





Som una
**immensa
minoria!**
T'hi apuntes?
Associa't

www.rosasensat.org

Sostenible

Sostenible, una paraula de moda que comença a fer-se insostenible en el context actual i segons on o com s'aplica. Així doncs, inevitablement ens hem de preguntar què és realment sostenible i què no ho és en educació, i molt especialment en educació infantil.

Amb voluntat de clarificar cerquem al diccionari la paraula clau, sostenible, i ens diu: adj. Que es pot sostenir. Seguim buscant, sostenir: Resistir totalment o parcialment al pes, a la tendència a desplaçar-se, (d'alguna cosa); Privar de caure, d'ésser emportat per una força; Ajudar (algú o alguna cosa) perquè no defalleixi, decaigui, s'abaixi, etc.; Defensar (una manera de pensar), insistint a afirmar-la contra qui la nega; Resistir (el pes, l'esforç, d'algú o d'alguna cosa).

Així, de l'adjectiu al verb, pensem que l'aplicació actual del mot sostenible és capciosa, enganyosa, calculada arterosament per confondre. Per tant, tornant

a la definició que el diccionari fa de sostenible, ens limitarem a fer-ne una lectura pedagògica i social.

Resistir al pes, a la tendència a desplaçar-se. L'educació infantil avui està immersa en una tendència que pretén desplaçar-la conceptualment: el primer cicle cap la beneficència o allò assistencial, i el segon cicle cap al preescolar, amb assignatures com l'anglès o la informàtica entre altres.

Defensar una manera de pensar, insistint a afirmar-la contra qui la nega, és una necessitat vital per a l'educació dels infants en aquestes primeres edats, perquè el que s'està vivint en educació infantil fa palès que haver reconegut el dret de tot infant a l'educació és insuficient, perquè sovint s'utilitzen les mateixes paraules però s'entenen coses molt diferents.

Resistir avui és bàsic perquè tot l'esforç fet per tants mestres, famílies i alguns ajuntaments no

se'n vagi en orris. Cal ajudar a no defallir, a no decaure, que no s'abaixi res que pugui perjudicar els infants, i per això no es poden augmentar les ràtios ni dels infants per grup, ni les de mestre per grup d'infants, ni es pot parlar en aquestes edats d'hores lectives i no lectives, perquè a cada segon l'infant aprèn, i per poder aprendre positivament li cal regularitat i estabilitat humana i física. I els fets avalen que aquestes no són qüestions banals.

Així, perquè l'educació infantil sigui veritablement sostenible, per evitar que caigui, que sigui emportada per la força irracional en què avui està immersa, que parla de ser sostenible quan el que fa és sostroure (sempre segons el diccionari: treure part d'alguna cosa perquè en minvi la quantitat; i nosaltres afegim: i la qualitat).

Sabies que...	El dilema ensenyament i aprenentatge	Loris Malaguzzi	2
Plana oberta	Una manera viva d'aprendre què és la primavera	Nieves Montero	4
Educar de 0 a 6 anys	El joc en el currículum	Constance Kamii	7
Bones pensades	Les ombres mentideres	Juan Pedro Martínez	12
Escola 0-3	Relació a través del llenguatge entre l'educadora i els infants del grup	Katalin Hevesi	14
L'entrevista	Conversa amb David Aparicio	Gemma Tramullas	20
Escola 3-6	Del guix al llapis digital: una nova metodologia	Esther Martínez	22
	Sortim al parc	Equip de parvulari escola Parc del Guinardó	26
Infant i societat	Polítiques de desenvolupament de les escoles bressol	Aldo Fortunati	34
El conte	Contes amb vareta màgica: La fada cansada	Elisabet Abeyà	42
Llibres a mans dels infants	Els gèneres literaris: llibres de coneixement	Tertúlia de Rates	44
Informacions			46
Biblioteca			47

sumari

El dilema ensenyament i aprenentatge

El nostre Jean Piaget

Ens agradaria que ens comentessis una mica com han influït les investigacions de Piaget?

Estem enormement agraïts a Piaget. Si Rousseau va inventar els infants sense haver estat mai amb ells, Piaget, havent-hi passat molt de temps, els ha dotat d'una identitat, aprofundint en el temps i la forma del seu desenvolupament. Gardner el considera com el primer que es va prendre seriosament els infants; Hawkins, com algú que ha sabut, de manera extraordinària, dramatitzar-los; Bruner, com qui va tenir l'enorme mèrit de demostrar que la lògica interna que guia els infants és la mateixa que la que guia els científics.

Piaget ens parla de l'infant com un subjecte capaç d'usar la seva creativitat per indagar, ordenar i transgredir els esquemes dels significats (que no va ser fins als darrers anys de la seva vida que Piaget va declarar que els infants posseïen), i capaç fins i tot d'aprofundir en el món del que és necessari i possible.

Històricament hem estat una mena de vampirs que hem volgut extreure, a qualsevol preu, algunes aplicacions educatives de la psicologia de Piaget, mentre que ell considerava que fer-ho no era el més adequat. Ell mateix, en referència a això, va comentar: «No sé per què els serveixen, als educadors, els meus estadis, les meves idees sobre la conservació, etc.»

I, de fet, la major riquesa del pensament piagetian rau en l'estudi i la construcció epistemològica.

Així, qui vol qualificar el sentit de l'educació ha d'elaborar i traduir les idees que, directament o indirectament, emergeixen de les seves investigacions.



Loris Malaguzzi

Barbel Inhelder, la seva deixeble més estimada, deia als amics, després de la mort del mestre: «Escriviu amb llibertat, analitzeu i corregiu els seus pensaments, però no serà fàcil que poseu damunt davall la base i l'estructura de les seves genials teories.»

Nosaltres, també, hem intentat fer-ho. Ens hem adonat que el seu interès radicava en el subjecte epistèmic i que el que volia era investigar la gènesi de les estructures invariables i universals. Comprenia molt bé el risc d'allunyar-se de tot el que pogués dispersar aquesta investigació agosarada. Va fer molts sacrificis i, amb tot, va ser capaç, quan va morir, d'obrir grans bretxes i de deixar inacabats molts aspectes del seu treball. Aspectes que només s'han descobert després d'haver pogut revisar, a corre-cuita, els seus arxius.

De les seves teories, actualment podem criticar-ne l'aïllament constructivista, la poca importància que atorga al rol de l'adult en el desenvolupament cognitiu, la marginació de la interacció social, la distància que estableix entre pensament i llenguatge (revisada només després de la polèmica amb Vygotsky), l'excessiva linealitat del constructivisme, el paral·lelisme del desenvolupament cognitiu i els aspectes afectius i morals, l'accent excessiu en els estadis evolutius, l'oblit del rol de la memòria, la necessitat absoluta de classificar-ho tot, les exageracions formals, la unilateralitat del valor atorgat al pensament lògicomatemàtic, l'enorme atracció per les ciències pures, la no valoració de les competències parcials, etc. D'aquestes qüestions, el més important que volem mencionar avui és la reconeguda dissociació que la psi-

cològia constructivista estableix entre la versió individualista (com si l'infant tingés en si mateix totes les raons del seu desenvolupament) i la interacció social pròpia de la psicologia interpersonal.

Aprenentatge i ensenyament

Sembla que en les vostres escoles heu trobat la manera d'ajudar els infants a construir el seu propi aprenentatge; aprendre i ensenyar han de mantenir un fràgil equilibri. Què en penses, d'això?

Després de tot el que hem dit sobre l'infant, el seu valor, les seves expectatives, el tipus d'escola on es troba, cal aprofundir sobre el rol que assumeix en la construcció de si mateix i del coneixement, i com és la participació de l'adult en aquest procés.

És evident que entre aprenentatge i ensenyament, alliberats ja de l'antiga ambigüïtat i discòrdia, nosaltres privilegiem el primer.

Ja hem insistit que els resultats que els infants obtenen són, en gran mesura, un mèrit propi i que no deriven directament dels processos d'ensenyament. L'aprenentatge és un procés actiu que els infants gaudeixen i en el qual saben actuar, també, sols. L'experiència és la que permet el màxim desplegament de les capacitats personals. Tal com diuen, amb encert i arguments, Medley i Crook, el verb ensenyar és un verb transitiu que no transita mai sobre els infants, sinó sobre el contingut i sobre la matèria de l'ensenyament. Només el verb aprendre pot tenir en compte el subjecte (l'infant que aprèn), i aquest subjecte es declara, explícitament, actiu.

Piaget ja comentava: «...sorgeix el problema de si s'han d'ensenyar esquemes i estructures o si és millor plantejar a l'infant situacions on ell és actiu i pot aprendre tot sol. L'objectiu de l'educació és augmentar les possibilitats de l'infant perquè pugui inventar i descobrir... les paraules no són, així doncs, la millor drecera per assolir aquest objectiu». Hi estem d'acord. L'objectiu de l'ensenyament no és produir aprenentatge (tot i que ho podria fer), sinó produir condicions d'aprenentatge.

El llenguatge comú ha equiparat, com a sinònims, ensenyament i aprenentatge. En realitat, les condicions i les finalitats de qui ensenya no són les mateixes que les condicions i finalitats de qui aprèn. Varien moltes coses: la posició psicològica i relacional, la dels fets, de la matèria, de l'ambient, de la paraula, dels contextos, de les expectatives i de la manera com transita i s'acull el saber. Es tracta d'un gir antropològic.

És intolerable considerar l'ensenyament (com a paradigma i «ciència») de manera unidireccional. És intolerable i, a més, és també un acte de discriminació que lesiona la dignitat tant de qui ensenya com de qui aprèn. Però, a més, allí on l'ensenyança presumeix de democràtica, es transforma, en realitat, en una mera transmissió de consignes, rituals, continguts funcionals, valoracions (que, per a Bloom, són els veritables models que guien l'educació), o rígides programacions cognitivistes de models ja establerts. Models que valoren, únicament, la memòria, l'associació i els reforços conductistes que generen sofriments i malgasten oportunitats. Així és com funciona aquest sistema: planifica, simplifica i assegura els nivells més baixos (sense fer res per evitar el mal que ocasiona). Aquest model està molt estès (també en educació infantil) i és fàcil de dur a terme.

Nosaltres intentem -amb esforç i una fatiga estimulants- fugir d'aquest sistema que pidola assistencialitat i que malbarata diners per funcionar humil·liant la intel·ligència humana.

Per acabar, vull aclarir que l'aprenentatge constitueix el pilar bàsic sobre el qual ha d'iniciar-se, dialògicament i dialècticament, la reconversió d'un ensenyament basat, únicament, en la cultura adulta. Cal, a més, que aquest ensenyament es descentri i es basi, també, en la capacitat d'invençió i en la saviesa humana i professional que li suggereix que cerqui altres opcions, suports i, sobretot, que sàpiga escoltar els infants. En aquest sentit, la teoria de la infància passa a ser teoria de la infància a l'escola, i aprenentatge i ensenyament (que ja no poden situar-se en dues ribes oposades entre les quals el riu corre) es converteixen en un recurs múltiple, complementari i reversible. Sobretot si saben, circularment, aprendre a aprendre.

L'última *vexata quaestio* és la relació que existeix entre instrucció i educació, que sempre ha dut a la pràctica l'hipercognitivisme conductista.

Si n'eliminem els residus ideològics i partidistes, veurem que instrucció i educació són elements indissociables. En el pla logicoformal la instrucció (aprenentatge i ensenyament) és la dimensió operativa de l'educació. Només que no es diu de quina manera. El que és realment decisiu són els valors de l'operativitat, de la pràctica, i com aquests saben connectar els continguts, els mitjans i els fins que són propis d'un projecte laic i democràtic. ■

Extret de MALAGUZZI, L.: Malaguzzi i l'educació infantil a Reggio Emilia. Barcelona: AM Rosa Sensat, 1996. Temes d'Infància núm. 25.

Una manera viva d'aprendre què és la primavera

A la nostra escoleta el contacte amb la natura forma part del nostre dia a dia permanentment. El nostre pati és un jardí on els tarongers i llimoners lluiten per deixar passar entre les seves branques els raigs intensos de la llum del sol. Aquest és el nostre petit tresor, ja que així tenim la millor oportunitat d'estar en contacte amb el món natural que ens envolta i aprendre'n dia a dia coses noves: de la terra i del sol, dels petits animalets i les plantes.

Fa uns mesos vàrem observar que quan sortíem al pati cada dematí el trobàvem cada vegada més cobert de petites floretes de taronger de color blanc i olor meravellós (que descobrírem que es deien flor del taronger) i que el lledoner s'anava cobrint de fulles verdes i tendres i ens demanàrem: què és el que fa que això succeeixi precisament ara? I per què? I vet aquí que va començar el nostre petit projecte envers la primavera a l'Escola Nova.

Descobrírem que les trobàvem en terra cada dia perquè ja no feia tant de fred, i amb més calor i la llum del sol les taronges havien caigut i havien crescut les flors de taronger damunt dels nostres arbres i eren tantes que queien quasi constantment!

Ens adonàrem que a damunt d'aquestes cada dia s'hi posaven una bona estona un munt d'abelles, i a partir d'aquesta observació i de demanar-nos què devien fer aquelles abelles tant de temps damunt les flors, les mestres ens explicaren que les abelles venien quan començava el bon temps per endur-se el nèctar de les flors i així fer que cresquessin més floretes i poder fer mel en les bresques com la que menjam de vegades.

Nieves Montero

A més, també aprofitarem aquest bon temps per berenar i dinar a defora ja que ens agrada més estar a l'ombra dels arbres, en un ambient més tranquil i més espaiat, que quan ho hem de fer tots dins les aules, i tastarem per primera vegada en aquest any els productes de temporada. Que en són de dolces les maduixes! A la fi han tornat a arribar!

Un dia, també va aparèixer amb la calor una papallona ben guapa! Amb molts de colors! Vàrem jugar a encaçar-la però volava ben de pressa! I com que volíem deixar constància del descobriment d'aquell dia vàrem decidir pintar-ne una damunt un filtre de cafè.





Pintant només una part amb pintura al tremp la doblegàvem damunt l'altra i fèiem una màgia perfecta quan les desdoblejàvem i comprovàvem que havien quedat simètriques, perfectes, com les de bon de veres! Havíem descobert què és la simetria, com les ales de les papallones del pati!

També ens adonàrem d'un altre fet mitjançant l'observació de la planta que havíem sembrat estant de colònies a la granja escola Jovent i els canvis que havíem plasmat en els dibuixos que li anàvem fent setmana rere setmana, i és que sabíem que les plantes necessiten aigua, terra i llum per viure i en el moment que tocava regar la mongetera ens adonàrem que havia crescut tant que les arrels començaven a sortir-li del tassó de plàstic on era, i pensàrem quina podria ser una bona solució perquè segueix cresquent a un lloc on tingués més espai. Decidírem trasplantar-la a un cossioll una mica més gran,



com els cossiols que tenien les mamàs a casa, aprofitant la terra del pati per veure mem si encara podia créixer més, i ho va seguir fent!.

Ens encantava jugar a cercar caragols entre les fulles de les plantes de les pasteres i l'herba i també trobàvem formigues, someretes, cucs... i els donàvem de menjar herbeta, i així decidírem que com que ells viuen a la terra, per poder tenir un animallet o una floreta que ens agradàs, de tot el que trobam al pati cada un en faria algun amb fang com els de bon de veres.

Ens adonàrem que el fang és suau, com les floretes, fred com els cucs i els caragols, i un poc dur com la closca del caragol, però que quan el pastàvem bé es tornava tou i el podíem manejar, i si el deixàvem eixugar es tornava dur com una pedra i el podíem pintar al nostre gust i així transformar el nostre cuc, floreta, papallona o caragol en un de propi i original!

Tot això nou que passava feia unes setmanes al nostre voltant tenia un nom, i aquest nom era *primavera*, una nova estació, més calor, flors, els bitxos de sempre i bitxos nous com les abelles, maduixes, fulles i color en tot el pati!

Aquest nom ve donat després de tota una feina d'observació en la qual ens adonam que els infants són capaços de copsar tots sols els canvis que hi



ha al seu voltant i només necessiten una guia que posi nom a tot això, en aquest cas, primavera, per poder ampliar els seus coneixements.

Per plasmar aquests coneixements, cada dia, aprofitant els recursos que tenim a l'escoleta, els mestres programem activitats tenint en compte els diferents principis d'intervenció educativa: principi de significativitat (proposant-los activitats en què hagin de construir nous aprenentatges establint relacions entre els seus aprenentatges previs), principi de globalització (proposant-los activitats en què per construir nous aprenentatges hagin de fer ús de continguts de diferents tipus i de distintes àrees), principi d'activitat (proposant-los activitats de fer i pensar per així construir nous aprenentatges), principi de joc (proposant-los diversos jocs que els permetran estar motivats per construir nous aprenentatges, la qual cosa és fonamental), principi d'afectivitat (creant un ambient càlid i treballant la part afectiva dels infants perquè es sentin segurs per així poder construir nous aprenentatges), principi d'adequada organització de l'ambient (organitzant adequadament l'ambient pel que fa a l'espai, recursos, material i temps), principi de col·laboració i coordinació escola-famílies (fomentant la col·laboració entre nosaltres i les famílies i informant-los dels progressos dels seus fills, proposant-los la col·laboració en activitats del centre) i principi d'avaluació (proposant als nos-

tres infants activitats d'autoavaluació perquè prenguin consciència del que han après i del que no i així poder construir nous aprenentatges, però també, la nostra pròpia avaluació sobre l'adequació de la nostra programació i intervenció per així assegurar que el procés d'ensenyament-aprenentatge permet que els infants construeixin nous aprenentatges de forma significativa).

D'aquesta manera, volem aconseguir que tots els aprenentatges dels nostres infants segueixin una línia constructivista de l'aprenentatge i així, que puguin aprendre conceptes tan abstractes com poden ser les estacions d'una forma significativa per a ells, global, basada en l'activitat i el joc, activitat bàsica per al seu desenvolupament i motivació, i tinguent en compte una adequada organització de l'ambient i la necessitat de col·laborar amb les famílies perquè puguin organitzar els seus esquemes de pensament de forma adequada i aprendre cada vegada més i millor.

Ja que tot això que hem d'aprendre realment ens envolta cada dia i ho podem tocar, veure, escoltar, enumerar i, fins i tot, tastar, per què no ho aprofitam? ■

Nieves Montero, mestra de l'Escoleta Escola Nova (Palma de Mallorca)

El joc en el currículum

Constance Kamii

El currículum de l'escola d'educació infantil tradicional fonamentat en el joc va ser creat per assaig i error, com una peça d'artesanía. Ja és hora de desenvolupar-lo, com en la medicina, que va avançar mitjançant recerca científica i teoria.

La majoria dels educadors d'infants està d'acord dir que aquests aprenen millor mitjançant el joc. Alguns exemples d'activitats lúdiques que podem trobar a les aules són la construcció amb peces, el joc simbòlic, la pintura, jocs amb sorra i aigua i trencaclosques. Per bé que els educadors creuen en la importància del joc per a l'aprenentatge, quan se'ls demana que en justifiquin el valor educatiu s'acaben referint a aspectes acadèmics. Construir amb peces, per exemple, pot ser important a les àrees de ciències (en la recerca de l'equilibri), geometria i representació (en el muntatge d'una benzineria).

La teoria de Piaget suggereix, però, que el pensament dels infants de tres a sis anys encara no diferencia qüestions acadèmiques. Per això, veiem elements de diferents àrees en el joc dels infants, com he esmentat en relació amb la construcció amb peces. En el joc simbòlic, igualment, podem observar elements de les ciències socials (com l'exercici de rols socials: pare, mare i dependent de botiga) i de l'aritmètica (en el joc de donar diners i rebre el canvi, per exemple).

Els tres tipus de coneixement

Piaget diferencia tres tipus de coneixement, segons quina sigui la font principal. Aquests són el coneixement físic, el coneixement social convencional i el coneixement logicomatemàtic. Coneixement físic és el coneixement que prové dels objectes del món exterior. Allò que sabem sobre la forma, el color i el pes d'una peça de fusta són exemples de coneixement físic. El fet que les peces caiguin, si no són en equilibri, també és un exemple d'aquest tipus de coneixement. Aquests «trossos» de coneixement poden ser obtinguts mitjançant l'observació.

Exemples de coneixement social convencional són les llengües, com el portuguès i l'anglès. El nostre coneixement sobre botigues, diners i dies festius també forma part d'aquest segon tipus. La font principal del coneixement social són les convencions establertes per les persones, així com la font bàsica del coneixement físic prové dels objectes. Això significa que la millor font de coneixement físic per als nens petits són els objectes, i la millor font de coneixement social són les persones.

El coneixement logicomatemàtic és ben diferent, en la mesura que la seva font principal és la ment de cada individu. Si ens presenten una peça cilíndrica i una altra de rectangular, per exemple, podem dir que són «diferents». En aquesta situació, la diferència entre ambdues no existeix en el món extern. No és observable sinó que és creada per cada individu, que pensa en les dues peces com a diferents. La prova



d'això és que el mateix individu hi pot pensar com a «semblants». Així, és tan veritat dir que els dos objectes són diferents com dir que són semblants. L'individu pot pensar també en les peces numèricament i concloure que són «dues». Cada peça és observable (coneixement físic) però el nombre «dos» no ho és. «Dos», «diferent» i «semblant» són relacions mentals creades per cada individu mitjançant el seu raonament.

El lector es deu haver adonat que la teoria de Piaget respecte del coneixement logicomatemàtic és molt diferent del supòsit empirista en què s'ha fonamentat l'educació tradicional. Segons l'empirisme, tot coneixement té un origen extern i és adquirit pel subjecte a través d'un procés d'interiorització mitjançant els cinc sentits. Tot i això, els exemples de relacions logicomatemàtiques presentats són de naturalesa classificatòria (diferent i semblant) i numèrica (dues). Un tercer tipus de relació (que es pot veure a la Taula 1), establert entre relacions logicoaritmètiques, és la seriació. Es refereix a l'ordenació mental d'objectes segons les seves diferències. Pensar sobre la peça més gran, la segona peça més gran i la tercera peça més gran és un exemple de seriació.



Classificació, seriació i quantificació són relacions entre objectes discontinus. Per això apareixen a la Taula 1 com a «relacions logicoaritmètiques». Les relacions espacials i temporals són d'una altra naturalesa, ja que no són discontinues. La distància entre São Paulo i Nova York, per exemple, és contínua. De forma semblant, el temps transcorregut entre l'edat mitjana i l'actualitat també ho és. Esdeveniments i objectes existeixen en el temps i en l'espai. Piaget es va referir a aquest quadre com a estructura espaciotemporal.

El coneixement logicomatemàtic es troba al cor de la teoria de Piaget, ja que serveix com a base i estructura de tot coneixement, formant sistemes independents a mesura que l'infant construeix operacions concretes. Per tenir el coneixement físic que una peça de fusta és molt pesant, per exemple, necessitem una estructura classificatòria que ens permeti

pensar en «coses que són molt pesants» i «coses que no són molt pesants». Per tenir el coneixement social que els diumenges no hi ha classe, hem de pensar en els «diumenges» en oposició a «tots els altres dies de la setmana». Quan les criatures adquireixen el pensament operatiu concret, construeixen un sistema de classificació, un sistema de seriació, un sistema de quantificació, un sistema funcional d'espai i un sistema funcional de temps.

Taula 1

	Coneixement físic	Coneixement social (convencional)	Coneixement logicomatemàtic				
			Relacions logicoaritmètiques			Relacions espaciotemporals	
			Classificació	Seriació	Nombre	Relacions espacials	Relacions temporals
Construcció amb peces	X		X	X	X	X	X
Joc simbòlic		X	X	X	X	X	X

Algunes activitats tradicionals analitzades a partir de l'estructura del coneixement proposada per Piaget.

L'escola tradicional d'educació infantil des de la perspectiva de la teoria de Piaget

El valor educatiu d'activitats com la construcció amb peces i el joc simbòlic pot ser analitzat ara a partir de la teoria de Piaget. Com he dit abans, el coneixement del pes d'un objecte és de naturalesa física. En canvi, l'estructura classificatòria d'allò que és «molt pesant» i d'allò que és «no tan pesant» constitueix un coneixement de naturalesa logicomatemàtica. Treure primer una peça determinada, tot seguit una altra, després una tercera, suposa relacions espacials i temporals. Així, els infants construeixen el coneixement físic i diversos aspectes del coneixement logicomatemàtic alhora, mentre estan implicats en activitats de construcció amb peces.

Jugar a botigues inclou coneixement social convencional del paper de pare, mare, venedor, bomber... Pensar en «venedor» i «client» suposa classificació, així com anar a comprar per després fer el sopar inclou també relacions temporals. Així, l'estructura del coneixement de Piaget ofereix una estructura àmplia i coherent per al currículum tradicional en lloc de «trossos» de matèries acadèmiques generalment utilitzats per justificar el valor de jugar. Aquesta estructura no només és coherent sinó que està fonamentada en més de seixanta anys de recerca científica.

Piaget (1937) va demostrar que el coneixement logicomatemàtic es comença a desenvolupar el primer dia de vida. Moltes mares van explicar que, amb deu dies de vida, els seus bebès havien après a diferenciar una tetina de goma d'un mugró real. Deien que els seus bebès s'apropaven amb entusiasme als seus mugrons, mentre es resistien a acceptar una tetina de biberó. És un exemple de com els bebès són capaços de classificar objectes quan adquireixen coneixement físic sobre cadascun d'ells.

De la mateixa manera, els bebès són capaços de seriar sense haver-ne rebut cap lliçó. Aprenen a gemegar, per exemple, per cridar l'atenció de les persones. Si no els respon ningú, els gemecs es fan més forts i es tornen crits. Un exemple de relació espacial que els bebès aconseguen establir es pot veure quan deixen caure de forma accidental una cullera des de dalt de la cadireta. En un primer moment, estan confusos i incrèduls amb la idea que la cullera hagi anat tota sola de dalt a terra. Però, si un adult la hi torna, el bebè la deixa caure una altra vegada, i moltes vegades. Hi ha estudis sobre aquesta repetició, i s'ha constatat que pot arribar fins a més de 70 vegades! És un exemple clar de com les criatures aprenen mitjançant el joc.

Els bebès estan encantats amb les seves descobertes i repeteixen el mateix comportament fins que en tenen un domini total. Quan això passa, s'avorreixen i van a buscar una altra cosa que pugui ser més interessant. La motivació intrínseca dels bebès per adquirir i dominar nous coneixements persisteix durant la seva infància i va servir de base per al currículum de preescolar tradicional inspirat en el joc. Tot i això, ja és hora que analitzem la importància del joc en l'aprenentatge dels infants segons una teoria científica sobre l'adquisició de coneixements.



Activitats de coneixement físic

M'agradaria descriure un nou tipus d'activitat conceptualitzada a partir de la teoria de Piaget, anomenada activitat de coneixement físic. Una activitat d'aquest tipus és aquella en què l'infant actua sobre objectes, en termes mentals i físics, per produir un efecte desitjat. Un exemple d'això es pot veure quan observem un infant jugant amb una rampa sobre la qual intenta fer rodar una bola cap a dins d'un recipient. Al començament, l'infant desenvolupa aquesta activitat actuant sobre la bola per veure què passa. Aquesta activitat va ser descrita per Kamii i DeVries (1986, capítol 7), i se'n pot veure una versió més elaborada en un DVD produït recentment per DeVries (s. d.).

Altres exemples d'activitats de coneixement físic són els jocs mikado (bastonets xinesos), jenga i bitlles. En el mikado els infants intenten

retirar cada bastonet sense moure'n cap altre. Al jenga, l'objectiu és retirar cada peça sense deixar que la torre caigui, mentre que a les bitlles els jugadors fan rodar la bola per fer caure com més bitlles millor.

Aquestes activitats deuen ser familiars al lector, però nosaltres les utilitzem amb altres propostes. El nostre objectiu principal és incentivar l'infant a pensar, a usar el seu raonament. El pensament de l'infant és especialment important en la teoria de Piaget, perquè és mitjançant el raonament com els petits desenvolupen el coneixement logicomatemàtic. «L'infant pot ocasionalment tenir interès en el fet de classificar només per classificar o seriar per seriar; però, la majoria de les vegades, les operacions es faran servir (i es desenvoluparan) més quan els esdeveniments o els fenòmens s'hagin d'explicar i els resultats s'hagin d'aconseguir mitjançant l'organització de les causes» (Piaget i Garcia, 1971, pàg. 26). Allò que Piaget va anomenar acció inclou les accions mentals o el que, en llenguatge vulgar, en diem pensament.

Activitats de coneixement físic, sobretot, motiven els infants a pensar, perquè (a) els bebès i els infants petits estan intrínsecament interessats per actuar sobre objectes i (b) en aquest tipus d'activitat hi ha un retorn immediat en el sentit de saber si han tingut èxit en l'efecte que desitjaven produir. Quan llancen una bola per fer caure una bitlla, per exemple, poden dir immediatament si ha caigut o no. En cas negatiu, pensaran amb insistència per intentar descobrir com modificar la seva acció per tal d'aconseguir sortir-se'n millor.

Principis d'ensenyament

A l'ensenyament tradicional empirista és important que l'infant produeixi comportaments «correctes». Quan passa que no se'n surt, generalment els mestres li mostren com ho ha de fer per tenir èxit. Aquesta mena d'ensenyament ha estat defensat com a «modelador». El que passa, però, és que seguir mostrant i posant exemples a l'infant sobre com ho ha de fer l'acaba privant d'oportunitats d'usar el pensament propi: és el que molts mestres anomenen «mandra mental». Un principi d'ensenyament més adequat i interessant és deixar que l'infant experimenti

totes les seves idees mentre és animat a fer-ho. Els infants tenen un interès genuí per raonar, i quan el seu interès per alguna cosa s'afebleix, van a buscar-ne una de nova.

Tradicionalment, els mestres creuen en el «reforç». «Bona feina!» és una expressió que se sent sovint a les aules. En situacions en què els mateixos infants poden valorar si hi han reeixit o no, aquesta mena de premi només serveix per fer que cada vegada busquin més aprovació.

Una expressió honesta d'alegria forma part de les relacions humanes; però, quan un infant és recompensat de forma manipuladora, aprèn que és més important agradar un adult que satisfer-se ell mateix.

En conclusió, el currículum de l'escola d'educació infantil tradicional fonamentat en el joc va ser creat per assaig i error, com una peça d'artesania. Ja és hora de desenvolupar-lo, com en la medicina, que va avançar mitjançant recerca científica i teoria. ■

Bibliografia

- DEVRIES, R. (s. d.): *Ramps and pathways*. Cedar Falls, IA; Regents' Center for Early Developmental Education, University of Northern Iowa. Disponible a: <http://fp.uni.edu/freeburg>.
- INHELDER, B.; PIAGET, J.: *A gênese das estruturas lógicas elementares: classificação e seriação*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé, 1959.
- KAMII, C.; DEVRIES, R. (1978): *O conhecimento físico na educação pré-escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.
- PIAGET, J.: *A construção do real na criança*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé, 1937.
- PIAGET, J.: *A noção de tempo na criança*. Rio de Janeiro: Editora Record, 1946.
- PIAGET, J.; GARCÍA, R.: *Les explications causales*. París: Presses Universitaires de France, 1971.
- PIAGET, J.; INHELDER, B. (1948): *A representação do espaço na criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- PIAGET, J.; INHELDER, B.; SZEMINSKA, A. (1948): *La géométrie spontanée de l'enfant*. París: Presses Universitaires de France, 1948.
- PIAGET, J.; SZEMINSKA, A. (1941): *A gênese do número na criança*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1983.

Constance Kamii és doctora en Educació i Psicologia per la Universitat de Michigan, Estats Units.
Imatges cedides per Escola *El Bruc*

Per saber-ne més

- KAMII, C.; DEVRIES, R.: *Jogos em grupo na educação infantil: implicações da teoria de Jean Piaget*. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- KAMII, C.; JOSEPH, L. L.: *Crianças pequenas continuam reinventando a aritmética (séries iniciais): implicações da teoria de Piaget*. Porto Alegre: Artmed, 2005.



Les ombres mentideres

Juan Pedro Martínez

El món de les ombres és molt suggeridor per jugar amb l'aparença de les coses. Combinant elements es poden crear ombres que no t'imagines...
Endevines què ha creat cada ombra? ■

Què sembla?

- Una tortuga
- Un cargol
- Una muntanya doble
- El cau d'un ratolí



- Un dinosaure
- Un monstre
- Un trofeu



Què és?



Què sembla?

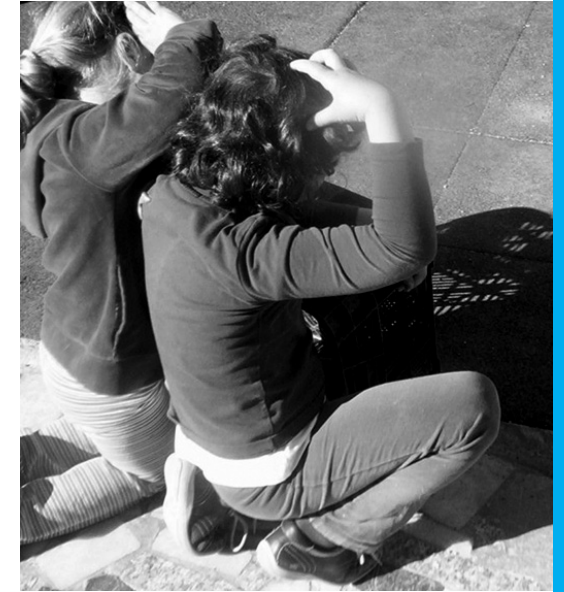
Una llitera

Una xarxa de ping-pong

Un robot d'ordinador



Què és?



Un arc iris

Un pou

Una orella

Un nen amb flotador



Amb les fotografies de les ombres i les fotografies dels objectes que les han projectat es pot seguir jugant si pengem en un plafó unes i altres i amb un cordill les relacionem: «això ha fet aquesta ombra, aquella l'ha feta allò...» Un joc tant entre els infants, com entre els infants i les seves famílies, un joc d'endevinar, gaudir i riure.

Relació a través del llenguatge entre l'educadora i els infants del grup

Katalin Hevesi

Unes observacions que posaven en evidència el retard en el llenguatge dels nens que vivien en una institució, en comparació amb els nens educats a casa seva, van incitar els observadors a estudiar la relació verbal adult-nen en col·lectivitat. Diverses enquestes sobre el llenguatge dels treballadors de les escoles bressol o en maternitats han posat en evidència la successió de trets negatius en el llenguatge de les auxiliars. La majoria de vegades el seu llenguatge consisteix en ordres, prohibicions..., sovint donen als nens respostes impersonals, sense contingut, el vocabulari és pobre. Tot això es manifesta sobretot amb els nens petits, just quan comencen a parlar, o amb els nadons que encara no parlen.

E. Habinakoba¹ ha constatat que en deu escoles bressol de Bratislava les auxiliars parlen als nens amb frases de dues-tres paraules de mitjana, allò que diuen té lligam amb una ordre: esperar o prohibir una conducta determinada. Només en un 1,72 % dels casos les paraules expressaven sentiments positius.

B. Tizard² i els seus col·laboradors, després d'analitzar el llenguatge de les auxiliars que s'ocupen dels nens de 2 a 5 anys en les maternitats, també han descobert que la part més important dels seus actes de parla tenia un caràcter imperatiu; només una petita part expressava una informació, una explicació o una opinió. Les auxiliars parlen menys als nens més petits. Després dels 3 anys, augmenta considerablement la quantitat d'actes de parla que s'adrecen als nens.

I. Lezine³ explica en les seves observacions dues situacions oposades. En una escola bressol, durant 10 minuts, l'auxiliar dóna pressa als nens 27 vegades mentre mengen, els renya 10 vegades i només 2 vegades els dóna ànims o els consola.

En una altra escola bressol, també durant 10 minuts, l'auxiliar dóna ànims, felicita els nens 26 vegades i només els renya 2 vegades. L'enorme diferència constatada entre les dues escoles bressol demostra que és molt important preocupar-se del llenguatge del personal. Durant les observacions que hem realitzat en les maternitats hongareses també hem pogut veure molts exemples negatius. Entre altres coses, passa-

va que les paraules de l'auxiliar s'havien tornat insignificants precisament quan volia expressar un sentiment positiu. En un grup de nens que tenien al voltant de 2 anys, l'auxiliar parlava amb amabilitat als nens que jugaven, però quan volia felicitar-ne algun ho feia sense cap distinció ni del nen ni de la causa per la qual felicitava, parlava sempre en tercera persona, sempre amb el mateix accent, utilitzant sempre les mateixes paraules: «bon noi», «maco».

En la nostra maternitat –que es coneix amb el nom de Lóczy⁴– les educadores parlen al nadó, al nen petit, sobretot en el moment de les atencions. En aquesta situació és més fàcil que l'educadora «conversi» fins i tot amb un nadó en lloc de parlar-li mecànicament.

Imatge cedida per EB Tabalets



D'aquesta manera, la cuidadora que s'acostuma a aquesta pràctica considera natural informar fins i tot a un nadó de totes les coses que l'afecten i que afecten la vida del grup. Explica allò que fa amb ells, el perquè ho fa... i això amb nens molt petits que encara no obeeixen ni instruccions ni prohibicions. Des de la seva primera infància els nens necessiten que la cuidadora es preocupi d'ells, que els parli, no només durant les atencions sinó també durant els altres moments del dia. La busquen amb la mirada; després, amb senyals cada cop més variats segons l'edat, criden l'atenció de la cuidadora amb la qual han tingut una relació personal durant les atencions. Però per a ella això significa una tasca difícil, perquè ha de repartir la seva atenció entre el nen de qui té cura i els altres nens del grup.

Durant anys, molts grups de nens de la maternitat ens han plantejat problemes. Ens hem adonat que les educadores parlen als altres nens del grup sobretot quan alguna cosa «no funciona»: quan ploren, quan es fan mal un a l'altre... Aquesta actitud és comprensible ja que l'educadora sent, amb raó, que ha d'intervenir i no cal que s'adrexi als nens que estan jugant tranquil·lament. En aquestes condicions els nens

s'adonen que si es porten malament poden cridar l'atenció de l'adult. Es desenvolupa implícitament una forma de demanda de l'adult contra la qual aquests mateixos adults intervindran.

Hem volgut modificar –o, millor dit, prevenir– aquesta situació que es produeix molt fàcilment. Volíem:

- que les educadores busquessin i percebessin en el mateix comportament dels nens en quins moments aquests volen que elles estiguin per ells, i els senyals que fan servir per fer-ho saber.
- que les educadores trobessin, mentre els infants es porten bé, un moment que desperti el seu interès. Un moment que poguessin celebrar o del qual senzillament poguessin parlar.

Els resultats d'aquests treballs són els que s'exposen tot seguit. La pregunta que va servir de punt de partida era la següent:

«Quines formes de comportament dels infants fan que les educadores de la maternitat estiguin més sovint per ells i provoquin la seva resposta verbal?»

Imatge cedida per EB Tabalets



Imatge cedida per EB Xiquets i Xiquetes

Condicions de les observacions

Hem observat, una per una, quatre educadores fixes d'un mateix grup. Cada vegada només estava de servei una sola educadora i es van efectuar 10 observacions en total. Al principi de les observacions el grup estava format per 8 infants, més tard per 7. El més petit tenia 6 mesos, els altres tenien de 13 a 22 mesos.

L'observació es duia a terme generalment al principi de l'àpat del migdia i de l'àpat de després de la migdiada. L'educadora atenia els nens, un darrere l'altre; atendre'ls volia dir: dinar, canvi de bolquers, preparació per a la migdiada, o, si era després d'aquesta, entrar-los del jardí (per a la migdiada els llits estan a l'exterior) i despullar-los abans del berenar...

Mentre preparava tot el que calia per donar el menjar al nen següent i vestir-lo, els altres nens jugaven en la part de la sala que estava preparada per a la seva activitat. De tant en tant, l'educadora entrava en l'espai de joc dels nens, ordenava les joguines, potser els en donava d'altres, si un nen s'havia tret un peüç, l'hi posava, etc.

La durada de cada observació era d'una mitja hora, repartida en unitats de temps de 5 minuts. En els 10 processos verbals, que representen un total de 60 unitats de temps, podem distingir:

- 35 unitats durant les quals l'educadora es dedicava exclusivament a atendre els nens;
- 25 unitats en les quals, per una banda, tenia cura dels nens, i per l'altra, feia altres activitats. Dues vegades va anar fins a l'espai de joc dels nens durant els cinc minuts de «la unitat».

Els processos verbals contenen:

- les paraules de l'educadora: les que adreçava als nens a l'espai de joc;
- les activitats dels nens: mencionades per l'educadora, activitats que l'han fet reaccionar.

Resultats de les observacions

Les educadores es van dirigir als nens del grup una mitjana de 45 vegades durant els 30 minuts:



Imatge cedida per EB Xiquets i Xiquetes

- el 57,7 % dels casos reaccionaven a formes positives de comportament;
- el 32,7 % dels casos, responien a formes negatives de comportament;
- 9,9 % dels casos, deien alguna cosa sense relació amb el comportament dels infants.

Examinem ara detalladament les respostes donades als comportaments positius que hem classificat en tres grups:

- Les paraules amb què l'educadora fa saber als nens que s'interessa per la seva activitat espontània (un moviment, un joc, un soroll, un so...). En aquest cas la iniciativa del contacte és de l'educadora

Un nen anomenat Zsolti colpeja amb un cub els angles de la caixa de les joguines. L'educadora: «Quin soroll més bonic, oi, Zsolti?» En Zsolti somriu.

En els exemples que segueixen, l'educadora no reacciona a l'activitat general del nen, però sí a un moment precís d'aquesta activitat que creu que cal comentar o reforçar.

Un nen anomenat Csaba està estirat de bocaterrosa en el parc, després es gira amb una joguina a la mà. L'educadora: «Ei, Csaba!, t'has girat? Que bé que jugues amb aquesta pilota de vímet! Seràs tot un jugador d'handbol!»

Dos nens llencen les galledes sobre un llit. Quan les han llençat una nena que es diu Borika allarga la mà i després de fer esforços durant alguns minuts aconsegueix treure una galleda a través dels barrots. L'educadora: «Veig que has aconseguit treure una galleda!»

- Les paraules que l'educadora adreça al nen que l'observa.

És una transició entre les iniciatives de l'educadora i les dels infants. El nen, amb la seva mirada atenta, «pren la iniciativa» del contacte, crida l'atenció de l'educadora. Això es nota sobretot quan el nen observa l'activitat de l'educadora per alguna raó concreta.

A en Zsolti li toca menjar. Mentre l'educadora porta el seu company al jardí per dormir, en Zsolti es posa a la porta de l'espai de joc; quan l'educadora entra, el nen l'observa. L'educadora: «Zsolti, ja ets a la porta? Ho preparo tot, menjaràs i també aniràs a dormir. Ara mateix et preparo el teu sac de dormir.»

L'educadora diu a la Kati que es banyarà a la tarda. Quan sent la paraula bany, la Margo escolta i mira l'educadora. «Margo, tu també et banyaràs aquesta tarda», li diu l'educadora.

L'educadora col·loca el petit Csaba en un altre lloc de joc. La petita Eszti va fins a la barana que els separa, s'hi aboca i el mira. L'educadora: «He posat el Csaba aquí, a partir d'ara jugarà aquí.»

– Les paraules de l'educadora en resposta a un infant.

La iniciativa del contacte és dels nens: tot emetent sons o paraules s'adrecen a l'educadora i ella els respon. És possible que només vulguin cridar l'atenció, però el que aquí és important és que sigui el nen qui tingui la iniciativa del contacte quan necessita que l'educadora es giri cap a ell.

La petita Kriszti crida rient a l'educadora, tot dient «egi».

«Et veig, et veig, Kriszti», somriu l'educadora responent a la nena.

La petita Kriszti ensenya a l'educadora una joguina que té a la mà tot dient les síl·labes «da-da». L'educadora: «Què tens, Kati, un mocador de colors? És groc, i fins i tot té una ratlla vermella, mira!»

La recerca de contacte té una raó ben definida quan el nen demana ajuda amb sons o amb gestos.

La petita Margo crida l'atenció de l'educadora dient «ti» i assenyala que la seva granota està descordada. L'educadora: «Tè la cordaré, ja ho sé que t'ho he promès. Que maca ets de recordar-m'ho!»



Imatges cedides per EB Xiquets i Xiquetes

L'Andris dient «hoppa» assenyala la nina que ha caigut a l'altre cantó de la barana, L'educadora: «Vols la nina? Te la dono quan hagi deixat la Kriszti. Però si hi arribes, mira si pots acostar-te-la a través dels barrots.»

Sovint, els nens s'adreçaven a l'educadora quan s'adonaven d'un fet o quan al seu voltant es produïa alguna cosa que volien comunicar-li. Per exemple, miraven com l'educadora s'ocupava del seu company:

En Bori crida dient «ti» a l'educadora que acaba de donar el menjar a un nen.

L'educadora: «En Csabika ha menjat molt bé, després menjarà en Zsolti.»
La Borika assenyala en Zsolti. L'educadora: «Menjarà ell, en Zsolti.»

La Margo mira com menja el seu company dient «te». L'educadora: «Infusió. He posat la infusió per a l'Andris. Després del teu berenar, a tu també te'n donaré una d'infusió.»

Els nens també s'adreçaven a l'educadora quan trobaven un objecte que els semblava interessant:

Els nens assenyalen que de la seva joguina –un gosset– en cauen trosos d'escuma. L'educadora hi va i els recull.

L'Esztike diu «ebei» (emporta). L'educadora: «Me'ls emporto i els llenço a la galleda de les escombraries.»

L'Andris ensenya a l'educadora un mitjó que s'ha tret tot dient «papa» (sabatilla). L'educadora: «Mitjó, Andris, te'l torno a posar. Veig que el necessites al teu peu.»

Alguns cops els nens també reaccionaven a les coses que l'educadora deïa al seu company:

Quan l'educadora parla de dibuix, Eszti assenyala el seu dibuix penjat a la paret tot dient «etc». L'educadora: «Sí, Eszti, això que m'ensenyes és el teu dibuix.»

D'aquests exemples podem deduir que en el moment de la investigació aquests nens s'expressaven, per una banda, amb paraules (fragments de paraules), per l'altra, amb grups de sons i amb gestos. Com que el tema d'aquest estudi és la relació entre l'educadora i els nens no hem separat, d'entre les iniciatives dels nens, les expressions verbals i les expressions preverbals quan tenien una funció similar.

Caldrien noves investigacions per saber quina és la funció, en el desenvolupament del llenguatge dels nens, de l'exercici intensiu dels mitjans d'expressió preverbals.

En els processos verbals trobem amb especial freqüència les respostes donades als nens quan aquests s'adreçaven a l'educadora. Aquestes respostes signifiquen el 38,2 % del conjunt de les paraules de les educadores i el 66,6 % de les reaccions als comportaments positius. Aquesta informació corrobora la impressió que ens havíem forjat durant les observacions: entre les formes positives de comportament dels nens, l'expressió de sons és la que més fa que l'educadora els parli quan no els està atenent directament.

Si l'educadora entén la importància d'aquests petits diàlegs, fins i tot els més curts, en la vida dels nens, tindrà cura de la seva resposta i deixarà de respondre només contra les formes negatives de comportament com ho feia abans. Aquesta actitud de l'educadora repercuteix en el comportament dels nens del grup: confirma als nens les formes desitjables de cridar l'atenció i estimula el desenvolupament de la relació verbal. Donant resposta a la seva iniciativa ofereix als nens no tan sols moltes informacions i explicacions generals sinó també informacions lligades al fet que ells han assenyalat i en el moment precís que allò els preocupa. ■

Notes:

1. E. *Habinakoba* (1975). «Correlació entre el nivell de llenguatge dels nens de 18-24 mesos, d'una part, i les condicions d'educació i el medi de l'altra». Contribució al seminari d'experts en educació dels nens de menys de 3 anys dels països socialistes d'Europa.
2. B. *Tizard*, O. *Cooperman*, A. *Joseph*, J. *Tizard* (1972). «Environmental effects on language development: a study of young children in long-stay residential nurseries». *Child development* 43.337-358.
3. I. *Lézine* (1962). «Problèmes posés par l'apprentissage du langage chez le jeune enfant en fonction de ses différents milieux de vie». *Étude sur le langage de l'enfant*. Ed. Du Scarabée.
4. *Lóczy* és el nom del carrer on es troba la maternitat. Des de 1986 aquesta porta el nom d'Institut Emmi Pikler.

Extret de: Falk, J. (ed.): *Educar els 3 primers anys de vida*.
Barcelona: AM Rosa Sensat, 1991. *Temes d'Infància* núm. 18.

Conversa amb David Aparicio

La seva veu inspira confiança; la seva actitud, serenitat, i la seva mirada, tendresa. No diu «això és així», sinó «a mi em sembla que això és així». És de les poques persones alienes a la família a qui una mare confiaria el seu bebè a ulls clucs, malgrat ser home. Malgrat ser home perquè, en ple segle XXI, és una raresa veure una cara adulta masculina en una escola bressol. El David pertany a l'1,4% de mestres d'educació infantil –11 homes davant 713 dones– que atenen els infants de 0 a 3 anys a les escoles bressol municipals de Barcelona.

Gemma Tramullas

Gemma Tramullas: *La paraula mestre o educador no és altisonant a aquestes edats?*

David Aparicio: M'agrada més la paraula acollidor, perquè es tracta d'acollir els nens, acompanyar-los i estar al seu costat.

G. T.: *Un acollidor com vostè em va explicar que una família va desapuntar el seu fill en saber que el cuidaria un home.*

D. A.: A mi no m'ha passat, però hi ha mares que, amb el temps, m'han comentat que es van angoixar una mica i es van plantejar molts interrogants en veure'm la primera vegada.

G. T.: *Entén aquesta reacció?*

D. A.: Sí, sobretot si la mare té una experiència de pare que no participa en la cura del bebè. Però crec que les escoles bressol haurien de reflectir la dualitat femenina i masculina, perquè, si no, sempre transmetem la idea que és una dona qui té la funció de cuidar. En barris com el Raval això és encara més necessari.

G. T.: *Per què?*

D. A.: Vaig passar 30 anys en les escoles bressol municipals i ara treballo a l'Espai Familiar del Raval, un centre al qual vénen els nens amb les mares. Hi ha gent de Corea, d'Alemanya, de França, del Pakistan, del Marroc, de les Filipines... i és meravellós poder compartir la criança des de la visió de gent d'arreu del món. Creia que a les mares musulmanes els costaria venir però, encara que d'entrada els sorprenia veure'm,

els ha servit per adonar-se que un home també pot tenir cura dels més petits.

G. T.: *Catalunya no és musulmana, però només 91 homes, davant 2.555 dones, es van matricular en la carrera d'educació infantil el 2009-2010.*

D. A.: Em sembla que aquesta societat valora que les dones hagin entrat en el món laboral tradicionalment masculí, però a la inversa no passa: quan és un home el que entra en un món tradicionalment femení, amb pitjors sous i pitjors condicions, això no dóna prestigi. La societat hauria de valorar molt més els primers anys de vida, perquè molt del que som d'adults es forma en aquesta etapa.

G. T.: *Per què va entrar en aquest món?*

D. A.: Jo sempre havia volgut ser mestre. Eren els anys 80 i en l'àmbit dels 0 a 3 anys estava tot per fer, hi havia pocs models, però existien cooperatives escolars amb molta il·lusió i ganes de fer les coses d'una altra manera. Al fer-se públics, aquests centres es van anar reglamentant.

G. T.: *L'Espai Familiar és un altre model. Hi van junts mares i fills.*

D. A.: Jo m'adonava del drama que pot significar per a una mare el moment de la separació, d'haver de deixar el teu fill, que és el que més t'estimes al món, en mans d'una altra persona. Has de transmetre molta confiança perquè aquella mare doni aquell pas amb tranquil·litat.

G. T.: *Però, això és possible?*

D. A.: És molt important que les mares sentin que qui coneix millor el nen són elles, que elles són les expertes, i tu, com a educador, has d'acollir tot el que elles et transmeten. Qui sap millor que la mare el que li passa a un nen? Hi ha molt pocs espais que acullin la maternitat i que posin en valor les mares, que se senten invisibles. L'Espai Familiar les reforça.



G. T.: *Com?*

D. A.: Veuen que una mare ha començat per la fruita i una altra pels cereals i s'adonen que no hi ha una única manera de fer les coses, que el que diu el pediatre és relatiu i que l'important és fer allò amb què tu et sents bé. Si tu et sents bé, el teu fill se sentirà bé.

G. T.: *Segons un estudi recent dediquem a penes 23 minuts de qualitat diaris als nostres fills.*

D. A.: Un infant és una oportunitat que tenim els adults per reinventar-nos i ressituar-nos, i l'estem perdent. El nen ens obliga a qüestionar-nos la vida que estem vivint. Si atenguéssim totes les preguntes que ens generen els infants, potser evolucionariem molt més.

G. T.: *La part bona és que cada vegada més homes se n'adonen, d'això.*

D. A.: Està canviant, i amb la crisi hi ha més pares que no treballen i participen en l'atenció dels fills. No hi ha mal que per bé no vingui. ■

Gemma Tramullas, periodista

Entrevista publicada a El Periòdic de Catalunya el 21 de setembre de 2011

Del guix al llapis digital: una nova metodologia

Esther Martínez

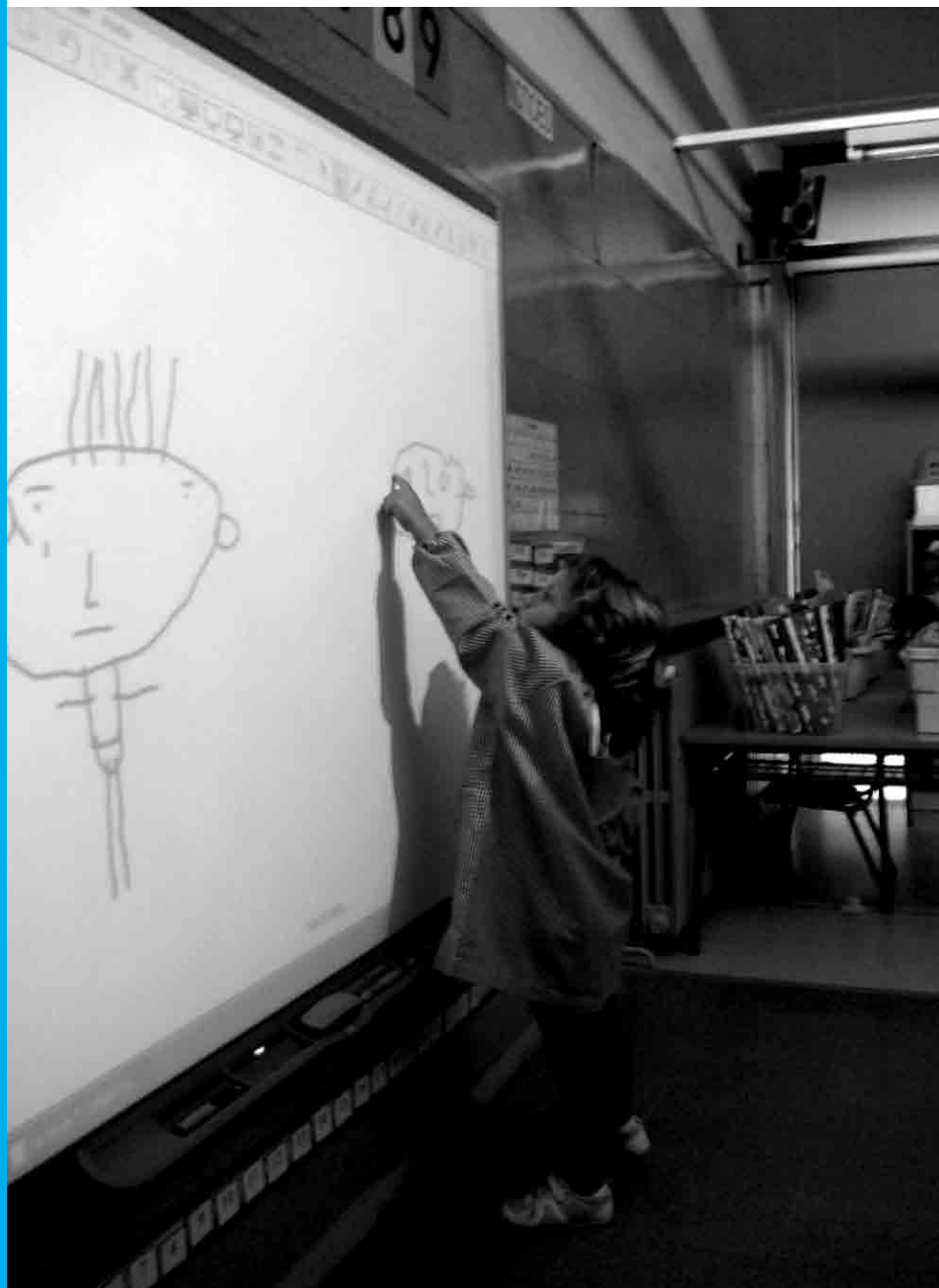
En aquests darrers anys el nostre entorn ha patit molts canvis socials, polítics i tecnològics, entre d'altres, que han fet que les nostres escoles hagin hagut de buscar diferents camins per apropar-se als infants. Nos curriculaus per competències, atenció a la diversitat i inserció de les noves tecnologies dins de l'aula, una sèrie de canvis que han provocat un replantejament en la metodologia de treball de les nostres escoles.

L'era digital

És una realitat que el món i l'ésser humà evolucionen constantment, i l'escola ha de ser conscient d'aquesta nova realitat i fer els canvis necessaris per anar d'acord amb aquesta evolució. Els alumnes que tenim avui dia a les escoles no són els mateixos que una dècada enrere, de manera que tampoc tenen les mateixes necessitats ni els mateixos interessos que anys anteriors.

Hi ha una frase popular que diu el següent: 'Els nens neixen amb un pa sota del braç'. Si recordem algunes de les situacions amb què ens podem trobar avui dia a l'escola o en qualsevol situació quotidiana amb els petits, ara, al segle XXI, es podria transformar aquesta frase i diria el següent: 'Els nens neixen amb un ordinador sota del braç'. És evident que els infants del nostre segle viuen en un món digital. Quantes vegades hem sentit dir als pares: 'Però si sap més d'ordinadors que jo'? Moltes





famílies, per motius laborals o simplement per *hobby*, tenen ordinadors i aparells de nova creació tecnològica a casa i per això els nostres alumnes, ja de ben petits, coneixen les càmeres de fotos digitals, els mòbils o les videoconsoles. Tot aquest entorn que envolta els nens i les nenes es veu reflectit d'alguna manera a l'escola, i per això els docents hem d'estar atents a aquests senyals que els nens ens donen dia a dia. Algunes de les coses que en algun moment hem sentit a l'escola podrien ser: 'La meua mare té aquesta música al mp3', 'A casa tinc un portàtil i busco les lletres', 'El pare té un iphone i m'ensenya les fotos', 'He jugat al Mario de la Wii amb el meu germà', etc. Així que és quasi una evidència que els interessos o motivacions dels alumnes d'ara canvien al mateix ritme que canvia la nostra societat.

Aquest és un dels motius pels quals els centres educatius han hagut de començar a canviar coses per apropar-se una mica més a aquests nous interessos de l'alumnat, i d'aquesta manera han aparegut els llibres de text i les guies didàctiques digitals, canons de projecció a les aules, l'elaboració de power points, blocs, pàgines web a les escoles, les PDI (pissarres digitals interactives), entre d'altres.

Però, és això el que necessita realment l'escola? Són les noves tecnologies una prioritat davant d'altres metodologies de treball a l'escola?

Una nova eina de treball

Des de fa uns anys s'estan instal·lant les PDI a les escoles. Molts de vosaltres ja les coneixeu i en feu ús, per això és important parlar de tot el profit que se'n pot treure.

Una pissarra interactiva consisteix en una pantalla digital que pot estar penjada en una de les parets i que està connectada a l'ordinador de la classe. Això vol dir que tot el que es fa des de l'ordinador es pot projectar a través de la PDI. A partir d'aquí ja podeu imaginar el gran ventall de possibilitats que ofereix un element així, des d'entrar a Internet en qualsevol moment del dia i fer-ne partícip tot el grup, fer recerques, realitzar activitats interactives, treballs en xarxa, activitats tàctils, etc.

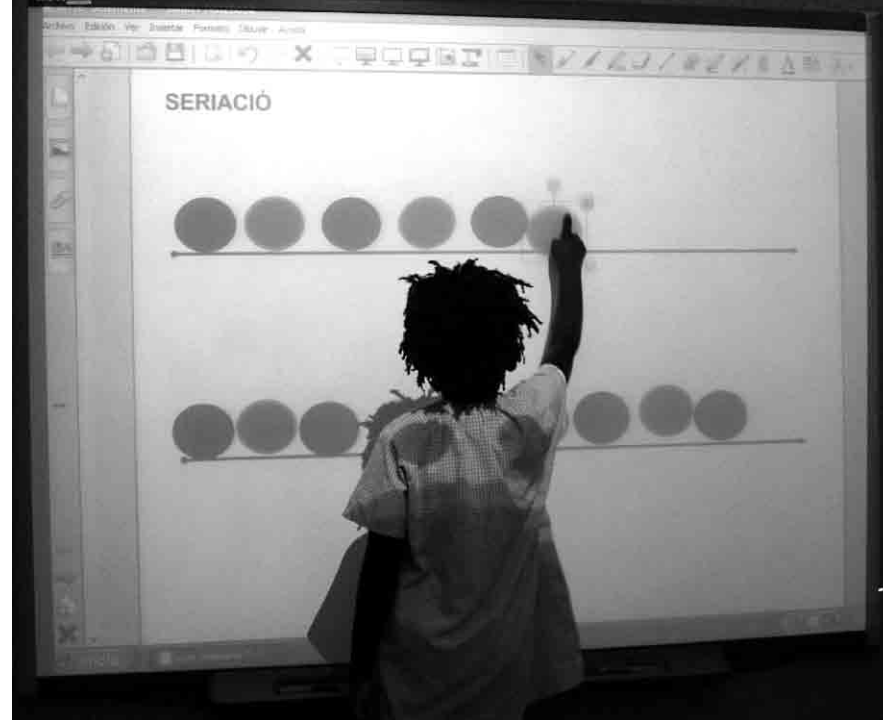
Hi ha molts models de PDI, però potser alguns dels més comuns a la primària són la Smartboard o la Promethean, ja que són models tàctils i això els fa més atractius i senzills per als alumnes. Aquest aspecte és prou interessant, perquè un dels objectius principals de les pissarres digitals

és crear en els nens i les nenes noves motivacions i interessos per aprendre a través d'un mitjà tecnològic o audiovisual. Tenint en compte que ja estan en marxa els nous currículums i una de les competències que se'ns demana és l'audiovisual o tecnològica, podem dir que les PDI són un bon recurs per anar treballant alumnes i mestres.

Les escoles, i sobretot els mestres, hem de tenir clar què vol dir educar per competències, perquè ser competent en l'àmbit audiovisual no vol dir que totes les activitats que es fan s'hagin de fer a través d'una pissarra digital o un canó de projecció; hi ha d'haver prioritats. Precisament hem de pensar i programar molt bé les tasques que volem projectar al grup, ja que els alumnes han de ser, en la mesura del possible, membres actius.

El dia a dia al grup demostra que els nens semblen més motivats o atents quan el mestre introdueix un tema a partir de la PDI (fins i tot utilitzaria la paraula 'hipnotitzats' en alguna ocasió) i tots ells volen participar, tocar, escriure, etc., però compte amb el que projectem. La pissarra digital no és un espai per projectar una fitxa o veure pel·lícules, sinó que ha de ser un recurs. És a dir, una eina que ha de complementar altres tipus de metodologies que ja fem servir a la classe. En aquests moments les noves tecnologies són una realitat a les escoles, però no han de ser un substitut d'altres metodologies que ja existeixen i que ajuden de forma eficaç al desenvolupament dels nostres alumnes.

Posaré un exemple: les seriacions dintre de l'àrea de matemàtiques. Les PDI ens donen la possibilitat de crear infinitat de sèries amb els elements que triem, de més senzilles a més complexes, i fins i tot podem crear-les, gravar-les amb un programa específic mentre el mestre o l'alumne mouen els elements en realitzar l'activitat i després reproduir-les en forma de vídeo per comprovar si l'activitat s'ha realitzat correctament. Bé, aquesta activitat és prou atractiva per als alumnes perquè poden inventar i crear les seves pròpies sèries, però perquè sigui realment eficaç no podem oblidar que abans d'arribar aquí hi ha d'altres metodologies importants que s'utilitzen de forma paral·lela a la pissarra digital, com, per exemple, una part prèvia de manipulació i experimentació del material utilitzat per fer sèries per tal de conèixer i entendre la lògica matemàtica. Aquesta part de manipulació i experimentació és importantíssima i ha de ser prèvia a qualsevol aprenentatge que fem a través d'una pissarra tàctil.



No podem oblidar tampoc que a classe hi ha vint-i-cinc alumnes diversos i que cada un d'ells té una necessitat i un ritme d'aprenentatge diferent que hem de tenir en compte quan planifiquem les activitats. La funció de les PDI canvia quan treballes amb tot el grup classe de quan ho fas amb un grup reduït. No poden sortir els vint-i-cinc alumnes el mateix dia a escriure a la pissarra perquè ni hi ha temps, ni ells tenen tanta paciència per esperar el seu torn. Així doncs, les activitats de recerca per Internet, les projeccions de power point o activitats introductòries d'un tema, normalment, les realitzes amb el grup classe sencer. En canvi, aquelles activitats d'escriure paraules, jugar amb els números o aquelles que serveixen per avaluar, les realitzes amb grups reduïts d'alumnes.

La pissarra digital ha de formar part de la classe. Com s'ha dit anteriorment, és una eina metodològica; així, de la mateixa manera que tenim un racó de biblioteca o lectura, un racó de música i un racó de plàstica a classe, s'hauria de tenir, en la mesura del possible, una pissarra de guix i una pissarra digital interactiva. No oblidem la fantàstica pissarra de guix que ens ha acompanyat en l'educació durant tants anys; l'existència d'una PDI no implica la desaparició de la pissarra de guix,

perquè cada una té els seus propis avantatges i els seus inconvenients. Els infants, tot i tenint una pissarra digital a la classe, necessiten per a un bon desenvolupament experimentar amb el guix, escriure en el paper, utilitzar llapis de colors, manipular la plastilina i les tisores, agafar un conte i passar pàgines, fer dibuixos, experimentar amb la pintura i, sobretot, jugar.

Les programacions han de fer ús variat de totes les metodologies i estratègies educatives que tenim a la nostra disposició. I això què vol dir en el cas de les PDI? Doncs implica elaborar una progressió de les activitats des d'infantil a primària, de manera que poc a poc es vagi creant un tercer nivell de concreció consensuat per l'equip de mestres.

I els mestres?

Incorporar una pissarra digital a la classe o a l'escola implica alguna cosa més que projectar activitats i comentar-les. Però per poder treure el màxim profit d'aquesta eina és important tenir alguns coneixements tècnics en relació amb la PDI o el seu programa. Això no vol dir que els mestres siguem tècnics informàtics experimentats, però sí que hem de tenir uns coneixements mínims sobre l'ús d'aquesta eina. Per exemple, hem de saber quan cal netejar el filtre del canó de projecció, com calibrar la pantalla digital, com tenir al dia l'antivirus... Bé, petites coses, a nivell d'usuari, que ens ajuden al bon funcionament diari i al manteniment de les PDI o ordinadors.

No ens enganyem, però, per molta cura que tinguem amb aquests aparells, de vegades no funcionen correctament o fallen per alguna raó desconeguda i és necessària la figura d'un tècnic informàtic especialitzat que solucioni aquest tipus de problemes que, inevitablement, formen part del dia a dia a les escoles.

També és important que si l'escola inverteix uns diners per instal·lar pissarres digitals, també dediqui un temps a la formació de l'equip docent. Existeixen cursos d'iniciació en l'ús de les PDI que ajuden a anar-se introduint poc a poc. Això implica més feina? No, no es tracta de fer feina doble, ni de crear activitats noves, sinó d'incorporar les noves tecnologies a allò que ja fem. Per exemple: el concepte del número es treballa al llarg de l'etapa d'educació infantil, tenint o no tenint pissarra digital. Doncs bé, algunes d'aquestes activitats matemàtiques es poden realitzar a través de la

PDI (numeració, geometria, etc.). Un altre exemple: els projectes necessiten un procés de recerca. Doncs a través d'Internet podem anar responnent preguntes dels alumnes, dubtes, etc. I aquest plantejament s'ha de poder traslladar a les diferents àrees de coneixement. És una tasca que s'ha d'anar fent poc a poc; tots hem d'aprendre.

El més important és conèixer el grup d'alumnes, saber què necessiten i buscar les estratègies i metodologies més adients perquè tots tinguin ganes d'aprendre.

Tenint en compte l'impacte que tenen les noves tecnologies en les nostres vides, l'escola ha de procurar fer-ne un bon ús, integrar-les en la metodologia de treball i ensenyar els alumnes a ser competents tecnològicament.

Finalment, una reflexió: els centres educatius tenen diferents prioritats pel que fa a la línia d'escola. Alguns donen més importància als idiomes, altres a l'art i la plàstica, als projectes o a les tecnologies, però l'única prioritat comuna i que no podem oblidar mai, hi hagi els canvis que hi hagi a la nostra societat, és la felicitat dels nostres nens i nenes.

La infància és una etapa meravellosa.

'Ensenyar no ha d'assemblar-se a omplir una ampolla d'aigua, sinó més aviat a ajudar a créixer les flors, cadascuna a la seva manera.' Noam Chomsky. ■

Esther Martínez Vera, mestra d'educació infantil

Bibliografia:

- <http://alexandria.xtec.cat>: biblioteca d'activitats elaborades per fer a les PDI. Catalogades per nivell educatiu, àrees, etc.
- www.edu365.cat: miniunitats didàctiques (MUD). Es tracta d'unes propostes d'ensenyament i aprenentatge sobre un contingut curricular.
- <http://odissea.xtec.cat>: pàgina adreçada a la formació telemàtica pel professorat. Curs telemàtic sobre l'ús metodològic de les PDI.
- www.xtec.cat i zonaClic
- www.genmagic.net/educa
- Servei educatiu del Baix Llobregat
- www.webquestcat.cat: pàgina amb enllaços a d'altres pàgines interessants.

Sortim al parc

La nostra escola té el gran avantatge de trobar-se dins el parc del Guinardó, fins i tot disposa d'un trosset de bosc dins el mateix recinte.

Generalment els tres grups de parvulari, al llarg del curs, fem algun projecte comú aprofitant alguna proposta externa, una festa o una sortida.

El curs passat vam explorar el parc. De fet, la majoria d'infants hi van gairebé cada dia en sortir de l'escola i hi fan excursions amb els familiars, ja que té una extensió considerable.

El nostre propòsit bàsic era conèixer-lo en tots els seus aspectes: des d'un punt de vista social (la seva història, les seves funcions, l'opinió de la gent que el freqüenta, els elements de què disposa), des d'un punt de vista natural (animals i plantes que hi habiten), i a la vegada viure'l més directament des de l'escola.

El nostre punt de partida, com en tots els projectes que iniciem, va ser sortir a passejar i deixar que les observacions espontànies dels nens i nenes, així com algunes converses de classe (sobre l'ús que en feien o l'espai que més els agradava, per exemple) ens guessin. També vam realitzar enquestes a les famílies sobre el mateix tema:

«Vaig fer una festa pel meu aniversari al parc, nosaltres hi anem molt sovint ja que vivim a la vora. Quan surto de l'escola em quedo a jugar al

Aprofitant que l'escola es troba dins el parc del Guinardó, els tres grups de parvulari han desenvolupat un projecte comú d'observació i descoberta d'aquest espai ple d'història i d'històries, de plantes i animals, de jardiners i passejants, de formes, de racons, de possibilitats... Un projecte que ha quedat integrat per sempre en la vida del parvulari i en el qual han participat també les famílies.

Equip de parvulari escola Parc del Guinardó

pis del parc que està més a prop de l'escola i estic amb els amics de la classe i altres nens més grans i petits que jo. També m'agrada anar amb els papas caminant fins a la font i jugar a tirar fulles a l'aigua... o a fer vaixells. A vegades porto la pilota o la moto. Estic molt content de tenir un parc tan maco a la vora de casa i de l'escola!»

Família del Gerard

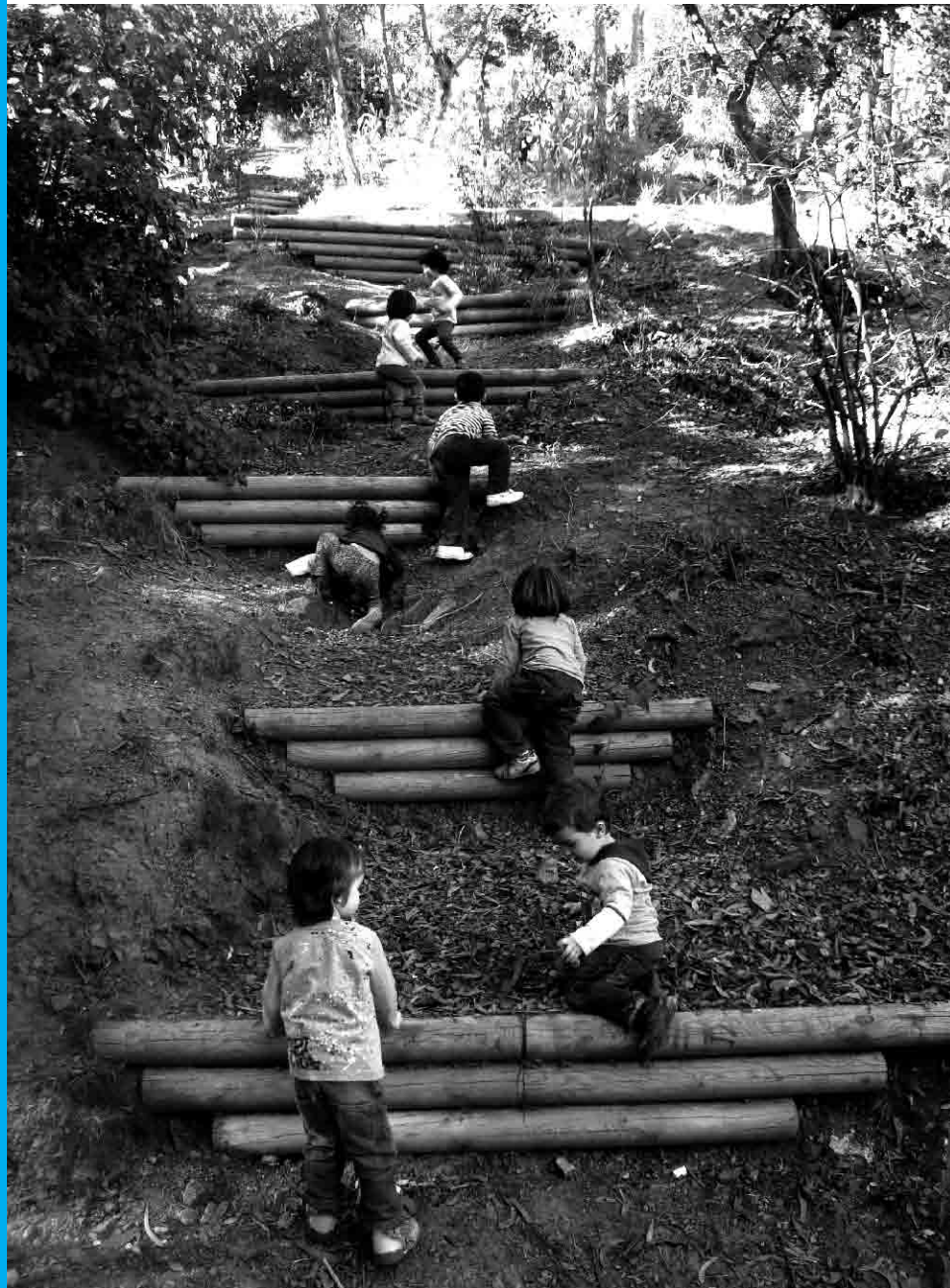
«Nosaltres anem sovint al parc. A la part del riu (la font). A la Laia li agrada posar-hi fulles i palets fent veure que són vaixells. I ens els mirem mentre baixen pel 'riu'.»

Família de la Laia

«Anem de tant en tant al parc i passegem, a la Blanca li agrada collir floretes (i tot el que troba), inventar-se històries pels camins, jugar a ser la caputxeta, pujar muntanyes i ser ella la que escull els camins per on anar. És molt relaxant quan hi anem.»

Família de la Blanca

«Nosaltres quan anem al parc fem una activitat o altra dependent de les ganes del Marc. A ell li agrada molt anar a passejar i arribar a la part



de dalt on hi ha la bassa. De vegades anem més amunt i ell diu que vol fer una aventura pel mig dels arbres, no pel camí. Li agrada molt recollir branques i petits troncs amb els quals després juga a la sorra. Recull tot tipus de llavors, fulles, pedres..., així que sempre portem una bossa per guardar els tresors que trobi...»

Família del Marc

«A part de molts dies als jocs infantils (fa temps, als de baix, i ara, cada vegada més amunt), sovint anem amb la Inés a la part de dalt de la 'font del cuento' a veure si hi ha vaixells. De vegades pugem muntanya amunt a passejar, canviant de rutes però sempre passant per algun mirador. La darrera vegada vam arribar als búnquers i als dipòsits d'aigua.»

Família de la Inés

El treball es va dur a terme al llarg de tot el curs. Sempre que disposàvem d'adults suficients sortíem, normalment un cop per setmana, i a partir d'allà anàvem aprofundint alguns dels aspectes a l'escola.

Als de tres anys els va cridar l'atenció, sobretot, la vida dels animals al parc: «la casa dels gats», l'arbre dels ocells, els gossos que hi passegen... També barrejaven els descobriments amb la imaginació: el forat de l'eucaliptus era la casa del mussol, l'orifici entre les plantes, la porta secreta... I cada petit racó l'omplíem d'històries: el banc de pedra on seia la princesa,

la bassa on vivia el príncep encantat, la torre de la bruixa (la torre Agbar que es veu des de dalt)...

Els de quatre anys es van centrar més en la vida social: la història del parc, de «la font del cuento», la gent que hi acut... També van preparar entrevistes per fer a tothom que trobaven.

I els de cinc van buscar-hi pertot arreu formes que els suggerien lletres. Van estudiar l'espai per fer plànols i també van jugar i experimentar amb l'aigua.

De fet, tots, d'una manera o altra, van tocar tots els aspectes. Cada grup en les seves passejades anava trobant «aventures» –com deien ells– i creant complicitats pròpies, perquè hi anàvem sempre per separat per gaudir de més tranquil·litat. El parc és molt gran i té espais ben diversos: les zones amb estructures de joc, la part històrica amb la «font del cuento», els canals d'aigua que baixen des de la bassa, la placeta dels eucaliptus, el bosc... El fet de poder passejar junts amb calma per aquell espai, de fer rams de flors, d'observar els canvis al llarg de l'any, de jugar, de descobrir tot parlant i compartint, feia que el parc esdevingués un racó més en la vida diària a l'escola. Quan hi va haver la gran nevada, per exemple, els infants van poder comprovar la gran quantitat d'arbres que van arribar a caure a terra i, així, després van poder seguir de prop el treball dels jardineros que tallaven els troncs i les branques.

Els canals d'aigua va ser un dels temes que més va atreure a tots els infants. Vam observar que espontàniament posaven troncs o fulles dins

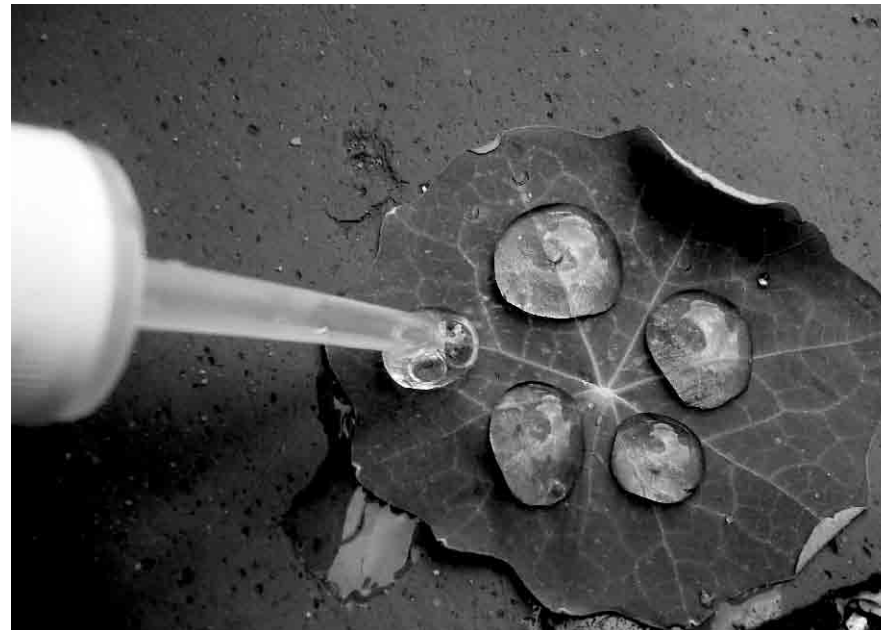




l'aigua per veure si flotaven, que deixaven anar-los pels canals i comprovaven si baixaven, que amb tronquets dibuixaven cercles a la superfície de l'aigua... Així, posteriorment, a classe, es podia proposar d'intentar fer un tobogan d'aigua com el del parc amb els elements del racó de l'aigua, d'elaborar vaixells i comprovar si flotaven, d'inventar maneres de moure els vaixells d'un costat a l'altre sense empènyer-los, de buscar estris i maneres de fer cercles a la superfície de l'aigua.

Al costat de l'escola hi ha una colònia de gats amagada entre els arbustos. També els vam anar coneixent, aprenent a acostar-nos-hi sense fer soroll per no espantar-los, a observar-los. N'hi ha un que no té cua i un dia que ens va sentir passar es va enfilar dalt d'un garrofer i quan vam tornar del passeig encara era allà dalt. Els nens el van batejar amb el nom de «gat escalador».

Tot passejant pel parc és fàcil també trobar diversitat d'ocells, i procuràvem estar estones en silenci per no espantar-los i poder-los observar. D'aquesta manera anaven descobrint els seus noms: la tórtora, la garsa, la merla...



Hi havia un arbre pelat de fulles però sempre ple de tórtores i també li van posar el nom de «l'arbre dels ocells.»

Tot recorrent els raconets, sota les pedres i les fulles hi trobaven tota mena d'animalons: sargantanes, cargols, abelles, marietes, papallones...

El parc també té gran diversitat de vegetació. La zona que mantenen els jardineros, més a prop de l'escola, i la resta, més feréstega. Amb els infants també anàvem coneixent les plantes pel seu nom. La lavanda i el romaní, que fan olor. La figuera de moro, que fa flors molt boniques i té punxes gegants. Les campanetes que collien, els troncs dels garrofers amb els seus forats, els eucaliptus gegants -dels quals sempre collíem els fruits per perfumar les classes-, els cedres amb aquelles pinyes que semblen roses, els «angelets» que es bufen per demanar desitjos, les espigues que s'enganxen... I l'arbre de l'amor, que cap al mes d'abril floreix i destaca amb aquells bonics tons rosats i liles.

La gent que trobàvem pel parc ens explicava coses. Si portaven el gos a passejar els preguntàvem com es deia, si podíem tocar-lo o tirar-li un tronquet perquè jugués... Hi havia gent llegint, passejant, caminant, i



també ens preguntaven a nosaltres on anàvem i de quina escola veníem.

Un dia vam trobar molts nens i nenes més grans (d'una escola de primària) que jugaven a la zona tancada. Vam parlar amb la mestra i ens va dir que havien anat a conèixer el parc i a fer un joc. Més amunt vam trobar els cartells penjats als arbres amb fletxes, indicacions i objectes amagats perquè estaven fent un joc de pistes i ens van demanar que, si us plau, no els toquéssim.

Després ens vam trobar un senyor gran que estava en una taula llegint el diari. Unes nenes el van saludar i li van preguntar si era un avi, el senyor els va dir que sí, que tenia dues nétes més grans que elles. Llavors li van explicar el que estàvem fent al parc i el senyor, molt amablement, els va contestar les preguntes que li feien. Després li vam demanar si ens deixava fer-nos una foto amb ell.

Un altre grupet va descobrir uns jardiners que estaven podant uns arbustos i, tots decidits, van anar a saludar-los i a fer-los les preguntes. Els jardiners els van fer una demostració de les eines que feien servir i de com treballaven.

A dalt vam veure una senyora i un senyor que estaven mirant un mapa, i de seguida dues nenes hi van anar i els van preguntar què feien, però van comprovar que no s'entien perquè eren anglesos. Estaven de vacances a Barcelona i havien vingut a conèixer el parc.

Per un dels camins ens vam fixar en un senyor que estava buscant alguna cosa. Un grupet s'hi va acostar per preguntar-li què feia. Ell els va explicar que de tant en tant anava al parc a buscar bolets, que creixien sota els arbres, i ens els va ensenyar.

A la placeta vam trobar una senyora asseguda en un banc que ens va dir que estava descansant i prenent el sol. Ens va preguntar de quina escola érem, i quan li vam respondre ens va dir que és l'escola més maca del món perquè ella hi va portar el seu fill, que ara ja és gran, i en té molt bon record.

Un altre dia vam anar a la «font del cuento». Allà asseguts vam explicar la llegenda de la font:

«Al principi de la zona històrica del parc, hi ha una font que Forestier va integrar en el seu projecte, i on Rubió va posar unes antigues inscripcions sobre pedra que des del 1739 eren al frontal de la mina primitiva. Com que normalment la font rajava poc, la gent, mentre s'esperava per recollir aigua, feia petar la xerrada tot explicant contes. Pels voltants de la font també hi solia haver parelles, i per això es deia que era una font amb 'molt de cuento'. Durant molts anys, aquesta font va tenir una gran tradició al barri.»

Van observar com eren les parets de pedra, les dues portes, van descobrir una pedra sobre la font que tenia números: 1739, la data de quan la van construir.

De tornada cap a l'escola vam trobar en Jordi, el jardiner del parc:

– Què hi ha dins de les portes de la Font?

–Un túnel que puja per sota de la muntanya, però fa molts anys que el van tancar perquè estava en males condicions.

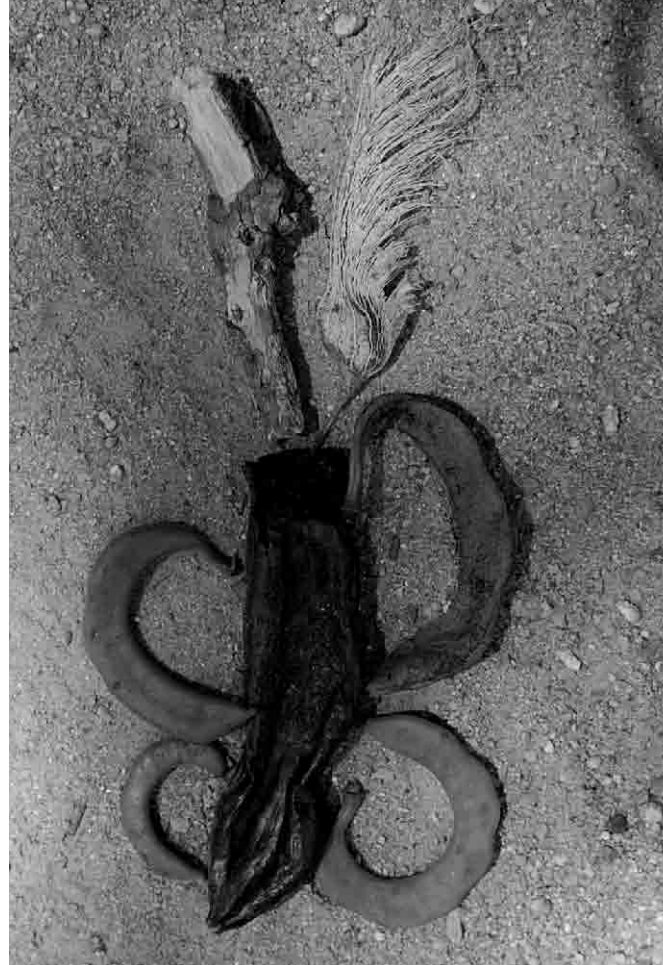
–Hi ha llum?

–No.

Després, a classe, recordant tot el que havien vist, vam preguntar-nos si hi hauria alguna àvia, avi, besavi o besàvia que hagués anat anys enrere a la font. La Lucía de seguida va dir que sí, que la seva àvia hi anava. Així, vam quedar un dia amb ella perquè vingués a classe a explicar-nos-ho.

La Berta, la germana de l'Àlex, que canta en una coral, també va venir a cantar-nos la cançó de la «font del cuento».

Molt del que trobàvem es convertia també en motiu per observar i representar posteriorment a classe, ja fos amb pintura, papers o fang: els animallets, les pinyes, les flors, les fulles...



Com que sortíem tan sovint, els infants ja acabaven decidint a quina zona preferien anar: a la de jocs, a la de l'aigua o a explorar el bosc. Coneixien cada vegada millor l'espai, els camins i tot el que hi trobarien. Analitzàvem la utilitat dels elements que hi havia: els fanals, les papereres, els tancats... D'aquesta manera, vam aprofitar també per elaborar mapes i maquetes del parc i per llegir i desxifrar els pictogrames i mapes que hi havia.

El projecte es va entortolligar de manera natural amb altres que fèiem, sobretot amb la sortida a la Fundació Tàpies. Vam voler fer una mica com l'artista i crear amb elements naturals trobats al parc, tot partint del joc natural dels infants (de dibuixar sobre la sorra o fer combinacions amb elements de la natura) per revaloritzar-lo, estimular-lo i crear composicions ben diverses. Un dia, per parelles, van compondre directament sobre la sorra –tot dibuixant amb palets i afegint pinassa, fulles o pedretes– cares, sols, animals... Després es mostraren preocupats per com ho ensenyarien a les seves famílies, i al final vam decidir fotografiar-ho. Una altra vegada, van distribuir elements naturals trobats –pedretes, eucaliptus, pinyes...– i els van enganxar sobre una base de fusta tot creant nous dibuixos per poderlos portar a casa.

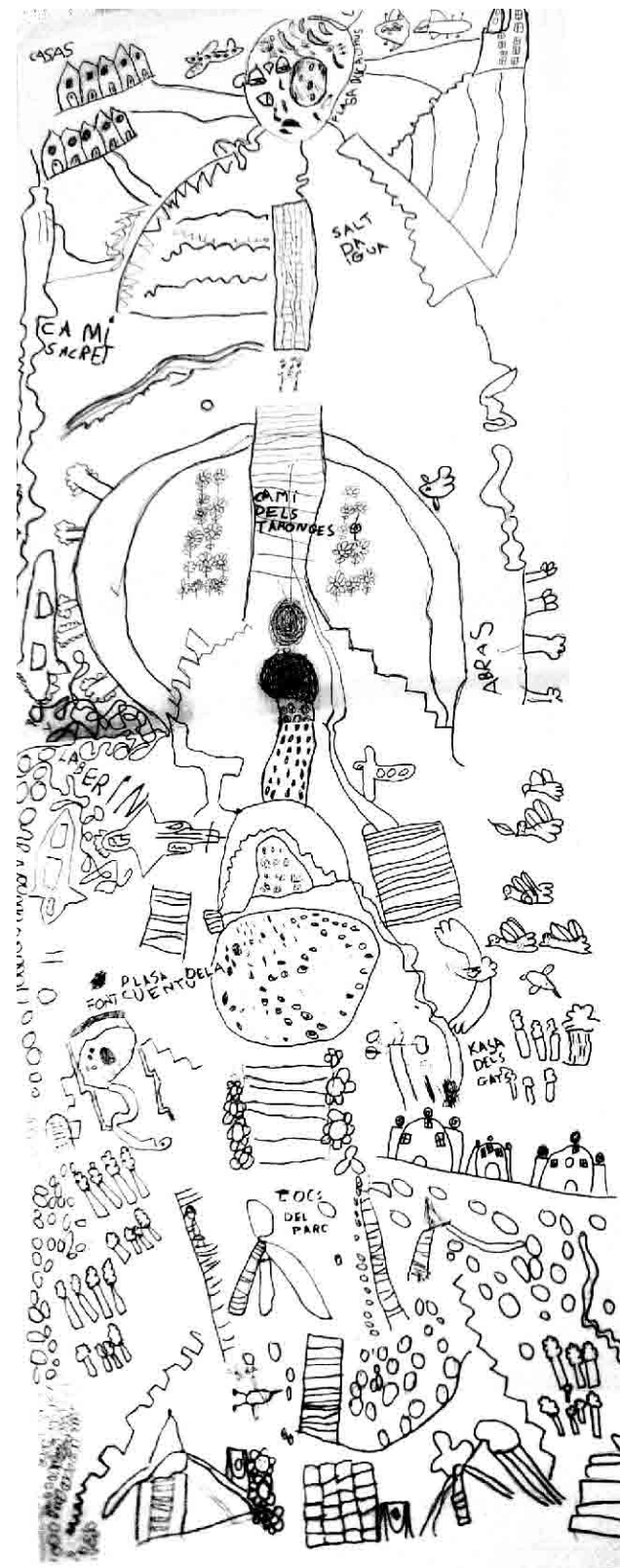
També van fer un gran mural sobre cartró, de colors terrosos, afegint-hi sorra per diversificar les textures de la pintura.

Un joc que els va atrapar molt va ser el de buscar formes. Els grans van trobar lletres en el parc: en els arbres, en la forma dels canals; altres grups buscaven tota mena de semblances: una branca amb forma de boca, una pedra amb forma de cor...

Sortir al parc implicava també joc i moviment. Quan passejàvem per la zona de bosc, als infants els encantava escalar muntanya amunt i lliscar pels pendents. Quan anàvem a la zona de les estructures també practicaven a veure qui era capaç d'enfilar-se per la xarxa fins dalt de tot, qui s'atrevia a llançar-se pel «tub de bombers». Com que hi anàvem tantes vegades es notaven les seves millores, cada vegada caminaven més i eren més àgils a l'hora d'enfilar-se. Els petits a finals de curs ja deien: «Jo, sense la mà, sol.»

Des de diferents llocs del parc es veuen espectaculars vistes de la ciutat. Els infants es quedaven meravellats quan, en passar una corba del camí, es veia clarament el Tibidabo, o els encantava mirar la vista de la ciutat i el mar des de la bassa.

Al final, vam voler compartir tot el treball fet amb les famílies i una tarda vam muntar una festa al parc. Vam fer una exposició que vam titular



«Els secrets del parc», on, en uns grans cartrons, vam recollir, sobretot amb imatges, el que havíem estat treballant, agrupat amb els títols següents: Trobem i descobrim (animals, persones...), Imaginem i creem (dibuixos, muntatges, pintures...), Juguem i ens movem (el moviment i el joc). A la vegada vam repartir el plànol del parc -dissenyat i elaborat pels de cinc anys- amb un guió per investigar junts famílies i nens:

Us agradaria compartir els secrets del parc que hem descobert?

- Quin arbre no és un eucaliptus a la placeta de la bassa?
- Sou capaços de fabricar (amb elements del parc) un vaixell que floti?
- Quins números hi ha a «la font del cuento»?
- Sabeu trobar l'arbre de l'amor?
- Al parc hi ha forats. On?
- Busqueu coses oloroses.
- Ssssssst! Què sentiu?
- Coneixeu algun ocell dels que veieu?
- Busqueu algú que llegeixi.
- Busqueu algú que passegi el gos.
- Descobriu alguna teranyina?

- Sabeu fer dibuixos o composicions amb sorra, pedres i branques...?
- Bufeu un angelet!
- Podeu passar el riu?
- Descanseu al banc de pedra.
- Veieu la Torre de les Aigües?
- I grues? I el mar? I casa vostra? I vaixells?...
- A veure si sabeu entrar a la casa dels gats sense espantar-los...
- Veieu algun fruit que tingui una X?
- Hi ha arbres amb forma de lletres?
- Aquesta branqueta té forma de... I aquesta pedra sembla... I aquest núvol?
- Trobeu algun cargol? Una sargantana?... On s'amaguen?

Es va convertir en una trobada preciosa. Tothom passejava pel parc, llegia i mirava l'exposició, buscaven, construïen, jugaven, parlaven... i els infants eren els que guiaven els pares i els explicaven tot el que havien viscut. Fins i tot el «gat escalador» es va col·locar sobre el garrofer, al seu lloc habitual. El conservador del parc també va assistir-hi i les famílies van poder apropar-s'hi per comentar-li allò que volguessin.

Com passa sovint amb alguns projectes, aquest ha quedat integrat en la nostra manera de fer. Aquest curs hem seguit sortint molt: a dibuixar del natural, a explorar, a passejar, a veure els gats, a plantar amb els jardineros a la zona propera a l'escola... Així, els infants vigilen com creix allò que hi van plantar, han fet més seu aquest espai i el parc guarda també la nostra petjada.

Ara sortim al parc sempre que podem, l'herència d'aquell projecte ha fet que sigui més rica la vida al parvulari, que hàgim guanyat un espai per viure i aprendre. ■



Polítiques de desenvolupament de les **escoles bressol**

En un context de gran diversitat i pluralitat pel que fa a l'oferta d'educació infantil, Aldo Fortunati reflexiona sobre com ha de plantejar-se el futur a Itàlia, per oferir un sistema d'escoles bressol que tingui en compte tant la sostenibilitat pel que fa a la identitat, la regulació i la gestió dels recursos, com la preservació i el foment d'uns valors que promoguin les bones pràctiques i donin resposta a les legítimes expectatives de qualitat dels infants i les famílies.

Aldo Fortunati

Algunes dades sobre el context italià

Les dades sobre l'evolució de les escoles a Itàlia assenyalen alguns elements rellevants en els darrers vint anys:

- d'una banda, assistim a una articulació del sistema de l'oferta mitjançant una flexibilització de les escoles bressol i el desenvolupament d'espais de joc i de centres per a infants i famílies.
- d'altra banda, es va portant a terme de forma progressiva una creixent gestió del sector privat associatiu.

Les dades, però, expressen també un altre tret característic: la desigualtat en l'oferta d'escoles bressol a les diferents regions italianes, que pot arribar a ser d'1 a 10.

Tot i que les dades dels anys noranta del segle passat assenyalen un increment de més del doble de la xarxa, persisteixen dos fenòmens greus i negatius:

- Les diferències creixents entre els territoris.
- Les llistes d'espera, que cada any augmenten precisament on hi ha més oferta d'escoles bressol.

Així doncs, els dos factors característics de les dinàmiques de canvi del sistema –diversificació de l'oferta pública i aparició de serveis privats– no només no atenuen les diferències territorials sinó que les accentuen. Els serveis es creen on ja existeixen, mentre que no es desenvolupen on la xarxa no s'ha desenvolupat encara.

Finalment, aquestes diferències quantitatives es complementen amb diferències pel que fa a la qualitat dels projectes. En especial, la quantitat i qualitat de les escoles bressol sembla directament proporcional respecte de:

- La consciència social de les potencialitats i les competències dels nens.
- El desenvolupament d'expectatives respecte de l'oferta d'escoles bressol, en el marc d'un fort compromís públic, que ofereixin una oportunitat d'expressió a les potencialitats dels infants i de suport a les famílies.

Els requisits de qualitat

En aquest context de realitat tan variat, no manquen les experiències extraordinàries que s'han desenvolupat amb el temps en moltes ciutats i pobles del centre septentrional del país.

Així, també l'experimentació i la recerca a les escoles bressol han portat,



més que la major part de les àrees d'activitat del sistema de polítiques socials i educatives, a fer explícita una orientació cap a la qualitat de les escoles que caracteritza les experiències més avançades.

Provant de seleccionar, de forma esquemàtica, alguns elements essencials per al desenvolupament de la qualitat, en podem citar els següents:

- l'estabilitat dels contextos físics i relacionals;
- la regularitat d'assistència dels nens;
- la relació entre l'escola bressol i les famílies;
- la *projectació* de l'espai i el temps;
- la professionalitat dels educadors i el temps destinat al treball d'equip, el debat i la reflexió.

Aquests elements també s'han de tenir en compte quan pensem en la funció de suport que els serveis ofereixen a les famílies, sense oblidar quines són les condicions necessàries per aportar benestar als nens. Això vol dir també que cal fixar un límit a la flexibilitat organitzativa quan aquesta comporti la pèrdua de consistència de les condicions d'estabilitat i regularitat indispensables per a la qualitat de l'experiència dels infants.

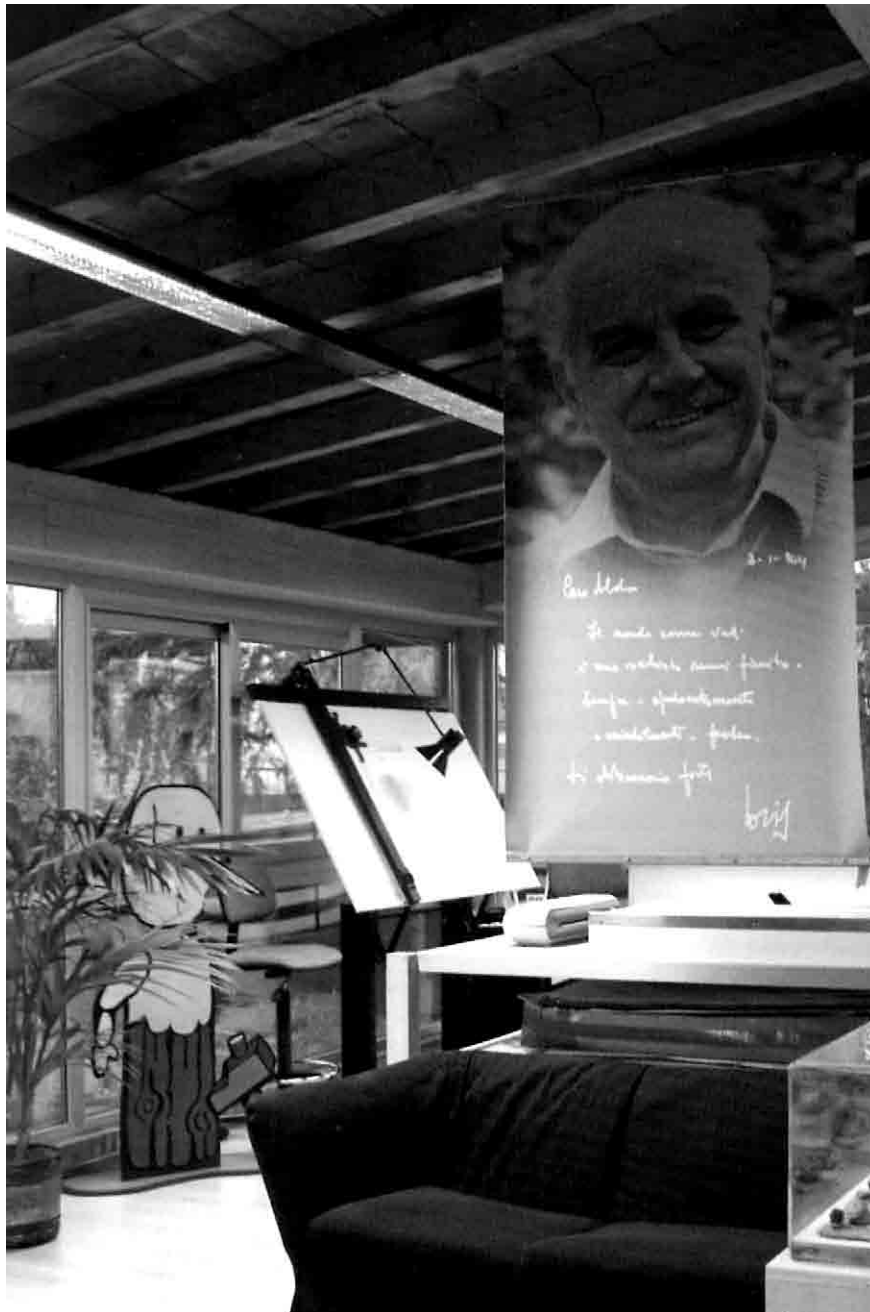
La gestió racional de la despesa

Així mateix, molt sovint s'instrumentalitza el tema dels costos per tal de determinar valoracions sumàries i econòmiques de les polítiques de desenvolupament de les escoles bressol, quan es fa propaganda dient que «costen massa». Es pot demostrar que les bones experiències de gestió de les escoles bressol són un exemple d'educació consolidada i aprofundida que no es troba en d'altres sectors de l'àrea educativa o social.

Les reflexions més lúcides sobre els costos de les escoles bressol, en especial, assenyalen que:

- Per sota d'un cert nivell de despesa, la qualitat no és possible, perquè no es garanteixen algunes de les condicions necessàries perquè es produeixi (per exemple –i de forma especialment remarcable– les ràtios o unes condicions de treball adequades);

“Les reflexions més lúcides sobre els costos de les escoles bressol”



“Pensant en el desenvolupament sostenible de les polítiques”

- Per sobre d'un cert nivell de despesa, es poden garantir unes millors condicions i, per tant, la qualitat del sistema (per exemple, més temps per a la coordinació i la formació);
- La qualitat deriva molt més de la forma en què s'empren els *recursos* que del seu possible augment.

Pensant en el desenvolupament sostenible de les polítiques, el que hem dit implica que existeixi un equilibri entre qualitat i gestió racional dels recursos.

El problema és, en tot cas, «qui paga» els costos, ja que, per tal que l'escola bressol respongui a l'interès públic, és necessari que almenys dues terceres parts quedin cobertes pel finançament públic.

Amb aquest fi, tot i que manquen dades sistemàtiques al respecte, és difícil trobar que una escola bressol costi menys de 6 o 8 mil euros

“Per tal que l'escola bressol respongui a l'interès públic, és necessari que almenys dues terceres parts quedin cobertes pel finançament públic”

anuals per nen. Aproximadament el 90% està vinculat a despeses de personal, la formació del qual queda determinada per la normativa que han de complir tant els serveis públics com els privats.

En el cas de les escoles bressol públiques (entenen aquelles que són de titularitat i gestió municipal i aquelles que són de titularitat municipal i gestió cedida en concessió, o també aquelles que són de titularitat privada i queden vinculades a l'ajuntament pel mecanisme de l'acreditació i el concert), és precisament l'ajuntament qui té al seu càrrec la major part dels costos de gestió ordinària, mentre que les famílies paguen una quota que correspon a una part del cost i a la qual s'associen mecanismes de reducció que depenen de les possibilitats econòmiques de cada família.

En canvi, quan l'escola bressol és una oferta privada que opera dins les lleis del mercat, tot i que ha d'estar autoritzada per funcionar, és clar



que la quota ha de cobrir com a mínim els costos de funcionament del mateix servei. D'això se'n deriva que l'escola bressol porta a terme una selecció en funció de la capacitat econòmica de les famílies, i, precisament per això, exclou la majoria dels ciutadans.

Quan pensem en el desenvolupament de la xarxa d'escoles bressol per tot Itàlia, és evident que la perspectiva és la de determinar el desenvolupament d'un sistema públic i no pas el desenvolupament d'una oferta privada. En conseqüència, aquesta perspectiva comporta una planificació d'inversions i de despesa pública adient per assolir els objectius fixats.

El desenvolupament sostenible

Si, en aquest punt, orientem la nostra mirada cap a l'horitzó del desenvolupament sostenible de les polítiques per a l'educació dels infants de 0 a 3 anys, el podem focalitzar en tres grans valors:

- la claredat sobre la identitat del sistema (centralitat del nen, orientació educativa, professionalitat dels educadors);
- la definició de regles (estàndards, regulació i control);
- la disponibilitat de recursos adients (per al desenvolupament i la gestió).



“És difícil trobar que una escola bressol costi menys de 6 o 8 mil euros anuals per nen”

Quan pensem en la identitat en particular, és evident que considerem en primer lloc la dels infants, que desvetllen la seva intel·ligència constructiva i la seva predisposició al diàleg social quan els contextos i les capacitats d'escolta de qui és a prop d'ells ho permeten.

Estem convençuts que no només es tracta de valors en si mateixos, sinó també de tot allò que demana atenció, esforç i, evidentment, recursos, tot pensant en un disseny que estigui al servei del futur de la nostra humanitat.

Hem descobert que són molts els ingredients que formen la qualitat. Sabem fins a quin punt els contextos, la inversió en una professionalitat educativa clarament explicitada i forta, són el que permeten el desenvolupament



“La idea que al voltant dels nens es pot construir un futur millor, pensar en el futur de manera efectivament intel·ligent i constructiva”

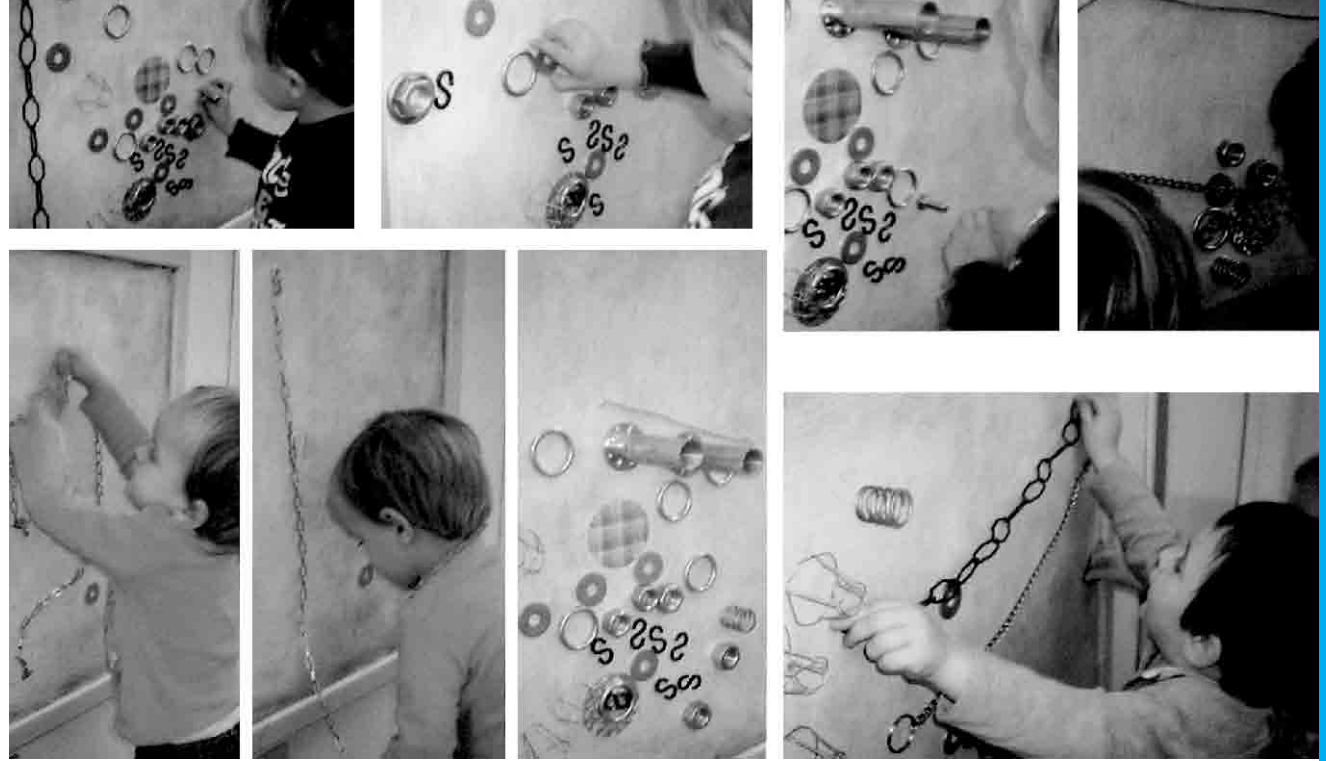
lupament de projectes que beneficien tant els infants com les famílies.

En el fons, la idea que al voltant dels nens es pot construir un futur millor no és només una idea òbvia sinó també el disseny d'un formidable terreny de renovació de les formes de ser i de pensar en el futur de manera efectivament intel·ligent i constructiva.

També sabem fins a quin punt és totalment insubstituïble la funció dels ajuntaments a l'hora de donar resposta –atesa la seva proximitat– a les necessitats dels nens i les famílies.

Efectivament, a Itàlia es fa necessari definir una forma de convergència i compatibilitat entre el nou context constitucional, que circumscriu les competències de l'Estat únicament a la «determinació dels nivells essencials de les





prestacions que es refereixen als drets civils i socials que han de ser garantits a tot el territori nacional», i la forma de garantir la consecució i manteniment d'aquests «nivells essencials» arreu del país.

Es tracta de definir una política estatal precisament en el moment en què han estat determinades les condicions per generalitzar l'oferta. Alhora, es tracta d'elaborar normes regionals que puguin constituir l'expressió de les diferències, tot i que coherents amb els principis generals.

Pel que fa al tema dels recursos, és necessari partir d'algunes dades de referència. Avui, de fet, els ajuntaments suporten un 60% del cost total de les escoles bressol italianes, les famílies, un 30%, aproximadament, i els governs estatal i regionals, només el 10%.

Ha de quedar clar que qualsevol raonament sobre l'expansió de l'oferta d'escoles bressol –si vol ser efectiva– ha de tenir en compte la contundència d'aquestes dades.

No podrà existir cap política de desenvolupament significatiu del sistema i d'atenuació de les actuals diferències territorials si no es porta a terme un replantejament per incrementar els recursos destinats del cen-

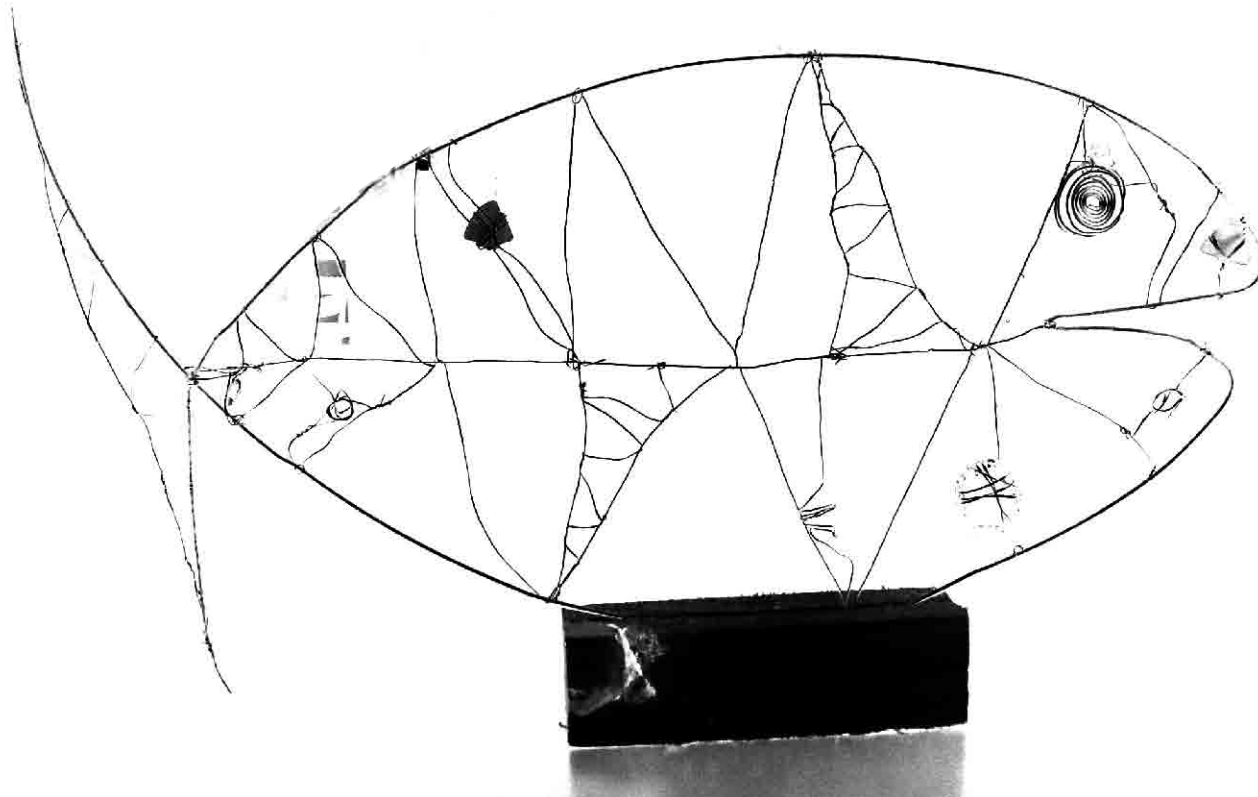
tre cap a la perifèria i dels sistemes d'assignació a favor tant del desenvolupament com del manteniment de les escoles bressol. Això serà necessari si l'essència de la intervenció central es proposa actuar sobre tot el territori.

En altres termes, o es redefeixen les noves relacions entre el centre i la perifèria o Itàlia serà, més del que ja ho és ara, un conjunt divers de polítiques, de cultures i de respecte pels drets dels infants i les expectatives de les famílies.

Conclusió

Tota perspectiva de posterior desenvolupament del sistema haurà de desprendre's d'un pla de finançament i una gestió participades pels diferents nivells de govern i del suport de totes les iniciatives –públiques i privades– orientades a reforçar el sistema públic de l'oferta d'escoles bressol adreçada als nens i les famílies.

Alhora, sembla evident la necessitat d'explicitar referències reguladores que garanteixin, en un context de pluralitat dels protagonistes i dels



models organitzatius, la seguretat de la resposta a les legítimes expectatives de qualitat i professionalitat que nens i famílies expressen cada cop de forma més conscient.

Pel que fa al pluralisme dels ens gestors, de fet, des de fa temps, el sector privat no mereix ser tractat ni com a perill –com als anys setanta– ni com a solució a tots els problemes –com a partir dels anys noranta–, sinó com a recurs, element de diferència i, per tant, de riquesa, en un sistema complex.

El veritable problema no és el d'establir qui és més competent fent una determinada cosa –hi ha exemples bons i dolents tant en el sector públic com en el privat– sinó identificar què cal per fer les coses bé, independentment de qui les faci.

És a dir, allò que cal determinar són regles compartides que suportin el desenvolupament de les experiències establint els pressuposts per a un govern del sistema portat a terme, amb el suport públic, en l'interès, la participació i la contribució de tots.

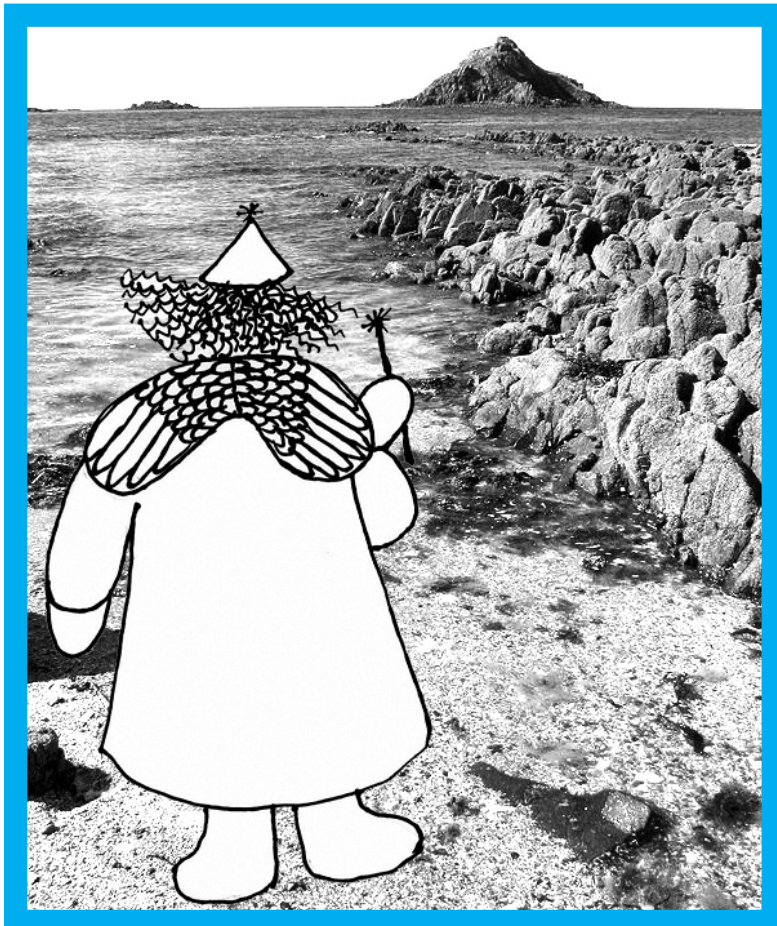
En fi, el nostre desig és que el quadre de diversitats que caracteritza de forma tan forta el món de l'educació per a la primera infància acon-

segueixi mantenir-se unit i créixer, tenint en compte, naturalment, els problemes de sostenibilitat econòmica del desenvolupament, els equilibris que cal cercar i construir per regular el pluralisme de les iniciatives, atribuint el valor més alt a la capacitat d'escolta i diàleg, però també sense diluir els bons valors, les identitats i la 'bona memòria'.

Hem après a re-conèixer i conèixer molt sobre els nens i les famílies dins de les experiències de les nostres escoles bressol.

Hem d'esforçar-nos perquè els valors de la nostra 'bona memòria' puguin inspirar el futur de les nostres polítiques i bones pràctiques. ■

Aldo Fortunati, psicopedagog, és president del Centre de Recerca i Documentació sobre la Infància de San Miniato LA BOTTEGA DE GEPPETTO (www.bottegadigeppetto.it) i vicepresident del Grup Nacional d'Estudi Escoles Bressol-Infància; és director de l'Àrea de Documentació, Recerca i Formació de l'Istituto degli Innocenti de Florència.



Contes amb vareta màgica

Elisabet Abeyà

Avui tenim una llegenda que ens explica l'origen d'una illa. L'hem triada perquè la protagonista és una petita fada que fa pràctiques amb la seva vareta màgica i, és clar, a vegades s'equivoca. Per sort ningú la renya, i així ella pot experimentar una vegada i una altra. Si no hagués tingut aquesta oportunitat, ara en aquell racó de la Bretanya hi faltaria una illa. Ens hem de permetre equivocar-nos i hem de deixar que els infants s'equivoquin; si no, aneu a saber quantes coses bones i boniques deixarem perdre!

La fada cansada

En el golf de Saint-Malo, a França, hi ha una illeta que es diu Verdelet. A primera vista, és una illa com qualsevol altra. Però d'això res. La seva aparició no va tenir res de natural: és una illa màgica. No us ho creieu? Doncs escolteu:

Fa anys i panys, a l'illa de Jersey vivia una jove fada que es deia Gwendoline. Vivia d'allò més feliç, tot repartint el seu temps entre els exercicis amb la vareta màgica (perquè en l'ofici de fada, com en qualsevol altre, cal practicar molt quan es comença: ningú no neix ensenyat!) i les reunions de fades marines, que tenien lloc a la costa de Normandia, a l'altra banda del golf de Saint-Malo.

Ah! Li encantaven aquestes reunions! Eren un seguit de riures i de bromes... i també de píflies de fada aprenent. Com aquella vegada que Gwendoline va convertir la fada principal en una balena blava! O aquella altra que va tancar la seva veïna de taula dins una petxina gegant i després no sabia la fórmula per alliberar-la! Quina història! Però de tota manera, Gwendoline estava convençuda que un dia s'acabarien les píflies i estaria a l'altura de les altres fades. Mentrestant, això sí, calia entrenar-se.

La història que us vull explicar va passar precisament el dia abans d'una d'aquestes reunions. Gwendoline va embolicar el seu llibre de màgia i la seva vareta i va baixar cap a la platja.

– Per una vegada aniré a peu fins a la costa –es va dir–. És més prudent: el darrer cop que vaig intentar fer servir la màgia per al viatge, vaig anar a parar a Grècia!

Aleshores, va pronunciar un encanteri que li permetria caminar sobre l'aigua i se'n va anar cap a la costa normanda.

Al principi tot va anar força bé: l'aire era agradable, la mar estava en calma; de tant en tant les balenes i els peixos voladors anaven a alegrar el seu camí. Però resulta que Gwendoline havia sobreestimat una mica les seves forces. I és que entre Jersey i la costa de Normandia hi ha més de vint llegües! I va arribar un moment que va començar a sentir-se molt cansada. Fins i tot les fades poden tenir mal de peus!

Aviat, va estar completament esgotada. Naturalment, podria haver-se convertit en gavina i volar en un moment fins a la costa. Però els poders semblava que l'havien abandonat! És ben senzill: estava tan cansada que havia oblidat fins i tot la manera de convertir un príncep en granota! I mira que aquest era un exercici dels més fàcils! Per molt que donés voltes als encanteris:

A bra ca da bra, i bri qui di brí,

Que em torni un colibrí!

No hi havia res a fer.

Tot d'una, va començar a anar encara més coixa.

– Per les mil berrugues de la bruixa! – exclamà –. Què se m'ha ficat a la sabata?

Es va aturar un moment per desfer-se'n: era una petita ostra que se li havia enganxat en un escarpí. Quan la va veure, la fada es va enfadar d'allò més.

– Ha estat per culpa teva que m'he cansat tant! Ara et tornaré la mala passada! Et convertiré en un rave!

Va agafar l'ostra i li va cridar a l'orella una cançó màgica (que no puc repetir aquí perquè seríeu capaços de fer el mateix) abans de bufar-li tres cops a sobre.

Aleshores, va succeir una cosa extraordinària. A penes Gwendoline va tirar l'ostra a l'aigua, va començar a créixer, a créixer... fins a convertir-se endevineu en què: en una illa! L'illa de Verdelet.

Gwendoline es va sorprendre d'allò més. Allò no era exactament el que esperava. S'havia tornat a equivocar d'encanteri! Però, al capdavant, va trobar que n'hi havia per estar orgullosa, d'haver convertit una pobra ostra en una illa. I, a més, va poder descansar-hi una mica abans de continuar el seu viatge a peu per les ones.

I vet aquí com, a causa d'una fada cansada i pocatraça, va ser creada l'illa de Verdelet. Em creieu ara?

Tret del recull *Mil anys de contes del mar*. Barcelona: Edicions Baula, 1997

Els gèneres literaris:

Ilibres de coneixement

Tertúlia de Rates

El gènere de llibres de coneixement, a diferència dels dits llibres d'imaginació, fa referència a aquells exemplars que proporcionen informació sobre un tema en concret d'interès del lector. Acostumen a ser temàtics i proporcionen informació concreta i precisa a mode de diccionari o enciclopèdia, i estan, per tant, molt lligats a l'aprenentatge en profunditat a partir d'una certa edat. Com ens plantejem, doncs, una selecció d'aquest gènere per a infants? Si els llibres de coneixement aporten profunditat en un tema d'interès, només cal que ens fixem en allò que interessa als nostres infants i que els proporcionem varietat (informació precisa) que enriqueixi el seu coneixement. Per exemple: si un infant està interessat en el color vermell, com més classes de vermells li mostrem, més ric serà el seu coneixement sobre aquest color. La selecció que us proposem avui està dividida en dues possibles motivacions (color i formes i natura i animals) dels nens i nenes de 0 a 6 anys i recull un conjunt de llibres que ofereixen diversitat i varietat. En definitiva, riquesa per a la seva adquisició de coneixements.

La nostra selecció d'enguany consta de 14 llibres, a partir dels quals podreu fer una bona tria. Veureu quina rebuda en faran els infants! Us els trobareu amb l'orella atenta i el cor obert. Al capdavant d'aquesta llista, no ens hem sabut estar de ressenyar els tres llibres que més ens han agradat a nosaltres. Ara us toca a vosaltres de dir-hi la vostra.

Bibliografia de llibres de coneixement

Color i formes

- BATAILLE, Marion. *ABCD*. Madrid: Kókinos, 2008
- CARTER, David A. *600 punts negres*. Barcelona: Combel, 2007
- GUROWSKA, Malgorzata. *Couleurs colours*. París: Éditions Memo, 2008
- KOMAGATA, Katsumi. *Play with colors*. Tòquio: One Stroke, 2011
- LIONNI, Leo. *Pequeño Azul y Pequeño Amarillo*. Sevilla: Kalandraka Andalucía, 2005
- PACOVSKA, Kvéta. *Couleurs du jour*. París: Les grandes personnes, 2010
- TAMARKIN, Annette. *Tout blanc*. París: Les grandes personnes, 2010
- TULLET, Hervé. *Juego de formas*. Madrid: Kókinos, 2008

Natura i animals

- GENECHTEN, Guido Van. *¿Un ratón?* Barcelona: Edelvives, 2003
- KOMAGATA, Katsumi. *Walk & look*. Tòquio: One Stroke, 2011
- LIONNI, Leo. *¿Cuándo?* Sevilla: Kalandraka Andalucía, 2009
- OXENBURY, Helen. *Animals*. Barcelona: Joventut, 1990
- PERRIN, Martine. *Sous les étoiles*. Toulouse: Éditions Milan, 2008
- PIN, Isabel. *Un día de lluvia en el zoo*. Santa Marta de Tormes (Salamanca): Lóquez Ediciones, 2007

Els tres llibres

KIELY, Orla. *Color*.
Egmont, 2011

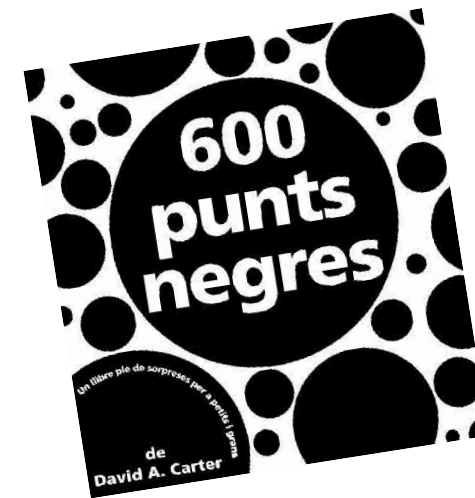
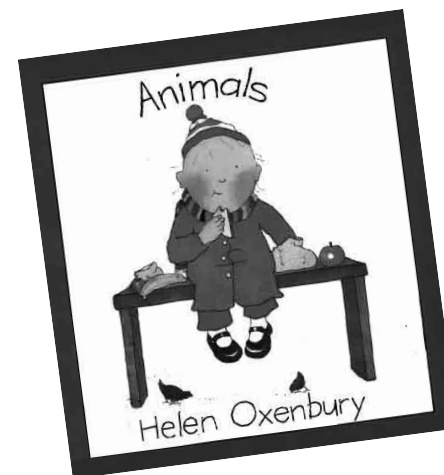
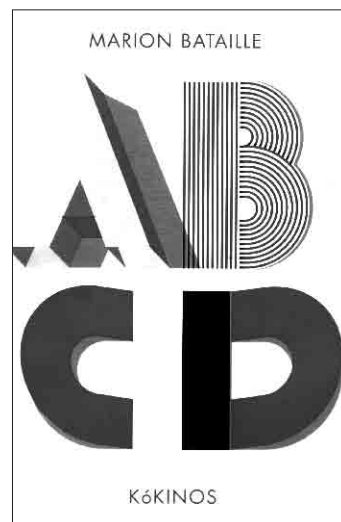
Llibre quadrat de mida petita, de 10 pàgines de cartró gruixut que, com el seu nom indica, està dedicat als colors. Cada una de les pàgines en presenta un a través d'un objecte i l'ofereix en 5 tonalitats del mateix color. És molt interessant la representació gràfica dels objectes de línia clara i simple que defuig cànons simplistes; l'autora crea imatges planes a mode de textura, permetent-se una sola llicència a la pàgina del rosa en la qual, a través de la utilització de les tonalitats d'aquest mateix color, crea profunditat en la il·lustració. No us perdeu el plaer d'acaronar la portada.

GERVAIS, Pittau. *Ocells*.
Barcelona: Cruïlla, 2011

Llibre de grans dimensions i delicat, tot i ser de pàgines semirígides, que presenta una selecció d'ocells amb un dibuix clàssic i realista a través d'una proposta formal que juga amb els canvis d'escala, amb la riquesa del detall del dibuix i un joc de descoberta diferent a cada pàgina. El llibre és tan gran que pot esdevenir una casa per als menuts lectors d'imatges.

NAVARRO, Àngels; BONJOCH, Eloi;
PUIG, Miquel. *Laberints, el llibre de laberints més gran del món*.

Barcelona: Ed. Estrella Polar, 2010
Llibre de grans dimensions amb espiral interior. Cada pàgina de cartró gruixut està dividida en tres parts que, a més de permetre la construcció del laberint que tu vols, es converteix en un magnífic mostrari de matèries de tot tipus, d'interès segur per als infants.



CONGRÉS 2012

**El dret a l'educació que volem.
Una escola que acull, que es
construeix i que es repensa**

Aquest any 2012 l'Associació de Mestres Rosa Sensat organitza una àmplia trobada de mestres i educadors d'educació infantil, gràcies a la col·laboració voluntària de molts mestres i entitats d'Amèrica Llatina i d'Europa amb qui des de fa molts anys compartim projectes i frustracions, utopies i realitats per avançar en una educació justa amb i per a la infància de 0 a 6 anys.

Una trobada que és possible per l'àmplia xarxa que existeix entre persones i institucions d'arreu, teixida a partir dels grups de treball i l'etapa d'educació infantil, amb els consells de redacció de les revistes *Infància*, *Infancia*, *Infància a Europa* i *Infancia latinoamericana*.

En el món d'avui és necessària i possible una acció conjunta, perquè la globalització apropa, pedagògicament i políticament. Una realitat complexa, sobre la qual cal fer evident la llarga trajectòria de construcció de múltiples realitats i teories diverses que conformen un ric patrimoni col·lectiu, que pot servir de base per poder seguir avançant en l'educació dels infants de 0 a 6 anys.

El dret a l'educació que volem

La idea de fons és fer evident que, per garantir el dret a l'educació a les nenes i

els nens de 0 a 6 anys, cal una oferta educativa que es fonamenti en la dignitat de la infància i que la respecti.

*30 de juny i 1 de juliol
a CosmoCaixa*

**Programa del Congrés
(en procés d'elaboració)**

Ponents

Es podrien articular les aportacions en tres tipologies: 5 conferències filosòfico-conceptuals sobre l'educació en aquestes edats, 18 experiències pràctiques que se sustenten en aquestes filosofies i les alimenten, i 30 experiències concretes d'escoles o mestres d'educació infantil. Per tant, hi haurà 53 ponents.

Conferència en plenari

Inicialment s'ha previst la participació de tres persones d'Europa i dues d'Amèrica Llatina.

**Taules rodones
de tres participants**

A cadascuna de les taules rodones es presentaran tres experiències, amb intervencions de 15 minuts com a màxim, per donar temps al debat. En total s'hi presentaran 18 experiències.

Grups de treball amb tres experiències

Es crearan 10 grups de tres presentacions per grup, 30 experiències en total.

Aquesta modalitat se celebrarà el 30 de juny de 16 a 18 hores a carrers i places als voltants de la seu de Rosa Sensat.

Més enllà o a l'entorn del Congrés

L'estructura de la trobada de 2012 respon a múltiples possibilitats de formació i intercanvi:

- Visites d'estudi a tres països europeus: Dinamarca, Itàlia i Espanya.
- Dos dies de Congrés a Barcelona.
- La possibilitat de realitzar algun curs a l'Escola d'Estiu de Rosa Sensat.

Visites d'estudi confirmades

19 i 20 de juny a escoles infantils a **Catalunya**. Organitza Rosa Sensat.

21 i 22 de juny a escoles infantils a la **Toscana**. Organitza Crescere.

26 i 27 de juny a escoles infantils a **Dinamarca**. Organitza BULP.

Escola d'Estiu de Rosa Sensat

Del 2 al 13 de juliol

La 47a Escola d'Estiu de Rosa Sensat acollirà mestres de Catalunya i companys d'Espanya, Europa i Amèrica Llatina, que participaran tant com a professors com com a mestres estudiants, per tal que tinguem la possibilitat de seguir aprofundint en el coneixement cultural i pedagògic mutu.

Més informació a: www.rosasensat.org



Amb l'esclat de la primavera els infants descobreixen com els arbres van omplir-se de fulles.

Els fascina dibuixar-les: les seves formes, els seus peciols, i l'observació els permet conèixer-ne les nerviacions.

I de l'observació, a la composició harmònica en una plana, de les línies als colors que ofereix la primavera.

Quan els infants tenen l'oportunitat de mirar i veure, poden fer la seva interpretació, que és lluny de l'estereotip d'aquelles propostes on totes les fulles són iguals i d'un sol color, uniforme i pla, avorrit i monòton.

Espai per a una creativitat sense límit

Ceres, Pintures de dit, Témpera,
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: Irene Balaguer

Secretaria: Mercè Marlès

Consell de Redacció:

Esther Aguiló, David Altimir, Mercè Ardiaca, Montserrat Baliarda, Nancy Bello, Teresa Boronat, Clara Claramunt, Carme Cols, Mercè Comas, Judit Cucala, Montserrat Daniel, Montserrat Fabrés, Rosa Ferrer, Carme Garriga, Esteve Ignasi Gay, Marisol Gil, Xavier Gimeno, Josepa Gòdia, Josepa Gómez, Roser Gómez, Marta Guzman, Teresa Huguet, Montserrat Jubete, Elisabet Madera, Sílvia Majoral, Blanca Montaner, Misericòrdia Olesti, Àngels Ollé, Marta Ordóñez, Beatriu Pérez, Núria Regincós, M. Dolors Ribot, Montserrat Riu, Carme Rubió, Montserrat Sanjuan, Eva Sargatal, Rosa M. Securún, Lurdes Tarradas, Dolors Todolí, Marta Torras, Maria Torres, 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: 8,70 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.

La botiga virtual

Quins Llibres?



La botiga virtual ofereix una selecció dels millors llibres que es troben al mercat per als lectors de 0 a 16 anys, tant novetats com de fons, seleccionats pel Seminari de bibliografia infantil i juvenil de l'Associació de Mestres Rosa Sensat i altres experts

www.quinsllibres.org

cesc

Col·lecció mars

LA NANA BUNILDA MENJA MALSONS

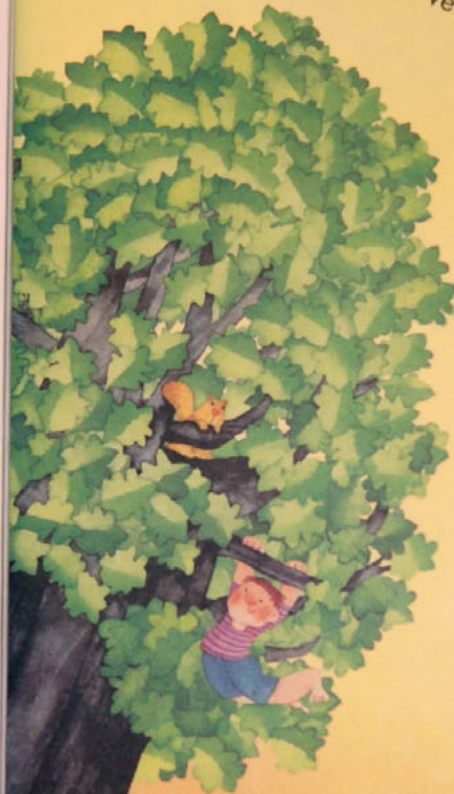
Mercè Company / Agustí Asensio



mars

EN BENET I EL SEU ROURE

Claude Levert / Carme Solé Vendrell



LA NANA BUNILDA MENJA MALSONS

Mercè Company i Agustí Asensio

És petita, rabassuda i grassona. La seva feina és menjar-se els malsons que de vegades s'escolen per les escletxes dels bells somnis. Així és la Nana Bunilda

28 pàg. PVP: 17,95 euros

EN BENET I EL SEU ROURE

Claude Levert i Carme Solé Vendrell
Versió Catalana de Miquel Desclot

En Benet tenia un amic. Un arbre. Un roure. El seu roure. L'havia conegut i començat a estimar quan l'arbre acabava de treure tota la fulla. Poderós, espès, opac de tant fullatge.

28 pàg. PVP: 17,95 euros

ROSA
SENSAT

MAGENTA
UNIVERSAL
PRODUCTIONS

Associació de Mestres
Rosa Sensat

Magenta Universal
Productions, SCP

comandes: www.rosasensat.org