és habitual a la nostra escola i anar descalços tant als espais inte-

riors com al jardí; fins i tot aquell que no s'ha atrevit a fer-ho durant tot l'any ara també ho fa. I ens trobem amb una majoria d'infants que gaudeixen de les sensacions d'anar descalços. Això, ja per si, genera molts aprenentatges.

Però aquest dia en Lluc i l'Adrià van anar una mica més enllà: van recollir les seves sabates i les d'en Pau, van buscar una caixa i una cinta de roba, i es van posar a treballar damunt de la taula del jardí. En Lluc les netejava amb molta cura, mentre l'Adrià les col·locava dins la caixa, ben aparellades i amb els mitjons dins de cada sabata. Van iniciar un treball en equip!

L'acció la dirigia en Lluc, i l'Adrià li seguia el joc aportant idees: «Les posem així», mentre les arrencava. «Tots els mitjons a dins», mentre els aparellava. «Aquests són meus, mira que *xulus*, són de color blau.» Durant tot el procés van conversar.

Sense adonar-se'n, en Lluc i l'Adrià pacten i acorden maneres de fer una mateixa cosa. S'han distribuït la feina dins un marc de cordialitat, i tot i discrepant en algun detall, en cap moment no s'han enfadat i accepten l'opinió de l'altre.

És meravellós veure tot un món d'aprenentatge que sorgeix a través de la pròpia acció, a partir dels mateixos infants. Ens enriqueix de tot el que ens envolta, i sobretot de les persones. En aquest cas en Lluc i l'Adrià estan construint nous pensaments a partir de les influències que reben l'un de l'altre. I si no se'ls hagués permès treure's les sabates aquesta història mai no hauria sorgit. ■

Missi Casacuberta, educadora
de la Llar d'Infants les Baldufes d'Olot.



Educar en la competència emocional

Certament ja fa una pila d'anys que, en les nostres escoles, no ens són aliens conceptes com educació emocional, competències socials, autoestima...

Però en ocasions correm el risc que aquests conceptes estiguin més presents en les classes de formació continuada de docents i en les reunions de claustre que en la nostra praxi educativa diària. Una de les possibles explicacions d'aquest fenomen és la nostra tendència natural a la parcel·lació. Els centres educatius dividim el nostre temps, el nostre espai i els dels nostres infants d'una forma pràcticament obsessiva, diferenciant l'hora de llengua de l'hora de matemàtiques i de la d'entorn, com si no calgués la llengua per fer problemes de matemàtiques o com si no fos necessari conèixer geometria per entendre un mapamundi. A la vegada que, en moltes ocasions, diferenciem l'espai de treball –la classe– de l'espai de lleure –el pati–, tot oblidant la gran oportunitat d'aprenentatge i d'intervenció docent que ofe-

Els nostres alumnes viuen i viuran en una societat altament tecnificada en què la innovació constant i la recerca seran centrals. Aquesta societat complexa requereix ineludiblement un treball multidisciplinari i cooperatiu. És en aquest món on la competència emocional i les habilitats socials deixen de ser només una virtut per convertir-se també en una competència clau. Una competència que l'escola pot i ha de treballar.

Òscar Puigardeu

reix l'hora d'esbarjo o el divertiment que poden suposar les llengües. Fins i tot habitualment el nostre llenguatge ens traïx i diem als alumnes que ja no és hora de jugar i que ara toca treballar, donant a entendre que joc i treball són dos moments diferents, excloents i dicotòmics en l'entorn escolar i fins i tot en la vida. I cal recordar que separem els nostres infants en nivells segons els dia de naixement, utilitzant la barreira del dia 31 de desembre com a principal criteri d'agrupament.

Aquesta parcel·lació també apareix en la nostra forma de veure l'infant i el món. Actuem com si la persona estigués dividida, retallada. I amb molta facilitat tendim a parlar de raó i emoció com si fossin dos fenòmens que poguéssim separar si tinguéssim un bisturí prou afilat. Parlem de cos i ment com si fos possible trobar pel carrer una ment sense cos. Sabem que totes les nostres accions són fruit d'una interacció complexa i indestriable de les nostres emocions, dels nostres pensaments, de la nostra història de vida, dels nostres gens, de les nostres hormones, de la cultura en la qual estem encarnats... Però tan cert és que les nostres accions són complexes com que pel seu estudi científic hem d'intentar aïllar-les. En un laboratori es poden separar els dos àtoms d'hidrogen de l'àtom d'oxigen que formen l'aigua i observar-los per separat, però a ningú se li acudiria intentar tallar una gota d'aigua a la cuina per separar-ne els ele-

ments. Igualment sabem que hi ha estudis que ens permeten mesurar per separat el factor G de la intel·ligència de les competències emocionals, però a classe tot docent sap que quan una alumna de primer de l'ESO l'han fet fora del xat del whatsapp on es preparava la sortida nocturna dels seus amics i amigues, perd almenys deu punts en el seu QI durant una bona estona.

Què són les competències emocionals?

Les emocions són font d'informació i de coneixement. La natura és terriblement econòmica, sempre intenta trobar la millor solució adaptativa al medi al menor cost possible. I resulta que les emocions són un element essencial del sistema nerviós de molts animals. La raó d'aquest fet és la seva tremenda utilitat per a la supervivència. Les emocions ens informen d'una forma ràpida de situacions del nostre entorn, i ens preparen fisiològicament i cognitivament per donar-hi una resposta adient. No cal citar gaires exemples per entendre aquest fet: la por del nyu davant d'un lleó el prepara per a la fugida, el lligam entre els llops d'una mateixa llopada els permet caçar de forma coordinada.

Els humans, a la capacitat biològica de tenir emocions que ens informen sobre el món i sobre nosaltres mateixos, hi afegim una altra capacitat extremadament sorprenent: som capaços de regular les pròpies emocions. Aquesta competència té grans utilitats en el món sofisticat en què vivim i és la que ens permet treballar de forma col·laborativa amb un company de feina que ens resulta desagradable en l'àmbit personal, de forma que modulem les nostres respostes emocionals, a fi de poder obtenir objectius laborals comuns, que no serien factibles sense la nostra col·laboració.

Però els humans, a més de ser capaços d'identificar les nostres emocions i regular-les de forma que ens permeti tenir una bona capacitat de regular també la nostra conducta, tenim la capacitat de reconèixer les emocions dels altres. El concepte de teoria de la ment és un concepte



conegut i divulgat en els nostres centres educatius, però cal que tinguem en consideració que les emocions també hi són incloses. Tots sabem i inferim motivacions emocionals a les actuacions dels altres: això ho fa perquè té enveja de mi, sembla que avui no té un bon dia, avui millor que no li preguntis perquè està de mala lluna... És a dir, que a la nostra capacitat de regulació de les pròpies emocions, hi hem d'afegir la nostra capacitat de regulació de la nostra conducta a partir de la nostra capacitat de reconèixer les emocions dels altres.

Per a què ens són útils les competències emocionals?

En el nostre entorn socioeconòmic, els treballs individuals estan desapareixent o ja han desaparegut. Ni tan sols una escriptora treballa sola, sinó amb un legió de correctors, editors, mànagers i representants...

ra en la seva disciplina. I és per a aquest món que hem de preparar el nostre alumnat, un món on el treball cooperatiu i la capacitat de relacionar-se de forma positiva amb els altres ja no és tan sols una virtut moral, sinó que esdevé una competència imprescindible per poder formar part del teixit sociolaboral. No es tracta només de quelcom bo i saludable per al nostre alumnat, sinó d'una habilitat necessària per esdevenir ciutadans i ciutadanes.

En aquest nou entorn de la societat del coneixement tecnocientífic i d'innovació continuada, on ningú pot tenir de forma individual totes les competències necessàries per produir un coneixement, un producte o servei, la cooperació resulta imprescindible, i la cooperació entre humans requereix competències emocionals i competències socials cada vegada més sofisticades.

Per què treballar les competències emocionals a l'escola?

Les competències emocionals sembla que podrien tenir una distribució en la població similar a la que podria tenir la intel·ligència. Sabem que hi ha persones que, de forma innata, o fruit de les influències rebudes en els seus primers anys de vida, o segurament fruit d'una complexa interacció entre aquests i altres factors, tenen una major o menor capacitat cognitiva. Semblaria que, de forma semblant, hi ha persones amb una major capacitat en els aspectes emocionals que d'altres. Sabem que hi ha infants especialment capaços de captar les emocions dels seus docents i d'ajustar-hi la conducta. També sabem que hi ha infants especialment capaços de resoldre els conflictes propis de la convivència entre iguals de forma satisfactòria per a ells i per als altres autònomament, mentre que hi ha infants que requereixen la intervenció de l'adult per resoldre qualsevol petit problema del dia a dia.

A més, aquest nou model de treball requereix que persones diverses, en moments vitals diversos, amb formes de fer diferents i amb coneixements diversos, siguin capaces de comunicar-se i relacionar-se de forma efectiva, i produir productes fruit, no de la suma del seu coneixement i del seu treball, sinó de la multiplicació que suposa el treball en equip. Ja no fem treball en cadena, sinó treball cooperatiu i en equip. Aquest estil de treball requereix un domini de les competències emocionals i socials molt superior al que era habitual i necessari fins fa poc temps.

Actualment ja no existeixen investigadors individuals o genis de cap àmbit sinó equips excel·lents. Fins i tot atletes professionals, de disciplines individuals, són el fruit d'un treball en equip format per entrenadors, metges, psicòlegs, fisioterapeutes, promotors, espònsors..., que permeten, juntament amb les capacitats de l'atleta, que aquest es converteixi en una figu-



La nostra intervenció com a docents sabem que permet que alumnes amb aparents dificultats siguin capaços d'aprendre destreses progressivament més complexes, i precisament la nostra tasca com a docents té aquesta com una de les seves finalitats. És a dir, que alumnat amb capacitats diverses o diverses estratègies d'accés o processament de la informació o amb diferents bagatges socioculturals, puguin accedir al coneixement i a les destreses necessàries per a la seva participació activa en la nostra societat. Igualment, la nostra funció com a educadors i educadores ha de ser ajudar els infants a dotar-se de competències emocionals i socials que els permetin incorporar-se d'una forma participativa en la nostra societat de coneixement i canvi constant, sigui quin sigui el seu nivell de competència inicial.

Com treballar les competències emocionals a l'escola?

Les competències emocionals es poden treballar a l'escola. És a dir, els infants poden aprendre les destreses necessàries per ser capaços d'identificar de forma satisfactòria les seves emocions, a la vegada que són capaços d'identificar i inferir les emocions de les persones amb qui es relacionen, tot podent gestionar les seves pròpies emocions de forma satisfactòria i relacionar-se amb els altres satisfactòriament d'acord amb uns objectius comuns.

Aquestes competències es treballen i s'assoleixen a partir de tres elements. El primer element és la imitació i el modelatge, el segon és el treball específic i temàtic a classe, i el tercer és la pràctica real diària que ofereix el dia a dia del centre.

La imitació i el modelatge són el primer element d'aprenentatge de les competències emocionals. Els infants, especialment els més menuts, veuen com l'adult explicita i gestiona les seves emocions, i aquest primer element els mostra com cal tractar-les. El nostre alumnat ens pren com a model, veuen com nosaltres, els adults, ens enfrontem a les situacions emocionalment significatives i aprenen de les nostres paraules, però sobretot dels nostres fets. Per aquest motiu, igual que s'espera que un docent de matemàtiques sigui molt competent en la seva disciplina i en la didàctica de la mateixa, resulta imprescindible que tot docent que pretengui fer un treball sistemàtic de les competències emocionals i socials amb els infants en sigui especialment competent. Però també



sabem que els docents de matemàtiques han de ser competents en l'ús de la llengua oral i escrita, ja que, si no, difícilment podran realitzar satisfactòriament la seva tasca com a docents de matemàtiques. Sota la nostra òptica, igualment tot docent, encara que no pretengui fer un treball específic de competències emocionals amb els seus alumnes, requereix una notable competència emocional i social, ja que, malgrat no ho pretengui, es convertirà en model i realitzarà un modelatge no intencionat sobre els seus alumnes.

La segona eina és el cultiu sistemàtic, a través de programes d'educació emocional, de competències socials, de treball de l'empatia o l'autoestima. Tots coneixem molts d'aquests programes, alguns d'ells més sistemàtics i d'altres més oberts i intuïtius, que permeten un treball específic en un moment concret de l'horari a través d'activitats. No farem aquí un recull de possibles materials ja que la llista seria interminable i tots els docents tenen a l'abast material de qualitat per realitzar i programar la seva docència en aquest àmbit. El treball estructurat i sistemàtic de les competències emocionals resulta imprescindible, necessari i molt útil per als nostres objectius, però clarament insuficient si



no és té en consideració la importància del modelatge o la importància del treball implícit en el dia a dia.

El dia a dia del centre escolar ens ofereix infinites situacions emocionalment significatives i infinites situacions on posar en marxa les competències emocionals de l'alumnat i dels docents. És en aquesta realitat del dia a dia quan l'alumnat fa el veritable aprenentatge de competències emocionals i socials, que tan necessàries els resultaran en el seu futur personal i laboral. Igual que a anar en bicicleta se n'aprèn pujant a la bici, les competències emocionals s'assoleixen amb el treball real de les moltes situacions i oportunitats que ens ofereix el dia a dia de l'escola. ■

Òscar Puigardeu, CRETDIC (Centre de Recursos Educatius per a Alumnes amb Trastorns del Desenvolupament i la Conducta), Consorci d'Educació de Barcelona.

Bibliografia

- CARPENA, A.: *Educació socioemocional a primària, materials pràctics i de reflexió*, Barcelona: Eumo, 2001.
- *L'educació de l'empatia és possible, intel·ligència emocional per a un món millor*, Barcelona: Eumo, 2015.
- GARDNER, H.: *Inteligències múltiples*, Buenos Aires, Argentina: Paidós, 2011.
- GOLEMAN, D.: *La intel·ligència emocional en la empresa*, Madrid, Espanya: Vergara, 1999.
- *La pràctica de la intel·ligència emocional*, Barcelona, Espanya: Kairós, 1998.
- IZARD, C., S. FINE, D. SCHULTZ, A. MOSTOW, B. ACKERMAN I E. YOUNGSTROM: «Emotion Knowledge as a Predictor of Social Behavior and Academic Competence in Children at Risk», *Psychological Science*, vol. 12, gener 2001.
- LOMELÍ, A., M. LÓPEZ I J. RICARDO: «Autoestima, motivación e inteligencia emocional. Tres factores influyentes en el diseño exitoso de un proyecto de vida de jóvenes estudiantes de educación media», *Revista Electrónica Educare*, vol. 20, núm. 2, 2016.
- PAMELA W. G. I W. BADIYAH: «Emotion Knowledge and Self-Regulation as Predictors of Preschoolers' Cognitive Ability, Classroom Behavior, and Social Competence», *Journal of Psychoeducational Assessment*, vol. 30, agost 2012.

L'escola bressol, embrió de canvi

Titulars com els que fa pocs anys apareixien a la premsa, del tipus «Menys melmelades i més matemàtiques», ara no només serien impensables sinó que són substituïts, pels mateixos mitjans, per articles en defensa del treball globalitzat, del treball per projectes, per escrits amb una visió integradora del currículum, en definitiva, per una visió molt més àmplia de l'educació.

Es tracta d'una moda? És nou tot el que es proposa? A Catalunya sempre hi ha hagut una gran inquietud d'innovació pedagògica, encara que no sempre amb la mateixa intensitat, però ara sembla que tots el vents bufen a favor i cal aprofitar-ho. Si fem memòria, cal destacar diversos moments d'especial efervescència educativa. En Jaume Carbonell, en el seu article al *Diari*

Estem vivint uns moments de transformació social importantíssims. Aquestes transformacions, que en alguns camps encara només s'apunten, en l'àmbit educatiu estan adquirint una intensitat sense precedents. Això fa que fins i tot l'escola més reticent ara es vegi empesa a apuntar-se a l'onada d'innovació.

Lluís Vallvé

de l'Educació «Les tres primaveres pedagògiques», en cita aquestes: *La primavera republicana*, liderada per l'Administració; *La primavera de la resistència*, liderada per Moviments de Renovació Pedagògica, i la darrera, *La primavera de la societat civil*, que la subtitula com l'«*escola nova 21*» (i que jo preferiria anomenar *la primavera de les bases*, per mirar d'incloure amb la màxima amplitud els moviments que, des de fa un temps, s'estan configurant en l'àmbit educatiu i que estan ajudant a articular el canvi del sistema).

Aquesta darrera primavera transformadora de l'educació es caracteritza pel treball de base, pel treball de xarxes, per l'autogestió... Es parla molt d'innovació, d'escola viva, d'escola lliure o d'educació avançada, i potser no trobem

les paraules més adequades per fer justícia al nostre patrimoni pedagògic ni a la trajectòria de professionals i centres que han mantingut, amb els seus infants i joves, pràctiques d'avantguarda, de vegades en les zones més complexes, de forma sostinguda i sense cap suport.

Aquest moviment està adquirint un gran impacte mediàtic. En aquest context, l'escola bressol segueix sent, en molts casos, la gran oblidada de companys i companyes professionals de la resta del sistema. Es mira lluny, a sistemes d'altres països o a institucions que tenen renom i reconeixement, ignorant l'escola bressol veïna que treballa de forma competencial complint amb escriu, tot i les retallades, els set principis bàsics de l'educació i els quatre pilars de l'informe de Delors que tant se citen com a marcs de referència.

Les seves mestres ho contempen igual d'astorades que les d'aquells centres que tenen



consolidat el treball per projectes, que fa temps que han suprimit els llibres de text, que promouen el treball cooperatiu i que han tingut sempre les portes obertes per compartir amb tota la xarxa els seus sabers. Per què no reben l'etiqueta de centres innovadors? Per què no són un mirall per a la transformació que volem? Per què no els prenem com a punt de partida, com una peça més de referència d'aquesta onada renovadora de l'educació?

Perquè hi ha un desconeixement molt gran del cicle 0-3, de com s'organitza i com funciona. Aquest desconeixement no només afecta sectors del 3-6, 6-12 o 12-18 sinó que a més les escoles de mestres d'educació infantil no sempre coneixen prou de primera mà el 0-3.

Tenim molts motius per emmirallar-nos en les escoles bressol públiques dels nostres municipis. D'entrada, perquè el model d'escola bressol s'ha construït des de la base, des de la reivin-

dicació de la ciutadania, des del treball cooperatiu, i s'ha anat consolidant a partir d'un fort impuls de l'Administració i per la pressió continuada del col·lectiu i les seves famílies. Les escoles bressol públiques, malgrat estar greument ferides per les retallades de les aportacions de la Generalitat (que en el cas de Barcelona no es compensen amb cap aportació de la Diputació), podrien i haurien de ser un dels fars del canvi que des dels diferents sectors es demana.



És veritat que el model públic d'escola bressol té mancances –ràtios elevades, manca de places–, però és un referent per a tota la ciutadania. Les famílies, cada cop més compromeses en l'educació dels seus infants, tot i interessar-se pel projecte en concret de cada un dels centres, accepten satisfetes qualsevol plaça pública del 0-3. Gràcies a això les dades d'escolarització ens mostren que l'escola bressol acull una població molt més heterogènia que

la resta del sistema, i esdevé més inclusiva i menys segregadora que altres nivells educatius. Tenim el repte d'aconseguir el mateix amb la resta de l'oferta pública de la ciutat.

I és que, des de fa anys, es planteja l'escola bressol com l'oportunitat per descobrir l'entorn proper a partir de la pròpia experiència i la relació amb els altres, fonamentalment a partir del joc lliure i les activitats de la vida quotidiana.



Als centres 0-3, l'infant és el protagonista del seu desenvolupament, i els espais, els temps i les activitats es dissenyen i s'adeqüen a les seves necessitats reals i no a uns estàndards del nivell preconcebuts. L'observació dels processos dels infants és la base per generar aquests nous espais, canviar organitzacions o fer noves propostes, i poder acompanyar i animar els infants en les seves descobertes atenent a les peculiaritats de cadascú. L'escola bressol és inclusiva perquè el projecte ho és per definició.

El joc i la lliure experimentació són la base per a la construcció del coneixement, la personalitat i l'adquisició de les eines comunicatives per a la socialització. Els infants van descobrir els llenguatges –verbal, musical, plàstic, corporal, matemàtic– a partir d'una aproximació lúdica, experimental, i, amb la interacció de les seves experimentacions i les respostes del seu entorn, van trobant noves possibilitats expressives i comunicatives, i cada cop esdevenen més autònoms i competents.

Cuiden molt els vincles emotius i potencien la participació de les famílies amb qui comparteixen la cura i l'educació d'aquests primers anys, i per això fomenten i faciliten la seva participació directa.

Malgrat la discriminació que rep el col·lectiu de mestres d'escola bressol, en comparació a altres col·lectius del sistema educatiu –hores de dedicació als infants, hores de preparació, formació, calendari lectiu, sou...–, és un col·lectiu que se segueix formant, que investiga, construeix xarxes de prevenció i coordinació amb els serveis socials, els CAP, els centres escolars veïns i altres serveis que atenen la petita infància.

Com podem aprofitar tot aquest potencial en l'onada de transformació que viu l'educació avui? Com ja avançava al començament de l'article, no cal que partim de zero, ja hi ha bones experiències que ens marquen unes direccions. Hi ha escoles bressol i centres de primària que ja fa temps que es coordinen en el traspàs d'alumnat per fer activitats conjuntes i en alguns casos per desenvolupar projectes comuns, encara que amb això no n'hi ha prou. D'altra banda, les xarxes d'alguns barris, tant les de prevenció social com les de coordinació de centres, poden ser un bon punt de partida per seguir avançant.

També coneixem experiències de treball compartit que han anat més enllà i s'han revelat molt enriquidores i transformadores a l'hora de donar coherència a l'etapa 0-6 i als itineraris naturals dels infants d'alguns barris. Fruit d'aquesta coneixença i del treball compartit, hem constatat que sorgeixen reflexions que porten a replantejar des d'aspectes quotidians –bates, files, horaris, mobiliari, etc.– a d'altres més profunds –concepció d'aprenentatge, l'infant protagonista, participació de les famílies, etc.–, que han provocat canvis ideològics, organitzatius o metodològics molt potents –treball per ambients, organitzacions flexibles, espais canviants, lliure elecció d'activitats, etc.

Aquestes reflexions més àmplies sobre el concepte d'infant, d'educació, de centre educatiu o de mestra, ens poden ajudar a definir i cohesionar una etapa fraccionada i que és urgent consolidar per poder millorar el sistema educatiu dotant-lo de coherència des de la base a partir d'aquest nou paradigma que estem construint.





Per poder aprofitar el potencial transformador que pot tenir el treball d'etapa 0-6, proposo un seguit de mesures, algunes sense cap cost, que es podrien aplicar de seguida.

Caldria garantir la coordinació sistemàtica dels equips de l'etapa 0-6, començant especialment pels que estan en una mateixa illa d'equipaments i per les escoles més properes. En molts casos fins i tot es podria plantejar la creació de centres 0-6.

Seria convenient enfortir els seminaris 0-6 de zona que existeixen i crear-ne on no n'hi

hagi per facilitar la coherència de l'etapa i l'enriquiment professional. Seria molt interessant establir sistemes de mobilitat de professionals dins de l'etapa 0-6 i facilitar estades temporals o de llarga durada tant de mestres d'escola bressol a parvulari com a l'inrevés.

S'hauria d'ajudar a establir projectes de col·laboració dels centres de primària i dels instituts de la zona amb els centres d'educació infantil 0-3 i 3-6 per afavorir la interacció entre etapes. Es podria fer també aplicant la metodologia d'aprenentatge i servei.

Per poder fer bé aquestes coordinacions i afavorir el treball en xarxa, cal augmentar les hores de preparació, coordinació i formació dels mestres d'escola bressol, homologant-les amb la resta del sistema educatiu.

Cal rebaixar les ràtios de l'escola bressol per poder millorar la qualitat i cal augmentar l'oferta de places públiques d'escola bressol per poder garantir l'accés de totes les famílies que desitgin portar-hi els infants.

S'ha de garantir que el professorat de les escoles de formació d'educació infantil coneguin de prop el cicle 0-3, amb la tria de professorat que hagi treballat en aquest cicle i facilitant estades a les escoles bressol.

Tenim un gran repte: canviar el sistema educatiu. I, per fer-ho, cap centre no en pot quedar exclòs: els de nova creació, que poden dissenyar de nou; els que ja porten un gran bagatge d'experiències; els que ara creuen que cal fer canvis a fons... Els necessitem tots. Tampoc no en pot quedar exclòs cap nivell educatiu, des de l'escola bressol a les escoles d'adults, de l'ensenyament formal a l'educació en el lleure. Tots hi han de tenir cabuda perquè tenim el repte d'educar al llarg de tota la vida. També necessitem les institucions de l'entorn. L'escola ha de sortir dels seus murs i hi ha d'entrar la cultura. I cal que hi participin les famílies, els professionals de l'educació i sobretot els protagonistes: joves i infants no poden seguir sent només uns convidats.

Aprofitem aquesta il·lusió compartida de canvi que estem vivint i sumem tot el potencial per millorar l'educació. ■

Lluís Vallvé, responsable de creació artística i de recerca del Consorci d'Educació de Barcelona.

La imprescindible comunicació amb les famílies

Equip de l'E. B. M. Bellmunt

La comunicació amb les famílies esdevé imprescindible per poder acollir i acompanyar l'infant a l'escola bressol. Les entrades i sortides són els moments més idonis per fer el traspàs de com ha anat el dia, són estones sensibles, de comiats i retrobaments, on la comunicació i la bona entesa entre els adults que envolten l'infant són primordials. Però també es poden buscar altres vies de comunicació.

Com fem aquest traspàs i quines eines utilitzem han estat i continuen sent temes de reflexió per part de tot l'equip.

Fent espais acollidors dins de les estan-

ces hem afavorit que les famílies puguin allargar les seves estades, i facilitem així el diàleg entre elles i amb l'educadora. Un sofà, una catifa, una taula braser, informacions que s'han de mirar dins l'estança..., són elements estratègics que ens ajuden a fer que les famílies s'hi sentin convidades i a gust.

Només amb les entrades i les sortides no en teníem prou, ens calia donar una informació escrita, que poguessin emportar-se a casa i que perdurés en el temps a mode de recull.

Volíem defugir les graelles a la vista de tothom

(que ja havíem utilitzat temps enrere) on la informació que rebien les famílies es limitava al que havien menjat, com i quant, nombre de deposicions, quantitat, dor-

mides i alguna observació (de vegades força indiscreta), de manera que la intimitat de cada infant no quedava garantida.

D'altra banda, vèiem necessari fer arribar un altre tipus d'informació, més referida a processos, anècdotes, descobriments i d'altres situacions quotidianes però respectant molt la individualitat de cada infant, i tenint en compte tots els moments del dia, evitant englobar tot el grup en un «avui hem fet...».

Per tant, buscàvem un format escrit, que garantís la intimitat de cada infant, on es

poguessin explicar processos i on les famílies també poguessin dir la seva. Vam trobar que la llibreta era una bona eina que donava resposta a allò que buscàvem.

El poc temps de gestió a l'escola i les ràtios que tenim ens han obligat a modificar i repensar la periodicitat de les llibretes, però continuem creient en el seu valor i la seva importància. Als grups de lactants i caminants, surten les llibretes diàries. Al grup de grans, vam decidir continuar fent-les, tot i que més espaciades en el temps, ja que vèiem que sovint, en aquests grups, els petits moments individuals quedaven diluïts en el gran grup. Calia fer l'esforç per plasmar i fer visibles aquests petits-grans moments de descoberta i de vida quotidiana també en el grup de grans.

Per nosaltres, les llibretes, els diaris, els quaderns de vida..., són històries que comencem a l'inici de curs, que anem teixint, a mesura que





passen els dies, juntament amb la família. Són una mena de recull de moments importants per a l'infant, troballes, fites aconseguides..., a més de la informació d'àpats, dormides i higiene.

Cada llibreta és un món, com cada infant, i d'aquesta manera ens les mirem, com un recull de vida compartida i única.

Les nenes i els nens saben que a les llibretes

s'expliquen coses que han viscut. Són fragments de la seva història que sovint miren i comparteixen amb l'adult o amb altres companys i esdevenen punts de partida de converses on s'expliquen aventures del cap de setmana o es recorden moments viscuts a l'escola. ■

Equip de l'E. B. M. Bellmunt de Barcelona

novetat

COL·LECCIÓ REFERENTS

No som aquí per rendir-nos

La pulsio ètica de la pedagogia

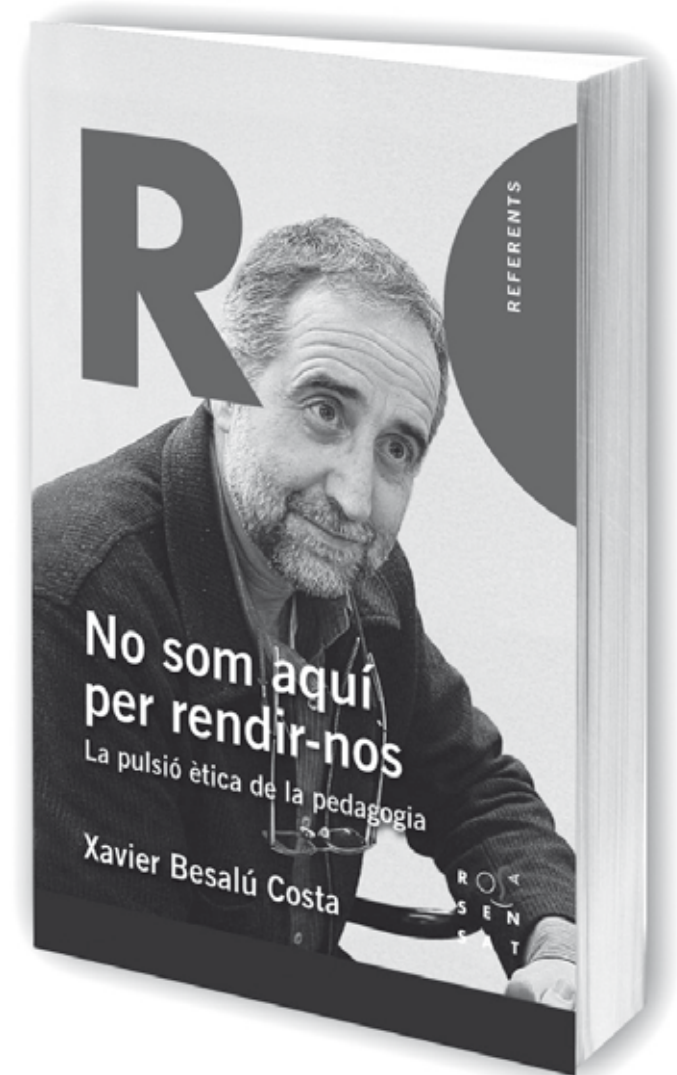
Xavier Besalú Costa

No som aquí per rendir-nos és un llibre que emfasitza la pulsio ètica de la pedagogia, l'esforç teòric i pràctic per mirar de subvertir els destins més o menys previsibles de les persones, per interpel·lar uns subjectes enormement condicionats, però lliures al cap i a la fi. Xavier Besalú organitza aquest tractat de pedagogia en quatre moviments, com si es tractés d'una composicio musical. Obertura, Itineràncies, Interculturalitat i Final. Un llibre amb trets autobiogràfics posats al servei del debat educatiu, de la reflexio pedagògica i d'una educacio de qualitat per a tothom, és a dir, més científica, més funcional i més justa.

PVP: 20 €

Col·leccio: Referents, 10

Pàgines: 254



El trobaràs a totes les llibreries
i al nostre web www.rosasensat.org
Si vols, te'l portem a casa!

R
S
S
E
A
N
S
A
T



Propostes obertes pels racons

Sonia Lidón

Una proposta oberta és una invitació a crear, manipular i sentir. No hi ha instruccions, i els nens i les nenes no han d'arribar a un objectiu concret proposat per l'adult, el qual es limita a acompanyar el joc.

L'organització dels espais i els materials ens permet comunicar la nostra idea d'infant, d'escola, donant valor a l'estètica. Malaguzzi apunta que l'infant, com els artistes, és capaç d'anar més enllà, de dotar de nou significat allò que l'envolta. Per aquest motiu hem de deixar que els nens i les nenes prenguin la iniciativa, que interactuïn de forma autònoma. I amb l'observació podrem afavorir els seus aprenentatges.

Per mi és molt important cohesionar els meus pensaments amb





les meves accions a l'hora de mostrar les propostes a l'espai per donar confiança, seguretat i valor a la creativitat dels infants. Col·loco amb cura els materials naturals, tot creant una escena atractiva.

El material natural ha de provocar l'exploració i l'esforç de pensar, d'observar, de manipular, d'actuar, de comprovar, de compartir, de comunicar, de relacionar-se, de créixer...

Els nens i les nenes descobriran el racó com una proposta oberta, ja sigui dins de l'estança o fora al passadís o al jardí.

Serà a l'abast dels infants, i cada un d'ells iniciarà l'exploració quan desitgi, quan tingui la necessitat de manipular i fer les pròpies descobertes.

Les combinacions possibles entre materials són gairebé infinites. Es descobreix què es pot fer amb els objectes i què no es pot fer. Amb aquests materials volem afavorir que l'infant sigui protagonista del propi aprenentatge, tot posant en marxa la creativitat i la imaginació.

Per què material natural? Una joguina o un material excessivament complicat fatiga els infants, que sovint topen amb la impossibilitat física d'utilitzar-lo. Materials que tinguin a veure amb la natura, amb la vida, un material natural o versàtil permet als infants jugar, manipular, explorar, plantejar-se problemes i obtenir resultats. ■

Sonia Lidón, educadora de l'E. B. M. Tabalet de Mataró



Els llenguatges artístics, una eina per a la **creativitat**

Dimas Fàbregas

Darrerament la comunitat educativa estem vivint un temps apassionant de debat sobre com volem que sigui l'escola del segle XXI i quin és el model educatiu que hem de construir ple-gats. Experts de tots els àmbits coincideixen que la creativitat n'ha de ser un pilar fonamental, juntament amb la innovació. La creativitat! Ja està bé que ho reconeguem, però tinguem en compte que hi ha unes eines per fomentar la creativitat que hem tingut sempre a l'abast: es diuen àrees artístiques, i són la música i la dansa i les arts visuals i plàstiques.

Personalment considero que la creativitat a l'escola ha d'anar totalment vinculada a la idea de llibertat. Ja en l'educació infantil és fonamental que, a través dels plantejaments de les activitats plàstiques i musicals, donem llibertat als nens i les nenes perquè experimentin, descobrixin, creïn i aprenguin. Mestres i educadors, com més afavorim contextos creatius més potenciarem infants competents capaços de plantejar-se qüestions i cercar respostes per resoldre-les. És a dir, infants que esdevindran constructors del propi coneixement. Evitem doncs, tant com puguem, aquelles activitats excessivament dirigides i tinguem molta cura de respectar aquella frescor creativa, aquella espon-

Henri Matisse. Els mestres i les mestres ens trobem que hem de desaprendre en moltes ocasions, i potser n'és una la que fa referència a les disciplines artístiques. Si pretenem que l'infant sigui al centre de l'aprenentatge i tenim clar que cadascun és únic i diferent, no pot ser que les produccions plàstiques a l'escola siguin clòniques. Siguem valents i aprenguem a veure a través dels ulls de cada un dels nostres nens i nenes, i possiblement descobrirem vint-i-cinc

taneïtat que tenen les criatures. És normal que se'ns generin dubtes sobre si estem fent-ho prou bé o no donant un mínim de pautes, o potser fins i tot cap. «Hem de mirar tota la vida a través dels ulls d'un nen», ens deia l'artista

mons creativament diferents. Tinguem en compte, també, que les famílies s'interessin cada vegada més per aquell model d'escola que fomenta la creativitat dels infants i on les arts tenen un paper destacat. És a dir, els centres que presenten un bon projecte artístic compten amb un valor afegit de cara a mares i pares que estan pensant quina pot ser la millor escola per al seu fill o la seva filla.

Hi ha la idea generalitzada que els infants ja són creatius de per si, que amb poca cosa en tenen prou. És veritat que els nens i les nenes tenen aquesta creativitat innata. No la matem, com diria Ken Robinson. Però com a mestres hem de buscar generar contextos encara més creatius. Aquests faran que l'experiència sigui més enriquidora. Contextos que sorprenguin, que provoquin, que convidin a crear i pensar. I aquí apareix la importància del temps. Cal que ens donem temps. Tant a nosaltres, mestres, com als nostres infants. Temps per pensar,

temps per planificar, temps per experimentar i crear, temps per analitzar i revisar. No ens centrem només a produir, seria un error. Tinguem en compte tot el camí que comporta un procés creatiu, des del plantejament fins a la producció final, i totes aquelles interaccions que s'hi produeixen, tenint en compte que cadascun dels nens té unes vivències i un capital cultural propi que el fan únic i diferent. Per tant, les produccions resultants també haurien de reflectir aquesta diversitat. L'objectiu de l'escola ha de ser crear contextos d'aprenentatge que ajudin a créixer els infants i a desenvolupar-se tant en l'àmbit físic com en el social i l'emocional, i aquí les arts hi poden jugar un paper fonamental. Les experiències creatives a l'escola no són sinó autèntiques experiències de vida.



La creativitat, doncs, comporta fabular i imaginar, analitzar les coses des de diferents punts de vista, prendre decisions i veure que hi pot haver diverses respostes davant un mateix repte. Les activitats artístiques són un terreny ideal per conrear-hi aquesta creativitat i, més encara, un espai per educar en la tolerància i la diversitat, ja que l'art ofereix un ventall tan gran de possibilitats expressives com persones hi ha. Res no està bé o malament, sinó que es veu des d'angles diferents. El que per a mi pot semblar blanc un altre

bressol nodrim la cultura visual dels infants. Posem-los en contacte amb tants llenguatges plàstics com ens sigui possible: il·lustracions, construccions, pintures, escultures, instal·lacions, fotografia, vídeo, etc. Howard Gardner, en la seva teoria de les intel·ligències múltiples (1983), ja reclama un paper més important de l'art en el currículum escolar i sosté que cal veure'l com un llenguatge, un sistema de símbols. De fet, l'ús de diferents llenguatges semiòtics a l'escola significarà més diversitat de recursos que

ho pot veure negre. Aquest és el gran avantatge de l'art, que ens pot donar disparitat d'idees i que totes són bones, aspecte essencial per aprendre a descobrir el valor de l'altre, la diferència com a quelcom enriquidor.

Per tant és important, també, que ja des de l'escola



donem als nens i les nenes per poder comunicar. Això implica, doncs, un procés d'alfabetització. Procés que cal iniciar des de ben petits tant a casa com a l'escola. Però les obres d'art poden ser realitats complexes. Aleshores, com ens ho fem? Francesco de Bartolomeis a *El color de los pensamientos y los sentimientos* (1994) ens proposa desmuntar l'obra d'art, ensenyar a distingir-ne els elements i veure com interactuen, aïllar detalls i focalitzar-hi la mirada, observar-ne el traç, fixar-nos en els colors...

Els processos creatius també comporten un aprenentatge i una descoberta de materials, suports i tècniques molt diversos que hem de presentar amb molta cura i deixar que en descobreixin les seves possibilitats expressives. Engrescar més els infants a prendre decisions que no pas a seguir instruccions millorarà exponencialment la qualitat de l'experiència. Serà important aprendre experimentant amb aquarel·les, pintura al tremp, guixos, argila, blocs de fusta i un llarg etcètera de materials a través del joc. Podem, doncs, plantejar l'aprenentatge de l'art jugant amb els seus elements: d'una banda, tot el ventall de materials, de l'altra, les creacions dels artistes i les artistes. Des de ben petits podem nodrir tant el vessant d'observadors i degustadors de les arts com el de creadors i productors. Un aspecte retroalimentarà l'altre i l'experiència artística es viurà més intensament.

En aquesta línia podem utilitzar l'art com a eina afavoridora de les converses a la rotlana: què ens explica aquest artista amb la seva obra?, què ens ha volgut dir?, en què ens fa pensar?, com ens hem sentit escoltant aquesta música?, com ens ha fet moure aquesta melodia?

Obrir les converses de classe a l'art ajudarà a obrir el pensament de les nenes i els nens. I serà aquesta llibertat de pensament i el fet de contrastar-lo amb el de la resta de companys el que els ajudarà a convertir-lo d'egocèntric a socialitzat. No cal dir que tot això influirà positivament en la resta d'aprenentatges, estiguin o no vinculats a les disciplines artístiques.

Un altre factor important de l'art per als infants petits és que esdevé un mitjà relacional. L'exploració i la descoberta genera joc i conversa, i això crea vincles entre els infants, que aprendran activament els uns dels altres i, també, col·lectivament. Per tant, com a mestres, contemplem les possibilitats emocionals que ens presenten les activitats artístiques i potenciem-les per tal d'enriquir encara més els nostres vincles. L'art, doncs, ha d'esdevenir una eina per conèixer-se millor un mateix i els altres, assolint més compromís emocional per part dels infants.

En l'àmbit més pràctic i manipulatiu, no oblidem la importància de les activitats artístiques en l'educació infantil. Els processos creatius involucren la totalitat dels sentits dels infants i, també, aquestes activitats ajuden a desenvolupar la motricitat fina, la coordinació, el control ull-mà, fonamentals en l'apassionant camí cap a l'aprenentatge de l'escriptura.

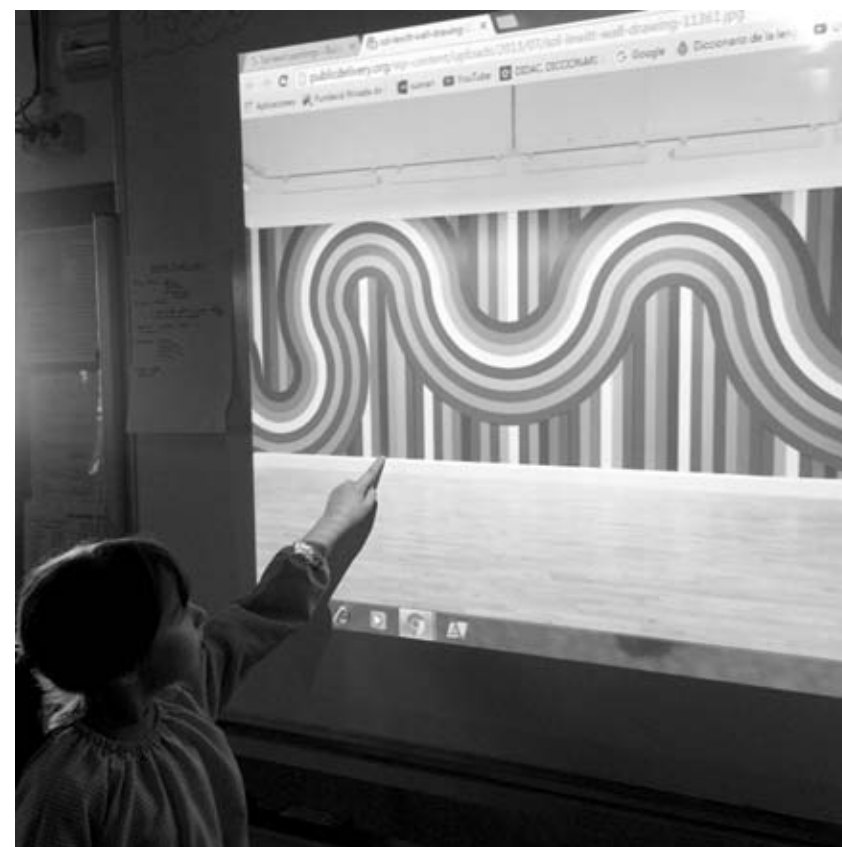
Les disciplines artístiques, en definitiva, afavoreixen el desenvolupament sensorial, motor, cognitiu i emocional dels infants, essencial en qualsevol procés d'aprenentatge. Tinguem en compte que tots els *inputs* rebuts en els primers anys de vida els donaran recursos que afavoriran el desenvolupament de la pròpia persona-

litat i, d'aquesta manera, des de l'escola, podem fer de les arts unes eines que els ajudin a enriquir el seu projecte vital. ■

Bibliografia

- BARTOLOMEIS, FRANCESCO DE: *El color de los pensamientos y los sentimientos*, Barcelona: Octaedro, 2001.
- BOSCH, EULÀLIA: *El plaer de mirar*, Barcelona: Actar, 2000.
- BOSCH, EULÀLIA et al.: *Fer plàstica*, Barcelona: AMRS, 1999 (col·lecció Temes d'Infància, núm. 33).
- GOLEMAN, DANIEL: *El espíritu creativo*, Barcelona: Editorial B, 2010.
- MERCER, NEIL: *Palabras y mentes. Cómo usamos el lenguaje para pensar juntos*, Barcelona: Paidós, 2009.
- VALLVÉ, LLUÍS: *Ha de ploure cap amunt. Reflexions d'un mestre de plàstica*, Barcelona: AMRS, 2009.

Dimas Fàbregas, director de l'Escola La Immaculada de Vilassar de Dalt



Matemàtica i vida quotidiana

Cada dia, si preparem les orelles, podem recollir situacions reals que ens permetran fer-los preguntes i reflexions per anar més enllà. La vida quotidiana dona moltes oportunitats reals per pensar i resoldre.

Sílvia Majoral

Estàvem berenant, tot celebrant l'aniversari de la Maria del Mar, que feia sis anys. De cop, sento un enrenou i discussions:

- Jo no n'he pres.
- Tu te n'has menjat dos.
- Jo no en tinc!
- I se'ls sentia enfadats.
- Què passa?

I per les seves explicacions vaig pensar que la M. del Mar, mentre jo m'havia despistat, havia repartit sense seguir cap ordre, és a dir, que a alguns n'havia donat dues vegades i a d'altres només una.

- I vaig començar a comprovar.
- Tu què has menjat?
- Dos croissants de xocolata.
- Jo una ensaïmada.
- Jo un croissant i una ensaïmada.

La Maria del Mar havia portat quatre capses: dues de croissants i dues d'ensaïmades.

M'hi vaig fixar i vaig veure que, en la de croissants, hi posava «14 unitats».

Li vaig dir al Pau –a qui li encanten les xifres perquè el seu germà fa segon i n'hi ensenya– que mirés què posava. I va llegir «14 unitats».

Aleshores vaig dir:

–Si en una capsa hi havia 14 croissants i n'hi havia dues, algú sap quants croissants hi havia?

Ràpidament el Pau i uns quants «matemàtics» que hi ha a classe van respondre «27!», «28!», «24!», però molts altres anaven comptant, també, encara que més lentament.

I avui quants som?

–25!

–Jo només una ensaïmada, que tinc mal de panxa.

Vaja, un embolic.

–No, que falta el Jordi.

–I a la tarda no ha vingut l'Uma.

–Doncs 22.

–Hi havia 28 croissants i 22 nens i nenes.

Què hi havia més? Quants més?

–Més croissants.

–6 més!

–I qui se'ls ha menjat?

Aleshores sis aixecaven la mà. Ara surten els comptes!

–I les ensaïmades, què ha passat amb les ensaïmades, que hi ha tants nens que se n'han quedat sense?

Em fixo bé en la capsa i veig que hi posa «7 unitats».

Ho llegeixo en veu alta.

–Ara ho entenc! Hi havia dues capses de 7 ensaïmades!

–7 i 7?

–14! (Aquest el saben gairebé tots perquè



fem petites cantarelles de vegades, «1 i 1, dos», i busquem paraules que rimin.)

I de seguida la Carla diu:

–N’hauries d’haver comprat 3!

–No, perquè només n’hi hauria 21 i som 22. En faltaria 1.

–I com ho has comptat això tan de pressa?, que saps multiplicar? –jo estava ben parada.

–Quantes ensaïmades hi ha en 4 capsos?

(Aleshores em vaig fixar que comptava sumant dits però ben de pressa!)

I no vam tenir temps de res més perquè ja era l’hora d’anar cap a casa. Tot això va passar en pocs minuts perquè ja estaven acabant de berenar i estàvem esperant que les famílies els

vinguessin a recollir. No era cap activitat pensada, sinó que vaig aprofitar la situació natural per jugar a calcular, cosa que ara, a final de parvulari, veig que els interessa molt.

El mateix dia al matí alguns nens estaven fent invents. És un espai nou que hem muntat a petició d’ells amb una petita capsa d’eines, fustes, xapes, robes, taps, i altres materials per reutilitzar-los fent escultures i invents.

La Montse estava fent una estrella entrecreuant tres llistons de llargada similar. Tot d’una s’hi acosta el Jan amb la cinta mètrica i comença a mesurar-los.

–Això no està bé –diu–. No són iguals. Aquí hi ha un 4 i un 3 i aquí un 7 i un 4.

Ho llegia del revés, no reconeixia el 43 ni el 47 però veia que no eren les mateixes xifres i que això implicava que les llargades no eren iguals. Tampoc no va ser una situació prepara-



da, sinó que el mateix Jan es va fixar en una cosa, va trobar un instrument per comprovar-ho –la cinta mètrica– i ho va poder fer.

A principi del curs passat, al pati, també va sorgir un problema. Hi havia un grup jugant a futbol. El Jan va venir tot enrabiat a dir-me



que no hi havia dret perquè una porteria era més gran que l'altra. Una era la tanca de fusta; l'altra, l'escala. Aleshores van decidir canviar l'escala per la paret de totxo perquè deien que així sí que eren iguals.

–I ara com sabeu que la paret de fusta (tanca) i la de totxos són iguals? N'esteu segurs?

–Perquè una és més alta, però l'altra... es veu –va dir la Mireia.

–Sí, mirant –va afegir l'Ariadna.

–I així. –El Daniel va d'una porteria cap a l'altra amb els braços estesos com si fos una unitat per mesurar.

–Uns nens que ocupin tota la porteria. Després l'altra i comptem els nens –va proposar l'Ismael.

Ho vam fer. A la de fusta n'hi cabien 9; a la de totxos, 12.

–Quina és més gran? És més 9 o 12?

–12!

–I ara com ho podem fer perquè les dues siguin iguals?

–Hem de treure les plantes del mig i posar aquestes cap aquí –va dir l'Ariadna.

Hi ha diverses aportacions, totes ben vàlides. Totes busquen una unitat per mesurar. Provant, escoltant els altres i intercanviant idees s'aprèn. Encara que sovint no n'hi ha prou amb una sola experiència sinó que cal tenir-ne diverses. Perquè cadascú entén les coses a la seva manera.

Per això quan marxàvem vaig sentir que algú deia:

–Però si s'han de posar tants nens a les porteries haurà de jugar tota la classe a futbol i alguns nens no voldran!



Cada dia, si preparem les orelles, sorgiran situacions reals que ens permetran fer-los preguntes i reflexions per anar més enllà.

La vida quotidiana dona moltes oportunitats reals per pensar i resoldre. ■

Sílvia Majoral, mestra de l'Escola Municipal Parc del Guinardó de Barcelona.

Conversa amb Heike Freire sobre educar en verd

Elena GRuiz

Conversem amb Heike Freire en el marc de l'última Escola d'Estiu de l'Associació de Mestres Rosa Sensat de 2016, on va oferir una conferència sobre «La casa i el territori». De formació psicòloga i filòsofa, després d'una primera investigació va constatar la manera antinatural com vivim, com la nostra civilització s'ha allunyat de la natura i es mou, cada dia més, en entorns artificials.

Elena GRuiz: *Com afecta a la infància el procés d'allunyament del medi natural?*

Heike Freire: Hem de tenir en compte que l'ésser humà ja fa cent cinquanta mil anys o més que és un organisme perfectament construït i adequat per adaptar-se a l'entorn natural. Sense aquest entorn, sobretot en els anys en què està creixent, l'organisme no es desenvolupa plenament. Molts dels problemes que presenten els infants d'avui sorgeixen del fet que entren a l'escola amb tres anys i amb dificultats de motricitat, de llenguatge i atenció. Molts d'aquests problemes de desenvolupament físic, psicològic i intel·lectual tenen a veure amb la manca de contacte amb la natura.



E. GR.: *Com es pensa una educació més «verda»?*

H. F.: Cal pensar en un doble sentit. D'una banda, en un apropament que afavoreixi aquest contacte, però també en una educació més natural, des d'una visió rousseauiana del terme. Cal preguntar-se què és natural en el desenvolupament humà i què resulta antinatural.

E. GR.: *Quins beneficis ofereix una infància més natural?*

H. F.: L'ésser humà és un organisme que ha emergit d'un entorn natural. Hi ha un seguit de condicions que es van generar a casa nostra, la Terra, fa molts centenars de milers d'anys i que van afavorir l'emergència de la vida i d'un organisme com el nostre, que s'ha construït en completa interacció amb l'entorn natural, i és en aquest entorn que l'organisme es va harmonitzar, va créixer i es va afinar. El sistema sensorial, per exemple, s'afina en contacte amb la natura, perquè la natura té moltíssims matisos. Per molt que en un món artificial es creïn molts colors i sons, mai no seran tan rics com els del món natural. Generalment els estímuls artificials són més bastos i intensos. Sovint estem sobreestimulats. Es pressiona l'organisme perquè doni el màxim, sense pensar en tota la complexitat que comporta el desenvolupament i els seus matisos. En l'aspecte sensorial, la intensitat de l'estimulació causa que els sentits s'obturin. Per exemple, si fem un crit, l'oïda es tanca. Però si escoltem el cant d'un ocell, l'oïda s'obre per buscar-lo.

E. GR.: *Aquesta estimulació té a veure amb el model econòmic imperant?*

H. F.: És clar. Té a veure amb un model cultural i econòmic que busca, sobretot, controlar la

vida per treure'n un benefici. Per això l'escola ha de transformar moltes coses i una de les seves missions és transformar la societat i construir una altra manera de relacionar-nos amb allò que és viu i amb nosaltres mateixos. No tenim per què estar sempre controlant com en podem treure més. Cal pensar què anomenem rendir, com s'aplica això en relació amb la humanitat i, sobretot, amb el desenvolupament infantil.

E. GR.: *Quina diferència hi ha entre una infància a la natura i una a la ciutat?*

H. F.: L'oposició entre natura i ciutat és molt interessant, però és cultural, i no ens aporta gaire, perquè la ciutat va apoderant-se progressivament del camp i les formes de vida fora de la ciutat són cada dia més de la ciutat. Fora d'aquesta dicotomia, quan els infants es troben en contextos naturals es desenvolupen millor en l'aspecte motor, sensorial, d'intel·ligència espacial, en el llenguatge, en l'aspecte relacional. Estan més relaxats i poden passar moltes més coses. Als éssers humans —que són animals, encara que a vegades ens n'oblidem—, el fet d'estar en un lloc tancat i estabulat ens produeix estrès. De fet, les primeres cases que vam construir no eren perquè hi visqués la gent, sinó llocs sagrats, destinats al ritual.

E. GR.: *Com es pot tornar la natura a la ciutat?*

H. F.: La natura és a tot arreu. Alces el terra i a sota hi ha terra i un munt de cuques, alguna planteta, una arrel. Obrir-li espai és un acte físic, però també cal fer-ho en la nostra consciència. Pots viure en un lloc rodejat de natura i no veure-la, no sentir-la, no acostar-t'hi. I pots viure en un entorn urbanitzat i, tanmateix, ser-ne molt més conscient.

E. GR.: *I com se li pot fer lloc a l'escola?*

H. F.: Hi ha un munt infinit de coses que es poden fer per propiciar el contacte amb la natura a l'escola, i tenen a veure amb afavorir la porositat de l'escola, que sigui més fluida la relació entre espais. El món és una interrelació i uns som reflexos dels altres. Amb aquesta permeabilitat de l'escola, com diu Santos Guerra, i amb la possibilitat de fluir molt més en els espais, entre el dins i el fora, es tracta de renaturalitzar els espais escolars i recuperar l'ecosistema que hi havia. Perquè la natura segueix allí, i en nosaltres. És a tot arreu i cal connectar-hi i cultivar-la. El paper de l'ésser humà no és controlar la natura, o dominar-la, com diuen l'Església i la Bíblia, sinó tenir-ne cura i atendre-la, perquè ens enriqueix. Una educació «verda» busca crear una persona amb consciència ecològica, que és la consciència de la interdependència i la sensibilitat pels altres éssers. No es tracta de conservar. Conservar ens atribueix la responsabilitat, quan, en canvi, es tracta més de conviure.

E. GR.: *La nostra relació amb la natura respon a un lògica de dominació?*

H. F.: Totalment. Bona part de l'educació es basa en la domesticació i impedeix que l'ésser humà connecti de veritat amb el que és.

E. GR.: *Quin replantejament ha de fer l'adult per a una educació més verda? L'adult intervé massa en l'educació dels infants?*

H. F.: Els educadors sempre parlem amb els infants, i hem de començar a mirar més cap a nosaltres i observar com ens relacionem amb la natura. Aquesta relació també és amb els infants, perquè ells també són natura. Hem de

fer un pas enrere, observar i comprendre. Cal que ens aturem a percebre la intel·ligència de la vida amb què venen tots els nens. Que l'educació no sigui això de «jo faig sobre l'altre».

E. GR.: *Ens pots posar algun exemple d'aquesta intel·ligència?*

H. F.: Investigant sobre qüestions de la lactància, per mi va ser un descobriment veure que un nadó que té una bona relació amb la mare, sense que cap especialista li digui què ha de fer, sap canviar la freqüència i la durada de les seves mamades per aconseguir la quantitat d'aliment exacte que necessita, en composició de greix, vitamines...

E. GR.: *Hi ha coses que no es poden ensenyar?*

H. F.: Exacte. I es tracta de permetre que aflorin, perquè en puguem aprendre. Quan estem amb ells, ens desperten una alegria i una innocència que hem de deixar que ens contagiïn i ens meravellin. Tot això és un gran aprenentatge.

E. GR.: *L'educació pot tallar la creativitat i la naturalitat de la vida?*

H. F.: Tenim una educació molt artificial. Tothom innova. Fa poc vaig estar en un lloc on portaven molts anys treballant l'educació



Foto Oscar Serra

ambiental i, de cop, arribo i veig un educador amb una cabra lligada davant d'una filera de nens i nenes, perquè li toquessin el braguer, les mamelles. L'educador s'asseia els nens un per un a la falda, els agafava la mà i la posava al braguer de la cabra. I així un darrere l'altre. Això potser és contacte amb la natura, però segur que no és natural. Un

autor parlava de decreixement pedagògic, perquè la nostra pedagogia és la dels objectius. Tot hi és artificial.

E. GR.: *I quin efecte hi té la digitalització?*

H. F.: Fins i tot es fan simulacions de boscos virtuals. Però les investigacions confirmen que la resposta fisiològica és millor amb el bosc natural. La tecnologia, en comptes de donar-

nos més vida, ens en treu, perquè no desenvolupem els nostres sentits.

E. GR.: *Has investigat el tema del trastorn per dèficit d'atenció amb hiperactivitat (TDAH)...*

H. F.: Al meu segon llibre. Vaig trobar que apareixia com a diagnòstic de moda i que era un exemple clar on conflüen totes les problemàtiques que presenten els infants per manca de natura, de colla, de grup. L'ésser humà es construeix en grup, i estan aïllats. I al darrere hi havia la indústria farmacèutica i la manipulació cognitiva conductual.

E. GR.: *Però, d'altra banda, quan parlem de natura, sembla que tot siguin flors i violes.*

H. F.: Sí, solament es venen paisatges meravellosos. I vas a la muntanya i et trobes pedres i tifes de vaca i cuques. Vivim en el món feliç que Aldous Huxley va retratar a la perfecció, un món aïllat.

E. GR.: *En quins projectes treballes ara?*

H. F.: Un dels últims projectes treballa els records i la natura, en tallers amb famílies i educadors. He recollit molts records d'infància a la natura i m'he adonat de totes les coses que hi vaig aprendre i que no podia aprendre enlloc més. Per exemple, la família que va a recollir mores: pares i fills esdevenen iguals, comparteixen una acció conjunta. La natura iguala i talla les jerarquies, perquè l'entorn relaxa i permet connectar des d'un altre lloc, en comunió, amb interdependència, interrelació. A la natura desenvolupes unes «metacapacitats» lligades a la llibertat, el risc, la confiança, la relaxació, la comunió, que no es poden aprendre enlloc més. ■

Elena G. Ruiz, periodista

FOTO OSCAR SERRA



Gianni Rodari

literatura infantil de contingut axiològic

Seria una festa
per a tota la Terra
fer la pau
abans que la guerra.
GIANNI RODARI

Una persona que escriu frases com la que encapçala aquest article, ja ens mostra el seu esperit crític. El que més admiro de Rodari és la seva capacitat d'unir imaginació, fantasia i creativitat amb contingut de valors humans. Els seus contes i novel·les sempre tenen un rerefons educatiu i lúdic alhora: el binomi perfecte. Aprendre gaudint, madurar fruit.

Toni Giménez

Vaig descobrir Gianni Rodari l'any 1977 quan estudiava la carrera universitària de mestre alhora que iniciava la meva professió de cantant-animador per a la mainada i l'he donat a conèixer en multitud de curssets per a mestres i també musicant alguns dels seus contes per convertir-los en cançó.

La literatura de Gianni Rodari desvetlla encara més la capacitat imaginativa del lector, en especial dels infants. Considerava els infants ciutadans de primera, amb dret a ser escoltats i tinguts en compte en tot allò que té a veure amb la comunitat social. Curiosament,

ci han arribat a crear els consells d'infants o les ciutats educadores en què es vetlla per tenir en compte de manera especial les necessitats dels nens i les nenes. Rodari és un revolucionari de la literatura infantil, però també ho és de la pedagogia del seu temps, realitzada enmig de la dictadura de Mussolini, que va prohibir la seva obra durant força temps. L'infant és considerat persona, abans que escolar, i es vetlla perquè desplegui totes les seves capacitats innates, en especial les relacionades amb l'expressió i l'art. Hem d'agrair a Gianni

la llavor que ell va sembrar envers tot això ha donat fruits com el de les escoles de Reggio Emilia, a Itàlia, on pedagogs com Francesco Tonucci

Rodari haver creat una literatura axiològica i considerar els infants viatgers d'or de la fantasia alhora que ciutadans de primera.

Ressenya biogràfica

Gianni Rodari va néixer a Omegna, província de Novara, Itàlia, el 23 d'octubre de 1920, i va morir a Roma el 14 d'abril de 1980, en el transcurs d'una intervenció quirúrgica de la seva cama. El seu pare va ser forner i va morir quan ell tenia deu anys. Tenia dos germans més grans que ell. Va estudiar magisteri i exercí de mestre, al servei de la renovació educativa. Es va apuntar a les llistes del partit feixista, però, quan veié de prop quin pa s'hi donava, en va sortir. Fou també periodista, tot fundant i dirigint diverses publicacions, tant per a infants com per a joves i adults, i va ser director d'una col·lecció de llibres d'educació. Durant la Segona Guerra Mundial

participà a la resistència italiana i en acabar la guerra, s'afilià al partit comunista. Li agradava molt la música, va estudiar tres anys de violí.

Començà a escriure per a infants l'any 1950 amb el llibre *Il libro delle filastrocche*. Escriví contes, poemes *-filastrocche-* i novel·les. El 1957 va néixer la seva filla Paola. A més de molts altres premis, l'any 1970 va rebre el premi Hans Christian Andersen (considerat el Nobel de la literatura infantil i juvenil) en reconeixement a tota la seva obra i tasca. A casa nostra, hi va venir alguna vegada a fer algun curset a mestres. S'ha traduït tota la seva immensa obra, tant al català com al castellà. No ha tingut deixebles concrets malgrat hagi creat escola. El seu llibre *Gramàtica de la fantasia -Grammatica della fantasia-* és una obra cabdal, tant per al professional de l'educació com per al rondallaire, sobre l'art d'explicar i crear històries, contes i narracions. Una de les seves obres estrella és *Contes per telèfon -Favole al telefono-*. Rodari és considerat un dels millors escriptors de literatura infantil i juvenil d'arreu i de tots els temps, i el millor escriptor per a infants que ha donat Itàlia. S'ha posat el seu nom a carrers, places, parcs, escoles...

Característiques bàsiques de l'obra de Gianni Rodari són una imaginació desbordant, fantasia, humor, ironia, visió crítica de la vida, educació dels valors. La majoria de les seves obres i contes són una denúncia de la societat de consum i dels abusos del poder.

Algunes idees pedagògiques que defensa Rodari

- L'adult s'hauria de fer reeducar constantment per part dels infants. Les solucions imagina-

tives dels nens i nenes van sempre per davant de les dels adults.

- És creativa una ment que treballa, que sempre fa preguntes, que descobreix problemes on els altres troben respostes satisfactòries.
- Cal tenir una gran fantasia, una forta imaginació, per ser un gran científic, per imaginar coses que encara no existeixen, per imaginar un món millor que aquell on vivim i posar-se a treballar per construir-lo.
- Els contes ajuden els infants a entrar a la realitat per la finestra, en comptes de fer-ho per la porta. Això és fruit de l'ús de la imaginació.
- Cal anar en compte amb la televisió. Mai no sabem què aprèn un infant quan la mira.
- Si un adult juga amb un infant, li ofereix la seva experiència i, per tant, l'infant pot anar més enllà amb la seva imaginació. Precisament per això, als infants, els agrada tenir l'adult com a company de joc. Es tracta de posar-se al servei de l'infant. Es juga amb ell i per a ell. Malauradament són poques les vegades que l'adult té temps per jugar amb l'infant, tal com a aquest li agradaria, és a dir, amb dedicació i participació completa.
- Rodari donava molta importància als titelles. Coneixia un mestre que tenia un titella que era el mateix mestre en petit. La mainada es confiava més a aquest titella que no pas al mestre mateix i ell, veient i escoltant la mainada com hi jugava, aprenia dels propis defectes.
- Cal educar cap a l'optimisme i la confiança per afrontar la vida; maldar per la utopia.
- No són els contes de llops i personatges similars els que provoquen por a l'infant, sinó la por que ja té l'infant dins seu, que fa que la



pugui exterioritzar a través d'aquests personatges. El llop és el «síntoma» que ens revela la por, no pas la seva causa.

- Si llegir es dona en una situació creativa i feliç, el resultat serà el gust per la lectura. Si, en canvi, és un exercici obligat, aprendrà la tècnica però no pas el gust. Sabrà llegir, però només ho farà com una obligació. I el resultat serà refugiar-se en altres lectures (com el còmic, per exemple, que no ha estat «contaminat» per l'escola) o, simplement, deixar de llegir.



- La imaginació és considerada encara, en les nostres escoles, com un parent pobre en comparació amb l'atenció o la memòria. Escoltar i memoritzar fan un escolar «còmode i modelable». Imaginació i fantasia són dos termes similars, però així com imaginar (crear imatges) ho pot fer tothom, fantasiar ho fa qui és creatiu.

Rodari tenia molt en compte dos principis educatius bàsics:

- L'infant té una ment molt absorbent (concepte establert per Maria Montessori): ho xucla tot;

- L'infant posseeix un pensament autònom (concepte establert per Lev S. Vigotski): pensa per ell mateix.

Unes quantes idees literàries que Rodari proposa

«*Què succeiria si...*»

És una manera fàcil de plantejar hipòtesis.

El binomi fantàstic

A partir d'una hipòtesi, jugar a establir subjecte i predicat (Milà està envoltada d'aigua), nom i verb (la ciutat vola) o subjecte i atribut (expert en forats destapats).

El prefix imaginatiu

Davant de qualsevol paraula hi afegim algun d'aquests prefixos: *maxi-, mini-, hipo-, hiper-, macro-, micro-, bis-, des-, tri-...* i en fem una definició. Exemple: *desbarallar*: transformar l'enemic en veí i bon amic.

S'aprèn dels errors

Els errors són ideals per inventar, ja siguin errors que fan els nens i les nenes de manera habitual com errors provocats expressament pels adults.

Retallar titulars

Retallar titulars de diaris i revistes i barrejar-los entre si. Exemple: «La cúpula de Sant Pere ferida per arma blanca fuig cap a Suïssa amb els diners».

Joc de preguntes i respostes per inventar una història

Es fa una llista de preguntes. Cada infant en respon una, tot doblant el paper perquè ningú no la pugui llegir. Quan tots ja han respost, es llegeixen com si fos un conte. La majoria de vegades no té sentit, però, segurament, també és força divertit.

Exemple:

Qui era? Un mort

On era? Sobre la Sagrada Família

Què feia? Anava en bicicleta

Què va dir? I digué: quant fan tres per tres?

Què va respondre la gent? No cal que t'amoïnis

Com va acabar? I van acabar tres a zero.

Equivocar històries

La Caputxeta Blava. Es va explicant el conte de la Caputxeta Vermella tot canviant alguns personatges, fets o situacions. D'aquesta manera són els infants els que van reconstruint el conte a partir de les equivocacions que provoca qui l'explica.

Barrejar personatges de contes

Explicar un conte nou amb personatges habituals dels contes populars.

Un personatge d'un conte entra en un altre conte

Explicues un conte clàssic popular i, de cop i volta, fas entrar un personatge d'un altre dels contes populars més coneguts.

Contes curts amb missatge a dintre

Dos exemples:

Hi havia una vegada un infant que va escriure la paraula cor amb q. La mestra li demanà si és que el cor estava malalt i li recomanà que fes una visita al metge. El metge li receptà vitamina C. El cor es posà bo i l'infant aprengué la lliçó, escrivint a partir d'aquell dia la paraula cor amb c.

No pots pesar amb metres quant fa la teva pell ni mesurar amb litres l'alçada d'un castell.

No pots comprar la sopa a fils per fer-te'n vestits; ni vendre per hectàrees els cigrons cuits.

No pots confondre pesos ni mesures encara que s'hi confonen tant els grans com les criatures.

En mesurar les persones també tu pots fallar i al més ric, guapo o fort massa valorar.

Hi ha qui mesura el veí en funció del seu diner però en les persones només compta l'amor que hom té.

Una filastroccha

Les armes de l'alegria («Le armi dell'alegria»)

Aquí hi ha les armes que més m'agraden:
la pistola que fa pum i bang
sense fer forats ni sang.

El canó que no fa por,
fet amb bales de cotó.

El fusell que no fa mal
a cap mena d'animal.

Armes de l'alegria i el sarau!

Les altres llanceu-les, si us plau!

Un conte

Un que n'eren set («Uno e sette»)

He conegut un nen que alhora eren set nens. Un vivia a Roma, allí l'anomenaven Paolo i el seu pare era tramviàire. Però també vivia a París, allí l'anomenaven Jean i el seu pare treballava en una fàbrica d'automòbils. També vivia a Berlín, allí l'anomenaven Kurt i el seu pare era professor de violoncel. El mateix nen vivia a Moscou i es deia Yuri. El seu pare era paleta i, a més a més, estudiava matemàtiques. A la Xina, l'anomenaven Xu, vivia a Xangai i el seu pare era pescador. El mateix nen es deia Jimmy, vivia a Nova York i el seu pare treballava en una gasolinera. I, el darrer, en Mali, vivia a Tanzània i el seu pare era mestre d'escola. Paolo, Jean, Kurt, Yuri, Jimmy, Xu i Mali eren set, però al mateix temps eren el mateix nen de vuit anys que sabia llegir i escriure, i que li agradava anar en bicicleta sense mans... Paolo era morenot, Jean ros i Kurt castany, però eren el mateix nen. Yuri tenia la pell blanca, Xu la



pell groga i Mali la pell negra, però eren el mateix nen. Jean parlava en francès, Jimmy en anglès i Mali en swahili, però eren el mateix nen. Tots reien en el mateix idioma. Ara els set s'han fet grans i no podran mai fer-se la guerra, perquè tots set són un home sol. El mateix home. ■

Toni Giménez, cantant professional per a públic infantil i familiar, i doctor en Pedagogia.
www.tonigimenez.cat, tonigimenezfajardo@gmail.com

Conte ve, conte va (II)

Explicar de **viva veu**

per convidar l'infant a escoltar

Roser Ros

Explicar de viva veu

- Ajuda a posar en marxa el sentit de l'oïda i la vista;
- Provoca una intensa emoció;
- Estimula la imaginació del narrador (fins i tot en la recerca incessant de recursos per fer-se escoltar cada vegada millor) i la de l'oient;
- Posa en marxa l'etnopoètica, una forma especial de comunicació que es dona entre persones que estan en contacte directe;
- Permet cantarellejar moixaines, dites i refranys, cantarelles i jocs de falda -la petita literatura oral fixa-, i explicar rondalles -la literatura oral mòbil-, accions que tenen un lloc assignat en la construcció de l'imaginari indi-

vidual i col·lectiu dels diferents grups humans;

- Ofereix ocasions per cantar, explicar, etc., accions que formen part del patrimoni verbal i gestual, i que han tingut des de sempre un paper primordial a l'hora de nodrir el fons fantasiós de l'infant.

L'oïda dels menuts és capriciosa i un bon tros mandrosa (sobretot ara que som a l'era de la imatge). Li agrada jugar al «potser sí, potser no, potser sí que t'escoltaré».

Qui es presta a entrar en el joc de seduccions de la narració de viva veu, potser pot deixar-se dur

- Pel que diu el conte,
- Per la manera com s'explica,
- Pel moviment, la gestualitat,

- Per la veu que el transmet –timbre, entonació, velocitat, color, calor, etc.–,
- Per la sensació que sent en aquesta situació,
- Per totes aquestes coses a la vegada.

I és que l'oient-vident està immers en una tasca enorme intentant

- Captar el ritme que imposa el narrador;
- Quedar-se amb la cadència de la melodia que vehicula el discurs;
- Deixar-se endur per la figura del narrador;
- Crear imatges visualitzant mentalment allò que ha captat la seva oïda (usant imatges preexistents i, fins i tot, creant-ne de noves). ■

La ciutat vista des dels llibres

Continuem amb una selecció de llibres plens d'imatges, que ofereixen a tota mena de lectors -petits, mitjans, grans-, en aquest cas, una panoràmica sobre dues ciutats de molt de renom: París i Nova York. Però si en un dels llibres no arribarem a conèixer mai la ciutat perseguida, a l'altre el que compta és la vivència, més que no pas el seu skyline. Perquè un espai urbà pot arribar a ser moltes coses: paisatge, vivència, record, implicació, anhel, somni...

Insistim en el fet que l'escola, un dels llocs privilegiats on s'aprèn de llegir i es practica la lectura (encara que no és l'únic), ha de ser un indret idoni per posar a mans dels infants les més riques i variades tipologies de llibres que els acosten representacions de la ciutat.

La tria dels llibres d'aquest mes té molt d'imatge, de descoberta visual i, en aquest cas, d'acció manual. És una bona oportunitat per

Roser Ros

contactar amb llibres que potser l'escola no coneix i que, posats a mans dels menuts i no tan menuts, ens ajuden a conèixer com s'hi relacionen els infants, què els atrau, què n'expliquen, amb què o amb qui s'identifiquen.

La ciutat com a joc visual

La ciutat s'hi converteix en el paradigma del joc visual, on els moviments dels ulls i de les mans són cabdals per descobrir paisatges inèdits.

Avui el protagonisme se l'enduen, per una banda, un nen de nom Henri, a qui no coneixerem la cara al llarg de tot el llibre i que, malgrat tot, es convertirà en algú a qui voldrem tenir com a amic, i, per l'altra, un llibre que ens donarà a conèixer una ciutat que es mou amb l'ajut de les nostres mans. ■



BASS, S., L. KLEIN: *Henri viaja a París*, Gustavo Gili, 2011.

LEBLOND, M., F. BERTRAND: *Nueva York en Pijarama*, Kalandraka, 2013.

Formació en centre



ROSAS
SEN
SAT

**Som
a prop
teu!**

Què t'oferim?

**Formació personalitzada i a mida,
que s'adapta a les necessitats i als
interessos de cada centre o institució.**

encentre@rosasensat.org

www2.rosasensat.org/pagina/formacio-en-centre

INFÀNCIA visita Salt

**Escola Bressol El Lledoner
Parvulari de l'Escola el Veïnat
Biblioteca d'en Massagran**

Dissabte, 27 de maig de 2017

Punt de trobada: Factoria Cultural Coma Cros
Carrer de Sant Antoni, 1, Salt. Girona

Inscripció: Cal que us apunteu en l'enllaç següent:
<https://form.jotform.com/70445348636966>

A partir del 25 d'abril

Horari de la visita: De 9.30 a 14 h.



**Jornada «Neurociència
i Educació»
28 de gener de 2017**

L'Auditori del CosmoCaixa va acollir la jornada *Neurociència i educació*, organitzada per l'Associació de Mestres Rosa Sensat i dirigida a totes les etapes educatives.

La jornada va constar de tres parts: dues conferències i, entremig, una taula rodona.

Mestres Rosa Sensat –llibre que es va exhaurir a la llibreria del CosmoCaixa tan bon punt es va acabar la conferència–. David Bueno va explicar de forma clara y rica, el funcionament del cervell humà en relació a les emocions i els aprenentatges.

El segon acte de la jornada, la taula rodona, va ser moderada per la mestra Rosa Gibert. Hi participaven Pilar Trabal, mestra



La primera conferència va anar a càrrec de David Bueno, professor i investigador de genètica de la Universitat de Barcelona i autor del llibre *Neurociència per educadors*, editat per l'Associació de

d'Educació Infantil, i Aleix Clos i Ester Martínez, professors d'Educació Secundària. Els tertulians van explicar experiències pedagògiques dels centres en els quals treballen. Les seves exposicions



van tractar la diversitat de l'alumnat i van propiciar les preguntes i respostes del públic.

La jornada va acabar amb la conferència de Ramon Maria Nogués, professor de biologia humana a diferents facultats de l'UAB. La seva ponència, rigorosa i amena, va exposar l'evolució dels comportaments més bàsics i automatitzats, per arribar a la conclusió que la raó pura no existeix.

Bibliografia recomanada

David BUENO:

Neurociència per educadors

Barcelona: Associació de Mestres Rosa Sensat, Col·lecció Referents, núm. 11.



**Jornada: Infància i joc.
Certeses i contradiccions**
Dissabte 18 de març de
2017, CaixaForum (Barcelona)

Jornada per reflexionar sobre el joc a l'educació infantil i primària. Quin és el paper i el temps que ocupa el joc a les nostres escoles? Quin és el paper de l'adult quan l'infant juga? De què parlem quan parlem de joc?

S'hi tractarà el joc com a dret de la infància, com a provocació, com a connexió amb el nostre jo i amb el món que ens envolta, com a relació i vincle, acció i reflexió, emoció i gaudi.



La nostra portada

Un castell, però no un castell qualsevol. Qualsevol adult que vegi aquesta construcció frisa per posar-s'hi a jugar. Ja no diguem els infants. Hi intervenen un munt de coneixements i aprenentatges que costaria d'enumerar: geometria, física, arquitectura, literatura, història... Quina assignatura i quin mestre podria aconseguir que els infants construïssin una obra com aquesta? Però n'hi ha prou de posar els materials a l'abast i deixar que facin volar la imaginació perquè les hores se'ls quedin curtes. Alhora, aprenen a col·laborar, a fixar-se un objectiu, a provar noves tècniques... I més d'un adult espera que el convidin a jugar-hi.

Foto: Tona Castell

Reflexions sobre educació



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



<http://les3coses.debats.cat/ca/comunitat>

Aquest és el blog de les mestres Ángeles Abelleira i Isabel Abelleira, que van guanyar el Premi de Pedagogia Marta Mata 2016 pel llibre Els fils d'infantil. InnovArte Educació Infantil, el passat mes de desembre de 2016.

En els articles del seu blog parteixen de la premissa que «educar és un «art» que requereix innovació». El que viuen dins i fora de l'escola ho transmeten des d'aquestes pàgines, amb tota la intencionalitat d'oferir moments de gaudi, coneixement i reflexió per a tota la comunitat educativa que les segueix. Escriuen en gallec i tradueixen les aportacions en el blog paral·lel en castellà.



Per celebrar els 10 anys de Debats d'Educació (www.debats.cat/) es va donar veu a la comunitat educativa des d'aquest espai de participació on qualsevol persona podia respondre a la pregunta: «Quines són les 3 coses que he après sobre educació?». La intenció va ser apel·lar a l'experiència de cadascú, però no per fer una reflexió sobre el passat, sinó perquè allò que funciona en l'educació d'avui, també pot funcionar en escenaris futurs.

Si en la cerca afegim «educació infantil» podrem llegir les opinions i aportacions dels professionals i els estudiants de grau relacionats amb aquesta etapa.



<http://formacio0-3.blogspot.com.es/>

Aquest és el blog personal de la mestra Maite Miró. El seu objectiu és fer visible l'etapa de 0 a 3 anys. Des dels seus articles, dona a conèixer com creixen, com es comuniquen, com es desenvolupen, com juguen..., els infants fins als tres anys. Coneixedora de l'Institut Lóczy, en cada article transmet, des del relat en escoles bressol, el pensament de la metgessa Emi Pikler, sobre la criança i la vida quotidiana dels infants.

Des del seu blog també informa de la normativa de referència dels ensenyaments del primer i segon cicle d'educació infantil a Catalunya.



Som... **ROSEN 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 2017: 52€

Preu exemplar: 12€

www.rosasensat.org

Espai per a una creativitat sense límit

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

MANLEY®

Edició i administració:

Associació de Mestres Rosa Sensat
Av. de les Drassanes, 3 - 08001 Barcelona.
Tel.: 934 817 373
redaccioinfancia@rosasensat.org - www.rosasensat.org

Direcció: Tona Castell **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, Roser Gómez, Marta Guzman, Teresa Huguet, Mar Hurtado, Eva Jansà, Montserrat Jubete, Enric Lacasa, Anna Lleonat, 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
Maquetació: Clara Elias
Impremta: Ingoprint
Maracaibo, 15. 08030 Barcelona

Dipòsit legal: B-21091-83

ISSN: 0212-4599

Distribució i subscripcions:

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

P.V.P: 12 euros Exemplar (IVA INCLÒS)
P.V.P: 52 euros (6 núm. l'any)

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

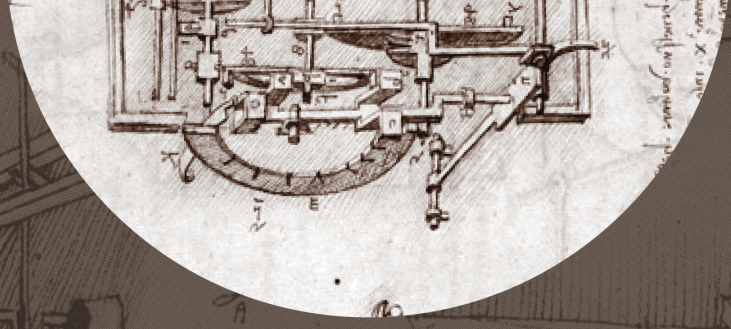
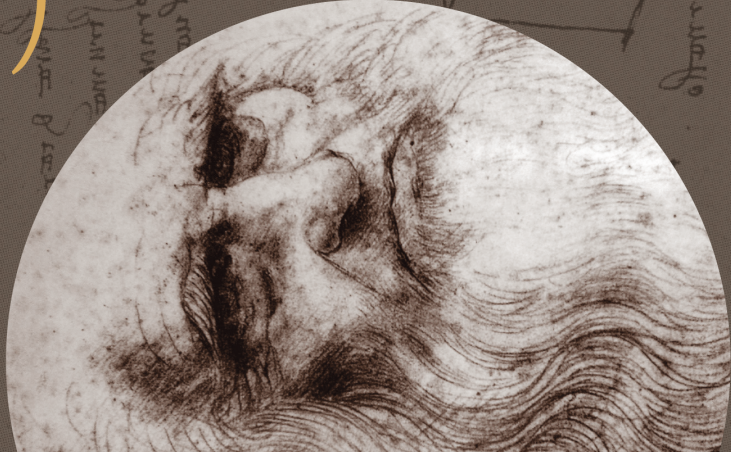
Tots els drets reservats. Aquesta publicació no pot ser reproduïda, sencera o en part, ni enregistrada o transmesa per un sistema de recuperació d'informació, de cap manera ni

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.

Leonardo da Vinci

El geni i els invents



Exposició temporal

Fins al 30 de juny del 2017

**40 enginyers i màquines ideats
pel geni universal Leonardo da Vinci**

mnactec.cat

**Museu de la Ciència
i de la Tècnica de Catalunya**
Rambla d'Ègara, 270. Terrassa



**Generalitat
de Catalunya**

Jornada d'educació infantil,
primària i secundària

Repensant l'escola d'avui Una altra educació és possible



Dissabte 1 d'abril de 2017

CETAP (Centre Cultural Les Monges)
Plaça de les monges, la Seu d'Urgell

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



Jornada 0-3

La pedagogia de la vida quotidiana

Dissabte 13 de maig de 2017

Escola Enxaneta.
Plaça del Carme 5, Valls

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

Organitzen:
R O S
S E N
S A T



Col·labora:
 Ajuntament de
La Seu d'Urgell

www.rosasensat.org

Organitzen:
R O S
S E N
S A T

Col·labora:
 Ajuntament de Valls