



educar de 0 a 6 anys

in-fàn-ci-a

168 MAIG REVISTA DE L'ASSOCIACIÓ
JUNY DE MESTRES
2009 ROSA SENSAT

Col·lecció BIBLIOTECA D'INFANTIL

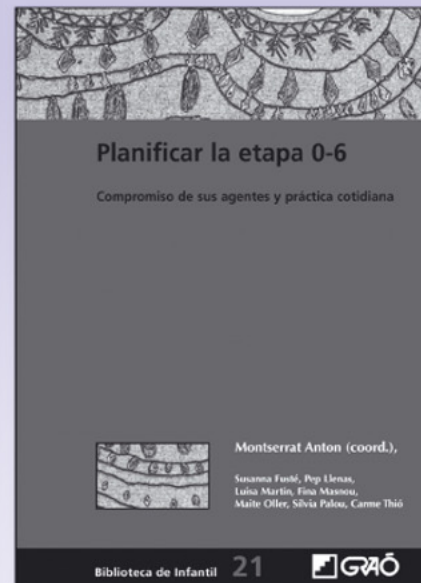


Mi escuela sabe a naranja Estar y ser en la escuela infantil

MARI CARMEN DÍEZ NAVARRO

«La meva opció està clarament definida. Vull una escola que doni pas a l'escolta, la relació, el plaer, l'aprenentatge i els afectes que comporta la vida de cada dia. És d'aquesta escola de la que parlaré.

300 pàg. • 19,90 €

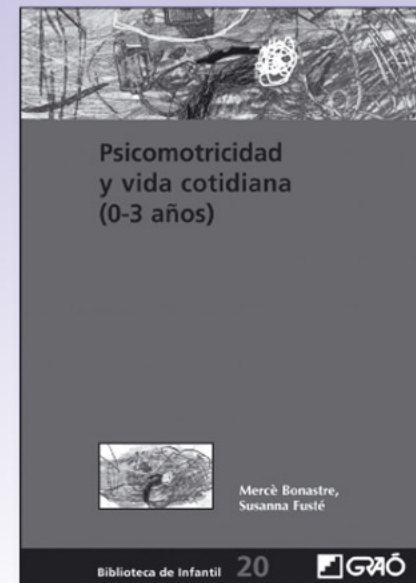


Planificar la etapa 0-6 Compromiso de sus agentes y práctica cotidiana

M. ANTÓN ROSERA (COORD.) / S. FUSTÉ AQUILUÉ / P. LLENAS SUNYER / L. MARTÍN CASALDERREY / F. MASNOU I PIFERRER / M. OLLER SÁNCHEZ / S. PALOU VICENS / C. THIÓ DE POL

Aspectes fonamentals de la planificació docent i d'un sistema d'intervenció global basat en una organització i una metodologia que tingui en compte la importància de la pràctica quotidiana i el compromís de tots els agents.

224 pàg. • 18,00 €

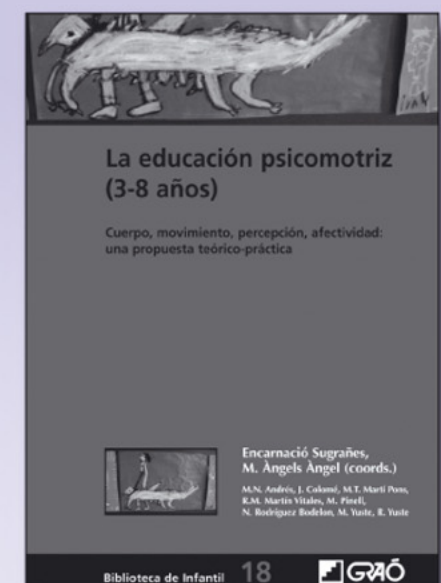


Psicomotricidad y vida cotidiana (0-3 años)

MERCÈ BONASTRE / SUSANNA FUSTÉ

Aquest llibre ofereix un projecte d'educació psicomotriu plenament integrat en la vida del centre. Ens parla del paper important que fa el cos i intenta fer-nos reflexionar sobre com els nens i les nenes s'expressen, es comuniquen i adquireixen coneixements a través d'aquest

127 pàg. • 13,90 €



La educación psicomotriz (3-8 años)

Cuerpo, movimiento, percepción, afectividad: una propuesta teórico-práctica

E. SUGRAÑES / M.À. ÀNGEL (COORDS.),

Tots i cada un dels aspectes implicats en el desenvolupament psicomotor infantil. A partir d'uns fonaments teoricopràctics, inclou un conjunt de propostes i de situacions pràctiques, seqüenciades des dels tres als vuit anys.

350 pàg. • 22,50 €



Si arribés un dia...

Fa uns dies unes companyes holandeses van venir a Rosa Sensat a preparar una visita d'estudi per a un grup d'una vintena de mestres que tenen interès en conèixer la realitat d'escoles bressol i parvularis del país.

Per aquest motiu ens van sotmetre a un ampli qüestionari sobre les múltiples realitats de l'educació infantil, des de la legislació a les normatives, a la formació del personal, a les diferències entre els 0-3 i els 3-6 anys. Per poder entendre moltes de les qüestions calia remuntar-se a la història. En la conversa es podien constatar les coincidències i les diferències entre les nostres dues realitats.

Seguint el fil de la realitat oficial i el de les històries de l'educació infantil en els nostres països, desembocàvem a Europa i a les polítiques comunes que estan, cada cop més, uniformitzant la realitat diversa que cada país ha generat durant un o dos

segles. Precisament aquesta diversitat pedagògica cultural i social fa interessants els viatges d'estudi.

També compartíem que l'homogeneïtzació de les polítiques europees té un preocupant component afegit, que és el conservadorisme dominant, en massa casos ultra liberal, en els governs actuals de l'Europa comunitària. Tot i que mentre prenien nota els seus caps assentien, ens van fer una pregunta directa: –Amb tant pessimisme veieu la realitat?

No! Ni molt menys! En aquesta nostra resposta les seves cares mostraren desconcert. Som molt optimistes, perquè com podreu veure en la vostra visita d'estudi, en el país malgrat totes aquestes adversitats de què hem estat parlant hi ha centenars, o potser milers, de mestres que treballen de manera extraordinària, que fan equip amb els seus companys, que respecten els infants i saben donar valor a cada una de les seves descobertes, que comparteixen amb les famílies el

goig de l'educació de cada infant i del propi infant en relació amb els altres.

Són mestres infatigables a qui agrada compartir les seves experiències, les descobertes i els dubtes que cada nou pas fa aparèixer. Els agrada discutir per plantejar nous interrogants i nous reptes.

En el nostre país, com en molts altres, la realitat està feta d'una suma de petites realitats magnífiques –que són les que permeten ser optimista– i d'una realitat política que no està a l'alçada, o podríem dir que segueix unes pautes molt llunyanes del que exigiria la societat actual i l'educació dels infants d'aquestes edats.

Si arribés un dia que la realitat política tingués sintonia amb la realitat pràctica que ens permet ser optimistes, voldria dir que aquell dia el treball de molts mestres hauria vençut. És per poder arribar en aquest dia que hi ha tants i tantes mestres que segueixen gaudint de la seva feina i lluitant.

Sabies que...	Les germanes Agazzi	<i>INFÀNCIA</i>	2
Plana oberta	El sabor de les olives Benvolguda Sol	Montse Grau i Laura Giménez Equip de l'E.B. Sol Solet	3 5
Educar de 0 a 6 anys	El joc en la infància: la foguera de la vida	Beatriz Trueba	6
Escola 0-3	L'alimentació en el primer any de vida El respecte per la llibertat de moviments	Neus Pañella i Charo Gutiérrez Mònica Singla	13 19
Bones pensades	Col·lecció de mocadors	Marta Ferré	22
Escola 3-6	Cadascú busca el seu lloc	Mari Carmen Díez	25
L'entrevista	Conversa amb Anna Tardos	Montse Fabrés	31
Infant i societat	El recorregut lector dels infants: un camí que comença en néixer	Nati Calvo, Glòria Gorchs, Yolanda Martí i Aurora Ribas	34
El conte	La fada de la nit	Elisabet Abeyà	40
Llibres a mans dels infants	Grans autors per a petits lectors. Iela Mari	Tertúlia de Rates	42
Informacions			44
Biblioteca			47

sumari

Les germanes Agazzi



Les germanes Rosa (1866-1951) i Carolina (1870-1945) Agazzi, mestres i pedagogues italianes nascudes a Volengo (Verona), han deixat empremta en la història de la pedagogia italiana per portar a terme una reforma de l'educació infantil que posava en pràctica les idees del moviment de l'Escola Nova.

Inspirant-se en Fröbel varen convertir l'«asil» de Monpiano (Brescia), que dirigien des de 1896, amb més de cent infants fills de jornalers agrícoles, en una «casa dels nens».

Tal i com escriu Josep Gonzalez-Agapito¹: «Estaven convençudes que l'educació dels pàrvuls no podia fer-se d'exercicis manats i fortament dirigits, ni mimètics i molt menys de memorització verbalista, que convertien els infants en titelles imitadors. Calia trencar la vella escola i buscar un nou model de parvulari que respectés la vida i la personalitat dels infants, per tal que puguin ser ells mateixos a l'escola i a la família, que és on als nens se'ls deixa viure.

Les Agazzi, basant-se en la idea que la vida i el medi rural ofereixen prou estímuls i ocasions de desenvolupament de l'infant, crearen en el seu parvulari una atmosfera de llibertat i d'acolliment afectiu i intel·ligent, com a marc positivitzador per al desenvolupament de l'autoactivitat dels nens.»

A la «casa dels nens» es fa viure els infants en veritable comunitat. Una comunitat en la qual tenen responsabilitats, escolten música, canten i aprenen.

En el seu mètode l'educació sensorial, la instrucció intel·lectual i l'educació del sentiment contra l'agressivitat són àrees fonamentals. El joc és considerat un element primordial de l'educació.

En la seva obra *Guia per a les educadores de la infància*, de la qual us oferim dos breus fragments, Rosa Agazzi descriu el seu mètode pedagògic.

Ordre material

(...) **El concepte d'ordre, per tant, haurà d'incorporar-se com a base en la gran família del parvulari. De fet, com es podria denominar escola d'educació infantil si en ella l'infant no està en condicions de percebre l'ordre mitjançant les diverses manifestacions de la jornada educativa? Innumerables coses esdevindran per a ell motiu de recreació sensorial; l'educadora se n'aprofitarà per atraure inconscientment l'educand vers la visió de l'ordre material, amb la diferència que la seva tasca anirà prenent proporcions cada cop més grans. La mestressa de casa té cura de l'ordre de la casa com a font de tranquil·litat domèstica, l'educadora produeix ordre i ensenyarà a produir-lo per fer néixer en l'infant un saludable hàbit de vida ordenada. (...)**

Sociabilitat

L'escola de grau preparatori acull infants que provenen de diferents classes socials. Es troba entre ells el bo, el menys bo, el despectiu, el dòcil, el rebel, el gentil per hàbits contrets en la família, el groller/tosc fill del carrer, el brut, el polit, el prepotent, l'indiferent, l'egoista, el tímid, el patidor., i així tota l'escala de defectes naturals i adquirits.

De seguida es fa evident la necessitat de crear al voltant d'aquesta massa heterogènia, encara estranya a l'ús de la raó, una atmosfera respirable per a tots, una atmosfera amada de sana llibertat en la qual l'art de l'educadora, infiltrant-se en el joc, mira d'aconseguir primer una situació d'equilibri entre les diferents manifestacions de vida, condició indispensable en la preparació de l'ambient educatiu. (...)

Rosa Agazzi: *Guida per le educatrici dell'Infanzia*.

Brescia: La Scuola Editrice, 1985.

Podeu trobar el capítol sencer a: www.revistainfancia.org

1. GONZÁLEZ-AGÀPITO, J. (Temes d'Infància 11/12). Ser infant abans d'ara.

Barcelona: A. M. Rosa Sensat, 1989.

El sabor de les olives

Parlant de les olives se'ns fa salivera a la boca i l'evocació del seu sabor ens porta el record dels bons moments compartits amb la família, els amics... en definitiva, amb la gent que estimes. Les olives ens apropen a les diferents cultures que actualment convivim en el poble, vinguts del nord i del sud, «de terra endins, de mar enllà». La majestuositat d'una olivera centenària ens parla d'un passat que projecta el futur. Una olivera jove deixa les seves branques plenes d'olives per collir, ens parla de mans també de joves que estan redescobrint el seu entorn, construint la seva pròpia història, compartint vells secrets que uneixen generacions i cultures.

A dos passos de l'escola bressol, podem gaudir d'un entorn privilegiat ple d'oliveres. La seva soca, rústica, convida a tocar i descobrir-ne els forats foscos plens de misteri... Per abraçar-ne alguna necessitem ser més de tres. Ens hi podem amagar i quedar immersos a dins, asseure'ns a terra i trobar sorra fina, pedres i olives, i amagar «tresors» dins d'un dels seus forats misteriosos.

Els colors, les textures, el gust de les olives... són objecte d'una transformació, d'uns canvis que no passen desapercebuts per als infants. Les famílies cada dia retroben aquell espai que ja forma part de les seves vivències. Un espai en el qual, mentre els grans parlen, els petits van i vénen pel camí. Les oliveres ens diuen cada matí bon dia. Quan sortim vivim intensament aquest espai tan pròxim a l'escola, un espai on és possible descobrir la vida intensa que hi ha al voltant, tot esperant que madurin les olives per fer-ne la collita.

Dia rere dia, anem plegant olives que trobem al terra. Els infants han fet exquisits menjars per a les nines, imaginant fruits que les diferents tonalitats



plana oberta

Montse Grau i Laura Giménez

que van agafant les olives els suggerien. Colors que ens feien comparar el primer verd de les olives, verdes «com el jersei de la Berta», el vermellós de quan comencen a madurar era «com els mitjons del Joan»... el granat-marronós de quan ja són madures...

Una àvia ens va explicar una recepta per confitar-les amb vinagre i altres herbes. Escoltant l'àvia, se'ns feia salivera i ens vam animar a posar en pràctica la recepta. La màgia de picar fort amb una pedra, de rentar-les, de posar-les dins un pot amb la combinació de vinagre, sal i herbes, ens feia despertar tots els sentits... ens va semblar que podia ser un procés en el qual els nens i nenes podien participar, i de ben segur traurien experiències que els acostarien a conèixer una mica més un element tan proper i arrelat a la pròpia cultura com són les olives. La seva textura, sabor, olor i color abans i després del procés de maceració, la manipulació directa de les olives durant el mateix... ens va fer adonar que podia ser una experiència molt enriquidora per als infants.

Així que, després de trencar-les, rentar-les i posar-les dins dels pots amb sajolida, fonoll, alls..., es van deixar nou dies a sol i serena, i els infants van endur-se a casa un pot d'olives i un altre pot invisible, un pot que no es veu si no estàs molt atent, ple de vivències i records.



La recepta i els diferents passos fets s'han documentat amb imatges. Ara ens adonem que la màgia de tot el procés, que és el més essencial, no es pot documentar. La reflexió ens ha fet escriure i descriure les sensacions i emocions que hem viscut. Ara ens agradaria aprendre a documentar allò que amb el pas del temps ens fa recordar que un dia vam portar un pot d'olives a casa i un pot invisible de records compartits, plens de llavors que ens fan pensar en les paraules de Jorge Bucay quan escriu «en la seva menudesa cada llavor conté l'esperit de l'arbre que serà demà».

Montse Grau i Laura Giménez, mestres de l'Escola Bressol Municipal «Dentetes» de Sant Salvador de Guardiola.



Benvolguda Sol

Ara fa un any que ens vas deixar. Un any sense algú et permet reflexionar molt sobre la influència que aquest ha tingut en una mateixa i també en la nostra escola. Només amb la teva força, la teva il·lusió i el teu saber fer, es pot canviar la realitat que ens envolta i, per tant, el nostre futur.

Ens vam conèixer quan vas venir a fer-nos un assessorament. Vas trobar una escola plena de joguines de plàstic, festes dels colors, nens i nenes amb la bata posada tot el dia, gots de plàstic.... Potser, el millor que podem dir en favor nostre és que érem un equip de gent amb molta il·lusió i amb molta receptivitat als canvis. A poc a poc, de la teva mà, vam conèixer altres maneres de fer i la pedagogia que les sustentava. Les joguines de plàstic van ser arraconades i l'escola es va omplir de caixetes, carabasses, fulles, cargols, blat, jocs d'aigua, llum,... la nostra feina es convertí en la nostra passió i la nostra mirada en un radar a la recerca de material i propostes. Vas aconseguir que féssim caure barreres, tant psicològiques com físiques, i que treballéssim amb espais oberts i entenguéssim l'escola com un àmbit global ple de propostes, on els nens i les nenes puguin moure's lliurement sense haver d'estar tancats entre quatre parets d'una classe.

Per treballar d'aquesta manera, abans havíem de fer la descoberta més important: la d'un nou infant. Un infant competent, que calia, abans que res, respectar. I això no es quedava en paraules boniques per incloure en el projecte educatiu: respectar-lo significava no fer res a l'infant que no faries a un adult. I això té una gran repercussió en el dia a dia, perquè respectar implica:

- Respectar els processos evolutius sense imposicions: ara toca treure el xumet, el bolquer, caminar, asseure's,...
- No posar-los cap etiqueta, ni diminutiu, sota cap condició.
- No parlar d'ells o de la seva família com si no hi fossin.
- No renyar-los en públic, sinó dir-los personalment el que no ens ha agradat.
- No fer cap fals elogi amb dramatització inclosa, sinó un elogi personal, real i ple d'admiració per allò que acaba d'aconseguir.
- Respectar els seus sentiments i reconèixer-los, esborrant del nostre vocabulari expressions com: no et passa res, no ploris, no n'hi ha per tant...
- No prendre'ls les coses de les mans, demanar-les-hi.

- No actuar davant dels seus conflictes fent de jutges, sinó donar-los l'oportunitat de resoldre'ls per ells mateixos i, com a molt, fer de mediadors.
- Partir dels interessos dels infants, fugint de programacions pautades: la tardor, els colors...
- No primar les activitats per damunt del seu benestar.

La idea d'infant competent implica creure en les seves capacitats:

- Donar l'oportunitat de decidir: a què vol jugar, què i quant vol menjar, si vol participar d'una activitat o no, si vol anar al jardí o no,...
- Donar-li l'oportunitat de vestir-se sol, servir-se el menjar i l'aigua...
- No voler controlar-lo en tot moment quan, treballant en espais oberts, l'infant surt del nostre camp de visió.
- No fer-li dur una bata posada tot el dia.

I tantes i tantes coses...

Tot això va suposar un canvi radical en la nostra manera de ser, fer i entendre l'infant.

També ens vas ajudar a ser conscients de la violència que es troba en moltes de les actituds «innocents» i quotidianes cap als infants, i en la responsabilitat que hi tenim. Potser per això ens sorprèn que encara hi hagi escoles on el material més abundant siguin les joguines comercials de plàstic, on l'infant no pot crear, on tot està pautat i decidit pels adults sense comptar amb la seva voluntat ni amb els seus interessos. I encara més: ens indigna i ens entristeix que es tracti els infants amb tan poc respecte, que en el dia a dia, com a adults i com a mestres generem situacions de violència quan se'ls obliga a tastar una cosa que no volen, o quan se'ls renya en públic o se'ls fa seure a la cadira «avorrida» o «de pensar»...

Sabem que, mentre et trobem a faltar, hem de continuar aprenent i sobretot replantejant-nos cada gest, cada paraula, cada actitud envers els infants.

Equip de l'Escola Bressol Sol Solet

En memòria de Sol Indurain i tantes mestres que dediquen gran part de la seva vida a fer-te enamorar de la increïble tasca d'acompanyar els infants en el seu desenvolupament.

El joc en la infància: la foguera de la vida

«A veces nos olvidamos de que los niños acaban de llegar al planeta. Son como pequeños extraterrestres que se convierten en bolas de energía y puro potencial en una especie de misión de exploración, y sólo intentan comprender qué significa ser humano»¹ S. E. Bass i J. Tollins

En defensa del joc a l'escola com a valor clarament en retrocés en la nostra societat, l'article planteja una sèrie de reflexions entorn dels paradigmes tecnocràtics que explicarien la pèrdua del joc real i la seva substitució per jocs transgènics, jocs virtuals o falsos substituïts del joc. Donant suport a la necessitat urgent de recuperar espais i temps per al joc lliure des d'un enfocament sociohistòric, en què el joc actuaria com a una àrea de desenvolupament potencial en si mateix, s'empeny els mestres d'educació infantil a donar-li un protagonisme absolut com a element a partir del qual orientar el currículum des d'un enfocament interactiu, des de l'observació i la riquesa de les propostes, i també des de la necessitat de recordar dels jocs tradicionals.

Beatriz Trueba

I és en aquest context, com a professional d'educació infantil i persona preocupada pels fets que s'esdevenen en un món canviant que, a través d'aquest article, desitjo compartir una colla de pensaments o reflexions a l'entorn del joc. No pretenc fer referències teòriques, històriques, ni documentals, simplement destacar qüestions que de manera vital i sensible em semblen importants en un tema que avui, més que mai, ja és crucial.

Patrimoni en perill d'extinció

Alguna cosa no va bé. A l'escola, a casa, al carrer es juga... cada cop menys. Ho podem comprovar cada dia i al nostre voltant, no és casual ni gratuït i és una cosa davant la qual, com a educadors, tenim la responsabilitat i la urgència de prendre consciència, posar remei i establir, pel que fa a tot plegat, una postura activa. Tant a l'escola com a les famílies i en altres àmbits, el joc és el gran perjudicat. A l'escola perquè els objectius que cal aconseguir deixen poc temps per jugar, a casa amb l'estrès en augment a les famílies, les activitats extraescolars, els ordinadors i, fins i tot, els «deures» no queda temps per a gaire més, al carrer i a les ciutats per la inadequació o falsejament dels espais públics per al joc. I, més important, perquè des d'un punt de vista de fons, tant

Fa temps que està amb nosaltres. Des que el món és món, en l'espai i el temps, en totes les èpoques, cultures i paisatges. Camp de proves, assaig d'identitats, destreses, emocions, experimentació, creativitat i relacions. És s'excel·lència: EL JOC.

Herència que ens arriba dels nostres avantpassats, com a tresor ric, a través de la memòria y les tradicions... Compartim el llegat amb d'altres espècies animals. Es troba imprès als nostres gens i ens xiuxiueja des que som nadons, es converteix en un alè sagrat que ens guia amb saviesa en el nostre aprenentatge. JOC, amb majúscules: lliure, sense objectiu, sense traves... Com a element d'alliberament i de plaer, com a camp de proves del que és la vida, amb possibilitat de provar una vegada i una altra sense por d'equivocar-te.

socialment com familiarment o professional, es considera el joc una cosa de poca utilitat, de més a més. Tot això és casualitat?, va a més?, des de quan?, i sobretot, per què?

El predomini del joc transgènic

Fa uns dies veig a la televisió, dins un programa de tarda d'una cadena pública i en horari de màxima audiència, la notícia retransmesa en directe d'una carrera d'infants de 18 mesos, amb caminador! Equipats amb cascos, alineats (o potser millor alienats?) a la pista de sortida esperen el senyal de l'ordre per córrer. Comença la carrera, els pares o mares se'ls posen davant i els animen amb paraules i objectes, el locutor afirma que els infants es diverteixen d'allò més, tothom riu quan molts s'allunyen de la meta o giren en rodó i tothom es mofa del desconcert natural dels infants en aquest panorama absurd. Per a tothom resulta un joc divertidíssim. Per a tothom? És la demostració del nivell mental d'uns adults que conclouen que és un joc fantàstic per als seus fills. Perfecte per a una anàlisi detallada de la nostra societat i la imatge d'infància que implica. Perquè/... quina mena d'imatge de la infància amaga un fet com aquest? Parteix, sense cap mena de dubte, de la idea d'infant com a ésser pobre, estúpid i incapaç de comprendre res de l'intel·ligent món dels adults i no, com deia el nostre estimat Malaguzzi, com a ésser altament intel·ligent i ple de capacitats múltiples.

A part d'aquesta vergonyosa anècdota, a més a més resulta preocupant reflexionar sobre els llocs i els temps que s'habiliten i es promouen per al joc dels infants, cada cop més, en el nostre entorn. Parcs temàtics amb propostes homogènies,

tancades, alienants, tòpiques i que són emulacions tristes del món dels adults. Centres d'oci amb jocs i joguines programats prèviament, espais comuns plens de personatges i jocs que, tret de la sorpresa inicial, poca cosa poden aportar als infants. Parcs homogenis i prototips repetits amb propostes iguals, joguines i jocs mecanicistes, promoguts per la indústria del consum, que no responen a les autèntiques, diverses i complexes necessitats infantils.

Escenaris virtuals versus jocs reals: Màtrix entre nosaltres

Hi ha un desequilibri manifest i una preponderància creixent entre el temps que els nens dediquen als jocs de pantalla, jocs virtuals, Play Station, etc., descompensat clarament davant del joc que es desenvolupa en el món real, a l'aire lliure i, en general, en l'àmbit de l'experiència sensible. Sense entrar en els continguts de valors qüestionables, violència i altres factors que contenen la majoria d'aquests jocs, i sense ànim de discutir les capacitats o els avantatges educatius que sens dubte podem trobar en una oferta adequada d'experiències virtuals, l'objecte de reflexió és el desequilibri que, cada cop més, hi ha entre uns i altres. Si pensem que l'escola ha de ser compensadora de les desigualtats socials, els educadors hauríem de plantejar-nos de manera molt seriosa la necessitat urgent d'oferir i habilitar de manera variada i àmplia espais i temps per al joc real. D'observar i intervenir amb propostes riques. De recordar i ensenyar com es juga. De parlar amb les famílies d'aquests temes i pensar la manera d'equilibrar amb experiències plenes allò que només és un reflex trist i empobrit de la vida.



La profunda saviesa dels jocs tradicionals

Observem els nens i les nenes jugant a jocs tradicionals: la xarranca, les bitlles, la baldufa, les gomes, les tabes, saltar a corda, tocar i parar, pescar, el pase-misi... En aquests jocs es mesura, es calcula, es parla, es riu, es discuteix, se salta, es corre, es fan equilibris, se segueix el ritme, es coordina amb els altres... Pensem ara, com a mestres, en el compendi de capacitats que s'hi posen en joc. No és fascinant que un sol, i aparentment senzill, joc de sempre aglutini un tal ventall de desenvolupaments?, quantes llistes de capacitats i objectius podem deduir d'un simple joc de rotllana? Aquesta riquesa que com un tresor ens llega la tradició se'ns presenta com una nova llum on reconeixem, amb respecte i admiració, la profunda saviesa dels avantpassats que saberen compendiar tot un món de propostes senzilles i interessants. Una autèntica lliçó del que suposa un pensament i una acció globalitzats. Com a mestres tenim el deure i el compromís de transmetre-ho i ensenyar a jugar com abans els nostres infants, amb la seguretat i la certesa d'estar oferint accions riques, interessants i complexes. Perquè jugar no és solament deixar els infants al seu lliure albir. Terme que té a veure etimològicament amb l'assaig, la posada en escena, *to play*, actuar... Significa també per a nosaltres, com a mestres, dissenyar escenaris adequats, temps llargs i tranquils, observar, intervenir per enriquir, mostrar i ensenyar les noves possibilitats i la tradició de jocs antics i obrir, en definitiva, les portes al món meravellós que és el reflex i la foguera on s'encén la vida.

Qui programa el joc? L'alè misteriós que empeny l'aprenentatge

Un infant està jugant. Intenta fer una torre amb blocs. Cauen. Ho torna a intentar. Cauen altra vegada. Utilitza noves estratègies. Els col·loca d'una altra manera. Una mica més amunt i més difícil cada vegada... Potser té gana, set o qualsevol altra necessitat física, però no sembla que li importi. El repte que ha de resoldre és prioritari, és l'empenta de l'aprenentatge. Alè misteriós i tirà que ens impulsa des que naixem i ens fa oblidar les necessitats més primàries, quan estem apassionadament commoguts en un joc. Així doncs, ens preguntem qui programa l'aprenentatge de la vida esglaonadament, d'una manera tan perfecta i individualitzada? D'on prové aquest disseny ocult i complex? O, com deia Rosario Ortega, com actua el joc de manera natural en la nostra zona de desenvolupament proper?



«La relació entre joc i desenvolupament és semblant a la relació entre instrucció i desenvolupament. En el joc, l'infant va sempre una mica per damunt de les seves capacitats, com si túbés una situació que li exigeix un nivell més alt del que li exigeix l'acció espontània habitualment. És en aquest sentit que podem afirmar que per a Vygotski les situacions lúdiques tindrien una estructura semblant a les que ell definí com a «àrees de desenvolupament potencial».» (Rosario Ortega, 1988)²

Aquesta interessant reflexió ens confronta, com a mestres, amb un tema apassionant: plantejar la programació des de l'observació del joc lliure per tal d'intervenir amb propostes interessants i complexes que vagin més enllà del desenvolupament natural del joc. No per aconseguir objectius previstos per endavant, sinó per intervenir des de posicions obertes i anar una mica més enllà. De manera que si, com diu Vygotski, les situacions lúdiques s'equiparen a àrees de desenvolupament potencial, els mestres ens podem equiparar a potenciadors o catalitzadors d'aquestes situacions lúdiques i intervenir en aquesta àrea de desenvolupament pròxim. Aquesta proposta ja es desenvolupa en els currículums de països anglosaxons i suposa una proposta interessant, trencadora i innovadora per als nostres grups d'infants.



Esquers i trampes de la programació

Entre els professionals de l'educació infantil, parlar de valors educatius com la llibertat, l'autonomia, la diversitat, la complexitat... és cosa decidida i unànime. Però també és cert que hi ha distàncies entre el dir, el fer, el pensar i el sentir. Distàncies que marquen la diferència entre una actitud educativa coherent o incoherent. Aquests abismes sempre s'hi produeixen, però el que és important és prendre'n consciència per tal d'escurçar distàncies. En l'àmbit del joc i l'aprenentatge és molt habitual motivar els infants amb jocs i situacions lúdiques, per tal de, un cop atreta l'atenció, introduir els conceptes i els objectius que s'han programat. Com si fos un esquer-trampa, s'utilitza el joc com a ham que els infants «piquen», per després abandonar la situació inicial i «colar» allò que ens havíem proposat. Aquesta situació deixa el joc en una posició de segona fila, d'excusa per a coses més importants, de trist succedani.

En un altre ordre de coses i en el desenvolupament de la vida quotidiana del grup, és també molt habitual donar temps de joc als infants que han acabat una tasca programada, com a premi, de manera que els que no acaben el que hi ha programat no accedeixen a aquest temps de





joc, cosa que, sens dubte i per omissió, esdevé un càstig. Reflexionem sobre el fet que en molts casos solament es dedica aquest temps al joc, a part de l'estona de «pati». És suficient?

Pobre joc, relegat a premi trist de programacions tancades, de la tasca ben feta, o de «reclam» per a tasques més «serioses».

Realment volem aquest paper per al joc, a les nostres escoles? Està en harmonia amb allò que pensem, diem i sentim sobre el joc i amb allò que fem amb els infants? Per a una actitud coherent, defugim la separació tradicional entre joc i aprenentatge, paradigma de concepcions tradicionals, i cerquem l'equilibri entre pensament i acció.

Lladres del temps de joc robat a la infància: els paradigmes tecnòcrates

«Quants infants es veuen obligats a córrer més enllà del ritme que els és propi, sense tenir temps mai d'acabar de jugar, d'arribar al final d'una activitat... Aquest sí que és el temps perdut d'una experiència que potser no es presenti mai més. Cal prendre partit.» (Raymond Tavernier)³

Les raons d'aquest escamoteig i robatori del temps de joc als infants no són casuals sinó que formen part d'un entramat molt més gran, i

afecten l'educació en un context ampli. El món passa per moments difícils, agitats. Dia a dia observem amb preocupació i inquietud que moltes coses van malament en camps diversos a nivell global: en ecologia, economia, sociologia, salut, religió, política, relacions laborals i humanes... Valors i drets humans que creïem sòlids, inamovibles i que ha costat segles aconseguir avui estan en una greu situació i entredit. L'educació no és aliena a aquesta inquietant situació. L'augment dels valors tecnocràtics, competitius, de cerca ràpida de resultats en detriment de models harmònics, socials, globals i interactius és un escenari que veiem créixer entorn nostre amb preocupació i inquietud.

Pedagogs, psicòlegs i experts en educació saben les conseqüències que l'absència de joc durant la infància provoca en la personalitat dels individus i en les seves relacions socials en el futur, conseqüències que repercuteixen en tot el seu ecosistema. Si, tal com diem, no volem una societat homogènia i adotzenada, amb valors i pensaments únics, hem de garantir, des de les primeres etapes de la vida i de l'aprenentatge, experiències de joc que de manera rica i diversa posin els infants en situacions de confrontació, plaer, experimentació, desenvolupament, creativitat, estructuració de relacions socials i afectives... Els jocs dels infants poden ser innocents però mai no són estúpids: saben molt bé què es fan.

L'educació infantil també travessa moments crítics en un panorama confús i disgregat. Reivindicacions que ens ha costat molt aconseguir ara tornen a estar en entredit. Allò que fa anys creïem aconseguit ara ha perdut nitidesa. La cohesió que com a col·lectiu, fins i tot per damunt de discrepàncies ideològiques, realitats laborals, o punts de vista, ens ha unit les darreres dècades, allò que ens ha donat identitat i ens defineix com a professionals units a l'entorn de valors educatius en defensa d'un paradigma interactiu, corre avui el risc de disgregar-se en els mars obscurs i intencionats de la indiferència per part de diversos estaments polítics i socials implicats.

Discursos clarament retrògrads pel que fa al concepte d'educació, que abans ens haurien fet envermellar, avui es tornen a sentir com a reivindicació dels que defensen valors quantitius i tecnocràtics. I, cosa que és més preocupant, això no succeeix solament en les altes instàncies, també, per desgràcia, succeeix en alguns àmbits professionals, quasi sempre per desgana, irreflexió o indiferència. I és en aquest



context on es contempla el joc com a quelcom inútil, element per desfogar-se, pecat lúdic, refugi de ganduls... sense valor. Per això hem d'estar alerta, ja que, de manera intencionada, no neutral, irresponsable, perillosa i no casual, s'està arraconant el temps de joc a favor de temps més productius, per part dels qui defensen paradigmes clarament tecnocràtics i competitius. Com a Momo també campen per aquí uns invisibles homes grisos, lladres del temps de joc per a la infància, i és la nostra obligació professional rescabalar aquest espoli amb temps de joc amplis, conscients i generosos.

La defensa del joc no és neutral: una bandera aixecada

Així doncs, com a defensa i com a crida urgent a un col·lectiu de mestres com el d'educació infantil, identificats tradicionalment com a defensors de models alternatius i innovadors, que entenem els infants com a éssers altament intel·ligents i dotats de capacitats diverses, posem el joc en peu a les nostres escoles, a casa, en el nostre entorn, d'una manera lúdica, professional, rebel i plenament conscient.

Quin dret tenim els adults de robar el tresor més gran de la infància? Quines greus conseqüències pot tenir per a una societat l'absència o manca de joc, en el futur dels individus, a llarg i a curt termini, com a grup, com a individu, com a cultura?... Aquest és un tema de reflexió prioritària i no solament de manera individual, també com a tema per tractar-lo en els equips, a les escoles, ja que es troba a les nostres mans la disposició i l'arbitratge del temps per a la infància. I això no és qualsevol cosa. Reflexionem sobre l'enorme responsabilitat que tenim com a professionals en aquest aspecte i no ens oblidem dels temps amplis que de manera intencionada es poden, i cal, contemplar en les nostres programacions, de les accions que, a favor del joc, podem fer en la nostra comunitat educativa, d'introduir el tema a les reunions amb famílies, d'observar què fem o podem fer en aquest aspecte amb el nostre grup d'infants, la nostra intervenció o no intervenció i, en definitiva, de la presa de consciència de la defensa del joc com a factor educatiu de primer ordre.

Quan en la formació de mestres es planteja el tema de les programacions obertes, és habitual la pregunta o el temor que hi hagi «llacunes» o

que hi quedin camps sense tractar, com si l'educació pogués ser objecte d'estructuració de menys a més, com si l'aprenentatge es fes de manera esglaonada i no com a una trama complexa, ancorada no solament en la raó sinó també en la passió. Si mirem enllà de les nostres fronteres, el currículum d'educació infantil de diversos països europeus, especialment els nòrdics i anglosaxons basen el seu programa educatiu en programacions obertes on el joc, en el sentit més ampli i lliure, és el protagonista. Així mateix, equips i professionals que són referència a casa nostra, escoles que desenvolupen experiències innovadores han estat des d'antic defensors clars del joc com a base i principi. Defensem-lo en la seva expressió més àmplia. Convertim-lo en bandera i currículum de referència en temps obscurs. Port segur per als nous mestres que s'incorporen amb il·lusió i inquietud. I, per descomptat, element valuós per a l'observació, el coneixement i la reflexió. S'esclafaran les pretensions innovadores amb exigències de resultats palpables i burocràcia creixent? Com es defensarà els infants dels models simplistes i empobrits? Què o qui evitarà que cada cop més les escoles siguin fitxes de model únic, trista referència d'una educació per a l'ensinistrament o potser, encara pitjor, els inquietants i perillosos programes d'educació primerenca? Com evitar el robatori a la infància dels valors que li són propis en una societat cada cop més abocada als valors externs?

Entrem en el joc. Pels nostres infants, per la societat on som immersos, pels que ens han precedit i pels que vindran, i també per nosaltres mateixos. Perquè el joc és un elixir d'eterna joventut. I per cert: com es pot ser mestre si no t'agrada jugar? ■

Beatriz Trueba. Coordinadora de tallers pedagògics en àmbits d'educació no formal i formadora de professorat d'Educació Infantil.

1. BASS, S. E. i TOLLINS, J.: Film 'Martian Child' (El niño de Marte) EUA, 2008
2. ORTEGA RUIZ, Rosario: «El juego infantil. Revisión de la teoría de Vygotski sobre la naturaleza psicológica del juego» a *Investigación en la Escuela*, núm. 4. 1988, p.19-25.
3. TAVERNIER, Raymond: *La escuela antes de los seis años*. Barcelona: Martínez Roca, 1984

Espai per a una creativitat sense límit

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

MANLEY®

L'alimentació en el primer any de vida



Neus Pañella i Charo Gutiérrez

Després d'haver estat informant-nos i formant-nos, debatent i reflexionant sobre els principis proposats per l'Institut Lóczy per afavorir l'autonomia dels infants, vàrem pensar que calia posar en pràctica algunes de les idees que més ens havien interessat. Així, i aprofitant que aquell curs érem responsables d'un grup de 8 bebès d'entre 5 i 9 mesos, ens vàrem proposar replantejar el que habitualment anomenem les hores dels àpats.

Per començar calia aconseguir un canvi d'actituds, canvis en l'organització, en els materials i en el mobiliari per tal d'afavorir una major autonomia dels infants en el moment dels àpats.

No obstant això, fer canvis no és un camí fàcil, sempre es troben dificultats que s'han d'anar superant. A vegades costa que la proposta

L'experiència neix de la reflexió que, des de fa 5 anys, du a terme una part de l'equip de la nostra escola en el grup de reflexió de l'Associació de Mestres Rosa Sensat, sobre l'aplicació dels principis de Lóczy a la pràctica diària. Aquest text vol recollir el procés que vàrem dur a terme en replantejar-nos la nostra actitud i organització durant l'alimentació dels infants en el seu primer any de vida. Un procés que mostra els petits canvis que s'han produït entre com actuàvem abans i la nova manera de fer, en la qual intentem apropar-nos als principis de l'Institut Lóczy.

d'una nova organització sigui entesa i acceptada per tot l'equip. També costa iniciar els canvis perquè, encara que s'acceptin formalment, a l'hora de la veritat no és fàcil variar les actituds d'un dia per a l'altre, si no hi ha un procés de debat i reflexió conjunta que ens porti a pensar individualment el perquè de certes actituds ben arrelades en la nostra relació amb els infants. Per això una de les primeres coses que ens vàrem plantejar va ser que el canvi d'actitud necessari demanava una presa de consciència personal sobre la gran importància que tenen per a un infant els moments de l'alimentació i la part del temps de la vida del grup que ocupen.

Un altre punt de partença important va ser la voluntat d'intensificar el procés d'individualització, la qual cosa suposa una dedicació de temps molt més gran a cada infant que la que s'emprava. Es tractava de distribuir el temps dedicat a cada bebè de forma consecutiva, deixant de banda la vella manera en què es donava el menjar als infants, gairebé tots alhora en un espai de temps força curt. Així mateix es volia afavorir el protagonisme dels infants, implicant-los més en l'activitat, perquè no es tracta d'una activitat de la mestra, sinó d'una activitat de l'infant.

També es volia millorar la relació de la mestra amb cada infant, establint una figura de referència per a cadascun (quatre infants, sempre els mateixos, per a cada mestra). D'aquesta manera cada mestra, durant

l'estona del migdia, sap que té aquells quatre infants al seu càrrec i els infants també coneixen, ben aviat, que aquella persona és qui, arribat el moment, s'ocuparà d'ells.

L'organització dels espais, la distribució del mobiliari adient, i una oferta de materials rica i variada són elements que afavoreixen la comunicació personal, el benestar i el clima de calma necessari per tal de poder respectar els ritmes de cada infant del grup en el descans, en el joc i en els moments de l'alimentació. L'organització també facilita o dificulta que, per exemple, les dues educadores presents a l'hora de dinar s'ocupin cadascuna d'un nen al mateix temps, mentre la resta d'infants segueixen amb la seva activitat o estan dormint.

Cada infant menja a l'hora acordada amb la seva família. Per això en les primeres trobades individuals amb els pares ens informem sobre els ritmes i tipus d'alimentació de cada bebè i, amb la periodicitat necessària, s'acorden i revisen tant la dieta com l'horari dels àpats de cadascú.

També es parla amb la cuinera per informar-la sobre els diferents menús, la diversitat d'horaris i els elements que ens seran necessaris (bols, gots de vidre, culleres de mida adient...) exposant-li la conveniència de disposar dels aliments en el moment precís.





Pel que fa al mobiliari, elements com una butaca, una cadira alta i una taula «camilla» han estat per a nosaltres llocs de referència que ens han permès donar còmodament els biberons i més tard assegurar-nos els infants a la falda, i tenir el plat prou a prop perquè ells puguin fer les primeres descobertes amb la mà i la cullera.

Rituals per implicar l'infant

La preparació dels infants per al dinar comença amb la neteja de les mans i continua posant-los el pitet per evitar que s'embrutin més del compte, i continua amb la preparació del seu dinar per part de l'educadora. Durant tot el procés es va explicant al nen o la nena el que estem fent. Abans de començar a donar el menjar a un bebè, és important tenir a l'abast tot allò que necessitem, per evitar haver d'aixecar-nos.

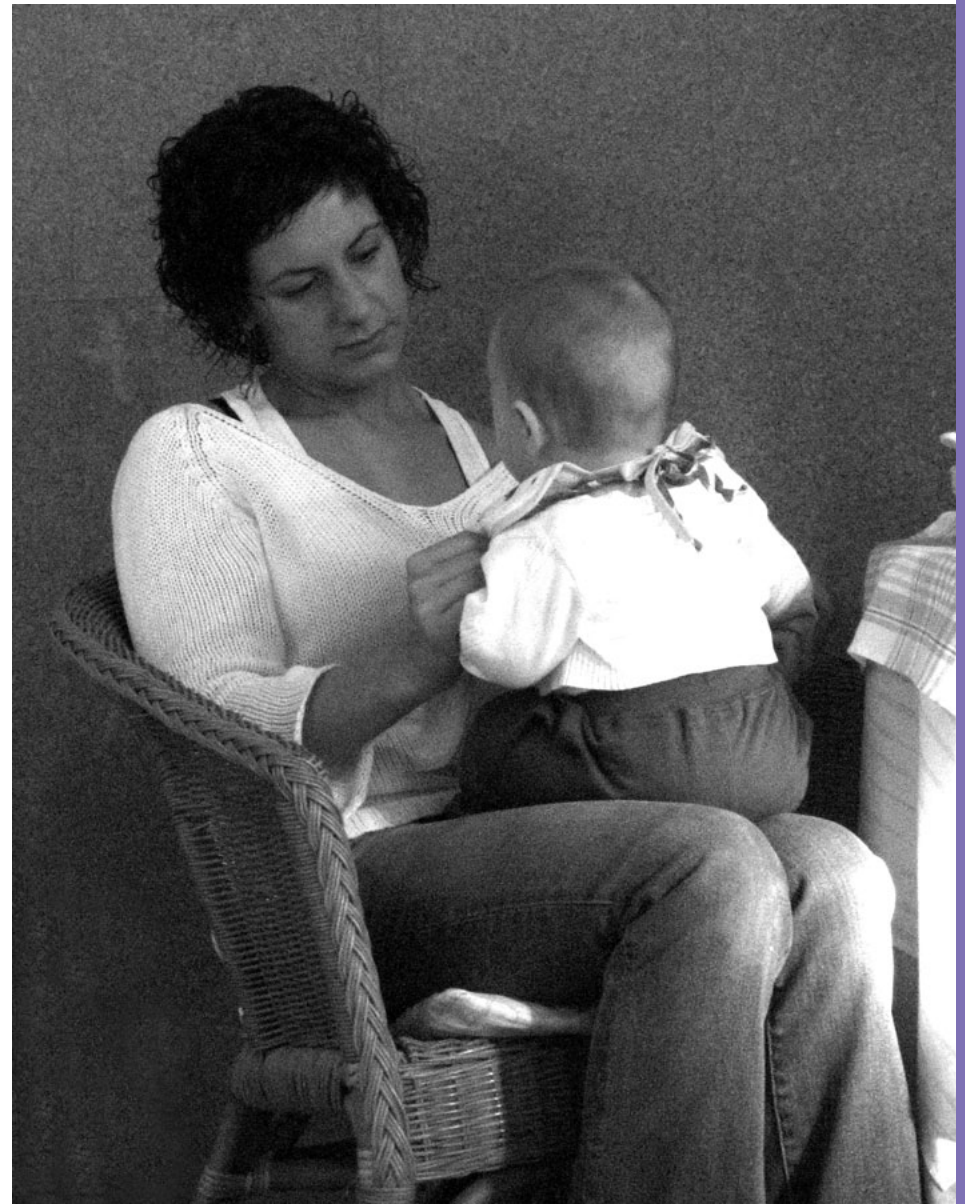
Un cop tot preparat, ens adrecem a l'infant amb veu tranquil·la, mirant-lo als ulls i li anticipem el que està a punt de fer.

En el mateix grup i segons el moment evolutiu dels infants, n'hi ha a qui donem el menjar asseguts a la nostra falda i altres que, asseguts en cadiretes de tres posicions, ja mengen en una taula de mides adients. Sempre respectant i vetllant per oferir un tracte tan individual com sigui possible.

No utilitzem gandules ni per als àpats, ni tampoc durant el joc perquè immobilitzen el nen provocant-li passivitat. Donar de menjar a la falda escurça distàncies i afavoreix la relació i el vincle emocional entre la mestra i l'infant. Donar de menjar fent servir una taula de mida adulta (per exemple una taula «camilla») ens permet individualitzar aquest moment i a la vegada evita les interferències dels companys que en aquell moment no mengen.

Quan un infant dona mostres de voler participar més activament, tocant el menjar o agafant la cullera, fem servir una trona amb braços. Això serveix de pas intermedi entre menjar a la falda de l'educadora i menjar a la taula individual assegut en una cadireta baixa. Permet que els ulls de la mestra i els de l'infant es trobin a la mateixa alçada. La postura de la mestra és més còmoda i per tan afavoreix la seva salut física i li permet prendre temps i calma.

Quan saben asseure's i aixecar-se de la cadira tot sols, els oferim menjar en una tauleta baixa, un sol infant amb la seva educadora de referència, ja que seguim potenciant el tracte individual. En aquest moment hi introduïm petits canvis, com fer servir el bol de vidre en comptes del plat perquè facilita l'èxit de l'infant en agafar el menjar amb la cullera i manté millor la temperatura; una cullera a la seva mida, un got de vidre per a l'aigua i estovalles de roba perquè dignifiquen la taula i així s'educa també l'estètica.





Autonomia amb la cullera

L'infant té una cullera i la mestra una altra. És un moment important per no caure en la mecanització. Podríem donar-li pressa per menjar però d'aquesta manera el nen s'acostumaria a esperar passivament la cullera de la mestra. Al contrari, la nostra actitud d'atenció i espera permet que el nen prengui consciència de la seva pròpia capacitat, del seu propi ritme. Moltes vegades aquesta situació coincideix amb la introducció de sabors nous, afegits al seu menjar habitual. Intentem donar temps, i tenir espera.

diferent a donar el menjar als vuit infants del grup al mateix temps.

Es respecten els diferents ritmes de cada infant en el menjar. Mentre un infant gaudeix encara amb el primer plat, potser un altre ja comença les postres, no obstant això, fem el possible per trobar un equilibri i per esperar el company.

L'atenció individualitzada ens permet escoltar i intentar comprendre les manifestacions, els canvis de cada infant concret, entreveure si ja és el seu moment per utilitzar la cullera, per iniciar-se a fer els primers

Autonomia amb els dits

El nen té, i fa servir, la cullera, però en aquesta edat també utilitza els dits. S'intenta que descobreixi el plaer de l'autonomia, que tingui ocasió d'escollir i decidir el que pren. I en definitiva es prioritza el protagonisme de l'infant. Quan tenen suficient autonomia per menjar sols, posem dos infants junts en una taula amb la mestra de referència. S'imiten, la presència de l'altre és una nova motivació per menjar. Durant el menjar també s'inicien relacions. És l'inici d'un acte col·lectiu, social, que és molt

intents de menjar sol... Canvis i progressos que anotem i compartim amb les famílies mitjançant una llibreta en la qual diàriament també es descriu què i com ha menjat el nen, les activitats que li han interessat i, en definitiva, la seva evolució general.

Moments per reflexionar

La comunicació i presentació de tots els elements es fa sempre mitjançant el llenguatge verbal i corporal, i des del convenciment que l'infant és capaç de construir els seus aprenentatges. Nosaltres, senzillament, fem l'acompanyament de les seves descobertes i facilitem els canvis necessaris perquè la conquesta de la seva autonomia personal continuï creixent.

Finalment, volem destacar la importància de respectar els horaris i els ritmes individuals dels infants, així com la importància que la mestra parli a l'infant verbalitzant el que està a punt de fer amb ell i el que s'esdevé en cada moment, sobretot en les activitats de contacte corporal. Cal saber veure i reivindicar el valor primordial de les activitats quotidianes -el menjar, el canvi de bolquers, el repòs dels infants- com a moments importantíssims, tant per la relació adult infant que s'hi estableix com pel seu alt contingut educatiu i d'aprenentatge amb els petits. Són moments de relació íntima, amb una forta càrrega emocional per a l'infant i per a l'adult i, per tant, cal trobar el temps suficient per poder reflexionar conjuntament amb la resta de l'equip i intercanviar dubtes, certeses i experiències.

Resumint, els canvis que hem anat fent es poden sintetitzar en cinc punts:

- Canvi d'actitud com a mestres per acollir els infants i pensar en l'organització, en els materials i en el mobiliari per incidir en el procés d'autonomia.
- Intensificar el tracte individualitzat.
- Donar més protagonisme a l'infant.
- Millorar la relació de la mestra amb cada infant, assignant una figura de referència per a cada nen i nena.
- Acordar amb les famílies els horaris i l'alimentació dels fills, i fer-ne un seguiment acurat i periòdic.

Els infants creixen amb les seves conquestes, nosaltres hem crescut amb l'experiència i amb la satisfacció enorme d'haver conquistat la capacitat de tenir una mà que espera, ulls que miren, i oïdes que escolten per donar protagonisme als infants en la conquesta de la seva autonomia. ■

Neus Pañella i Charo Gutiérrez,
membres del grup de treball de Lóczy de l'AM Rosa Sensat



El respecte per la llibertat de moviments

Quan el curs 2002-2003 es va inaugurar l'EBM «Confetti» de Sarrià de Ter (Girona), l'equip docent el formàvem vuit educadores cadascuna amb experiències educatives diferents. Per tal de poder unificar criteris a l'hora de treballar amb els infants, vàrem rebre assessorament pedagògic de Marta Graugès, la qual ens va ensenyar com treballen les educadores de l'Institut Pikler-Lóczy de Budapest.

majoria de les sales de lactants de les escoles bressol, a les quals l'infant quedava lligat, privat de la possibilitat de moure's per ell mateix. Vàrem reflexionar i vàrem veure que si volíem treballar el moviment lliure era incoherent utilitzar aquests elements limitadors, que dins de l'hamaca l'infant tenia una actitud passiva, esperava que l'adult li donés un objecte per explorar. Es va acordar treure les hamaques i deixar els infants directament en contacte amb el terra, on tindrien més autonomia i llibertat de moviments. Per això al matí col·loquem una superfície aïllant de plàstic dur a terra (el de la sala no és de fusta) i hi deixem els infants a sobre. Les famílies, quan arriben, també deixen l'infant damunt d'aquesta superfície aïllant, panxa enlaire. Des d'aquesta posició els nens i nenes més petits inicien més fàcilment el moviment, s'observen les mans, els peus, agafen petits objectes, etc.

Durant tot aquest temps de funcionament de l'escola, hem observat que els infants són capaços de desenvolupar per si mateixos les diferents postures i de passar per tots els estadis, si se'ls ofereix l'oportunitat de

Un dels principis bàsics de l'Institut Pikler és la llibertat de moviments. La sala de nadons venia equipada amb unes «hamaques», com a la

fer-ho lliurement i sense entrebancs. Saben com tornar amb seguretat a un moviment controlat, poden seure i buscar un objecte rastrejant, poden aixecar-se i ajupir-se, poden caminar i tornar a gatejar... Els seus moviments són fluids, sense rigideses, saben com caure i poden escollir la posició més adequada per manipular amb tranquil·litat els objectes que hem posat al seu abast.

A la sala es respira un clima de concentració. La Laia estirada a terra té una carbassa entre les mans, l'observa i l'explora amb la mirada; en Genís rastreja fins a aconseguir una pilota; l'Izan i l'Ian estan estirats de panxa a terra i volen un mateix objecte; la Maria s'enfila fins al prestatge d'un moble; en Martí, assegut, sacseja i fa sonar un pot que a dintre conté cigrons; l'Andrea està dreta i observa des de la porta com els infants més grans juguen al pati; la Sara ha trobat un objecte molt petit i ens l'ensenya (una pedreta que retirem de seguida). Cada infant està atent a allò que més li interessa...

...i nosaltres, què fem?

- Observem amb ulls atents els diferents progressos de cadascú, fem anotacions i registres de desenvolupament dels infants. Observem la qualitat de coordinació i l'economia de l'esforç.

Mònica Singla

- No anticipem cap postura. No estimulem cap pas, no els ajudem a caminar, no els asseiem a terra. Si asseiem un infant quan encara no està preparat, li estem privant de la possibilitat de fer-ho per ell sol, afavorint una dependència envers nosaltres.
- Estem convençudes que els infants poden fer allò que es proposen, confiem en les seves capacitats. L'infant aprèn a aprendre i a dur a terme fins al final tot allò que ha començat.
- Oferim materials que estimulin la seva curiositat: la panera dels tresors, materials naturals, poques joguines de plàstic...

Què necessita l'infant per desenvolupar les seves capacitats?

- Un espai adequat, prou ampli, amb un terra que els desplaçar-se sense relliscar, si pot ser de fusta. Objectes atractius que estimulin la curiositat per manipular.
- Temps, que permeti als infants concentrar-se sense interrupcions, que els permeti anar resolent les diferents dificultats per ells mateixos. Si expliquem l'acció abans de realitzar-la, els infants es van situant i entenen què els demanem. Per exemple, abans de recollir els objectes puc dir als infants que dintre de cinc minuts recollirem per preparar el dinar. Abans de canviar el bolquer a l'infant, li explicarem que l'hem de canviar i esperarem que ell s'acosti per anar al canviador.
- Un adult no intervencionista, que observa i espera les accions que fa l'infant. Imaginem un nen o una nena que vol agafar una anella que li queda a poca distància. La primera reacció és voler-lo «ajudar» acostant l'objecte. Si ho fem, tanmateix, l'infant s'acostuma que li anem resolent les seves petites dificultats. Diferent és l'actitud de l'educadora que observa, acompanya amb la mirada, segueix l'esforç i quan l'infant aconsegueix agafar l'objecte li regala un somriure que diu «t'he vist, ho has aconseguit». Cada vegada que un adult interfereix en l'activitat autònoma de l'infant, fa que s'aturi el procés iniciat i el seu interès.





- Un adult que observa, que fa registres, anotacions dels progressos individuals de cada infant. Un adult que no compara, que respecta les diferents competències motrius.
- Un adult que dedica de manera individual mirades, somriures, carícies i paraules. Que demana la col·laboració de l'infant en el moment del canvi, quan es renta la cara i les mans, quan està menjant...
- Un adult sense rigideses, que permeti, que confiï, que gaudeixi dia a dia de la relació amb els infants. ■



Durant el desenvolupament dels seus moviments, l'infant aprèn no sols a girar-se de panxa avall o a donar tombs, a anar de quatre grapes, a aixecar-se o caminar, sinó que també aprèn a aprendre. Aprèn a estar ocupat amb alguna cosa, o a agafar interès per alguna cosa, a provar, a experimentar. Aprèn a conèixer l'alegria i la felicitat, les quals signifiquen el seu èxit, és a dir, són el resultat de la seva pròpia i pacient constància.
EMMI PIKLER.

Mònica Singla Cabré, directora de l'EBM
«Confetti» de Sarrià de Ter.

Col·lecció de mocadors

Marta Farré, avia i mestra

La veritat és que no sé si realment la Clara col·lecciona mocadors, en aquest com en molts altres aspectes de l'activitat dels infants, els adults tendim a interpretar.

La Clara durant els tres primers anys de vida ha mostrat un interès especial pels mocadors i els draps. Una activitat en la qual, des de molt petita, podia concentrar-se llargues estones.

Tots els infants poden tenir accés a mocadors i retalls de roba, un material que haurien de tenir a l'escola i que pot ser molt variat, de colors, de mida, de textura, d'estampat, etc. Permet actuar sol i en grup i ofereix una gran diversitat de possibilitats de joc (sensorial, d'imaginació, d'habilitat,...) que el fan un material adequat tant per als infants més petits com per als més grans.

Potser l'interès de la Clara pels mocadors parteix del joc de fer tat amb un mocador verd i suau,... potser de l'agradable sensació del *hi és o no hi és* o el *hi sóc o no hi sóc* del joc van ser prou interessants per mantenir aquest interès especial per aquests objectes.

El primer que permet pensar en l'interès de col·leccionar és la fal·lera de la Clara per endreçar, sempre al mateix lloc, la pila de mocadors que anava recollint. Un cistell petit, fort i estable, amb una nansa a la mida de la seva mà, que es penjava del braç per portar-lo d'un costat a l'altre.

El joc amb mocadors era divers: treure i posar del cistell, jugar a fer *tat* cercant la complicitat de la

mirada adulta,... Altres vegades l'activitat se centrava a tapar i destapar objectes, repetint l'acció una vegada i una altra, i després s'afanyava en el ritual d'omplir el cistell.

Com que cada cop tenia més mocadors, sense altre propòsit que endreçar-los millor, sa mare o jo els plegàvem. Ben aviat el desplegar i plegar va esdevenir l'activitat de més durada. Fer i desfer, una vegada i una altra amb una atenció extrema. Les dues manetes ajuntaven amb precisió les dues puntes d'un mateix costat. Si el mocador era gran, per fer el segon plec, hi intervenia el sota coll per poder-ne trobar la meitat i ajuntar les puntetes dels dits.

A poc a poc, el joc amb els mocadors anà canviant. En feia llits per a les joguines i per a ella, para-va taula,...aviat començà a disfressar-se, a fer dels mocadors faldilles, capes, turbants,... Ara que té quatre anys, els mocadors segueixen interessant a la Clara, però potser no tant com abans, perquè de tant en tant s'hi enfada, vol ser una princesa i potser no ho sembla prou, o es vol lligar un mocador a la cintura i és curt; els mocadors que ho podien tot comencen a fallar en les seves expectatives.

De tant en tant, però, els mira, els contempla i fa amb ells una gran estora o un tapís, i quan fa això després els plega un a un delicadament i els posa de nou al petit cistell.

Quan ve a casa, li agrada trobar-hi les seves coses, les joguines, els llibres, els DVD... i el cistell dels mocadors; els mira però ja no hi juga. ■

Tot sovint, quan mirem als calaixos i les caixes reservades per a cadascun dels infants hi descobrim moltes coses: papers retallats, papers de caramel, pedretes, capsetes, branquillons, joguinetes, paquetets de sorra, boles de sorra fina, flors, el cartronet del seu nom, el llibre que els agrada mirar... tantes coses!

Talment podríem trobar, també, moltes coses a les seves butxaques o a la seva cartera.

Igual que l'adult, l'infant recull i valora aquelles coses que li agraden i passen a formar part de la seva propietat, podríem pensar que són elements que formen part de la seva intimitat personal.

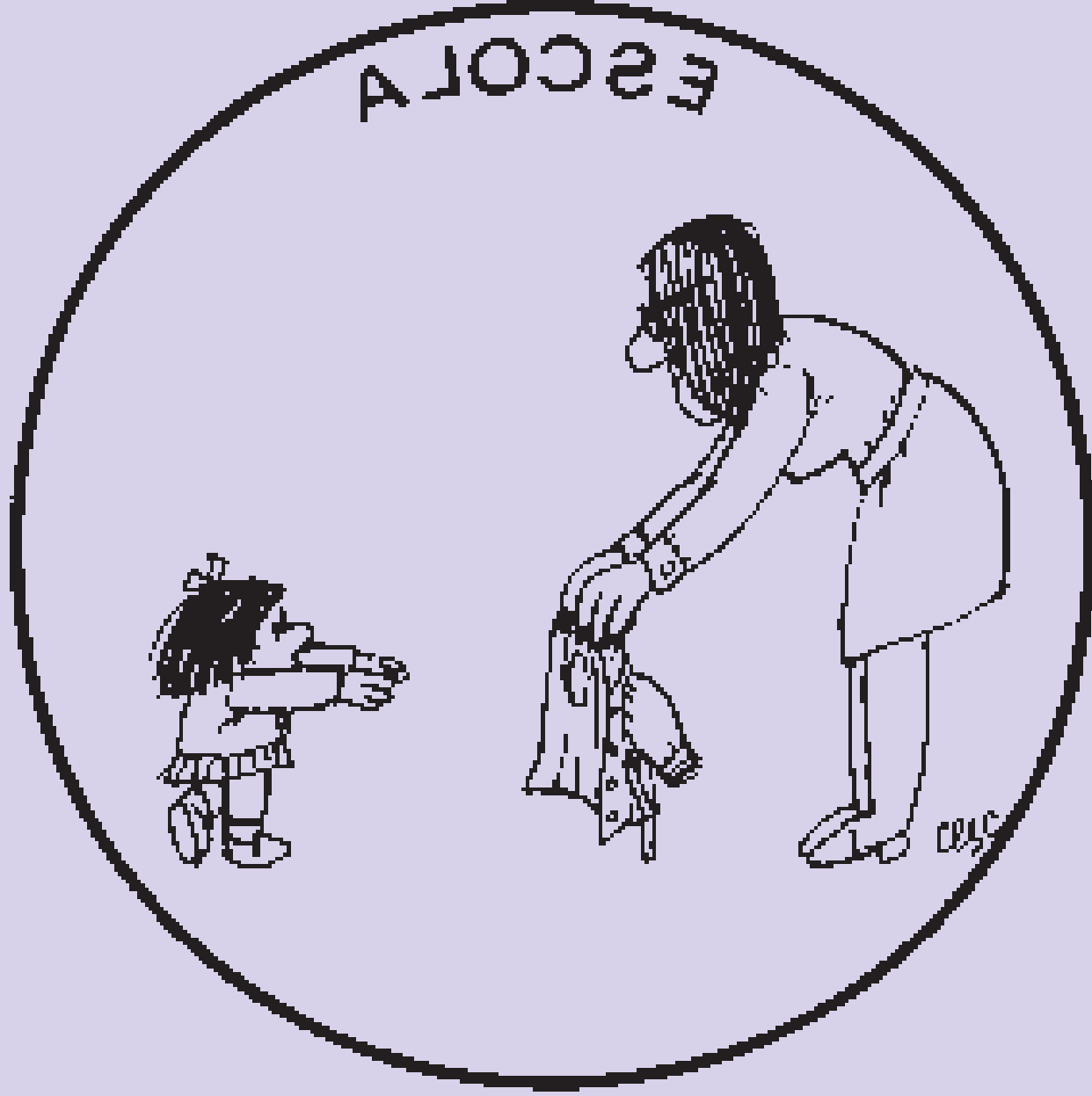
Podem dir que l'infant és col·leccionista de mena perquè recull i guarda objectes que per a ell són tresors preuats.

COL·LECCIONS



bones pensades





Cadascú busca el seu lloc



Mari Carmen Díez

D'uns anys ençà m'interessa observar les maneres que utilitza cada infant per buscar el seu lloc en el si del grup-classe. És una recerca que abasta des del lloc físic en què ubicar-se durant els treballs i els jocs, fins al lloc simbòlic en què cadascú se sent bé «en la seva pròpia pell» i a més inclòs, considerat i còmode entre les persones que l'envolten. Aquest curs he anat recollint les meves reflexions i observacions anteriors, alhora que he fet més conscients les meves intuïcions. També he plantejat hipòtesis, he intentat objectivar com intervinc amb els infants i com em sento personalment respecte a aquest «assumpte». Un resum del meu recorregut és aquest escrit, en el qual he volgut plasmar alguns fets i algunes conclusions que, com sempre, només seran provisionals.

«Para entender a un chico o a un adolescente (de hecho, incluso a un adulto), tenemos que retroceder adonde él no estaba aún.»¹

Tenir lloc fa falta, dóna seguretat, suposa disposar d'un espai acotat, conegut, personal. En un grup, en una reunió, en un dinar, sempre necessitem saber «on hem de posar-nos», on estarem. Tenir un lloc genera costum, dóna confiança, permet apropar-se o allunyar-se d'allò o d'aquells que ens donen plaer o ens espanten. Tenir un lloc també permet anar canviant d'ubicació al nostre ritme. Segons va creixent la nostra autonomia, podem anar escollint altres angles de visió, altres distàncies, altres persones... Tenir un

lloc ens dóna la tranquil·litat de saber que pertanyem a un grup, que ens trobem inclosos en l'espai a repartir, que la nostra presència és esperada, se sap, es coneix. Després sembla que no sols és natural tenir un espai, sinó que també és necessari i convenient.

Que hi hagi alguna cosa o algú per ocupar-lo, per situar-s'hi, dóna sobretot sentit a un lloc. És a dir, que «el lloc» al·ludeix directament a un objecte o subjecte «situable». Un lloc buit fa pensar en una «mancaça», en la susceptibilitat de ser omplert, ens remet a una altra cosa, a allò que «no hi és». És a dir, que el lloc al·ludeix a una entitat, o a una identitat. Seria absurd parlar de fer o buscar un lloc si res ni ningú necessités ubicar-s'hi. Lloc per a un canari, lloc per a un llit, lloc per a un invitat, lloc per a un afecte, lloc per a un amic, lloc per a un mateix... Llocs concrets en els quals posar coses, o en els quals posar-nos les persones.

Intento dir que tenir un lloc no sols implica estar-hi, això és evident, tenir un lloc implica també i sobretot ser. I parlant de persones, implica ser algú, que ve a referir-se a un ésser amb identitat pròpia. Perquè una cosa és saber buscar-se un lloc, o defensar-lo (com després explicaré fent referència a com viuen això els meus alumnes), però aquesta capacitat per apropiat-se d'un lloc se sustenta en quelcom que ha succeït amb anterioritat. És quelcom

que ve de dintre, ve de sentir-se (o no sentir-se) «propi», diferent dels altres, genuí, especial. I aquesta sensació de ser «propietari» d'un ser satisfactori per a un mateix és un regal que ens atorguen altres: primer el grup, la família.

«El poeta Michaux escriu: «el amor es la ocupación del espacio». Ocupar un espacio físico viniendo al mundo primeramente, pero sobre todo, ocupar un lugar en el deseo del otro, sin el cual la vida, de entrada, pierde posibilidad de sentido, pero para que esto se cumpla, es preciso que alguien done lugar»²

Com és ben sabut, per ser una persona individual, autònoma i diferent, primer hem de formar part d'un grup. Hem de ser tres, per després ser dos i, per últim, un. I apuntalant l'emergència d'aquest «un», de nou els dos, els tres, o els més de tres. El nucli format per aquests altres, que alimenten, crien, bressolen, reben, esperen... estimen. Una dinàmica que va del plural al singular i a l'inrevés, en un moviment de tantes, de ritmes i de complexitats. És a dir que, per emergir com a persona, hem d'haver estat sostinguts pel desig dels altres. Anomenats, esperats i somiats des d'abans de ser concebuts, mentre ens estàvem formant, en néixer i després... any rere any, fins a adquirir aquesta consciència de ser que anomenem identitat.

«Lo que se respira en un lugar a través de una serie de prácticas cotidianas que incluyen actos, dichos, ideologemas, normas educativas, regulaciones del cuerpo, forman un conjunto donde está presente el mito familiar. Pero, ¿qué lugar se le asigna al chico en el mito familiar?»³

Depenent del lloc que la família hagi «reservat» a l'infant que ha d'arribar, segons la seva història, les seves característiques, el seu estil de criança, la seva formació... així anirà cadascú movent-se cap a la consecució d'un lloc que senti com a propi. Hi ha famílies que valoren més (per motius moltes vegades inconscients) tenir «un noi» o «una noia». D'altres volen sobretot que el fill triomfi. Algunes pretenen que el fill realitzi aspiracions no aconseguides pels pares o avis. O que ocupi el lloc d'algun familiar desaparegut. De vegades es pretén que el fill vingui a «apaivagar» algun conflicte, o a defensar, o a ser advocat, o a ser una bellesa, o a ser bo... En fi, a ser algú excessivament programat, prefixat, excessivament al gust o la necessitat d'altres. Això equivaldria a deixar-lo sense «lloc personal», sense



un espai mínim per ubicar-s'hi des del seu propi desig. Perquè està molt bé i cal esperar i somiar el fill, parlar-li, donar-li un lloc... però sense marcar la seva identitat amb unes projeccions massa grans per part dels seus progenitors. Esperar el fill, invitar-lo a viure, però com a una persona diferent, amb dret a ser ell mateix. Amb influències de la casa, és clar. Amb la seva història al darrere, és clar. Però amb algun camí lliure perquè l'infant el recorri per si mateix.

El cas és que segons hagi estat el «missatge» o «marcatge» familiar, així serà la manera de ser i d'estar de cadascú en el món. És per això que en la vida quotidiana d'un grup a l'escola es veuen tantes maneres d'apropar-se o apartar-se de la realitat de la mà dels ensenyaments familiars i de la mà del propi impuls. Tantes maneres de ser i de mostrar-se als altres. I tantes maneres de reaccionar davant del «buscar lloc» per treballar, jugar, fer amics o divertir-se. Maneres a observar i respectar, per descomptat, però també a intentar «obrir» per oferir a l'infant una mirada cap a altres possibilitats.

Penso en la Maria, que no era capaç de defensar-se de cap manera, li havien demanat expressament «que fos bona». En l'Antoni, que arremetia contra els altres, perquè li havien dit que havia de ser «el més fort». En l'Esther, que es mostrava molt insegura; era la petita de la casa i la protegien tant, que no podia sortir-se del paper de debilitat que li havien assignat. En

la Ruth, que mai no «trobava» lloc per seure i donava voltes, fins que algú li feia un espai al seu costat, ella sola no podia...

A la meua classe hi ha un intent premeditat de fer lloc als alumnes, esperar que es manifestin, valorar-ne les diferències, celebrar-ne les paraules, acollir-los, aturar-los, animar-los a conèixer-se, a «col·leccionar» identificacions mútues, a aprendre dels personatges de la nostra cultura, a trobar-se... Després vénen el dia a dia i les limitacions, però sobretot desitjo que tinguin un lloc diferenciat, i que puguin envolar-se cap a si mateixos perquè, si no poden ser ells mateixos, quina altra cosa poden ser?

«No tinc lloc»

Una de les diverses maneres que practico per ajudar els infants perquè tinguin un lloc és la meua proposta «que se'l busquin» en la mesura que en siguin capaços, i tant a les taules de treball de l'aula com a la «rotllana». Els demano, simplement, que es busquin «un bon lloc», «un lloc on es trobin a gust».

Alguns seuen de seguida, d'altres tarden una estona per elegir el seu lloc. Hi ha qui seua amb algun company conegut, i fins i tot envoltat de tots els seus amics. Els menys decidits em miren buscant que jo «els col·loqui». De vegades salten algunes discussions per voler estar sigui com sigui al costat d'algú, o per demanar-se un lloc en exclusivitat.

El tempteig i les maneres d'asseure's solen ser interessants d'observar. Hi ha qui fa que els pares els portin aviat pels matins per posar-se en algun dels seus llocs preferits, d'altres esperen els seus amics íntims per seure amb ells. Alguns seuen en el primer lloc que veuen lliure en entrar per no allargar el temps de decisió. Hi ha qui busca els extrems de les taules, o sempre la mateixa taula. De tant en tant es veuen alguns que seuen ben lluny de mi, mantenint actituds corporals de repte i rivalitat. N'hi ha que es disputen estar al costat del mateix company, o lluny d'ell, d'altres volen estar al costat de la meua taula...

Quan es tracta de seure «a la rotllana» per parlar, veure materials, escoltar el conte... algunes dinàmiques varien, perquè en la col·locació de les taules al matí influeix l'ordre d'arribada a l'escola. En canvi, en la col·locació «a la rotllana» el moviment demana més autonomia,

seguretat, atrevir-se a mirar, a buscar per a un mateix un bon lloc, no espantar-se davant de les possibles empentes d'algun ràpid o algun abassegador, acceptar la companyia de companys menys coneguts, defensar d'invasions la parcel·la elegida...

Al llarg del temps he pogut observar que hi ha alguns nens i nenes que sempre tarden més que els altres a col·locar-se. En alguns casos perquè en realitat el lloc que busquen és precisament el de retenir les mirades i l'atenció dels altres, i així es queden papallonejant sense asseure's, fins que el cercle ja és ple i aleshores es queixen fent el ploricó i dient «no tinc lloc»... Prefereixen que els cridi l'atenció per fer això, que no pas seure de seguida. Per res del món no es perdrien el seu «teatre», i aquest és el lloc que busquen, el que necessiten en aquell moment. Noten la seva imatge «com si els faltés alguna cosa», perquè els ha nascut un germà, o per d'altres motius.

En altres casos tarden per inhibició, timidesa, por... Són nens o nenes a qui costa situar-se, se senten insegurs, els fa por no escollir bé, els paralitza un possible gest de poca acollida en els companys. Els espanta l'exterior, necessiten recolzar-se en altres, o que l'adult els faciliti el seu desenvolupament. Encara han d'avançar en la seva autonomia.

A aquests els ajudo a trobar el seu lloc mentre verbalitzo: «No et preocupis, que hi ha lloc per a tu. Segur que hi ha un bon lloc. Aquí tots tenim lloc...» I algú fa un espai al seu costat. Potser al principi per acontentar-me a mi però, a poc a poc, també per fer un favor al company descol·locat i nerviós. És una estona interessant. Veus alguns infants amb les cares amables, o serioses i preocupades, amb cares de duresa o d'indiferència. Veus qui cedeix i fa espai al seu costat, l'agraïment que li mostra sense paraules «el desubicat»... Veus el grup esperant que tots es trobin dintre...

De tant en tant sorgeixen solucions no tan bones, com seure darrere d'altres, intentant esborrar-se, desaparèixer, no ser mirats. El grup accepta bé aquestes fugides «oblidant» automàticament qui s'amaga, com si pensessin des del seu moment narcisista i primitiu: «un menys». O com si li respectessin el gust... Jo no ho accepto mai, insistint que han d'estar «a la rotllana» i que estar darrere és com no ser-hi. Acostumo a dir-los que m'agrada veure'ls a tots, que no vull ni que es tapin els uns als altres (que també passa), ni que s'amaguin.



Em queda molt clar que per a alguns infants elegir el lloc és tot un plaer i per a d'altres força costós. Depenent de la seva identitat creixent, de la seva manera de ser, del seu grup d'amics, de la seva seguretat, del seu grau d'autonomia, de la seva capacitat per encarar-se amb fets nous, de tolerar la frustració...

A nosaltres també ens passa, perquè en això, com en tot, també estem implicats els mestres. Com a persones que som amb una manera particular de situar-nos, segons la nostra pròpia història familiar i experiencial, segons la nostra identitat, segons el nostre «pis de sota» afectiu...

No estarà de més, doncs, fer una mirada a veure en quin lloc ens col·loquem, com estem més còmodes en els grups en què ens movem, quin lloc sentim que hi tenim generalment: central, marginal, ampli, reduït, estimat, desvalorat, cridaner, discret, «director», «seguidor»... I si ens permetem canviar, provar i assajar altres maneres. Aquesta prospecció ens acostarà productivament als sentiments que experimenten els nostres alumnes en els primers tempteigs de la seva entrada en societat.

I és que tot un món es mou, en aquestes recerques de lloc. Un món que al·ludeix directament al lloc familiar, del qual parlàvem abans. Un

món al qual quasi no tenim accés si adjudiquem als infants un lloc excessivament fix, si no els permetem variar i provar altres llocs i maneres d'estar-hi.

Gràcies, mestra!

Tanmateix, és bastant comú el fet de situar els infants en petits grups a criteri dels mestres, adduint com a motius: evitar pèrdues de temps als matins en seure, evitar conflictes i distraccions, no permetre que els més

amics es posin junts, o els més inquietes, o els més tranquils, afavorir el coneixement mutu, aprendre a compartir el material, etc. Una altra proposta possible és la que vinc comentant, és a dir, que els nens i nenes escullin on asseure's cada dia. I hi ha qui simultanieja ambdues idees: treballs individuals i de grup amb col·locació assignada, i tallers en els quals s'elegeixen els llocs lliurement.

En aquestes maneres d'organitzar-se romanen diferents concepcions educatives. La primera més protectora, al mateix temps controladora, més mecanicista, amb una visió del mestre més directiva... La segona i la tercera més obertes a l'autonomia, a la lliure elecció, a discriminar què es desitja i com aconseguir-ho, a autoorganitzar-se, amb una visió del mestre més d'acompanyament i contenció...

A mi em sembla que facilitar que els infants triïn el seus llocs té molts avantatges, com deia abans. Intento resumir-los aquí: aprendre a decidir des d'un mateix partint de les pautes familiars, però tenint l'oportunitat de percebre altres maneres més personals de situar-se, estar i sentir-se en cada lloc. Estar cada cop amb uns companys, coneixent-ne així la majoria. El gust de triar amb autonomia. Aprendre a discriminar allò que es prefereix. Començar a establir acords, a intercanviar opinions, ajuda, materials, jocs... Aprendre a defensar la pròpia parcel·la. Tolerar la frustració de no poder estar, de vegades, en el lloc que un voldria...

També té alguns inconvenients: les discussions que de vegades sorgeixen per un lloc determinat, les possibles repeticions, si sempre es tria el mateix lloc, o els mateixos companys...

De manera que opto perquè els infants escullin sense asseure's i hi advocho en tota ocasió que se'm presenta (com aquesta) amb el meu apassionament habitual. Una de les vegades en què vaig comentar aquest fet va ser a Màlaga. Parlarem dels pros i els contres de les possibles maneres d'organitzar la col·locació general dels nens i nenes des de les conviccions pedagògiques, l'experiència, les metodologies que cadascú utilitzava, els tipus d'infants i d'escoles.

En la sessió següent, una de les mestres va dir emocionada que havia explicat a la seva classe que havia sabut d'un col·legi d'Alacant en el qual cada infant seia on volia i que havia pensat que podien fer una prova a veure com els hi anava a ells. Van fer l'intent i els va anar bé. Segons deia ella «en part per la novetat i, en part, potser, perquè el mètode era bo».



El cas és que en acabar la jornada, una de les nenes se li va acostar i li va dir que havia estat molt a gust treballant amb les seves amigues. Després li va fer una abraçada i va dir-li a l'orella: «Gràcies, mestra!» Un fet que pot donar-nos pistes per continuar-hi pensant.

Una contradicció?

Però malgrat tota aquesta passió i les nombroses raons pedagògiques i psicològiques amb què proposo això d'escollir els llocs lliurement, aquest curs el destí m'ha ofert una sorpresa.

El grup de «Les girafes», 23 nenes i nens de 4 i 5 anys, venia valent. No hi havia manera que arrelés la meva proposta d'ubicació lliure. Ja havia passat el primer mes del curs i l'estona de seure pels matins es feia eterna per les discussions, els enrenous i els canvis sobtats de lloc d'uns i altres. Durant el dia continuaven les dinàmiques de conflicte en alguns grups. Encara no podíem escoltar-nos bé, així que les normes i els bons costums brillaven per la seva absència.

La meva paciència també trontollava, així que, seguint una intuïció que m'alertava a «fer-hi alguna cosa» i per retornar aviat l'ordre a la meva classe, vaig decidir... adjudicar als infants llocs fixos segons el meu criteri!

Aquesta mesura, que vaig prendre amb dubtes i culpes, va generar-me una incòmoda sensació de derrota, regressió, inseguretat, i «sergentisme».

Com és que «em» passava això? Era cosa de l'edat? Tenia excés de feina? Era menys tolerant que altres vegades? Aquests infants eren més inquietos del compte, o era jo que no podia mantenir les normes a la classe?...

Vaig intentar consolar-me pensant que formaven el grup vuit noies i quinze nois, que venien de dos grups diferents que havien d'acomodar-se, que hi havia uns germans bessons i quatre parelles que eren carn i ungla, que hi havia alguns nens amb un nivell zero de tolerància a la frustració, que a més de vuit els agradava estovar a la primera oportunitat, que hi havia tres mares embarassades, un nen nou molt potent i que reclamava molta atenció... i coses així. Tot això era veritat. També la

meva edat i l'excés de feina eren una realitat. Potser tot plegat m'havia portat a haver de prendre aquesta decisió.

Els nens i nenes ho van prendre com una gran novetat, els pares es van estranyar una mica quan els ho vaig explicar en la reunió d'octubre, les companyes també es van estranyar (i jo...). Tanmateix, la dinàmica de la classe va canviar en poc temps, tots estàvem més tranquils, i vam poder començar a trobar-nos a gust junts.

Durant tres mesos els infants s'estigueren asseguts segons la meva proposta, elaborada a base d'observar-los i de veure on em semblava que ells se sentirien bé, i al mateix temps de manera que s'evitessin els enrenous entre alguns i les dependències excessives. Vaig mantenir algunes parelles simbiòtiques, perquè encara no les veia a punt per estar separades.

Vaig barrejar els nens i nenes provinents dels dos grups-classe per induir-los a conèixer-se millor i, finalment, vaig tenir en compte, tan bé com vaig saber-ne, allò que necessitava cadascú, el grup i jo mateixa.

Els infants es van anar fent amics, van començar a sorgir les patrulles, els festeigs, es podia treballar millor... A més, hi havia menys embolics, menys baralles, menys soroll i menys agressions. S'albirava un altre ambient de treball i relació, que va anar arribant de mica en mica i del qual ara gaudim. Mentrestant vaig donar suport als més temorencs, frenant els fanfarrons, verbalitzant el que anava succeint i animant a tothom a escollir, a votar, a acordar i a dir tot allò que sentien i pensaven. I el grup va anar consolidant-se a poc a poc. En tornar de les vacances de Nadal, els vaig dir que com que ja era un altre any... «any nou, vida nova». I vaig recordar-los que, quan vam iniciar els llocs assignats, els havia avisat que en un altre moment determinat ells tornarien a escollir el lloc on volien seure. Per a la bona marxa, també vaig comentar-los que hi hauria una condició: «Que el lloc escollit pel matí seria per a tot el dia», i tres prohibicions. En aquest punt vaig callar-me fent una pausa llarga a veure si algú l'aprofitava, i llavors la Clàudia, exercint d'emergent o portaveu del grup, digué:

- Jo les sé: La Paula i en Xavier no poden estar junts, perquè són germans, la Marissa i la Paulina tampoc perquè si no, no van amb ningú més, i en Lluís i l'Àngel tampoc, perquè es barallen i fan molt d'enrenou.
- Doncs mira, sí, ho has endevinat. De moment serà així, ja veurem més endavant. Com ho veieu els altres?
- Bé, perquè la Marissa i la Paulina van tan juntes com si estiguessin enganxades amb un xiclet, i a més la Marissa no deixa que la Paulina jugui amb mi -va dir la Maria.
- Sí, i en Lluís i l'Àngel es peguen i riuen molt fort -va dir en Pau.
- A mi m'agrada estar amb l'Àngel, que és molt bon amic meu, i ara ja sé que no puc anar sol amb ell com feia abans. Ara he fet més amic
- va comentar en Jaume, content.
- Jo em posaré de vegades amb en Joan i d'altres amb la meva «novia»
- deia en Rubén.



- Jo canviaré tots els dies de lloc -deia en Jordi.
- Doncs, jo mai -continuava en Mateu.
- Jo em posaré lluny de la teva taula perquè no em vegis -aclaria l'Àlvar, amb cara de picardia.
- Aquí va venir un moviment que m'ha estat preciós d'observar: les diferents maneres de rebre i de fer ús d'aquesta llibertat d'elecció estrenada de nou.
- Alguns dels més decidits miraven la classe com si mai no l'haguessin vista i elegien on posar-se amb un somriure a la boca. Hi havia qui verbalitzava la sensació:
- Que bé s'està en aquesta cadira, jo mai l'havia provada!
- El lloc d'en Jaume és molt còmode perquè té per repenjar-se a la prestatgeria dels contes.
- M'agrada poder estar amb el meu amic Jordi.
- Jo m'he posat al costat de la teva taula, així veig el que tu escrius.
- A mi m'agrada el final del banc per sortir més aviat a fer les coses.
- A mi m'agrada el final per comptar els que hi ha a la meva taula.
- A mi m'agrada mirar per la finestra i veure els núvols, abans estava assegut al revés i no els veia...
- D'altres vacil·laven, em miraven, no sabien on seure. Una de les nenes va fer venir la seva mare alguns dies perquè l'ajudés a buscar lloc. Un dels nens es va mantenir en el lloc d'abans. El cas és que cada dia es donava una dinàmica una mica diferent, totes elles útils al coneixement mutu entre els infants, a l'elaboració d'un llenguatge comú i a la formulació de senzills criteris d'observació i anàlisi de la realitat, que discutíem quan calia. Quan hi havia una topada, un conflicte, o una amistat nova. Quan s'havia de decidir alguna cosa. Quan no sabíem què fer. Quan s'havia de planificar alguna activitat. ■

Mari Carmen Díez, mestra de l'escola Aire Libre d'Alacant

1. RODULFO, Ricardo. El niño y el Significante. Un estudio sobre las funciones del jugar en la constitución temprana. Buenos Aires: Editorial Paidós, 1989, p. 47.

2. RODULFO, RICARDO. op. cit., p. 36.

3. RODULFO, RICARDO. op. cit., p. 36.

Conversa amb Anna Tardos directora de l'Institut Pikler-Lóczy

Montse Fabrès

MONTSE FABRÈS: *Després de la vostra llarga experiència de 60 anys de treball a l'Institut Pikler-Lóczy, heu sentit la necessitat de modificar alguns aspectes dels principis pedagògics?*

ANNA TARDOS: Els principis no han canviat, van ser formulats molt bé per Myriam David i Geneviève Appell en el llibre Lóczy ou le maternage insolite. Podeu veure-ho en el seu llibre. Avui dia són els mateixos: donar a l'infant una relació segura amb l'adult; donar un espai per a l'activitat autònoma; tractar el nen com a una persona positiva i ajudar-lo a desenvolupar les seves capacitats; tractar-lo amb respecte, i també és molt important el bon estat de salut. En el llibre de Myriam David i Geneviève Appell aquests principis es formulen així:

- valor de l'activitat autònoma;
- valor d'una relació afectiva privilegiada i importància de la forma particular que cal donar-li en un marc institucional;
- necessitat d'afavorir en l'infant la presa de consciència d'ell mateix i del seu entorn;
- importància d'un bon estat de salut física que ja se sobreentén, però també, en part, resulta de la bona aplicació dels principis precedents.

Anna Tardos, psicòleg continuadora de la gran tasca iniciada per la seva mare, la pediatra Emmi Pikler a Budapest l'any 1946, després de la guerra, quan se li va confiar la direcció d'una institució d'atenció als infants de 0 a 3 anys orfes i abandonats i en la que va aplicar una metodologia pròpia basada en la importància de l'activitat autònoma dels infants i d'una relació afectiva privilegiada per el seu desenvolupament harmònic.

Ocupar-se de la bona salut dels infants, és a dir, durant el desenvolupament de la jornada, viure, dormir a fora, a l'aire lliure, fins i tot actualment estan a l'aire lliure, i l'alimentació: el que és bo per a la bona salut. Crec que aquests quatre no canvien. Hi ha petits detalls que no són tan petits, per exemple, si me'n recordo bé, el que abans era un capítol en el nostre llibre manual de tenir cura dels bebès i dels nens petits: com posar-los al sol, ara els protegim del sol. Potser hi ha detalls que sí que han canviat. Pel que fa al sol, caldrà reflexionar de debò: els infants estan tancats a l'ombra, era tota una coreografia que començava així, 5 minuts, 10 minuts... fem això amb el bebè molt petit, el posem a fora a l'aire lliure però no el posem al sol.

M. F.: *Pel que fa a l'organització i el condicionament de l'espai, les propostes de jocs. Heu sentit la necessitat de canviar quelcom de bàsic?*

A. T.: Sempre s'aprèn. Per exemple, nosaltres hem après molt amb els col·legues alemanys, d'Ute Strub que és professora de psicomotricitat pikleriana i també pedagoga de Waldorf: ara utilitzem més materials naturals, per exemple, abans teníem moltes joguines de plàstic, és veritat, també teníem robes, actualment per a nosaltres és una gran preocupació proposar joguines de materials diferents, robes, capsos, si és possible naturals i no massa acolorits, realment trobem una gran varietat de materials. I una altra cosa és per als més grans, representa un gran problema perquè hi ha tantes joguines noves i tan sofisticades... Discutim tots junts què els podríem proposar que fomenti la seva creativitat. També hi ha petits canvis en la vida quotidiana, comencem el passeig una mica més tard, el bany és més llarg, per tant hi ha petits canvis en la vida quotidiana, però pel que fa a

l'estabilitat dels adults que s'ocupen dels nens perquè s'hi estableixi una bona relació, la manera com estar amb els infants, l'aspecte de com s'ha de donar suport al procés de socialització, com oferir i donar suport a la lliure activitat i a la bona salut, tot això realment és el centre, no ens ho podem imaginar d'una altra manera. Sempre ens pregunten, hi ha principis nous? Els principis són els mateixos. Però la manera com els realitzem, de vegades discutim tots junts com ho hem de fer.

M. F.: *En quins països l'enfocament piklerià ha integrat i desenvolupat l'experiència completament?*

A. T.: Completament no ho podem dir. És veritat que va ser a França, fa més de 30 anys, on va aparèixer primer el llibre, i va esdevenir un manual per als professionals de la primera infància en moltes llengües, però no podem dir que tot el treball en molts països segueixi aquesta idea. En qualsevol cas, penso que hi ha idees que es filtren, a França hi ha l'Associació Pikler-Lóczy que treballa des de fa anys, fa seminaris, conferències, té una gran influència, però també hi ha altres corrents. En molts països existeixen Associacions Pikler, a Europa i fora d'Europa. També es fa una gran feina als orfenats i a les escoles bressol.

El que és interessant és que a cada país hi ha altres àmbits on és més acceptada: per exemple a Alemanya i a Àustria hi ha grups infants-pares piklerians com a suport per als pares. A Àustria i a Alemanya l'enfocament Pikler és una noció enormement respectada, però no puc dir completament desenvolupada. S'intenta fer escoles bressol piklerianes, però només en conec dues o tres on puc dir que realment es treballa amb la qualitat pikleriana. Als EUA hi ha també molts grups infants-pares, una associació (RIE) que des de fa molts i molts anys organitza grups, «clases» per als bebès i per als petits amb els pares. També hi ha una associació internacional que s'ocupa d'introduir la nostra experiència en els orfenats per a petits abandonats a Amèrica central, a El Salvador i a Guatemala, i allà fan una gran feina, amb molta prudència, molt a poc a poc. És un camí molt llarg. Hi ha molts països on es fan coses. A Equador existeix un orfenat, també una escola bressol i grups d'infants i pares. A l'Argentina



també hi ha moltes coses, però no podem dir que s'apliqui completament, i tampoc no és el nostre objectiu, per a un govern no seria bo acceptar un sol corrent, una sola idea. Crec que cal deixar aflorar altres corrents, sempre que no sigui un lloc o un corrent on l'infant pateixi. Però també hi ha altres corrents i és normal que hi siguin.

M. F.: *Pel que fa a la formació de les educadores, hi ha diferències entre les joves d'avui que volen treballar a Lóczy i les d'abans?*

A. T.: Sí, hi ha moltes diferències, una gran diferència. Abans era un gran honor treballar a casa nostra, era un gran honor quedar-se a casa nostra i anar a les escoles per dedicar-se a cuidadora i educadora de nens petits. Ara tothom vol ser diplomada, hi ha moltes escoles universitàries, és molt fàcil anar-hi perquè n'hi ha massa, ser assistenta social, auxiliar de psicologia i moltes altres professions, i ja no és un gran honor estar amb els infants petits. Nosaltres els diem: ara sou aquí, al setembre estareu disposades a anar a l'escola i treballar amb nosaltres? I molt sovint la resposta és: «No! Voldria...»

Per tant, potser ara aquesta possibilitat d'arribar més lluny en els estudis està més oberta.

M. F.: *Teniu dificultats en la formació pràctica? Quina mena de dificultats?*

A. T.: No, no és més difícil ara. Sempre ha estat així, aquesta feina no és per a totes les personalitats, fins i tot si algú vol ser molt amable, molt comprensiva. Per estar amb els bebès cal ser tranquil, cal tenir paciència, cal interessar-se pels detalls de l'infant, de la seva vida quotidiana. Els nens petits no són per a tothom, tothom pot ser mare i l'infant ha d'acceptar la seva mare «suficientment bona». Però aquesta professió, aquesta feina, no és per a tothom. Hi ha moltes noies que vénen a veure'ns, però ens deixen abans de començar a treballar amb els infants, llavors els preguntem: ja ho has vist, realment vols continuar? Perquè de vegades vénen perquè és maco estar amb els bebès, jugar amb ells, però no saben que és una gran responsabilitat, un art i també un treball intel·lectual. Actualment només acceptem les noies que tenen el batxillerat: per poder observar i comprendre l'infant, compartir l'atenció, estar present amb un

nen i no oblidar els altres, escriure el quadern de desenvolupament, cal tenir una certa cultura.

M. F.: *Ara voldria parlar d'aquest nou servei que heu obert que és l'escola bressol. Per què una escola bressol?*

A. T.: Hi ha un aspecte del qual no he parlat, per què una escola bressol, què és una escola bressol? Cal tenir una escola bressol? L'escola bressol és útil o no? Cal dir que en el primer llibre d'Emmi Pikler, aparegut el 1940, no diu ni una paraula sobre l'escola bressol. Com a pediatra, ella va demanar a les mares que no deixessin el seu bebè i l'infant petit amb una altra persona. El llibre, que va ser durant més de 25 anys el manual de les mares després dels anys cinquanta, és un llibre de les mares a Hongria, el va escriure amb col·legues seves. I en aquest llibre hi ha dues pàgines i mitja que parlen de l'escola bressol. Aquí ella diu que és molt millor si l'infant es pot quedar amb la mare durant els primers anys. Però si decideixen fer una altra cosa, llavors ella dóna consells als pares de com ajudar l'infant perquè s'acostumi a estar a l'escola bressol, i diu que no és fàcil estar amb una professional en lloc d'estar amb la mare, no és fàcil estar i adaptar-se a una situació de grup, cal compartir l'atenció de l'adult amb més nens i nenes.

Pel que fa a les escoles bressol hi ha una gran discussió, no sé si a Espanya també n'hi ha o no. A Alemanya, a Àustria, a Suïssa, a Hongria, abans també a Itàlia. A vegades s'ha dit que els infants, per a la seva socialització, necessiten anar a l'escola bressol. L'escola bressol és positiva o no? A l'escola bressol o a casa? Què és millor per als infants? Abans dels tres anys no és una necessitat del nen, no crec que puguem dir si és millor o és pitjor. El que és important és que l'infant es trobi bé a l'escola bressol. En la majoria dels casos hem aconseguit que els infants abandonin la mare tranquil·lament. Els infants estan contents de venir a la nostra escola bressol, quan són al jardí o a l'interior, mengen amb gust, dormen molt bé a l'aire lliure, juguen activament. Però això no passa des del primer dia. Cal un llarg període d'adaptació.

Ara bé, la pregunta era, per què hem ofert una escola bressol? Doncs perquè cada vegada hi ha menys infants a l'orfenat, hi ha un corrent que propugna evitar-lo al màxim possible, no enviar els bebès i els infants a un orfenat, s'intenta posar-los en famílies d'acollida. És realment important posar els nens en famílies, però caldrà tenir més en compte la qualitat de

l'acolliment. La idea d'obrir a casa nostra una escola bressol va venir dels pares que freqüentaven els grups infants-pares que tenim des de fa anys, ens van demanar si podíem tenir també una escola bressol.

M. F.: *Quan fa que l'heu oberta?*

A. T.: Dos anys. Hem après molt, és una mica un nou àmbit per a nosaltres, els principis són els mateixos però ara se'ns plantegen moltes preguntes. Com organitzar la seva vida, perquè els grups a l'escola bressol són una mica més nombrosos, per tant financerament no podem acceptar només 8 infants en un grup, perquè moltes vegades hi ha nens que estan malalts, o que viatgen amb la família. Pot passar que hi hagi 2 o 3 nens menys en el grup, però també és veritat que de vegades hi són tots 10-11 nens i llavors són molts, i representa una situació compromesa. A l'escola bressol no tenim bebès. Les mares, a Hongria, tenen la possibilitat de quedar-se a casa durant 3 anys amb el seu fill. Si decideixen anar a treballar, en general decideixen anar-hi només quan el fill ja té dos anys.

M. F.: *Treballeu de la mateixa manera a Lóczy que a l'escola bressol amb els infants de fora?*

A. T.: Hi ha un principi que de fet no ho és, que és més aviat una realitat: en els grups de l'orfenat només hi ha una persona alhora que s'ocupa de l'infant, el nen sap que és una persona que s'encarrega d'ell. Això no funciona a l'escola bressol, al matí hi ha una persona i a la tarda hi ha una altra persona, però al migdia quan tots els nens i nenes acostumen a estar allà, hi ha dos adults junts alhora, en els moments de les cures o del menjar dels infants.

Així, la cuidadora de referència té més possibilitats. Hi ha els petits compromisos, no crec que hàgim esgotat el model. És una escola bressol pikleriana? Nosaltres diem que és una escola bressol de l'Institut Pikler, ha estat molt ben acceptada pels pares, hi tenim llista d'espera.

M. F.: *Com ho feu, per comunicar els vostres criteris als pares?*

A. T.: Quan volen venir els ensenyem l'escola. Hi ha mares que també vénen durant el cap de setmana a veure els locals i els expliquem que és una escola bressol on proposem l'activitat lliure de l'infant, una activitat molt variada... si voleu una escola bressol on hi hagi programes, podeu triar-ne una altra per al vostre fill.

M. F.: *Gràcies per les seves respostes tan interessants i pel temps que ens ha dedicat.* ■

Montse Fabrés

El recorregut lector dels infants: un camí que comença en néixer



Nati Calvo, Glòria Gorchs, Yolanda Martí i Aurora Ribas

Quan el Projecte *Nascuts per llegir*(*) proposa apropar la lectura als nadons, està recomanant a tots els pares i mares que s'involucrin en aquest recorregut lector.

És bo que ben aviat es comenci l'acompanyament dels infants en el camí cap a la lectura i que s'acabi el més tard possible: els contes i les lectures obriran camins d'afectivitat, de coneixement, de reflexió i de diàleg.

«La formació d'un lector literari necessita de la riquesa de la vivència d'un adult referent que estructurari, igualment, de manera flexible i natural, el procés formatiu, oferint-li contenció en l'àmbit afectiu i d'ordre, autonomia progressiva i qualitat en la selecció del material.»¹

A continuació i amb la mateixa intencionalitat es proposa un itinerari que pot ser d'utilitat a pares, mares i mestres, format per diverses experiències amb la narració com a centre, per tal d'afavorir el gust per la paraula com a pas per arribar en el futur al gust per la lectura literària.

L'apropament de la lectura als infants pot començar molt aviat si els adults del seu entorn els acompanyen des de bon principi en el recorregut lector. Les autores de l'article proposen un itinerari d'utilitat per pares i mestres format per varies experiències amb la narració com a centre, per tal d'afavorir el gust per la paraula com a pas per arribar en el futur al gust per la lectura literària.

Cal fer-ne, però, una lectura flexible pel que fa a les franges d'edat en què s'ha dividit l'itinerari, perquè si una cosa tenim clara les autores de l'article és que cada infant és un món i que voler classificar, enquadrar i dividir nens, edats i lectures, no deixa de ser una tasca agosarada i poc realista. Preneu-vos, doncs, les nostres orientacions com un camí, un itinerari a recórrer, i deixeu que siguin els infants els que marquin el ritme.

Des del primer dia i fins als 6 mesos

Els infants en néixer desenvolupen un lligam amb la mare i el pare que és basa, entre d'altres, en aspectes sensorials (tacte, olor, veu...). L'oïda ja està desenvolupada i la veu esdevé un element afectiu molt important, ofereix al bebè seguretat perquè és quelcom que coneix des de la seva vida intrauterina.

Lectura en veu alta

Les moixaines i les cançons de bressol són activitats motrius i sensorials que tenen una vessant emocional i intel·lectual essencial per al nadó. Com diu Françoise Dolto *«el bebè no té un coneixement exacte del llenguatge però el seu sentit no rau en les paraules, sinó en la veu que les pronuncia i en l'afecte que deixa entreveure»*.



«El valor de la paraula està relacionat amb la capacitat de sentir del nadó i, per tant, el gust per la lectura neix del gust per la companyia i està vinculat al desenvolupament de la capacitat d'escoltar i percebre els temps i les emocions que ens proposa l'altre amb els seus actes, gestos, moviments, to de veu, ritmes, melodies i sons...»

Què podem fer?

- Cantar i parlar a l'infant, encara que sembli que no ens escolti.
- Llegir textos curts en veu alta.
- Escoltar petits fragments de música clàssica original (no és necessari recórrer als CD comercialitzats com a audicions adaptades per a bebès).

Música per escoltar

BADIA I SOLÉ, MARTA. *Tat! Arola*, 2005 / en castellà
Aserriñ [Llibre + CD]
BARRI, J. *Ning Nong. Jeff Music* [CD]
Col·lecció *Escolta l'Auditori. L'Auditori* [CD]
Col·lecció *Un Libro, un cd. Kókinos* [CD]
Jocs de falda. Discmedi [CD]

Cançoners i contes per dir en veu alta

ARANDA, RICARD (il·lustr.). *Demà és festa: cançó popular*. Vic: Eumo, 2005 (Llegim i escrivim; 2).
COTS, Jordi (adap.); Joma (il·lustr.). *La Rateta que escombrava l'escaleta*. Barcelona: La Galera, 2003 (La Galera Popular; 10).
FIGUEROLA, Mercedes; ALONSO, JUAN RAMON (il·lustr.). *Ditets* (col·lecció)
Barcelona: Baula, 2003.

LOBEL, ARNOLD. *Històries de ratolins*. Pontevedra: Kalandraka, 2000.

MASGRAU, FINA; BELLVER, LOURDES (il·lustr.). *Marieta i el telèfon*. València: Tandem, 1990.
PFEIL, STEFANIE (il·lustr.); CABELLOS, FERRAN (fotografia). *En patufet*. Barcelona: Cadí, 2000 (muntanya encantada).

ROS, ROSER. *Moixaines d'infant*.
Barcelona: La Galera, 1998.

RUBIO, ANTONIO; Villán, ÒSCAR (il·lustr.).
De la cuna a la luna (col·lecció).
Barcelona: Kalandraka, 2005.

SATO, WAKIKO; FUTAMATA, EIGORO (il·lustr.).
piu-piu. Barcelona: Corimbo, 2002.

VILLAMUZA, NOEMÍ (il·lustr.). *Cançoners infantil: les millors cançons de la nostra tradició popular per a nens i nenes*. Barcelona: RBA, 2005.

Des dels 6 fins als 12 mesos

Els adults implícitament transmetem valors a través dels nostres actes quotidians. Els infants ho perceben de seguida i ho interioritzen. D'aquí la importància que el llibre formi part del nostre dia a dia.

El llibre com a objecte

La manera com l'infant coneix el món és explorant-lo amb tots els seus sentits. Al principi portant-se els objectes a la boca i, per tant, això és el que farà inicialment amb els llibres. Aquest és el principi d'un procés que haurà de dur l'infant fins a l'interès per la lectura. Més tard, aprendrà a passar els fulls d'esquerra a dreta, després aprendrà a vincular les il·lustracions amb els objectes reals, i més endavant podrà reconèixer i assenyalar les imatges d'objectes o persones que li són familiars. El fet de reconèixer li produirà un gran plaer. Finalment podrà seguir una seqüència simple.

El món de les imatges

Així com el sentit de l'oïda ja està desenvolupat en néixer, alguns experiments demostren que el sentit de la vista no serà del tot complet fins passat el primer any de vida. Això no vol dir, però, que des de molt petits no puguin percebre el món que els envolta. De fet, es diu que la primera imatge que llegeix un bebè és la cara de la seva mare. I tampoc vol dir que no sigui important l'entorn de l'infant per tal d'educar el seu gust estètic. És important envoltar el nen i la nena de referents visuals de qualitat, de diferents estils, èpoques, escoles, tendències i intencions. Com més imatges creades per autèntics artistes entrin a formar part del seu arxiu fotogràfic mental, més diversos i rics seran els seus referents, i més possibilitats tindrà de jutjar què és bonic i què no.

El llibre pot ser de gran ajuda per mostrar-li propostes variades allunyades d'estereotips. De fet, com diu la il·lustradora Kveta Pacovska: el llibre és el primer museu que visita l'infant.

Quan l'infant ja s'asseu, entre els sis o vuit mesos, la vista comença a adquirir un paper més important. S'amplia el seu camp visual, veu passadissos, portes, escales i neix la necessitat de desplaçar-se. Quan comença el gateig s'inicia una etapa molt important durant la qual s'activen milions de connexions nervioses per totes les àrees del cervell, inclosa la visual.

La visió és, en darrer terme, un acte cerebral i és important introduir en l'infant «informació combinada», és a dir, viso-auditiva-tàctil i viso-auditiva-emocional.

Lull i la ment dels infants es coordinen per copsar el seu entorn i descobrir nous significats. Una bona educació visual pot ajudar l'infant a percebre no d'una forma passiva (com pot ser mirar la televisió) sinó amb una percepció racional, imaginativa, sensible i emocional.

Compartir els primers llibres i començar a mirar imatges amb el nadó a la falda pot afavorir aquestes connexions i posar els fonaments de l'hàbit de la lectura (abans de saber llegir lletres, els infants aprenen a llegir imatges), però MAI no pot substituir l'aprenentatge real que fa l'infant experimentant a través de la manipulació i l'exploració.

El ritme de les paraules

Els nadons encara no reconeixen les paraules, però ben aviat reconeixen la melodia de la paraula o frase amb les quals ens adrecem a ells: la seva musicalitat els transmet el sentiment que els volem fer arribar i ells saben de seguida si és una cosa bona o dolenta.

Les primeres activitats musicals que podem oferir als nadons són les cançons de bressol, la lectura de textos rimats i el recitat de rodolins. Tot això, juntament amb les cantarelles i els jocs de falda, s'ha anat transmeten oralment de generació a generació, perquè és una forma de relació que tranquil·litza l'infant i reforça el vincle afectiu amb ell. Les cançons de bressol són molt poètiques i emotives, perquè van adreçades als infants més petits. Segurament volen transmetre la gran estimació que se'ls té. El seu ritme afavoreix el moviment de bressolar, que penssem que deu ser instintiu.

Aviat, però, també es poden iniciar els jocs de falda, una manera divertida de donar resposta a l'interès dels infants per les activitats compartides amb els adults que en tenen cura. Amb aquest tipus d'activitats se'ls transmet afecte, se'ls fa riure, hi ha comunicació amb la mirada, hi ha contacte corporal, i els infants es van fent conscients del seu cos: els peus, les mans, la panxa, el cap, experimenten diferents posicions del seu cos en l'espai i interioritzen paraules, pulsacions i ritmes.

També eduquen l'atenció, l'espera i l'anticipació. Són les primeres passes que permetran als infants distingir entre so i silenci. I quan ells

jocs incorporen diferents sons (el trot d'un cavall, el so de l'avió, el xissot del silenci) són una excel·lent oportunitat per experimentar com col·locar la llengua, els llavis... per tal que sorgeixi el so proposat, i això els prepara per aprendre a parlar.

Les cançons també es poden utilitzar quan s'explica un conte, per reforçar un personatge o per reconèixer un objecte, per fer-lo més amè i divertit o donar-li personalitat.

Què podem fer?

- Cantar i parlar a l'infant, encara que sembli que no ens escolta.
- Llegir textos curts en veu alta.
- Fer-li escoltar petits fragments de música clàssica original (no és necessari recórrer als CD comercialitzats com a audicions adaptades per a bebès).

Cal tenir llibres que per les seves mides i materials els infants puguin manipular fàcilment (de cartró, roba, fusta, etc., que serveixin com a objecte-joc) i dedicar estones a mirar-los amb ells. Si asseiem l'infant a la falda o al nostre costat, podem mirar àlbums il·lustrats i establir un diàleg de sons, paraules i gestos a partir de les imatges.

És necessari explicar, llegir i assenyalar les imatges del llibre a l'infant mentre es va posant nom a les coses. Un dels àlbums més interessants per afavorir que es vagi familiaritzant amb la lectura d'imatges és el de les seves pròpies fotografies i les de la seva família.



Quins llibres podem oferir als infants?

Llibres troquelats per a petits

BIELINSKY, CLAUDIA. *La casa dels petons*. Barcelona: Grup Promotor d'Ensenyament i Difusió Català, 2005.

CARLE, ERIC. *La Pequeña oruga glotona*. Madrid: Kónikos, 2007.

DELEBECQUE, FRANÇOIS. *Els Animals de la granja*. Barcelona: Cruïlla, 2006.

KIMIKO. *L'Avió*. Barcelona: Corimbo, 1999.

TULLET, HERVÉ. *No confonguis*. Barcelona: Destino, 2002.

VILALTA, BERTA; SALOMÓ, XAVIER (il·lustr.). *Els Sons de...* (col·lecció). Barcelona: Combel, 2005.

Llibres amb textures

CARLE, ERIC. *La Araña hacendosa*. Madrid: Kónikos, 2006.

LAND, FIONA (il·lustr.) *Toca Toca* (col·lecció). Barcelona: Combel, 2006.

Primers llibres de cartró de personatges clàssics

BRUNA, DICK. *La miffy* (sèrie). Madrid: Destino.

COUSINS, L. *Maisy* (sèrie). Barcelona: Serres.

KITAMURA, S. *Gat maulet* (sèrie). Barcelona: Barcanova.

MCKEE, D. *Elmer* (sèrie). Barcelona: Barcanova.

VV.AA. *KIMBA*. Barcelona: Edebé.

OXENBURY, H. *Els llibres del nen petit*. Barcelona: Joventut.

VELTHUIJS, M. *La granota i l'ànec*. Barcelona: Barcanova.

VIDAL, A. M.; COMELLA, M. A. *Marillina i els seus pollets* (sèrie). Barcelona: Cruïlla.

Quins àlbums il·lustrats per explicar i mirar amb l'infant?

BECK, IAN. *Llibre d'imatges*. Barcelona: Joventut, 2007.

BROWN, M. W. *Bona nit, lluna*. Barcelona: Corimbo, 2003.

GAY, MICHEL. *El cotxet*. Barcelona: Corimbo, 2003.

GREJNIEC, MICHAEL. *¿De què fa gust la lluna?* Pontevedra: Kalandraka, 2006.

GUETTIER, BÉNÉDICTE. *Em vesteixo... i et menjaré!* Barcelona: Corimbo, 2000.

TALLEC, Olivier. *Un so per a cada imatge*. Barcelona: Cruïlla, 2003. [inclou CD]

WILD, MARGARET. *¡Beso, beso!* Caracas: Ekaré, 2004.

Des dels 12 mesos fins als 18 mesos / 2 anys

Els infants comprenen molt abans de saber expressar-se. Quan arriben a l'any es pot observar que tenen una gran riquesa de vocabulari interioritzat. No parlen però ens entenen. Coneixen paraules i sovint utilitzen allò que els francesos anomenen «mots-valises», paraules amb les quals es refereixen a moltes coses alhora. Als 18 mesos generalment tenen un repertori d'aproximadament 50 paraules. Als 2 anys hi ha una veritable explosió

de llenguatge i en poc temps augmenta molt el nombre de paraules que utilitzen. Cal tenir en compte que estan en l'edat més sensible de l'aprenentatge de la llengua i, per tant, és un moment en què poden aprendre diferents idiomes a la vegada, si el seu entorn és multilingüe.

Els infants d'aquesta franja d'edat saben molt bé què volen i sovint se'ns apropen amb un llibre perquè els l'expliquem, i assenyalen imatges, imiten sons o jocs que nosaltres els hem estat fent durant els mesos anteriors, sense saber amb certesa si ens entenen.

És important que tinguin a l'abast llibres i que els deixem triar a ells (dins de la selecció prèvia que ja n'hem fet).

Els infants són molt bons observadors i relacionen els llibres amb els objectes reals o amb els personatges dels contes: si veuen un gat poden anar a buscar un altre llibre on també surti un gat; si veuen un rellotge assenyalaran el rellotge que portem al braç...

Cap als 18 mesos ja saben buscar, per exemple, la il·lustració del ratolí que s'amaga a les pàgines del llibre *Bona nit, lluna!*, o l'aranya que s'amaga en el llibre *La casa dels petons*. La veritat és que gaudeixen descobrint els diferents personatges i detalls a cada pàgina.

Els agrada tota mena d'il·lustració, des de la fotografia fins a les il·lustracions clàssiques o les abstractes, d'estils i tècniques diferents... ells en fan la seva interpretació.

Els agrada mirar llibres d'aquells on passen moltes coses alhora, tot i que en un primer moment en fan una lectura focalitzada, és a dir, només assenyalen coses concretes. Més endavant, a partir dels 4 anys, seran capaços de seguir els personatges a través de les pàgines.

Si fins ara potser buscàvem llibres de petit format perquè els infants els poguessin manipular bé, sobre els dos anys també els atrauen els llibres grans, que es poden posar a terra i mirar estirats.

Què podem fer?

Cal tenir en compte que:

1. Als infants no sempre els agraden els llibres que els editors han pensat per a ells, és a dir, que potser preferiran el còmic o la revista que esteu llegint perquè els crida l'atenció alguna imatge o perquè la teniu entre les vostres mans.

2. No sempre miren els llibres de principi a final. Normalment van directes a una pàgina que ja saben que els agrada i busquen el gag o personatge que la darrera vegada va fer-los riure o emocionar-se. Potser comencen pel final i de seguida diuen «ja està».

En ambdós casos, és important respectar que siguin els infants els que marquin el ritme.

Quins llibres podem oferir als infants?

Àlbums il·lustrats

- ASBHÉ, JEANNE. *Oh! s'ha trencat!*. Barcelona: Corimbo, 2005.
- BERNER, ROTRAUT SUSANNE. *El libro de la primavera*. Madrid: Anaya, 2005.
- BROWNE, ANTHONY. *El meu pare*. Mèxic, D. F.: Fondo de Cultura Económica, 2002.
- CARLE, ERIC. *La pequeña oruga glotona*. Madrid: kókinos, 2002.
- COUPRIE, KATY. *todo un mundo*. Madrid: Anaya, 2003.
- GENECHTEN, GUIDO VAN. *Amb els avis*. Barcelona: Joventut, 2003.
- GUETTIER, BENEDICTE. *El papá que tenía 10 hijos*. París: Casterman, 2001.
- JADOUL, ÉMILE. *Tothom hi va*. Barcelona: Baula, 2004 (Cuca de llum; 2).
- MATA, MARTA (adapt.). *Rinxols d'or*. Barcelona: La Galera, 2000 (la Galera Popular; 4).
- ROSEN, MICHAEL; OXENBURY, HELEN (il·lustr.). *Vamos a cazar un oso*. Caracas: Ekaré, 1993.

A partir dels 2 anys

Fins als dos anys, els infants estan en una etapa de descoberta en la qual exploren el món a través dels sentits i se serveixen dels primers llibres per identificar i enumerar objectes.

A partir dels 2 anys entren en una etapa més simbòlica, s'expressen amb paraules i volen que els expliquis històries. Els agraden els contes populars, els personatges que hi apareixen i la repetició...

En aquest moment hem d'oferir-los històries que:

- representin el món que coneixen: la vida quotidiana, la família, el jocs, etc.;

– els iniciïn en el món de la fantasia: contes i històries imaginatives. Ara ja entenen convencions literàries com «Una vegada hi havia...».

Importància dels contes tradicionals

Els infants quan neixen disposen del mateix cabdal d'emocions i sentiments que un adult, però han d'identificar-los i posar-hi ordre.

Els contes els ajuden a endreçar emocions i sentiments, a identificar-los, a posar-los nom... Faciliten l'elaboració de les emocions més íntimes: alegria, tristesa, agressivitat, gelosia, por, empatia...

Cal buscar versions dels contes riques, autèntiques, no edulcorades (Disney) ni tan escurçades que no se sap de quin conte es tracta.

L'infant necessita paraules que l'ajudin a posar nom al garbuix d'emocions. Quan s'explica que la Caputxeta té por, es pot identificar amb el que li passa al personatge, des de la seguretat que li confereix l'entorn narratiu, per això té necessitat d'escoltar i tornar a escoltar el mateix conte, d'experimentar un sentiment determinat sabent que es tracta d'una ficció. Necessita explorar la seva por de la mà d'un adult per superar-la. Busca la repetició d'aquest moment on ells han trobat respostes.

Què podem fer?

Amb els infants de més de dos anys ja és possible establir uns certs hàbits pel que fa a la lectura: dedicant cada dia una estona a mirar contes amb l'infant, anant un cop per setmana amb ell a buscar llibres a la biblioteca per mirar-los després, etc. A l'escola cal trobar temps per tal que la mestra dediqui diàriament una estona a mirar contes amb un, dos o tres infants. A casa, l'hora d'anar a dormir pot ser un bon moment per dedicar una estoneta a aquesta activitat.

Tant a casa com a l'escola és recomanable que hi hagi un espai (a la classe, a la seva habitació, al menjador...) amb una caixa o potser un prestatge, on els infants puguin tenir els seus llibres ordenats i al seu abast.

Tot i que ja poden mirar els contes sols, és important continuar amb l'intercanvi i la lectura conjunta. Veureu com els infants us imiten i volen explicar els contes ells mateixos.

Aprofiteu aniversaris, Reis, etc., per comprar i regalar llibres. És la millor manera de demostrar que és un objecte important.

Si dubteu entre si és millor explicar o llegir els llibres, penseu que és interessant fer totes dues coses. Si expliquem la història que relata el llibre escollit, segurament ho farem amb més passió i ens serà més fàcil interactuar amb l'infant. Però la lectura també és important, perquè la llengua escrita és més rica en vocabulari i utilitza diàlegs o expressions que no s'acostumen a fer servir en la llengua oral.

Si dubteu entre explicar contes coneguts o inventats, penseu que per als infants és molt important la repetició exacta, tot i que per als adults pot ser rutinària. Si el conte que s'explica és inventat, pot ser més difícil que la repetició sigui exacta i mantingui les mateixes expressions i fórmules cada vegada, que és el que agrada als infants. ■

Quins llibres podem llegir i mirar amb l'infant?

A continuació us fem alguns suggeriments, tot i que l'oferta és molt àmplia.

Àlbums il·lustrats

BATTUT, ÉRIC. *El secreto*. Madrid: Kókinos, 2004.

DONNIO, SYLVIANNE. *Me comería un niño*.

Madrid: Alfaguara, 2005.

MMINARIK, E. H. *El petit ós*. Madrid: Alfaguara, 2003.

VAUGELADE, ANAÏS. *Sopa de pedra*. Barcelona: Corimbo, 2001.

WRIGHT, CLIFF. *Tres ósos*. Barcelona: Juventud, 2005.

Contes tradicionals

CODINA, MARIA TERESA (ad.); MATA, MARTA (ad.); VALERI, MARIA EULÀLIA (ad.); JOAN, PERE (il·lustr.). *Història de Tabalet*.

Barcelona: La Galera, 1999.

GRIMM, JACOB; GRIMM, WILHELM; ABEYÀ, ELISABET (ad.); LOSANTOS, CRISTINA (il·lustr.).

Ton i Guida. Barcelona: La Galera, 1996 (La Galera Popular; 21).

GRIMM, JACOB; GRIMM, WILHELM; ARGUILÉ, ELISA (il·lustr.). *El llop i els set cabridets*. Barcelona: Barcanova, 2003 (Sopa de contes).

PERRAULT, CHARLES; BATTUT, ÉRIC (il·lustr.).

Caputxeta vermella. Barcelona: Joventut, 2002.

Nati Calvo, Glòria Gorchs i Yolanda Martí, bibliotecàries i Aurora Ribas, educadora.

1. TORRES, EVELYN. *Palabras que acunan. Cómo favorecer la disposición lectora en bebés*. Caracas: Banco del Libro, 2003. (Formemos Lectores.)

(*) Per saber més coses del projecte

«Nascuts per llegir»: www.nascutsperllegir.org

Contes per tocar el cel amb un dit

Elisabet Abeyà

La fada de la nit

A la nit, des d'un lloc fosc, observar el cel ben ple d'estrelles és un dels millors espectacles que podem veure. Les estrelles, que a causa de la llunyania veiem tan petites, han donat lloc a una gran quantitat de contes, rondalles i llegendes. Al món de la fantasia hi ha estrelles habitades per nanets, fades, elfs, prínceps i princeses, i també personatges de la terra convertits en estrelles. Quan les heroïnes són molt bones poden tenir una estrella al front (com n'Estel d'Or) i els seus vestits poden tenir brodades totes les estrelles del cel.

El conte d'avui ens pot fer volar la imaginació quan observem una nit estelada.

Temps era temps hi havia una fada que dormia de dia i es passejava de nit. Per això li deien la fada de la nit. Es tapava amb una capa plena d'estrelles brillants. Cada nit quan la gent dormia, la fada de la nit s'hi acostava i estenia al seu damunt la seva capa. Així feia que no els passés res de mal i que tinguessin somnis molt bonics. Quan es despertaven, els infants, els joves i la gent gran, estaven contents i plens d'energia perquè havien descansat bé i havien tingut bells somnis.

Però va passar que els infants d'aquell temps es varen fer grans i també varen ser pares i mares que varen tenir fills, i aquells fills també es varen fer grans i varen tenir més fills, i va arribar un moment que hi havia gent per tota la Terra: per les muntanyes, prop dels rius, prop de la mar, a les valls més pregones, als deserts i a les terres dels gels.

La fada de la nit anava corrent d'una banda a l'altra procurant cobrir tothom amb la seva capa però no podia. Quan tapava els d'aquí, se li destapaven els d'allà. Va notar que hi havia gent que començava a tenir malsons, no dormien bé, i a l'endemà estaven de mal humor i es barallaven. Per més que ella s'hi esforçava i corria per tot arreu, no podia cobrir tothom amb la seva capa com abans.

Un vespre, quan es preparava per fer la seva passejada, va tenir una idea. Va pujar al capdamunt de la muntanya més alta i des d'allà va demanar ajuda a la lluna. Aquesta li va tirar una escala lluminosa i la fada s'hi va enfilem. Quan va ser dalt del cel, va estendre la seva capa estelada i va tapar tota la gent de cop, des de ben amunt, això sí.

Des de llavors la fada de la nit fa això cada vespre i aconsegueix que tots tinguem bells somnis mentre dormim. Si mirem el cel podem veure la seva capa lluent d'estrelles. A vegades no la podem veure i ens sembla que no hi és, però és perquè la tapen els núvols o perquè hi ha molta de llum al lloc on som nosaltres i no ens la deixa veure. Però la fada hi és durant tota la nit. Moltes de vegades, perquè no estigui tota sola allà dalt, la lluna li fa companyia.

Elisabet Abeyà



Grans autors per a petits lectors

Tertúlia de Rates

Juny 2009

42

maig



LELA MARI

Nascuda a Milà el 1932. De formació autodidacta, tot i que va estudiar disseny a l'Acadèmia de Brera de Milà entre 1949 i 1954, on va conèixer el seu marit el dissenyador Enzo Mari. Amb ell va treballar de 1955 a 1965 estudiant la percepció visual dels infants; aquests estudis van donar pas als famosos llibres d'imatges i a alguns projectes per elaborar materials de jocs. Va començar l'aventura editorial al voltant de 1958, amb llibres pensats per als seus fills.

En els cursos que impartia a l'Escola de Disseny de Milà, una de les principals lliçons que inculcava als estudiants era que per arribar a una síntesi cal partir d'una anàlisi, no a l'inrevés. Per això, per a lela Mari és tan importat el detall minimalista amb què dibuixa elements tan senzills com les fulles de l'arbre: "Primer se n'han de dibuixar tots els detalls i després afegir i afegir."

A la lela li interessen les transformacions, els cicles de la natura o, com ella deia, "les imatges del naixement de la vida". Per això analitza les imatges fins a trobar-hi l'essència, a partir de la qual desenvolupa una història purament visual que comença i acaba creant un cercle sense fi.

Des del punt de vista de les il·lustracions, cal parar atenció en la composició de les pàgines, els espais en blanc i la ubicació de les imatges: des de l'inici enfoca l'element central com si d'una càmera de fotos es tractés i amb un zoom potent el segueix al llarg de la història.

El primer llibre, *El petit globus vermell*, publicat per primera vegada l'any 1968, coincideix amb el maig del 68 i revoluciona el món editorial. Un àlbum per a infants sense ni un mot, sobre fons blanc, explica la metamorfosi d'una bombolla de xiclet vermell, inaugurant així un estil quasi abstracte que destaca per un alt grau de simplificació formal i cromàtica. Tot un referent d'aquest gènere, en el qual les paraules se substitueixen per evocadores imatges dinàmiques.

A partir d'aquí, la seva trajectòria professional va estar marcada per un seguit de premis i reconeixements a nivell europeu.



El petit globus vermell (1968)

Col·lecció Llibres per a somniar

Editorial Kalandraka, 2006

ISBN 84-8464-537-1

Las estaciones (1973)

Editorial Kalandraka, 2006

ISBN: 978-84-96388-57-4

El erizo de mar (1983)

Editorial: Anaya Infantil Juvenil, 2002

ISBN: 978-84-207-9075-6



Cursos Escola d'Estiu 2009
Educació infantil

* curs adreçat a infantil i primària

PRIMERA SETMANA - MATÍ
De l'1 al 7 de juliol de 9 a 12 h

91110011 Fer ciències a educació infantil

M. Teresa Feu, mestra de parvulari del CEIP La Monjoia de Sant Bartomeu del Grau, professora de la Facultat d'Educació de la UVic

91110031 Fem dansa!

Mercè Morera, mestra de música i dansa tradicional

91110041 Endinsa't en l'obra de Tàpies.

Montserrat Cosidó, llicenciada en Belles Arts i coordinadora de l'Àrea de Plàstica de l'Escola Lola Anglada d'Esplugues de Llobregat

91110051 Comunicació i llenguatge cinematogràfic a parvulari.

Clara Hidalgo, mestra de parvulari i psicopedagoga

91110052* El Projecte Integrat de Llengües del CEIP Vila Olímpica.

Coordina: Rosa M. Ramírez. Col·laboren: Laly Contreres, M. Lluïsa Abad, Margarita Soto, M. Antònia Novau, Marta Riba mestres del CEIP Vila Olímpica

91110061 Viure les mates per gaudir-les!

Josep Callís, mestre, professor de Didàctica de la Matemàtica de la UdG, coordinador del grup de treball «a+a+» de Rosa Sensat d'innovació en didàctica de la matemàtica.

91110071 Recursos musicals a l'educació infantil.

Marta Martín, mestra de música al CEIP Joan Miró, professora de l'Escola Municipal de Música de Cabriels

91110081 Iniciar un nou projecte: quan tot està per fer i tot és possible.

Magda Torres i Judit Cucala, EBM Londres; Mercè Saavedra, EBM El Bressol del Poblenou

91110091 Activitats d'experimentació a l'escola bressol.

Montse Benlloch, professora de la UVic; Montse Garí; Carme Cisneros, mestres de l'EBM Tris Tras i de l'EBM Albi de Barcelona

91110092 Seguint el fil.

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

91110093 Educant per l'autonomia: les necessàries millores pedagògiques.

Montserrat Fabrés, mestra d'escola bressol.

91110094 Escola bressol: «Vine a viure l'escola amb nosaltres».

Rosa Ferrer, M. Carme Gràcia i Meritxell Sabaté, mestres de l'EBM Cavall Fort de Sant Cugat del Vallès

PRIMERA SETMANA - TARDA
De l'1 al 7 de juliol de 15.30 a 18.30 h

91150081 Parvularis i centres d'educació infantil (3-6) a Europa.

Espai-educació-arquitectura-infants. Claus Jensen, pedagog

91150091 Créixer junts el primer any de vida.

Carme Colts, Neus Pañella, Eva Jansà, Noemí Ramírez, Marta Ordóñez, mestres d'escola bressol i Pepa Òdena, psicopedagoga

91150092 El llenguatge audiovisual: educació i aprenentatge.

Pràctiques d'educació audiovisual: la imatge en moviment.

Júlia Hurtado, diplomada en Imatge i So, llicenciada en Història de l'Art i professora de l'escola Mare de Déu dels Àngels de Barcelona

91150093 Les disfresses i la identitat. L'organització de l'espai de disfresses.

Mariano Dolci, matemàtic i titellaire

SEGONA SETMANA - MATÍ
Del 8 al 14 de juliol de 9 a 12 h

91210001 La tensión entre igualdad y diversidad en educación infantil: el caso de Brasil.

Fúlvia Rosemberg, professora de Psicologia Social, PUC-São Paulo

91210011* El poalet de la ciència.

Enric Ramiro, mestre i professor a l'EU de Mestres de la Universitat de València

91210041* L'escultura a l'escola des d'una perspectiva interdisciplinària.

Esther Fuertes i Sandra Figueras, tècniques en educació artística del MNAC; Elena Garcia, ballarina i professora de dansa creativa a l'Escola Oriol Martorell

91210042* Tastet d'experiències plàstiques: remenat de materials, colors, sensacions...**xarrup d'idees creatives.**

Montse Adell, especialista en educació visual i plàstica a primària; Clara Kupka, mestra i especialista en educació visual i plàstica a infantil; Rosa Cols, mestra; Teresa Rotches, mestra

91210061* Preguntes per fer pensar a la classe de matemàtiques.

Sònia Esteve, UVic; Isabel Sellas, UVic; Mar Calvet i Glòria Sellas, mestres de l'escola Font d'en Fargas i de l'escola Taxonera

91210091 Com preguntar als infants?.

David Altimir, mestre

91210092. Els projectes de treball a parvulari (o com iniciar la construcció de saber compartit).

Carme Isalt, mestra de l'escola Isabel de Villena

91210093. Aportacions de Lóczy a la nostra pràctica.

Montserrat Fabrés assessora; Rosa Ferri, mestra de l'EBM Cascavell

91210094. Començar una escola: la fonamentació del projecte neix al parvulari.

Carles Gràcia, Maria Vinuesa, Marta Guzmán, Esther Moreno, Dolors Gil, Yasmina Salazar, Gemma Noguera, Sílvia Capellas, Montse Hormigo, Yolanda Zahonero, mestres de l'escola pública Els Pinetons de Ripollet

91210095. El protagonisme dels infants en les relacions entre iguals. Les relacions dins del grup.

Gloria Tognetti, psicòloga, directora del

centre de recerca i documentació sobre la infància La Bottega di Geppetto, de San Miniato.

91210111*. Un ratón para la creación.

Juan Pedro Martínez, mestre d'educació infantil, Patronato Municipal de Granada

SEGONA SETMANA - TARDA

Del 8 al 14 de juliol de 15.30 a 18.30 h

91250031. Un tresor amagat!.

Montserrat Dulcet, pedagoga musical i instrumentista

91250051*. Having fun with the little ones.

Salvador Rodríguez, mestre, especialista en llengua anglesa, escola pública Barrufet de Barcelona

91250061*. Matemàtiques per a tots. Matemàtiques per conèixer el món.

Carlos Gallego, professor de la Facultat de Psicologia i Ciències de l'Educació i de l'Esport Blanquerna (URL), mestre d'educació infantil i de primària

91250081*. Del pati al jardí de l'escola.

Mercè Beltrán, tècnica en jardineria

91250091*. L'adopció internacional i l'àmbit escolar.

Lourdes Garcia, coordinadora i treballadora social; Vivian del Valle, psicòloga; Miryam Sunyer, pedagoga, totes d'ECAI Genus

91250092*. Celebrem-ho tots junts! Les festes a l'escola des d'un enfocament ecològic i intercultural.

Débora Chomski, professora a la UVic i formadora de professors a la UOC, el MEC de l'Argentina i l'Escola Innovacions Educatives de Buenos Aires

91250093. Construir l'escola a partir de l'infant. Els valors i les didàctiques de l'experiència educativa de Reggio Emilia.

Mara Davoli, atelierista

SEGONA SETMANA - MATÍ i TARDA

Del 8 al 14 de juliol de 9 a 12 h i de 15.30 a 18.30 h



91280091. De les emocions als aprenentatges: projectar espais, temps i relacions en el transcurs del creixement dels infants.

Sonia Iozzelli, pedagoga, directora dels serveis educatius per a la infància de l'Ajuntament de Pistoia

91280092. Projectar el projecte: els valors i les didàctiques de l'experiència de Reggio Emilia.

Antonia Ferrari, mestra d'escoles infantils de l'Ajuntament de Reggio Emilia

PRIMERA I SEGONA SETMANA - MATÍ
De l'1 al 14 de juliol de 9 a 12 h

91310041*. Llança't a experimentar a través dels sentits.

Bernat Rocabert, artista pintor, col·laborador de Plàstica al CEIP Els Pinetons de Ripolllet

91310081*. Dissenyem l'espai exterior: al jardí de l'escola.

Mercè Beltrán, tècnica en jardineria; Inara Hasanova, arquitecta paisatgista

91310091*. Mirar l'escola des de la globalitat i la complexitat.

Marta Utset, mestra

PRIMERA I SEGONA SETMANA - TARDA
Del 8 al 14 de juliol de 15.30 a 18.30 h

91350031. La descoberta dels sentits: l'experiència ludicosensorial mitjançant el joc.

Ferran Herrera, actor i director teatral, pedagog i professor

91350051*. L'aprenentatge inicial de l'escriptura i de la lectura.

Assumpta Monsalve, Conxi Vilana, membres del grup Sirga de l'AM Rosa Sensat

Més informació a: www.rosasensat.org

La nostra portada



Moltes vegades es demana als infants que dibuixin o pintin coses llunyanes i no es para atenció a allò que hi ha ben a prop seu. En aquesta ocasió l'observació detallada d'un cercis del pati de l'escola, esplèndidament florit, i la conversa mantinguda al seu voltant sobre l'aspecte del tronc, la forma de les branques, la quantitat i el color de les fulles i flors... van servir a en Rubén, de quatre anys, per mantenir prou viu en el seu cap el record de la forma i la majestuositat de l'arbre florit, plasmar-lo després sobre el paper amb una sensibilitat i destresa extraordinària i aprendre que el nom del color de les flors del cercis és el magenta.

Documentar la vida quotidiana: afinar els ulls per captar moments

Jornada d'Educació Infantil (0-6 anys)

dissabte 11 de juliol de 2009

La documentació pedagògica és un instrument vital per a una pràctica reflexiva i democràtica que fa visibles tant els processos dels infants (què diuen, què fan, com es relacionen,...) com la tasca educativa dels mestres.

Persones expertes de diferents ciutats del nord d'Itàlia compartiran amb els participants la seva experiència i punts de vista en relació a la documentació com a eina d'estudi que promou el debat entorn a la pràctica educativa i els principis pedagògics que la sustenten, tot generant dinàmiques participatives que conviden a compartir significats i punts de vista.

Dissabte, 11 de juliol de 2009
de 10.00h a 18.30h
a l'Auditori de CosmoCaixa

Preu (esmorzar, dinar i material inclosos)
Socis: 45 euros
No socis: 65 euros

Inscripcions : del 12 al 21 de juny
(Places limitades a l'aforament de la sala)

Informació: www.rosasensat.org/festiu

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.

Elisabet Abeyà, Esther Aguiló, David Altimir, Mercè Ardiaca, Rosabel Barbé, Nancy Bello, Meritxell Bonàs, Teresa Boronat, Carme Cols, Mercè Comas, Judit Cucala, M. Carme Díez, 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, Montserrat Jubete, Elisabet Madera, Sílvia Majoral, Blanca Montaner, Catybel Navarro, Pepa Òdena, Misericòrdia Olesti, Àngels Ollé, 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
Distribució a llibreries: Prólogo, SA
Mascaró, 35, bxos., 08032 Barcelona
Tel. 670 597 131

Exemplar: 7,90 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.



CAP A UNA NOVA CONSCIÈNCIA

L'energia ha estat la responsable del nostre nivell de progrés com a espècie i l'energia ha de dur-nos al pas següent. Endesa, com una de les companyies energètiques líders en el món, té una gran responsabilitat en aquest repte: reinventar la nostra manera d'estar i viure al planeta. Per això, des d'Endesa assumim aquest compromís amb els fills dels nostres fills. No serà fàcil però, hi ha alguna cosa més apassionant que tornar a imaginar-ho tot?





Fes-te responsable dels teus diners

Estalvia invertint en
Abacus cooperativa

4,50%*

Informa-te'n a www.abacus.coop
o al telèfon 93 217 81 66

* Tipus d'interès vàlid fins al 31 de juliol de 2009.

Abacus ●●●●
Cooperativa