

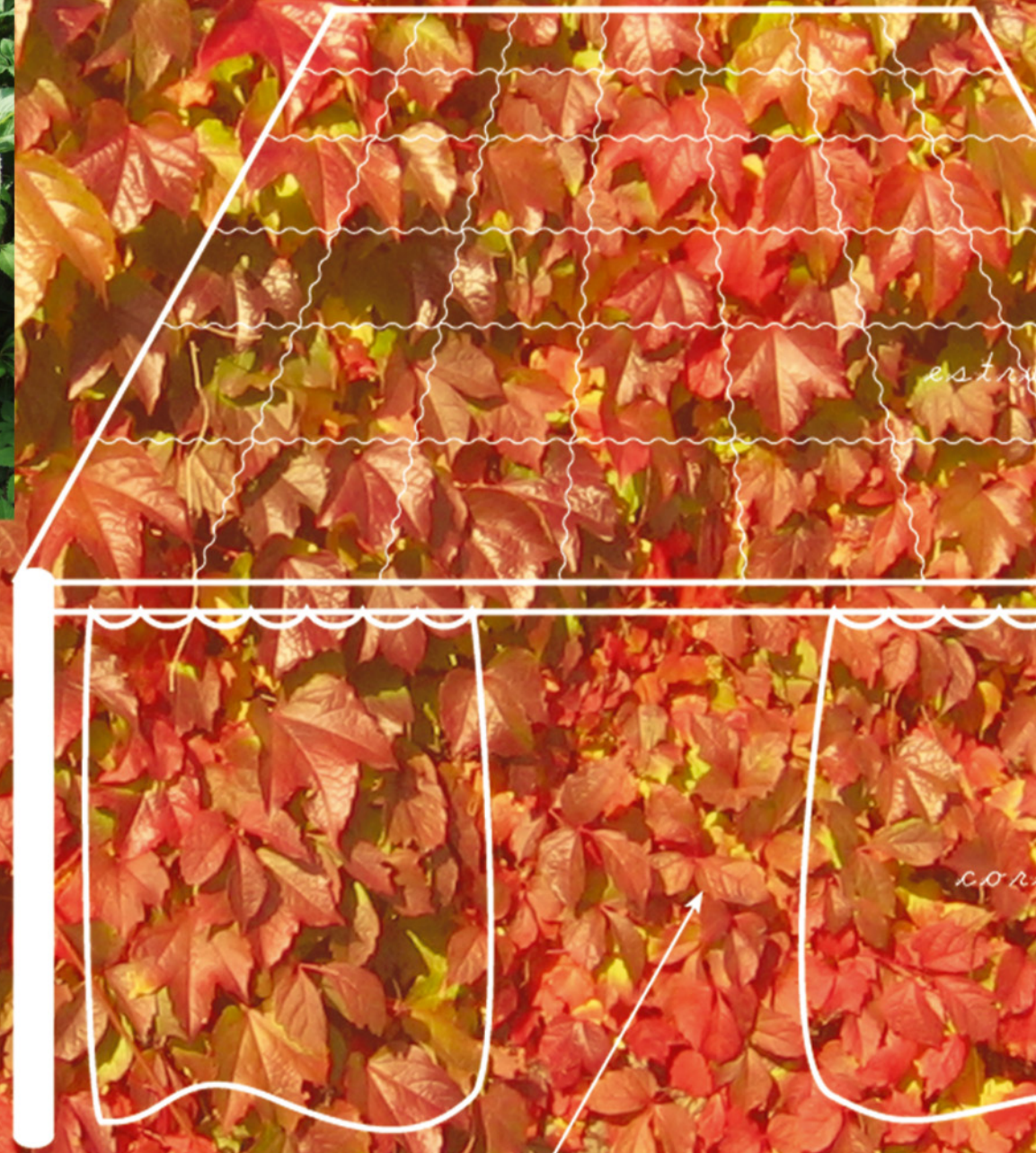
# In-fà-n-ci-a 176

REVISTA DE L'ASSOCIACIÓ DE MESTRES ROSA SENSAT SETEMBRE / OCTUBRE 2010



*educar de 0 a 6 anys*

*alçada d'un nen*



*estru*

*cor*

*amagatall*

# Tardor

La lletra d'una bella cançó *'quan ve la tardor anem a l'escola...'* ens situa a l'inici de cada curs, quan l'enyor de les vacances s'obre pas al realisme del retorn a la vida de cada dia, una vida que per a molts està plena d'il·lusions, de projectes, d'esperances, de desitjos, de propòsits, de l'entusiasme de retrobar el grup d'infants i veure quant han crescut o com parlen i expliquen tot el que han fet durant les vacances. I el goig de retrobar els companys i compartir amb ells el que s'ha fet, de començar a esbossar el que farem, de conèixer noves famílies i nous infants, perquè per a l'escola tot comença a la tardor.

Ara que tot just comença encara som a temps d'imaginar-la, i en aquest punt cada un de nosaltres la imaginarà diferent, perquè imaginarà la seva tardor, la dels seus somnis, la de la seva realitat, la de qui sap quan. Llàstima que, tot i que per a alguns és diferent, encara hi ha mestres per a qui la seva tardor és sinònim de que els arbres perden totes les fulles, i, amb aquesta imatge fixa, la rutina envaeix les parets i les finestres de les escoles amb fulles seques, secades o pintades pels infants. L'estereotip s'estén i tot s'homogeneïtza.

Però per poc que observem la realitat que ens envolta, ens adonem que cada cop més els arbres triguen a perdre les fulles, que no tots les perden al mateix

moment, ni de la mateixa manera ni amb els mateixos colors, que la tardor real és rica en diversitat, i que per tant la pedagogia, també la dels més petits, ha d'aprendre a observar, llegir i dialogar amb la tardor rica i diversa de la realitat natural i social en què està immersa.

Sembla que aquest any serà molt especial. Molt aviat als adults, mestres o mares i pares, ens caldrà prendre decisions importants i actuar en conseqüència perquè la crisi, de què ja en aquesta plana se n'havia parlat com a possibilitat de canvi, ara és la gran realitat i alhora el gran repte que es planteja a la tardor.

No obstant cal ser molt conscients que per a alguns la crisi pot ser una excusa en el camí de seguir avançant cap la mercantilització, amb la cada cop més descarada i vergonyant externalització de l'educació, amb una continuada i escandalosa pèrdua de la qualitat educativa dels infants de 0 a 6 anys.

És per això que, a la tardor que ara tot just comença, des d'aquesta plana convidem a ser capaços de reconèixer, junt amb la realitat de la crisi, la necessària defensa de la qualitat de l'educació infantil, que com a dret i bé comú només pot ser garantida des de la responsabilitat pública. Per tant, socialment i política, caldrà estar molt alerta perquè també en aquests terrenys l'estereotip s'estén, i l'homogeneïtat porta incorporada la injustícia.

<b>Plana oberta</b>	<b>El moment més tendre Un mateix objectiu... educar</b>	Beatriz Pérez Teresa Boronat	<b>2</b> <b>4</b>
<b>Educar de 0 a 6 anys</b>	<b>Comprenem realment el valor del joc?</b>	Pentti Hakkarainen	<b>6</b>
<b>Escola 0-3</b>	<b>Cabòries al voltant de l'organització de l'espai Comença l'escola bressol, un procés de familiarització</b>	Montse Riu Ivan Febrer i Eva Jansà	<b>10</b> <b>17</b>
<b>Bones pensades</b>	<b>El menjador de l'escola, un espai de relacions</b>	Equip de monitors de menjador de l'escola El Martinet	<b>23</b>
<b>Escola 3-6</b>	<b>Escoles novelles: construint un projecte A la classe escoltem música!</b>	Mar Hurtado Jordina Oriols	<b>26</b> <b>30</b>
<b>L'entrevista</b>	<b>Conversa amb Martí Boada</b>	David Altimir	<b>36</b>
<b>Infant i societat</b>	<b>MARC, una altra manera de seguir encarrilant criatures</b>	M. Àngels Ollé	<b>39</b>
<b>El conte</b>	<b>Contes de Gianni Rodari: Tot jugant amb un bastó</b>	Elisabet Abeyà	<b>42</b>
<b>Llibres a mans dels infants</b>	<b>Llegir imatges</b>	Tertúlia de Rates	<b>44</b>
<b>Informacions</b>			<b>45</b>
<b>Biblioteca</b>			<b>47</b>

sumari

# El moment més tendre

Comencem el dia junts i necessitem un «escalfament afectiu». El necessiten ells i el necessito jo.

– Has arribat una mica trista, Nerea, què et passa? – No em volia posar la jaqueta i la mare s'ha enfadat.

– Bea, Bea! Ahir et vaig veure amb el teu cotxe! diu la Carla

– Ah!, si?, on? – Al carrer.

– Avui porto un entrepà de pernil per esmorzar diu el Daniel

– Mmm...què bó! Què bé et cuiden els pares!

– No tinc got, la mare se l'ha descuidat.

– Majid, el got és teu i te n'has de recordar tu, no la mare.

Els infants volen comunicar i ser escoltats. Evidentment l'escolta ha de ser al llarg de tota la jornada, però aquest moment és especial. Jo estic asseguda en una cadira petita, a la seva alçada. La proximitat física va dibuixant un moment molt càlid. Dibuixos de somriures, d'ulls desitjosos d'un petó... dibuixos de mans que em busquen i m'agafen. Poc a poc es van afegint més nens i nenes. Hi ha infants de caràcter més obert a qui no els costa establir contacte amb l'adult. També hi ha aquells que encara no s'apropen per pròpia iniciativa, però quan els faig una invitació a acostar-se no ho dubten gens! N'hi ha d'altres que mantenen certa distància, a qui no els agrada massa el

**Cada dia, abans de començar les activitats diàries, el primer que fem amb els nenes i nenes de quatre anys de la classe dels 'cangurs' és gaudir del moment de trobada. Aquest moment inicial és relaxant, és un moment per compartir, per intercanviar vivències i emocions, sense presses per l'horari que a vegades ens ofega : «Els infants necessiten respirar la calma del mestre i tenir temps per reflexionar i parlar» diu Mara Davoli. I quan ella parla es refereix a la conversa no programada, es refereix als moments quotidians, a les petites coses que per als infants són importants**

**Beatriz Pérez**

contacte físic, o potser no el necessiten. Ho respecto, als adults també ens passa, no tothom té la mateixa necessitat de contacte. L'important és que sàpiguen que tenen la possibilitat d'accedir al mestre quan els cal, per rebre aquesta seguretat afectiva. També podem establir contacte amb ells tan sols amb

una mirada o un somriure que digui «estic contenta de que siguis aquí» (E. Singer, D. de Haan).

Quan l'infant manifesta els seus desigs i emocions espera sentir-se reconegut verbalment pel mestre. Aquest reconeixement individual és molt important per iniciar la convivència diària, doncs s'estableix un vincle afectiu molt directe i personalitzat que afavoreix positivament l'autoestima dels més petits. El mestre té l'oportunitat de verbalitzar aquest afecte, de transmetre paraules que recorden a l'infant que és estimat: La Hajar s'acosta ensenyant-me la faldilla

– Quina faldilla més bonica portes avui! L'Anás s'acosta també

– Quins ulls més macos que tens!. L'Anás repeteix aquesta acció cada dia, amb un somriure, perquè ja sap què li diré.

Si l'infant rep aquesta resposta per part del mestre, poc a poc es va motivant per expressar els seus sentiments de manera natural. Uns ho fan verbalment i altres, no, però els sentiments s'expressen amb paraules i sense paraules, com fa la Jéssica que m'abraça i em mira sense dir res.



– Jo també t'estimo, li dic.

Aquest primer moment del dia és més important del que sembla. L'estat anímic de l'educador condiona la seva actitud i, en conseqüència, l'actitud de l'infant. Quantes vegades hem pogut comprovar que un dia en què estem neguitosos contagiem el neguit al grup. Podem dir, doncs, que la calma també es pot contagiar? El que és cert és que els mestres exercim gran influència en els infants i hauríem de prendre consciència de la importància del nostre paper en establir relacions afectives amb els infants. Si volem crear un clima favorable per a l'educació i l'aprenentatge hem de començar per crear les condicions idònies. Una «dosi» important de respecte i d'estimació és la millor motivació per començar a treballar tots plegats. La investigadora neozelandesa Margaret Brennan parla d'una «cultura de la tendresa», referint-se als educadors que ajuden els infants a sentir-se còmodes. Els moments afectius també són educatius i cal saber-ne gaudir. Al final del dia, quan surto de l'escola, el que m'emporto a casa són aquests moments, els moments més tendres. ■

Beatriz Pérez, mestra de l'escola Sant Salvador (Tarragona)

# Un mateix objectiu... educar

**Un bon dia, en una reunió d'educadores, cap a finals de curs, les companyes em van suggerir que el curs següent assumís la tasca del que anomenem educadora polivalent, és a dir, l'educadora que no té la responsabilitat d'un grup concret d'infants sinó que col·labora amb diversos grups. I aquí va començar el meu neguit, preocupació, inquietud, de com fer que la feina fos òptima per a tots els implicats: infants i adults.**

Tot i tenint present que en el centre on treballa la figura de l'educadora polivalent és una realitat des de fa força temps, per a mi a hores d'ara encara és una feina bastant qüestionada. Sovint em pregunto: Per què la feina de les educadores polivalents és col·laborar (malauradament massa sovint del que es tracta és d'«ajudar») en els moments «puntuals» en tal o tal grup d'infants? Quins són aquests moments puntuals? Com i qui determina aquests moments? És que en la vida i educació dels infants hi ha moments més «importants» que altres? Com molts entenen, tots els moments de relació amb els infants són educatius i jo, com a mestra, també opino que «tots» els moments de la vida de l'infant són prou importants com per no perdre'n cap.

Si en algun moment puc compartir l'educació del grup d'infants amb una companya, per a mi ja és prou satisfactori. Estic convençuda que la possibilitat que coincideixin dues mestres en un grup pot aportar molts beneficis a tothom. Dues mestres són dues mirades, dues escoltes, dues respostes cap a l'infant curiós que pot gaudir de dos punts de referència, de dues maneres de comunicar-se... de dues maneres de fer. Com, també, nosaltres els adults que tenim cura dels infants podem reflexionar conjuntament sobre com millorar les nostres intervencions i actituds.

Deixant de banda el que penso i anant a la meva experiència concreta, el cert és que, després d'analitzar i valorar les pròpies expectatives, pors i fan-



**Teresa Boronat**

tasmes sobre què implicaria fer de mestra polivalent, vaig acceptar la proposta i durant el curs següent vaig assumir l'encàrrec, i pensant en el que podia afavorir més la dinàmica de

treball vaig fer les propostes següents :

- Compartir l'educació de cada infant i del grup en qualsevol moment de la jornada (no només en «moments puntuals»), independentment del grup. Per tant, no es tracta d'«ajudar» sinó de «col·laborar» oferint i demanant respecte i comunicació a totes les companyes.

- Assistir a totes les reunions que es fessin per nivells d'edat durant el curs, amb la intenció de compartir i opinar sobre tot allò que pugui succeir i es pugui valorar, analitzar i programar.

- Assistir a les reunions que cada grup fa a principis de curs amb totes les famílies, si més no una estona, per tal de presentar-me als pares com una mestra més, evitant ser algú a qui desconeixen i a qui no tenen cap confiança.

Les companyes varen estar d'acord amb les propostes i amb aquestes idees vam començar i avançar en el curs. Però, tot i els bons propòsits, van anar apareixent algunes dificultats:

- Si una educadora havia de faltar unes hores o uns dies de l'escola per qualsevol motiu, qui la substituïa? doncs l'educadora polivalent. Si es posava malalta, qui la substituïa? l'educadora polivalent, fins que no arriba algú altre

per substituir-la, i això, tot i anant molt de pressa, sempre era passada una setmana o deu dies.

– Durant el temps en què jo estava amb un grup concret d'infants, els altres grups no podien disposar de la meva col·laboració, ni tan sols en els «moments puntuals».

A mesura que van anar passant les setmanes, els infants s'anaven trobant més a gust a l'escola. Poc a poc les seves manifestacions anaven sent més fresques, més espontànies, sinceres, relaxades, curioses... Tots plegats vam poder gaudir d'un clima de major benestar, només trencat per algun que altre incident quan un infant assajava nous comportaments i conductes per conèixer els límits i per posicionar-se davant del grup i dels adults, o senzillament mostrava neguit perquè no es trobava bé.

Al llarg del curs la meva feina ha consistit a ESTAR cada dia amb un grup d'infants diferent durant tot el matí, COL·LABORAR amb la mestra del grup i COMPARTIR amb ella i amb els infants els diferents moments i situacions que s'han anat produint. A mig matí he coincidit en el pati amb els infants dels altres grups i les seves mestres, i després he continuat amb el mateix grup. Juntament amb l'educadora he acompanyat els infants en els hàbits i plaers associats a l'hora del dinar (rentar mans, repartir i posar pitets, fer servir la cullera, conèixer nous sabors, assaborir noves textures...), i en les dinàmiques habituals en acabar de dinar i com a preàmbul a la migdiada.

Al migdia he participat en les diferents reunions que s'han fet a l'escola, siguin de grup o de nivell, per tal d'organitzar i preveure tant els materials necessaris per a cada grup com l'organització dels espais i la biblioteca del centre.

Durant la jornada i sempre que ha estat possible (és a dir, quan no ha calgut fer cap substitució) he col·laborat també amb qui ho ha demanat en els esmentats «moments puntuals»; per exemple quan cal fer dormir un infant a mig matí i no es pot deixar la resta del grup sol o quan algun infant ha volgut descobrir els mecanismes de l'aixeta i els secrets de l'aigua... i quan una educadora ha tingut una entrevista amb alguna família, m'he fet càrrec del grup d'infants.

En acostar-se el final de curs he fet una anàlisi i una valoració de tot el que he viscut i sentit. Recordo les meves pors i dubtes d'inici de curs i m'adono que s'han vist apagades per la bona entesa i relació amb les companyes. S'han tingut en compte les meves propostes i s'ha aconseguit que la figura de l'educadora polivalent no sigui vista com l'encarregada d'«ajudar» en certs

moments i prou, sinó com algú que «col·labora» en l'educació dels infants amb la mateixa responsabilitat, il·lusió, creativitat, respecte i compromís envers els infants i les seves famílies que la resta de persones de l'equip.

He de reconèixer que m'he sentit reconeguda i valorada. La col·laboració, el respecte i el diàleg amb la mestra de cada grup ha estat el resultat de compartir experiències, fets, accions i sentiments relatius a la cura i l'educació dels infants.

Malauradament, amb alguns adults i infants no tot ha sigut tan planer. M'he trobat amb alguna família que m'ha demostrat certa desconfiança. Això m'ha fet reflexionar i adonar-me que cal analitzar algunes situacions, tant a nivell personal com a nivell d'equip, per esbrinar el per què es donen algunes situacions i pensar com evitar-les o solucionar-les.

L'observació, el diàleg, l'escolta, la comprensió i el respecte entre els adults fa possible una bona comunicació i relació amb els infants, i la prova n'ha estat que ben aviat els menuts m'han acceptat i he sentit les seves mirades amb la mateixa intensitat que les ha pogut sentir la tutora del grup.

Els resultats aconseguits em satisfan molt; tot i saber que cada infant, com qualsevol adult, pot guardar algun secret en aquell lloc tan profund que tots tenim ben amagat.

Quan amb la companya he pogut compartir les impressions, sentiments, motivacions... que sorgeixen de la nostra feina en relació a cada infant, al grup, als adults de l'entorn educatiu i a l'educació en general, quan aquest diàleg es manifesta com una reflexió, una anàlisi i un desig de créixer com a persones per millorar la nostra qualitat humana i professional, és quan m'he sentit segura i il·lusionada per continuar treballant amb optimisme i respecte per l'educació dels més petits.

Educar tal com ho entenc és possible per l'interès, inquietud i gaudi que sentim les educadores i les mestres per la nostra feina. Si no fos així, no crec que fos possible perquè des de les diferents administracions massa sovint tot són impediments. Començant per la relació desproporcionada entre espai-infants-adults, és a dir, molts infants, poc espai i pocs adults; acabant pel temps per prendre acords, preparar la feina amb els infants i reflexionar sobre el que fem i el per què ho fem, del qual no disposem les mestres del primer cicle d'educació infantil (0-3). ■

Teresa Boronat, mestra de l'Escola d'Educació Infantil El Barrufet (Reus)

# Comprenem realment el valor del joc?

A Finlàndia, com en tots els països nòrdics, el joc infantil té un estatus especial a l'educació infantil. Els documents oficials lliguen el desenvolupament de l'infant amb l'experiència del joc. Però, com arriba el joc a desenvolupar el nen i quin tipus de pràctica de joc quotidiana és la millor? Aquestes preguntes no troben resposta en les directrius per a l'educació de la primera infància, malgrat la línia positiva de les orientacions. El currículum finès per a l'educació preescolar ofereix una guia detallada de com desenvolupar l'aprenentatge cognitiu, però no parla dels mètodes de joc. Més endavant, a l'escola, es considera el joc només com un mètode suplementari per fer més interessant l'aprenentatge.

## Recerca sobre el joc experimental

La relació entre el joc i el desenvolupament ha estat el principal focus de la recerca sobre el joc experimental al Centre de Recerca d'Ensenyament pel Desenvolupament i l'Aprenentatge al campus de Kajaani de la Universitat de Oulu ([www.kajaaninyliopistokeskus.oulu.fi/tutkimuskonsortio/developunit.htm](http://www.kajaaninyliopistokeskus.oulu.fi/tutkimuskonsortio/developunit.htm)). El nostre punt de partida teòric és l'enigmàtic comentari de Vigotski: «El joc crea la zona de desenvolupament proximal.» Això pot

**L'article descriu una recerca, inspirada per les idees de Vigotski, que explora la relació entre el joc i el desenvolupament. Parla de la importància que les escoles finlandeses concedeixen al joc i la imaginació com a entorns d'aprenentatge privilegiats que promouen la creativitat i el desenvolupament dels infants.**

**Pentti Hakkarainen**

sonar com una promesa buida, però la nostra feina en joc creatiu per a infants (nadons i nens fins a sis anys) i grups integrats amb edats diverses (de quatre a vuit anys) demostra que hem d'interpretar aquest comentari en relació amb les altres idees de Vigotski

sobre el desenvolupament i el joc infantil.

El nostre repte va ser construir entorns de joc i aprenentatge que promoguessin de manera òptima la creativitat i el desenvolupament de l'infant. L'entorn de l'espai de joc i dels grups d'edats diverses es proposen encoratjar la iniciativa i la imaginació infantils. Els nens poden escollir entre diferents activitats creatives: activitats grupals per a tots els nens, activitats en grups petits en àrees d'activitat separades i activitats individuals. Intentem mantenir un equilibri entre les activitats iniciades pels adults i les iniciades pels infants, i també oferir prou espai i temps perquè aquests darrers juguin de manera independent. Els infants d'una classe amb edats diverses treballen junts el 60-70 % del temps en diferents «marcs narratius», joc temàtic, projectes narratius i jocs. El temps restant es tracta de manera diferenciada: treball de classe per als de primer i segon grau, i activitats de joc per als més petits. La diferenciació és possible perquè un



equip de tres adults (mestre d'escola, mestre d'educació infantil i ajudant d'educació infantil) treballen amb un mateix grup-classe.

### Creació de la «zona de desenvolupament proximal»

Com poden els adults ajudar a crear la zona de desenvolupament proximal en els marcs de joc i narratius? Una definició «estàndard» de la zona de desenvolupament proximal destaca l'aprenentatge com a resolució de problemes, que té lloc amb l'ajut d'algú altre, habitualment el mestre, més competent. Però, com pot un adult ajudar els infants en els seus jocs? A la tradició nòrdica, l'ideal és el «joc lliure» infantil, on l'adult assumeix el rol d'observador sense intervenir en allò que està succeint. D'altra banda, a l'educació infantil s'està introduint cada cop més l'ensenyament i la transmissió de coneixement directes com a elements necessaris de preparació per a l'escola.

Hem intentat trobar una solució per mitjà d'una combinació de formes directes i indirectes d'ajuda per part dels adults al joc i a l'aprenentatge. Per què? Assumim que per als infants petits l'experiència emocional i la creació de significat són sempre components essencials del procés d'aprenentatge. El coneixement objectiu i els fets individuals són elements aliens a la comprensió infantil del món. La imaginació és el fac-

tor bàsic a l'aprenentatge infantil, fins i tot en el domini de coneixements i habilitats realistes.

### Creació de mons de joc

A la nostra feina experimental, els adults i els infants construeixen «situacions de joc» compartides al voltant d'alguns temes importants en la vida dels infants. Habitualment el mestre comença una situació de joc explicant una bona història o un conte. Per exemple, s'explica un relat sobre els trolls Mumin i junts creen un món imaginatiu. Aquest joc de fantasia és una activitat setmanal que dura de cinc a set mesos i en la qual tant els mestres com els infants poden introduir-hi nous elements. Així, els mestres poden ajudar els nens i nenes a elaborar un tema representant ells mateixos un paper o una escena determinats després d'observar el joc lliure dels infants.

Ha estat una feina dura convèncer els administradors de les escoles que una situació de joc pot ser un entorn d'aprenentatge més efectiu que les lliçons escolars habituals. Nosaltres posem l'èmfasi en el desenvolupament de la imaginació, la iniciativa dels infants i la voluntat de canviar les pròpies característiques personals. Preguntem com pot un adult ajudar els infants a desenvolupar aquestes qualitats. Per a nosaltres la clau ha estat el concepte d'eines psicològiques enunciat per Vigotski.





### Eines psicològiques

Quines són aquestes eines? Vigotski identificava dos tipus d'eina: eines tradicionals, com ara el martell o la serra, que podem fer servir per canviar els objectes del nostre entorn; i les eines psicològiques, que es fan servir per canviar la nostra vida psicològica. Un exemple excel·lent del que són les eines psicològiques ens l'ofereix una de les nostres classes. Els infants han estat immersos en el món fantàstic del nan Rumpeltiltskin més de dos mesos. El missatger del rei (un mestre que representa aquest paper) introduïa un nou gir a l'aventura anunciant que Rumpeltiltskin havia arrestat els habitants de la cort i els havia fet presoners al soterrani fosc del castell. Podrien alliberar-los els infants? Inconscientment, aquests començaven a preparar eines psicològiques amb ajuda de les quals podrien superar el seu temor. Cada nen tallava un escut de cartró que portaria per entrar al soterrani (el de l'escola). Els infants van decidir que Rumpeltiltskin tenia por del color vermell, així que tots van pintar l'escut d'aquest color. Quan van pensar que amb això no n'hi havia prou, cadascú va inventar una paraula màgica contra els poders de Rumpeltiltskin. Aquest sortilegi s'escrivia a l'interior de cada escut i la paraula es pronunciava en veu alta a la porta del soterrani. Curiosament els infants que acostumaven a presumir i els més agosarats en les situacions quotidianes llavors ja no eren tan valents.

Quin és el punt important en aquest exemple? No és el «joc lliure» dels infants; els adults creen noves situacions imaginatives dramatitzant i interpretant diversos rols. Quina és la necessitat d'activitats com aquestes? Als centres de preescolar trobem pocs infants capaços de desenvolupar arguments de joc, els períodes dedicats al joc són curts i només hi ha dos o tres participants a cadascun. Fins i tot els infants més grans, els de quatre a vuit anys, encara juguen amb objectes o tots sols.

La creació d'un escenari de joc compartit crea situacions imaginatives que són un repte, on els infants han de prendre la iniciativa, interpretar diversos rols i resoldre problemes complicats. El concepte de joc de Vigotski posa l'èmfasi en aquests aspectes com a mecanismes de desenvolupament presents en el joc. Els infants fan canvis en el propi comportament fent servir un rol com a eina psicològica. Assumir un rol i crear una situació imaginària implica adoptar regles culturals ocultes que guien les accions. Un exemple: l'infant que fa el paper de la mare està estretament vinculat a la manera com es té cura dels infants en aquell entorn cultural. La psicologia vigotskiana anomena aquest joc on l'infant interpreta un paper «l'escola de la voluntat i la motivació.»

### Creació d'una comunitat d'aprenents actius i compromesos

En el nostre exemple de situació de joc, els alumnes de primer i segon



grau juguen amb entusiasme, i de vegades se'ns diu que aquest temps es «manlleva de l'aprenentatge real». Aquest argument es basa en la idea que només els deures i les tasques per a cada tema d'escola i les explicacions del mestre poden conduir a un «autèntic aprenentatge». El fet de mostrar què és essencial en l'aprenentatge posa en qüestió aquesta idea d'educació. Per als nens, en el joc tot té sentit, mentre que en l'ensenyament primari «normal» els infants necessiten rebre motivació per tal de resoldre les tasques que se'ls assignen. Aquestes

tasques escolars no formen part del món i la creativitat propis dels infants. En molts casos, l'ensenyament no augmenta la iniciativa dels infants, sinó que la limita seriosament. En resum, hi ha una gran diferència entre el fet de jugar i un «aprenentatge escolar seriós» quan es tracta de promoure la iniciativa dels infants.

A partir de la nostra feina arribem a la conclusió que les situacions de joc i les activitats narratives creen una comunitat d'aprenents actius i compromesos que impliquen les emocions i la curiositat infantil; introdueixen un tema o motiu humà/personal important; demanen una resposta, un debat, compartir i reflexionar, i involucren els infants en la solució dels problemes que es presenten en el món del joc. A Kajaani creiem que l'ajuda de l'adult en les iniciatives i experimentacions que duen a terme els infants condueix a canvis reals en el seu desenvolupament i crea zones de desenvolupament proximal tant en el joc com en l'aprenentatge. ■

Pentti Hakkarainen treballa al Consorci de la Universitat de Kajaani,  
Universitat de Oulu (Finlàndia).

# Cabòries al voltant de l'organització de l'espai

Montse Riu

**El projecte descrit és una recerca sobre la necessària evolució dels espais i materials en un grup d'infants d'un a dos anys. Intenta entrellaçar les intencions educatives de les mestres amb les necessitats i demandes de les criatures, tot posant el punt de mira en les propostes suggerides a partir de l'espai de la classe.**

Tot va començar quan, per raons d'organització, ens vam trobar dues educadores complementant una jornada laboral. És a dir, compartíem la responsabilitat d'un mateix grup però no coincidíem durant el dia. Per tant, ens calia un treball previ de presa d'acords. L'organització dels espais va ser un dels temes que més ens va engrescar i en el text s'intenta exposar quin va ser el camí que vam seguir al llarg del curs.

De bon principi ens vàrem plantejar alguns dubtes sobre l'organització dels espais:

- La distribució del mobiliari ha de ser fixa tot el curs o cal que es modifiqui? Aquests canvis ajuden o desorienten els infants?...
- Taules sí o taules no? Disposar de taules a la classe vol dir que els infants han d'estar asseguts?...

Necessitàvem confrontar les nostres concepcions sobre l'espai i la importància de distribuir-lo convenientment per ubicar-hi diferents propostes, quines podrien ser les més adients... Parlant, discutint i cercant apunts de molts cursos, vàrem concretar alguns punts en què totes dues crèiem i enteníem que havien de contemplar els espais que acullen els infants.

Volíem treballar perquè en l'espai de la sala hi tinguessin cabuda propostes:  
– Fruit de la selecció i distribució del mobiliari, dels materials escollits, dels colors, de la llum..., propostes que generin situacions riques en sensacions i vivències, que permetin als infants aprendre sols, amb els altres i amb els adults.

– Canviants, que variessin i evolucionessin juntament amb els interessos i possibilitats dels infants, ja que les seves necessitats no són les mateixes al setembre, al gener o en acabar el curs...

– Variades i alhora estables. Els canvis d'ambients i de propostes han de ser un repte per als nens i nenes, noves descobertes sobre l'espai. Això implica en l'adult una actitud d'escolta i d'observació per trobar el just equilibri entre varietat i repetició.

– Plenes de sentit i significat: el lloc on col·loquem els mobles, la tria d'un objecte, la selecció dels materials... tot té el seu perquè, una intenció que ens obliga a fer-ne un seguiment i comprovar si les nostres hipòtesis s'acompleixen.

– Estimulants, que convidessin a mirar, tocar..., diversificades, sorprenents, provocadores, que responguessin a la curiositat dels infants.



Materials col·locats de manera accessible i pràctica, dotant d'identitat els espais, provocant curiositats, accions...

- Comunicatives: la vida de l'escola s'ha de veure reflectida en els espais, en les parets, on infants i adults puguem llegir i rellegir les pròpies vivències. Poder reviure i reconstruir les pròpies experiències fa els infants protagonistes dels seus aprenentatges. La documentació permet a les famílies veure tant el que fan els infants com el perquè i el com ho fan.
- Relaxants, que ofereixin tranquil·litat... L'excés de propostes i estímuls pot portar caos. Aconseguir l'equilibri just entre propostes i senzillesa passa per valorar la qualitat davant la quantitat. Volíem que l'atmosfera fos de serenitat i benestar.

Amb tot, calia trobar la manera de convertir l'organització de l'espai en un recurs, ple de sentit i significat, per desenvolupar les nostres intencions educatives. Amb aquesta premissa el nostre plantejament va partir de l'anàlisi dels espais sobre la base de tres preguntes: Qui utilitzarà l'espai? Per a què es farà servir? Quines activitats afavoreix?... per passar a un pla d'acció on intentar materialitzar les respostes i una valoració que ens ajudés a millorar.

Quan va arribar el moment de materialitzar el resultat de les nostres reflexions vam procurar organitzar els espais de la classe com a propos-

tes. De tal manera que, després d'haver pensat i previst cadascuna la nostra feina, se centrava l'observació i l'escolta dels infants, la reflexió i la modificació de les nostres idees en funció del creixement i necessitats dels infants.

Feta aquesta petita introducció, situem-nos al mes de setembre, abans de començar el curs, quan ens plantejàvem: Qui utilitzarà aquest espai?

Calia organitzar l'espai per a uns infants d'un a dos anys dels quals, inicialment, poca cosa sabíem, tot i que la nostra experiència ens deia que:

Ens trobaríem amb diferències en el desenvolupament motriu: infants que no caminen i altres que ho fan amb més o menys seguretat. Tenen necessitat de moure's i desplaçar-se. La seva atenció és de curta durada. El joc amb els objectes consisteix principalment a tirar, buidar, escampar... Els agrada experimentar amb el cos... pujar i baixar... els jocs d'aparèixer i desaparèixer...

#### **Per a què es farà servir l'espai?**

L'espai ha de servir per acollir els infants i les famílies, per estar i jugar i per conèixer-nos. No cal menjar ni dormir a la sala, hi ha altres espais per fer-ho.

### Què ha d'afavorir l'espai?

La nostra intenció és que la disposició de l'espai i dels materials afavoreixi la comunicació entre les famílies i amb nosaltres i faciliti que els infants facin les seves exploracions. Ha de ser un punt de referència per als infants (quan tornem del pati, de dormir...) i ha de facilitar algunes propostes d'acostament entre ells i cap a nosaltres (jocs de falda, tat, fet i amagar...). També ha de permetre tenir una visió àmplia de l'espai que ens permeti poder observar en tot moment el que està passant.

El nostre pla d'acció per organitzar l'espai comença buscant un lloc de trobada central, una mena de plaça on tothom es troba, que afavoreixi relacions entre el nou grup de famílies que conviuran aquest curs. Per això, col·loquem tots els mobles al voltant de la classe, fent de la part central el lloc de joc i descoberta dels infants. Un sofà i el racó de les famílies ens permeten asseure'ns tranquil·lament, encetar converses, intercanviar impressions... i a la vegada estar a l'abast dels infants en aquelles anades i vingudes del joc cap a l'adult. L'espai central ens permet oferir diverses propostes als infants, actua com un imant que capta la seva atenció, com l'escenari que preparem per a les noves descobertes.



En aquesta distribució de l'espai també hi tenen cabuda:

- *La proposta de la mosquitera:* Un espai tou per estirar-nos, per jugar... embolcallats amb una mosquitera que permet estar semiamagats. En moure's la mosquitera s'escolta el so d'un carilló. Darrere, enganxades a la paret, les bosses que els pares han confeccionat a l'estiu i que ells mateixos han col·locat, amb fotografies de la família, records de les vacances. Amb això les famílies participen en la preparació dels espais i els infants troben punts de referència coneguts.
- *La proposta per a les famílies:* Amb una taula rodona (amb faldilles i un ram de flors), dues cadires i dos globus grans de llum a diferents alçades, i el mateix espai reproduït exactament amb mobiliari petit (ens preguntàvem què hi farien els infants).
- *La proposta de les trenes:* Confeccionades amb ràfia natural i de les quals pegen molts elements de diferents textures, olors i colors. En estar col·locades en forma de cortina/mòbil varen prendre un paper important. Les trenes afectaven la distribució de l'espai, formaven part de l'ambientació i oferien gran riquesa de materials.
- *La proposta dels coves:* En el centre de l'espai vàrem disposar uns coves grans de vímet amb gran quantitat d'ampolles transparents, plenes de materials diversos (plomes, aigua de colors, sorra, mill, aigua i sabó...).



Un cop organitzades les propostes dins l'espai vàrem decidir elaborar una eina que ens permetés enregistrar les observacions que anàvem fent sobre la utilització dels espais.

Un graella que contemplava els següents indicadors

Proposta:	Qui s'hi interessa?	Què hi fan?	Què ens suggereix?

Altres anotacions

### Novembre - Valoració de les propostes

A mida que anaven passant els dies anàvem fent anotacions i a finals de novembre es va fer la valoració, segons l'ús observat fins aquells moments:

- *La proposta de mosquitera:* Ha servit als infants per amagar-se o embolcallar-se. Hi han anat més quan hi ha un adult. S'hi han fet molts jocs de relació entre ells i amb nosaltres. De mica en mica han descobert les seves fotos familiars i s'hi han acostat; no obstant això, no hi ha hagut molt d'interès per treure-les de les bosses. Els va cridar molt l'atenció el soroll del carilló; el buscaven i per això vàrem col·locar un altre carilló més resistent. La valoració global és que ocupa molt d'espai en proporció al joc que ofereix.
- *La proposta per a les famílies:* Les famílies han fet servir principalment el mobiliari petit. En canvi els infants han fet servir les cadires grans per enfilar-se, pujar i baixar i mirar per la finestra, i no han fet ni cas al mobiliari petit, pensat per a ells. Ens ha fet la impressió que els pares i mares s'hi sentien còmodes, parlaven, miraven fotografies d'altres anys...

- *La proposta de les trenes:* Al principi els infants hi van mostrar un gran interès: miraven, tocaven, s'hi concentraven estonetes petites, buscaven objectes concrets quan ja les coneixien... El lloc on estan col·locades alguna vegada distorsiona l'activitat general. No ha caigut res perillós, però amb la manipulació constant s'han arrencat algunes peces.

- *La proposta dels coves:* Han tingut molta acceptació, tant el seu contingut com el mateix contenidor; les ampolles han rodolat, s'han escampat, s'han carregat i traslladat i han entrat i sortit dels coves, amb dificultat al principi, però nens i nenes han anat agafant agilitat en fer-ho cada vegada amb més destresa. També va ser de les primeres propostes on els infants van col·laborar en la seva recollida.

- *La proposta de la cuineta:* Aquesta proposta no prevista inicialment es va incorporar per l'interès que mostraven quan la trobaven en altres espais de l'escola. Curiosament van ser les nenes les que van fer la descoberta i els nens qui més hi han jugat. Excepte algunes ocasions en què s'ha fet servir com a veritable joc simbòlic, la fireta i altres estris de cuina encara representen per a tots un material per escampar i transportar d'un lloc a l'altre.

En la valoració global hem coincidit que s'ha trobat a faltar una taula gran, com a lloc que recull i com a element en torn al qual presentar una nova proposta (sorpresa) a tot el grup.



Després de tres mesos, els infants i la situació han canviat: els nens i les nenes ja se senten segurs a l'escola i han establert relacions afectives amb els adults. Comencen una etapa de reforçament del seu jo, que repercuteix en la convivència. Estan oberts a allò que l'adult els proposa. Coneixen altres espais de l'escola. Podem preveure algunes de les seves reaccions, ja que les

hem pogut observar en diferents situacions.

Ara cal que l'espai ofereixi noves propostes que captin l'atenció dels infants, que incorporin i que permetin el joc individual o amb tot el grup i, per últim, que tinguin en compte la necessitat dels infants de moure's, enfilarse, desplaçar-se...

#### **Quines accions volem promoure?**

Ens plantejem que l'organització de l'espai permeti interessar els infants en certes propostes, que ens ajudi a centrar la seva atenció durant uns moments, que faciliti la convivència i les relacions i que afavoreixi la consolidació d'alguns hàbits.

#### **Quin pla d'acció ens hem marcat?**

El nostre pla és dissenyar noves propostes dins l'espai i reformular algunes de les que ja hi havia.

El resultat de les observacions realitzades aconsella treure la mosquiteira, i així les bosses amb els records i fotografies de casa es faran més visibles i convidaran a mirar, parlar, compartir...



Apareixen novetats que considerem necessàries en aquest moment:

- *Una taula gran* que ofereix un espai on fer noves propostes. Hem observat que quan es troben davant un nou element (un ram de mimosa, un cistell de flors...) tots ho volen observar, manipular alhora. Una taula gran ofereix un lloc per tothom i evita l'espera... Disposar d'una taula gran no implica que tots estan asseguts fent la mateixa activitat, sinó que és un lloc on poden coincidir i alternar diverses propostes i iniciatives tant dels infants com dels adults. Propers a aquesta taula hi trobem mobles baixos que delimiten l'espai i contenen material de joc heurístic.
- *Una proposta provocadora* que permeti als nens i nenes enfilar-se, saltar... Decidim penjar unes bosses plenes d'aigua a les finestres, a una alçada que demani enfilar-s'hi per tocar-les, jugar-hi...
- *Una proposta per iniciar les nostres documentacions.* Aprofitem les parets

per posar-hi panells que documenten la vida del grup i conviden els pares i mares a entrar, mirar, tocar... amb un mòbil d'espècies que ens captiva amb les seves fragàncies. També hem donat sonoritat a l'espai aprofitant l'interès que va despertar el carilló de la mosquitera i oferint una gamma més àmplia de sons, alguns al seu abast i d'altres en principi no (però ja van trobant la manera d'enfilar-s'hi i fer-los sonar...).

- *Una proposta de joc simbòlic* amb una cuineta i els seus estris, alguna nina, un llit i un cotxet.

### Febrer- Valoració de les propostes

Valorem les noves propostes i arribem a la conclusió que hi ha massa material en la del joc simbòlic. Les nines generen molts jocs, però l'altre material encara s'escampa i prou. Confirmem que la taula gran ens aplega al seu voltant, però el material de joc heurístic que es va disposar en els mobles baixos del voltant ha caigut en desús. Els jocs de construcció, en canvi, van prenent protagonisme. Observem que els infants se senten prou segurs per sortir de la classe a altres espais de l'escola habilitats per a jocs motrius.

### Març- Pla d'acció

Les valoracions de febrer donen lloc a un nou pla d'acció. El mes de març s'inicia amb els següents canvis i incorporacions :

- *Proposta de joc simbòlic:* Es reconverteix amb una nova ambientació. Es redueix el nombre de materials i la fireta que s'utilitza és de mida real. Es posen nous complementos per a les nines, una taula amb tovallones, cadires, una catifa...
  - *Proposta d'exploració:* Creada arran de l'espai confeccionat per l'estudiant de pràctiques amb material sensorial i per amagar-se.
  - *Proposta de construccions:* Vist l'interès que despertem, ara ocupen un espai preferent. Situem una tarima davant del mirall i les paneres amb els materials per a construccions de diferents textures, mides, pesos... al voltant.
  - *Proposta de manipulació:* Creem un espai per a la manipulació a partir d'un moble que conté safates amb sorres diferents, al seu abast.
- Tot això no impedeix modificar i transformar l'espai amb propostes sorgides d'interessos puntuals.



### Maig - Valoració

El joc simbòlic és utilitzat en força moments. Detectem que les nenes passen més estones jugant amb les nines i els nens es dediquen més a agafar el material i escampar-lo, sobretot els plats i coberts.

- *La proposta d'exploració* els fa molta il·lusió els primers dies, s'amaguen dins el tub, investiguen amb el que hi ha penjat... El que primer perd l'interès és el tub, i l'enlairem perquè ens disturba, ja que aquest espai ha esdevingut el lloc que els aplega tots quan s'expliquen contes, activitat per la qual ara comencen a mostrar veritable interès.
- *Les construccions* no han funcionat gaire bé. Tenen més ganes d'escampar que de jugar-hi. La tarima on pensàvem que es podrien fer les construccions serveix per a molts jocs i moments d'asseure's...
- *La proposta de manipulació* ha durat pocs dies. Era una mica caòtica. Ens sembla que aquestes propostes han d'oferir-se en moments determinats i amb un espai específic prèviament pensat i preparat.

### Maig - Pla d'acció

Ja portem moltes observacions i diversos canvis fets en l'organització i distribució de l'espai i els materials de la classe. Tot i això, el mes de maig encara fem un darrer canvi que romandrà fins al juliol. Les observacions que l'han inspirat palesen els nous interessos dels infants:

Interès per posar-se coses a sobre -robes, gorres, barrets- que ens porta a muntar una proposta amb disfresses: barrets, ulleres, bosses i gorres que puguin fer servir sols, sense l'ajuda de l'adult per posar-se i treure roba. Hem cregut convenient deixar les sabates per al proper curs.

L'interès que demostraven pels contes i les ganes d'escoltar-los una i mil vegades, i en veure que alguns ja s'entretenien una bona estona mirant contes, ens van portat a organitzar-los amb una catifa i grans coixins on poder escoltar-los i mirar-los còmodament.

Pel que fa al joc simbòlic, no ens agradava gens veure «la coberteria» escampada sense cap finalitat, però els moments de joc que s'hi feien eren encantadors... Se'ns va acudir posar una gran casa de fusta i situar la proposta a dins per recollir el joc una mica més.

Els espais del conte i la caseta estan situats un al costat de l'altre per poder fer servir la finestra de la caseta com a teatrí de titelles.

Decidim que les construccions només estiguin a l'abast en moments

determinats, i en el seu lloc creem una nova proposta amb material de joc heurístic ben exposat i que facilita el joc i la recollida.

La tarima on hi havia les construccions ens sembla ideal per posar-hi un garatge i cotxes, que en un intercanvi de classes hem observat que els cridava molt l'atenció.

Mantenim la proposta on poden veure documentada la vida en els nostres espais.

Hem tingut lloc per posar un espai per a les converses privades entre infants, amb una taula petita, cadires i un telèfon.

En arribar final de curs, atrafegades i cansades, no vam poder fer una darrera valoració, però sí que vàrem esgarrapar una mica de temps per asseure'ns i fer un intercanvi d'impressions abans de separar-nos.

El nostre projecte -que en principi era d'espais- també ens va portar a parlar, contrastar, modificar altres aspectes de la nostra tasca educativa. Enregistrar les observacions i interpretar-les conjuntament va ser un exercici ric i a la vegada creatiu. Va implicar, també, un trencament amb alguns criteris que a l'escola semblaven inamovibles: canviar els mobles de lloc, entrada de materials naturals... El costum era fer la previsió de materials al setembre i deixar-ho tal qual fins l'estiu. En canvi el nostre projecte requeria observar els infants per saber què necessitaven i anar variant o incorporant elements de l'espai classe al llarg del curs. Argumentant les nostres decisions poc a poc l'equip va anar entenent-les i sumant-se al nostre projecte.

### Conclusions

La recerca i tria de materials ens va tenir -i encara ens té- molt despertes i disposades a explorar al costat dels infants. Cap dels infants es va mostrar insegur ni desorientat amb els canvis: vàrem poder constatar que se sentien segurs i tranquils en la facilitat d'adaptació que mostraven als canvis que els oferíem i en les seves cares d'alegria, emoció i entusiasme en veure alguns dels espais i materials (tobogan, rams de roses per desfullar...).

L'aprenentatge fet en l'elaboració de les documentacions, es va fer visible en els nostres avenços qualitius. L'interès de les famílies per tot el que esdevenia ens confortava. Ens agradaria pensar que l'espai va esdevenir, com deia Loris Malaguzzi, el tercer educador. ■

Montse Riu, mestra d'educació infantil. En memòria de Concepció Buhigas.

# Comença l'escola bressol, un procés de familiarització

Aquest any s'ha parlat molt del terme adaptació i de la important interpretació que en va fer Charles Darwin en la seva teoria de l'evolució de les espècies. Al llarg del temps els animals s'han adaptat al seu medi per poder sobreviure millor que els seus competidors: les girafes han allargat el coll per poder arribar a les fulles més altes. I és que saber-se adaptar és quelcom important, també per als humans. Però què implica el terme adaptació quan parlem d'homes i dones? Què implica l'adaptació dels infants més petits a l'escola? Adaptar-se o familiaritzar-se?

## Familiaritzar-se o adaptar-se?

La reflexió i discussió constant de diferents grups de treball sobre l'experiència de Lóczy i altres sobre la relació amb els infants i les famílies han fet aparèixer el concepte de familiarització per anomenar l'acompanyament de l'infant i la família durant el primer temps d'estada a l'escola bressol.

**L'entrada dels infants i les famílies a l'escola és motiu de reflexió contínua. Això ens porta a ser més curosos fins i tot amb les paraules que usem per definir aquest moment. Quan plantegem una escola amable, una escola on la clau del projecte rau bàsicament en la relació amb les famílies, ens adonem que, en sintonia amb aquesta escola en què creiem, cal fer un petit salt i adoptar altres termes molt més democràtics en les nostres reflexions i comunicacions diàries. Per això ja no només parlem d'adaptació, paraula que comença a estar discutida, sinó també d'acollida i familiarització.**

Ivan Febrer i Eva Jansà

Adaptar un infant i la seva família pot implicar, sense adonar-nos-en, que siguin ells qui s'adaptin a les escoles, als ritmes i als professionals que hi treballen. De seguida interessa que el nen o la nena «agafi el ritme» i, per tant, que balli al nostre compàs. L'organització de l'escola, a vegades, fa que anem homogeneïtzant horaris per tal de poder atendre tots els infants al mateix moment. D'aquesta manera la cuina s'organitza «per a l'hora del dinar» o el descans de tots els infants, sigui quina sigui la seva edat, es fa «al migdia». Si ho pensem bé, en l'adaptació, hi pot haver, segons com es faci, una connotació de cessió, on una de les dues parts (o escola o infant i família) ha de cedir. Quasi sempre són aquests segons els que cedeixen.

Quan parlem de familiaritzar els infants i els seus progenitors amb l'escola ens referim a la necessària existència d'una bidireccionalitat escola-família. Per a nosaltres familiaritzar és establir vincles entre totes les persones implicades en l'educació d'un infant: el mateix infant, la seva família i les i els mestres que en tindran cura.

Hem anat a l'arrel dels termes i hem buscat el seu significat a l'enciclopèdia. Hi trobem que adaptar és «acomodar-se, conformar-se, resignar-se a alguna cosa», i que familiaritzar és «fer-se (algú) familiar amb una persona o amb una cosa, esdevenir familiar amb una persona». Per tant, com que ens sentim més còmodes amb aquest terme, l'adoptarem per a referir-nos a aquest temps en què els infants, les famílies i els mestres inicien una història comuna al començar tots plegats un nou curs a l'escola.

Però, què vol dir familiaritzar-se? Què defineix una bona familiarització? Quan s'inicia la familiarització? Quin és el sentiment de les famílies davant l'entrada a l'escola? Com acull l'escola aquest sentiment? Quina resposta hi dóna? Quan creiem que ja està familiaritzat un infant? Són interrogants que ens sorgeixen, als quals hem donat voltes i que intentarem posar al damunt de la taula.

### Qui es familiaritza?

Ens adonem que, en un període tan delicat com el de l'entrada a l'escola bressol, cal tenir en compte, com ja hem esmentat, tots els implicats en aquest moment: infants, famílies, educadors de referència, altres adults de l'escola. En definitiva, tots els que viuran aquests primers dies amb molta intensitat. Els infants, els mestres i les famílies perquè en seran els actors directes, però cal no oblidar la resta del personal de l'escola, com ara els educadors complementaris, la resta d'educadors dels



altres grups, les direccions i coordinacions, el personal de suport del migdia i, fins i tot, les altres famílies de l'escola que també estaran presents en aquests moments.

Hem de tenir en compte que cada setembre hi ha infants i famílies que coneixen un nou espai, nous adults, altres models de relació i atenció, però els mestres i educadors també hi tenen el seu procés particular. Cada curs es coneixen noves famílies i s'hi estableixen noves relacions, i fins i tot, encara que algu-

nes famílies ja siguin conegudes, és evident que les relacions evolucionen contínuament i uns i altres ens hem d'anar coneixent.

Per a nosaltres és imprescindible compartir entre les famílies i l'escola un projecte, basat en la comunicació i el respecte, que afavoreixi que l'estada dels infants a l'escola bressol sigui una experiència de vida. Cal que aquest projecte sigui, a més de conegut, consensuat amb les famílies, perquè són uns dels protagonistes principals de l'escena. Consensuat perquè els hem escoltat. Consensuat perquè hem acollit les seves idees i les hem tingut en compte. Consensuat perquè moltes vegades ens han pogut fer veure petits reajustaments que, vistos des de fora, són clars, però que la nostra dinàmica del dia a dia no ens deixa veure. Consensuat perquè d'aquesta manera estan fent escola, conjuntament amb nosaltres.

### El «temps» de familiarització

Aquesta relació que s'establirà entre els infants, les famílies i els i les mestres que se'n fan càrrec comença molt abans del setembre. Creiem



que podem distingir quatre moments que són importants: el plantejament del curs següent; les primeres trobades: la inscripció; la primera trobada del grup al juny, i la primera trobada individualitzada amb la família, els primers dies d'escola. I, finalment, com podem valorar que aquest procés ha estat positiu per a totes les parts implicades.

Pel que fa al plantejament del curs següent, quan els mestres el posem sobre la taula (moltes vegades molt abans d'acabar el present) s'ha de parlar i decidir de quina manera es farà la incorporació de les famílies i els infants a l'escola, per tal de preparar, entre d'altres coses, una primera trobada amb les famílies que farà possible un espai físic i un temps dedicat a comentar aquelles coses sobre l'infant que ens cal saber d'entrada per fer la nostra feina i deixar espai per a aquelles que ells ens volen explicar. Planificar, en el sentit de donar sentit i importància a aquest moment: això vol dir que s'ha pogut debatre i consensuar amb la resta de l'equip i amb les famílies, que s'ha anticipat tot el procés. Tenir en compte l'entrada a l'escola de les famílies i els infants és un tema cabdal en la filosofia d'una escola, és fer escola...

Per moltes famílies l'entrada a l'escola bressol suposa tot un seguit de sentiments i emocions; en molts casos és la primera separació del seu fill o filla, i entenem que ens trobem davant un moment especial que necessita molta cura i escolta. En el grup del primer any de vida, aquest sentiment és més present i clar. Deixar un infant als quatre mesos és deixar-lo en un moment en què el vincle emocional amb la mare és molt fort. Però no podem obviar que en els altres grups, aquells en què els infants ja tenen un vincle establert, la separació també pot tenir alguns efectes com ara la tristesa, l'enyor, la inseguretat... Per això, tant la família com l'infant necessiten saber que la persona que els acollirà recull aquests sentiments, els té en compte i els dona resposta. Per tant, les primeres trobades són de vital importància per anar construint la base del que ha de ser una relació de confiança, respecte i comunicació.

Quan parlem de primeres trobades, pensem en el primer contacte que té la família amb l'escola, les jornades de portes obertes, el moment de la preinscripció... ja que serà en aquests moments quan es comença a projectar una primera imatge de l'escola i es creen expectatives en les famílies; ens comencem, en definitiva, a familiaritzar.



Un segon moment seria la inscripció, la primera trobada amb el grup al juny i la trobada individualitzada amb la família.

Un cop feta la inscripció, les famílies comencen a pair i a anar construint la idea que aquella és l'escola del seu fill o filla. Ara ja ho saben segur i, per tant, comencen a sorgir moltes preguntes que poden ser resoltes a la primera trobada del grup, al mes de juliol. En aquesta reunió és on es parla sobretot de la vida dels infants a l'escola: què hi fan, com juguen, com es desenvolupen... i també de la seva progressiva incorporació. En aquesta reunió, pensem que cal deixar de banda aspectes que poden fer-la confusa: papers, material, organització, normatives... que només fan que esdevingui una reunió unidireccional amb un munt d'informació que és impossible processar ni recordar. Ja hi haurà temps per a tot això. Pensem que l'important en aquesta primera reunió és que esdevingui un punt de trobada bidireccional, on les famílies puguin plantejar els dubtes i expectatives que tenen envers l'escola i que aquests puguin ser resolts, és a dir, acollir el sentiment de la família. És important que elles en surtin amb la certesa que han fet una bona tria i que

l'escola bressol garantirà una certa continuïtat amb la família, i tot el que això comporta. I, per part nostra, creiem que és important poder plantejar, en aquesta trobada, com seran els primers dies d'escola dels fills i filles, per a, sobretot, poder anticipar el que pot passar. Res dóna més seguretat que saber el que esdevindrà i saber com seran resoltes les situacions. Per una família, saber que el seu fill o filla serà acaronat quan plori, escoltat quan parli o acompanyat quan faci un àpat o vulgui descansar és de vital importància. I aquest fet no el podem obviar.

I finalment cal, en aquesta reunió, poder pactar els dies de la trobada individualitzada amb cadascuna de les

famílies. Pactar vol dir ajustar-se a les necessitats de les famílies, oferint un ventall prou ampli perquè els sigui fàcil assistir-hi amb l'infant, tots dos components de la parella i sense presses. Pactar no és ofertar dotze franges horàries, sis de matí i sis de tarda, per a deu famílies, ja que d'aquesta manera segur que alguna queda fora del pacte.

Creiem que aquesta trobada és important fer-la al setembre, per així poder fer un bon traspàs d'informació. No hem d'oblidar que l'estiu és molt llarg i que durant aquest temps hi haurà algun canvi més en l'infant. És important que les famílies tinguin espai per a poder-nos explicar el que creuen que necessitem saber dels seus fills però també hem de tenir clar què necessitem saber nosaltres, és a dir aquella informació rellevant sobre l'infant, necessària per a poder fer la nostra feina. Aquest moment compartit és l'oportunitat que tenim de començar a vincular-nos amb aquella família i amb aquell infant, sabent que qui coneix l'infant és la família i nosaltres hem de recollir tot allò que ens ha d'ajudar a atendre'l de la millor manera possible durant la seva estada a l'escola: què, quan (horaris) i com (a la falda, a la trona...) s'alimenta, quan i



com dorm (en braços, sol al bressol, amb un drapet), i tot allò que ells ens vulguin explicar que considerin important. La manera com les famílies parlen dels seus fills i filles ens ajudarà a entendre'ls millor. Els sentiments i les emocions s'amaguen darrere les paraules.

També en aquesta primera trobada individualitzada és el moment de decidir els horaris que farà l'infant a l'escola conjuntament amb la família, d'arribar a acords de criança i de construir conjuntament el projecte de l'educació del seu fill o filla.

Hi ha moltes maneres de fer aquesta trobada. S'ha escrit molt sobre el tema i no hi entrarem, però esmentarem alguns elements sobre els quals podríem reflexionar. Per exemple l'espai on es fa (dins la mateixa estança on estarà el seu infant), quina és la distància entre la família i l'educador (sense barreres físiques, com ara una taula, que separin molt la família de nosaltres), si hem previst l'espai i els jocs per a l'infant i com reco-

llim la informació que ens volen donar i que necessitem (prendre anotacions un cop hem acabat, amb tranquil·litat, ens proporcionarà estar molt més per la conversa quan la fem).

Passat tot això, arriben els primers dies a l'escola, un moment que ja ha estat molt pensat, discutit i reflexionat. Plantejar els primers dies a l'escola implica pensar també quins espais, quins materials, quins recursos organitzatius tenim i quines estratègies de comunicació utilitzarem amb les famílies (les entrades i sortides, les llibretes i els diaris, la possibilitat de trucar per telèfon a mig matí...) per arribar al nostre objectiu: un ambient relaxat, distès i de respecte, que permeti atendre les necessitats de cadascú i que ajudi en aquesta transició de casa a l'escola. S'ha de tenir clar que, perquè tot vagi rodat, caldrà que l'infant estableixi una cosa molt important: un vincle afectiu amb l'educador de referència, no tan fort com el que té creat fins ara (amb la mare o el pare) però prou sòlid perquè pugui afrontar l'estada a l'escola amb seguretat. Per tant, com que la nostra tasca és estar exclusivament per als infants i les seves famílies, ens poden ajudar una bona planificació i organització prèvia dels espais i els materials. Cal triar molt bé els materials de joc, possibilitant diferents accions que donin resposta als diferents interessos i necessitats dels infants, i organitzar els espais per deixar un lloc a les famílies.

Oferir la possibilitat de diferents espais per a aquells infants que no volen estar-se a l'estança, com per exemple deixar l'accés al jardí obert per a qui vulgui estar fora, sobretot quan són infants que ja coneixen l'escola, és també una oportunitat d'atendre a les famílies noves d'una manera més relaxada i individual, i respectar els que volen quedar-se a dins. I, per què no, oferir un espai on les famílies se sentin a gust i puguin fer aquestes estades a l'escola de manera còmoda. Un sofà en un racó de l'estança permet que les famílies puguin prendre una mica de distància de l'acció, si ho volen, però alhora estant en una posició i una actitud propera al seu fill o filla, que podrà anar i venir les vegades que vulgui ampliant el seu radi d'acció i tenint la certesa que trobarà la referència, la família, allà on l'ha deixada.

Construir aquest vincle amb la persona educadora va lligat amb els moments de les atencions a l'infant. És important preveure i tenir cura dels moments més íntims amb els infants. Cadascun d'ells ha estat atès,

segurament, de maneres molt personals i diferents. Potser, per exemple, hi ha infants que prenen biberons en braços; d'altres que, fins ara, se l'han pres sols i d'altres que s'afronten a la seva primera experiència amb el biberó. Per tant, no podem abordar tots tres casos de la mateixa manera. Hem de conèixer com fan les famílies a casa i intentar respectar els costums que els infants tenen. Ja hi haurà temps d'oferir altres models d'atenció relacionats amb el projecte educatiu de l'escola, però sempre de manera respectuosa i pactada amb la família. En això ens hi va la seguretat emocional de l'infant. Per tant, podem convidar a les famílies que siguin elles les que donin els primers àpats a l'escola, que els facin dormir les primeres vegades i que ens mostrin com els canvien els bolquers.

Entenem que, en els grups del primer any, satisfer les seves necessitats més bàsiques d'una manera acurada, respectuosa i sense esperes dona la tranquil·litat que l'infant necessita per saber-se segur amb les noves persones que en tenen cura. Per això, l'organització de l'educadora pel que fa als espais, materials de joc, estris de la biberoneria, organització amb l'educadora de suport en cas que n'hi hagi i, el més important, la comunicació amb cada família fan que l'atenció als infants sigui el més important i que es pugui dedicar un temps privilegiat per a cadascú.

Consideracions que també caldrà tenir en compte en el grup del segon any de vida, un grup que molts cops es veu abocat a un ritme que no li pertoca, i en què molt sovint projectem en els infants unes demandes que encara no són capaços de realitzar i oblidem que, a vegades, encara no han fet l'any. El vincle, el respecte pels ritmes de descans, alimentació, l'atenció individualitzada han de formar part del dia a dia en aquests grups però de manera més acurada en els primers dies dels infants i famílies a l'escola.

En els grups dels infants més grans de l'escola, en canvi, aquests moments de relació més individualitzada, a vegades, poden suposar una intromissió en la intimitat de l'infant, en la seva seguretat afectiva. Tenen molt clar amb qui volen (i amb qui no) estar: hem de saber respectar aquesta distància que l'infant ens demana i mirar la manera com, a poc a poc, ens hi anem apropant per tal que se senti segur i confiat. Som conscients que el nombre d'infants que hi pot haver en el grup del tercer any a vegades pot dificultar les relacions personals, però hem de vetllar igualment per trobar estones d'atenció individual amb els infants i

amb les famílies durant tot el curs però sobretot durant els primers dies.

L'infant ja fa un temps que és a l'escola, ¿com podem valorar com han viscut aquests dies infants i famílies?

Per intentar donar resposta a aquesta qüestió ens apareixen nous dubtes: Què defineix una bona incorporació de l'infant i la seva família a un nou context com és l'escola? ¿És el temps que triga l'infant a sentir-se segur en el nou entorn o és com es fa aquesta incorporació, és a dir la seva qualitat? O potser són totes dues coses juntes? Per què es donen aquestes circumstàncies? Quan creiem que un infant i la seva família estan familiaritzats amb l'escola? Quan entra a l'escola i en marxa content?

Intentar donar resposta a aquesta qüestió no és una tasca fàcil. ¿Qui s'atreveix a afirmar com se sent un infant, ja no diguem en un moment tan delicat? En tot cas podem fer la nostra interpretació de com han estat aquests primers dies a l'escola. Tot i això, per a nosaltres, alguns indicadors que aquesta incorporació progressiva ha estat positiva per a totes les parts implicades els trobem, sobretot, quan observem que l'infant sembla estar segur i còmode en l'espai i amb nosaltres, quan es mostra tranquil davant alguns canvis, quan té iniciativa en el joc, quan es relaciona amb la resta d'infants i adults de l'escola amb interès, quan expressa els seus desigs i les seves demandes, sense por. El caràcter, la seguretat, la motivació... en definitiva la singularitat i la individualitat de cadascun dels nens i nenes serà el que marcarà el final d'aquest procés. I no hem d'oblidar la família, ja que pensem que aquesta també s'ha familiaritzat amb l'escola quan té la tranquil·litat d'entrar i sortir quan vol, quan té l'interès i ganes d'asseure's amb nosaltres a l'estança, quan s'implica i participa d'alguns moments del dia a dia de manera espontània; en definitiva, quan sent que forma part de l'escola.

Potser ara ja podríem afirmar que no es pot valorar aquest procés quantitativament, imposant de forma arbitrària una data límit que algú considera suficient. L'entenem com un procés amb diferents moments, amb aturades i avenços i, per tant, ha de ser valorat qualitativament, perquè és cert que l'ésser humà s'adapta i fa seva qualsevol situació, però és la manera com vivim els canvis el que marcarà la diferència. I hi ha tantes familiaritzacions com infants, famílies i educadors que convivim a l'escola. ■

Ivan Febrer i Eva Jansà, EBM Bellmunt de Barcelona

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 menjador de l'escola, un espai de relacions

Equip de monitors de menjador de l'escola El Martinet

Quan parlem de l'escola El Martinet, ens referim a una experiència poc comuna però alhora molt d'acord amb la vida. En primer lloc, perquè es concep l'escola com un espai relacional on es dona peu a situacions de contacte amb els altres, fugint de l'individualisme que es pot esdevenir amb altres tipus d'estructuració espacials.

No només es valora especialment la disposició de l'espai, també es dona gran importància al temps. Aquest no ve marcat pels adults perquè no són ells els protagonistes, sinó els infants, i per tant es respecta la seva temporalitat i el seu ritme. Això dona peu al fet que de manera natural i espontània es creï un clima que convida a estar i relacionar-se amb els altres i amb l'entorn.

Per entendre tot això, és important saber que la imatge d'infància de l'escola El Martinet és la d'un infant competent, capaç de prendre decisions per si mateix, d'assumir riscos i responsabilitats amb les

conseqüències que es poden donar. Per tant, el paper que juga l'adult en el dia a dia de l'escola consisteix a acompanyar els infants en els seus processos de vida sense dirigir-los.

Com en qualsevol altre espai o proposta de l'escola, els migdies són estones per compartir, gaudir i conviure amb els altres. El menjador és un espai dinàmic i actiu, però alhora harmònic, on s'actua de manera espontània i on cadascú és responsable d'allò que fa. Això comporta que tots els infants puguin prendre les seves decisions a la vegada que es comprometen amb els altres i amb ells mateixos. Exemples d'aquesta responsabilitat i compromís envers els altres serien el moment d'espera per servir-se el menjar i el respectar els torns, el mirar de posar-se quantitats raonables per deixar-ne als altres, decidir què es volen posar al plat i alhora comprometre's a menjar-s'ho tot sent conseqüents amb la decisió que han pres, etc.





Aquesta percepció de l'estona del dinar està molt arrelada a la cultura mediterrània, on es conceben els moments dels àpats com a espais de relació, i on no tan sols es tracta de satisfer les necessitats alimentàries sinó que es dona també especial importància al benestar dels infants per tal d'afavorir les relacions entre ells i que aquestes siguin al màxim d'agradables possible.

És important dir també que els migdies no només són les estones del dinar, sinó que també són molt potents quant a relacions moments com el del joc lliure a l'exterior i la recollida del menjador, on els infants col·laboren de manera molt significativa. A l'exterior, els infants poden gaudir d'espais que possibiliten accions de tot tipus, des de les més relaxades fins les més mogudes i, com que l'espai és compartit per tots els

infants de l'escola, es produeixen moments de trobada amb els germans i amb amics d'altres edats.

Perquè es puguin donar aquestes relacions, l'espai també ha de ser l'adequat, i el nombre d'infants no hauria de ser massa elevat. Pensem que la massificació interfereix en les relacions, i més encara quan volem que aquestes siguin harmòniques. És per aquesta raó que, per tal d'evitar aquesta massificació al menjador, es va decidir dividir els infants en diferents espais (l'escola compta amb quatre menjadors). Així doncs, els migdies es converteixen en una estona de trobada, un espai compartit que dona lloc a grans converses amb els companys i companyes de taula, complicitats i jocs, descoberta davant del menjar. Un moment de plaer on es gaudeix del menjar i de la companyia. ■



bones pensades



# Escoles novelles: construint un projecte



Mar Hurtado

**Iniciar un projecte en una escola que comença representa tot un repte per a aquells professionals que s'atreveixen a portar-ho a terme. Un atreviment perquè comporta viure situacions desconegudes i en ocasions plenes de dificultats. Fer-ho, però, suposa un aprenentatge per a la vida. Aprendre a gestionar una escola i a crear-la des del seu inici t'enfronta a situacions paral·leles a la vida quotidiana que t'ajuden a reflexionar com a persona i a cuidar les relacions. Reconeixes paraules com escolta i reconeixement, imprescindibles en qualsevol situació que requereixi entesa i acostament. Ahora, sentir-te part del projecte et proporciona una enorme satisfacció.**

A vegades, com a mestra, somies en una idea d'escola: t'imagines un projecte on tothom té cabuda, on parlant i pensant sorgeixen noves idees i molta il·lusió.

Segueixes endavant i, enmig del teu camí, sorgeix l'oportunitat. L'oportunitat, en aquest cas, ve dels centres de nova creació o el que hi ha qui anomena escoles novelles.

Les escoles novelles representen una bona ocasió per iniciar un nou projecte. Moltes d'aquestes escoles neixen carregades d'il·lusió, propostes alternatives i un claustre intergeneracional.

La possibilitat d'iniciar una escola on tot està per fer sovint atrau mestres que arrossequen molta experiència i tenen clar quin és el camí que volen construir: han descartat maneres de treballar estàtiques i volen més atreviment. També sedueix joves emprenedors i emprenedores que aporten noves visions i molta vitalitat.

En la majoria dels casos aquesta combinació esdevé una situació enriquidora a tots nivells.

Engagar un nou projecte suposa hores de dedicació no reconegudes. Cal condicionar un espai buit. Buit de mobles, de paraules, de lletres que llegeixen la burocràcia interminable que exigeix l'administració, buit de lligams entre el claustre, les famílies, els infants i la resta de personal. Sense història, tot per iniciar.

La nostra oportunitat va sorgir el curs 2007-08 al municipi de Tona. L'administració educativa va considerar que calia obrir una nova escola pública per satisfer la demanda de places existent. Així va néixer l'escola El Castell.

La nova escola naixeria un sol grup d'infants i a poc a poc aniria fent camí. Érem conscients de formar part d'un moment únic i el volíem assaborir pas a pas; escriuríem les primeres pàgines del seu llibre. Vàrem iniciar l'escola dues mestres. Una prendria el paper de direcció i l'altra, de mestra tutora.

Formàvem un equip poc habitual, reduït de personal però ple d'il·lusió i amb ganes d'assumir nous reptes.



El fet de ser tan sols dues mestres pot semblar beneficiós pel que fa a l'entesa i presa de decisió en relació als assumptes que van sorgint. Però, com en tot, sempre hi ha les dues cares de la moneda. Efectivament, les decisions es prenen ràpid, però en ocasions hi falta diversitat d'idees que les enriqueixen. Però el que més trobàvem a faltar era la possibilitat de repartir-nos responsabilitats i competències.

L'escola neix petita, amb una sola classe, però el funcionament i l'estructura són les mateixes que en qualsevol altra.

Cal ajudar les famílies a organitzar-se com a AMPA, iniciar el servei de menjador o formar part de la comissió, fer-nos presents en les reunions proposades per l'Ajuntament (consells municipals)... fer feines més administratives; com ara ajudar a gestionar les beques que arriben del consell comarcal, respondre el correu... i, evidentment, organitzar i fer de tutora de la classe.

Tot això ens va ensenyar a invertir el nostre temps en aquelles coses que eren més necessàries i que consideràvem imprescindibles per iniciar o millorar el projecte.

En ocasions, les noves escoles es creen a partir d'un col·lectiu de mestres que ja han madurat un projecte pedagògic que volen portar a terme;



en altres, com és el nostre cas, els professionals que l'engeguen l'inicien conjuntament i partint de zero.

La relació entre les dues mestres va necessitar un temps d'adaptació. Ens coneixíem poc. En moltes ocasions les prioritats d'una eren diferents de les de l'altra. Calien converses sobre els objectius. Havíem de construir un projecte conjunt, però teníem idees molt independents, arbitràries i sense lligams. El repte era consolidar-ho i unificar-ho. Això va portar temps. El fet de conviure l'una amb l'altra i deixar-nos portar per llargues converses va acostar posicions. La nostra entesa és una realitat a la qual hem arribat cedint i escoltant-nos.

Hem après que les veritats mai no són absolutes. Hem sabut reconèixer en nosaltres mateixes aquelles coses que ens emocionen. Hem trobat el nostre rol dins l'equip, intentant deixar un espai per a l'aportació de l'altra. Això és difícil però necessari. Cal fer-ho. Escolta i reconeixement.

Però els inicis no són fàcils, per molts motius. Les escoles novelles, en ocasions, es construeixen en edificis nous, en espais que ofereixen els ajuntaments (antigues biblioteques, cases de cultura...) o, si això no és possible, en mòduls prefabricats. És el cas de l'escola El Castell de Tona.



L'arribada d'aquests mòduls va estar plena de dificultats: no cabien en el terreny cedit, les canonades no eren prou solvents, les aixetes perdien per tot arreu... Va caldre molta paciència, i bon humor, per assumir feines com la d'electricista, fuster, coordinador d'obres... fent sempre de mitjanceres entre les dues administracions responsables del projecte: el Departament d'Educació i l'Ajuntament de Tona.

Créixer mitjançant aules pre-fabricades suposa una adaptació a un nou espai cada curs, que anirà variant segons l'arribada o no de nous mòduls. I això suposa una constant adaptació a un espai interior i exterior. Fem previsions, però obertes a la possibilitat de multitud de canvis. Ens preocupa l'espai exterior. Cal vetllar per no perdre aquesta zona vital per als infants, perquè s'hi desenvolupa una bona part dels aprenentatges.

Les empreses que gestionen la col·locació dels mòduls són subcontractades per l'administració educativa, i això dificulta el diàleg i l'entesa, ja que són professionals de la construcció i no de l'ensenyament. Els seus criteris i els nostres sovint són diferents perquè es basen en altres prioritats. Una vegada més cal paciència i moltes trucades per garantir uns mínims. Temps, diàleg, il·lusió... i no quedar-se encallat en la queixa. La queixa et paralitza, no et deixa seguir endavant.

Estirem la corda cap a un cantó, la tensem fort, fort i a vegades ho aconseguim. Llavors ho celebrem com una veritable victòria! Altres vegades hi deixem els nostres esforços amb arguments i nous projectes, però no se'ns té en compte. Victòries i derrotes formen part del joc... Actualment estem molt satisfetes. Per ara preservem l'espai exterior amb

racons, per a nosaltres, necessaris: l'hort, la sorrera, l'espai d'ombra...

Pel que fa a l'interior dels mòduls, estem negociant la possibilitat que ens garanteixin una sala de psicomotricitat (no sempre és possible). Ho hem fet presentant el nostre projecte a l'administració i demostrant com n'és d'important aquesta matèria per als nens i nenes. Ara cal rebre escolta i reconeixement.

En tot moment hem trobat un gran suport en les famílies. Per a elles l'escola també ha estat nova.

Vàrem iniciar una relació que ha evolucionat i ha crescut. En els seus inicis, esperant la ubicació dels mòduls i encara a dins de l'ajuntament, l'escola va néixer ràpid i sense gaire temps per a ningú. Les famílies es varen trobar amb una nova opció d'escola sense conèixer massa ni poder veure el que oferíem.

La nostra inexperiència va fer que mostréssim un projecte sense límits ni limitacions. Crèiem que el fet de néixer tots junts volia dir barrejar-nos, solapar-nos... cosa que va suposar que en alguns moments es barrejessin els papers i en conseqüència no era fàcil trobar el lloc de cadascú. Això ens va portar a un nou aprenentatge. Cal crear ponts d'unió, ponts sòlids i presents que uneixin pares i mestres. Ens complementem i necessitem. Les famílies dipositen en nosaltres el seu tresor més gran, els seus fills. Cal tenir-ne cura i fer-los sentir que són en bones mans. Cal crear confiança i rebre-la.

Confiaran poc si no els deixem participar, però també cal fer-los adonar que els professionals de l'educació som nosaltres. Veure que entomem el projecte amb seguretat també els proporciona tranquil·litat.

Tots formem part de la comunitat educativa, ningú és més important que l'altre. Treballem junts per a una finalitat comuna: l'educació i el creixement global de les nenes i els nens, dels seus fills i filles.

Explicar el que sentíem i el que això comportava de forma clara i amb confiança va ajudar a millorar i enfortir la relació entre nosaltres i els pares.

Oferir un espai i un temps on intercanviem opinions els ajuda a clarificar la seva funció i, com sempre i tant important en qualsevol relació, a sentir-se escoltats i reconeguts. Ells formen part activa del projecte i així s'hi han de sentir.

Actualment organitzem trobades periòdiques, participen en festes i col·laboren en algunes activitats d'escola i del municipi... Hem creat el que anomenem «l'espai d'escola oberta». Un temps on decidim activitats conjuntes i maneres d'acollir la seva participació en benefici dels infants.

L'arribada de nous mestres va esdevenir un nou repte. Gradualment hem passat de ser dues a formar un equip de sis mestres.

Ens agrada especialment tenir cura de la seva arribada i per això vàrem consensuar un protocol d'acollida. L'acollida és necessària; que cadascú trobi el seu lloc dins del centre i del projecte proporciona al nou professorat la sensació de sentir-se vist i escoltat, passant a formar part d'allò que es va creant.

Ens agrada documentar la nostra petita història; recordar els inicis i fer-los presents, de tant en tant, ens ajuda a fer visible el camí recorregut.

Així, doncs, en les primeres trobades rebem els nous mestres envoltats de fotos i anècdotes que il·lustren la curta història de l'escola. Poc a poc anem concretant en quin moment del projecte ens trobem i on volem anar.

Al llarg del temps hem après que cal exposar molt clarament aquelles idees del nostre projecte que considerem prioritàries i fermes. Totes les idees són benvingudes, i així ho fem saber, però tenim dissenyat un eix vertebrador que mereix respecte i seguiment. Cal respectar les experiències viscudes tot escoltant les noves propostes.

Els mestres d'una escola que comença a construir el seu projecte demanen un claustre emprenedor, viu, actiu, proper, expert, novell... i, sobretot, amb capacitat de treball.

Comencen les llargues exposicions sobre el que entén cadascú per educació, d'on volem arribar, de la necessitat de donar temps als infants, de crear una escola a la seva mida... Ens trobem en una situació on les decisions preses marcaran un camí o un altre. Això és especialment màgic, però alhora ens fa sentir molt responsables dels nostres actes i decisions. Ho exposem i escoltem.

El nostre projecte va fent camí, anem aprenent a mesura que avancem. La nostra experiència l'enriquim amb les dificultats i els encerts. Consolidem vincles, poc a poc, amb tota la comunitat educativa. Mirem endavant: el que queda al darrere ha estat un aprenentatge que cal anar revisant.

Actualment el nostre llibre ja té pàgines escrites: moltes d'elles plenes de dificultats, però d'altres, les que més, plenes de professionalitat, força i ganes de seguir endavant.

Els nens i les nenes són feliços, i aquest és un dels objectius que ens plantejem. Cal no perdre de vista allò que ens mou a tots plegats: els infants.

En aquesta experiència cal esmentar la importància de les trobades periòdiques amb d'altres escoles novelles en què mestres i famílies expliquem les nostres angoixes i satisfaccions; en definitiva, un espai de trobades que ens ajuda a conèixer-nos millor i a poder assaborir el moment tan especial que vivim plegats. Ens sentim escoltats i reconeguts.

També cal fer esment de l'ajuda i escolta rebuda de l'altra escola pública del municipi que ha estat el nostre referent i guia en els primers passos.

L'experiència suposa un aprenentatge per a tots. Donem importància a paraules com reconeixement, escolta, acompanyament, confiança, creativitat, calma, temps... entre d'altres, com a actituds clau imprescindibles per iniciar un projecte, però alhora ens adonem que són paraules igualment necessàries per conuiu; deduïm que l'experiència està sent un aprenentatge per a la vida.

El somni de l'escola El Castell ja és una realitat. Seguim endavant i... junts creixem i ajudem a créixer. ■

Mar Hurtado, mestra de l'escola pública El Castell (Tona)

# A la classe escoltem música!

A les classes de parvulari de l'escola Bellaterra des de fa molts anys intentem que la música tingui un paper important a la vida dels nostres infants. Entenem la música com un llenguatge i, com a tal, ens ha de servir per comunicar-nos i per expressar-nos. Per tant, dins el context de la classe hem de posar totes les eines que tinguem a l'abast perquè els nens i les nenes se submergeixin en aquest llenguatge d'una forma natural i ho facin des de vesants ben diverses: des de l'escolta, la interpretació, la imitació, l'expressió, la creació...

Com ho fem amb altres llenguatges, hem de crear situacions que combinin els moments d'experimentació lliure i espontània (amb el so o amb el moviment) amb moments en què es proposen unes pautes o unes consignes que ens ajuden a fer créixer i evolucionar les nostres pròpies produccions. Aquestes consignes poden venir donades per la imitació de models diversos: models que dona l'adult, models que podem identificar

**L'equip de l'escola Bellaterra sempre ha defensat la importància de la música en la vida dels infants. Al llarg de tot aquest temps, la reflexió sobre la pràctica diària, el treball conjunt entre mestres i especialistes i les aportacions que ens ha fet cada persona que s'ha incorporat a l'equip de mestres amb una experiència i una història pròpies, la participació en diversos treballs de recerca, la selecció i creació de materials adequats per a cada pràctica, l'adaptació d'aquests materials als avenços tecnològics que ens aporta el pas del temps, l'observació de les respostes dels nens i nenes en múltiples situacions,... han fet que el projecte inicial s'hagi anat modelant fins a prendre la forma que té en aquest moment.**

Jordina Oriols

en les músiques que escoltem o, en altres casos, el model serà allò que ha creat un company. També hem de tenir present que la música té una representació gràfica pròpia, que està bé que els nens i nenes ja a parvulari i d'una forma global hi entrin en contacte. Que sàpiguen que la música es pot escriure i es pot llegir i que per fer-ho cal desxifrar un codi diferent al dels nombres o al de les lletres, per exemple; que puguin observar partitures, que puguin «escriure'n» a la seva manera...

A les nostres classes la música intervé en diferents formes i en diferents moments, per

expressar i acompanyar les nostres vivències, però en aquest article ens centrarem en el fet d'escoltar, en l'audició musical.

L'audició musical té un espai i un temps propis, forma part de la nostra quotidianitat i ens esforcem per fer-la créixer i millorar-ne cada dia els materials i les propostes. Hem intentat convertir el fet d'escoltar en un hàbit, en un ritual que els infants esperen amb emoció.

A continuació us exposarem quins són els nostres criteris a l'hora d'elaborar propostes d'audició musical i ho acompanyarem d'un exemple pràctic.



### A la classe escoltem música

En la dinàmica de la classe, com a la vida, escoltem música diversa, en moments diversos i amb finalitats diverses.

A vegades la música ens aporta *moments de diversió*: en les festes, celebracions, quan busquem un espai de distensió...

Altres vegades la música ens pot ajudar a crear *moments de calma i de relaxació*: per trencar el ritme d'una activitat a una altra, quan tots ple-gats necessitem un moment per aturar-nos i respirar...

La música sempre ens aporta *moments de compartir*. En el context de la classe la música gairebé sempre esdevé una vivència col·lectiva. En primer lloc perquè sovint és difícil (tot i que no impossible) trobar l'espai de tranquil·litat i intimitat que requeriria escoltar música sol per exemple, però en segon lloc perquè la música els atrau molt i, per tant, si un infant en un espai de temps lliure decideix anar a experimentar al racó de música, tri-garà molt poc a estar acompanyat per algun altre o per una bona colla.

Però també estem molt convençudes que la música ens aporta, i hem de voler que ens porti, molts moments *d'atenció i aprenentatge*. Amb la música podem aprendre, podem descobrir, podem créixer. Però, perquè

això passi, hem de deixar que els nens i les nenes juguin, explorin, experimentin amb aquest llenguatge però estant nosaltres al seu costat per acompanyar-los en la descoberta.

### L'acompanyament de l'adult

El compositor Aaron Copland, en el seu llibre *Cómo escuchar la música*, defineix que, davant el fet d'escoltar, podem situar-nos en tres plans d'escolta diferents:

Un *pla sensorial*, en el qual escoltem la música pel plaer que ens produeix el so per si mateix, escoltem la música sense pensar-hi, ens deixem portar per les sensacions que ens produeix.

Un *pla expressiu*, quan volem que la música ens expliqui una cosa concreta, quan la música que escoltem ens evoca una imatge, imaginem una història que pot coincidir o no amb la intencionalitat narrativa que pogués tenir el compositor.

Un *pla musical*, quan a l'escoltar la música ens fixem en els elements que la integren; és a dir, ens fixem en els instruments que la interpreten, ens trobem cantant la melodia, seguint un ritme, ens fixem que hi ha repeticions...

En el marc de l'escola, pensem que tenir en compte aquests tres plans d'escolta ens pot ajudar molt a l'hora de planificar propostes d'audició interessants i diverses.



### Pla sensorial

Si ens situem en el pla de les sensacions i les emocions, ens adonem que la música gairebé mai no ens deixa indiferents: ens pot agradar, ens pot posar tristos, ens pot provocar alegria, neguit... És molt bo que amb els nens i les nenes siguem capaços, des de ben petits, de parlar de què ens provoca la música en el terreny emocional: veure que una mateixa música no ens desperta a tots les mateixes sensacions, que el context en què escoltem la música ens pot provocar emocions diverses; per exemple, no és el mateix *escoltar* una música a la classe asseguts a les cadires que estirats a terra, que en una sala fosca, que en una sala fosca on puc agafar la mà d'un company o em sento molt a prop del grup...

En el moment de pensar propostes de com podem apropar una música als nens i les nenes, és molt important que tinguem en compte aquest pla d'escolta sensorial. Quan escoltem no només ho fem a través de l'oïda sinó que escoltem amb tot el cos. Per tant, si provoquem situacions que els generin experiències sensorials positives, és més fàcil que escoltin amb gust qualsevol tipus de música.

Des d'aquest pla d'escolta sensorial, podem escoltar música des de:

- l'escolta en si mateixa d'una forma lliure o bé dirigida, en el cas que se'ls doni alguna consigna prèvia



- el *moviment*
- l'*observació* d'algun element, d'una imatge...
- el *tacte*el *massatge* amb les mans o amb altres objectes o elements
- la *interacció* amb algun element o amb alguna persona.

### El pla expressiu

La música de vegades ens evoca imatges, records, narracions... que, com hem dit, poden coincidir o no amb la intencionalitat del compositor.

Aquesta dimensió expressiva, sobretot amb els nens més grans del parvulari, té un paper molt important; ells sovint, de manera natural i més enllà de les sensacions que els pugui despertar una música, necessiten que la música que escoltem els expliqui alguna cosa, necessiten fer-se



una representació mental de què ens volia narrar el compositor amb aquella successió de notes, timbres i contrastos.

És important que, com a adults, escoltem aquestes narracions espontànies i deixem que els nens les verbalitzin amb diferents nivells de representació (plàstic, verbal, escrit) però deixant clar que són les nostres interpretacions personals i que no tenen per què coincidir amb les de la persona que ha creat aquella música.

Per satisfer aquesta capacitat d'imaginar i l'interès pels fets narratius que manifesten els infants d'aquestes edats, tenim a l'abast un gran ventall de *músiques descriptives* que podem incloure dins el nostre repertori d'audicions.

Dins de les músiques descriptives, trobem aquelles que ens descriuen un fet concret, una situació, un objecte, un animal... Exemples: Carnaval dels animals (C.Saint-Saens); Els jocs d'infants (G. Bizet); Els quadres d'una exposició (M. Moussorgski)... I trobem músiques amb un fil argumental: en aquest cas, parlem d'obres com La flauta màgica (W. A. Mozart); Peer Gynt (E. Grieg); El trencaous (P. I. Txaikovsky); El passeig en trineu (Léopold Mozart)... En aquest tipus d'obres serà interessant que, a partir de l'escolta de diferents fragments, anem deixant que facin hipòtesis sobre el que creuen que explica aquella música, però anant a parar a la construcció de l'argument.



### El pla musical

De la mateixa manera que podem posar els nens i les nenes des de molt petits en situació de conversa sobre les emocions que els ha despertat una música o què s'han imaginat mentre l'escoltaven, els hem de provocar situacions que els ajudin a captar els elements musicals que la integren.

I això sovint és tan fàcil com que nosaltres davant d'una música puguem desxifrar quin element musical ens crida més l'atenció i tenir-lo en compte a l'hora de pensar com la presentem.

Com hem dit anteriorment, se sap que en aquestes edats l'aprenentatge de la música i amb la música ha de passar pel cos, per la vivència sensorial; per tant, defensaríem que, dels tres plans d'escolta en què podem situar-nos i podem situar les criatures, hem de potenciar aquell que ens provoqui experiències sensorials positives. És a dir, hem de posar els nens i nenes en situació d'escoltar música des del moviment, des del massatge, des de l'observació... però, sempre que es pugui (o es cregui convenient), intentar que aquestes propostes tinguin en compte els elements musicals més identificables d'aquella obra. D'aquesta manera ells els aniran entenent i incorporant d'una forma progressiva i natural. En aquest procés considerem que és molt important que els adults, després d'escoltar la música, generin una conversa o simplement facin una breu



descripció verbal que ajudi a relacionar allò que hem escoltat amb allò que hem viscut o sentit corporalment.

Acostumar-nos a parlar de música d'una forma natural, com ho podem fer sobre altres àrees del saber, farà que els nens i les nenes també ho facin i que se'ls desvetlli l'interès per descobrir i conèixer aquest llenguatge.

#### **L'audició diària**

Si parlàvem de la importància d'incorporar la música com un fet quotidià en situacions diverses, cada dia reservem un temps i un espai dins de l'horari escolar per fer una audició amb la intencionalitat de fomentar l'escolta de la música. La mateixa música l'escoltem al llarg de la setmana. La familiarització amb aquella melodia, com els contes que ens agrada sentir-los una vegada darrere l'altra, ens permet desvetllar progressivament en cada sessió un gaudi nou, i provocar que aquell fragment ens deixi una empremta més profunda.

Tenim una selecció de fragments de diferents obres amb estils molt variats: des de música clàssica fins a contemporània, música popular, músiques d'altres cultures... Intentem que els fragments musicals que escollim siguin de curta durada, de bona qualitat musical i evitem versions infantilitzades.



També considerem important que la música que escoltem travessi les parets de l'escola. Per això els nens i les nenes cada cap de setmana s'emporten un CD amb l'audició que han escollit per compartir-la amb la família.

A continuació hem seleccionat un fragment del concert *Ma, me, mi... Mozart!* de l'Auditori per posar un exemple d'una proposta que partiria de l'experiència sensorial però que té molt en compte els elements musicals.

*Minuet. Sonata per a violí en mi menor KV 304. W. A. Mozart.*

*Versió Ma, me, mi... Mozart! L'Auditori*

Amb aquesta proposta pretenem que els nens i les nenes entrin en l'estructura de la peça musical a través de la vista i de les emocions i sensacions agradables que es generen. S'apaguen els llums de la classe: les ombres i els colors ens acompanyaran en la descoberta d'aquesta suggerent sonata per a violí.

Preparem un ambient lleugerament enfosquit i encenem el retroprojector darrere el llençol blanc. Sobre la superfície del retroprojector, hi tenim preparat un recipient de vidre transparent ple d'aigua.

Just quan comencem a escoltar els primers compassos de la peça, deixem caure gotes d'aquarel·la líquida de diferents colors. Les gotes van caient com si fossin les notes de la partitura i lentament, quasi seguint la cadència de la melodia, es barregen entre elles i creen un ambient d'onades de colors que capta d'una manera molt especial l'atenció de qui ho està mirant. Tot d'una, quan el violí fa la seva entrada, en aquest fons de colors lluminosos hi veiem aparèixer la silueta negra d'aquest instrument. Aquesta imatge del violí ballarà per sobre el fons creat amb els colors, de la mateixa manera que ho fa l'instrument solista per damunt dels instruments que l'acompanyen.

La sorpresa del primer dia pot ser un factor tan important com la seguretat que implica l'anticipació que els infants podran fer després de successives repeticions de l'audició. Per aquest motiu podem fer que, després de repetir la proposta durant la primera setmana, els infants passin d'espectadors a creadors i siguin ells els que pintin el fons i facin ballar el violí davant d'altres companys.

Aquesta mateixa proposta visual també la podríem utilitzar per crear una nova música. ■

Jordina Oriols, mestra de l'escola pública Bellaterra

# Conversa amb Martí Boada

David Altimir

**Ens trobem amb el professor Martí Boada. És geògraf, naturalista, doctor en ciències ambientals, actualment també fa de professor col·laborador en una assignatura dels estudis del Pla Especial de Mestres, especialitat en Educació Infantil, que organitza la UVic juntament amb Rosa Sensat.**

**David Altimir:** *Tu ets professor universitari i un naturalista i gran coneixedor de diferents paratges del nostre país. Per quines raons creus que els infants més petits han de conèixer el seu entorn?*

**Martí Boada:** Perquè l'entorn és el seu espai vital, és l'escenari que els ha de sustentar, és el seu bressol.

Per entendre el món de manera global és bàsic entendre en primer lloc l'entorn més immediat. Aquesta és una premissa clau perquè la comprensió pugui ser després universal.

Comprendre els problemes globals vol dir comprendre primer els problemes més immediats.

Aquesta visió trenca d'alguna manera el paradigma universalista que té primer la necessitat de salvaguardar l'Amazònia, posem per cas, i es mostra indiferent a l'entorn immediat. És una visió esbiaixada del que és la consciència ambiental. Una visió profilàctica que es preocupa per escenaris llunyans i al mateix temps oblidada dels nostres escenaris, els que ens acullen i damunt dels quals actuem. Aquest és un element existencial bàsic, una forma d'entendre el món de manera més precisa.

**D.A:** *Què és, per a tu, el coneixement del medi natural?*

**M.B:** Al segle XXI, de la mateixa manera que canvien els artefactes i evolucionen les tecnologies, els conceptes també evolucionen.

El medi natural no s'hauria d'entendre únicament des de l'àmbit de la biologia. El medi, en termes de postmodernitat, és també medi urbà. El sistema urbà és també un medi, ple d'activitat del sector terciari, però també amb les seves particularitats que cal conèixer. És un ecosistema en estrès permanent, però és també un ecosistema.

Fora del sistema urbà, el medi és una expressió que ens parla de la història natural però també de la història social. Els diferents models d'explotació forestal, agrícola, industrial, posem per cas, modifiquen el paisatge, el qual expressa un missatge amb tant rigor com els elements documentals.

Natura i cultura no són elements diferenciats: s'ha de desfronteritzar. Al segle actual no se separen aquests elements i per això ara es parla de socioecologia: tot és un tot.

**D.A:** *I a l'escola ¿què ha de suposar aquesta nova visió socioecològica?*

**M.B:** Cal canviar la visió clàssica, fragmentada en diferents matèries. Aquesta fragmentació dels sabers pot contribuir a fer que hi hagi

dificultats per comprendre els problemes que ens afecten, perquè per comprendre i per resoldre un problema cal fer-ne aquesta lectura global, relacionant aquests àmbits.

**D.A:** *¿Quins aspectes hem de tenir en compte per preparar una entrada a un espai natural amb un grup d'infants?*

**M.B:** Primer de tot cal pensar que el primer lllindar és posar en marxa tots els sentits: jugar, sentir-s'hi bé... Aquest hauria de ser el primer objectiu a aconseguir. Res no pot substituir el que una fageda o una riera t'ofereixen... Cap nova tecnologia, per moderna que sigui, ha de desplaçar el que l'entrada en un medi pot oferir als infants. Res no és comparable a la immersió en un medi que funciona de manera harmònica.

Després hi ha un segon lllindar. L'espai és un llibre: un espai de preguntes constants. Depenent del nivell i de l'edat dels infants, aquesta trobada ens permet fer aprenentatges continus de les lleis de la vida. Les escoles actives del nostre país, Angeleta Ferrer, Montessori, i tantes altres experiències i mestres ja consideraven l'escola com a laboratori d'aprenentatges.

**D.A:** *De vegades les mestres ens sentim una mica coixes en aquest coneixement. Es pot fer aquesta immersió sense ser un expert?*

**M.B:** Ben cert que sí. No podem controlar-ho i saber-ho tot! Fins i tot

pedagògicament, excessiva informació pot enterbolir. És el que és conegut com l'efecte colom: una gota de més d'informació necessària segons com pot treure lucidesa i produir un infart informatiu.

De tota manera cal disposar d'unes claus bàsiques d'informació, una metodologia bàsica per conèixer i poder fer les primeres passes per construir una bona comprensió. Com una mena de solfeig elemental: dominar unes claus mínimes per fer una bona alfabetització. I això val per als infants i també per als mestres.

**D.A:** *Quines serien aquestes claus mínimes?*

**M.B:** Aquestes primeres eines ens han d'ajudar a conèixer els principis bàsics d'un medi. És com si, per saber què et passa, et fessis una anàlisi per comprendre les coses bàsiques del cos, d'aquest metabolisme que és un ecosistema. Cal conèixer els elements naturals i també els elements socials, com a aspecte molt, molt important. S'han de conèixer el que jo dic «els 40 principals»: un mestre no ha de ser un lletraferit ni biòleg, però ha de conèixer els principals éssers vius que ens acompanyen més habituals, al pati de l'escola, al bosc...

**D.A:** *A alguns dels teus treballs parles de les humanoteques ([www.martiboda.com](http://www.martiboda.com)).*

**M.B:** Sí. Quan el mestre o l'infant tenen un avi, tenen una humanoteca. Una persona que té una informació acumulada de prop d'un segle del territori on viu, una saviesa que s'ha de conèixer.

Massa vegades els tenim en un racó de casa amb baixa autoestima i en realitat són un tresor: la seva visió del medi, lúdica, evasiva, existencial, ens pot ajudar enormement per a la construcció del nostre propi coneixement.

**D.A:** *Saviesa i coneixement, així, són coses diferents?*

**M.B:** Són complementàries. Mira, hi ha un pastor del Brull que quan els núvols són rosa diu que «la mare de Déu fa coques». En Tomàs Molina



et donaria unes altres explicacions, sobre els efectes òptics i de llum que provoquen aquest fenomen, però jo em refiaria molt de les previsions d'aquell pastor del Brull.

Ara mateix estic participant d'una experiència molt interessant que té relació amb aquest tema. A Mèxic parlem molt de «diàleg de saberes»: camperols, indígenes i dones parlen junts del seu coneixement. No pas des del punt de vista paternalista sinó d'equitat. Es fa un diagnòstic del territori acompanyats d'altres formes de coneixement més enllà de l'estrictament acadèmic. Això és molt interessant.

**D.A:** *Parlem una mica de formació de mestres. Coneixes una mica aquest tema perquè actualment ets professor col·laborador de la UVic en el Pla Especial que organitza juntament amb Rosa Sensat. Com veus la nostra formació en l'àmbit de coneixement del medi?*

**M.B:** No diré massa res de nou, perquè no sóc ni molt menys especialista d'això.

Els mestres d'aquest país teniu referències històriques, de tradició del país que han estat enormement avançats al seu temps! Des de Pau Vila, Alexandre Galí, Flors i Calcat ens han interessat moltíssim. Ho hem mirat amb molta atenció: Montessori, doctor Estalella, Rosa Sensat, Angeleta Ferrer... gent que tenen una visió holística i no fragmentada del medi, una manera d'entendre l'entorn immediat com a forma d'entendre el món.

**D.A:** *Quin consell donaries als i les mestres que ens llegeixen sobre els criteris per apropar els infants al coneixement del seu entorn?*

**M.B:** No voldria tenir un to episcopal a l'hora de respondre aquesta pregunta, però provem-ho:

Per a mi és molt important SORTIR per donar una alternativa a l'entrada de les imatges, televisives i tecnològiques. Un infant que coneix i que tingui sensibilitat pel medi, segurament serà més sensible a altres aspectes socialment més complexos.

Conèixer el medi és potser una manera de fer que els infants siguin més solidaris.

I una altra cosa molt important, si es fa treball de camp: ben calçats, ben beguts i ben menjats perquè amb fred, gana o set no es pot fruit del coneixement del medi. ■

David Altimir

# MARC, una altra manera de seguir encarrilant criatures



M. Àngels Ollé

**Unes quantes mestres jubilades han format un grup que s'ofereix per anar a explicar contes a les llars d'infants, parvularis, biblioteques,... Ho fan perquè estimen l'escola, perquè saben la importància que tenen els contes, les rondalles i les històries a la vora del foc en l'educació dels infants i perquè tossudament mantenen la creença que tots els homes i dones són sempre educadors.**

No sé si ho sabeu, però som un grup de mestres jubilades que anem per les llars d'infants, escoles, biblioteques, esplais... explicant contes. No demanem res a canvi, en tenim prou amb un curt aplaudiment, amb un somriure i, en el cas que ens convidin una mica lluny de casa, les despeses del viatge.

Més d'un ens ha preguntat: però per què? per què torneu a l'escola? no en vàreu quedar tipes i fartes de nens, pares, mestres i de l'administració? Potser sí, potser no, que deia la Ventafocs.

I és que en aquestes dies «jubilosos» guanyen els records positius i els compromisos personals que fa molts anys van orientar i reafirmar la nostra vida. No ens fa vergonya dir-ho: estimem l'escola.

Des de fora veiem les dificultats que té, i com les victòries i els fracassos escolars es deuen a una colla de factors que traspassen les parets de les aules, i que tots i cada un dels membres d'una comunitat ajuden, col·laboren, positivament o negativament, en diversos graus, en l'educació dels seus infants.

Pensem que també els vells i les velles, com a membres de la societat, tenim la nostra responsabilitat. No volem creure que les limitacions de

l'edat ens excloquin necessàriament del paper educatiu que com a avis ens correspon.

És un fet que avui, sense cap planteig sociològic seriós –la necessitat n'ha fet l'ús–, els avis acullen, passegen, acompanyen els seus néts. En aquesta societat postindustrial els jubilats continuen la vella tradició d'encarrilar criatures. Hem de reconèixer que la tasca de tenir cura dels més petits ha canviat: la imatge de l'àvia tranquil·la amb els seus nens a la falda explicant contes a la vora del foc s'està substituint per la de l'àvia o l'avi cansats, atabalats, arrossegant cotxets i criatures. Molta gent gran s'ha vist empesa per les necessitats laborals dels seus fills, i continuen fent el paper de mainaders com en les societats agràries més dures.

Paradoxalment, la mateixa societat que empeny moltes àvies a fer de pilars de les famílies joves va dient que la vellesa és per descansar, passejar, fer el que més agradi... Però i les velles mestres que encara ens interessa l'educació, que ens fan mal alguns del comentaris negatius que avui es fan sobre l'escola, que emocionalment no hem renunciat del tot a ser el que hem estat tota la vida, mestres... tota aquesta corrua de gent ¿què podem fer, què fem?

Paradoxalment, la mateixa societat que empeny moltes àvies a fer de pilars de les famílies joves va dient que la vellesa és per descansar, passejar, fer el que més agradi... Però i les velles mestres que encara ens interessa l'educació, que ens fan mal alguns del comentaris negatius que avui es fan sobre l'escola, que emocionalment no hem renunciat del tot a ser el que hem estat tota la vida, mestres... tota aquesta corrua de gent ¿què podem fer, què fem?



Potser és solament un punt de rebel·lia, però ¿per què no ens podem posar nosaltres mateixos els límits a les nostres capacitats? La nostra rebel·lia va més enllà de la valoració oficial de les condicions físiques que fan d'un ésser adult o vell. Va més enllà, perquè tossudament mantenim la creença que tots els homes i dones són sempre educadors i, també tossudament, mantenim que fora dels currículums escolars hi ha moltes lliçons que han estat programades, amb anys i panys, sense paper ni llapis, als colls i a les faldes de les mares, àvies, dides i mai-naderes...

Són els contes, les rondalles, les històries a la vora del foc... Curiosament són lliçons que s'aprenen sense memoritzar, sense avaluar, i generalment interessen tots els oients i permeten ser seguides a soles, cadascú al seu ritme, al seu aire, captant o deixant córrer detalls, fets, idees, segons els interessos individuals del moment. I permeten que els nens lliurement imaginin, pensin, rumiïn...

La narració oral sense cap finalitat didàctica puntual permet que cada oient faci el seu seguiment de la història, amb el seu treball interior, de comprensió i d'elaboració imaginativa dels personatges, situacions... dels contes.

Perquè tots sabem prou bé que, per molt que parlin els mestres, i expliquin i expliquin mil vegades una lliçó, per aprendre cal temps, cal



deixar que les paraules caiguin com una pluja fina que penetra la terra i a poc a poc va fent saó.

És més o menys el que han fet tradicionalment els vells de les cases: explicar històries a la vora del foc, una i mil vegades, de manera que cada infant ha tingut temps d'anar recreant, en el seu imaginari, les històries escoltades amb aquelles paraules, amb aquelles maneres de dir, pròpies de la generació dels avis.

Sense massa coneixements ni intencionalitats lingüístiques, els narradors de contes han esdevingut tradicionalment mestres de llengua i de dicció, els subtils formadors de l'imaginari col·lectiu dels més petits.

Aquest és l'objectiu del grup MARC: recuperar una manera d'explicar, amb la veu, la mirada, el gest, deixant rel·lisca les paraules al ritme dels oients, sense cap pressió del temps ni objectius didàctics.

La revisió del com vàrem aprendre, del què vàrem aprendre sense esforç i que encara avui recordem, ens ha portat a visualitzar l'educació en aspectes més casolans i propers que tenen uns valors que s'han de tornar a posar a l'abast dels nens.

Ja sabem que a les escoles s'expliquen contes i els pares, a casa, i que la majoria de nens, a part d'escoltar històries, en llegeixen pel seu compte i en veuen a la televisió o al cinema.



Necessitem històries per créixer, per entendre la vida. Tots hi estem d'acord, però ¿no heu pensat mai d'on deu sortir el costum dels vells d'explicar «batalletes»? i el goig, la disponibilitat que sempre tenen els més petits d'escoltar-ne?

És que el joc de l'ensenyar i l'aprendre és un dels més vells del món. Els que saben més coses de la vida, pels anys viscuts, per l'experiència recollida... senten necessitat de fer-ho saber, d'avisar, d'ensenyar... I sempre hi ha un altre grup, els més joves, que es deleixen per créixer, per saber, per viure, que estan disposats a escoltar i aprendre.

Que els avis o mestres jubilades expliquin contes és traspassar als més petits un dels sentits de la vellesa, el mestratge. Mestratge que tradicionalment han exercit els més vells de la comunitat, i al qual actualment sembla que tots hi hem renunciat, sense valorar com pot ser de profitós per als més joves saber que l'experiència dels altres és un valor que cal tenir present per tirar endavant.

Que els avis o els mestres jubilats expliquin contes és també aproximar els dos extrems del cercle de la vida: cada història va teixint un subtil fil d'afecte, un fil que uneix nens i vells i que està fet amb les emocions i sentiments compartits en cada narració.

Que els avis o mestres jubilats expliquin contes és encarar els nens amb les formes orals tradicionals, llenguatge del cos: el gest, la mirada, la veu, fugint d'utilitzar suports visuals. En un món tan visualitzat com el nostre, que bombardeja els nens amb històries vistes i escoltades o llegides, plenes d'imatges, música, sons... en aquest món tan ric i modern, els nens són ben pobres en una altra cosa: en el goig de sentir la veu humana que els empeny a crear les seves pròpies imatges visuals de la història a mesura que la senten, i sobretot poder marcar el ritme de la narració a la seva comprensió, al batec dels seus sentiments. Al narrador solament li cal estar atent a les mirades, a l'expressió corporal dels nens, per moderar i adequar el ritme de la narració a les necessitats comprensives dels seus oients.

És la petita grandesa dels contes: ens empenyen i ens fan atrevides i sentir que encara podem i hem de col·laborar en l'educació. Dins el complex món educatiu un conte oral és segurament un petit gra de sorra, però ¿on serien les platges sense els menuts grans de sorra?

Veiem clar que, tot i la complexitat del món, que sembla que cada vegada exigeix més i més a l'escola i indirectament als nens, hi ha petites peces, com els contes, que són un suport imprescindible en la construcció humanística dels futurs ciutadans. Els nens tenen el dret a totes i cada una de les peces bàsiques de la seva educació, i els adults no poden renunciar a garantir aquest dret.

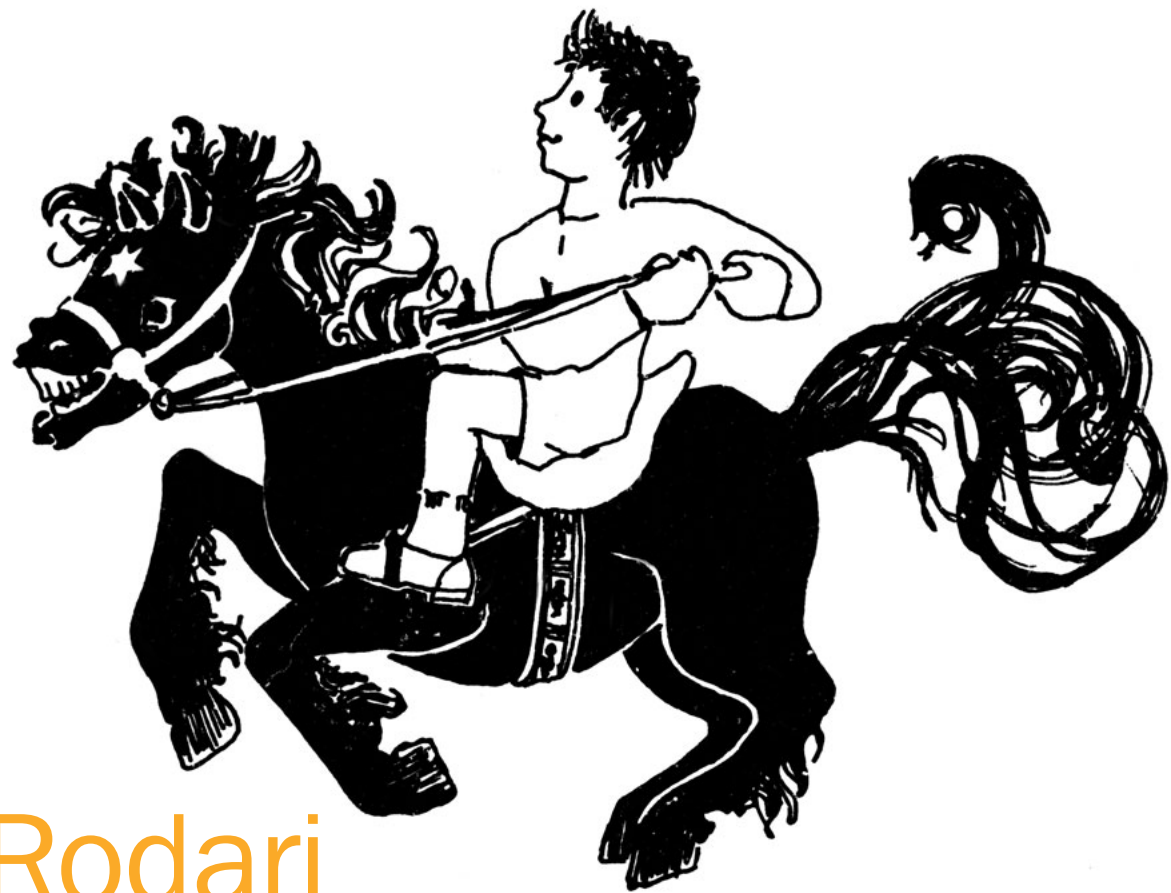
Així mateix nosaltres els vells no volem pas renunciar a sentir el so del creixement interior, el so de la imaginació, del raonament, de la reflexió... que provoquen en els oients les històries explicades.

I aquesta és l'aventura del grup MARC: anem, explicant contes, per aquests mons de Déu, carregades amb moltes il·lusions, limitacions i també amb algunes raons com ara aquestes:

- els contes són lliçons de vida
- cal consolidar el sentit de la vellesa entre els més joves
- la nostra societat multiètnica ha d'habituar els nens a sentir històries explicades amb accents i estils tradicionals
- recuperar la narració oral, sense suports visuals o teatrals.

Com podeu veure, a les velles i els vells se'ns ha girat feina: hem de continuar encarrilant criatures. ■

M. Àngels Ollé. Membre del grup MARC



# Contes de Gianni Rodari

Elisabet Abeyà

Gianni Rodari (1920-1980) sabia, com tots els grans mestres i pedagogs, la gran importància que té el joc en la vida dels infants. Sabia, com tothom que ha mirat amb atenció els jocs infantils, que no fan falta joguines sofisticades ni elements estranys perquè els petits puguin jugar i créixer. En canvi sí que fa falta imaginació i llibertat, que són dos conceptes que solen anar plegats.

Aquest conte és tot un càntic al joc simbòlic que desenvolupen els infants i també a la solidaritat intergeneracional que pot tenir lloc quan els espais són oberts i segurs i les persones s'hi poden trobar. Per això aquest conte comença quan el petit Claudi estava jugant al portal de casa seva.



# Llegir imatges

Tertúlia de Rates



## ELS BOSCOS

Us oferim una tria de tres imatges procedents de tres àlbums diferents units per un mateix tema. En aquest número, els boscos 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.

## ALLÀ ON VIUEN ELS MONSTRES

Ara, l'habitació d'en Max és un bosc. Comença l'aventura!

## EN EL BOSQUE

La grandària dels arbres d'aquest bosc i les seves ombres fan encara més petit i indefens el protagonista d'aquest llibre, que passarà i repassarà pel bosc trobant personatges de contes ben coneguts. El bosc i els personatges de contes sempre són representats en blanc i negre. En canvi, el protagonista, la seva família i els espais interiors apareixen a tot color. Conclusió: Anthony Browne representa el món real en color i l'imaginari i simbòlic en blanc i negre.

## EL JARDÍN DE BABAI

El llibre s'organitza de la següent manera: doble pàgina d'il·lustració i text, i doble pàgina amb tan sols text. Aquest ritme es trenca a la penúltima pàgina, amb la representació d'una catifa persa, sense text, seguida d'una doble pàgina que indica amb text persa que hem arribat al final de la història.

## ALLÀ ON VIUEN ELS MONSTRES

KALANDRAKA EDITORA (2002)

SENDAK, MAURICE

DESCATALOGAT

## EN EL BOSQUE

FCE (2004)

BROWNE, ANTHONY

## EL JARDÍN DE BABAI

KOKINOS (2005)

SADAT, MANDANA



**IV ENCUENTRO ESTATAL DE EDUCACIÓN INFANTIL. La infancia en una sociedad que cambia Barcelona 10 i 11 juliol**

Des de l'estiu de 2005, bianualment les revistes INFANCIA, educar de 0 a 6 años i INFÀNCIA, educar de 0 a 6 anys, organitzem una trobada estatal d'educació infantil a Barcelona.

El tema triat aquest any ha estat «La infancia en una sociedad que cambia». Un centenar i mig de persones hem abordat aquest tema com solem fer-ho, des d'un enfocament que aplega la teoria i la pràctica educativa, amb les aportacions de ponents estrangers i d'aquí, amb els quals treballem des de fa molt de temps.

Michel Vandenbroeck, de la Universitat de Gent, va desgranar minuciosament i crítica els diversos aspectes de la diversitat a la nostra societat global, captiva pels valors del mercat lliure, desorientada i amb poca capacitat de resposta davant l'augment exponencial de les múltiples diferències d'origen i de cultura, de gènere, de capacitats, d'edat..., com també davant de les diverses tipologies familiars que avui conviuen a l'escola.

Claus Jensen, pedagog danès, va plantejar que els espais de l'escola s'han d'obrir per superar les dicotomies: seguretat/limitacions; espais exteriors /espais interiors; espais estructurats pels adults/espais definits per l'acció dels infants; classes que propicien la

immobilitat i la passivitat/espais que encoratgen el moviment i l'activitat.

Anna Lia Galardini, de l'Ajuntament de Pistoia, va fer un breu apunt històric sobre els estils de participació de les famílies als serveis educatius de la ciutat i va descriure l'evolució del compromís de les famílies, que ha derivat de la implicació com a ciutadans fins a una postura d'usdefruit d'un servei; i va fer èmfasi en el nexa que hi ha entre qualitat, participació i democràcia.

A la tarda, els tallers d'intercanvi van aprofundir en aquests temes des de la realitat quotidiana. Diumenge al matí els participants van poder visitar diferents serveis que ofereixen activitats educatives als infants i a les escoles.

**45a Escola d'estiu 2010**

**TREBALL COOPERATIU,**

**UTOPIA O REALITAT?**

**Conclusions Tema General**

Arribats a la fi del primer decenni d'aquest nou segle, i davant d'un model de societat que fabrica grans multituds de solitaris apareix la necessitat de refer el viatge cap a les velles utopies que han acompanyat la reflexió dels qui han provat de construir horitzons més democràtics. Sabem que la utopia no existirà mai però les realitats només tenen sentit si s'encabeixen en un marc d'utopia.

L'ésser humà té una natural predisposició a créixer en relació amb els altres,

mentre que les estructures socials pre-disposen una individualitat egoista. D'aquí sorgeix la necessitat d'educar i d'educar-nos des dels valors que es desprenen de l'autoestima, la confiança, l'escolta, la generositat...

Nosaltres somniem i per això treballem una escola possible. Una escola de tots, amb espais de diàleg i de participació per a tothom, una escola que creu en una cultura de la relació capaç de generar noves visions del món, noves ideologies que persegueixen fer realitat aquests valors. Pensem l'escola com a temps de vida que ens ha de permetre emancipar-nos per a poder ser més autònoms i així poder avançar.

Per això necessitem sortir de la solitud, enfortir-nos en un diàleg que eduqui, aprendre a cooperar i cooperar per aprendre. Volem aprendre de tots.

**Sortir de la solitud**

Els nous temps no són massa propicis a la construcció d'espais de diàleg i de trobada. Vivim uns temps que ens dificulten i fins i tot ens posen obstacles a l'amistat, a l'ajuda mútua. Cada vegada hi ha menys temps per a la trobada que porta el reconeixement de l'altre.

En primer lloc és important trencar la solitud que moltes persones podem sentir dins de l'escola. Estar plegats no vol dir forçosament compartir un mateix projecte. Del fruit del diàleg entre tots els qui trebalem a l'escola n'han de sortir els elements d'aquest projecte que compartim. Les ide-

es compartides són les que fan funcionar l'engranatge del treball de l'equip de mestres i de la seva relació amb els infants.

(...)

L'escola pot ser el lloc, ha de ser el lloc on poder ajuntar les visions del món que creuen en la cultura de la relació, de la participació real. Només a partir de gestos concrets podem crear una escola i una societat més democràtica.

**El diàleg educa**

A mida que la societat es diversifica, l'acollida de l'altre esdevé cada vegada més complexa i demana cada vegada més energia i sobretot idees noves. Unes idees que circulen a través del diàleg que s'estableix entre les persones que es troben i que es reconeixen.

No creiem que ni la integració ni la tolerància siguin els valors que permeten aquesta acollida i aquest projecte compartit, perquè ni en l'un ni en l'altre podem trobar el reconeixement que ens permet tenir autoestima i sentir-nos amb confiança. Creiem, en canvi, en la inclusió i en el dret a la diversitat que es fomenten i creixen a partir d'aquest diàleg.

(...)

Defensem una escola que creu que tothom té potencialitats en coneixements, actituds i destreses.

**Aprendre a cooperar, cooperar per aprendre**

Els infants no prenen nota ni del cel ni

dels manuals a l'hora d'aprendre com s'han de relacionar amb els altres. Ells prenen model de la manera com mestres, pares i altres adults ens relacionem entre nosaltres.

Cooperar sempre implica la relació amb un altre. Implica que t'has de donar als altres, i això desenvolupa la capacitat de treballar en grup, amb els altres i arriba un moment que la teva prioritat no és la teva satisfacció individual sinó la del grup.

Com més rica hagi estat l'experiència, menys dificultats tindrem pels aprenentatges. La cooperació permet desenvolupar una sèrie d'activitats autònomes. És en aquest sentit que l'objectiu del treball cooperatiu és fer les per més disponibles a donar i a rebre. Tothom ensenya i tothom aprèn.

### Tothom aprèn, tothom ensenya

Ens volem allunyar de l'escola que genera competitivitat entre centres, entre els mestres i entre els infants i els joves. És cert que podria existir l'escola sense la cooperació, però aquesta no és la nostra escola.

És en aquest context de cooperació que un mateix troba les maneres d'aprendre, d'avançar en el propi procés d'aprenentatge per generar-ne i mobilitzar-ne de nous.

Com a mestres tenim la gran fortuna d'acompanyar els infants i els joves en el seu creixement. Per fer-ho l'escolta, el respecte i la confiança, són actituds fonamentals.

(...)

La cooperació, si compleix condicions com l'especialització, la responsabilitat individual, el compromís, l'empatia i la formació en cooperació de tots els implicats, aporta valors de realització personal que altres models no aporten.

El treball cooperatiu es dóna en un marc social i compartit en què es prioritza el procés respecte del resultat i afavoreix el treball interdisciplinar.

La cooperació, en aquestes condicions, fa possible la inclusió. Tothom té un lloc al grup i això n'afavoreix la cohesió, el clima de treball i el desenvolupament de les capacitats. L'heterogeneïtat comporta no esperar el mateix ni de tothom ni en el mateix moment.

### Sentir la necessitat de cooperar

Els currículums estandaritzats porten a la reproducció i a la repetició. Cal oferir oportunitats perquè cadascú construeixi el propi saber respectant el temps, els ritmes i les motivacions personals, el que es pot aconseguir a través de la cooperació.

La rigidesa del sistema ens empeny a demanar més flexibilitat per trencar els límits entre els camps del coneixement i en la organització de l'espai, del temps i dels grups.

(...)

L'educació reclama una implicació més enllà dels mestres i una actitud oberta a les famílies, al barri i a altres entitats educatives.

L'escola, també s'ha de relacionar amb el seu territori. Aquells que pensen el territori també ho haurien de fer en clau educadora, i no només urbanística o econòmica.

La massificació condiona inevitablement la qualitat de les relacions que es produeixen a l'escola. Reclamem una dimensió humana que permeti una organització basada en la cooperació i en els projectes compartits.

### La realitat del somni

Sabem que hi ha nombroses experiències de treball cooperatiu: des de projectes molt amplis en el món de l'escola, de l'associacionisme o del treball fins a petites experiències Reivindiquem l'optimisme no com a estat d'ànim sinó com a condició per mantenir l'empenta i el coratge d'avançar vers una escola cooperativa.

Sabem que l'escola no està en un bon moment, però si multipliquem aquestes experiències podrem vèncer, perquè ens hi va l'escola i la nostra democràcia.

Feliçment la realitat va per endavant de qualsevol norma i alimenta dia a dia la utopia de la cooperació a l'escola per construir una societat més digna i més justa.

Barcelona, 16 de juliol de 2010

Trobareu el text íntegre: [www.rosasensat.org](http://www.rosasensat.org)

### La nostra portada



**Un espai triangular del pati, cobert amb un sostre fet de lligabosc emparat i una cortina de roba, es pot convertir en una caseta que convida els infants a jugar a amagar-se del llop golafre que es vol cruspir els porquets o les cabretes, a imaginar que es tracta de la caseta dels tres óssos i arriba de visita la Rínxols d'or... o potser a sentir-se dins d'un espai protegit de la mirada de l'altre, des d'on veure sense ser vist, un lloc on trobar-se per explicar coses, cantar cançons... i tot el que la imaginació dels infants pot crear. Vet aquí el que uns quants filferros ben col·locats i ben tensats, uns quants plançons de lligabosc plantats i regats amb cura i una tela de la mida adient poden donar de si quan posem la nostre imaginació al servei dels infants.**





Espai per a una creativitat sense límit

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



**Edició i administració:**

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

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

**Secretaria:** Mercè Marlès.

**Consell de Redacció:**

Esther Aguiló, David Altimir, Mercè Ardiaca, Montserrat Baliarda, Rosabel Barbé, Nancy Bello, Meritxell Bonàs, Teresa Boronat, Clara Claramunt, Carme Cols, Mercè Comas, Judit Cucala, Montserrat Daniel, Montserrat Fabrès, 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.