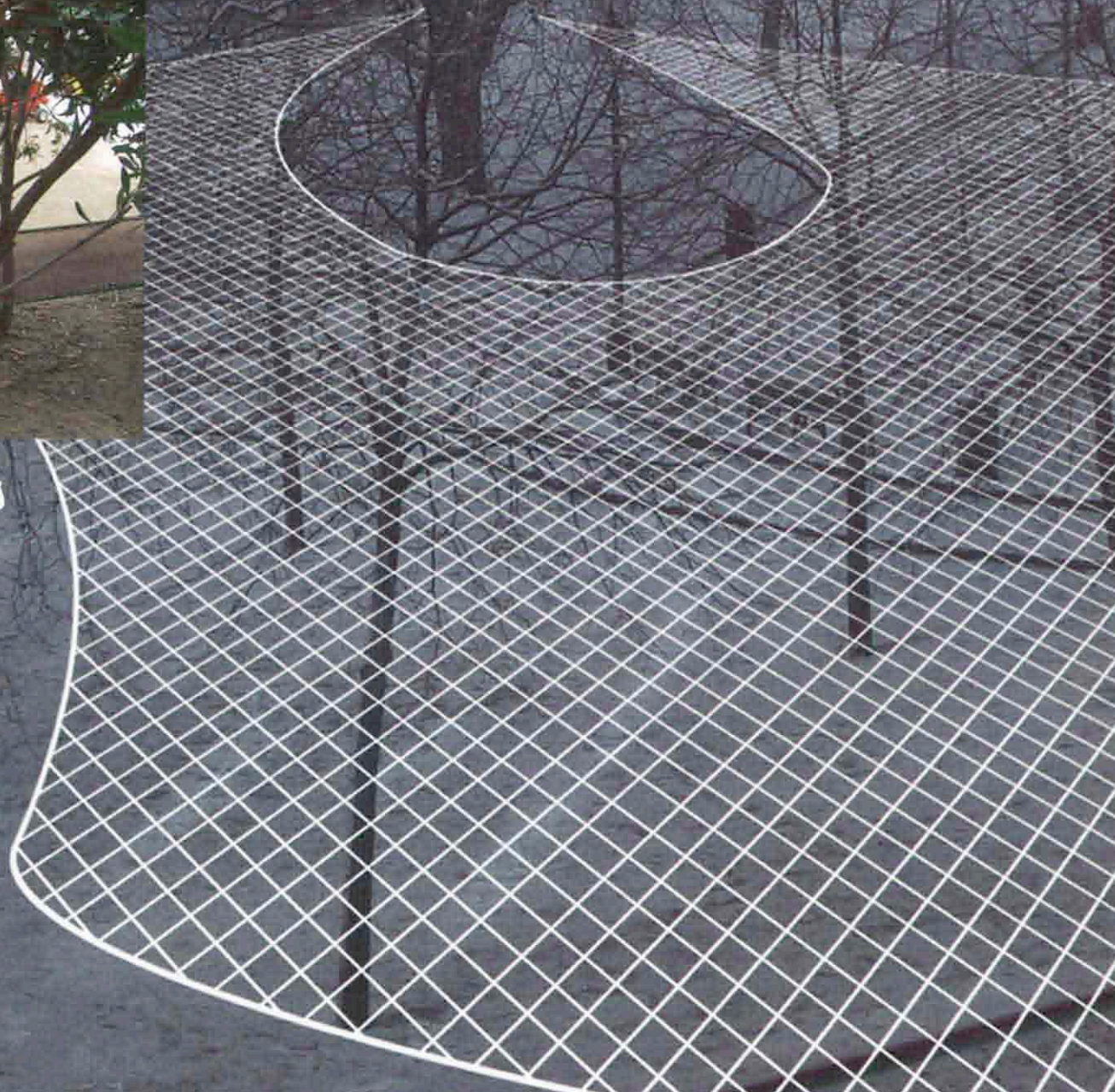


in-fàn-ci-a 177

REVISTA DE L'ASSOCIACIÓ DE MESTRES ROSA SENSAT NOVEMBRE / DESEMBRE 2010



educar de 0 a 6 anys



Eleccions

Aquest novembre hi ha eleccions a Catalunya i des d'aquest espai volem plantejar alguns punts que considerem fonamentals per afrontar amb optimisme i rigor els propers quatre anys de possibles polítiques de govern per a la infància del país.

Són temes vells, tant que de tant repetir-los semblen gastats, retòrics, fins i tot inútils, però des d'aquestes planes no podem fer altra cosa que recordar-los fins que arribi el dia que es facin realitat.

1. *Per als infants.* Avui ningú no gosa qüestionar, des de cap disciplina científica, que els sis primers anys són els més importants per a la construcció de la persona. Com pot ser que tanta unanimitat no inspiri polítiques educatives que tinguin en compte aquest fet? Els infants necessiten un entorn ric en possibilitats, estable en les relacions, rigorós pel que fa a la preparació dels professionals que se n'ocupen en col·laboració amb les famílies.

2. *Per a les famílies.* Les famílies amb infants petits han de comptar amb el suport públic necessari per poder acompanyar i gaudir de l'extraordinari progrés de l'infant en els primers sis anys i, alhora, fer-ho de manera compatible amb la vida social i laboral.

3. *Per als mestres.* Cal garantir que els infants, quan no estan amb la família, estiguin amb professionals competents i ben preparats, capaços d'acompanyar-los en els seus processos i de donar suport a les famílies. Per això la seva formació inicial, en cap cas, ni en cap moment, pot ser inferior a la de mestre.

4. *Per a les escoles.* Cada cop es fa més evident que les escoles d'educació infantil han de ser diferents de les de les altres etapes. Les instal·lacions, equipaments, materials, organització, ritmes, etc., han d'estar pensats per acollir els infants i les famílies, l'individu i el grup, oferint un entorn que ajudi l'infant a créixer i desenvolupar-se i que a la vegada permeti als adults ser participants d'aquests processos.

5. *Per a l'etapa d'educació infantil.* Quan tots els infants de 3 a 6 anys i quasi la meitat de 0 a 3 anys van a l'escola, es fa imprescindible reclamar coherència. En els últims anys s'ha produït un creixement de l'oferta, però aquesta cada cop és més incoherent. Incoherent per la creixent distància pedagògica entre tots dos cicles, incoherent tant en l'un com en l'altre perquè massa sovint no responen al que és propi d'aquestes edats i perquè cada cop menys ofereixen un acompanyament real a les famílies.

En definitiva, es demana un compromís ferm i seriós a favor de la infància de 0 a 6 anys i la seva educació. Una educació que exigeix una responsabilitat pública capaç de comprendre l'abast i la complexitat propis d'una etapa educativa com aquesta, amb identitat pròpia tant per les característiques dels infants com per les necessitats de les famílies.

En l'oferta educativa per a les primeres edats, per garantir la llibertat, la igualtat i l'equitat fonamentals, cal excloure el mercat, perquè el que està en joc és massa important i ha d'estar amarat d'austeritat i de democràcia, dues coordenades que tot govern hauria de garantir.

Sabies que...	Educació i cultura musulmanes	Josep González-Agàpito	2
Plana oberta	Construïm un drac	Eli Ribes	4
Educar de 0 a 6 anys	Escola i procés de socialització	Pablo García Túnez	6
Escola 0-3	La recerca. Transgredir, una acció de pensament	Eva Jansà	14
	Un espai ple de possibilitats	Equip de l'EBM La Mar i Charo García	17
Bones pensades	L'espai, entorn de joc	Marta Guzman	23
Escola 3-6	Cada dia aprenc alguna cosa...	Àngels Hugas	26
	Fa por parlar de la por?	Josepa Gómez	30
L'entrevista	Conversa amb Berta Vila	David Altimir	33
Infant i salut	Si m'estimes... digues-me no	Imma Riu	35
Llibres a mans dels infants	Llegir imatges	Tertúlia de Rates	38
El conte	Contes de Gianni Rodari: La casa del senyor Venceslao	Elisabet Abeyà	40
Informacions			42
Biblioteca			43
Índex 2010	sumari		45

Educació i cultura musulmanes

Josep González-Agàpito

Com el mateix islam, l'educació musulmana té les seves arrels en el judaisme i el cristianisme al costat d'elements de la cultura nòmada i tribal dels habitants de l'Àrabia del temps de Mahoma (570-632). D'aquesta arrel jueva provenen les regles de puresa alimentària que practiquen els musulmans o els ritus de la circumcisió dels nois, signe del pacte de Déu amb el patriarca Abraham.

La família és, com en el judaisme, el nucli primordial de l'educació i el pare és concebut com el pastor responsable del seu ramat davant Déu.

L'educació infantil, en la tradició cultural musulmana, va lligada a la cura dels infants en el clos familiar per part de la mare. Costum ben estès en moltes cultures com a conseqüència de la divisió del treball pròpia de societats rurals i patriarcal establertes o nòmades.

Tradicionalment, en arribar als quatre anys, els nois han d'anar a la kuttab o escola alcorànica. Aquestes escoles semblen ben implantades a tot el territori musulmà a partir del segle VIII. Si l'Alcorà és el fonament i eix central de la vida de tot musulmà, es considera que la seva memorització i recitació és el primer i més important dels aprenentatges. L'Alcorà significa literalment «la recitació» i al·ludeix a la seva transmissió oral i la seva memorització.

La disciplina de la kuttab és molt estricta per tal de fer possible el recitat constant dels nens amb un cert ordre. Els errors o imprecisions en la recitació del text sagrat en àrab són esmenats amb el càstig físic. Aconseguida totalment o en gran part la memorització de l'Alcorà, l'educació és completada amb l'estudi de les pràctiques religioses. S'aprèn la significació de les pregàries rituals, l'al·moina, el dejuni o les ablucions. Amb el pas dels temps, aquest aprenentatge recitatiu de les sures o capítols anà associada a l'aprenentatge de la lectura. Fet

que estengué l'alfabetització a una gran part de la població sobretot masculina, almenys al nivell de desxifrar la lectura de l'Alcorà. L'escriptura no formava part d'aquesta instrucció religiosa popular. L'escriptura i la cal·ligrafia eren vistes com un art reservat a persones dotades.

Aquesta instrucció alcorànica és una obligació ineludible dels pares. L'organització, pràctiques i continguts de la kuttab s'han mantingut intactes durant segles. Avui mateix existeixen amb el seu primitiu format a moltes contrades de l'Àfrica o l'Àsia musulmanes, especialment en els medis rurals.

L'escola alcorànica bastí un sistema escolar d'una gran amplitud i extensió que el situà com un dels millors existents, durant segles, a les societats anteriors a la industrialització. I va portar al sorgiment d'una societat agrària altament alfabetitzada que no té paral·lisme amb cap altra d'europea coetània. Sistema que conté objectius i organitzacions diferents, tant per a la societat urbana com per a l'agroramadera. També existeixen continguts adaptats a les diferents classes socials o per a les dones. Sense oblidar el desplegament d'ensenyaments superiors i la notable transferència de coneixements i tecnologies.

Visió del nen i l'aprenentatge

Els estudis d'Abdesselam Cheddadi sobre l'obra d'Ibn Khaldun (Tunísia 1332-El Caire 1406), pensador, polític i geògraf, ens han deixat unes interessants

Averroes (Ibn Rusyd)



observacions sobre com es veia l'infant i s'entenia l'educació en els segles d'or de la cultura musulmana.

En néixer, l'infant és desproveït de tot saber i és una simple «matèria primera». Però mercès als seus òrgans i sentits adquireix coneixements. Per essència ignorant, la persona humana no es realitza com a tal persona sinó a través del saber. Així, doncs, Ibn Khaldun creu que l'educació de l'infant s'ha de basar en l'experimentació i els hàbits a semblança de com s'aprèn un ofici.

L'objectiu de tota educació, inclosa la dels adults, és la formació d'una disposició estable en l'ànima. Un cop adquirida no s'esborra mai, com qui tenyeix un teixit. D'aquí assenyala la importància de l'educació infantil, ja que és en la primera etapa de la vida quan s'imprimeixen en l'ànima les primeres i més durables coses. Les quals són com els fonaments de l'edifici, que val el que valen els seus fonaments.

L'autoritat és un element important per la formació de les habituds de la persona. Una autoritat que contingui, però que, alhora, ajudi i deixi a l'educand assolir per ell mateix «el seu objectiu i la seva plena humanitat».

L'autoeducació de Hayy o el naturalisme pedagògic

Cinc segles abans de l'Emili de Rousseau a qui potser va inspirar, al segle XII assistim a un matiner al·legat en defensa d'una educació basada en la capacitat natural de la persona des de la seva més tendra infantesa de construir el saber i d'aprendre a través de l'observació i l'experiència presentat amb forma de novel·la o història.

El seu autor, l'andalús Ibn Tufay (Guadix 1105-Marràqueix 1185) vinculat al sufisme, poeta, matemàtic i metge de cambra del califa, ens presenta un infant que es cria i educa a si mateix en una illa deserta on potser ha nascut per generació espontània o ha estat abandonat sent un nadó per una princesa que l'ha concebut fruit d'uns amors prohibits. La narració és titulada Epístola de Hayy ibn Yaqzan sobre els secrets de la saviesa oriental. Aquesta obra mestra de la prosa i la pedagogia andalusina és coneguda entre nosaltres com a *El filòsof autodidacte*, títol de la seva primera edició llatina de 1671.

Hayy inb Yaqzan, nom que significa «el fill vivent de qui està atent», és criat per una daina que es compadeix dels seus plors i l'alleta. Creix imitant els animals amb qui conviu, però descobreix ben aviat el poder de la seva intel·ligència i raonament per compensar el seu desavantatge respecte als animals enfront del medi natural. De forma natural, enfrontant-se als problemes amb què la vida el repta, construeix el pensament científic a partir del coneixement empíric i

finalment arriba a la intuïció, al coneixement perfecte, del Ser suprem. Ja adult, a través del contacte amb Asal, un savi que arribà a l'illa per dedicar-se a la contemplació, aprèn a parlar i coneix la civilització i la religió. Participants ambdós de la veritat acorden anar a l'illa d'Asal per exposar-la als seus habitants. Resulta, però, un intent fallit ja que aquests viuen en una visió curta i miop de la realitat que els envolta i en una religió exotèrica i superficial basada en les formes externes. La impossibilitat de superar els condicionaments i prejudicis adquirits per l'educació els impedeixen comprendre els ensenyaments i les experiències que Hayy i Asal els porten. Davant d'aquest fet ambdós decideixen retornar a la seva illa deserta i romandre-hi fins a la seva mort.

A tall de conclusió

Pot ser que aquestes notes ajudin a veure unes altres tradicions educatives musulmanes distintes de la que alguns volen imposar als musulmans nous-nous i als seus fills i filles. Com en la història d'Hayy, bescanvien el que és essencial de la cultura, la tradició i la fe musulmanes per les infèrtils estretors d'una visió exotèrica de la religió i els costums. Com diu Ibn Tufay, són com cecs que només coneixen la realitat pel tacte o per les explicacions dels altres. I no s'atreveixen a obrir els ulls per accedir a l'autèntica visió. En aquesta ceguesa voluntària les formes es confonen amb la identitat. I en sentir-se amenaçats en les formes hom creu ser amenaçat en la identitat. També aquesta ceguesa és la base, a l'altre extrem, de més d'un discurs de xenofòbia.

Des de l'educació cal combatre la islamofòbia visualitzant uns altres islams distintes del que ix dels noticiaris. Però també cal respondre educativament a l'expansió, a les nostres contrades, d'algunes lectures ultraortodoxes i radicals de l'islam que malden per fer difícil l'encaix dels musulmans en la nostra constitució social i política.

Convindria valorar, tanmateix, fins a quin punt no ha fomentat la xenofòbia l'exclusió la inconsciència de creure que tots els valors morals i polítics dels diferents col·lectius migrants mereixen idèntic respecte malgrat que contradiguin la llibertat, la democràcia, els drets humans i la igualtat de drets dels homes, dones i infants. Conjunt de valors que ha costat, durant el segle vint, legions de morts i de sofriments per conquerir-los i mantenir-los a Europa enfront de dictadures i totalitarismes de tota mena.

Veure text íntegre a www.revistainfancia.org

Construïm un drac

L'experiència que es relata es va dur a terme amb els nens i nenes de dos anys, de la classe del drac. Va ser una de les diverses propostes de llenguatge plàstic relacionades amb un drac que era el titella de la classe. Sorgeix aprofitant que el pare d'un infant del grup és escultor, i és una mostra de la participació de les famílies a l'escola.

Eli Ribes

Fa quatre anys vam iniciar l'estructuració dels diferents canals de participació de les famílies a les classes i a la vida de l'escola. Era una manera d'obrir l'escola i d'implicar les famílies en el projecte educatiu. Al llarg d'aquests quatre anys, s'han anat generant diferents propostes de participació que hem anat canalitzant i han entrat a formar part del que es fa en els diferents grups.

En el grup dels infants de dos anys, un titella en forma de drac és el personatge que es fa servir per aconseguir centrar l'atenció del grup, per iniciar converses amb els infants, per recordar persones o situacions, etc. Cada matí el despertàvem tot cantant una cançó, ens ajudava a preguntar qui havia vingut a l'escola, qui estava malalt, li explicàvem vivències properes...

Al voltant d'aquest titella van sorgir diverses activitats i, en algunes d'elles, les famílies també hi van participar aportant el seu granet de sorra, amb elements diversos basats en diferents representacions d'aquests personatges fantàstics que són els dracs: imatges retallades, dibuixos fets per ells, imatges d'ordinador, dracs de peluix, figures decoratives, retallables, CD amb cançons... El cas és que vam omplir la classe i ens van fer adonar que la figura del drac té infinitat de representacions. Hi ha dracs de tots colors, dracs amb tres caps, amb quatre... dracs que semblen bons, dracs que semblen dolents, uns que treuen foc, d'altres que somriuen i encara d'altres que són màgics, com el de la cançó d'en Puff.

Aprofitant la diada de Sant Jordi vaig proposar als nens i nenes dibuixar el capgròs en forma de drac que utilitzen els pares per representar la llegenda de Sant Jordi a l'escola.

Com que sempre es procura que les activitats que es proposen siguin significatives per als infants, les seves produccions van passar a formar part de l'entorn més proper, i es van transformar en elements decoratius de la classe o dels espais comuns de l'escola.

Aprofitant que a la classe hi havia un pare escultor i mestre de taller, va sorgir la idea de demanar-li una escultura d'un drac i que els infants hi poguessin col·laborar d'alguna manera. El pare hi va treballar durant uns quants mesos. Quan va tenir acabada l'escultura vam pensar com presentar-la a la classe.

El dia que vàrem fer arribar el drac, els infants eren al pati. En entrar a la classe van veure un immens objecte cobert per una gran roba. Vam treure la roba i a sota va aparèixer un immens drac. Era molt gran, tenia unes mans i uns peus molt grossos i moltes punxes, però era d'un color gris molt trist... i ens semblava un color poc adequat per un drac. Vam pensar com transformar-lo i vam proposar pintar-lo amb pintura verda. I ens hi vam posar. L'Ares, escultor i pare de l'Ona, i la Raquel, mare del Pau, es van oferir per ajudar-nos. Vam necessitar molta pintura i molts pinzells, però érem tants que en un matí vam tenir la feina enllestida. Quan la pintura es va assecar vam mirar atentament el resultat de la nostra obra i ens va encantar. Com ens agradava aquell drac! El vam abraçar, li vam fer petons: era el nostre drac.





Vam pensar que podíem convertir el dinar d'aquell dia en un dinar d'homenatge al drac i així ho vam fer. Vam menjar puré de verdures i vam beure aigua de color verd, el color del nostre drac, i vam brindar com fan els grans a les festes... I per postres les cuineres ens van oferir bastonets i sucs. L'escultura del drac va presidir el dinar. Va ser un dia molt especial per a tothom.

A partir d'aquell dia aquest drac forma part de la nostra escola: és un element decoratiu de la sala que hi ha a l'entrada. Els més petits l'assenyalen, el reconeixen, el saluden i li llancen petons. Ara, els infants amb qui vam fer el drac ja han crescut i són a l'escola dels grans. L'altre dia, però, quan van venir a la xocolatada a què els convidem i es van retrobar amb el drac, els seus ulls, les seves expressions i els comentaris de les famílies em van fer adonar que aquella havia estat una activitat tan especial que havia perdurat en el temps. Una activitat molt significativa tant per a ells, com per a les seves famílies i per a mi. ■

Eli Ribes, mestra de l'escola bressol municipal de Can Bacardi



Escola i procés de socialització

«La interacció social és important a classe. Els infants han de parlar amb d'altres, compartir les seves experiències. Per què les escoles obliguen els infants a estar callats, i això té com a resultat una situació d'autoritat i avorriment?»

(J. Piaget)

Pablo García Túnez

Plantejo el procés de socialització com un aspecte del desenvolupament social de l'individu. L'individual i el social formen un tot indivisible. Per això, encara que la socialització s'entén en molts casos exclusivament com un procés de culturització, entenc que aquest procés no és sinó un aspecte del desenvolupament global de l'individu, en l'àmbit del seu desenvolupament social. Per això, de vegades utilitzo el concepte de socialització pràcticament com a sinònim de desenvolupament social.

Desenvolupament social i procés de socialització

Hi ha diverses maneres d'entendre i definir la socialització. Una de les concepcions més esteses és la que defineix la socialització com a un procés pel qual els individus que pertanyen a una societat van assimilant la cultura, els valors i les formes de veure la realitat de la societat en què viuen. Però tot aquest procés és inseparable d'allò que entenem per desenvolupament social, que es produeix durant tota l'existència però

L'escola és un espai per a la trobada. Nens i nenes van a l'escola amb diferents bagatges de maduració adquirits fonamentalment a la família. L'escola serà un lloc on tots aquests bagatges es confrontin entre ells. A l'escola es passa definitivament del jo al nosaltres; del tu al vosaltres. L'escola és una amalgama, de vegades evident, de vegades subtil, de formes de ser i de pensar, de maneres de veure i d'estar al món. Aquesta és la gran riquesa de l'escola, de vegades amenaçada per idees o pràctiques restrictives de la pluralitat.

d'una manera molt especial en la infància i adolescència, i els fonaments del qual s'estableixen en els primers anys de la vida.

En realitat, quan parlem del desenvolupament psicològic, podem dir que socialització i individuació són dues cares d'una mateixa moneda, dos moments o fases d'un mateix procés: el de convertir-se en persona. Dues posicions en permanent interacció, de manera que allò que som com

a individus ve determinat pel mitjà en què vivim i aquest mitjà és sotmès, d'alguna manera, a les nostres formes de relació amb ell.

Individu i mitjà, jo i els altres, són díades inseparables. Qualsevol individu és, en cada moment de la seva història, el resultat de la interacció dialèctica entre ell mateix i el món que l'envolta. En aquest sentit, es pot dir que tota psicologia de l'individu és alhora una psicologia social. I també es pot dir que socialització i desenvolupament de la personalitat són aspectes d'un mateix procés.

De la mateixa manera, el desenvolupament de l'individu remet al desenvolupament de l'espècie. Cada ésser humà té dintre seu la història de les relacions, els afectes, els encontres i desencontres que va tenint

Imatge cedida per LLI Torrelles



amb els altres al llarg de la seva vida. Encara més: en cadascun de nosaltres, podem seguir la pista d'allò que ha estat l'evolució de la nostra espècie, la història de la humanitat. Qualsevol que observi una secció transversal d'un cervell humà, hi podrà trobar traces d'allò que van ser els nostres avantpassats des de molt abans de la posició erecta. I, també, qualsevol persona que observi els reflexos d'un nounat podrà comprovar que porta amb ell un record de l'evolució de l'espècie humana.

La socialització no és només un procés d'assimilació d'elements de la societat o la cultura, sinó que és també un procés d'intervenció en elles mateixes. Y això des del començament. El nen és atès amb unes pautes culturals i de criança concretes però, des que és un bebè, té alhora alguna capacitat de modificar el mitjà. En el procés de socialització -potser una mica idealitzat- hi ha una mena de contracte implícit: l'individu cedeix, per dir-ho d'alguna manera, una part de la seva llibertat en favor de la comunitat i, en canvi, rep els beneficis d'aquesta i, sobretot, el suport i la seguretat que proporciona el sentiment de pertinença. A més a més, pot influir d'alguna manera en la cultura que l'està modelant.

Els agents de la socialització

En el procés de socialització, hi intervenen un conjunt de persones, un conjunt de factors que en diem agents de socialització.

Tot i que l'ésser humà neix predisposat per convertir-se en un ésser social, això no passa perquè sí. De vegades diem que els nens maduren amb els anys. És una manera de parlar, perquè de fet maduren per les experiències que van tenint en el transcurs del temps. També diem que un mestre té molts anys d'experiència. Ben segur, el temps és imprescindible per a la maduració, però sabem que allò que enriqueix al mestre,

Imatge cedida per EBM Bon Pastor

com allò que fa madurar al nen, són les vivències, les experiències que va acumulant, especialment aquelles que és capaç d'integrar de manera positiva.

I tot creixement es produeix en relació permanent amb els altres. És una de les paradoxes de la identitat: per ser jo mateix, necessito els altres.

Sens dubte, el principal agent en la socialització, entesa com un aspecte del desenvolupament social i, doncs, del desenvolupament global de qualsevol nen, de qualsevol nena, és la seva família. Però juntament amb a la família, i en un lloc molt immediat, hi ha l'escola. En el desenvolupament de nens i nenes, l'escola representa un espai pràcticament imprescindible de socialització. I no és només agent col·laboradora de la família, sinó que l'escola aporta elements bàsics i genuïns.

D'altra banda, hi ha tots els missatges que permanentment emeten els diversos agents socials: la mateixa organització social amb les seves normes, els seus costums, el seu foment de determinades conductes i la reprovació d'altres... Tot això es produeix al carrer, a les botigues, als espais esportius... Mitjançant consignes, imatges, jocs i joguines...

I, és clar, els mitjans de comunicació. Avui els mitjans de comunicació tenen tant ressò i són tan omnipresents que constitueixen un potentíssim factor de socialització amb una enorme capacitat d'incidir en la vida, en les relacions i en la conducta de nens i nenes. No estar atents a aquesta realitat per part dels educadors seria un descuit greu.

Els primers passos

El nen neix amb una predisposició evident a establir vincles, a convertir-se en un ésser social. Però, perquè aquesta capacitat es desenvolupi, és imprescindible que trobi, des del primer moment de la seva vida, persones que l'ajudin a desenvolupar aquesta predisposició. I, perquè aquest desenvolupament sigui sa, lògicament necessita que aquestes persones encarregades d'ajudar-lo a créixer ho facin de manera adequada.

En un primer moment, la criatura humana, el bebè, amb una vivència molt vaga de la seva identitat individual, és absolutament dependent de l'entorn, representat essencialment pels pares i, de manera molt especial, en els primers moments, per la mare. De fet, amb independència de qui la faci, anomenem «funció mare» el conjunt de cures i atencions continuades que es donen al nen en la seva primera etapa del desenvolupament, molt especialment el primer any de vida. Aquesta funció la fa essencialment la mare, amb una participació cada vegada més gran del pare.

Sabem que és molt important que la mare, és a dir, l'entorn humà immediat del nen, atengui de forma continuada les seves necessitats, de les quals lentament s'aniran diferenciant els desitjos. És gairebé una vida en simbiosi.

A poc a poc, como descriu magistralment Winnicott, les petites falles, les progressives desatencions de la mare, la dilatació de la resposta als seus requeriments, aniran refermant la consciència de ser un individu diferent, que anirà integrant la vivència de l'objecte com un altre subjecte amb què es relaciona.

Aquí considero imprescindible recordar una altra vegada la idea segons la qual, per un desenvolupament sa del nen, és imprescindible que tingui aquesta vivència narcisista plena i també l'experiència de l'altre sostenint-lo i tenint-ne cura sense la més petita exigència en canvi, sense defallir. Però, convé insistir-hi: per un desenvolupament sa, és



igualmente imprescindible que progressivament, amb tendresa però amb fermesa, es frustri aquest sentiment de ser l'únic o que l'altre, els altres, són una extensió d'ell mateix, objectes-subjectes l'única raó d'existir dels quals és pertànyer-li.

Aquest és un moment crucial en el desenvolupament de qualsevol nen, de qualsevol nena. En bona mesura, el futur del desenvolupament social o, allò que ve a ser el mateix, el desenvolupament de la personalitat de l'individu es juga en aquesta etapa de la vida.

L'espai que va quedant entre la «mare» i el nen és essencial perquè aquest vagi organitzant la seva vida independent, desenvolupant instruments que li permetin reorientar la seva mirada i els seus desitjos, con-

servar records, aprendre a caminar, buscar des de la seva relativa solitud la relació amb d'altres éssers humans, metabolitzant així la frustració per la pèrdua d'una situació tan privilegiada.

En la seva recerca, anirà trobant d'altres persones: més parents, alguns companys... Durant un temps li costarà assimilar l'existència d'altres éssers independents i sobretot li costarà acceptar la relació intensa amb d'altres persones, nens o adults, d'aquells éssers que ell considerava de la seva exclusiva propietat. Així aniran a poc a poc apareixent a l'univers del nen una sèrie de personatges que s'aniran diversificant, i li oferiran nous aspectes, noves formes de parlar, de moure's, d'actuar... D'ells, n'anirà agafant coses que l'aniran amarrant més o menys, en funció de diversos factors: en primer lloc, en funció de la qualitat del vincle que tingui amb les diverses persones. Així cada nen, cada nena, anirà desenvolupant la seva personalitat individual i social amb trets comuns en funció de la proximitat en l'espai i el temps, i amb trets diferencials en funció de les seves característiques psicofísiques i de les característiques específiques del seu entorn més immediat.

El paper de l'escola

L'escola, com a agent de socialització, compleix diverses funcions, algunes de les quals exposem breument aquí:

En primer lloc, l'escola és un espai per a la convergència: cada nen, cada nena, arriba a l'escola amb la seva història, amb la seva família carregada a la motxilla. L'escola és un lloc de trobada. I també és un espai per a la confrontació: els nens viuran a l'escola, ja d'una manera rotunda, l'experiència d'haver de compartir. L'experiència dels innumbrables creuaments d'afectes, l'experiència tangible de les semblances i les diferències.

L'escola s'ha de convertir en gresol de tota aquesta pluralitat. El repte de l'escola és precisament assumir tot allò que arriba de diferent i fer-ho compatible i enriquidor, evitant al màxim l'exclusió. Aquesta experiència de viure la pluralitat és insubstituïble en el desenvolupament posterior d'actituds sanes en una societat plural. Per això és important apostar per una escola per a tots, per una escola en què s'eduquen ciutadans. Ciutadans i ciutadanes del món, en els quals el necessari sentit d'arrelament i pertinença no generi el desig xenofòbic de l'exclusió. Les escoles

Imatge cedida per EBM La Baldufa

gueto, les escoles amb una selecció sectària dels alumnes, les escoles on s'evita la pluralitat, són en cert sentit un obstacle per al desenvolupament dels individus i de la societat.

L'escola és també un espai normatiu. El respecte a l'enquadrament: els espais, l'ordre dels objectes, els horaris, l'autoritat de la mestra o el mestre, les normes democràticament i clarament establertes per a tothom... Tot això va poc a poc consolidant el desenvolupament social de cada nen, el seu sentit de pertinença a un grup que es regeix per normes i valors. Després, a poc a poc, l'escola ha d'anar proporcionant a nens i nenes l'experiència de participar en l'elaboració del saber, en la riquesa de compartir afectes, en la modulació progressiva de la seva expressió, en l'elaboració de criteris i normes de convivència...

Els instruments de l'escola

El paper de l'escola com a agent socialitzador s'exerceix essencialment a través de la seva organització i dinàmica, a través del currículum i a través, sobretot, dels companys i del mestre.

L'organització de l'escola i la seva dinàmica acompleixen una funció decisiva en la socialització de nens i nenes i responen sempre a una filosofia, a una concepció de la vida i de la pedagogia. És cert que bona part de l'organització de l'escola ve imposada per exigències socials: horaris laborals, qüestions econòmiques i fins i tot l'urbanisme de la ciutat són factors condicionants. Però l'escola té la possibilitat d'integrar aquests factors amb molts matisos diferencials en funció del pensament i les intencions educatives. D'altra banda, en la seva organització interna inclou molts elements que representen idees i valors, una concepció de la vida que, en un estil democràtic, ha de ser el vector suma del pensament dels diversos protagonistes de la comunitat educativa. La comunicació entre els professionals, la distribució de les feines, la jerarquia, els rols lligats al gènere...

El currículum en educació infantil se centra essencialment en el desenvolupament de les capacitats bàsiques del nen: llenguatge, psicomotricitat... així com en el seu procés d'autonomia i la seva capacitat per conviure. És evident que cadascuna d'aquestes «matèries» té una sèrie de continguts que tenen relació amb les exigències de l'adaptació a un determinat mitjà cultural, però també cada un dels continguts es pot enfocar des d'una òptica socialitzadora concreta: des de la perspectiva de la competitivitat o des de la cooperació; des de la tendència a l'homogeneïtat total o des de la potenciació de la diversitat com a valor; des de la progressiva confiança en si mateix o des de la dependència constant de l'adult. El llenguatge, per exemple, factor decisiu en el procés de socialització, no es desenvolupa en abstracte: a l'escola es parla de determinades coses i en un to determinat. Es permet o no es permet parlar. S'escolta o només es parla, es diuen unes coses i se'n callen d'altres...

D'altra banda, sabem que hi ha un currículum no escrit ni parlat, però amb gran influència: el currículum amagat. Inclou des de la decoració fins al clima escolar o la distribució del pati. Aspectes fonamentals com la comunicació entre els professionals, la distribució de les feines, la jerarquia, els rols lligats al gènere... constitueixen missatges de gran impacte educatiu i gran influència en el procés de socialització de nens i nenes.

El grup d'iguals té una importància capital en totes les edats. En concret en l'educació infantil, el grup d'iguals constitueix un camp d'experimentació de sentiments i afectes: afecte, gelosia, enveja, simpatia... És

Imatge cedida per LLI Torrelles



Imatge cedida per EBM Bon Pastor

una autèntica iniciació en el compromís interpersonal, un assaig de les primeres fidelitats i els primers fracassos. La trobada amb l'altre, amb les seves diferències i les seves semblances. La possibilitat de construir o destruir junts. El descobriment del cos dels altres, de les diferències sexuals, dels matisos de color... Una sèrie d'experiències enriquidores sempre que es desenvolupin en un clima adequat i amb el suport i supervisió constant dels mestres. És feina de les mestres i els mestres organitzar l'espai i les activitats de manera que la convivència d'uns nens amb d'altres serveixi per l'enriquiment mutu. De vegades es desaprofita de forma lamentable tota aquesta capacitat dels mateixos nens i nenes organitzant l'escola de manera radial i reduint al mínim les relacions horitzontals.

El paper del mestre

Les mestres i els mestres tenen un paper molt important en el procés de socialització dels nens. I més encara quan l'edat d'incorporació al sistema escolar és cada vegada més primerenca.

Un dels aspectes en què es veu més clarament com el desenvolupament social no és sinó l'altra cara del desenvolupament de la identitat personal és en els moviments identificatoris dels nens. El mestre és un referent sobre el qual es projecten imatges parentals sovint molt idealitzades. Nenes i nens manifesten de manera ostensible aquesta idealització. «Ho ha dit la meva mestra» és un argument rotund en boca de qualsevol nena o nen. Si ho ha dit la meva mestra, no hi ha discussió.

Això representa sens dubte una gran responsabilitat per als professionals. La conducta dels mestres, encara més que el seu saber, és el mirall en què els nens es miren moltes hores al dia. Els seus valors i la seva actitud davant la vida es tradueixen constantment a través del seu estil d'escoltar, la seva manera de moure's, els seus gestos, la seva mirada, les seves paraules... Els nens, fins i tot aquells que semblen estar menys atents, capten permanentment aquests missatges i en bona mesura els fan propis o els rebutgen, però poques vegades hi són indiferents.

Com els pares a la família, els mestres a l'escola aconsegueixen la funció de fer que el món arribi als nens de manera assimilable. Com diria Winnicott, «el món en petites dosis». Perquè els educadors no tenen només la feina d'aportar estímuls als nens, sinó també la de defensar-los de l'excés i del desordre d'estimulació.

El mestre, la mestra, en la seva relació constant amb els nens i les nenes, transmeten no solament una visió concreta del món, sinó també les seves actituds i afectes envers ell: confiança, desconfiança, ràbia, submissió, crítica, actitud constructiva o destructiva... Tot això va arribant als nens com a missatges que, juntament amb els que arriben dels altres agents socialitzadors, constitueixen el material amb què aniran construint la seva personalitat social.

El mestre, la mestra, són representants de la societat. La confiabilitat que ofereixin als nens serà fonamental en la construcció de les actituds socials que desenvolupin aquests.

Algunes paradoxes a l'educació

D'altra banda, l'escola ha d'afrontar un important repte: preservar i enriquir el col·lectiu amb un respecte profund a la individualitat. No sempre és fàcil aquesta feina. Més aviat hi ha moments que arriba a ser bastant difícil i obliga els educadors a pensar molt bé les estratègies que

cal posar en marxa per fer compatibles necessitats que semblen contradictòries.

L'escola té, a més a més, una altra missió una mica paradoxal. Sabem que la societat li fa un encàrrec essencial: generar individus que reproduïxin com més fidelment millor els valors i el sistema de relacions imperant. Però, alhora, els mestres poden i han de tenir una actitud crítica enfront de determinades condicions que es donen com axiomes a la societat.

Les mestres i els mestres es troben en una mena de cruïlla: educar nens i nenes en la submissió, sacrificant els espais potencials de llibertat per aconseguir una perfecta adaptació o «inocular el cuquet» de l'actitud crítica amb la possible por al fantasma de la inadaptació. En realitat aquest dilema no és del tot així, perquè la majoria de les societats deixen un espai, si més no una escletxa, a la llibertat dels individus. És aquesta escletxa la que el mestre ha de posar a l'abast dels nens. D'altra banda, l'actitud de rebel·lia enfront de la norma és una cosa que el nen porta a l'escola. Una actitud que es genera en el procés d'afirmació de la pròpia personalitat i que passa

Imatge cedida per EBM Bon Pastor



per fases imprescindibles d'oposició. La feina del mestre és ajudar els nens a orientar la seva capacitat de rebel·lia cap a objectius i formes que, lluny de propiciar la seva exclusió social, els converteixin en uns individus lliures, madurs i críticament integrats. Sens dubte, un equilibri difícil. Difícil i arriscat i que exigeix als mestres i les mestres un alt grau de sensatesa i de generositat. Però, bé, també en això consisteix ser mestre.

La il·lusió per educar

Educar és participar activament en el creixement de nens i nenes, és intervenir en l'essència del seu procés de socialització, ajudant-los a ser individus capaços de conviure de manera saludable amb els altres. Desgraciadament, sobretot en determinats nivells, fa la impressió, de vegades, com si l'escola tingués la temptació d'abandonar la feina d'educar. Aquesta renúncia seria una pèrdua molt lamentable per al desenvolupament de nens i nenes i per a la construcció de la societat. Però hi ha alguna cosa més: l'escola, en realitat, és sempre educadora i agent de socialització, i el que podria passar no és que s'abandonés la feina d'educar sinó que es deixés de ser-ne conscient, amb el risc de transmetre valors, principis i actituds en absència d'una reflexió profunda i col·lectiva, imprescindible per a la seva inclusió en el projecte educatiu.

Certament les raons d'aquesta probable pèrdua d'interès per l'«educació», refugiant-se en l'«ensenyament», caldria buscar-les, en gran mesura, fora de l'escola i dels mestres. Perquè tenen molt a veure amb el suport que rep l'escola en aquesta feina d'educar o amb l'escàs valor que, de vegades, la societat atorga a l'educació com a motor d'un autèntic desenvolupament social. Cuidar, doncs, l'escola, cuidar els educadors, ha de ser un afany de tota la societat. La formació i el reconeixement social de les mestres i els mestres repercuteix molt directament en la qualitat de l'educació, i la qualitat de l'educació està íntimament lligada a l'autèntic benestar social.

Afortunadament molts mestres i moltes mestres, moltes escoles, mantenen viu l'entusiasme per l'educació. I, sobretot, l'escola dels més petits. L'escola infantil en les seves diverses modalitats és, ara com ara, bastant aliena a la desil·lusió i té certa llibertat per educar. Així participa de manera creativa i decisiva en el desenvolupament social dels nens, en el seu procés de socialització.

L'escola és, sens dubte, un espai privilegiat per avançar en el procés de socialització que s'inicia a la família. Per això, cal que no abandoni mai la seva vocació educadora, cal que es doni suport de forma decidida a la feina dels mestres, és imprescindible una comunicació fluida entre família i escola i cal una valoració social de l'educació com a peça fonamental per la convivència i el progrés de qualsevol societat. ■

Pablo García Túnez, és psicòleg clínic a l'Hospital Materno-Infantil a Granada

Bibliografia

- APPLE, M. W. Ideología y currículo. Madrid: Akal, 1986.
- BANDURA, A. y WALTERS, R. H. Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad. Madrid: Alianza, 1974.
- BAUDELLOT, CH. y ESTABLET, R. La escuela capitalista en Francia. Madrid: Siglo XXI, 1975.
- BERGER, P. y LUCKMAN, T. La construcción social de la realidad. Madrid: Amorrortu, 2008.
- BRAZELTON, T. B. y CRAMER, B. G. La relación más temprana. Barcelona: Paidós, 1993.
- ERIKSON, E. Infancia y Sociedad. Buenos Aires: Hormé, 1980.
- ERIKSON, E. Historia personal y circunstancia histórica. Madrid: Alianza, 1979.
- FERNÁNDEZ PALOMARES, F. (coordinador). Sociología de la educación. Madrid: Person educación, 2003.
- FROMM, E. y otros. La familia. Madrid: Península, 1978.
- LÓPEZ, F. La formación de los vínculos sociales. *Cuadernos del Mec*, núm. 9, 1985.
- MARTÍN, L. y ERRÁZURIZ, P. La escuela infantil, un lugar de encuentro. Madrid: Síntesis, 1989.
- REYMOND-RIVIER, B. El desarrollo social del niño y del adolescente (7a. ed.), Barcelona: Herder, 1987.
- SHAFFER, H. R. El mundo social del niño. avances en la psicología del desarrollo. Madrid: Visor, 1983.
- SHAFFER, H. Rudolf. Interacción y socialización. Madrid: Aprendizaje-Visor, 1989.
- SPITZ, R. El primer año en la vida del niño. Madrid: F.C.E., 1990.
- STERN, D. El mundo interpersonal del infante. Paidós, 1991.
- VÁZQUEZ, A. y MARTÍNEZ, I. La socialización en la escuela. Una perspectiva etnográfica. Barcelona: Paidós, 1996.
- WINNICOTT, D. W. La familia y el desarrollo del niño. Buenos Aires: Hormé, 1967.

La recerca. Transgredir, una acció de pensament

Eva Jansà

Projectar, experimentar i documentar les potencialitats educatives de la transgressió: el mestre o la mestra estan disposats a experimentar i compartir les normes amb els infants i amb les famílies? Quins són els àmbits de llibertat i les limitacions en el procés de construcció de la convivència social? En el recorregut seguit per trobar respostes es fan paleses les capacitats dels infants mes petits per anar més enllà.

«La recerca», per què aquest títol? Crec que aquesta paraula dóna sentit a tot el procés que he seguit per arribar fins aquí. Recerca com a investigació. No és només la recerca de les claus que la Leyre intenta agafar: és també la investigació de les seves possibilitats que poc a poc va provant i comprovant, que poc a poc va descobrint; és la confiança de l'adult en les seves capacitats, però també és la meua investigació particular, com a professional, per donar sentit al dret a transgredir, a reflexionar sobre aquest fet, a pensar en les situacions de transgressió i diferenciar-les de les situacions de desobediència, a compartir amb companyes i companys de professió moments de discussió. Saber qui transgredeix i com la transgressió depèn dels ulls que la miren i de les nostres experiències particulars de vida.

Preparant aquest text reflexionava també sobre el significat de la paraula transgressió.

Segons l'enciclopèdia el significat és: violar, desobeir una ordre, una llei, un precepte...

Em va costar anar més enllà d'aquest significat i d'alguna manera construir-ne un altre perquè, llavors, ¿què volia dir el dret a transgredir? Qui transgredeix, infant o adult?

Transgredir és anar més enllà dels límits. Tradicionalment pensem en aquell infant que no respecta la norma que l'adult ha decidit imposar, en aquell infant que no es conforma o

en aquell infant que amb la seva mirada s'assegura que veiem la seva transgressió.

Quan parlem de límits ens referim a aquelles normes que s'han de respectar, però penso que també estan els límits propis de l'infant, els que va construint a través de les seves experiències, de la relació amb els adults i els altres infants. Els límits que condicionen la seva seguretat física i emocional.

En aquest camí en la recerca o la trobada dels límits, l'infant fa petites transgressions perquè va provant, va investigant i això també l'ajuda a enfrontar-se a noves situacions.

La reflexió també em fa afirmar que en l'acció de transgredir d'un infant hi ha un pacte implícit entre ell i la persona educadora. Transgredeix l'infant perquè d'alguna manera l'adult ho permet i, a vegades, fins i tot provoca situacions que convidin l'infant a plantejar-se la transgressió. I això no és una transgressió de l'adult? Hi ha una construcció conjunta, una manera d'educar els infants.



El mestre passa a formar part del projecte de l'infant, com en l'experiència que presento.

Pensar i creure en un infant competent, amb un potencial que descobrim perquè tots sabem que els infants ens sorprenen constantment en els seus processos únics i diferents, demana d'una escola i una persona educadora competent. Un infant competent és un infant capaç de modificar poc a poc els seus models estratègics de descoberta a través de l'autocorrecció de les modalitats d'interacció amb el context. Això vol dir que ens trobem davant un sistema complex regulat per mecanismes de feedback (retroacció) i, per tant, necessita d'una persona educadora que tingui present aquesta complexitat diària i modifiqui el seu estil educatiu sobre la base de les exigències que van sorgint poc a poc.

Una escola que escolti i doni resposta a les demandes dels infants, que provoqui situacions perquè l'infant provi i comprovi, perquè s'equivoqui, perquè s'arrisqui, perquè transgredeixi amb el consentiment del mestre respectuós que confia que, d'alguna manera, l'infant sabrà resoldre una determinada situació, perquè a la vegada aquest infant sap i confia que el mestre serà allà quan el necessiti. Parlem d'una relació.

Parlem d'una pedagogia atenta a descobrir com l'infant va més enllà, una pedagogia on no hi ha espai per a l'infant dòcil i obedient, sinó per

a un infant que arrisca, autònom, que decideix, que projecta i que té els espais i els temps per poder fer-ho.

Educar en la transgressió és permetre que l'infant vagi més enllà, que no es conformi, però també vol dir que nosaltres l'hem d'acompanyar i, per tant, que nosaltres hem d'anar també més enllà.

Transgredir implica elaborar estratègies, buscar recursos, no conformar-se. Transgredir és pensar.

I això és el que crec que mostra l'experiència que presento. Crec que és una imatge senzilla alhora que complexa. Una nena, Leyre, de nou mesos, que s'arrisca per recuperar unes claus que ha perdut, que elabora una estratègia per recollir-les i que, quan comprova que no ho aconsegueix, modifica la seva estratègia, la reconstrueix, i ho prova d'una altra manera. S'ha de girar la cadireta, i no li fa falta el permís de l'adult, perquè aquest adult està observant el procés d'aquesta «recerca», i perquè la cadireta li serveix per intentar arribar a les claus però a la vegada és un obstacle. Quina deu ser la seva estratègia? Quin és el seu disseny, el seu projecte? Perquè no és una acció impetuosa, és una acció reflexiva amb temps per observar on són les claus, per explorar la cadireta, per mesurar les distàncies, les alçades, per comprovar habilitats motrius...



Que un infant jugui amb una cadireta enfilat a un calaix potser no sembli una transgressió, però per a molts trenca una norma de respecte al mobiliari, a la vegada que l'alçada del calaix de fusta pot intimidar. Culturalment no són fets que estiguin permesos però, com en tot, sempre depèn dels ulls que s'ho miren. Girar la cadireta formava part de l'estratègia d'aquest infant i, per tant, jo havia de cedir i entrar a formar part del seu projecte particular per arribar a les claus, a través de la mirada, l'escolta i la confiança.

Finalment les claus van perdre l'interès, però aquest infant va buscar un altre objecte, es va enfilat de nou al calaix i va deixar caure l'objecte per tornar a intentar agafar-lo. Hi ha millor recerca que aquesta?

És el diàleg entre capacitats i límits, aquesta és la veritable transgressió. ■

Eva Jansà , mestra

Comunicació presentada *al XVII Convegno Nazionale dei Servizi Educativi per l'Infanzia*. Torí. Març 2010



Un espai ple de possibilitats



escola 0-3

L'espai exterior de la nostra escola ens ofereix l'oportunitat de viure i gaudir de diferents possibilitats de jocs i d'experiències.

En un racó d'un dels dos patis de què disposa l'escola vam plantar marfulls i escura-tubs, dos tipus d'arbusts de la Mediterrània que tenen una floració molt seguida i espectacular, sobretot els escura-tubs, que floreixen a la tardor i a la primavera.

Vàrem poder observar que els infants, de tant en tant, s'hi posaven a sota i feien una mena de joc més tranquil i relaxat que el que es feia a altres parts del pati. Semblava que el fessin servir d'amagatall quan jugaven a fer que els empaitava el llop o quan volien gaudir de la seva joguina preferida, o bé de caseta on fer jocs amb les nines, els cotxes...

Seguint el criteri acordat per l'equip, d'utilització dels espais exteriors com a continuació del treball a l'interior, el pati s'organitza i distribueix cada dia en racons diferents i variats. Després d'observar l'activitat dels infants descrita, vam pensar que l'espai de sota dels marfulls i els escura-tubs es podia convertir en un racó de descans i de relaxació a

L'ús dels espais que els infants fan de forma natural i espontània ens parla de les seves necessitats i interessos i sovint ens aporta idees molt valuoses a l'hora de pensar i decidir quines propostes fer a través del mateix. L'experiència que es descriu a continuació mostra com, després d'observar el joc dels infants, els mestres conjuntament amb les famílies decideixen donar suport a les seves iniciatives, tot dissenyant i fabricant un element de joc a la seva mida que es dissenya amb l'ajuda experta d'una mare.

**Equip de l'Escola Bressol
Municipal La Mar
i Charo García Diego**

l'exterior. Un racó a on els infants que volguessin o necessitessin fer un joc més tranquil tinguessin el seu espai i que aquest també es pogués compartir amb un petit grup.

En un principi vàrem pensar de penjar unes hamaques tradicionals, però aquesta era una opció d'ús individual o de dos nens com a màxim i no era la idea que en teníem. Va ser la mateixa distribució dels arbusts la que ens va marcar la possibilitat de fer una mena d'hamaca col·lectiva.

Amb la col·laboració d'una mare que és arquitecta, i després de molts projectes i provatures, vàrem arribar a decidir-nos per un projecte basat en la confecció d'una xarxa de pescadors que permetés als nens i nenes descansar, jugar i relaxar-se. L'escola és davant del mar i el fet d'utilitzar un material tan en sintonia amb el nostre entorn encara va fer la idea més encisadora.

Una vegada es va acabar el muntatge -que va ser bastant laboriós-, calia començar el treball de donar un context al tipus d'activitat entorn a la xarxa, marcar els objectius, els materials, les consignes...





Els objectius que ens proposàvem aconseguir eren que els nens i nenes tinguessin la possibilitat de:

- Viure una estona de relaxació i tranquil·litat a l'aire lliure.
- Gaudir i observar l'entorn natural que l'envolta, les olors, les textures, els colors, els canvis d'estacions...
- Descobrir l'espai i l'entorn des de diferents plans i posicions.
- Potenciar i afavorir el llenguatge verbal i corporal.

Per aconseguir-ho disposàvem, entre d'altres, dels següents materials: ninots de peluix, robes i mocadors, mantes petites per tapar-se, pètals de flors, herbes...

Així mateix, i després d'observar les diferents situacions que es produïen, es va anar arribant a uns acords, a unes consignes, que calia respectar: no era convenient que pugessin a la xarxa més de quatre infants, calia mantenir una actitud tranquil·la, respectar i tenir cura dels materials.

Per a recollir i constatar l'ús que se'n feia -com vivien els nens i nenes el nou racó, l'activitat i els comportaments que mostraven, els materials que utilitzaven, quins infants el feien servir i amb qui compartien el joc, el paper dels adults en l'activitat...- vàrem pensar una graella d'observació que ens permetés conèixer si la realitat s'ajustava a les nostres hipòtesis. Així, vam poder observar que el racó de la xarxa ben aviat es va convertir en un espai de joc, de descans i de contemplació, que proporcionava als nens i nenes diferents sensacions sinestèsiques de tensió, moviment i equilibri. Hores d'ara podem dir que per als infants és un amagatall íntim i agradable i a la vegada un racó per gaudir-lo i alhora transmetre uns valors estètics en l'espai exterior de l'escola. ■

Equip de l'Escola Bressol Municipal La Mar

Annex:

Graella d'observació «xarxa pati»

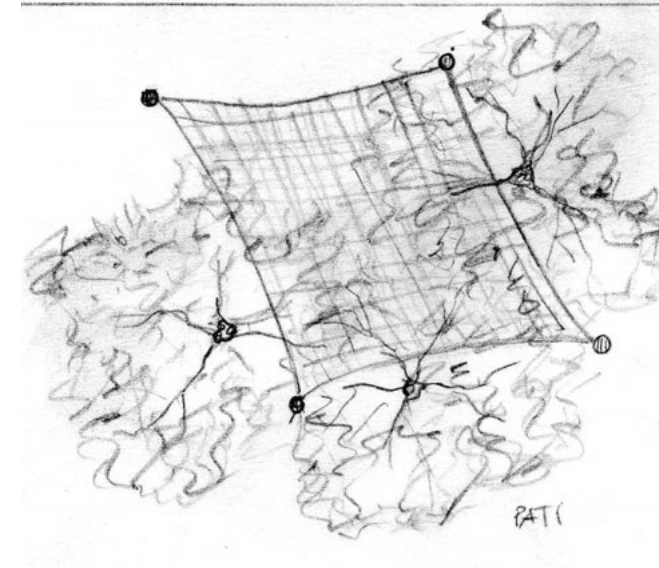
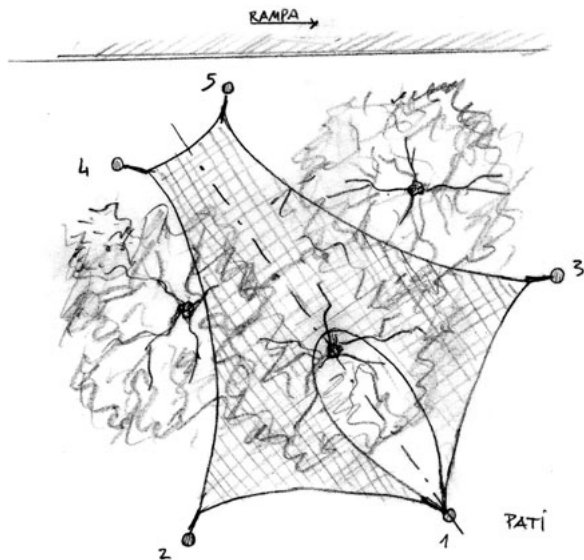
Nom Infant:

Edat Infant:

Data d'observació:

Hora: de..... a

ESPai	S'enfila sol/amb ajuda. Joc mogut/tranquil. Poca/molta estona. Hi vol anar sovint. Balanceja/estira/seu/desplaça/relaxa/explore i busca sensacions.
MATERiAL	Agafa/no agafa. Agafa un/més. Mira/observa/manipula. Dispersa/sacseja/pica/llança/fa j oc simbòlic/comparteix.
COMPANYS	Juga sol. Busca/accepta compartir el joc. Observa/mira/imita els altres. Molesta/el molesten. Respecta el joc dels altres.
ACTITUD	Busca contacte amb la vegetació/observa/rebutja/curós/verbalitza... Observador/actiu/exp lorador/juganer/dispers/depenent/empipador. Segueix i entén les consignes/no ho fa.
ADULTS	Busca/demana atenció/mira/ensenya/assenyala/vol compartir el joc. No segueix consignes/vol cridar l'atenció
ALTRES OBSERVACIONS / REFLEXIÓ / HIPÒTESIS.. .	



Xarxa de jocs per al pati de l'EBM La Mar

La col·laboració d'una mare en el disseny d'una xarxa entorn a la qual crear un racó tranquil a l'espai exterior va ser decisiva. Vet aquí les seves reflexions sobre com es va elaborar aquest element lúdic.

Una hamaca gronxant-se a l'ombra d'un arbre. Aquesta imatge indiscutible de plaer i relaxació resulta molt suggerent com a punt de partida per concebre un element lúdic per als nens a recer dels tres arbusts escura-tubs. Però una hamaca convencional té, per a aquesta ubicació concreta, dos inconvenients: el balanceig i l'ús individual. El reduït espai entre els troncs obligava a descartar-la ja que el moviment descontrolat de diversos nens pujant-hi hauria provocat cops als arbusts i perill per als petits (vegeu la foto de l'estat inicial).

Sense renunciar a la primera imatge, vaig esbossar els primers croquis d'un element singular que substituís l'hamaca. Aquest element consistia en una xarxa de pescador tensada puntualment per unes estakes de fusta clavades a terra. La direcció de l'escola va captar ràpidament la idea d'usar materials que no desentonsessin amb l'entorn, que no fossin lesius per als nens i que, a més a més, al·ludissin al caràcter marítim de la seva ubicació. Una mica més complexos d'entendre van ser certs conceptes d'arquitectura tèxtil com ara, per exemple, superfície de doble curvatura,



procés de «formfinding», equilibri tensional o arcs de descàrrega. Tots ells conceptes comuns per a qualsevol estructura tèxtil tensada, dissenyada per a suportar càrregues, per petites que siguin.

Van confiar en la meua experiència com a dissenyadora d'aquesta mena d'estructures i em van donar carta blanca per desenvolupar el projecte. Sincerament, també vaig haver de confiar en aquesta experiència perquè m'embarcava en un procés de disseny i execució totalment nou per a mi. Fins aquest moment, el projecte d'una estructura tèxtil el feiem amb l'ajut d'un programa informàtic especialitzat, treballant amb teixits tècnics poc elàstics que requerien patrons ben definits i tallats amb làser. En aquest cas, tenia a les meves mans una modesta xarxa de pescador de trama quadrada petita (1 cm) i molt elàstica en direcció a les diagonals. Aquest material havia de ser treballat in situ deixant de banda l'ordinador.

Així, doncs, vaig afinar el disseny de la forma definitiva de la xarxa mitjançant croquis a mà alçada. La primera forma romboïdal amb quatre estakes als vèrtexs va donar pas a formes més complexes. Calia resoldre el perill de ferir les arrels principals dels escura-tubs amb la cimentació de les estakes. El resultat va ser una xarxa simètrica en forma de V, amb cinc vèrtexs d'ancoratge a diferents altures, i amb la qual s'aconseguia abraçar un dels troncs, i donar-li així més protagonisme (vegeu el croquis de la planta definitiva).



Aprobat el disseny, es va passar a la fase de col·locació de les estaves a les quals es va donar una altura uniforme d'un metre sobre el sòl, tot i que els ancoratges estaven a una altura mitjana. Es va decidir així perquè les estaves quedarien fixades permanentment mentre que la xarxa era desmuntable. La rotllana formada per les cinc estaves iguals permetia que s'usessin sense la xarxa i com a suport, per exemple, d'un paravent tèxtil o de cintes de colors, tot donant més versatilitat al muntatge.

Amb les cinc estaves ben fermes, vaig iniciar el procés de trobar la forma adequada (*formfinding*) per a la xarxa treballant in situ amb tisores i amb gomes i fils per al replantejament (vegeu la foto del procés de *formfinding*). Va ser un treball minuciós i intuïtiu en què la deformació de la trama de la xarxa m'anava orientant respecte a les tensions que es produïen a la superfície. Abans de confeccionar i rematar definitivament la xarxa, es van fer proves de càrrega amb nens d'edat més gran, els més agosarats, entre ells la meua filla. A més de comprovar la bona capacitat portant de la xarxa, vam poder preveure l'èxit que tindria l'invent.

La realització d'aquest primer prototipus em va suposar una experiència molt enriquidora malgrat la seva petita escala. Després d'ell, es fàcil imaginar-se l'aplicació d'aquest procés a elements de joc d'una envergadura més gran. Em fa il·lusió veure que la utilitat de l'arquitectura tèxtil s'amplia cap a aquesta faceta més lúdica. ■

Charo García Diego, mare i arquitecta



En la llista de tasques a fer en iniciar un projecte d'escola hi ha la de fer de tot l'espai un entorn acollidor, adequat a les persones, petites i grans, que hi conviuran i a la vegada educatiu i estèticament agradable.

Aquest espai educatiu no es refereix tan sols a la sala on els infants de cada grup juguen, mengen, dormen, es relacionen ... sinó també a la zona d'accés i entrada a l'escola, els passadissos, la cuina, la terrassa, i altres espais a l'aire lliure, l'espai de joc compartit, ... Cada racó parla del projecte d'escola, cada metre quadrat és pensat coherentment tenint en compte l'ús que se'n farà, el nombre de persones que el compartiran, etc.

Cal un temps per a rumiar i trobar els recursos adequats i necessaris en cada lloc. El primer dia se'ns acut una idea, una proposta d'organització, de disposició de mobiliari, de material... però passat un temps, i després d'observar com l'utilitzen infants i adults ja tenim més clar quines són les seves necessitats i les possibilitats que ens ofereix cada indret.

L'espai, entorn de joc

«Què hagués estat possible, al món, sense imaginació? El món sense imaginació estaria absolutament perdut».

(J. S. Bruner)

Marta Guzman

Els infants, arreu del món, juguen. I el més important: gaudeixen jugant. Gaudi i joc estan inevitablement lligats, i això és el que fa irreplicable i meravellós cada instant de joc d'un infant.

Els adults, a mesura que ens anem fent grans, anem perdent aquesta màgia que ens ofereix el joc... i, poc a poc, oblidem el fet de gaudir tot jugant. Els adults (o la majoria) deixem de jugar i, el més trist de tot..., deixem de gaudir del joc, de la descoberta que aquest suposa, de deixar volar la imaginació, de crear... En definitiva, d'arrencar a córrer amb la ment oberta, preparada per viure mil aventures.

Per començar a reflexionar sobre la importància del joc, cal que ens preguntem quin paper ocupa el joc a les nostres escoles. Quina importància se li atorga en tant que pilar fonamental d'aprenentatge? Quin temps se li dedica i en quines situacions s'ofereixen als nens i nenes situacions de joc variades i riques? Quin espai (físic i temporal) ocupa el joc a les nostres escoles?...

Moltes vegades, el joc queda relegat a estones curtes o s'utilitza com a recompensa després d'haver acabat les «feines» que toquen per aquell dia. Sovint, veiem un espai de joc simbòlic arraconat; fins i tot hi ha «racons» de joc simbòlic tancats dins caps de cartró que es treuen quan la mestra ho considera oportú. Si partim de la idea que el joc és una de les activitats bàsiques de la infància, que permet als

infants descobrir i aprendre, hem de situar els materials i l'espai de manera que aquest tingui el protagonisme que es mereix.

A l'escola Els Pinetons intentem vetllar pel joc a través de diferents propostes i, entre elles, les que es fan mitjançant els espais. Totes les tardes, durant una hora aproximadament, els infants tenen la possibilitat de participar en situacions d'experimentació i manipulació, de joc i descoberta, de relació... Són propostes que fugen de la linealitat i amb les que es vol afavorir que l'infant sigui protagonista del propi aprenentatge, tot posant en marxa la creativitat i la imaginació. Aquests espais de joc i activitat tenen una capacitat determinada, segons les característiques de les propostes, dels materials i de l'espai físic on s'ubiquen. Cada nen o nena escull l'espai on vol restar al llarg de la setmana. En aquests espais, hi ha infants de diferents edats; per a nosaltres és important que els nens puguin relacionar-se, en diferents moments del dia i en situacions diverses, amb altres companys d'edats que no necessàriament es corresponen amb la seva. Per a l'equip de mestres de l'escola aquesta organització heterogènia dels infants suposa entendre i atendre la diversitat de joc, de pensament i de relació, d'una manera diferent, potser, a la que estem acostumats.

Els espais estan organitzats seguint propostes relacionades amb l'experimentació amb aigua; elements sòlids

i rampes (amb materials com ara sorra, mill, tubs transparents i opacs, embuts, coladors, esponges...); les construccions (amb blocs de fusta i peces de diferents mides i formes, canyes, pedres...); la música i l'experimentació dels sons; la creativitat artística; la biblioteca i el joc simbòlic.

Malgrat que aquests espais han anat canviant amb el temps, tot afegint, substituint i modificant-ne alguns, des de l'equip hem tingut clar que sempre cal incloure propostes de joc simbòlic. Enguany, a l'escola els espais simbòlics han estat: la farmàcia i la consulta mèdica, el restaurant, el càmping, la caseta i el supermercat. A parvulari, tots ells ocupen un espai fix a les sales dels grups de tres anys. Per a nosaltres és important dedicar-los un espai físic en coherència amb la importància que atorguem al joc. D'altra banda, a través del material i del mobiliari s'intenten reproduir els espais de joc simbòlic com més realment i fidelment millor.

És necessari reflexionar sobre quines situacions és possible reproduir en cada proposta i quin material de joc es posarà a l'abast dels infants per fer-ho possible. Si el que volem és que els nens i nenes visquin situacions com més properes possible a la realitat millor, cal oferir-los material real, tot fugint del material de joguina, sovint estereotipat, que ofereix unes possibilitats de joc més limitades. D'aquesta manera, i amb la participació de les famílies, en els espais de joc simbòlic hem incorporat estetoscòpis, gases, bates de metge, caps de medicaments, receptes i altres materials relacionats amb la medicina, una caixa enregistradora i un datàfon, tendes de campanya i sacs de dormir, cartes de menú, estris de cuina, un microones i molts altres elements que ens ajuden a fer més verídics els diferents espais de joc simbòlic.

En el joc simbòlic, les accions que es produeixen i les relacions que s'estableixen ajuden els infants a interpretar les situacions que viuen en el seu dia a dia al carrer, a casa, al parc, a la fleca del costat o al supermercat de la cantonada. Tot plegat és el teixit social que conforma el nostre món quotidià. Els infants l'observen i, a través del joc, el representen recreant d'aquesta manera rols socials que els ajuden a entendre millor com funciona el món on viuen.

Des de ben menut l'infant simbolitza, i és meravellós observar com, fins i tot quan encara no domina el llenguatge, per exemple, agafa una cullera i remena dins un plat, o treu els mocs a una nina amb un mocador. Copia, imita, transforma, i fa seves, situacions que viu en ell mateix.

En resum, els infants interpreten la realitat i li atorguen un significat propi, únic i intransferible.

Les relacions amb els companys tenen un pes molt important. Interpretar situacions viscudes o conegudes en companyia d'altres nens i nenes, col·laborar per tal d'aconseguir un objectiu comú, crear situacions de diàleg... són coses que ajuden a estructurar pensament i acció. Formular-se preguntes i intentar trobar les respostes suposa intentar comprendre una mica millor el món on els ha tocat viure i, d'aquesta manera, l'infant es va construint ell mateix. El concepte d'infant capaç, això és, capaç de relacionar-se i d'interaccionar, està relacionat amb el fet de «coconstruir-se», és a dir, com diu Carla Rinaldi, «de construir-se mentre construeix el món i, a la vegada, és construït pel món, capaç de construcció de teories interpretatives de la realitat, i d'hipòtesis i metàfores com a possibilitats cognoscitives».

Cal dir que procurem que, en els espais de joc, no hi coincideixin grups d'infants massa nombrosos (entre 15 i 18 aproximadament). D'aquesta manera, durant el temps dedicat a l'activitat en els espais cadascun dels mestres està amb un grup d'infants. També l'adult canvia d'espai un cop durant el curs; pensem que aquest canvi és important per tal d'aportar «frescor» a l'espai: la mirada d'una altra persona ajuda a veure el que, potser, un no ha vist, i a plantejar altres propostes o materials que enriqueixin el joc dels infants.

Quin ha de ser el paper de l'adult ha suposat moltes hores de debat entre nosaltres: com ha de ser la seva intervenció, quin tipus de propostes fa... Per això, vam reflexionar i definir prèviament quines intencions hi havia darrere de cada espai i així poder organitzar-lo en funció d'aquestes. El paper de l'adult es va anar perfilant: un adult que no dirigeix l'acció de l'infant; un adult que escolta, observa i, si cal, fa propostes. Que vetlla pel joc i per la seva qualitat, que afavoreix la llibertat d'acció i de pensament en un entorn ric i variat, pel que fa a materials i propostes; un adult que és sensible, també, a la llibertat pròpia del joc individual o grupal i que fomenta el treball cooperatiu. Un adult que escolta i que observa, que documenta tot tenint molt clar quins objectius s'ha marcat, que provoca un joc de descoberta, que participa, si cal, i que està atent a les necessitats i interessos dels nens i nenes. ■



bones pensades



Cada dia aprenc alguna cosa...



«És l'aigua, que esquitxa.» ALBERT

Àngels Hugas

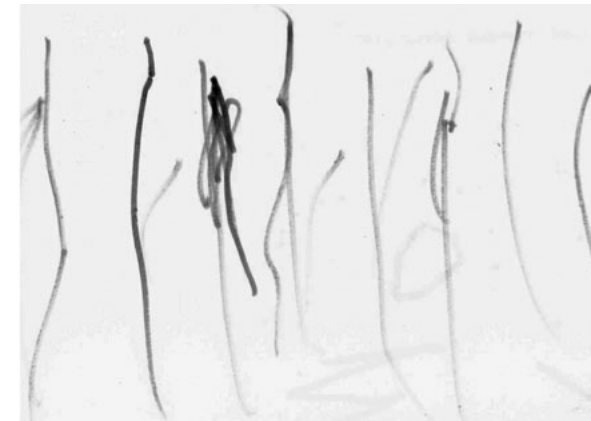
L'autora deixa entreveure una manera de tractar la dansa molt vinculada a la capacitat per jugar amb el propi cos i el propi moviment en relació amb l'espai i el temps i amb o sense objectes/subjectes. Una dansa concebuda com a mitjà per expressar a través de la quietud i del moviment sensacions, emocions i sentiments provocats pel propi moviment, per vivències personals, per una música, un poema, una història, una imatge... Però, sobretot, l'autora parla del perill de deixar-se limitar per les pròpies expectatives, pel que es considera estèticament correcte o formalment interessant, sense tenir en compte les idees i iniciatives dels infants.

És dimecres i he preparat una sessió d'expressió corporal-dansa amb els infants de quatre anys de la qual n'estic molt orgullosa. El resultat espero que serà tan interessant que fins i tot he portat la càmera de vídeo.

El material protagonista és el paper de seda i el tema, el mar. La sessió comença molt bé.

Primer posem una de les músiques que més ens motiven i «ballem amb el paper» (altres possibles consignes són «juguem amb el paper», «què podem fer amb el paper?»...). M'afegeixo al grup, i principalment vaig imitant les recerques d'alguns infants, fent-les més visibles als ulls de qui vulgui influir-s'hi...

Tornem a la tranquil·litat amb una proposta que aplega... tot el grup. Ens posem en cercle, asseguts. Cadascun de nosaltres tenim al nostre davant un paper de seda estirat al terra. La consigna és molt clara: escoltarem primer el silenci i després anirem tocant el paper una mica i cada vegada una mica més fins arribar a fer molt de so i després l'anirem disminuint fins tornar a escoltar el silenci.



«El mar tranquil, sense vent» PAULA

JUPITH

EXPLORACIÓ I SIMBOLITZACIÓ:

REPRESENTACIÓ DEL MAR

Material: Paper de seda de color blau, diferents modalitats.

Música: So d'onades de mar



*JUDIT: Feia de sirena que primer estava malalta i un submarinista la va curar (Jordi).
"Li va donar un petó i li va dir adéu amb el cos i es va posar a sota de l'aigua i..."*

Realitzem l'activitat i després... «Us ha recordat alguna cosa?». Els nens i les nenes van responent: «Si! la pluja!», «el vent que mou les fulles!», «els cotxes!», «el mar!». Ens quedem amb aquest tema, el mar.

Ens aixequem i cadascú agafa el seu paper amb les dues mans deixant-lo davant del seu cos, ben estirat. Els dic: «Ara serem les onades del mar. El vent bufa i ens arrossega cap a la sorra de la platja». Iniciem un desplaçament endavant, suspensió i reculem tot fent un desplaçament enrere. Ho acompanyem amb la respiració de forma espontània, sense comentar-ho ni exigir-ho, tan sols mostrant-ho: Inspirem-suspensió/Espirem-moviment endavant/ Inspirem-suspensió/Espirem-moviment enrere.

Segueixo matisant la proposta: «Ara el vent bufa de costat i ens porta de dreta a esquerra i a l'inrevés... De vegades bufa tan fort que ens fa girar com un remolí... Finalment va afluir i les onades són cada vegada més petites –balanceig petit– fins arribar a la quietud.»

Hi ha una nena que no ho ha volgut fer i li hem donat l'opció que estigués a la platja, asseguda a la sorra de cara al mar. De vegades, en la nostra simulació, les onades arribaven fins a ella i la mullaven.

Tot perfecte: El grup està motivat, hem respectat l'interès dels infants, hem treballat els moviments de dansa del mètode de Malkowsky... És

l'hora de gravar. Aprofitaré per fer l'activitat que anomeno «Fem teatre», que utilitzo sovint com a tancament de la sessió, tot recollint alguna de les experiències obtingudes.

Consisteix a fer que un grup actuï i la resta d'infants faci de públic. El grup que es disposa a actuar s'amaga en un racó i espera que els presenti. Cada grup tria un nom per identificar-se. La posada en escena és molt important; tenir cura de l'inici i el final de cada activitat, també. Per això tenim cura de tots els detalls.

Agafó el micròfon (un conus de plàstic em pot anar bé). Presento el grup i el títol de la representació i demano un aplaudiment ben fort.

Llum apagada, públic en silenci i atent.

Entren a l'escenari els membres del grup i es queden quiets, com una estàtua.

Comença a sonar la música (en aquesta ocasió el so del mar) i s'obren els llums. L'espectacle ja ha començat. S'acabarà quan tots els membres del grup tornin a la immobilitat (en aquell moment o una mica abans haurà desaparegut la música i tan sols faltará l'aplaudiment del públic i la salutació del grup).

En la sessió d'avui podem triar entre fer «La dansa de la seda», tot recordant els moviments que hem descobert en ballar amb el paper durant l'estona d'exploració lliure, o bé «La dansa del mar», recordant la proposta de les onades amb el paper. El grup de «Les papallones màgiques», format per una nena i dos nens, trien aquesta darrera opció.

Tinc la càmera preparada i estic disposada a iniciar la gravació dels moviments fantàstics que els he ensenyat i que tant m'interessa gravar. De sobte, un dels nens em diu que ell no necessita el paper i la nena diu el mateix. L'únic que encara el conserva l'estira a terra i a continuació s'hi estira a sobre, panxa amunt, deixant cames i braços oberts, dibuixant una x.

Uf! això no està sortint com jo preveia... Però, fidel als meus criteris, ho respecto (aprenentatge significatiu, promoure la iniciativa i la creativitat, mantenir la motivació...).

Tres, dos, un... càmera i acció!: «Què? Què passa? Uf, ja puc parar de gravar que aquí no hi ha res d'interessant.» Voleu saber amb què em vaig trobar? Doncs, amb una nena que anava a quatre grapes per tot l'espai, un nen que la seguia i un altre que no va fer res en tota l'estona.

Es va quedar allà on s'havia posat a l'inici, estirat damunt del paper de seda en forma de creu. Això sí, quan els vaig afluirar el volum de la música, per donar fi a l'activitat, ells van quedar-se immòbils, tal i com havíem dit que s'havia de fer.

Evidentment, sent fidel als meus principis de respecte pel treball dels infants, em vaig guardar l'opinió que tenia sobre el que acabava de veure i vaig aplaudir alegrement.

Tots els dies de feina aprenc alguna cosa dels infants que m'ajuda a millorar. Aquell dia no va ser cap excepció. Era el moment de fer que els protagonistes de la representació possessin paraules a allò que havien fet. Doncs prepareu-vos que aquí ve la lliçó del dia:

La nena que, aparentment, gatejava era *Una mare peix* i el nen que la seguia era *el seu fill*. El nen que va estar estirat tota l'estona en forma de X era *Una estrella de mar*.

La consigna que vaig donar era «fer la representació del mar» i ells van optar per fer la seva i no la que jo els havia mostrat prèviament.

I quina és millor?

La meva? La meva, perquè té uns moviments visualment més propers a la dansa? (ja m'enteneu, oi?); la meva, que ens mostra unes formes i unes qualitats de moviments concretes estèticament interessants?

O la dels infants, que han fet la seva, que l'han defensat des de l'inici fins al final, que no es preocupen perquè els moviments siguin bonics i interessants, però que es preocupen per mantenir el personatge i l'autenticitat d'allò que volen ser, fer i expressar?



Jo crec que les dues estan molt bé, però estic contenta d'haver permès la iniciativa dels infants, perquè sovint podem tenir el perill de donar-ho tot fet, d'oblidar-nos que els infants són els protagonistes del propi desenvolupament i que nosaltres els hem de facilitar aprenentatges. De vegades en aquest facilitar tindrà un pes més important el deixar fer i en altres moments ho tindrà l'oferir noves propostes.

La lliçó d'aquest dia em porta a dues reflexions:

1a. La metodologia que utilitzo em funciona. Prefereixo observar i partir molt de les propostes dels infants. Em deixo sorprendre per ells i estic tranquil·la perquè, si s'escau, sempre ho puc reconduir cap a les propostes que tinc a la butxaca. Aquestes propostes, a més, són sempre susceptibles que els infants les puguin enriquir, i us asseguro que ho fan, i tant si ho fan. La de



propostes que han passat a ser activitats estrella dins del meu repertori gràcies a les seves aportacions.

2a. Qui decideix com s'han de representar les coses? Per què un peix no pot ser representat tot desplaçant-se a quatre grapes? Sí, ja ho sé, un peix no té quatre potes, però, que en té dues? que podem nedar i flotar per tal de representar-lo correctament? Tenim estereotips que associem i identifiquem de seguida; però, per què no deixem que l'infant esculli els trets del personatge triat a partir dels quals vol treballar per a moure's i sentir-se ell mateix?

Estem parlant d'expressió corporal i de dansa, una dansa que es nodreix de la dansa contemporània i que no pretén fer pantomima sinó treballar a partir d'allò que és subjectiu.

Un altre exemple: Si vull fer de cangur, per què he de saltar? Potser prefereixo treballar a partir de la sensació de tenir una bossa a la panxa on portar el meu fillet i fer moviments que simulin que l'acaronen, que el protegeixen, encara que un cangur de veritat no ho faci d'aquesta manera...

Vosaltres heu vist l'escultura del parc de l'escorxador, de la dona i l'ocell, creada per Joan Miró? Sembla una dona? sembla un ocell? se li veuen les dues cames a la dona?...

Per a mi ja és molt important que un infant de quatre anys respecti una posada en escena, tingui cura de la seva estructura (posició inicial,

desenvolupament i final). Per a mi ja està prou bé que s'identifiqui amb un personatge i el representi. A mesura que anem treballant a nivell corporal també anirà ampliant el seu ventall de moviments, el seu repertori, la seva riquesa expressiva. No vulguem anar massa de pressa, no vulguem que tot quedi tan i tan bonic que ens oblidem de l'autenticitat, de l'espontaneïtat, de la necessitat de l'infant d'expressar-se, de jugar amb les pròpies emocions, amb els propis sentiments, amb els propis pensaments, a partir del cos i del seu moviment.

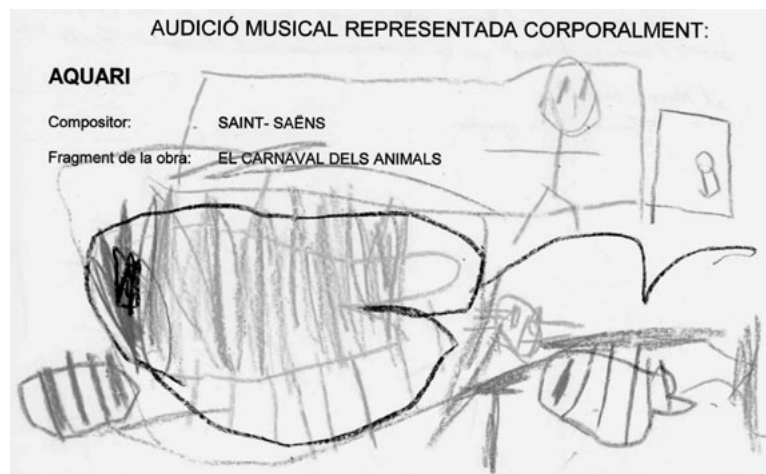
Recordo també un altre dia que vam fer una activitat representant un aquari amb la música d'*El carnaval dels animals* de Saint-Saëns. Aquell dia em va semblar que uns infants no estaven seguint la consigna perquè n'hi havia un a quatre grapes amb un altre a sobre, com genet dalt d'un cavall i voltant per tot arreu, i dos més corrent un darrere l'altre com jugant al «pilla, pillà». Vaig optar per no interrompre l'activitat ja que no feien soroll. De fet, davant la consigna que era l'hora de tancar l'aquari i la persona que el visitava, la mestra, ja havia de marxar i els animals havien de descansar, van anar cadascú per separat a un indret diferent de la sala on havien decidit que hi havia la seva cova-casa.

Quan vam posar en comú com havia anat la representació, els que anaven un a sobre de l'altre van dir entusiasmats que un era un lleó marí i l'altre un dofí que s'havien fet amics i que jugaven molt i molt junts. L'altra parella d'infants que corrien un darrere l'altre tota l'estona van dir que eren un tauró perseguint un peix.

Oi que podíem haver-nos precipitat prejulant les seves accions, censurant-les després o, fins i tot, durant la representació, demanant un canvi i un moviment més apropiat? Ens haguéssim equivocat en aquest cas, oi? Per això insisteixo que cal observar, confiar més i no esperar tant que les coses surtin d'una manera concreta, perquè si només ens cenyim a les expectatives que puguem tenir i aquestes no s'acompleixen ens podem sentir molt frustrats i a més ens poden dificultar veure en el fer de l'infant quelcom també interessant. Hem de deixar-nos sorprendre pels infants.

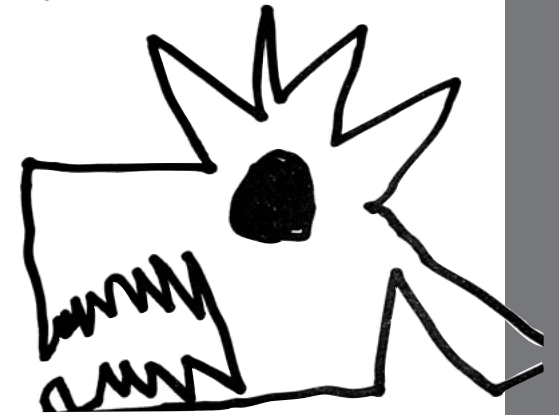
Bé, potser m'estic estenent massa: és clar, la dansa vinculada a l'expressió corporal dona per tant... Avui deixem-ho aquí, que demà ja serà un altre dia en la nostra feina de mestres...

Àngels Hugas, mestra



RUBÉN: explica que ell és el dofí (el més gran). Està amb un altre dofí (Iris), un cranc (Enric), en Nemo (Bernat) i la senyora que visita l'aquari (jo mateixa com a mestra). Diu que ell estava saltant i jugant.

Miquel



Fa por parlar de la por?

La conversa quotidiana suposa l'àgora oberta en què els infants poden explicar les seves vivències, desitjos, neguits, dubtes, sabers... Aquesta conversa col·lectiva sobre la por ens mostra la sinceritat i frescor amb què els nenes i nenes de cinc anys expliquen les seves pors, així com les formes de fer-hi front en un ambient que dóna seguretat i que predisposa a compartir estratègies, i destaca el valor d'estar junts, també amb l'adult del grup, en un lloc amb llum i claredat on poder parlar aferra el desenvolupament personal.

Josepa Gómez

Com cada matí els infants arriben a l'escola animats i amb ganes d'explicar als altres esdeveniments, descobertes, anècdotes, experiències, aportacions diverses. És un moment de trobada informal.

Posteriorment, ens asseiem en rotllana per a començar la conversa quotidiana.

Avui una nena ens explica que a la seva mare li fa molta por que un gat se li enfilí per la cama.

Aquesta aportació propicia parlar de les pors que tenim les persones.

Els pregunto: *– Tenen por les persones grans?*

- Jo crec que els grans no tenen por.
- El meu avi no té por perquè guarda una escopeta per caçar porcs senglars.
- Potser tenen por d'algun somni.
- La meva mare va somniar que venia un monstre.
- A la meva mare li fa por que se'ns cremi la casa o que li robin el bitllet.

– A la meva mare li fa por que em faci mal o que em perdi. És perquè m'estima molt perquè és molt carinyosa.

...

– Vosaltres teniu por?

– Jo no tinc por de res.

– A mi em fa por la nit perquè potser ve un monstre.

– A vegades somnio en una bola màgica, la té

una senyora que és dolenta i la senyora dolenta venia.

– Els somnis dolents es diuen «pesadillas».

– Em fa por la nit perquè és molt fosca.

– A mi també em fa por la foscor.

– Somnio que arriba l'home del sac, té una gran bossa gris i a dins potser hi ha persones, no ho sé.

– L'home del sac té cinc cames i dos caps i en el sac porta persones que estan mortes.

– En els malsons somnio coses dolentes.

– Quan dormo tinc por que em vingui a buscar una bruixa.

– A mi em fa por perdre'm i que m'agafi un lladre.

– Els dracs!



Aina



- De l'alçada de les muntanyes de Montserrat quan escalava.
- A vegades vas caminant i veus una ombra, tens por i descobreixes que l'ombra és la teva i llavors ja no tens por.
- Jo dormo amb una manta perquè tinc por, no sé de què tinc por però la manta és com un somni bo amb estrelletes.

...

- *Què feu per fer desaparèixer la por?*
- Jo agafo un nino menjapors.
- Són ninos finets, suaus, que tenen cotó a dins.
- Jo per fer desaparèixer la por obro el llum i vaig corrent al llit dels pares.
- A la nit penso que hi ha monstres però penso que jo sóc un drac. M'adormo i ja em passa la por dels monstres.
- La mama m'abraça i em fa companyia.
- Jo vaig somniar que uns animals m'atacaven i vaig cridar a la mama.
- El meu pare diu: -Fora somnis dolents!
- Jo em tranquil·litzo, obro el llum i miro un conte.
- Jo penso que no pot entrar ningú a casa meva perquè la porta està tancada.
- I si és invisible?
- La meva mare em va regalar unes ulleres per no tenir malsons i així els

monstres no es veuen.

- Jo en obrir el llum ja no tinc por.
- Jo intento somniar coses bones.
- Jo dormo amb el meu cervol de peluix.
- Jo, amb la meva granoteta.

...

- *Però per què teniu por si sabeu que els monstres i les bruixes no existeixen?*
- Perquè ho pensem i llavors creiem que és de veritat.
- *Fa por parlar de la por?*
- No, perquè parlar no fa por.
- Perquè hi ha llum.
- Perquè aquí no hi ha monstres.
- Perquè estem junts. Hi som tots.
- Perquè estem amb tu.
- *Penseu que la por té color?*
- És negra.
- Gris.
- Marró.
- Negra i blanca perquè els monstres són blancs.
- Negra i gris perquè és la foscor i els lladres són grisos.



- Blau fosc i negra perquè és la foscor.
- Vermella perquè em fa por que em surti sang; jo quan veig una ferida tremolo de por.
- ...
- *Penseu que la por té forma?*

La resposta van ser tot un seguit de dibuixos, dels quals en podeu veure la mostra que il·lustra aquest text.

La conversa quotidiana és d'una gran riquesa perquè suposa l'àgora oberta en què els infants poden explicar les seves vivències, desitjos, neguits, dubtes, sabers...

Aquesta situació de la conversa arran de la por que s'explica ens podria portar a reflexionar sobre la necessitat de mantenir una actitud oberta als esdeveniments que es donen a la vida de la classe i que, en definitiva, no són res més que la pròpia vida.

Els infants, els adults... som la mateixa persona a dins i a fora de l'escola. L'infant no és l'alumne, l'adult no és el mestre i la vida que transcorre no és el currículum.

Hi ha necessitat de parlar i de comunicar amb els altres tant a dins com a fora de la classe, de l'escola, a la família, a la vida. Quan parlem de diferents temes ens expressem, diem els nostres parers, posem en comú vivències i punts de vista. Aprenem. Perquè aprendre bàsicament consisteix a plantejar-se la vida, preguntar-se perquè, buscar explicacions.

Quan parlàvem de la por en primera instància no es pretenia aprendre, simplement es plantejava un canvi d'impressions. Però la conversa va anar fluïnt i cada vegada de forma més interessant van aparèixer diferents punts de vista, recomanacions per fer passar la por, reflexions sobre la diferència entre parlar, pensar, sentir. I al capdavall vam aprendre molt.

No fa por parlar de la por

Aquesta afirmació ens porta a reconèixer el poder de la paraula que contribueix a donar significat i posar distància a sentiments que potser ens inquieten.

No fa por perquè estem tots junts. Hi som tots

Els infants per petits que siguin s'adonen de seguida del poder, el coratge i la força que dona la companyia, la presència, l'acompanyament de les altres persones.

Perquè estem amb tu

Les criatures necessiten per créixer feliçment un ambient seguritzador, positiu, de confiança. Aquest ambient el detecten de seguida i l'agraeixen si es troben en una institució on els adults es mostren sempre a favor i al costat dels infants.

Poc es pensa la mare a la qual li feia por que un gat se li enfilés a la cama tot el que va donar de si la comunicació de la seva temença. Segurament tampoc sap que la seva filla va explicar-nos aquest secret.

La vida de l'escola és plena d'oportunitats de comunicar i, en definitiva, d'aprendre. No cal que ho planifiquem tot d'antuvi, no cal que ho programem tot a bastament, minuciosament, gairebé malaltissament sense deixar cap espai ni cap marge a la improvisació, a la creativitat, al problema que sorgeix.

Podem recollir i documentar a posteriori, igualment, amb tot el rigor i la professionalitat, allò que hem parlat, allò que hem treballat, allò que hem après a partir de situacions imprevistes o de neguits dels infants.

Aleshores ens adonarem de la riquesa en quantitat i, sobretot, en qualitat de la feina feta a partir de la vida que transcorre arreu i que és el que, en definitiva, aportem cada dia infants i adults en arribar a l'escola.

Aquest plantejament metodològic, de donar la paraula als infants, és altament ric i gratificant perquè crea un ambient de molt interès en el si del grup. Però també pot crear en l'adult inseguretats i incerteses d'obrir camps en els quals no està tot pautat, on tot no és cert definitivament.

Un matí arriba un infant just a les nou i gairebé sense dir bon dia em pregunta: -Pitti, qui ha fet el món?

Aquesta conversa sobre qui ha fet el món us l'explico un altre dia. ■

Josepa Gómez, mestra de l'Escola Nabí.

Publicat en llengua castellana a la revista «El Ciervo» núm. 699, juny de 2009.

Conversa amb Berta Vila

David Altimir



Berta Vila és mestra d'educació infantil i membre de l'equip que va iniciar la llar d'infants Cuca Fera de Tona. Formadora en diversos cursos per a mestres, també ha format part de la Xarxa Territorial 0-6 (<http://www.xarxa06.org/>). Actualment és professora de la Universitat de Vic en la qual també és coordinadora de la recentment creada Aula Teresa Buscart-Laboratori d'Educació Infantil i ens en parla amb l'entusiasme de ser-ne una de les impulsores.

volia portar l'experiència dels laboratoris italians –espais d'educació pensats per als infants de fins a sis anys, amb materials específics que permeten oportunitats de creació i recerca diferents– al servei de la formació de les estudiants d'Educació Infantil. Sense ser una idea nova, el que sí que és nou és vincular-ho a la formació dels nous mestres.

D. A.: *Què és exactament el Laboratori?*

B. V.: El Laboratori és un espai que possibilita la relació entre elements teòrics i pràctics. És un espai físic però també mental de formació inicial i permanent. La idea és generar un context que permeti en primer lloc articular tot l'equip de formació de la Universitat al voltant d'una manera d'entendre l'educació dels infants més petits. En segon lloc, la pretensió és que sigui també un espai imprescindible per la formació de les estudiants: ha de fer visibles les idees teòriques que es poden treballar a l'interior, les diferents matèries per visualitzar, construir escenaris... També voldríem que fos l'eix d'una xarxa de relació entre la universitat i la realitat de les llars d'infants i les escoles de la comarca, professionals i ex-alumnes. Per explicar-ho concretament, l'Aula Teresa Buscart-Laboratori d'Educació Infantil és una aula equipada amb mobiliari i material escollits amb la

David Altimir: *El mes d'abril de l'any 2010 es va inaugurar l'Aula Teresa Buscart-Laboratori d'Educació Infantil a la UVic. Parlàns de l'inici de la idea. Com es genera?*

B. V.: Aquesta idea va néixer a Pistoia. Des del Departament de la Universitat de Vic sempre hi ha hagut recerca de les experiències europees que tenen una proposta interessant pel que fa a la qualitat dels espais i materials educatius per a infants: el centre de formació Bouman a Amsterdam potser va ser una de les experiències que va començar a fer un pòsit... Després, amb els anys, es van organitzar diferents viatges per Europa, i molt en particular a Itàlia: Reggio Emilia, Bolonya, Mòdena... però de fet la idea es va gestar a Pistoia. En un d'aquests viatges a Pistoia, i en una conversa de cafè, un grup de professores de la facultat d'Educació -Maica Bernal, Montsita Rierola, jo mateixa... i la Teresa Buscart com a ideòloga del projecte- vam començar a donar forma a aquesta idea. Es

finalitat de mostrar i crear diferents ambients educatius de qualitat per a infants de zero a sis anys.

D. A.: *Així, doncs, és un espai també obert a mestres?*

B. V.: Sí. La primera presa de contacte entre el Laboratori i les mestres es va articular a l'interior de les IV Jornades d'educació infantil que es varen fer al mes d'octubre del 2009. La idea és que poc a poc el laboratori esdevingui un recurs. Pot ser un laboratori també d'idees, de trobada entre mestres i professors per generar-ne de noves. És portar l'escola a la universitat per crear un diàleg i permetre aprofundir en el coneixement de la realitat de les llars d'infants i de les escoles. Aquest diàleg també ens interessa molt per posar-lo al servei de la formació de les estudiants. Per exemple, imaginem un grup de mestres i de professors discutint sobre com portar a terme una proposta de joc heurístic, o una reunió de pares... i un petit grup d'estudiants que assisteixen a aquesta trobada. Seria una oportunitat de formació per tothom: universitat, escola i també futurs mestres.

D. A.: *I els nens i nenes també hi tenen un paper?*

B. V.: De fet són els protagonistes principals del Laboratori. Hem pensat en ells a l'hora d'escollir el mobiliari i els materials del Laboratori. Pensàvem en els nens i nenes i no en els estudiants. Pensar en els infants en primer lloc... aquest és el missatge més important que pretenem donar als nostres estudiants, i que a través del Laboratori podem transmetre i, sobretot, encomanar. El dia de la inauguració ells van tenir un paper important, van donar vida als objectes i, gràcies al «bateig» on un grup de nens i nenes van estar jugant i gaudint del material durant una tarda, aquests objectes van passar a ser joguines amb vida. Va ser un moment molt bonic... Hi havia molta emoció, molt entusiasme de part dels infants; no hi havia manera que marxessin. De tota manera, no pretenem pas que sigui una ludoteca, però sí que ens agradaria oferir aquest Laboratori a petits grups d'infants, amb mestres, per poder fer observacions ben pensades... Això encara s'ha d'acabar de pensar bé...

D. A.: *També hi ha idees de futur, de creixement d'aquest Laboratori.*

B. V.: Som molt ambiciosos amb el futur del Laboratori. Pensem l'Aula Teresa Buscart com a lloc d'autoaprenentatge (formació inicial i permanent) on hi hagi un fons documental: panells, fotografies, publicacions... També ens agradaria molt trobar la manera de construir relacions amb

altres experiències amb què podem tenir punts de contacte: per exemple, amb GAMAR (<http://gamar.udg.edu/>) de la Maria Antònia Canals.

Estrènyer la relació amb Pistoia fent algun seminari també és una idea que ens balla pel cap i d'altres que encara són massa verdes per exposar...

D. A.: *El laboratori porta el nom de Teresa Buscart. Qui va ser Teresa Buscart?*

B. V.: La Teruca (potser així hi haurà més gent que sabrà de qui parlem) era una persona que s'acosta al que podem entendre per sàvia. Mestra d'educació infantil, logopeda, psicòloga i professora de la UVic, fundadora dels estudis de logopèdia de la FUB a Manresa, era una apassionada de l'educació en general i en particular de les primeres edats, tot i que com a logopeda també treballava amb joves. Tenia una lucidesa especial per veure les entranyes de les coses, de les idees i molt especialment per fer treure de cadascú, sense que ni una mateixa ho sabés, allò pel qual tens més traça.

El més remarcable de la seva tasca, en l'àmbit educatiu, va ser la reivindicació de la qualitat de l'educació als 0-3. Aquesta és una constant en la seva trajectòria que està plena d'assessoraments a llars d'infants, parvularis i també escoles de tot el país, seminaris i cursos de formació permanent. Aquesta defensa es vivia molt quan tenies la sort de poder comptar amb ella com a professora i com a companya. A la Universitat de Vic va lluitar, ja fa molts anys, conjuntament amb altres professors, perquè el 0-3 disposés d'un temps específic en forma d'assignatura i d'unes pràctiques obligatòries per a tot l'alumnat d'educació infantil. Aquesta insistència va durar fins i tot quan, ja malalta, preparàvem els nous estudis de grau. Recordo un dia que vam dinar juntes, a casa seva, encara convalescent de la seva última operació, i vam estar preparant la llista de materials per al Laboratori. Jo, exalumna seva i ara companya, m'emocionava amb ella pensant en tot allò que podríem fer amb les estudiants treballant-hi juntes. En certa manera va saber transmetre a tothom que l'envoltava el fet d'educar com un acte de plaer.

El Laboratori porta el seu nom no per recordar-la, que ho fem cada dia, sinó com a reconeixement a la seva feina i sobretot a la il·lusió que ens va saber encomanar. ■

David Altimir

Si m'estimes... digues-me NO

És dolent ensenyar a menjar bé? I a dibuixar? I a llegir? I a ser ben educat? Si no són dolents els mestres que ensenyen a escriure, per què ho són les mares quan ensenyen els fills a controlar-se, a afrontar frustracions? O, millor, per què se'n senten? «El meu fill em fa rebequeries...» o, pitjor, «la meva filla em castiga». Caram! Tan petits i amb tan males intencions...

Imma Riu

Fa uns dies va venir una mare a la consulta. Era la tercera vegada que venien ella i la seva filla de tres anys. El problema... el de sempre:

– Si és molt bona nena però, quan vol una cosa, no hi ha manera: es posa feta una fera, no hi ha manera que entri en raó...

Després d'un mes de donar-li pautes per afrontar rebequeries ben pròpies de l'edat i d'algunes tècniques d'autocontrol, em deixa anar un clàssic:

– A mi, sempre em toca ser la dolenta.

Si educar és ser dolent, ja podem plegar. És dolent ensenyar a menjar bé? I a dibuixar? I a llegir? I a ser ben educat? Si no són dolents els mestres que ensenyen a escriure, per què ho són les mares quan ensenyen els fills a controlar-se, a afrontar frustracions? O, millor, per què se'n senten? «El meu fill em fa rebequeries...» o, pitjor, «la meva filla em castiga». Caram! Tan petits i amb tan males intencions... Quan sento una frase de l'estil «la meva filla m'ha fet cridar», m'imagino la nena amb una pistola apuntant la mare i exigint: «Crida'm!».

El primer pas per no acabar cremats per aquesta tasca és desenganxar els fills de les mares (o dels pares, o de les educadores...). Els fills tenen

identitat pròpia. En els primers anys de vida, sobretot a partir dels dos o tres anys, ja són capaços de mostrar les seves habilitats emocionals. Quan volen alguna cosa, la volen ja, ràpid i tot. I aquest tret va amb els nens però... ¿què

passa si no ho aconsegueixen? Lògicament, els produeix malestar i una frustració, tot i que nosaltres l'intentem evitar de totes totes perquè els nostres fills no es traumatitzin. Això és com si un professor d'autoescola fes pràctiques amb els seus alumnes en un espai sense senyals de trànsit ni semàfors ni sancions. Com li anirà a aquest conductor quan entri en la circulació real? No guanyarà per infraccions. No és dolent sentir-se frustrat: la vida és plena de situacions on no podem tenir allò que volem. Si no els ensenyem de seguida com s'han de superar aquestes situacions, ja sabem quin n'és el resultat: adolescents i adults intolerants, egocèntrics; en definitiva, d'aquell tipus de persones que pensen que el món gira al seu entorn.

Pensem que hem de satisfer les necessitats dels nens i és veritat. Però una necessitat que tenen és la d'aprendre estratègies i recursos per adaptar-se a aquest món –més bo o més dolent– que els ha tocat viure. Segurament en una altra societat les normes serien diferents i l'educació



també. Potser l'error és pensar que les seves necessitats es cobreixen donant-los allò que volen.

Quan les mares tenen clar que dir-los *no* de tant en tant és un bé per ells, intenten posar-ho en pràctica; però, ai las, el fill va i «les castiga»

–tan dolentes elles– amb una rebequeria.

–Li ho explico una i una altra vegada... –em diuen.

–I si no ho fa? –els pregunto jo.

–Li ho raono un altre cop i ho hauria d'entendre, però...

–I tant que ho entén. Si tens un fill molt intel·ligent...

–Doncs per què no ho fa?

–Algún dia al matí ¿no llençaries el despertador per la finestra? (obting un somriure). Per què no ho fas?

–Perquè sé que he d'anar a treballar...

–I perquè tens capacitat per controlar la mandra, ràbia, son... que tens en llevar-te.

Aquesta és la diferència. Ells no tenen –encara no en poden tenir– la capacitat per controlar-se. Per això criden, per això s'enfaden, però s'enfaden ells en aquesta situació: no és que planifiquin l'estratègia per fer-te sentir malament. Has d'entendre que s'enfadin, i permetre-ho i, de mica en mica, ensenyar-los com es poden calmar: «respirem, bufem, molt bé; ja estàs més tranquil...». Però, sobretot, no canviem d'opinió. Si ara toca banyar-se, toca banyar-se. Això no es pacta; més endavant ja ho farem, però ara no.

Si els posem límits, els diem no de tant en tant, en el fons els demostram que ens importen. Recordo una pacient de quaranta-tres anys que havia tingut una infantesa molt dolenta, amb abusos, pares amb malalties mentals i sobretot una indiferència que de gran encara acusava. «Arribava de l'escola –em deia– i demanava a la meua mare que em donés una obligació, com les altres, que em prohibís alguna cosa, com a les altres... però no, jo sempre podia fer el que volia.» Si els estimem de veritat, ensenyem-los com viure en un món de normes i límits. Donem-los l'oportunitat de viure un *no* de tant en tant. Permetem-los practicar. Que s'enfaden? És lògic, encara no es poden controlar; però, si ens veuen segurs del que fem, els transmetem confiança: la mare està segura del que fa... això deu ser bo.

Una bona amiga m'explicava que un dia tornava cap a casa amb cotxe amb la seva parella i els seus fills ja en l'adolescència avançada (disset anys) i els van preguntar què és el que més els agradava d'ells com a pares. No podia descriure el gran alleugeriment que van sentir quan els varen contestar: «Que ens heu posat límits.» (Uf. Encara sort).

«I com es pot fer per no perdre els nervis i acabar cridant com una histèrica?» –em preguntava la mare del principi. Doncs, practicant auto-control. En lloc de pensar: «hauria de creure'm, no té cap dret a enfadar-se perquè jo tinc raó, no m'hauria de tractar així...», podem provar de pensar: «pobre, a veure si aprèn ben aviat a controlar-se més; jo a la seva edat també ho devia fer; és normal que s'enfadi; aquesta és una oportunitat que li dono per aprendre...». En el primer cas és fàcil que ens enfadem, que ens ho prenguem com una cosa personal, que sentim ràbia o ira i acabem cridant i empitjorant la situació.

Per tant, tranquil·les mares, tranquils pares. De ben segur que els nostres fills, de cada fracàs que viuen, n'aprenen alguna cosa. I encara que l'estona que estiguem amb ells hàgim hagut de posar-lo a la força a la banyera (amb calma, un somriure i un «Molt bé. T'has banyat...»), i tot el lavabo i nosaltres molles de dalt a baix), encara que hàgim retirat el sopar després d'una hora i mitja a la taula (mirant de reüll, quan es treu la roba, si està massa prim...), tot i així, haurem educat. I ho haurem fet bé. Resultats? A mitjà-llarg termini, això sí. Però aviat podrem gaudir-ne i no patir-los com els passa a moltes famílies.

Aquesta actitud val per qualsevol tipus de rebequeria: plor, cops de peu, crits –sobretot al voltant dels dos anys–; el xantatge emocional tipus «tu a mi no m'estimes, em tractes malament, estimes més el germà que a mi, els fills no es tracten així...» –on les nenes, sobretot al voltant dels sis-nou anys, tenen unes habilitats extraordinàries (d'on deuen treure tot això?); les manipulacions dels adolescents –«sóc l'únic que no tinc mòbil...», si arribo tard perquè no t'he pogut avisar no és culpa meva, eh!» (pobre fill); fins al maltractament d'alguns adults: «a sobre que em passo el dia treballant per vosaltres no ets ni capaç de fer un sopar normal?».

Vista l'evolució de tot això... I si ens hi posem ja, per si de cas? ■

Imma Riu, psicòloga



Llegir imatges

Tertúlia de Rates



CIUTATS

Us oferim una tria de tres imatges procedents de tres àlbums diferents units per un mateix tema. En aquest número les ciutats són les protagonistes. Si us hi fixeu bé, cadascuna d'elles és diferent, tant per la forma com per la perspectiva des d'on han estat dibuixades. Per conèixer l'argument d'un llibre no n'hi ha prou amb llegir el text, cal fixar la mirada en les imatges per captar-ne tots els detalls

EL SOLDADITO DE PLOMO

Llibre sense text, amb imatges emmarcades, de vegades a doble pàgina, que expliquen el conegut conte del soldadet de plom en un context contemporani. La ballarina és una Barbie i l'acció passa del continent europeu a l'africà, per acabar altra vegada a Europa.

EL NINOT DE NEU

El llibre presenta una història que sense el fred no hauria pogut existir mai, per això s'ha escollit la imatge d'una ciutat en ple hivern. Moltes de les pàgines presenten vinetes, com si es tractés d'un còmic. Aquesta història també es pot veure en DVD.

LA HISTORIA DE LA MANZANA ROJA

No es veu ni un arbre. Per on camina l'home?

EL SOLDADITO DE PLOMO

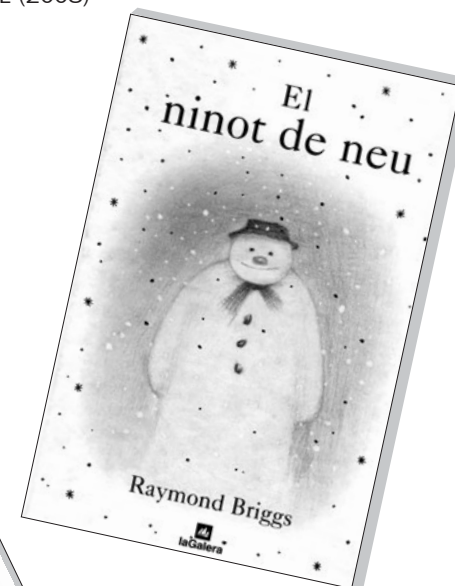
LÓGUEZ EDICIONES (2005)
MÜLLER, JÖRG

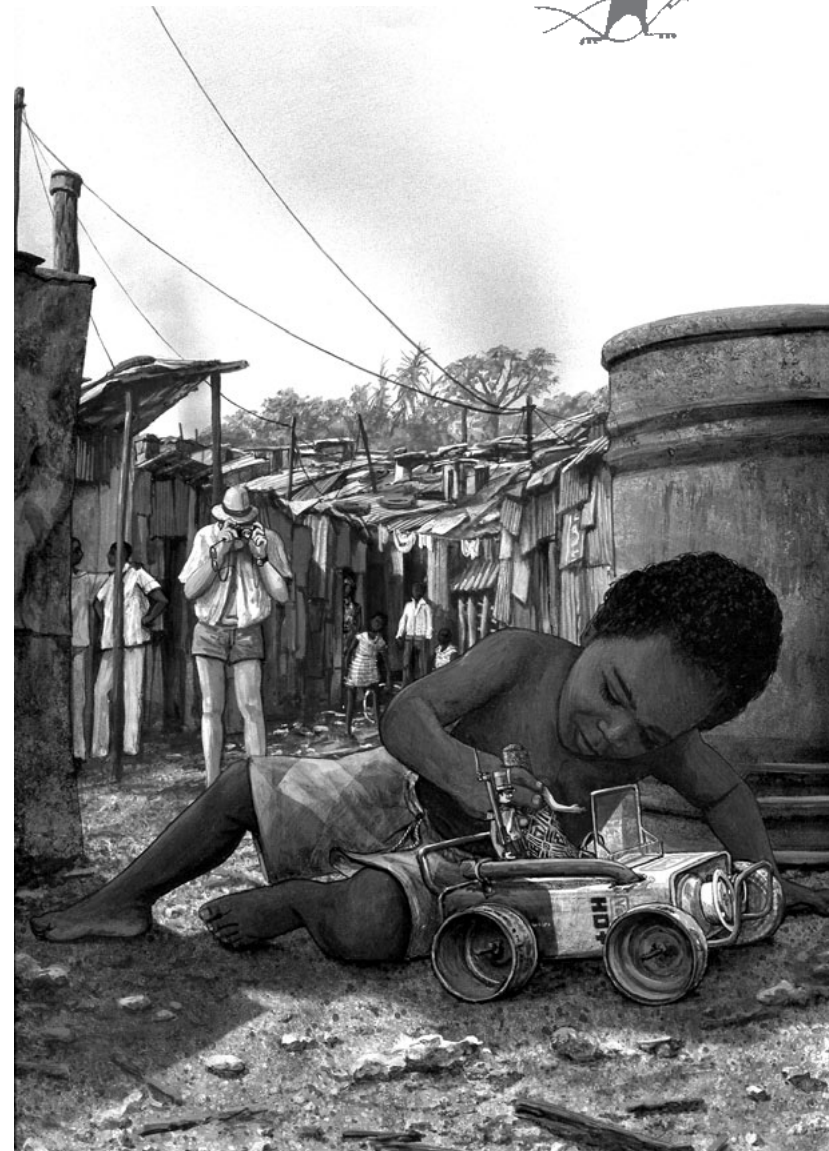
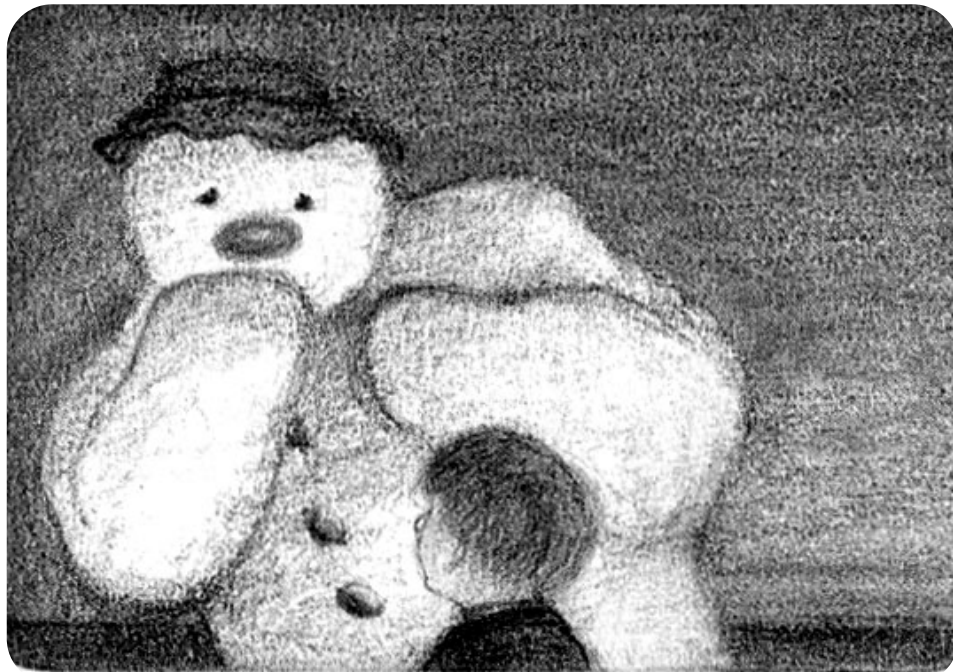
EL NINOT DE NEU

LA GALERA
BRIGGS, RAYMOND

LA HISTORIA DE LA MANZANA ROJA

KALANDRAKA EDICIONES ANDALUCÍA, SL (2008)
LÖÖF, JAN

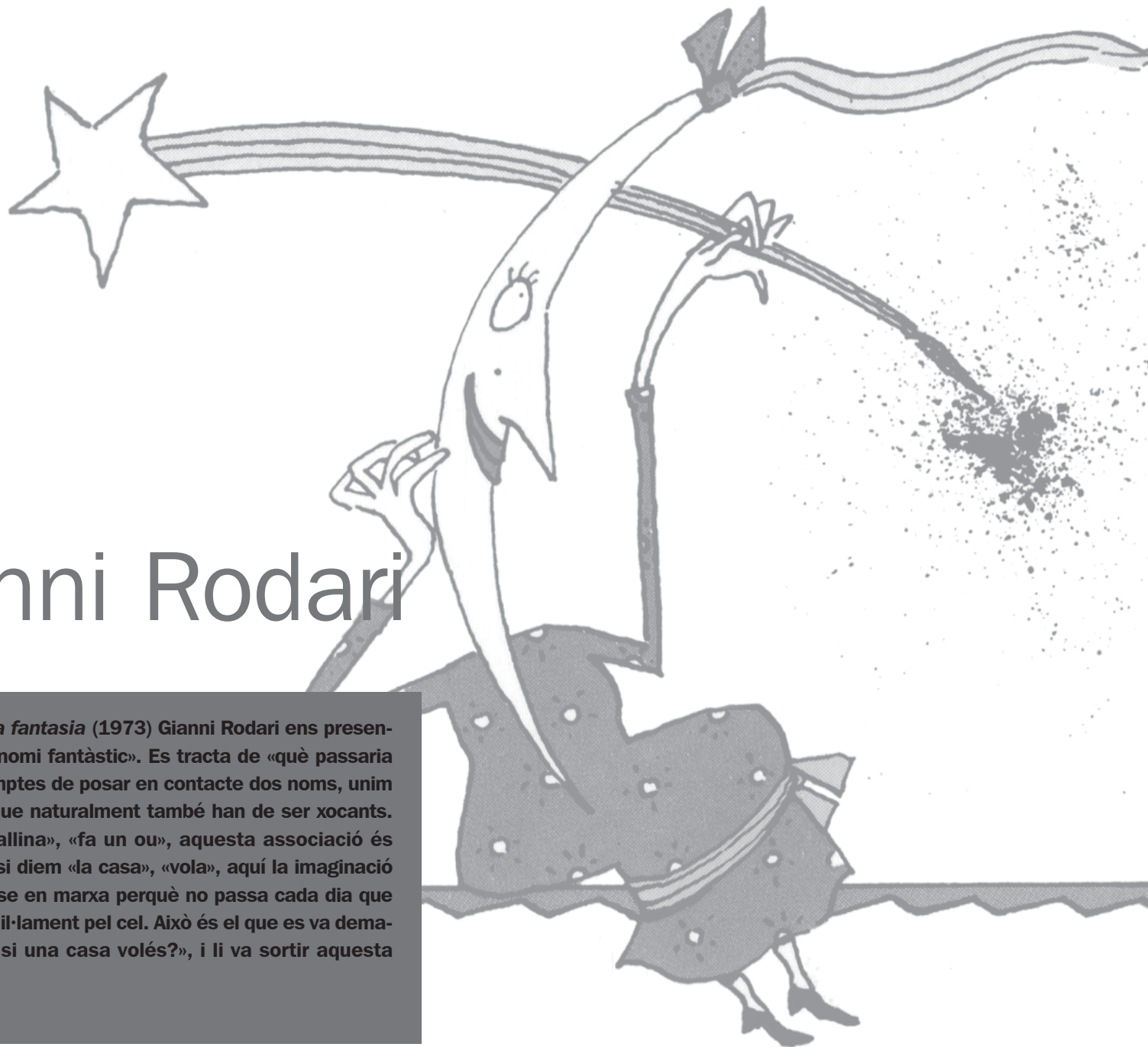




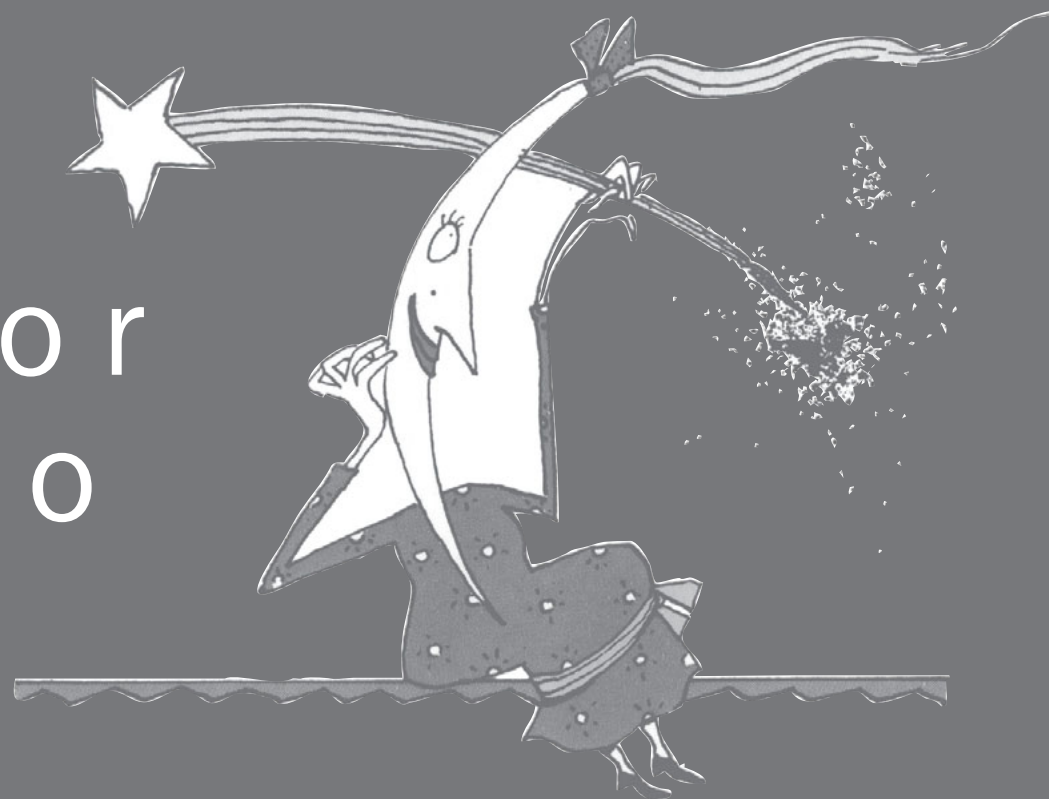
Contes de Gianni Rodari

Elisabet Abeyà

Al seu llibre *Gramàtica de la fantasia* (1973) Gianni Rodari ens presenta una altra varietat del «binomi fantàstic». Es tracta de «què passaria si...». En aquest cas, en comptes de posar en contacte dos noms, unim un subjecte i un predicat, que naturalment també han de ser xocants. Si diem per exemple «la gallina», «fa un ou», aquesta associació és massa previsible. En canvi si diem «la casa», «vola», aquí la imaginació ja es veu obligada a posar-se en marxa perquè no passa cada dia que una casa es desplaci tranquil·lament pel cel. Això és el que es va demanar Rodari: «Què passaria si una casa volés?», i li va sortir aquesta bonica història.



La casa del senyor Venceslao



Quan menys us ho espereu, alçant el cap veieu passar a gran velocitat la casa del senyor Venceslao. Tota la casa, del sostre als fonaments, us passa per damunt del cap gronxant-se suaument com una avioneta. La xemeneia deixa anar un fum negrós que s'estira com el d'una màquina de tren. De sota la casa pengen sacs de carbó, ampolles de vi, velles garrafes: és el celler. El senyor Venceslao, abocat a una finestra del primer pis, s'acaricia la pipa, pensarós, i a vosaltres ni us veu.

La gent mira enlaire i diu:

- El senyor Venceslao s'ha tornat boig. Digueu si és manera d'anar-se'n a passejar, com si la casa fos un avió.
- S'hauria d'avisar la policia -diu algú- perquè el senyor Venceslao no té permís per pilotar i podria provocar un desastre.

La casa travessa el cel en pocs minuts i desapareix darrere el turó. Al cap d'una estona, torna a aparèixer, travessa el cel en sentit contrari, davalla

fins a terra i s'atura al costat del poble, cent metres darrere l'església, és a dir, en el lloc on la casa va ser construïda.

– Mira -diu la gent-, el senyor Venceslao ha acabat la passejada.

El senyor Venceslao continua a la finestra fumant amb pipa.

– Té algun cargol al cap que no li rutlla -diu la gent.

Aquestes passejades, el senyor Venceslao sempre les fa a la tarda. Esteu parlant tranquil·lament amb ell, que seu rere la finestra de la planta baixa, i, tot d'un plegat, us fa adéu amb la mà, i la casa, amb un lleuger xiulet, se separa dels fonaments i s'envola cap al cel. Fa dues o tres voltes al campanar i després se'n va cap als turons.

Dins *Contes llargs com un somriure*, G. Rodari, 1988.

Editorial La Galera. Traduït per Àlvar Valls.

**Cursos d'hivern de l'AMRS
Educació infantil**

**Reutilització dels materials,
una eina més pels mestres.**

A càrrec de: Mar Márquez

**La documentació
a la llar d'infants i al parvulari.**

A càrrec de: David Altimir (coordinació)

**Planificar l'acció educativa
a l'educació infantil**

A càrrec de: Maria Vinuesa

**Cursos d'hivern de l'AMRS
Educació infantil i Primària**

**Va de cuinetes. Aplicacions de la cuina al
aprenentatge escolar i la vida quotidiana.**

A càrrec de: Dèbora Chomski

**Treball per projectes o la construcció
del saber compartit.**

A càrrec de: Carme Isalt

**Psicomotricitat, Expressió
Corporal i dansa.**

**Recursos Metodològics i propostes de
treball a l'aula**

A càrrec de: Àngels Hugas

**El constructivisme
en l'educació musical**

A càrrec de: Teresa Malagarriga

Seguiment de blocs.

A càrrec de: Yolanda Tomàs

Més informació i matrícula:

www.rosasensat.org

**Formació de la Association Pikler Lóczy-
France «Pour une réflexion sur l'enfant»**

Ja es pot consultar el programa de formació que com cada curs organitza l'Associació Pikler-Lóczy de França.

Més informació a: www.pikler.fr/pdf/programmeformations.pdf

**Els nadons i els més petits, protagonistes
de l'inici dels Concerts Familiars al Palau**

Zig Zag, passets al Palau i Bim Bom, nadons al Palau són els dos espectacles que obriran la VII temporada dels Concerts Familiars al Palau de la Música. Dos tallers que permetran, als més petits, compartir les primeres emocions musicals amb els seus pares els matins dels dies 6, 7 i 13 de novembre (Zig Zag, dirigit a nens d'un a dos anys) i 14, 20 i 21 de novembre (Bim Bom, adreçat a nadons de fins a 12 mesos), ambdós en sessions dobles d'11 h i 12.30 h al Petit Palau. Dos espectacles que donaran pas, al llarg del 2011, a una programació plena d'activitats orientades a estimular la imaginació i creativitat a través de la música per a nens de totes les edats.

Més informació a: www.palaumusica.cat

**XIV Festival Internacional
de l'Audiovisual de Barcelona (FIAB)**

El FIAB es celebrarà a l'Auditori de CaixaForum, Av. Francesc Ferrer i Guàrdia, 6-8, Barcelona. (Entrada lliure) Les produccions es mostraran els dies 16, 17 i 18 de novembre de 10h. a 13h. i de 15h. a 18h., distribuïdes en sis apartats temàtics diferents: 1.Premi UNICEF 2. Premi CREATIU 3. Graella Infantil 4. L'Altre Infància 5. Sorpresas 6. Vídeo a la Carta.

A més, aquest any es durà a terme la Mostra Professional, organitzada pel Col·legi Professional de l'Audiovisual de Catalunya (CPAC), el 19 de novembre de 10 a 15 h. Més informació a: www.oeti.org

**El meu primer festival. Festival de
cinema, per a infants de 2 a 12 anys**

El Meu Primer Festival és un festival de cinema infantil que celebrarà la seva tercera edició del 20 al 28 de novembre als Cinemes Verdi, a la Filmoteca de Catalunya, i enguany també al CCCB i a l'Institut Francès. El Meu Primer Festival ofereix una mostra de creacions cinematogràfiques d'arreu del món i de tots els temps, amb l'objectiu d'entretenir i educar, estimular la imaginació i la creativitat, i despertar l'esperit crític.

Des d'aquest festival, únic a tot Catalunya en les seves característiques, us volem convidar a assistir-hi i a gaudir amb nosaltres del millor cinema per a grans i petits. Més informació a: w.elmeuprimerfestival.com

La nostra portada



Els infants aprofiten espais que sovint passen desapercebuts als adults, amagatalls, racons que conviden a mirar sense ser vist... En aquest cas l'equip de l'escola bressol municipal La Mar, observant l'interès dels infants per jugar sota uns marfulls, varen tenir la finor de recollir la seva iniciativa incorporant-hi una xarxa que convidés al descans, a la relaxació i al joc tranquil. Una gran xarxa sota els arbusts, que permet als infants relacionar-se i comunicar-se, gronxar-se sota els arbres, viure una estona de relaxació i tranquil·litat a l'aire lliure, gaudir i observar l'entorn natural que els envolta, les olors, les textures, els colors, els canvis d'estacions, i descobrir l'espai i l'entorn des de diferents plans i posicions.



Comprendiendo a tu hijo de 5 años LESLEY HOLDITCH
Colección Nueva Clínica Tavistock. Paidós, 2008

Als cinc anys, l'infant ja ha adquirit un cert grau d'independència: és capaç d'ocupar-se de les seves necessitats més bàsiques i també de comunicar-se coherentment amb els adults. Comença a comprendre algunes de les regles de la societat. Li agraden les històries realistes perquè l'ajuden a enfortir el seu sentit de la realitat. Desenvolupa habilitats lingüístiques per tal de poder conversar i preguntar, que és la forma més ràpida de conèixer el món exterior. Cerca la seva identitat per a ésser capaç d'establir interaccions amb els altres. La conclusió final és que l'escola, els jocs i les regles de conducta experimenten canvis revo-

lucionaris que exigeixen noves formes de comportament i, a la vegada, condueixen inexorablement a la maduresa.

Gargots Teatral
MARIANO DOLCI
Col·lecció Temes d'Infància, 61
A.M. Rosa Sensat 2010

L'autor «titellaire» i responsable del «Taller d'Animació Teatral» de les escoles municipals de Reggio Emilia ens fa un regal amb aquest magnífic llibre sobre el teatre, com ja ho va fer en aquesta mateixa col·lecció amb Jo i les ombres, dos textos que no es superposen, es complementen.

El fil del gargot teatral ens porta a descobrir com, des de molt petits, els infants fan teatre i apropa aquests primers gargots, aquests primers jocs teatrals dels infants, al gran joc que el teatre ha tingut en l'esdevenir humà.



CONEIXES LA NOSTRA WEB?

VISITA-LA

www.revistainfancia.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. Fax: 933 017 550.
redaccio@revistainfancia.org - www.revistainfancia.org

Direcció: Montserrat Jubete i Irene Balaguer.

Secretaria: Mercè Marlès.

Consell de Redacció:

Esther Aguiló, David Altimir, Mercè Ardiaca, Montserrat Baliarda, Rosabel Barbé, Nancy Bello, Meritxell Bonàs, Teresa Boronat, Clara Claramunt, Carme Cols, Mercè Comas, Judit Cucala, Montserrat Daniel, Montserrat Fabrés, Rosa Ferrer, Carme Garriga, Esteve Ignasi Gay, Marisol Gil, Xavier Gimeno, Josepa Gòdia, Josepa Gómez, Roser Gómez, Marta Graugés, Marta Guzman, Teresa Huguet, Elisabet Madera, Sílvia Majoral, Blanca Montaner, Catybel Navarro, Pepa Òdena, Misericòrdia Olesti, Àngels Ollé, Marta Ordóñez, Beatriu Pérez, Bàrbara Pol, Núria Regincós, M. Dolors Ribot, Montserrat Riu, Montserrat Sanjuan, Rosa M. Securún, Dolors Todolí, Marta Torras, Elisenda Trias.

Projecte gràfic i disseny de les

cobertes: Enric Satué
Maquetació: Clara Elías
Impremta: IMGESA
Alarcón, 138-144
08930 Sant Adrià de Besòs (Barcelona)
Dipòsit legal: B-21091-83
ISSN: 0212-4599

Distribució i subscripcions:

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

Exemplar: 8,50 euros, IVA inclòs

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 mane-

ra 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.

Seccions**Editorial**

Obesitat	núm. 172, pàg. 1
Pacte, per què?	núm. 173, pàg. 1
Dolors Canals Farríols. En memòria i per a la memòria	núm. 174, pàg. 1
Salvem la infància	núm. 175, pàg. 1
Tardor	núm. 176, pàg. 1
Eleccions	núm. 177, pàg. 1

Sabies que...

GONZÁLEZ-AGÀPITO, Josep: L'educació hebrea. Una de les nostres arrels	núm. 172, pàg. 2-3
- Confucí una mirada a l'educació des de la tradició xinesa	núm. 173, pàg. 2-3
- L'educació espartana	núm. 174, pàg. 2-3
- Plató: L'educació en la veritat i el civisme	núm. 173, pàg. 2-3
- Educació i cultura musulmanes	núm. 177, pàg. 2-3

Plana oberta

LIDON, Sònia; Carrasco, Sònia: El nostre jardí	núm. 172, pàg. 4-7
BELLO, Nancy: Sobre la construcció d'aprenentatges	núm. 173, pàg. 4-5
MAJORAL, Sílvia: Tresors	núm. 174, pàg. 4-5
AGUILÓ, Esther: Tots aprenem de tots	núm. 175, pàg. 4-5
PÉREZ, Beatriz: El moment més tendre	núm. 176, pàg. 2-3
BORONAT, Teresa: Un mateix objectiu... educar	núm. 176, pàg. 4-5
RIBES, Eli: Construïm un Drac	núm. 177, pàg. 4-5

Educar de 0 a 6 anys

KORNHABER, Mindy L.: En Gardner i el «project spectrum»	núm. 172, pàg. 8-12
BODROVA, Elena; Leong, Deborah:	
Jugant per aconseguir habilitats acadèmiques	núm. 173, pàg. 6-9
GUERRA, Monica: Els passos del projectar	núm. 174, pàg. 6-10
TONUCCI, Francesco; Rissotto, Antonella: La pedagogia del forat	núm. 175, pàg. 6-9
HAKKARAINEN, Pentti: Comprenem realment el valor del joc?	núm. 176, pàg. 6-9
GARCÍA TÚNEZ, Pablo: Escola i procés de socialització	núm. 177, pàg. 6-13

Escola 0-3

SCHUHL, Christine: La dolça violència de les pràctiques professionals	núm. 172, pàg. 13-17
BELLO, Nancy; Olesti Misericòrdia: El perfum de la taronja, la llimona, el cafè i les fruites seques	núm. 172, pàg. 18-20
RITSCHER, Penny: Menjar «al detall»	núm. 173, pàg. 10-13
REXACH, Fina: L'illa de la calma	núm. 173, pàg. 14-16
ZAMORA, Àngels: Treball en equip: un camí per arribar a acords	núm. 174, pàg. 11-14
TODOLÍ, Dolors: Quatre infants amb llibres a les mans	núm. 174, pàg. 15-18
VINCZE, Maria: Cooperació: per què?	núm. 175, pàg. 10-14
CAPDEVILA, Reina: Descubrim el so dels infants	núm. 175, pàg. 15-20
Riu, Montserrat: Cabòries al voltant de l'organització de l'espai	núm. 176, pàg. 10-16
FEBRER, Ivan; Eva Jansà: Comença l'escola bressol, un procés de familiarització	núm. 176, pàg. 17-22
JANSÀ, Eva: La recerca. Transgredir	núm. 177, pàg. 14-16
EBM LA MAR; GARCÍA, Charo: Un espai ple de possibilitats	núm. 177, pàg. 17-22

Bones pensades

CUCALA, Judit: Recursos per enriquir l'espai	núm. 172, pàg. 21-23
EL PUIG, Escola Cooperativa: El taller com a oportunitat	núm. 173, pàg. 17-19

COLS, Carme: La pica d'aigua	núm. 174, pàg. 19-21
SECÀ DE SANT PERE, Equip de l'EBM: Pareds que parlen	núm. 175, pàg. 21-23
EL MARTINET, Equip de Monitors de l'escola:	
El menjador de l'escola, un espai de relacions	núm. 176, pàg. 23-25
GUZMAN, Marta: L'espai, entorn de joc	núm. 177, pàg. 23-25

Escola 3-6

MAJORAL, Sílvia; Majoral, Xavier: Dissenyar amb i per als infants	núm. 172, pàg. 24-27
ISALT, Carme: La construcció del saber compartit (un recorregut biogràfic de canvi)	núm. 172, pàg. 28-31
DALMAU, Fàtima: On va la neu del Canigó?	núm. 173, pàg. 20-29
LOZZELLI, Sonia; Bresci, Lucia: Al llarg del marge: de la narració individual a una història comuna	núm. 174, pàg. 22-26
RAMIRO, Enric: El poalet de la ciència	núm. 174, pàg. 27-33
GUÀRDIA, Marimar; Martínez, Roser; Molinas Esther; Roure, Alba: L'escola ambient d'aprenentatge	núm. 175, pàg. 24-28
CALDERÓ, Gerard: Somriures i rialles	núm. 175, pàg. 29-31
HURTADO, Mar: Escoltes novelles: construint un projecte	núm. 176, pàg. 26-29
ORIOLS, Jordina: A la classe escoltem música!	núm. 176, pàg. 30-35
HUGAS, Àngels: Cada dia aprenc alguna cosa...	núm. 177, pàg. 26-29
GÓMEZ, Josepa: Fa por parlar de la por?	núm. 177, pàg. 30-32

L'entrevista

ALTIMIR, David: Conversa amb Piero SACCHETTO	núm. 172, pàg. 32-34
Infància: Conversa amb Fulvia ROSENBERG	núm. 173, pàg. 30-33
- Conversa amb Sonia LOZZELLI	núm. 174, pàg. 34-36
VALERI, Walter: Conversa amb Dario Fo	núm. 175, pàg. 32-35
Altimir, David: Conversa amb Martí BOADA	núm. 176, pàg. 36-38
- Conversa amb Berta VILA	núm. 177, pàg. 33-34

Infant i salut

HERNÁNDEZ, Eduardo: El nen que no menja	núm. 173, pàg. 34-37
SELLARÈS, Rosa: Les condicions emocionals per aprendre	núm. 175, pàg. 36-40
Riu, Imma: Si m'estimes digues-me no	núm. 177, pàg. 35-37

Infant i societat

TRIAS, Núria: La rítmica en l'educació dels infants	núm. 172, pàg. 35-39
HOMS, Magalí; Ros, Roser: Llegir imatges, carta oberta als pares i mares	núm. 174, pàg. 37-39
OLLÉ, Àngels: MARC, una altra manera de seguir encarrilant criatures	núm. 176, pàg. 39-41

El conte

ABEYÀ, Elisabet: Contes de Gianni Rodari: La guerra de les campanes	núm. 172, pàg. 40-41
- Contes de Gianni Rodari: Qui sóc jo?	núm. 173, pàg. 38-39
- Contes de Gianni Rodari: El país sense punta	núm. 174, pàg. 40-41
- Contes de Gianni Rodari: El castell de gelat	núm. 175, pàg. 41
- Contes de Gianni Rodari: Tot jugant amb un bastó	núm. 176, pàg. 42-43
- Contes de Gianni Rodari: La casa del senyor Venceslao	núm. 177, pàg. 40-41

Llibres a mans dels infants

Tertúlia de Rates: Llegir imatges	núm. 172, pàg. 42-43
-----------------------------------	----------------------

- Llegir imatges núm. 173, pàg. 40-41
 - Llegir imatges núm. 174, pàg. 42-43
 - Llegir imatges núm. 175, pàg. 42-43
 - Llegir imatges núm. 176, pàg. 44
 - Llegir imatges núm. 177, pàg. 38-39

Autors

ABEYÀ, Elisabet: Contes de Gianni RODARI: La guerra de les campanes núm. 172, pàg. 40-41
 - Contes de Gianni RODARI: Qui sóc jo? núm. 173, pàg. 38-39
 - Contes de Gianni RODARI: El país sense punta núm. 174, pàg. 40-41
 - Contes de Gianni Rodari: El castell de gelat núm. 175, pàg. 41
 - Contes de Gianni RODARI: Tot jugant amb un bastó núm. 176, pàg. 42-43
 - Contes de Gianni RODARI: La casa del senyor Venceslao núm. 177, pàg. 40-41
 AGUILÓ, Esther: Tots aprenem de tots núm. 175, pàg. 4-5
 ALTIMIR, David: Conversa amb Piero Sacchetto núm. 172, pàg. 32-34
 - Conversa amb Martí BOADA núm. 176, pàg. 36-38
 - Conversa amb Berta VILA núm. 177, pàg. 33-34
 BELLO, Nancy: Sobre la construcció d'aprenentatges núm. 173, pàg. 4-5
 - El perfum de la taronja, la llimona, el cafè i les fruites seques núm. 172, pàg. 18-20
 BODROVA, Elena; Leong, Deborah: Jugant per aconseguir habilitats acadèmiques núm. 173, pàg. 6-9
 BORONAT, Teresa: Un mateix objectiu... educar núm. 176, pàg. 4-5
 BRESCHI, Lucía: Al llarg del marge: de la narració individual a una història comuna núm. 174, pàg. 22-26
 CALDERÓ, Gerard: Somriures i rialles núm. 175, pàg. 29-31
 CAPDEVILA, Reina: Descobrim el so dels infants núm. 175, pàg. 15-20
 CARRASCO, Sònia: El nostre jardí núm. 172, pàg. 4-7
 COLS, Carme: La pica d'aigua núm. 174, pàg. 19-21
 CUCALA, Judit: Recursos per enriquir l'espai núm. 172, pàg. 21-23
 DALMAU, Fàtima: On va la neu del Canigó? núm. 173, pàg. 20-29
 EL MARTINET, Equip de Monitors de l'escola:
 El menjador de l'escola, un espai de relacions núm. 176, pàg. 23-25
 EL PUIG, Escola Cooperativa: El taller com a oportunitat núm. 173, pàg. 17-19
 FEBRER, Ivan; Eva Jansà: Comença l'escola bressol, un procés de familiarització núm. 176, pàg. 17-22
 EBM LA MAR; GARCÍA, Charo: Un espai ple de possibilitats núm. 177, pàg. 17-22
 GARCÍA Túnez, Pablo: Escola i socialització núm. 177, pàg. 6-13
 GÓMEZ, Josepa: Fa por parlar de la por? núm. 177, pàg. 30-32
 GONZÁLEZ-AGÀPITO, Josep: L'educació hebrea. Una de les nostres arrels Confucí una mirada a l'educació des de la tradició xinesa núm. 172, pàg. 2-3
 - L'educació espartana núm. 174, pàg. 2-3
 - Plató: L'educació en la veritat i el civisme núm. 173, pàg. 2-3
 - Educació i cultura musulmanes núm. 177, pàg. 2-3
 GUÀRDIA, Marimar: L'escola ambient d'aprenentatge núm. 175, pàg. 24-28
 GUERRA, Monica: Els passos del projectar núm. 174, pàg. 6-10
 HAZZMAN, Marta: L'espai, entorn de joc núm. 177, pàg. 23-25
 HAKKARAINEN, Pentti: Comprenem realment el valor del joc? núm. 176, pàg. 6-9
 HERNÁNDEZ, Eduardo: El nen que no menja núm. 173, pàg. 34-37
 HOMS, Magalí: Llegir imatges, carta oberta als pares i mares núm. 174, pàg. 37-39
 HUGAS, Àngels: Cada dia aprenc alguna cosa...; núm. 177, pàg. 26-29
 HURTADO, Mar: Escoles novelles: construint un projecte núm. 176, pàg. 26-29
 Infància: Conversa amb Fulvia ROSENBERG núm. 173, pàg. 30-33

-Conversa amb Sonia IOZZELLI núm. 174, pàg. 34-36
 IOZZELLI, Sonia ; BRESCHI, Lucía: Al llarg del marge: de la narració individual a una història comuna núm. 174, pàg. 22-26
 ISALT, Carme: La construcció del saber compartit (un recorregut biogràfic de canvi) núm. 172, pàg. 28-31
 JANSÀ, Eva: Comença l'escola bressol, un procés de familiarització núm. 176, pàg. 17-22
 JANSÀ, Eva: La recerca. Transgredir núm. 177, pàg. 0-0
 KORNHABER, Mindy L.: En Gardner i el «project spectrum» núm. 172, pàg. 8-12
 EBM LA MAR; GARCÍA, Charo: Un espai ple de possibilitats núm. 177, pàg. 17-22
 LEONG, Deborah: Jugant per aconseguir habilitats acadèmiques núm. 173, pàg. 6-9
 LIDON, Sònia: El nostre jardí núm. 172, pàg. 4-7
 MAJORAL, Sílvia: Dissenyar amb i per als infants núm. 172, pàg. 24-27
 - Tresors núm. 174, pàg. 4-5
 MAJORAL, Xavier: Dissenyar amb i per als infants núm. 172, pàg. 24-27
 MARTÍNEZ, Roser: L'escola ambient d'aprenentatge núm. 175, pàg. 24-28
 MOLINAS Esther: L'escola ambient d'aprenentatge núm. 175, pàg. 24-28
 OLESTI Misericòrdia: El perfum de la taronja, la llimona, el cafè i les fruites seques núm. 172, pàg. 18-20
 OLLÉ, Àngels: MARC, una altra manera de seguir encarrilant criatures núm. 176, pàg. 39-41
 ORIOLS, Jordina: A la classe escoltem música! núm. 176, pàg. 30-35
 PÉREZ, Beatriz: El moment més tendre núm. 176, pàg. 2-3
 RAMIRO, Enric: El poalet de la ciència núm. 174, pàg. 27-33
 REXACH, Fina: L'illa de la calma núm. 173, pàg. 14-16
 RIBES, Eli: Construïm un Drac núm. 177, pàg. 0-0
 RISSOTTO, Antonella: La pedagogia del forat núm. 175, pàg. 6-9
 RITSCHER, Penny: Menjar «al detall» núm. 173, pàg. 10-13
 RIU, Imma: Si m'estimes digues-me no núm. 177, pàg. 0-0
 RIU, Montserrat: Cabòries al voltant de l'organització de l'espai núm. 176, pàg. 10-16
 ROS, Roser: Llegir imatges, carta oberta als pares i mares núm. 174, pàg. 37-39
 ROURE, Alba: L'escola ambient d'aprenentatge núm. 175, pàg. 24-28
 SCHUHL, Christine: La dolça violència de les pràctiques professionals núm. 172, pàg. 13-17
 SECÀ DE SANT PERE, Equip de l'EBM: Parets que parlen núm. 175, pàg. 21-23
 SELLARÈS, Rosa: Les condicions emocionals per aprendre núm. 175, pàg. 36-40
 Tertúlia de Rates: Llegir imatges núm. 172, pàg. 42-43
 - Llegir imatges núm. 173, pàg. 40-41
 - Llegir imatges núm. 174, pàg. 42-43
 - Llegir imatges núm. 175, pàg. 42-43
 - Llegir imatges núm. 176, pàg. 44
 - Llegir imatges núm. 177, pàg. 38-39
 TODOLÍ, Dolors: Quatre infants amb llibres a les mans núm. 174, pàg. 15-18
 TONUCCI, Francesco : La pedagogia del forat núm. 175, pàg. 6-9
 TRIAS, Núria: La rítmica en l'educació dels infants núm. 172, pàg. 35-39
 VALERI, Walter: Conversa amb Dario Fo núm. 175, pàg. 32-35
 VINCZE, Maria: Cooperació: per què? núm. 175, pàg. 10-14
 ZAMORA, Àngels: Treball en equip: un camí per arribar a acords núm. 174, pàg. 11-14

Temes

Adaptació

FEBRER, Ivan; Eva Jansà: Comença l'escola bressol, un procés de familiarització núm. 176, pàg. 17-22

Aprenentatge

SELLARÈS, Rosa: Les condicions emocionals per aprendre núm. 175, pàg. 36-40

Atenció a la infància

- SELLARÉS, Rosa: Les condicions emocionals per aprendre núm. 175, pàg. 36-40
 GARCÍA Túnez, Pablo: Escola i procés de socialització núm. 177, pàg. 6-13

Autoestima

- VINCZE, Maria: Cooperació: per què? núm. 175, pàg. 10-14

Ciències

- RAMIRO, Enric: El poalet de la ciència núm. 174, pàg. 27-33
 TONUCCI, Francesco; RISSOTTO, Antonella: La pedagogia del forat núm. 175, pàg. 6-9

Dansa

- TRIAS, Núria: La rítmica en l'educació dels infants núm. 172, pàg. 35-39
 HUGAS, Àngels: Cada dia aprenc alguna cosa...; núm. 177, pàg. 26-29

Desenvolupament

- BODROVA, Elena; Leong, Deborah: Jugant per aconseguir habilitats acadèmiques núm. 173, pàg. 6-9
 SELLARÉS, Rosa: Les condicions emocionals per aprendre núm. 175, pàg. 36-40
 GARCÍA Túnez, Pablo: Escola i socialització núm. 177, pàg. 6-13

Didàctica

- BELLO, Nancy; Olesti Misericòrdia: El perfum de la taronja, la llimona, el cafè i les fruites seques núm. 172, pàg. 18-20
 TRIAS, Núria: La rítmica en l'educació dels infants núm. 172, pàg. 35-39
 CAPDEVILA, Reina: Descubrim el so dels infants núm. 175, pàg. 15-20
 CALDERÓ, Gerard: Somriures i rialles núm. 175, pàg. 29-31
 ORIOLS, Jordina: A la classe escoltem música! núm. 176, pàg. 30-35

Educació

- GONZÁLEZ-AGÀPITO, Josep: L'educació hebrea. Una de les nostres arrels núm. 172, pàg. 2-3
 SCHUHL, Christine: La dolça violència de les pràctiques professionals núm. 172, pàg. 13-17
 GONZÁLEZ-AGÀPITO, Josep: Confucí una mirada a l'educació des de la tradició xinesa núm. 173, pàg. 2-3
 - L'educació espartana núm. 174, pàg. 2-3
 - Plató: L'educació en la veritat i el civisme núm. 173, pàg. 2-3
 - Educació i cultura musulmanes núm. 177, pàg. 2-3

Equipament

- LIDON, Sònia; Carrasco, Sònia: El nostre jardí núm. 172, pàg. 4-7
 CUCALA, Judit: Recursos per enriquir l'espai núm. 172, pàg. 21-23
 MAJORAL, Sílvia; Majoral, Xavier: Dissenyar amb i per als infants núm. 172, pàg. 24-27
 EL PUIG, Escola Cooperativa: El taller com a oportunitat núm. 173, pàg. 17-19
 COLS, Carme: La pica d'aigua núm. 174, pàg. 19-21
 EBM LA MAR; GARCÍA, Charo: Un espai ple de possibilitats núm. 177, pàg. 17-22

Espai

- LIDON, Sònia; Carrasco, Sònia: El nostre jardí núm. 172, pàg. 4-7
 CUCALA, Judit: Recursos per enriquir l'espai núm. 172, pàg. 21-23
 MAJORAL, Sílvia; Majoral, Xavier: Dissenyar amb i per als infants núm. 172, pàg. 24-27
 RIU, Montserrat: Cabòries al voltant de l'organització de l'espai núm. 176, pàg. 10-16
 LA MAR, Escola Bressol: Un espai ple de possibilitats núm. 177, pàg. 17-22

Expressió

- TRIAS, Núria: La rítmica en l'educació dels infants núm. 172, pàg. 35-39
 HUGAS, Àngels: Cada dia aprenc alguna cosa...; núm. 177, pàg. 26-29

Fer de Mestre

- SCHUHL, Christine: La dolça violència de les pràctiques professionals núm. 172, pàg. 13-17
 ISALT, Carme: La construcció del saber compartit (un recorregut biogràfic de canvi) núm. 172, pàg. 28-31
 BELLO, Nancy: Sobre la construcció d'aprenentatges núm. 173, pàg. 4-5
 RITSCHER, Penny: Menjar «al detall» núm. 173, pàg. 10-13
 REXACH, Fina: L'illa de la calma núm. 173, pàg. 14-16
 DALMAU, Fàtima: On va la neu del Canigó? núm. 173, pàg. 20-29
 MAJORAL, Sílvia: Tresors núm. 174, pàg. 4-5
 GUERRA, Monica: Els passos del projectar núm. 174, pàg. 6-10
 ZAMORA, Àngels: Treball en equip: un camí per arribar a acords núm. 174, pàg. 11-14
 TODOLÍ, Dolors: Quatre infants amb llibres a les mans núm. 174, pàg. 15-18
 AGUILÓ, Esther: Tots aprenem de tots núm. 175, pàg. 4-5
 TONUCCI, Francesco; RISSOTTO, Antonella: La pedagogia del forat núm. 175, pàg. 6-9
 VINCZE, Maria: Cooperació: per què? núm. 175, pàg. 10-14
 SELLARÉS, Rosa: Les condicions emocionals per aprendre núm. 175, pàg. 36-40
 PÉREZ, Beatriz: El moment més tendre núm. 176, pàg. 2-3
 BORONAT, Teresa: Un mateix objectiu... educar núm. 176, pàg. 4-5
 HURTADO, Mar: Escoles novelles: construint un projecte núm. 176, pàg. 26-29
 HUGAS, Àngels: Cada dia aprenc alguna cosa...; núm. 177, pàg. 26-29
 ALTÍMIR, David: Conversa amb Berta Vila núm. 177, pàg. 33-34
 GÓMEZ, Josepa: Fa por parlar de la por? núm. 177, pàg. 30-32
 JANSÀ, Eva: La recerca. Transgredir núm. 177, pàg. 14-16
 RIU, Imma: Si m'estimes digues-me no núm. 177, pàg. 35-37

Joc

- BODROVA, Elena; Leong, Deborah: Jugant per aconseguir habilitats acadèmiques núm. 173, pàg. 6-9
 HAKKARAINEN, Pentti: Comprenem realment el valor del joc? núm. 176, pàg. 6-9
 GUZMAN, Marta: L'espai, entorn de joc núm. 177, pàg. 23-25

Literatura

- HOMS, Magalí; Ros, Roser: Llegir imatges, carta oberta als pares i mares núm. 174, pàg. 37-39

Literatura Infantil

- ABEYÀ, Elisabet: Contes de Gianni Rodari: La guerra de les campanes núm. 172, pàg. 40-41
 Tertúlia de Rates: Llegir imatges núm. 172, pàg. 42-43
 ABEYÀ, Elisabet: Contes de Gianni Rodari: Qui sóc jo? núm. 173, pàg. 38-39
 Tertúlia de Rates: Llegir imatges núm. 173, pàg. 40-41
 HOMS, Magalí; Ros, Roser: Llegir imatges, carta oberta als pares i mares núm. 174, pàg. 37-39
 ABEYÀ, Elisabet: Contes de Gianni Rodari: El país sense punta núm. 174, pàg. 40-41
 Tertúlia de Rates: Llegir imatges núm. 174, pàg. 42-43
 ABEYÀ, Elisabet: Contes de Gianni Rodari: El castell de gelat núm. 175, pàg. 41
 Tertúlia de Rates: Llegir imatges núm. 175, pàg. 42-43
 ABEYÀ, Elisabet: Contes de Gianni Rodari: Tot jugant amb un bastó núm. 176, pàg. 42-43
 Tertúlia de Rates: Llegir imatges núm. 176, pàg. 44
 ABEYÀ, Elisabet: Contes de Gianni Rodari: La casa del senyor Venceslao núm. 177, pàg. 40-41
 Tertúlia de Rates: Llegir imatges núm. 177, pàg. 38-39

Material Joc i Treball

- LIDON, Sònia; Carrasco, Sònia: El nostre jardí núm. 172, pàg. 4-7
 BELLO, Nancy; OLESTI Misericòrdia: El perfum de la taronja, la llimona, el cafè i les fruites seques núm. 172, pàg. 18-20
 MAJORAL, Sílvia; MAJORAL, Xavier: Dissenyar amb i per als infants núm. 172, pàg. 24-27
 REXACH, Fina: L'illa de la calma núm. 173, pàg. 14-16
 EL PUIG, Escola Cooperativa: El taller com a oportunitat núm. 173, pàg. 17-19

- COLS, Carme: La pica d'aigua núm. 174, pàg. 19-21
 RAMIRO, Enric: El poalet de la ciència núm. 174, pàg. 27-33
 GUZMAN, Marta: L'espai, entorn de joc núm. 177, pàg. 23-25

Mètodes pedagògics

- GUERRA, Mònica: Els passos del projectar núm. 174, pàg. 6-10
 VINCZE, Maria: Cooperació: per què? núm. 175, pàg. 10-14

Metodologia

- KORNHABER, Mindy L.: En Gardner i el «project spectrum» núm. 172, pàg. 8-12
 RAMIRO, Enric: El poalet de la ciència núm. 174, pàg. 27-33
 GUÀRDIA, Marimar; MARTÍNEZ, Roser; MOLINAS Esther; ROURE, Alba:
 L'escola ambient d'aprenentatge núm. 175, pàg. 24-28

Música

- TRIAS, Núria: La rítmica en l'educació dels infants núm. 172, pàg. 35-39
 CAPDEVILA, Reina: Descubrim el so dels infants núm. 175, pàg. 15-20
 CALDERÓ, Gerard: Somriures i rialles núm. 175, pàg. 29-31
 ORIOLS, Jordina: A la classe escoltem música! núm. 176, pàg. 30-35

Observació

- GÓMEZ, Josepa: Fa por parlar de la por? núm. 177, pàg. 30-31
 JANSÀ, Eva: La recerca. Transgredir núm. 177, pàg. 14-16

Organització Escolar

- ZAMORA, Àngels: Treball en equip: un camí per arribar a acords núm. 174, pàg. 11-14
 SECÀ DE SANT PERE, Equip de l'EBM: Parets que parlen núm. 175, pàg. 21-23
 EL MARTINET, Equip de Monitors de l'escola:
 El menjador de l'escola, un espai de relacions núm. 176, pàg. 23-25
 GUÀRDIA, Marimar; MARTÍNEZ, Roser; MOLINAS Esther; ROURE, Alba:
 L'escola ambient d'aprenentatge núm. 175, pàg. 24-28
 BORONAT, Teresa: Un mateix objectiu... educar núm. 176, pàg. 4-5
 HURTADO, Mar: Escoles novelles: construint un projecte núm. 176, pàg. 26-29
 GUZMAN, Marta: L'espai, entorn de joc núm. 177, pàg. 23-25

Pedagogia

- GONZÁLEZ-AGÀPITO, Josep: L'educació hebrea. Una de les nostres arrels núm. 172, pàg. 2-3
 – Confucí una mirada a l'educació des de la tradició xinesa núm. 173, pàg. 2-3
 – L'educació espartana núm. 174, pàg. 2-3
 – Plató: L'educació en la veritat i el civisme núm. 173, pàg. 2-3
 – Educació i cultura musulmanes núm. 177, pàg. 2-3

Pensament

- GONZÁLEZ-AGÀPITO, Josep: L'educació hebrea.
 Una de les nostres arrels núm. 172, pàg. 2-3
 KORNHABER, Mindy L.: En Gardner i el «project spectrum» núm. 172, pàg. 8-12
 GONZÁLEZ-AGÀPITO, Josep: Confucí una mirada
 a l'educació des de la tradició xinesa núm. 173, pàg. 2-3
 BELLO, Nancy: Sobre la construcció d'aprenentatges núm. 173, pàg. 4-5
 BODROVA, Elena; LEONG, Deborah: Jugant per aconseguir
 habilitats acadèmiques núm. 173, pàg. 6-9
 GONZÁLEZ-AGÀPITO, Josep: L'educació espartana núm. 174, pàg. 2-3
 GONZÁLEZ-AGÀPITO, Josep: Plató: L'educació en la veritat i el civisme núm. 173, pàg. 2-3
 GONZÁLEZ-AGÀPITO, Josep: Educació i cultura musulmanes núm. 177, pàg. 2-3

Plàstica

- EL PUIG, Escola Cooperativa: El taller com a oportunitat núm. 173, pàg. 17-19

Programació

- ISALT, Carme: La construcció del saber compartit
 (un recorregut biogràfic de canvi) núm. 172, pàg. 28-31
 DALMAU, Fàtima: On va la neu del Canigó? núm. 173, pàg. 20-29
 GUERRA, Mònica: Els passos del projectar núm. 174, pàg. 6-10
 IOZZELLI, Sonia ; BRESCI, Lucia: Al llarg del marge:
 de la narració individual a una història comuna núm. 174, pàg. 22-26

Projectes

- ISALT, Carme: La construcció del saber compartit
 (un recorregut biogràfic de canvi) núm. 172, pàg. 28-31
 DALMAU, Fàtima: On va la neu del Canigó? núm. 173, pàg. 20-29
 IOZZELLI, Sonia ; BRESCI, Lucia: Al llarg del marge:
 de la narració individual a una història comuna núm. 174, pàg. 22-26

Psicologia

- KORNHABER, Mindy L.: En Gardner i el «project spectrum» núm. 172, pàg. 8-12
 SELLARÈS, Rosa: Les condicions emocionals per aprendre núm. 175, pàg. 36-40
 GARCÍA TÚNEZ, Pablo: Escola i socialització núm. 177, pàg. 6-13
 RIU, Imma: Si m'estimes digues-me no núm. 177, pàg. 35-37

Quotidià

- BELLO, Nancy; OLESTI MERICÒRDIA: El perfum de la taronja,
 la llimona, el cafè i les fruites seques núm. 172, pàg. 18-20
 BELLO, Nancy: Sobre la construcció d'aprenentatges núm. 173, pàg. 4-5
 RITSCHER, Penny: Menjar «al detall» núm. 173, pàg. 10-13
 MAJORAL, Sílvia: Tresors núm. 174, pàg. 4-5
 TODOÍ, Dolors: Quatre infants amb llibres a les mans núm. 174, pàg. 15-18
 COLS, Carme: La pica d'aigua núm. 174, pàg. 19-21
 AGUILÓ, Esther: Tots aprenem de tots núm. 175, pàg. 4-5
 PÉREZ, Beatriz: El moment més tendre núm. 176, pàg. 2-3
 RIBES, Eli: Construïm un Drac núm. 177, pàg. 4-5
 JANSÀ, Eva: La recerca. Transgredir núm. 177, pàg. 14-16
 RIU, Imma: Si m'estimes digues-me no núm. 177, pàg. 35-37

Relació amb pares

- CUCALA, Judit: Recursos per enriquir l'espai núm. 172, pàg. 21-23
 SECÀ DE SANT PERE, Equip de l'EBM: Parets que parlen núm. 175, pàg. 21-23
 RIBES, Eli: Construïm un Drac núm. 177, pàg. 4-5

Relacions entre infants

- EL MARTINET, Equip de Monitors de l'escola:
 El menjador de l'escola, un espai de relacions núm. 176, pàg. 23-25

Societat

- SCHUHL, Christine: La dolça violència de les
 pràctiques professionals núm. 172, pàg. 13-17
 OLLÉ, Àngels: MARC, una altra manera de seguir
 encarrilant criatures núm. 176, pàg. 39-41