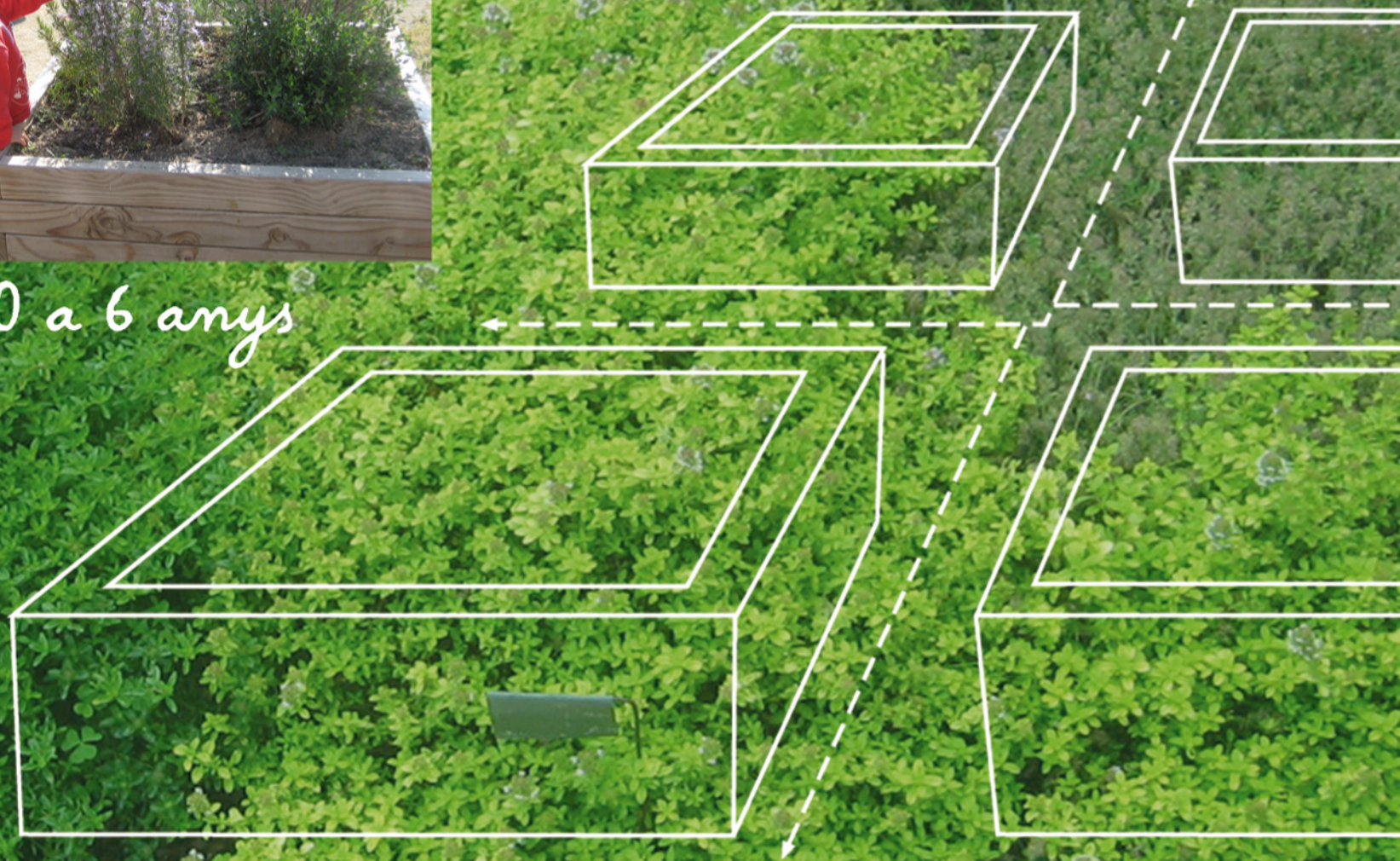


# in-fàn-ci-a 173

REVISTA DE L'ASSOCIACIÓ DE MESTRES ROSA SENSAT MARÇ / ABRIL 2010



*educar de 0 a 6 anys*





# Pacte, per què?

L'educació infantil al llarg del segle passat va estar més de 25 anys esperant ser reconeguda i generalitzada. Va ser una espera molt activa i positiva doncs actualment l'educació infantil, aquí i arreu del món, és el nivell educatiu amb més iniciativa, amb més capacitat de resistir els contratemps, amb més imaginació i compromís... tant en l'àmbit pedagògic com en el social. A finals de segle XX es crearen escoles bressol, es va elaborar una pedagogia pròpia per als infants de zero a tres anys, es va estudiar i aprofundir sobre l'educació dels més petits i en aquell temps de creació, de conquesta democràtica, de transformació social, tot semblava orientat cap a un bon fi, malgrat la lentitud que des de la política s'imposava a l'avenç que requerien tant la societat com el món de l'educació i sobretot la infància.

Paral·lelament es forjava el mite del segle XXI en el qual semblava que tot seria possible, que la política faria de l'educació en general, i de la infantil en particular, el que la societat i els i les mestres havien estat gestant, una educació hereva dels grans principis de la República i en conseqüència capaç de respondre en profunditat a la realitat del nou segle.

Però des de l'any 2000 sembla que s'ha entrat en un túnel, o en un pendent, o que s'està perdent aire i no es troba la manera de recuperar el nord, la marxa, les idees o les paraules en coherència amb les accions. Ara s'albira la possibilitat d'un Pacte Social i Polític per l'Educació.

En el text del pacte es constata com els preàmbuls s'omplen de paraules grandiloqüents, a les quals després es posa una mordassa: en propostes de polítiques concretes, en decrets, en ordres i altres nimietats que fan inviable pensar que alguna vegada es prendrà seriosament l'educació infantil, una educació que necessita alguna cosa més

que paraules. Ara ens podríem preguntar: per què serveix un pacte si el mateix Ministeri és el primer que s'ha desentès del 0-3 en nom del respecte a las Autonomies. Per què s'és autonomista en el 0-3 i en les altres etapes educatives no? On rau la diferència?

El Pla Educa3 com a proposta d'increment de places, amb una aportació al cost de la construcció, oblida una vegada més allò que és bàsic, el manteniment, que es la garantia de la qualitat. Arribat aquest punt, funcionament i manteniment s'abandonen als ajuntaments, i aquests externalitzen les escoles bressol, tal i com fan amb la majoria de serveis. Hi ha qui respecta algun decret de mínims que empitjora el 1004, i hi ha qui mira cap a una altra banda.

Augmentar l'oferta de places en població de «risc»...on queda el dret a l'educació de totes les nenes i nens com a ciutadans? Quina casualitat... només emergeix el tema de la conciliació laboral i familiar a l'educació infantil...què passa en la resta d'etapes educatives? Ja ho tenen resolt? I tornem al clàssic debat del paper social de l'educació.

El punt que es planteja respecte als professionals és per no donar-hi crèdit... augmentar el nombre de tècnics, posar en marxa tot l'assumpte de las qualificacions, i incrementar el nombre de titulats en els camps professionals associats a l'oferta d'educació infantil de qualitat. Quin cinisme... no es diu ni una sola vegada la paraula mestre.

Llàstima, perquè avui encara es coneix i es recorda per què s'han tingut les normes, es coneixen els resultats perquè s'han viscut, es coneixen els noms dels d'aquí i dels de fora que més han aportat a l'educació infantil. Llàstima perquè encara coneixem la història de l'educació infantil en aquest país la qual cosa ens obliga a fer ús de la nostra llibertat i reclamar un cop més el dret veritable a l'educació per a les nenes i els nens de 0 a 6 anys.

<b>Sabies que...</b>	<b>Confucí una mirada a l'educació des de la tradició xinesa</b>	Josep González-Agàpito	<b>2</b>
<b>Plana oberta</b>	<b>Sobre la construcció d'aprenentatges</b>	Nancy Bello	<b>4</b>
<b>Educar de 0 a 6 anys</b>	<b>Jugant per aconseguir habilitats acadèmiques</b>	Elena Bodrova i Deborah Leong	<b>6</b>
<b>Escola 0-3</b>	<b>Menjar «al detall» L'illa de la calma</b>	Penny Ritscher Fina Rexach	<b>10</b> <b>14</b>
<b>Bones pensades</b>	<b>El taller com a oportunitat</b>	Escola cooperativa El Puig	<b>17</b>
<b>Escola 3-6</b>	<b>On va la neu del Canigó?</b>	Fàtima Dalmau	<b>20</b>
<b>L'entrevista</b>	<b>Conversa amb Fulvia Rosenberg</b>	Revista <i>infància</i>	<b>30</b>
<b>Infant i salut</b>	<b>El nen que no menja</b>	Eduardo Hernández	<b>34</b>
<b>El conte</b>	<b>Contes de Gianni Rodari: Qui sóc jo?</b>	Elisabet Abeyà	<b>38</b>
<b>Llibres a mans dels infants</b>	<b>Llegir imatges</b>	Tertúlia de Rates	<b>40</b>
<b>Informacions</b>			<b>42</b>
<b>Biblioteca</b>			<b>47</b>

## sumari

# Confuci una mirada a l'educació des de la tradició xinesa

**Henry-Irenee Marrou deia, amb raó, que el coneixement de la història de l'educació no tenia sols per objecte prendre consciència dels nostres orígens, sinó que aquest coneixement dels nostres orígens significava, també, el poder alliberar-nos de la seva dependència. Per poder acceptar o canviar l'impuls de la tradició que ens ha fet tal com som.**

**Aquest serà l'objectiu de la petita sèrie d'articles que ara encetem sobre els orígens de la tradició pedagògica occidental i oriental.**

Malgrat l'impacte del maoisme i el comunisme, la cultura xinesa és una de les més antigues i riques de les vigents als nostres dies. Cultura que ha anat forjant una tradició pedagògica que continua sent el marc de referència per a més de mil tres-cents milions de persones. Una cultura, per exemple, que fa dels ritus i les formes un element fonamental de l'educació ja que entén que són expressió de l'harmonia interior. Sent, aparentment, una forma externa, acaben conformant l'interior dels que la practiquen, ja que s'aprèn per la intuïció, a més del raonament.

Els xinesos actuals viuen en una tensió entre la tradició i la modernització, entre la permanència a la visió oriental o l'adscripció a l'occidental, entre el comunisme i el lliure mercat, que afecta a l'educació. En un segle s'han esberlat tradicions i usos mil·lenaris, a voltes extirpats brutalment com en l'anomenada Revolució Cultural maoista (1966-1976).

Un dels referents de la forma d'entendre el món, la societat, la persona i l'educació de la cultura xinesa és Confuci, que visqué entre els anys 551 i 479 abans de l'era cristiana. Les doctrines de Confuci, junt amb el taoisme, han esdevingut guia moral i educativa durant mil·lennis i el seu retrat figurava a les

**Josep González-Agàpito**

escoles de la Xina fins a ben entrat el segle passat. A ell se li atribueix un dels més antics al·legats de l'experiència com a segur mètode d'aprenentatge: «Escolto i oblidó. Veig i recordo. Faig i comprenc»

El pensament de Confuci fou recollit pel seus deixebles a les Analectes, llibre que acabaria sent considerat jing, o sia, un dels textos que contenen la saviesa que ha de guiar la vida personal i de la societat, en què han de basarse la cultura i l'educació. De la mà d'Antoni Prevosti disposem hores d'ara d'una excel·lent edició bilingüe amb una rigorosa traducció directa del xinès al català de l'obra confuciana.

La lectura d'aquest aplec de màximes i admonicions, no sempre fàcils de capir, ens fa veure com la tradició xinesa en què s'inspiren parteix de la bondat natural de l'infant. Naixem dotats d'un ric potencial que hem de desenvolupar especialment en l'educació infantil i, també, en tota la resta de la nostra vida. Ensenyar esdevé, com indica aquest mot, mostrar el camí de retrobar aquesta saviesa i aquesta bondat que ja som i que han emmascarat les circumstàncies i un mode de vida i d'educació erronis. Aquest home o dona com a «matèria bruta» ha d'assolir la perfecció de la seva condició de persona humana a través de l'educació. L'educació esdevé així, també, el mitjà segur de reforma i regeneració social.

Conseqüentment, dedicar-se com a mestre a l'educació és, per sobre de tot, educar-se rectament a un mateix. Treballar per la pròpia recuperació de la veritable naturalesa humana per poder, en la mateixa mesura, educar als altres. Aquest és el dào o camí. ■

### De les Analectes

On hi ha ensenyament no hi ha categories.

L'home noble es dedica al fonament; quan es consolida el fonament, aleshores es consolida el Camí.

Qui ama la solidaritat no hi fa passar res per damunt.

Qui sap no dubte. Qui és solidari no passa angúnia. Qui és valent no tem.

Vols que t'instrueixi sobre el saber? Considerar que ho saps quan ho saps i considerar que no ho saps quan no ho saps. Això és saber.

Memoritzar en silenci; estudiar sense avorrir-me; no cansar-me d'instruir els altres: quina dificultat té això per a mi?

Escoltar molt, triar el millor i seguir-ho, mirar molt i memoritzar-ho, és el grau següent de la saviesa.

Si ell mateix és recte, sense que doni ordres, rutllaran. Si ell mateix no és recte, encara que doni ordres, no obeiran.

«Si ja són rics, què més cal afegir?» Digué: «Ensenyar-los»

Aspira al Camí; sostén-te en la virtut; basa't en la solidaritat humana; solaça't en les arts.





# Sobre la construcció d'aprenentatges

Nancy Bello

Si analitzem el significat de la paraula construcció, crec que no estic equivocada quan penso que té a veure amb temps. Qualsevol cosa que vulguem construir necessita un temps. Si pensem en la construcció d'un edifici o d'una casa, cal posar uns fonaments fermes, resistents, perquè la construcció sigui forta i formi part del paisatge urbanístic de manera sòlida, elegant, segura. L'artista, per construir i acabar la seva obra, també necessita un temps. L'escriptor que escriu una novel·la, un article, necessita un temps per dur a terme el projecte, el qual no es pot improvisar, ni tampoc no es pot acabar en un dia. Necessita un temps: un temps que pot ser previsible o imprevisible.

Quan parlem de construir aprenentatges parlem d'un concepte que, com a professional de l'educació, em mereix un respecte molt gran. Aquest respecte té a veure amb la responsabilitat d'haver d'oferir els elements, el temps, l'espai i les condicions perquè l'infant pugui ser el constructor dels seus aprenentatges. Un aprenentatge no queda solidificat pel fet de fer activitats. La construcció d'un aprenentatge en les primeres edats té a veure amb experimentar, contrastar, assajar, fer, desfer. I això vol dir temps, espai, vivències. De vegades cal presentar la mateixa activitat oferint una variable nova: la repetició permetrà descobrir noves possibilitats, nous participants, nous reptes, noves comprovacions i sobretot la construcció d'un nou aprenentatge. Pel que fa als materials, quan l'espai ens ho permet, podem deixar-los a l'abast dels infants i que siguin ells mateixos que continuïn descobrint. Els nous





aprenentatges van lligats al temps; cada infant té un temps per construir els seus aprenentatges.

Quan un infant que encara no camina i a la seva manera s'apropa a l'altre, li toca la cara o qualsevol part del cos, ho fa per descobrir-lo. D'aquesta manera inicia el propi descobriment (sense l'altre no es pot descobrir a si mateix). Aquesta activitat social la durà a terme moltes vegades, totes les que necessiti per construir-se a si mateix i descobrir l'altre. El mateix passa amb els objectes: l'infant necessita provar moltes vegades per comprovar les hipòtesis, per descobrir, per saber i construir un nou aprenentatge. Recordo un infant que deixava caure un ninot des del seu bressol; jo l'hi plegava; ell tornava a repetir l'acció, sense perdre de vista l'objecte. Amb aquesta repetició organitzava i protagonitzava els propis descobriments.



Va ser Isaac Newton qui, amb l'observació de la caiguda de la poma, es va plantejar la causa i es va preguntar: ¿Per què les pomes han de caure sempre de forma perpendicular al terra? ¿Quina força les atrau? En aquest context ell va desenvolupar la teoria de la gravetat.

Veritablement penso que cada infant és un Newton, un Einstein, perquè és capaç de crear les pròpies hipòtesis, el seu laboratori i dur a terme els propis descobriments, els propis aprenentatges. Però una condició indispensable és el temps, el respecte que necessita cada infant per construir i organitzar el seu món d'aprenentatges. ■

Nancy Bello, mestra d'escola bressol



# Jugant per aconseguir habilitats acadèmiques



Imatge cedida per EBM Parc del Guinardó

Les obres de Vigotski revelen una estreta relació entre el joc i les habilitats acadèmiques. Des del punt de vista de Vigotski, la dicotomia entre el joc i els aprenentatges acadèmics és falsa. Segons ell, el joc de fantasia és un dels contextos més importants en què els infants petits desenvolupen competències crítiques que consolidaran una adaptació i funcionament reeixits en els entorns acadèmics formals.

Actualment, a molts països, els mestres d'educació infantil s'enfronten al mateix dilema: centrar-se a ensenyar aprenentatges acadèmics o permetre que els infants s'impliquin en activitats més apropiades, des del punt de vista del desenvolupament, com ara el joc de fantasia. Hi ha moltes raons, com la necessitat que l'infant aprengui més del que era habitual en el passat en un món que actualment és més competitiu, així com la necessitat dels infants provinents de capes menys afavorides de rebre una «empenta extra» durant els primers anys a fi d'afrontar millor les exigències de l'escolarització oficial. Al marge de les raons, els resultats són notablement semblants en països tan diferents com els Estats Units i la Federació de Rússia: en ambdós casos els investigadors han documentat una davallada de la quantitat i la qualitat del joc de fantasia coincidint amb l'augment de la pressió per ensenyar habilitats acadèmiques en edats cada vegada més primerenques.

Des del punt de vista de Vigotski, la dicotomia entre el joc i els aprenentatges acadèmics és falsa. Segons ell, el joc de fantasia és un dels con-

Elena Bodrova i Deborah Leong

textos més importants en què els infants petits desenvolupen competències crítiques que consolidaran una adaptació i funcionament reeixits en els entorns acadèmics formals.

## El joc promou el desenvolupament de l'autocontrol

«En qualsevol situació imaginària en joc existeixen regles -no regles que es formulen per anticipat i es canvien en el transcurs del joc, sinó regles derivades de la situació imaginària...- Jugant l'infant és lliure. Però és una llibertat il·lusòria.» Vygotsky, L. S. (1967). *Play and its role in the mental development of the child*. Social Psychology, 5.

Vigotski considera el joc un precursor de l'aprenentatge acadèmic en més d'un sentit. Primer, el joc ajuda els infants a desenvolupar la capacitat d'autocontrolar les seves conductes físiques, socials i cognitives, és a dir, a implicar-se en aquestes conductes seguint algunes regles externes o interioritzades en lloc d'actuar per impuls. Als infants que no posen atenció o no segueixen les directrius habitualment, els costa dominar els temes acadèmics, com passa amb els infants que no poden controlar les seves emocions. Contràriament a la visió típica de l'adult que veu el joc com un temps en què els infants són lliures de fer allò que els agrada, Vigotski veu el joc com l'activitat que més restriccions imposa a les



Imatge cedida per EBM Parc del Guinardó

accions dels infants i això els obliga a practicar l'autocontrol molt més que qualsevol altra activitat. Aquestes restriccions es presenten en forma de regles que l'infant ha de seguir; per exemple, un cop accepta jugar a ser el «bebè» i no la «mama» (el bebè no fa servir el ganivet i necessita ser alimentat) o fer servir una safata de paper que representa un volant i no un pastís (es pot donar una mossegada quan s'aguanta un pastís, però no quan allò que se sosté és un volant!).

No tots els jocs ajuden de la mateixa manera a desenvolupar l'autocontrol. Els actuals estudis sobre la relació entre el joc i l'autocontrol confirmen la creença de Vigotski que el joc de fantasia pot millorar l'autocontrol especialment en els infants «difícils», amb una impulsivitat elevada. De totes maneres, això només passa quan els infants són capaços de crear situacions imaginàries conjuntes, assumir les regles de diversos personatges inventats i representar-los fent servir objectes imaginaris, llenguatge i gestos simbòlics.

#### El joc promou el pensament abstracte

«Des del punt de vista del desenvolupament, el fet de crear una situació imaginària es pot considerar com un mitjà de desenvolupar el pensament abstracte.» Vygotsky, L. S. (1967). *Play and its role in the mental development of the child*. Social Psychology, 5.



Imatge cedida per EBM Cavall Fort

El pensament abstracte exigít als estudiants més grans en les matèries acadèmiques acostuma a anar associat amb l'ús del llenguatge -oral o escrit- sovint sense la presència d'objectes. Malgrat això, Vigotski pensava que els infants petits donaven els seus primers passos en el camí del pensament abstracte quan feien servir objectes -joguines, accessoris, disfresses- en el joc d'imaginació. El fet d'utilitzar objectes per a una finalitat imaginada, en lloc de la finalitat real, és un pas pont entre les manipulacions sensomotrius dels objectes que fan els bebès i el pensament lògic plenament desenvolupat quan els infants són capaços de manipular les idees dins del seu cap.

Quan fan servir diversos elements per representar les «coses reals» mentre juguen, els infants aprenen a separar el significat o idea de l'objecte de l'objecte mateix. Quan un nen fa veure que està conduint un camió, assegut damunt la catifa amb una peça de fusta entre les mans, està separant la idea de camió del camió pròpiament dit i l'associa a la peça en qüestió. Aquesta habilitat per separar el significat de l'objecte és precursora del desenvolupament del pensament abstracte, que l'infant emprarà més endavant quan hagi de manipular idees que poden no tenir una connexió immediata amb objectes tangibles.



Imatge cedida per EBM Canall Forr



Imatge cedida per EBM Canall Forr



Com passa amb l'autocontrol, no tots els jocs d'imaginació promouen el desenvolupament del pensament abstracte. El millor tipus de joc és aquell en què els infants fan servir elements que no tenen estructura i són polivalents, en oposició a una funció concreta i realista. Amb joguines realistes, no cal separar el significat de l'objecte, ja que l'objecte real i el simulat s'assemblen i es poden utilitzar d'una manera similar. D'altra banda, quan els infants fan servir objectes no realistes no tan sols han de canviar constantment el significat d'aquests objectes, sinó que també utilitzen paraules diferents per tal de descriure aquests canvis als seus companys de joc. Per exemple, els infants poden fer servir una capsa de carró primer com a garatge, després com a benzineria i més tard com a botiga de comestibles. Tenint en compte que la capsa presenta el mateix aspecte cada cop que representa un dels tres edificis, els infants tindran necessitat de comunicar el canvi de funció anomenant-lo de manera diferent -perquè en cas contrari un nen que estigui jugant a mecànica acabarà canviant els neumàtics a la botiga de comestibles!

Vigotski considerava que aquesta acció repetida d'anomenar i tornar a anomenar en el decurs del joc ajudava els infants a dominar la naturalesa simbòlica de les paraules. Això condueix els infants a una possible consciència de la relació única existent entre les paraules i els objectes que aquestes representen i finalment a l'aparició d'una consciència meta-

lingüística, és a dir, a un coneixement incipient de com opera el llenguatge. Els investigadors contemporanis acostumen a associar aquest coneixement amb el domini que els infants tenen del llenguatge escrit, necessari per assolir un aprenentatge acadèmic amb bons resultats.

#### Com fer servir el potencial del joc d'imaginació

Per resumir la recerca que va portar a terme el mateix Vigotski i els deixebles que van seguir les seves passes, es pot dir que només un joc d'imaginació plenament desenvolupat i madur té el potencial d'afectar positivament el futur èxit de l'infant a l'escola. Malauradament, aquest joc madur té, encara avui, una visió poc freqüent. Molts infants de tres a cinc anys juguen tal com es podria esperar que ho fessin els bebès: simplement manipulen els objectes, i poques vegades se'ls veu implicats en diàlegs amb altres nens. Els elements que segons Vigotski defineixen el joc -situació imaginària, rols i regles- hi són presents d'una manera rudimentària o s'han perdut totalment. Els mestres comenten que els infants que passen molta estona seguint indicacions o prestant atenció solen ser els mateixos que no poden mantenir un joc d'imaginació ric. Tot i això, els mestres es mostren poc inclinats a intervenir, donant per fet que el joc d'imaginació és una cosa que els infants desenvolupen de manera natural.

*Imatge cedida per EB Pescallunes Sant Fèlix de Pallerols*



La teoria de Vigotski ofereix una perspectiva diferent sobre la naturalesa del joc, posant-la en relació amb el context social en el qual ha estat pujat l'infant. Els adults i els infants més grans formen part d'aquest context social. Si ningú no juga amb els infants més petits, modelant com representar un paper o com fer servir un element d'una manera inventada, el joc mai no es desenvoluparà. Així com les generacions precedents van aprendre a jugar dels germans més grans o dels veïns, avui dia els infants d'entre tres i cinc anys passen la major part del temps en grups de nens de la seva mateixa edat, sovint sense cap model de joc.

Què significa això per als educadors infantils? Que hem d'assumir una altra responsabilitat: ensenyar als infants petits a jugar. Només si es considera la tasca de promoure el joc amb la mateixa seriositat i intencionalitat amb la qual és considerada la promoció del creixement cognitiu o el desenvolupament del llenguatge dels infants, podem assegurar que el potencial del joc per esdevenir -en paraules de Vigotski- «la força motriu del desenvolupament» s'haurà realitzat plenament. ■

Elena Bodrova, investigadora al Mid-continent

Research for Education and Learning (Denver- Colorado).

Deborah J. Leong, professora del Metropolitan State College (Denver-Colorado)



*Imatge cedida per EBM Cavall Fort*



# Menjar «al detall»

**A l'escola bressol, el fet de menjar (dinar, i també berenar) té molts vessants: la qualitat del mateix menjar, el context de convivència en què es menja, la ritualitat d'una cita quotidiana i l'aspecte que podríem anomenar «laboratori». És el que ressalten els exemples esmentats en l'article, i sobre els quals –em sembla– no es reflexiona prou. Probablement el motiu és, si més no en part, el fet que, d'adults, les nostres habilitats a taula són tan consolidades que les donem per descomptades.**

Michele està tractant de menjar les lletnies amb la forquilla, però les lletnies rellisquen fora. Com més les persegueix al plat, més li sembla que s'escapen. «Pots aturar-les amb un trosset de pa», li suggereix l'educadora, i li fa veure com funciona. Michele ho prova, i ara aconsegueix omplir la forquilla de lletnies. Satisfet, se les menja. Però el pa blanc s'ha tacat de lletnies i la taca no li agrada. L'ensenya a l'educadora, que en treu la part tacada; així el pa torna a ser blanc. Michele segueix menjant. I, una altra vegada, les lletnies s'escapen. «Acompanya-les amb el pa -li recorda l'educadora-. Bé, així. Bravo!». El pa es torna a tacar. Michele el mira, el llepa, el pa queda bastant net. Així, amb determinació, Michele repeteix més vegades la seqüència: empènyer amb el pa, menjar les lletnies i llepar el pa, fins que s'ha menjat totes les lletnies del plat. Encara en voldria més. No sabem si allò que li agrada són les lletnies o «l'activitat» de menjar-ne; probablement una cosa i l'altra. Se'n serveix més vegades.

Molt sovint ens costa identificar-nos amb les temptatives dels nens, no captem els processos i els èxits en l'acte de menjar. Se'ns escapa com

*Imatge cedida per EBM Belbmunt*



**Penny Ritscher**

n'és d'interessant, per a un nen, intentar agafar les lletnies amb la forquilla. O bé com n'és de difícil per a ells intentar estendre una cullerada de formatge ratllat sobre la pasta de manera uniforme, i no vessar-lo alhora en un munt petit... Per tradició, com a educadores, ens preocupa molt -fins i tot massa- el què i quant mengen els nens. És una pràctica estesa omplir diàriament una fitxa per cada nen per comunicar aquestes dades a la seva família. Penso que és una herència dels orígens assistencials sanitaris de les escoles bressol, una petita deformació professional. Seria, d'altra banda, significatiu informar els pares i mares sobre com ha menjat el seu fill, dels seus esforços per menjar la sopa tot sol o per usar la cullera per agafar el menjar...

Per als nens, dominar els coberts és un desafiament fascinant: Pietro està entestat a menjar amb la cullera el pernil tallat a trossets. «Agafa el pernil amb els dits -l'aconsella l'educadora-, te'n sortiràs millor.» Però Pietro insisteix amb la cullera. La seva determinació sembla dir: «Ara que he començat a menjar amb aquest utensili, no em faré pas enrere».

Marta posa la cullera al seu got. Tracta de treure'n una cullerada d'aigua però, com que per treure la cullera l'ha de posar en posició vertical, l'aigua torna a caure dins del got. Llavors, llepa les poques gotes que han quedat a la cullera. Repeteix l'operació moltes vegades. Hauria

*Imatge cedida per EBM Torrelles de Llobregat*



pogut beure directament del got, però, evidentment, l'interessava més manejar la cullera que no satisfer la seva set d'una manera «eficaç».

Una vegada em vaig adonar que a taula els nens tenien a la seva disposició culleres per a adults, poc manejables per ells. Però havien comprat expressament culleres més petites (de postres). Quan vaig preguntar on havien anat a parar les culleres de mida infantil, una educadora em va respondre que, en aquells moments, durant el període d'adaptació, ja n'hi havia prou d'aconseguir que els nens mengessin a taula, que encara no era l'hora d'ocupar-se dels detalls. D'aquest comentari, en va sortir una fecunda reflexió amb tot el personal: ¿Quin sentit tenen els detalls a l'escola bressol (i no només en aquesta)? ¿Els detalls són com la cirereta sobre el pastís, un últim toc de perfeccionament que s'afegeix quan la feina de base ja està consolidada? ¿Els detalls són «petits» o «grans»? Estic convençuda que són «grans», i fins i tot fonamentals. Si penso en la mida dels coberts que usaran els nens (no només les culleres, sinó també forquilles i ganivets de punta arrodonida...), estic pensant en els nens. Vaig més enllà d'una idea abstracta dels nens i de la seva manera de menjar, i m'aturo en la seva realitat física, en les seves dificultats i en les seves ganes de fer. Els detalls constitueixen un llenguatge no verbal, un instrument preciós que tenim per parlar als nens,

per dir-los que els tenim en compte i que som al seu costat amb empatia i respecte.

En veure les dificultats dels nens per menjar d'una manera autònoma, sense pensar-ho tendim a «posar-hi remei» substituint-los, fent nosaltres mateixos els gestos que a ells tant els costa seguir. Així, si Michele no aconsegueix agafar les lleties, li hauríem de prendre la forquilla de la mà i omplir-la per ell, en lloc d'ensenyar-li l'ús de la cullera. Però, fent-ho així, privem el fet de menjar de gran part del seu atractiu. A taula, per estimular en els nens les ganes de fer, establim una regla: la de les «dues culleres». És ben cert que de vegades cal donar el menjar a un nen, perquè d'altra manera podria ser que no mengés prou. Però en aquest cas serveixen dues culleres (o forquilles), perquè el nen segueixi utilitzant-la a la seva manera. Així el nen no queda «desarmat». Mentre l'adult li dona el menjar, ell també intenta, per la seva banda, alimentar l'adult. Per què no?

Quan veig un carret de plats individuals plens de bon menjar, preparats amb cura i art, a punt per anar a taula, em sento malament, perquè sé que molt d'aquest menjar tornarà a la cuina i acabarà al cubell de les escombraries. Els nens només se'n menjaran una part. De res no serveix insistir que s'ho mengin tot, més aviat seria contraproductiu. Però es pot





canviar el sistema. En lloc d'elaborar els plats a la cuina o al carret (una pràctica «institucional» heretada d'altres temps), es pot servir el menjar a taula en petites safates, implicant-hi directament els nens. Així esdevenen protagonistes actius pel que fa a com arriba el menjar al seu plat. Servir-se (amb coberts d'una mida manejable) forma part del vessant de «laboratori» del fet de menjar.

Hem de superar la idea que un nen és un recipient per omplir de menjar. Cal ampliar la perspectiva, «problematitzar» el dinar, i considerar i donar valor a tots els seus detalls operatius. Un nen és sempre una persona que pensa, un subjecte actiu. Les seves competències a taula són limitades, però evolucionen ràpidament. Cal reconèixer i facilitar les seves temptatives. Fer un esforç per veure-les, reconèixer-les i facilitar-les mitjançant moltes «petites» estratagemes pràctiques. Posar, a mida del nen, petits gots transparents i estables, petites safates sobre la taula de les quals se'n pugui servir tot sol (o gairebé)... Fer que la taula resulti interessant, rica en operacions per acomplir-les autònomament, és també una manera eficaç d'induir els nens a seure a taula i menjar. Què i quant mengen els nens és una cosa estretament lligada a com mengen.



*Imatges cedida per EBM Torrelles de Llobregat*

Imatge cedida per EBM Torrelles de Llobregat



Un menjar-«laboratori» tendeix a allargar-se. Fa minvar el cansament de «mantenir» els nens a taula perquè per a ells hi ha tantes coses interessants a fer i, doncs, s'hi estan asseguts més temps de forma voluntària. Cada vegada cal usar menys les exhortacions angoixants del tipus «Si no menges, no creixeràs».

Si els diem als pares i mares que el dinar a l'escola bressol dura una hora, i de vegades més, molts d'ells no s'ho creuen. Estan acostumats a situacions estressants. N'hi ha que persegueixen els seus fills per tota la casa (i també pel jardí) amb la cullera a la mà. D'altres posen els dibuixos animats de la televisió per tenir el nen quiet mentre el van omplint de menjar. Podríem ajudar els pares i mares reflexionant junts sobre «com» es menja i per què.

Susanna intenta menjar la sopa de pasta amb brou. Posa la cullera al plat, l'omple i la porta cap a la boca, però la inclina massa aviat. El brou li cau sobre el pitet, a la boca només hi arriba la pasta. Després d'un cullerades, el pitet és xop de brou. L'educadora se n'adona, li posa un altre pitet i substitueix el plat per un altre

que té molta més pasta i només una miqueta de brou. Ara la cosa funciona.

Mai no acabariem de perfeccionar les estratagemes pràctiques per al menjar a l'escola bressol. Ni de meravellar-nos de la determinació i la inventiva dels nens en aquest «laboratori».

Penny Ritscher és assessora pedagògica dels serveis educatius per la primera infància.

#### Per aprofundir-hi més:

GOLDSCHMIED, E.: «L'hora dels àpats», a *Educar l'infant a l'escola bressol*. Barcelona: A.M. Rosa Sensat, Temes d'Infància, 31. 1998.

RITSCHER, P.; STACCIOLLI, G.: «*Slow life* a l'escola: donar valor a la vida diària. Entorn del dinar», a *Viure l'escola*. Barcelona: A.M. Rosa Sensat, Temes d'Infància, 54. 2006

L'autora agraeix la col·laboració de l'administració i el personal dels serveis educatius del Comune di Montale (PT).



# L'illa de la calma



**Es descriu una de les propostes d'Elinor Goldschmied, L'illa de la calma. No tan coneguda com *La panera dels tresors* i *El joc heurístic*, comparteix amb aquestes activitats el protagonisme dels infants i l'ús d'objectes quotidians. Es tracta de petits i preciosos objectes quotidians emprats per crear situacions en què s'afavoreix l'atenció i manipulació dels infants i s'esperona l'ús del llenguatge.**

**Fina Rexach**

L'illa de la calma, ideada per Elinor Goldschmied, és una activitat educativa per a infants d'un a tres anys, habitual a les escoles bressol, que té per objectiu estimular el llenguatge, l'experimentació i la concentració.

Consisteix en una maleta que conté diferents petits objectes, seleccionats i col·leccionats especialment per la mestra per la seva bellesa i pels comentaris i paraules que s'hi poden associar. S'ofereixen als infants en moments en què es vol aconseguir que hi hagi calma i tranquil·litat, com ara després de dinar i abans d'anar a dormir, sempre sota l'atenta mirada d'un adult. Mentre una de les persones és a cura del canvi de bolquers, l'altra ofereix l'activitat a un grup reduït d'infants.

## **Què hi ha dins la maleta?**

Hi poden haver totes aquelles coses que la mestra consideri interessants per la relació que hi ha entre elles (petites col·leccions de petxines, de capsetes, de campanetes, de papallones, de miniatures diverses...), i pel seu interès i les habilitats que posa en joc la seva manipulació. Com, per exemple, capsetes, moneders, ampolletes, objectes

petits –que facin encuriosir els infants– dins les capsetes, targetes per posar dins els moneders (amb cremallera, tanques de pressió...). Els objectes seran de diferent qualitat i tacte: de vidre, de fusta, de roba; les ampolletes poden ser de diferents formes, colors i materials.

Es pot limitar l'espai amb una estora. Així el material no s'escampa arreu. Hem de tenir en compte que després s'ha de recollir tot abans d'anar a dormir. Per tant, serà millor que estigui controlat.

## **Què fa l'adult?**

L'educadora, asseguda a terra, inicia l'activitat obrint la maleta i procurant crear una situació d'expectació i sorpresa entre el grupet d'infants que seu al seu voltant. Va mostrant als infants les coses que hi ha dins la maleta, parlant sobre el que es va trobant. Poc a poc, i a mesura que va traient els objectes un a un amb molta cura i delicadesa, els va oferint a qui hi mostra especial interès.

Aquest és un bon moment per afavorir el llenguatge, fent preguntes sobre cada objecte: Oh! què es això? per què serveix? qui ho fa servir? de quin color és?... o fent notar algun detall sobre la seva utilitat, color, forma...



Un cop repartits els objectes, un o dos per a cada infant, i mentre aquests els van observant, manipulant i descobrint, l'educadora sempre al seu costat, i disponible, continua afavorint el diàleg: –Mira quin ocell he trobat dins la capseta! –Tu què hi has trobat Max? -Un pinzell, és molt suau!... Tot vetllant perquè l'ambient sigui agradable i relaxat, i evitant possibles interferències.

Manipular i observar, amb la discreta participació i ajuda dels adults, facilita que els infants puguin anar descobrint el món que els envolta, aprenent el nom dels diferents objectes i algunes de les seves característiques; expressar sensacions; valorar el que tenen a l'abast, i tenir-ne cura.

Un cop els infants ja han explorat i descobert el que hi ha dins la maleta, i quan s'observa que l'activitat dels infants decau, és hora d'acabar l'activitat. Arriba el moment de la recollida, tan important com la mateixa activitat. Posar els diferents objectes dins les capsetes, tancar les ampolles... -Iona, ¿on posem la papallona? ¿dins d'aquesta caseta? -Martina, ¿has vist

el tap de l'ampolleta?... Anirem guardant les coses una per una dins la maleta, fent que l'infant senti que la seva participació en el procés és important i es fixi on va cada cosa.

Quan hi ha algun infant que no participa en el joc, cal asseure's a prop d'ell i fer-li alguna observació, pregunta o suggeriment, sempre amb una actitud acollidora i afectiva que el faci sentir-se estimat, malgrat no participar en l'activitat comuna, i al mateix temps donant-li seguretat i animant-lo a actuar amb els objectes.

#### **Quins són els objectius d'aquesta activitat?**

Amb aquesta activitat es vol oferir als infants una situació de tranquil·litat i calma que afavoreixi:

- l'atenció i la concentració
- l'estructuració del pensament i del llenguatge verbal
- la manipulació lliure i l'autonomia en el joc, tot respectant el ritme de cada infant



- l'aprenentatge de la convivència
- iniciar-se en l'hàbit d'endreça i respecte per les coses de tots, aprenent el valor de la conservació dels materials i del respecte pels companys
- la col·laboració amb l'adult.

Després de deu anys d'haver iniciat aquesta activitat, curs darrere curs, he pogut observar que els infants n'esperen el moment, ja que l'adult els fa partícips d'uns objectes tan apreciats per ell. Objectes que s'han de tractar amb cura i delicadesa i que conviden als més petits a manipular-los i explorar-los, i als més grans a imitar, simbolitzar o imaginar diferents situacions. Aquesta activitat no només es pot proposar l'estona del migdia, mentre s'espera que tothom estigui a punt per la migdiada: és una proposta a fer en diferents moments del dia, sempre que un adult pugui dedicar-se a un grup de sis o set infants.

La valoració que en faig és molt positiva, ja que nens i nenes en aquestes edats necessiten estones de joc tranquil en un ambient adequat, disposant d'uns materials que puguin observar i manipular amb calma. Crec que la proposta d'Elinor Goldchmied ha estat, durant anys, una bona guia per als mestres que treballem en la certesa que l'infant és perfectament capaç d'entendre aquesta manera de fer i d'estar, una pràctica que dóna als nens seguretat, afecte i moltes possibilitats de ser una persona feliç, inquieta, que vol saber i descobrir el món que l'envolta. Gràcies Elinor. ■

Fina Rexach, mestra d'educació infantil



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

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

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

# El taller com a oportunitat

«Quan sigui gran em compraré una habitació com aquesta»

*Nil, cinc anys*

Mestres d'educació infantil i d'educació artística de l'Escola cooperativa El Puig

Una escola pot explicar el que valora repassant a què dedica temps i espai. En aquest cas, ens proposem mirar i mirar-nos parlant del taller, un espai visible just al costat de l'entrada de l'edifici.

Mirat així, el fet que sigui visible gràcies a la gran finestra de vidre ja li atorga una determinada legitimitat. Pensar-ho des d'aquesta perspectiva ens ha obert algunes preguntes a la gran llista de les que ja teníem:

-És important tot el que hi passa perquè sigui captat per tothom qui entra a l'escola?

-Pot fer que algú se n'espanti o hi quedi atrapat per sempre?

-La finestra és per mirar endins o per mirar enfora? ¿És perquè l'exterior hi pugui penetrar o perquè el que hi succeeix acabi tenint repercussió en l'exterior? O per a totes dues coses alhora?

-¿Com és que hi ha dos espais diferenciats, un arran del terra i un altell al qual s'accedeix per una escala?

Si afinem la mirada, hi descobrim uns caixons amb llibres d'art i imatges plastificades d'obres que formen part del pòsit artístic de la humanitat i del pas de la pròpia experiència de l'escola per l'art, del que va succeint al llarg del temps en aquest espai.

Les parets semblen acompanyar el que hi succeeix. Esdevenen expositors d'obres artístiques. Algunes d'elles, elaborades per artistes de referència que passen a formar part de l'abecedari cultural de l'espai, i d'altres, dels mateixos nens i nenes apropiant-se de l'alfabetització i fins i tot obrint-la a noves vies d'exploració.

I la nostra mirada com a visitants es pot anar aturant en el carro de les pintures de molts colors, en els dels materials de tota mena, en els fulls de diferents mides, en el gran paper posat a manera de cavallet de pintar, en les eines que poden permetre retallar, pintar, dibuixar amb diferents textures i gruixos...





Una música de fons que acompanya el fer dels que hi entren sembla delimitar sonorament un lloc especial, en què fins i tot el so acompanya el pensament i l'acció portant-los fins a llocs sovint insospitats.

El taller per a mi és màgic perquè tenim moltes coses i molts pots... Moltíssimes coses!!!

*Maria, cinc anys*

I la proposta? Un lloc especial pot esdevenir fràgil o pot tenir grans possibilitats, segons quina sigui la proposta d'acció que s'hi dugui a terme. Havíem de buscar la proposta en el mateix taller de l'artista. I és que, per a nosaltres, el que els nens i les nenes tenen possibilitats de fer volem i pensem que ha de tenir la categoria i la intenció de l'artista que

hi dedica la vida. I en el camí de recerca ens hem trobat amb tallers que ens han ajudat a pensar-hi: la col·lecció de materials i la música del taller de Henry Moore, els papers de Miquel Barceló foradats pels tèrmits... i els tallers de Chillida i de Joan Miró, tots dos amb un espai pensat per a la reflexió i un altre per a l'acció amb els materials. Per això, els dos espais diferenciats del nostre petit taller.

Definit l'espai i la intenció, la resta és cosa dels nens i de les nenes que se'l fan seu amb una naturalitat que molts artistes envejarien. Ho fan pel plaer d'explorar i d'expressar-se, i aprenent de tots i en tot moment. ■

*Pintar com els pintors del Renaixement em va costar anys.*

*Pintar com els nens, tota la vida.*

Pablo Picasso



bones pensades





# On va la neu del Canigó?

**A vegades la realitat més propera pot passar-nos més desapercebuda. Però, si fem adonar als nens i nenes de com són o com canvien i es transformen les coses al nostre voltant, entretenint-nos una estona observant els detalls, és fàcil que surtin interrogants i es desperti el desig de voler trobar explicacions als fenòmens. Si la nostra actitud va més encaminada a facilitar que a proposar, i a deixar temps per a l'observació, l'experimentació i la descoberta, poden aparèixer idees dels mateixos infants que donin lloc a l'acció investigadora i ajudin a desvetllar alguns d'aquests interrogants.**

L'escola de Borrassà és una escola petita. L'edifici és d'una sola planta, amb dues entrades a cada costat per la part de davant i una altra a la part de darrere, amb una gran vidriera que comunica amb les diferents classes. El pati és un espai agradable que dona la volta a tota l'escola i queda limitat per una tanca baixa amb dos portalets que no tanquem mai amb clau. Aquestes condicions fan que l'entorn resulti molt proper a l'escola i elements com l'herba, les plantes, la terra, els camps del voltant, les pedres, els petits animals, la muntanya del Canigó... sovint se'ns fan molt presents. Si a més a més comptem amb la curiositat innata que caracteritza els nens i nenes d'aquesta edat, és fàcil crear un ambient on fer-se

diàleg que establim amb l'entorn, l'intercanvi d'idees i punts de vista i les propostes d'observació i experimentació amb els diferents materials, elements o fenòmens d'aquest entorn. En aquesta experiència l'element protagonista que ha centrat la nostra atenció, o l'excusa per iniciar una sèrie d'observacions que ens portaran a diferents processos d'investigació i descoberta, ha estat la muntanya del Canigó.

## **Cada dia és diferent!**

Tot i que a la nostra zona neva comptades vegades, la neu sempre produeix un efecte màgic, d'alegria i expectació. Des del pati, podem veure molt ben definida la muntanya del Canigó. Els nens i nenes la identifiquen molt bé i cada hivern,

preguntes sobre què hi ha o què passa al nostre voltant resulti una pràctica habitual a classe. Entre tots, intentem trobar respostes a aquestes preguntes a partir del

quan la neu cobreix per primera vegada la muntanya, és habitual sentir: ja ha nevat al Canigó!

A partir d'aquest moment, normalment, la muntanya ja no passa desapercebuda i al llarg dels dies segueixen els comentaris: s'ha desfet una mica la neu, aquest cap de setmana ha tornat a nevar i està tot blanc, avui no es veu el Canigó, el tapen els núvols... Se n'adonen dels canvis que experimenta la muntanya i expliquen espontàniament allò que veuen.

Des de la tanca del pati podem veure la neu del Canigó.

## **Converses observant el Canigó**

Aprofitant l'interès que desperta aquest fet, de tant en tant ens ajuntem a la tanca del pati per dedicar-nos una estona a observar la muntanya, intervenint amb preguntes que estimulen a donar explicacions o respostes més precises, confrontant i escoltant altres punts de vista, buscant relacions entre els canvis que observem i



Fàtima Dalmau



els diferents fenòmens meteorològics que apareixen... creant així un espai en què podem compartir i aprendre de les idees dels altres.

Això serveix també per saber quines informacions tenen sobre determinats aspectes i fenòmens de la realitat i com els interpreten.

- avui el Canigó no es veu
- el tapen els núvols
- no, la boira
- allà a la muntanya neva, per això no es veu la neu del Canigó

Mestra: - **Què és la boira?**

- la boira són núvols
- no, és neu molt petita
- la boira és com fum
- hi ha una ratlla; a l'altre costat de la ratlla hi ha boira; en aquest costat, on estem nosaltres, no hi ha boira
- ...

Mestra: - **On és el Canigó?**

- no es veu, el tapen els núvols
- s'han posat davant i el tapen
- els núvols no tapen totes les muntanyes, només la del Canigó perquè és molt alta...
- hi ha núvols que semblen cotó; si allà baix hi ha núvols, allà potser plourà...
- no; si hi ha núvols, no plourà; allà nevarà, a les muntanyes sempre neva...
- sempre, no

«El coneixement és també un procés que es fa en grup: cadascú s'alimenta de les hipòtesis, de les teories dels altres...»

(Carla Rinaldi)

Avui, mentre observàvem el Canigó, l'Ariadna ens ha fet una pregunta: És molt estrany perquè, si no neva, ¿com és que el Canigó està nevat?

- potser quan dormíem ha nevat
- potser ja fa dies va nevar
- potser a la nit quan dormíem
- potser aquells núvols tiren neu
- jo ja ho sé, perquè allà hi ha muntanyes de neu i aquí no
- cuando éramos bebés nevó
- ...
- hi ha molt poca neu al Canigó
- el sol ha desfet la neu i la neu ara és aigua

Mestra: **On va l'aigua de la neu que es desfà?**

- baixa i baixa i es fan esquerdes a la muntanya, veus?
- l'aigua passa per un tub i va a parar a les cases i surt per l'aixeta de les cases
- va al pantà
- què és un pantà?
- un lloc on hi ha molta aigua
- també hi ha un campanar i una església
- ...



**Proposem, actuem, comprovem**

Observem que la muntanya del Canigó continua tenint un interès especial que es trasllada al joc lliure de la sorrera. Alguns nens i nenes juguen a construir pilons de sorra que simulen la muntanya. Ens adonem també que el tema surt en moltes de les seves converses: la muntanya, la neu, l'aigua, els pantans...

Tenint en compte aquest interès, iniciem una experiència que es desenvolupa a partir de:

- els interrogants que es van plantejant
- les propostes i les idees que surten del grup que intentaran donar resposta a aquests interrogants.

**Com ho podem fer per fer baixar l'aigua?**

En una conversa van comentar que la neu quan es desfeia es convertia en aigua que anava a parar al pantà. Pregunto què creuen que passarà si deixem anar aigua de dalt el «Canigó» (muntanya de sorra) i, després que cadascú hagi plantejat els seus punts de vista, es formulen algunes hipòtesis. Comprovem que la sorra absorbeix molta part de l'aigua que hi tirem. Els nens diuen que, quan hi tirem l'aigua, «la muntanya es destrossa»

Mestra: ¿Com ho podem fer perquè no es destrossi «la muntanya» quan hi tirem l'aigua?

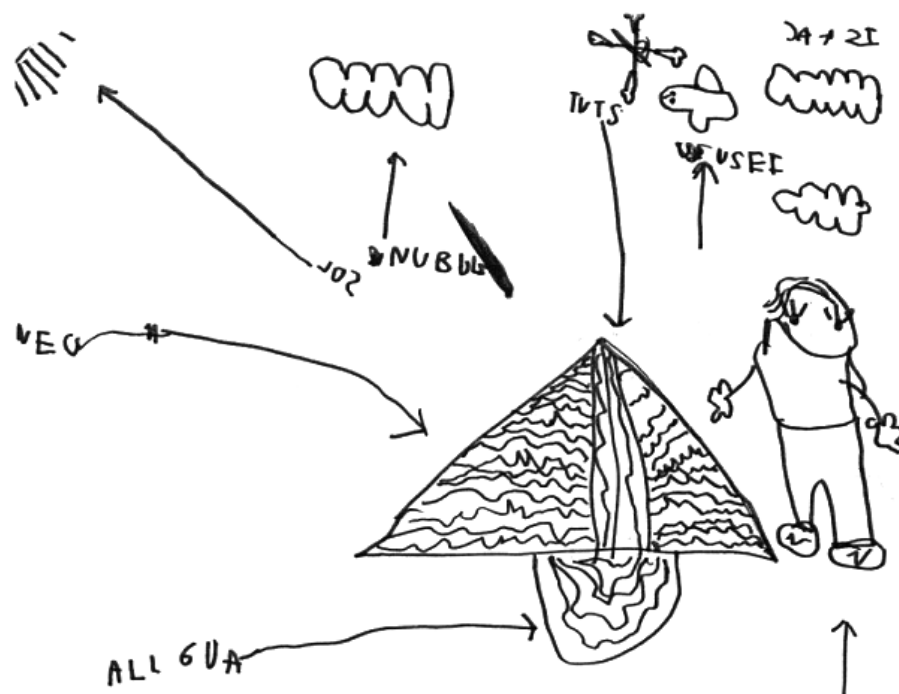
L'Isaac proposa agafar les fustes que tenim per fer construccions. Anem provant amb fustes de







Expressem oralment i gràficament el que hem fet



diferents mides per trobar la llargada justa que ocupi tot el pendent de la muntanya. Si és massa curta no arriba a baix i si és massa llarga sobresurt a l'alçada de la muntanya.

L'avi d'en Leo, que ve a buscar-lo per anar al metge, ens ensenya com col·locar les fustes de manera que no es perdi aigua pel camí quan baixa per la fusta: dues fustes posades perpendicularment formen un rec. Ara construïm recs amb les fustes per fer passar l'aigua.

La Mireia diu que també podem fer servir un tub per fer arribar l'aigua fins al «pantà». A la classe tenim un tub flexible i transparent, dos o tres nens surten corrents a buscar el tub.

Entre tots col·loquem el tub al llarg del piló de sorra de manera que, deixant anar aigua en l'extrem que subjectem de dalt, surti per l'altre i arribi al «pantà». També ho provem col·locant el tub en diferents posicions, intentant aconseguir sempre que l'aigua arribi a l'altre costat.

Aquest cap de setmana ha plogut. Hi ha una bassa molt grossa al pati. Hem pensat que podríem recollir l'aigua de la bassa i aprofitar-la per quan fem aquestes activitats i així no malgastem aigua. Recollim l'aigua amb pales i galledes i la guardem en garrafes.





### Com ho podem fer per retenir l'aigua?

Observem que l'aigua dels «pantans» que construïm a la sorrera al cap d'una estona desapareix, queda absorbida per la sorra.

En Jonathan ha provat de retenir l'aigua col·locant unes fustes petites a la paret del «pantà», però al cap d'una estona l'aigua es filtra igualment per la sorra.

Recollim diferents materials que serviran de suports que siguin més o menys permeables: plàstic, paper de seda, de cel·lofana, roba... i construïm «pantans» col·locant els suports.

Aboquem l'aigua que tenim guardada a les garrafes dins els «pantans»...

Formulem hipòtesis: quin «pantà» aguantarà millor l'aigua? Esperem una estona a veure què passa.

- On hi ha plàstic i paper de cel·lofana l'aigua no marxa, es queda al «pantà»
- En el paper de seda i el paper d'embalar l'aigua es va filtrant però molt a poc a poc
- En la roba l'aigua se'n va de seguida.



**Com podem fer per fer un circuit passar l'aigua fins al «pantà»?**

Amb tubs de diferents mides de llargada i amplada, flexibles i rígids, els proposo que construeixin un circuit per fer passar l'aigua d'un costat a l'altre. De seguida s'engresquen i creen els seus «invents», d'entrada sense reflexionar massa si funcionaran o no.

La part lúdica, simbòlica i imaginativa preval sobre el raonament més abstracte. Col·loquen els tubs i s'imaginen el recorregut que farà l'aigua, però no tenen en compte que:

- l'aigua no pot desafiar la llei de la gravetat, no pot pujar cap a munt i després baixar si no té suficient pressió.

- és imprescindible que els tubs es comuniquin i estiguin connectats entre ells perquè l'aigua pugui entrar per un costat i sortir per l'altre.

«farem un forat aquí sobre, hi tirarem aigua i sortirà pels tubs»

«tiraré aigua pel tub blau i sortirà pels tubs grocs»

Entre tots col·loquen els tubs per fer un circuit on passi l'aigua. Tiren l'aigua per un extrem del tub amb la intenció que surti per l'altre tub, però quan tiren l'aigua pel tub no baixa; al contrari, com que el tub està clavat a la sorra, aquesta pressiona l'aigua i fa que pugui cap amunt.

Si volem que l'aigua arribi a l'altre extrem, els tubs han d'estar connectats i col·locar-los en posició inclinada per aconseguir prou desnivell perquè l'aigua baixi i arribi a l'altre costat. Connecten dos tubs i aixequen un extrem per aconseguir el pendent necessari perquè l'aigua baixi.





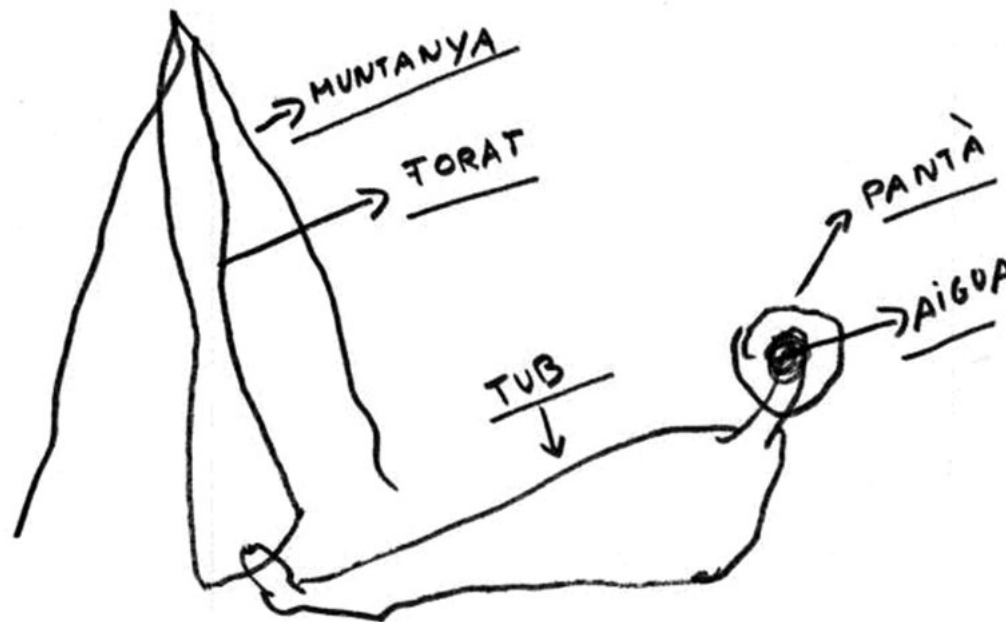
- El primer dibuix no funciona perquè els tubs no estan «enganxats»; en el segon dibuix, sí, perquè l'aigua sí que pot passar pels tubs

- Hem de fer un forat a la muntanya per posar-hi un tub i després enganxar un altre tub i arribarà al pantà

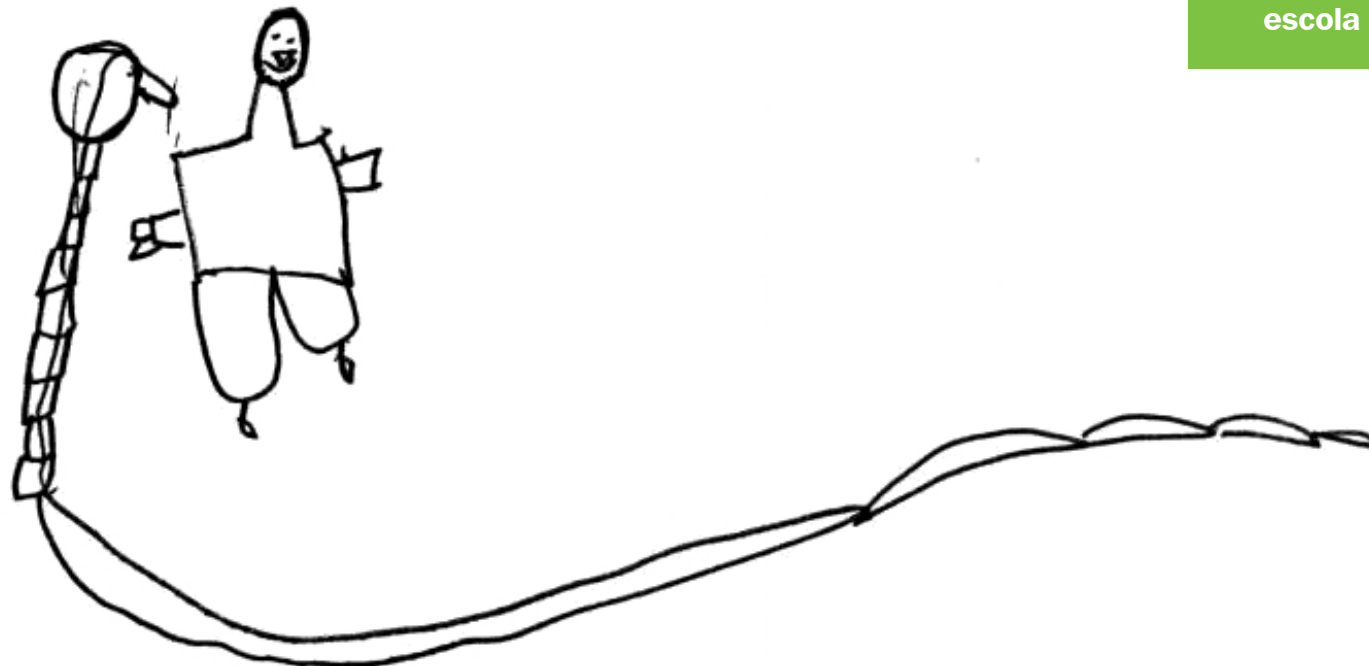
Els nens i nenes proven, actuen i assagen noves maneres d'aconseguir un resultat.

Observen els canvis que provoquen les seves accions, i interactuen amb l'entorn i els elements. Pensament i acció s'entrellacen per anar construint el coneixement. No calen gaires explicacions. La mestra guia, dona suport a l'acció i ajuda a verbalitzar-la.

«Cal creure en les possibilitats dels infants. No cal que els ho expliquem tot. Deixar-los temps per provar, descobrir, equivocar-se i aprendre dels seus errors... convidar els infants a posar paraules a allò que han fet, a compartir les seves descobertes, dubtes, creacions...» PEP LLENAS, Revista In-fan-ci-a 161 (març-abril 2008).



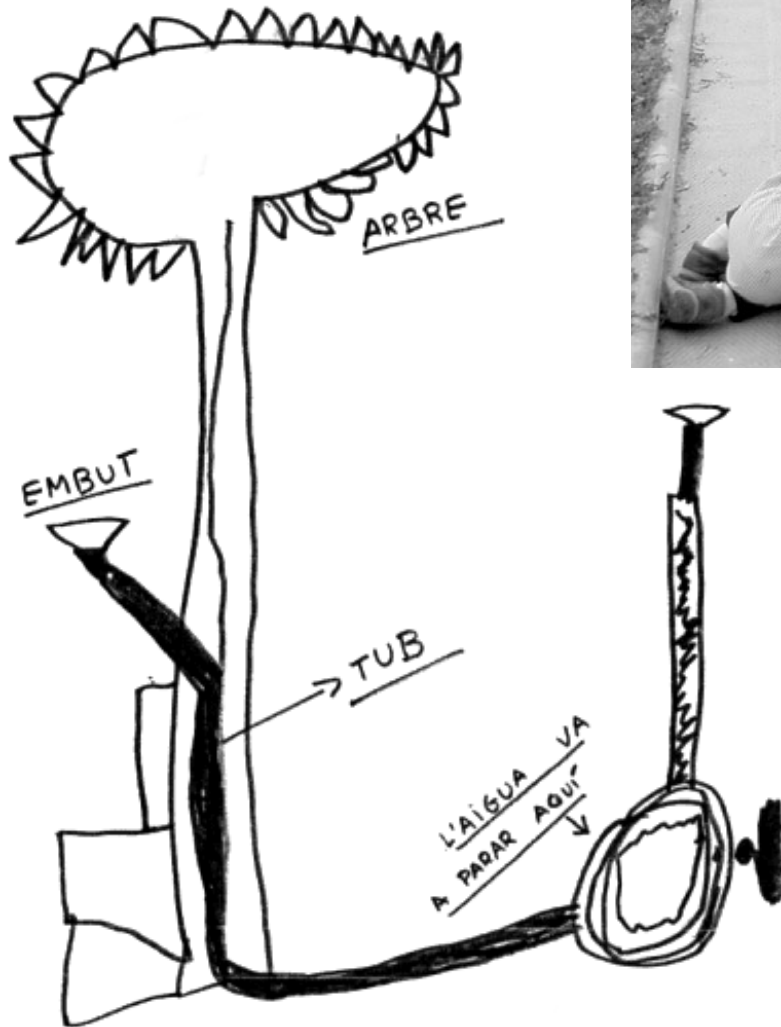




**Continuem experimentant noves formes de fer arribar l'aigua d'un costat a l'altre.**

Ara utilitzem tubs flexibles i llargs on aboquem l'aigua per un extrem amb un embut. Després de diverses comprovacions constatem que:

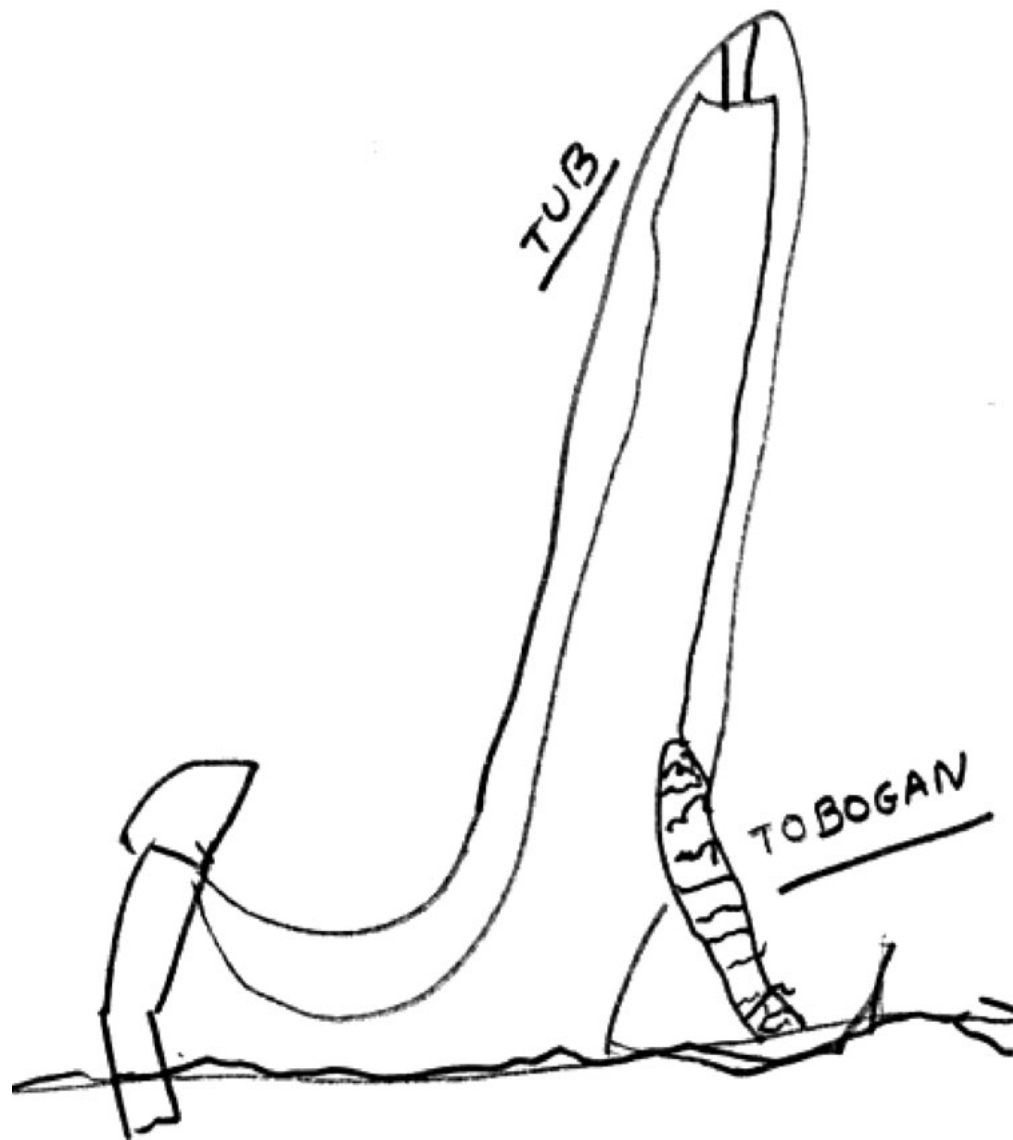
- Al tractar-se d'un tub força llarg, cal buscar la inclinació suficient.
- Aixecant el tub enlaire l'aigua pot arribar a l'altre costat.
- Si deixem una bona part del tub pla al terra, l'aigua no té prou pressió.
- Hem d'aixecar un costat del tub molt enlaire per aconseguir més pressió.



I continuem fent nous invents, buscant diversos desnivells per experimentar el pas de l'aigua d'un costat a l'altre dels tubs.

Aquest és un procés, doncs, que es va teixint a partir de les hipòtesis que es van plantejant, actuant sobre els materials, compartint descobertes, provant i comprovant. Però sobretot amb una predisposició per captar i recollir les idees i propostes dels nens i nenes i donar-los un sentit. En definitiva, una manera d'acostar-los al coneixement i comprensió de la realitat de forma crítica i participativa.





### Conclusions

A l'hora d'enfocar un projecte de grup és important comptar amb una actitud receptiva per part de la mestra, que pugui escoltar, recollir i donar sentit a les propostes que van sorgint si volem aconseguir una intervenció real dels nens i nenes en el seu procés d'aprenentatge; i a la vegada, facilitar recursos i materials rics i variats per tal que els infants puguin accedir al coneixement de la realitat de forma crítica i participativa. ■

Fàtima Dalmau, mestra de l'escola de Borrassà



# Conversa amb Fulvia Rosenberg

Revista INFÀNCIA

**Revista INFÀNCIA:** *En el context actual, ¿quines creus que haurien de ser les principals preocupacions dels mestres d'educació infantil i quines sintonies has trobat entre el context de Catalunya i el del Brasil?*

**Fulvia Rosenberg:** Si es pensa en l'educació infantil com a pràctica social, hi ha una part que passa a dins de les escoles, però hi ha una altra part d'aquestes pràctiques socials que són pràctiques polítiques. En l'actualitat hi ha molts mestres i educadors que tenen poca informació sobre la història de l'educació infantil en general, sobre els principals esdeveniments que van tenir lloc a Europa i que van influir moltíssim en tot el món occidental: a Catalunya, a Espanya, al Brasil... Em sembla que moltes persones se sorprenen quan parlo de política educativa i de la gran influència de la política en la vida quotidiana. També hi ha altres temes actuals, com per exemple les relacions interracials, que al Brasil és tema de reflexió des de fa temps i en el qual es poden trobar punts de convergència amb la situació actual dels immigrants aquí.

**R. I.:** *Per a nosaltres aquest és un fenomen nou a l'escola.*

**F. R.:** Sí, potser és un tema nou, però no sé si com a fenomen és tan nou.

**Fulvia Rosenberg és psicòloga social, coordinadora del Centre d'estudis de gènere, raça i edat de la Universitat de São Paulo i investigadora de la Fundació Carlos Chagas. En la conversa comparteix amb nosaltres, de forma clara i entenedora, algunes de les reflexions que des de fa temps es fan en el seu país a l'entorn del paper que pot jugar l'educació en contra del racisme, un tema que comença a ser de rabiosa actualitat a casa nostra.**

Perquè vosaltres també vau conèixer la immigració, tot i que des d'un altre punt de vista.

**R. I.:** *Sí, és veritat, però en qualsevol cas, com a tema, és una preocupació nova.*

**F. R.:** Sí, com a tema és nou. I pot ser molt interessant comparar com són les coses aquí

a Catalunya, a Europa i al Brasil.

**R. I.:** *¿A què creus que hem de fer atenció per tal de no afavorir interpretacions neoliberals en el tractament de la diversitat?*

**F. R.:** Si un pensa en la diversitat des d'una perspectiva neutral, dóna marge a la possibilitat d'utilització d'aquest tema per part de la dreta. Ara bé, si pensem en el context d'una metapolítica de major igualtat d'oportunitats per a tots, crec que se'n pot frenar la capitalització per part de la dreta. I que aquest enfocament pot ajudar a no situar la diversitat només dins de l'escola, sinó que pot donar lloc també a pensar què podem fer dins de l'escola i què podem i hem de fer fora de l'escola. I també cal saber que hi ha persones que tenen visions diferents, amb prejudicis o sense, sobre la diversitat.

**R. I.:** *Es corre el risc d'identificar igualtat amb uniformitat. Tots iguals, com diu una frase que tu mateixa has citat en alguna ocasió: «Vull ser igual*



*quan la diferència em nega valors i drets, vull ser diferent quan la uniformitat em nega la meua identitat.»*

**F. R.:** Sí, però igualtat no és sinònim d'uniformitat sinó d'igualtat d'oportunitats. És important tenir-ho en compte. Les persones se senten amenaçades per totes dues: diversitat i igualtat. Hi ha amenaça perquè amb la desigualtat gaudim de posicions de privilegi i és molt difícil posar les pròpies opcions, els propis valors, entre parèntesi per pensar que són només alguns dels valors possibles de les diverses cultures humanes. Nosaltres tenim complex de Déu. Algunes persones pensen «jo sóc la veritat i la vida». És molt difícil, i més en societats que durant molt de temps van ser molt tancades. Actualment, quan es parla de diversitat, els valors són els meus valors i el meu concepte de diversitat és incontestable; només són contestables els valors i els conceptes de diversitat dels altres. Un d'aquests dies hi va haver una discussió molt interessant amb una persona sobre la tradició catalana. Deia: «La tradició catalana és l'expressió d'una diversitat real; altres nacionalitats d'Espanya no són l'expressió d'un fet divers com el nostre, les seves tradicions són construïdes, imaginades, no són veritables». Però, ¿quines són les veritables? No hi ha veritat absoluta en això... Les tradicions són sempre construïdes...

**R. I.:** *Per a ella era la veritable perquè és la que ha viscut...*

**F. R.:** Sí, perquè potser és més antiga, o perquè potser té una història més llarga, o perquè potser la lluita política va ser més important, però per aquesta persona la veritable tradició és una tradició de tipus català. Això ens mostra la dificultat d'acceptar que les visions de la diversitat són també diverses. Aquesta crec que és una de les complexitats més grans del nostre temps.

**R. I.:** *Això seria la metadiversitat...*

**F. R.:** Sí, jo utilitzo la metàfora de la caixa de Pandora. No hi ha límits per a aquesta diversitat, és un aspecte inherent a la contemporaneïtat. Abans, no. Abans teníem un país, una nació, una llengua, una religió. Ara, no. Però en aquest «ara, no», ¿quin és el dret que tinc a dir que «la meua» tradició és vàlida i que la de l'altre no ho és? I sovint he escoltat aquesta afirmació en diversos moviments socials d'arreu del món.

**R. I.:** *¿Què creus que s'ha de tenir en compte en relació a la diversitat, en el context de la classe, de l'escola, a l'hora d'acollir els infants més petits?*

**F. R.:** Aquesta és una de les revolucions més grans que hi pot haver al món. Em refereixo a la situació del Brasil, però crec que aquí també poden passar coses semblants. La tradició històrica del Brasil consistia en el fet que el «negre» tingués cura del cos del «blanc», com a

esclau; com a esclau domèstic, després, quan hi va haver l'abolició, amb el servei domèstic. Al Brasil hi havia la tradició de les mares negres que donaven de mamar als nens com a empleades domèstiques, com les dides o les mainaderes. Sempre va ser un cos negre que va tenir cura d'un cos blanc. Ara a les escoles de petits hi ha la possibilitat que un cos «blanc» tingui cura d'un cos «negre» i això és nou en la història de la humanitat. Per exemple, quan vaig viure a França, els anys 60 i 70, hi havia una gran immigració espanyola i portuguesa, i els meus amics francesos, metges, professionals liberals, tenien sempre empleades portugueses o espanyoles i aquestes dones treballaven moltes vegades com a mainaderes. Per a aquestes dones va ser una experiència tenir cura dels fills de les elits. Ara tens persones catalanes, espanyoles, que treballen a les escoles bressol i que tenen cura de cossos que no són com els seus. Em sembla que d'això no se'n parla gaire, sóc l'única persona que en parla. Crec que el fet que una persona blanca tingui cura del cos d'un nen que no és blanc és una cosa molt nova per a la humanitat.

**R. I.:** *Potser per això, en començar, he dit que el de la diversitat és un problema nou, i de fet és aquesta dimensió la que és nova, oi?*



**F. R.:** Sí, és així. I necessitem reflexionar sobre aquestes coses. Per exemple: ser mestre d'educació infantil, sobretot d'escola bressol, ¿és una professió per a tota la vida? ¿Quin esforç representa per a una persona adulta treballar vint o trenta anys amb persones molt petites que no tenen els mateixos codis de significat que nosaltres?

**R. I.:** *Si has plantejat la pregunta, ¿és perquè creus que és interessant canviar?*

**F. R.:** No tinc resposta, però crec que es parla massa poc d'això. De quines són les implicacions que, per a les mestres més que per als infants, comporta el fet de viure en espais on només hi ha dones i nens petits. En alguna ocasió he parlat, amb molta cura, per exemple de la sensualitat d'aquestes dones. Es pensa moltíssim en l'espai femení des del punt de vista dels infants i es pensa molt poc en aquest espai femení on la



sensualitat del contacte és tan important. És a través de l'olor, dels sons... que visc la sensualitat, molt més que no pas a través d'una racionalitat intel·lectual.

**R. I.:** *Per acabar ¿quina presència té la figura masculina en l'educació infantil al Brasil?*

**F. R.:** Molt poca. Com més petits són els infants, més dones, més joves, menys salari i també menys formació. I com més grans, més homes, més salari, més formació i també més edat. Al Brasil hi ha una gran rotació de mestres, potser també perquè és una professió difícil. I això també és una cosa que intento aprendre de diverses experiències: com els nens són menys valorats a la nostra societat. No tinc cap dubte que som societats adultocèntriques i adultocràtiques. Quan comencem una professió tenim menys por d'experimentar amb nens, és més fàcil provar a ser adult treballador amb nens, tens menys por de la reprovació d'un nen petit perquè també té menys canals institucionals per fer valer la crítica, i tenim més por d'entrar en un grup d'adolescents, de joves, d'adults.

**R. I.:** *Moltes gràcies Fulvia, tot i que continuariem parlant amb tu.* ■

Revista Infància

visita  
la nostra  
web  
Rosa Sensat  
[www.rosasensat.org](http://www.rosasensat.org)

# El nen que **no menja**



Eduardo Hernández

Quan el bebè no accepta el pit, el biberó o els purés, o quan no menja allò que les mares creuen adequat, les mares se senten rebutjades i fins i tot poden arribar a qüestionar-se el seu rol de mares o pares.

La interacció dels pares o de qui s'encarregui de la cura del nen modelarà la conducta alimentària d'aquest, la qual a més dependrà dels mètodes d'alimentació que s'han fet servir, de la forma com responen a les exigències del nen i dels seus estils de vida. En la pediatria d'atenció primària és freqüent la queixa que «el nen no menja res» per part dels pares, avis i cuidadors.

## La inapetència

Alimentar un nen no vol dir, com diu la mare, «que es mengi tot el menjar que se li posa al plat», sinó també proporcionar un ambient equilibrat emocionalment, perquè també és un procés on es transmet afecte i seguretat.

La inapetència, quasi sempre, és el resultat d'uns hàbits alimentaris que no s'han instaurat d'una manera adequada i progressiva durant els primers mesos de vida. Per exemple, un deslletament inadequat, la introducció ansiosa i precoç de l'alimentació complementària, les coaccions o càstigs perquè el nen mengi segurament comporten futurs problemes d'alimentació.

Molts pares interpreten erròniament allò que ells diuen «inapetència». Venen a la consulta angoixats perquè «el nen no menja res» o «no menja

carn ni vegetals» o «no pren sopes». S'ha demostrat que un alt percentatge d'aquestes consultes són per «falses inapetències».

## Com distingir una verdadera inapetència?

En la consulta mèdica els pediatres tenen una sèrie de procediments per determinar les característiques de la inapetència.

– Mesures antropomètriques: inclouen mesurar el pes i la talla actuals i les anteriors; s'incorporen a les taules de corbes de creixement, on es veu la velocitat de creixement d'acord amb l'edat i el gènere.

– Inventari detallat del tipus i quantitat d'aliments que el nen ha menjat en les últimes 24 hores, i també durant la setmana prèvia a la consulta. D'aquesta manera el pediatre determina si l'alimentació és equilibrada i si l'infant pren la quantitat de nutrients necessaris per al seu òptim desenvolupament. En cas contrari, s'aconsella modificar hàbits i de vegades cal un suport dietètic especialitzat.

– Determinar l'existència o no d'alguna malaltia orgànica. Per això cal una bona anamnesi, exploració física i la realització d'exàmens complementaris.

– Observació de conductes i actituds maternofilials. Això dóna una orientació en relació a l'ambient familiar i emocional del nen petit i la seva repercussió en l'alimentació.





### Causes de la inapetència

Poden ser:

- Distorsions dietètiques: per monotonia dels aliments, presentació poc agradable, olor desagradable, intervals massa curts entre àpats, excés de llepolies entre els menjars...
- Malalties: que poden produir inapetència en la fase prodòmica, en la fase simptomàtica i durant la convalescència. Les més freqüents són: infeccions de vies respiratòries i gastrointestinals.
- Factors educatius. Quan un nen no menja bé, quan es nega a menjar, automàticament rebrà més atenció, amb la qual cosa els pares reforcen aquesta conducta i contribueixen a fer que es mantingui més temps. Els nens petits descobreixen precoçment que el seu comportament d'inapetència durant les hores del menjar és una arma poderosa per dominar i monopolitzar la mare o cuidador. A mesura que passa el temps es va enriquint el repertori de conductes durant els menjars: més temps per acabar el menjar del plat, fer basques, vomitar, negativa a consumir certs aliments, exigències amb crits perquè es compleixin certes condicions...

Els nens aprenen de pressa que poden guanyar als pares en els seus esforços per fer-los menjar i que això els genera molta tensió. El nen aprofita aquesta situació per ser el centre d'atenció i és una veritable conquesta per a ell.



Respecte als pares, l'ansietat perquè el nen mengi «una quantitat fixa de menjar», per veure'ls «sans i plens», contribueix al manteniment d'aquesta inapetència. També una inadequada i precoç introducció de nous aliments, utilitzar mètodes erronis d'alimentació, utilitzar el càstig i la força per fer-los menjar...

#### Recomanacions

– Convé que els pediatres i els mestres informin els pares sobre les variacions normals de la gana que tenen els nens durant els primers anys. Generalment hi ha el període entre els 18 i els 24 mesos i entre els cinc i sis anys, en què els nens mengen menys, coincidint amb altres variacions del seu creixement i desenvolupament. Això minvaria la preocupació i l'ansietat dels pares davant un canvi de la gana del seu fill.

– El pediatre, amb tacte i paciència, ha de demostrar d'una manera objectiva que el nen està sa i, a més, ha d'informar i orientar els pares en el maneig d'aquesta situació, advertint que obligar a menjar més del que el nen necessita pot provocar problemes en el nen.

– L'estona dedicada a menjar ha de ser agradable, tranquil·la, sense interferències.

– Els aliments han de presentar-se de forma atractiva i respectar els gustos i la gana dels nens. Una combinació de colors, formes, textures contribueix a fer més atractiu el menjar.

– Al lactant no se li ha d'oferir més menjar quan tanca la boca o gira la cara o simplement quan sembla que ja no té més gana.

– No s'ha d'intentar mai persuadir-lo de «menjar l'última cullerada», «aquesta pel pare», «per l'avi»...





- Si un nen no vol menjar, no ens hem d'enfadar ni castigar-lo, ja que reforça aquesta conducta: simplement es treu el plat del seu davant, i se'l convida a deixar la taula i no se li dona res de menjar fins el proper àpat.
- S'ha de procurar respectar les característiques de cada nen i el seu moment de desenvolupament evolutiu.
- Amb nens de tres a sis anys es poden compartir les activitats d'anar a comprar, seleccionar i preparar els aliments. Convidem-lo a què ajudi a parar la taula, a servir el plat, a que guarneixi la taula i així expressi la seva creativitat. ■

Eduardo Hernández, metge  
pediatre i psicoterapeuta conductual infantil

*Imatges cedides per EBM Torrelles de Llobregat*

# Contes de Gianni Rodari

Elisabet Abeyà

Gianni Rodari, periodista i, sobretot, mestre, pedagog i escriptor de contes per a infants, va néixer el 1920 i va morir el 1980. Això vol dir que aquest any hauria complert 90 anys i que ja en fa trenta que l'enyorem.

Avui, amb aquest conte de Gianni Rodari, jugarem al joc de «Qui sóc jo?». Amb aquest joc els infants aprenen a classificar i a construir conjunts possibles. És gairebé un exercici matemàtic. Explorar els conjunts dels quals forma part cada infant és una aventura fascinant i per mitjà del llenguatge els ajuda a descobrir els seus múltiples lligams amb el món. Als adults ens ajuda a veure que un nen és un nen però no és només un nen.



# Qui sóc jo?

Totó pregunta a la seva mare:

- Qui sóc jo?
- Tu –respon la mare– ets el meu fill.
- I què més?
- També ets un nen.
- Fill, nen –pensa Totó–. I què més?

Totó pregunta a la Laura:

- Qui sóc jo?
  - Tu –respon la Laura– ets el meu germà.
- Totó pensa:
- Fill, nen, germà. I què més?

Totó pregunta a l'avi:

- Qui sóc jo?
  - Tu ets el meu nét.
- Totó pensa: Fill, nen, germà, nét.  
Sóc tantes coses, jo! I potser encara en sóc més.

- Qui sóc jo? –pregunta Totó a Maurizio.
  - Tu –respon Maurizio– ets el meu cosí.
- Totó pensa: Fill, nen, germà, nét, cosí. I què més?

- Qui sóc jo? –pregunta Totó a la mestra.
- Tu –respon la mestra– ets un alumne.
- Bé –pensa Totó–, una altra cosa que sóc: fill, nen, germà, nét, cosí, alumne. I què més?

Totó pregunta al guàrdia:

- Qui sóc jo?
- Tu ets un vianant –diu el guàrdia– i si no vas per la vorera et posaré una multa.

- Bé –pensa Totó–, una altra cosa que sóc: fill, nen, nét, germà, cosí, alumne i vianant.

Totó pregunta al tramviare: – Qui sóc jo?

- Tu ets un passatger.
- Mira: fill, nen, germà, nét, cosí, alumne, vianant i passatger.

– Qui sóc jo? –pregunta Totó a la presentadora de la televisió.

- Tu ets un teleespectador.
- Apa, fem recompte. Jo sóc: fill, nen, germà, nét, cosí, alumne, vianant, passatger, teleespectador.

A un senyor que llegeix el diari al parc, Totó li pregunta:

- Qui sóc jo?
- Tu ets un ciclista –respon molt gentilment el senyor.
- Gràcies –diu Totó. I pensa: A veure tot el que sóc: fill, nen, germà, nét, cosí, alumne, vianant, passatger, teleespectador, ciclista.

Això és tot el que sóc?

- Qui sóc jo? –Totó pregunta al Carles i al Tavi.
- Tu ets un amic responen els dos futbolistes.
- Magnífic –pensa Totó–, una altra cosa que sóc: fill, nen, germà, nét, cosí, alumne, vianant, passatger, teleespectador, ciclista, amic.

Potser si vaig buscant encara trobaré que sóc una altra cosa.

- Qui sóc jo? – pregunta Totó al quiosquer.
- Ets un client.
- Guaita, no ho havia pensat. Resulta que sóc un fill-nen-germà-nét-cosí-alumne-vianant-passatger-teleespectador-ciclista-amic-client.

- Qui sóc jo? –pregunta Totó al diari.
- Ets un lector.
- Ja m'ho pensava que devia ser alguna altra cosa. Sóc un fill-nen-germà-nét-cosí-alumne-vianant-passatger-teleespectador-ciclista-amic-client-lector.

- Pare, sóc també un ciutadà? –pregunta Totó.
- És clar que sí.
- Bé, vet aquí el que sóc –pensa Totó–. Un fill-nen-germà-nét-cosí-alumne-vianant-passatger-teleespectador-ciclista-amic-client-lector-ciutadà. Sóc realment una persona important.
- Sóc tan important que ja no tinc por de dormir a les fosques.
- Desperta't, dormilega!
- Mira –pensa Totó – tot just comença el dia i jo ja descobreixo que sóc una altra cosa: fill-nen-germà-nét-cosí-alumne-vianant-passatger-teleespectador-ciclista-amic-client-lector-ciutadà i dormilega. Em llevo de seguida perquè vull ser moltes coses encara. ■

(Dins *Qui sóc jo? Primers jocs de fantasia*, de Gianni Rodari. Aliorna jove; maig 1989. Traduït per Cinta Massip)



# Llegir imatges

Tertúlia de Rates



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

## ¿QUÉ ES UN NIÑO?

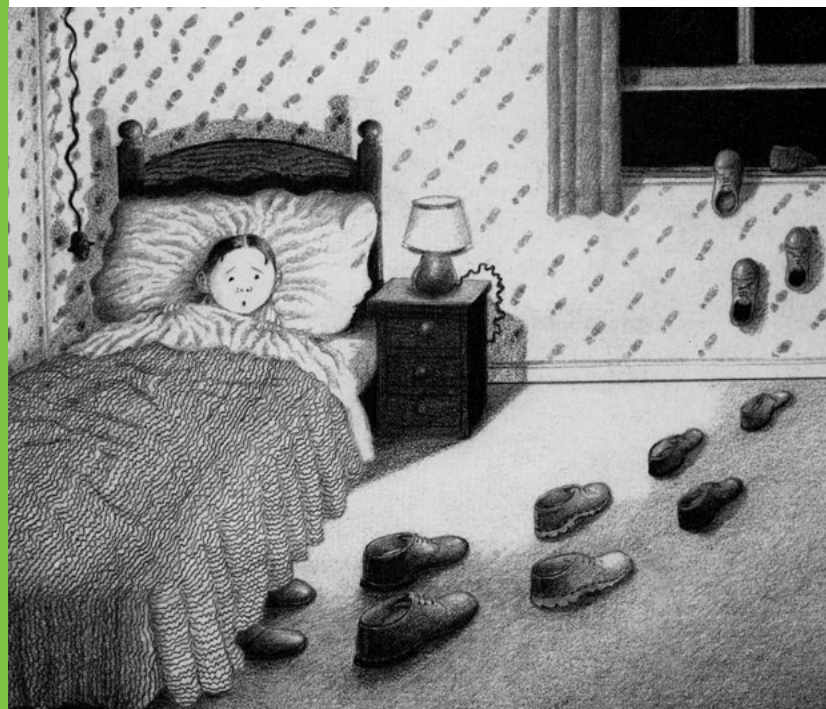
Llibre només en versió castellana, presentat amb el text a la pàgina de l'esquerra i il·lustració a tota pàgina, a la dreta. Cadascuna de les imatges presenta un infant en un context variat fent una activitat diferent (rient, plorant, mullant-se, escoltant, mirant, escrivint...) que la il·lustradora resol de maneres molt interessants, tot aconseguint il·lustracions expressives i amb sensibilitat. A la il·lustració triada es veu un nen i el seu gosset dormint, tots dos amb cara de felicitat.

«Per què?» ens podem preguntar...

## BERNAT L'AMOÏNAT

Les il·lustracions d'aquest llibre que ens parla dels neguits són fetes amb llapis quan reflecteixen les coses que amoïnen el protagonista (oferint uns tons també «amoïnats» i apagats) o amb color, si formen part de la narració de la història. La imatge escollida està emmarcada en blanc damunt d'un fons de color (que és diferent per a cada pàgina) i està feta amb llapis. Ens presenta en Bernat, arraulit dins del llit, que ocupa la part esquerra del dibuix. Mentre que el pes de la il·lustració el té la preocupació d'en Bernat: les sabates.

LA RÍNIXOLS D'OR és la protagonista d'aquesta rondalla popular anglesa i, en aquesta versió adaptada per Marta Mata, se'ns presenta tal com la imagina el seu il·lustrador Arnal Ballester. Així, cada vegada que al llibre surt la nena protagonista, és possible admirar la seva rinxoladíssima cabellera daurada com a element físic que destaca i sobresurt per damunt del seu caparró de pell rosada i suau, i que dona peu al títol de la història. També, a través dels seus ulls (un petit puntet negre), hi llegim la curiositat, l'exploració, l'experimentació i la descoberta.



**¿QUÉ ES UN NIÑO?**

ALEMAGNA, Beatrice  
Madrid: Ediciones SM, 2009

**BERNAT L'AMOÏNAT**

BROWNE, Anthony  
México: FCE

**RÍNXOLS D'OR**

MATA, Marta  
Barcelona: La Galera, 1993



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<sup>®</sup>**

### La nostra portada



Quatre grans jardineres de fusta amb plantes aromàtiques situades en un extrem del jardí de l'escola divideixen l'espai i creen un recorregut olorós per on infants poden transitar i aturar-se a olorar, tocar...

Hem escollit la plantació d'aromàtiques perquè les jardineres estan on la llum del sol afaforeix el seu cultiu. Amb aquesta proposta hem volgut que els xiquets i les xiquetes puguin tocar, cuidar, imaginar, compartir, construir... autònomament i també quan s'hi va en grup a regar, podar, observar.... Les olors, textures i tonalitats de fulles i flors de colors blaus, verds, grocs...són un reclam per a tots els ulls i les mans que les miren i toquen. No podríem diferenciar les seves olors sense tocar-les! Les manetes tenen la força i la mida justa per no malmetre-les.

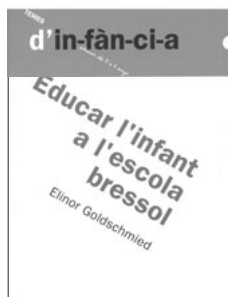
EB Tabalets (Valls)



temes d'in-fàn-ci-a  
números

360

oferta especial



**31. Educar l'infant a l'escola bressol**  
Elinor Goldschmied  
208 pàg. PVP: 11,20 euros

Un clàssic de la pedagogia per a les primeres edats on, a partir d'un respecte profund vers els infants, s'afinen aspectes com les relacions entre personal i pares, les relacions del bebè a l'escola, l'hora dels àpats, jocs a l'aire lliure o l'edifici.



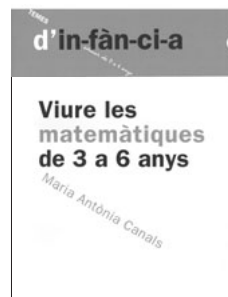
**33. Fer plàstica, un procés de diàlegs i situacions.**  
Eulàlia Bosch, Carme Cols, Montserrat Nicolás, Soledat Sans, Lluís Vallvé, Georgina Vila.  
80 pàg. PVP: 7,90 euros

Un llibre pràctic, obert a la reflexió i el debat sobre l'educació artística en les primeres edats. Diverses propostes perquè tots els infants puguin conèixer, experimentar i gaudir del món de l'art.



**34. Més enllà de la qualitat.**  
Peter Moss, Guilla Dahlberg, Alan Pence  
360 pàg. PVP: 18,40 euros

Des de perspectives postmodernes, apropa a la complexitat de la realitat, les realitats, i el seu valor. Planteja un ampli debat sobre l'ètica de la pràctica i de la política.



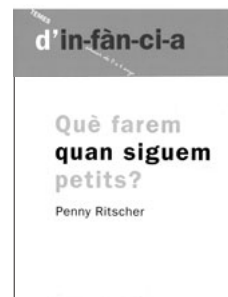
**35. Viure les matemàtiques de 3 a 6 anys.**  
M. Antònia Canals  
92 pàg. PVP: 5,70 euros

Presenta dos enfocaments, la matemàtica en la vida quotidiana dels infants i els jocs matemàtics al parvulari, que permeten conèixer i descobrir els conceptes matemàtics que els infants d'aquestes edats poden fer seus.



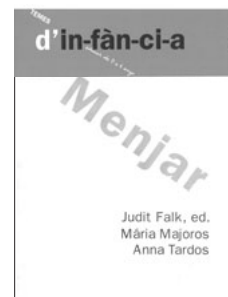
**37. Col·leccionant moments.**  
M. Carmen Díez  
144 pàg. PVP: 12,15 euros

Reflexions d'una mestra que ens apropa, amb tota naturalitat, a l'acte d'amor de l'educació. En els moments recollits, s'hi identifiquen uns constants, d'escolta, optimisme en l'educació, obertura cap als altres i sensibilitat estètica.



**38. Què farem quan siguem petits?**  
Penny Ritscher  
72 pàg. PVP: 6,25 euros

Des d'Itàlia, amb veu de mestra, ens parla de la pedagogia de «l'escolta», que fa evident l'infant capaç i una manera de fer carregada de voluntat de descobrir.



**39. Menjar**  
Judit Falk (ed.), Mária Majoros, Anna Tardos  
48 pàg. PVP: 6,25 euros

Amb format epistolar, Anna Tardos i Mária Majoros estableixen un diàleg amb les famílies, un diàleg senzill i profund en el qual desgranen, a l'entorn de les seves preocupacions, els principis bàsics de la pedagogia de Lóczy.



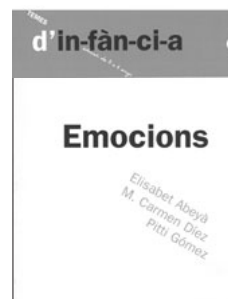
**40. Les tècniques Freinet al parvulari**  
Madeleine Porquet  
148 pàg. PVP: 10,50 euros

Amb excepcional senzillesa, el text ens apropa als principis pedagògics del gran mestre Célestin Freinet, en una clara complicitat entre la teoria i la pràctica, entre el pensament i l'acció.



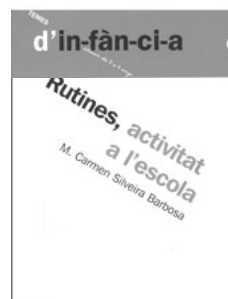
**41. Com fer escola de tots i per a tots**  
Montse Benlloch, M. Teresa Feu, Rosa Sellarès  
116 pàg. PVP: 7,40 euros

Una manera de fer integració que passa per l'acolliment i en descriu el procés dinàmic, dialogant, actiu i creatiu, que canvia estructures i contribueix a canviar mentalitats.



**42. Emocions**  
Elisabet Abeyà, M. Carmen Díez, Pitti Gómez  
84 pàg. PVP: 7,10 euros

La vida del parvulari dinàmic, creatiu i sense prejudicis, que cada dia descobreix com els infants construeixen els seus coneixements i les seves emocions.



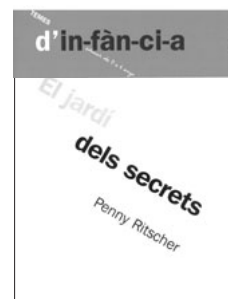
**43. Rutines, activitat a l'escola**  
M. Carmen Silveira Barbosa  
148 pàg. PVP: 10,70 euros

Un tema recurrent entre els mestres. Des de diferents teories dels grans pensadors de la pedagogia i il·lustrant-ho amb exemples, tracta les «rutines» des de dues perspectives: les que condueixen a l'avorriment i les que serveixen d'estímul, una manera de fer cada dia diferent.



**44. El pedagog i els drets de l'infant**  
Philippe Meirieu  
40 pàg. PVP: 6,26 euros

El respecte a la llibertat de l'infant i la responsabilitat d'educar-lo: un vell dilema abordat des d'una perspectiva nova. L'obra conté una reflexió elaborada que convida a aprendre el gran ofici de mestre.



**45. El jardí dels secrets**  
Penny Ritscher  
124 pàg. PVP: 12,80 euros

El jardí, un veritable taller d'intel·ligència. El jardí, un espai i un temps de vida que ofereix als infants múltiples i complexes possibilitats motrius, sensorials, emotives, socials, estètiques.



**46. Jo i les ombres**  
Mariano Dolci  
100 pàg. PVP: 10,40 euros

Un llibre que obre horitzons, que planteja reptes, que ofereix un ampli ventall de possibilitats d'acció i convida a transformar la realitat cultural i pedagògica de l'educació dels més petits.



**47. Espais i temps per al joc**  
Montserrat Jubete (ed.)  
140 pàg. PVP: 11,45 euros

El joc és un instrument privilegiat per al desenvolupament de capacitats, tan per l'activitat que suposa com pel seu caràcter motivador i condicions que permeten als infants superar-se, reelaborar experiències i interactuar.



**48. Veig tot el món! Crèixer junts tot fent projectes**  
Sílvia Majoral  
140 pàg. PVP: 11,45 euros

Sílvia Majoral ens convida a la seva acció i reflexió de mestra. Un llibre engrescador, fresc, que apropa, amb imaginació i intel·ligència, a la complexitat viva i dinàmica de l'escola.



**49. La conquesta de l'autonomia**  
Judit Falk (ed.)  
65 pàg. PVP: 9 euros

Des del rigor d'una institució com Loczy, ens apropem a dues qüestions de l'educació: l'acció de l'infant, element bàsic per al seu desenvolupament, i l'acció de la persona que en té cura. Els tectos d'aquest llibre són una invitació a llegir, pensar, actuar i rellegir per aprofundir en l'educació dels infants.



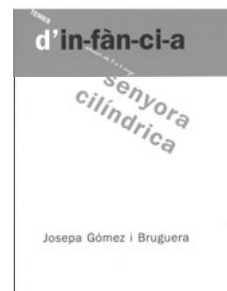
**50. Espais familiars**  
Mercè Bassedas, Montserrat Jubete, Tere Majem  
68 pàg. PVP: 8 euros

Espais Familiars parla de l'educació dels infants de 0 a 3 anys quan els pares i les mares no treballen i senten la necessitat de disposar d'un espai de socialització, per compartir amb altres l'educació dels seus fills.



**51. L'educació de 0 a 6 anys avui**  
Xarxa Territorial d'Educació Infantil a Catalunya  
164 pàg. PVP: 9 euros

L'educació de 0 a 6 anys aborda quatre temes bàsics per a l'educació infantil: espais i materials, temps, activitats i relacions. En la manera de tractar cada tema es teixeix l'estret lligam entre pràctica i teoria i la pluralitat de realitats coherents existents al país.



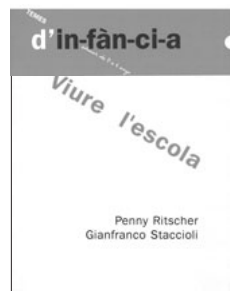
**52. La senyora cilíndrica**  
Josepa Gómez  
56 pàg. PVP: 5 euros

Fruit d'una llarga experiència de treball a parvulari, és d'aquells llibres que conviden a gaudir de la vida amb els infants a l'escola, una vida en la qual les petites coses, allò que pot passar desapercbut, esdevé clau per construir coneixement de manera col·lectiva.



**53. Com escoltar els infants?**  
David Altimir  
136 pàg. PVP: 10 euros

Amb ulls i veu de mestre, ens apropa a dos aspectes bàsics de la pedagogia de Loris Malaguzzi: l'escolta i la documentació. La reflexió sobre l'experiència permet a l'autor explicar amb senzillesa la complexitat que caracteritza l'acció i el pensament de la pedagogia de les escoles de Reggio Emilia.



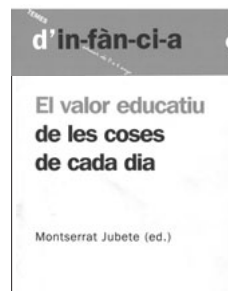
**54. Viure l'escola**  
Penny Ritscher, Gianfranco Staccioli  
84 pàg. PVP: 20 euros  
llibre + DVD

Tracta de manera senzilla el que és extraordinàriament complex: la quotidianitat, les petites coses, que en realitat són les més grans. Espais, materials, companys, temps, ritmes, tots tenen el seu lloc en el gran autoprofessionament del viure.



**55. Podem pintar els somnis!**  
Sílvia Majoral  
96 pàg. PVP: 8 euros

Tracta dos clàssics de la pedagogia: el diari de classe i el triangle de les relacions. Una manera de fer de mestre i una manera d'entendre i fer realitat l'escola i l'educació que, amb molta naturalitat, han practicat el grans mestres, i que amb tant d'encert varen ser recollits en els trenta punts de l'escola nova, encara avui pendents de practicar-se de manera general.



**56. El valor educatiu de les coses de cada dia**  
Montserrat Jubete (ed.)  
193 pàg. PVP: 12 euros

Sovint es prioritza l'ensenyament de matèries i l'ús de materials allunyats dels interessos i de la vida dels infants sense tenir en compte la riquesa d'aprenentatges que acompanyen les activitats quotidianes i que per tant esdevenen recursos importants per al desenvolupament harmònic dels infants.



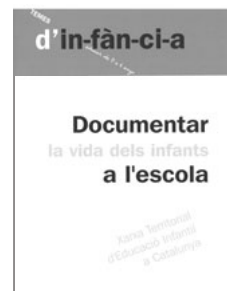
**57. Redescobrint Vigotski**  
Peter Moss, Elena Yudina (eds.)  
64 pàg. PVP: 16 euros

Lectura actual d'unes idees pedagògiques que es van avançar tant al seu temps que ens permeten reforçar unes idees i unes pràctiques que encara avui costa de fer presents en les nostres escoles.



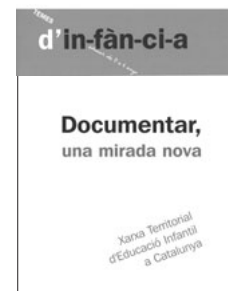
**58. Lóczy, escoltar els infants**  
Judit Falk (ed.)  
100 pàg. PVP: 16 euros

Recull que es proposa difondre tota la dimensió d'un pensament i d'una pràctica pedagògica que resulta complexa perquè contempla la globalitat del desenvolupament de l'infant en un context de vida quotidiana,



**59. Documentar la vida dels infants a l'escola**  
Xarxa Territorial d'Educació Infantil de Catalunya  
50 pàg. PVP: 9 euros

Quatre punts de vista fonamentals per iniciar un procés de documentació a l'escola: els de Mara Daboli i Mariano Dolci amb una llarga trajectòria en les escoles de Reggio Emilia i els de David Altimir i Meritxell Bonàs amb una trajectòria diferent, però igualment interessant.



**60. Documentar, una mirada nova**  
Xarxa Territorial d'Educació Infantil de Catalunya  
153 pàg. PVP: 9 euros

Trenta mirades que mostren trenta situacions on els infants són els protagonistes. Trenta mirades fruit de la reflexió i el debat sobre la complexa tasca d'educar.



# Oferta especial

Amb l'aparició del núm. 60 de la col·lecció Temes d'infància, finalitza un període i se n'inicia un de nou.

**Aprofita per iniciar o completar la col·lecció!**

Fins a <b>10</b> exemplars	<b>20</b> % de descompte
De <b>11</b> a <b>20</b> exemplars	<b>30</b> % de descompte
Més de <b>20</b> exemplars	<b>40</b> % de descompte

## Butlleta de comanda

### Dades Facturació

Nom persona o entitat: -----  
 Adreça: ----- Núm: ----- Pis: -----  
 Codi postal: ----- Població: -----  
 Nif/Cif: -----

**Adreça on enviar la comanda** (en cas que sigui diferent a l'adreça fiscal)

----- Núm: ----- Pis: -----  
 Codi postal: ----- Població: -----  
 Persona de contacte: -----  
 Telèfon: ----- Correu electrònic: -----

Pagament: Per domiciliació bancària

### Dades Bancàries

Cognoms, nom del titular: -----

Entitat      Oficina      DC      Núm. Compte/llibreta

Un cop emplenada, enviar la butlleta per correu postal o per fax a:

**Associació de Mestres Rosa Sensat - Comandes**  
**Avinguda de les Drassanes, 3    08001 Barcelona**  
**fax 933 017 550**

Títol	Preu		Núm. exemplars	Total
31. Educació l'infant a l'escola breient Gótschmiel, Finar	12,10	x	---	---
32. Fer plàstica Uozoh, Lulàre	8,50	x	---	---
34. Més enllà de la qualitat Dahlberg, Gunilla	19,90	x	---	---
35. Vint-i-tres matemàtiques de 3 a 8 anys Carubí, M. Antònia	6,20	x	---	---
37. Col·leccionant moments Díez Navarro, M. Carmen	13,10	x	---	---
38. Què farem quan siguem petits? Ritzcher, Penny	6,80	x	---	---
39. Mestres Mujano, Maria	6,80	x	---	---
40. Les tècniques Freinet Puyuel, Medelme	11,10	x	---	---
41. Com fer escola de llibre i per a llibre Benlloch Bimul, Montserrat	8,00	x	---	---
42. Emocions Abejón, Fèlix	7,70	x	---	---
43. Rutines, activitat a l'escola Silveira Barbosa, M. Carmen	11,00	x	---	---
44. El pebregu i els de de l'inf. i l'edició medieval? Métrou, Philippe	6,80	x	---	---
45. El jardí dels secrets Ritzcher, Penny	13,90	x	---	---
46. Jo i les ombres Dolz, Manant	11,20	x	---	---
47. Espais i temps per al joc: Luhéu, Montse (ed.)	12,40	x	---	---
48. Veig tot el món! Creïxer junts tot fent projectes Majoral, Silvia	12,10	x	---	---
49. La conquesta de l'autonomia Folk, Judit	9,40	x	---	---
50. Espais familiars Rosado, M., Luhéu, M., Mujano, T.	8,90	x	---	---
51. L'educació de 0 a 8 anys avui Xarxa Territorial d'Educació Infantil a Catalunya	9,10	x	---	---
52. Senyora cilíndrica Gàmez i Bruguera, Josepa	5,20	x	---	---
53. Com escollar els infants? Allimó, David	10,40	x	---	---
54. Vint l'escola + DVD Ritzcher, Penny	20,80	x	---	---
55. Podem pintar els somnis? Majoral, Silvia	8,00	x	---	---
56. El valor educatiu de les cases de conte de Luhéu, Montse (ed.)	12,00	x	---	---
57. Redescobrint Vigotski Moos, Peter; Yudina, Liena	16,00	x	---	---
58. L'ocó, escollar els infants Folk, Judit	16,00	x	---	---
59. Documentar la vida de infants a l'escola Xarxa Territorial d'Educació Infantil a Catalunya	9,00	x	---	---
60. Documentar una nova mirada Xarxa Territorial d'Educació Infantil a Catalunya	9,00	x	---	---



Comprendiendo a tu hijo de  
1 año

Sarah Gustavus Jones

**Comprendiendo a tu hijo de 1 año**

SARAH GUSTAVUS-JONES  
Col. Nueva Clínica Tavistock  
Paidós, 2007

Com percep el món un infant d'un any? Quan l'infant encara no disposa de prou paraules per explicar les coses, com poden els pares començar a comprendre com se sent? Com donar suport al nen petit a mesura que augmenta la seva independència i comença a caminar, a intentar vestir-se, a compartir joguines i a jugar amb altres nens? L'autora al llarg del llibre orienta i tranquil·litza als pares i educadors i aclareix els seus dubtes respecte a les necessitats físiques i emocionals dels infants d'aquesta edat.

**El color de los pensamientos y de los sentimientos**  
FRANCESCO DE BARTOLOMEIS  
Editorial Octaedro S.L., 2001

Recull l'experiència de l'autor durant mes de vint anys en les escoles de pàrvuls de Módena que descriu un infant nou, capaç i per tant necessitat de fer moltes més coses, a més de jugar. Fonamenta una equivalència qualitativa entre infants i artistes amb abundància d'arguments i documentació entre el que els fa semblants: les operacions tècniques i els procediments psíquics proveïdors de coneixements, les sensacions, les emocions que més tard son representades en dibuixos, pintures, escultures,...el desenvolupament d'una visió de l'imaginari, de l'irracional, i en definitiva la necessitat d'expressar les relacions amb un mateix i amb els altres.



**Subscripció a la revista Infància**

Cognoms: \_\_\_\_\_  
 Nom: \_\_\_\_\_  
 Adreça: \_\_\_\_\_  
 Codi postal: \_\_\_\_\_  
 Població: \_\_\_\_\_  
 Província: \_\_\_\_\_  
 Telèfon: \_\_\_\_\_  
 Correu electrònic: \_\_\_\_\_  
 NIF: \_\_\_\_\_

Se subscriu a INFÀNCIA (6 números l'any, 2 d'INFÀNCIA A EUROPA)  
 Preu per al 2010 (IVA inclòs): 49 euros  
 Socis A. M. Rosa Sensat: 40 euros  
 Europa: 59 euros  
 Resta del món: 60 euros

Pagament: Per xec nominatiu, a favor de l'A. M. Rosa Sensat •  
 Per domiciliació bancària •

**Butlleta de domiciliació bancària**

Cognoms, nom del titular  
 ••••• ••••• •• ••••••••••  
 Entitat Oficina DC Compte/llibreta

Firma del titular

Envieu-ho a: INFÀNCIA, av. de les Drassanes, 3, 08001 Barcelona  
 Subscripció per Internet: [www.revistainfancia.org](http://www.revistainfancia.org)

# In-fàn-ci-a visita Terrassa

escoles bressol i parvularis  
dissabte, 13 de març de 2010

**Punt de trobada:** Plaça de l'Estació del Nord, 2  
(Estació RENFE Terrassa-Centre) a les 10h.

Com cada curs, INFÀNCIA proposa una visita. Enguany anirem a Terrassa on podrem visitar els parvularis de les escoles públiques Ciutat Jardí, Alfés, Parc de l'aigua i Pardinyes i les escoles bressol municipals Balafia, El drac verd i Pardinyes.

**Per arribar-hi vegeu:** [www.viamichelin.es](http://www.viamichelin.es)

## 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](mailto:redaccio@revistainfancia.org) - [www.revistainfancia.org](http://www.revistainfancia.org)

**Direcció:** Montserrat Jubete i Irene Balaguer.

**Secretaria:** Mercè Marlès.

## Consell de Redacció:

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

## Projecte gràfic i disseny de les

**cobertes:** Enric Satué

**Maquetació:** Clara Elías

**Impremta:** IMGESA

Alarcón, 138-144  
08930 Sant Adrià de Besòs (Barcelona)

**Dipòsit legal:** B-21091-83

**ISSN:** 0212-4599

## Distribució i subscripcions:

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

**Exemplar: 8,50 euros, IVA inclòs**

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

ra ni per cap mitjà, mecànic, fotoquímic, electrònic, magnètic, electroòptic, per fotocòpia o qualsevol altre, sense el permís previ per escrit de l'editorial.

L'editorial Associació de Mestres Rosa Sensat als efectes previstos a l'article 32.1, paràgraf segon del TRLPI vigent, s'oposa expressament a que qualsevol de les pàgines d'Infància, o una part d'aquestes, sigui utilitzada per fer resums de premsa. Qualsevol acte d'explotació (reproducció, distribució, comunicació pública, posta a disposició, etc.) d'una part o de totes les pàgines d'Infància, necessita una autorització que concedirà CEDRO amb una llicència i dins dels límits que s'hi estableixin.