





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

**[www.rosasensat.org](http://www.rosasensat.org)**

# El retorn

Des d'aquesta plana, desitgem que hàgiu gaudit d'unes bones i merescudes vacances. Ara, de nou, cal afrontar el retorn a l'escola, que pot ser una escola nova, la de fa molts anys o la de sempre, però en un curs que, com cada any, serà diferent, amb nous infants, noves famílies i potser nous companys.

Però tothom sap que aquest serà un curs diferent, també, perquè caldrà encaixar els canvis que el govern ha introduït en qüestions molt rellevants que demanen una acurada organització, per poder seguir oferint als infants allò que mereixen. I, per tant, cal que el retorn sigui alhora un gran esforç cap als infants i un compromís de lluita per recuperar el que no havia d'haver canviat mai un cop conquerit.

A la crida que es feia, en la revista de juliol i agost per fer una acció comuna el 7 de novembre, algunes escoles i mestres han començat a fer propostes: hi ha qui proposa que tothom vagi amb el llaç que ha esdevingut símbol de moltes protestes silencioses, altres han proposat fer

una sortida amb els infants per aquell dia donar-los visibilitat en la seva població, altres han dit d'omplir les finestres de l'escola de llums, també un altre grup ha suggerit deixar un testimoni, una escultura o un mural fet pels infants, a la plaça més propera a l'escola.

Fins ara han sorgit aquestes propostes. Encara hi ha temps per ampliar-les o acordar si seria possible posar-se d'acord a fer-ne una. La crida segueix oberta: des d'ara i fins al 15 d'octubre, les escoles i els mestres que ho desitgeu podeu fer arribar les vostres propostes a la web de l'Associació de Mestres Rosa Sensat. [www.rosasensat.org](http://www.rosasensat.org)

Sabem que els mestres compromesos amb l'educació de la infància som la majoria; potser per això el retorn a l'escola el curs que ara tot just s'inicia demana que, a més del compromís personal amb cada infant i cada grup d'infants, es generi des de l'inici un compromís col·lectiu, que vagi més enllà de les parets de l'escola, que si és possible impliqui la societat, com un gran crit sense fer soroll, però que doni força a la indignació.

<b>Sabies que...</b>	<b>Jerome Bruner</b>	Pablo García Túnez	<b>2</b>
<b>Educar de 0 a 6 anys</b>	<b>Les imatges fotogràfiques com a documentació narrativa</b>	Alfredo Hoyuelos	<b>7</b>
<b>Bones pensades</b>	<b>Històries de complicitat i descoberta II. De la peixera a obrir l'aixeta</b>	Carme Cols	<b>16</b>
<b>Escola 0-3</b>	<b>Els temps i els ritmes de la naturalesa Junts, nadó i adult</b>	Carme Cols, Eva Sargatal i Josep Fernàndez Quiles Anna Tardos	<b>18</b> <b>23</b>
<b>L'entrevista</b>	<b>Conversa amb Elisabet Vilaplana</b>	Infància	<b>26</b>
<b>Escola 3-6</b>	<b>Els infants, els mirem?, els veiem? Ser autònom, ser capaç</b>	Olga Pich i Fina Monell Imma Aresté, Teresa Huguet, Carme Rubió i Mercè Sorribes	<b>28</b> <b>32</b>
<b>Infant i salut</b>	<b>Higiene postural per a mestres</b>	Luisa Acosta i Fabián Ostiz	<b>35</b>
<b>Llibres a mans dels infants</b>	<b>Els gèneres literaris: llibres d'art</b>	Tertúlia de Rates	<b>40</b>
<b>El conte</b>	<b>Winnie, la bruixa</b>	Elisabet Abeyà	<b>42</b>
<b>Informacions</b>			<b>44</b>
<b>Biblioteca</b>			<b>47</b>

## sumari

# Jerome Bruner

«L'educació [...] és una empresa complexa d'adaptar una cultura a les necessitats dels seus membres, i adaptar els seus membres i les seves formes de conèixer a les necessitats de la cultura.»

J. S. B.

Pablo García Túnez

## Qui és Jerome Bruner?<sup>1</sup>

Jerome Seymour Bruner va néixer a Nova York el 1915. El seu pare, un jueu polonès de conviccions laiques, i una germana força més gran que ell, van ser els seus referents familiars més forts. Però la mort prematura del pare i la distància pel que fa a interessos, no pas a afectes, amb la seva germana, el van dur a viure la universitat com la seva veritable llar.<sup>2</sup> Fou també el seu ingrés a la universitat el que el va ajudar a tancar el dol per la mort del seu pare, si és que mai va arribar a tancar-lo.

Entre els seus mestres de Duke (Carolina del Nord), cal destacar McDougall, Adams i Zener.

Després de l'estada en aquesta universitat, on va treballar intensament en laboratoris de conducta animal, es va doctorar a Harvard, on a més de poder escoltar grans professors com Goldstein, Allport, W. James, etc., hi va viure una rica experiència de col·laboració i veritable aprenentatge cooperatiu amb els seus companys de doctorat, entre els quals s'hi comptaven, entre d'altres, Cartwright, Sanford o Jeannie Graves.

El 1941 es va doctorar en Psicologia a Harvard, on el 1960 va fundar el Centre d'Estudis Cognitius.

De temperament crític, fins i tot rebel, és alhora una persona que s'ha sotmès sempre al mètode científic amb coherència i honestat. Les seves múltiples activitats abasten des de la investigació a la teràpia d'infants amb dificultats i des de la seva pròpia psicoanàlisi a una intensa participació en

tasques científiques de suport als aliats durant la guerra. Però entre els seus compromisos intel·lectuals i vitals destaca el seu interès pel desenvolupament del coneixement com a eix del desenvolupament psicològic i la influència de la cultura, i per tant de l'escola, en el procés evolutiu.

## Unes paraules sobre el seu pensament

No resulta senzill resumir el pensament de Bruner, perquè el seu perfil, dins de la psicologia, té un cert caire humanista.<sup>3</sup> A més d'una preocupació bàsica per les relacions entre desenvolupament i educació, s'interessa pel llenguatge, la percepció, etc. I, molt especialment, per la influència de la cultura en les maneres de conèixer. D'aquí que el seu interès per l'educació i l'escola sigui evident al llarg de tota la seva obra.

Potser la idea central del pensament de Bruner podria expressar-se així: el desenvolupament de la ment no és fruit de l'evolució biològica ni de la suma de biologia i cultura, sinó de la interacció dialèctica entre totes dues.<sup>4</sup> Per tant, la cultura és integrada i alhora transformada per l'infant, i tot plegat en un procés relacional que va des de l'heteronomia del pensament a la independència i la creativitat.

En aquest sentit, la seva psicologia no només ens recorda Vigotski, de l'obra del qual n'és un gran coneixedor i fins i tot un continuador, sinó que també hi trobem certa ressonància d'autors com Wallon i fins i tot d'altres d'un àmbit intel·lectual allunyat, com Winnicott.<sup>5</sup> Va conèixer profundament



l'obra de Piaget, de la qual fou respectuosament crític, i va tenir alguna trobada amb Luria, fet que va reforçar encara més el seu interès per l'obra de Vigotski i per l'estudi del llenguatge i la seva influència en el desenvolupament.

Relacionar Bruner amb Vigotski és inevitable, perquè, en paraules de Jesús Palacios, «en bona mesura, ha estat a través de les ampliacions i desenvolupaments aportats per Bruner, que l'obra de Vigotski ha arribat a fer-se tan popular entre nosaltres». Conceptes tan centrals en l'obra del gran psicòleg rus com la zona de desenvolupament pròxim han estat remodelats i complementats per Bruner. En aquest cas, amb la seva idea de «bastida».

En resum, el pensament de Bruner se situa en la línia del cognitivisme, del qual pot considerar-se un gran impulsor, crític i reformador; continuador de les idees del constructivisme social de Vigotski i constantment preocupat per l'educació.

### **De la psicologia de l'aprenentatge a la psicologia de la resolució de problemes**

He agafat en préstec les paraules del mateix Bruner com a títol d'aquest apartat.

Per a Bruner, el desenvolupament cognitiu és un procés tant de fora cap endins com de dins cap enfora. L'infant, en funció de l'edat, utilitza determinades tècniques, d'una caixa d'eines que li aporta la cultura, per representar-se

la realitat, és a dir, el món on viu. En un segon temps, ha d'integrar allò representat, és a dir, organitzar-ho en unitats progressivament superiors, de manera que li sigui útil per resoldre problemes, per anar més enllà

d'allò concret après. Aquest mecanisme recorda el de l'assimilació-acomodació proposat per Piaget, si bé l'infant de Bruner és més protagonista del seu propi procés i la interacció amb el medi és més dialèctica.

Les tècniques utilitzades en la representació de la realitat, *l'acció, la imatge i el símbol*, segueixen, segons el mateix Bruner, el curs evolutiu de l'infant i constitueixen un engranatge, de manera que el major o menor èxit de cadascuna depèn de la maduresa de l'anterior. Però es tracta d'un esquema que es manté al llarg de la vida i que, en cert sentit, remet no sols a l'evolució de l'individu, sinó de l'espècie. El llenguatge, com a manifestació més genuïna d'allò simbòlic, és motor i a la vegada expressió del pensament, conquesta de l'espècie humana que es reproduïx en el desenvolupament de cada individu.

Penso que és convenient cridar l'atenció sobre la importància que té per a l'educació aquest doble aspecte seqüencial i cíclic de les formes de representació. D'una banda, per ajustar-se en les maneres d'ensenyar a la seqüència, i de l'altra, per no abandonar l'estímul de cap de les formes de representació en les edats successives.

Pel que fa a la integració de les representacions, aquí també Bruner avança i matisa l'esquema estructuralista. I s'acosta també al pensament d'Ausubel.

L'infant, a partir de les representacions de la realitat, ha d'identificar atributs, fer hipòtesis, contrastar-les, reformular-les... I així va construint els conceptes, les relacions entre les categories, etc. Un conjunt d'esquemes que li serviran per resoldre problemes. No és la solució d'un problema concret el que interessa que l'infant aprengui, sinó els esquemes i mecanismes que ha d'aplicar en la recerca de solucions. Així anirà ampliant no només el cabal dels seus coneixements, sinó també el seu bagatge d'estratègies.

### La importància de l'educació

També titulo aquest apartat amb paraules de Bruner. *La importància de l'educació* és el títol d'un dels seus llibres (en anglès: «The Relevance of Education»).

L'educació en general i l'escola com a espai de creació de coneixement i representant genuïna de la cultura, són elements clau en la psicologia de Bruner.

Bruner arriba a viure amb autèntica passió les seves postures en el tema escolar. Esdeveniments històrics com la Segona Guerra Mundial, però sobretot la Guerra de Vietnam i tota la política que l'envolta, posen de manifest les contradiccions del sistema educatiu dels Estats Units i porten Bruner a adherir-se a corrents socioeducatius molt crítics amb el paper que juga l'escola com a instrument de transmissió dels valors dominants i de la perpetuació de les classes. D'aquí la seva preocupació per la igualtat d'oportunitats (vegeu *Pobresa e Infància*) i una atenció especial a sectors marginats i també als primers anys de la vida de l'infant, perquè és en aquest temps que es construeixen les bases de la seva manera de conèixer i pensar.

Bruner planteja una proposta pedagògica orientada al desenvolupament total de l'infant, i ho fa des del principi amb modèstia professional: en un moment d'auge de la psicologia evolutiva i de l'educació, adverteix amb èmfasi que no

és possible dur la psicologia a l'escola sense el concurs de la pedagogia, sense la intervenció decisiva dels mestres i amb les aportacions d'altres disciplines científiques.

Si hagués de destacar una idea motriu de Bruner sobre l'ensenyament, assenyalaria la de l'infant com a protagonista del procés d'aprenentatge. L'educació no s'ha de basar en la transmissió de coneixements, sinó que ha d'ajudar l'infant a descobrir i construir; a integrar i relacionar conceptes partint de la seva pròpia experiència. *L'aprenentatge per descobriment* ha de ser l'eix de l'ensenyament. L'heurística és la clau de la seva pedagogia: «L'experiència personal del descobriment és imprescindible per a l'aprenentatge significatiu».

Això no menysté la tasca docent, sinó tot el contrari, la dignifica. El mestre és mediador de l'aprenentatge i també pont entre la cultura i l'infant, perquè no només li aporta coneixements, sinó que l'ajuda a construir els seus propis mecanismes d'aprenentatge.

L'educació és un procés relacional. El mestre proporciona les «bastides» imprescindibles per a la construcció del coneixement, però ha de tenir la sensibilitat d'anar retirant-les en la mesura que el desenvolupament de l'infant ho vagi permetent.

Així, doncs, el mestre ha de saber valorar la predisposició de l'alumne a l'aprenentatge en cada etapa, seleccionar minuciosament el material a aportar i organitzar-lo de la manera que resulti més efectiu i en un *format* adequat a l'edat i les capacitats de l'alumne. Sempre tenint en compte el medi en què es desenvolupa l'infant i les seves experiències prèvies.

Pel que fa al currículum, la idea de Bruner no és radicalment nova ni extravagant, com en algun cas s'hagi pogut deduir de la seva famosa frase «qualsevol

matèria pot ser ensenyada a qualsevol infant de qualsevol edat d'una manera alhora honesta i eficaç». En primer lloc, cal reconèixer-li el valor de dir una cosa que és de sentit comú, i és que les coses, per molt complexes que siguin, en general poden explicar-se d'una manera senzilla. És clar que per a això cal saber-les molt bé. Aquesta frase de Bruner s'ha d'entendre aplicada a allò que ell anomena el *currículum en espiral*: es tracta de treballar els mateixos continguts cada vegada amb més profunditat i partint del nucli central, de l'estructura bàsica del tema.

L'escola proporciona un espai, un context, uns materials i un tutor que dinamitza el procés d'ensenyament-aprenentatge. I tot això en una mena de diàleg entre el mestre i l'infant, que recorda el mètode socràtic.<sup>6</sup>

Per il·lustrar el seu pensament en referència al currículum, Bruner desenvolupa diversos exemples, tant en el terreny de les anomenades ciències com en el camp de les anomenades humanitats. Val la pena, en particular, el seu treball titulat «El hombre, un tema de estudio».

### El paper de la cultura

En el procés dialèctic que és el desenvolupament, l'individu i la cultura són els pols que interactuen fent-se mútuament l'un a l'altre. La cultura no impregna de manera indiscriminada l'infant, ja que aquest posa en joc discriminació i selecció en el procés de conèixer. Però és evident que «les diferències culturals produeixen formes de pensar diferents». Per tant, cultura, educació i desenvolupament psicològic són inseparables, i l'escola és el catalitzador més potent d'aquest procés.

Un dels grans valors de Bruner ha estat l'intent d'integrar en la seva teoria, no només successivament, sinó fins i tot simultàniament, diverses variants de la psicologia del coneixement. Partint de la lògica cognitivista, idees estructuralistes, culturalisme i, sobretot, el constructivisme social formen part del seu discurs: la formació del coneixement segueix una sèrie de pautes lògiques, però permanentment condicionades per la cultura. D'altra banda, la realitat no és unívoca i té diverses lectures compatibles entre si. L'educació, i per tant l'escola, ha d'assumir aquest compromís.

El pensament de Bruner està exposat, com qualsevol pensament lliure, a múltiples contradiccions. Les antinòmies, les contradiccions, els conflictes formen part de la ciència i de la vida. I també l'intent per resoldre'ls. Bruner es troba en un encreuament entre les maneres d'aprendre i de formar conceptes «científics», basats en una lògica aparentment immutable, i les formes «culturals», o

potser «populars», en què els coneixements es troben emmarcats en creences i narracions de les realitats pròpies d'un context social concret.

Bruner considera que l'escola ha de valorar les dues formes de coneixement i saber i fer-les compatibles. No es tracta d'un relativisme absolut, però sí d'excloure les formes dogmàtiques de pensament. No es tracta de descartar les deduccions lògiques, però sí de donar cabuda a l'heurística, als matisos que aporta el context i a la creativitat.

La cooperació en l'aprenentatge és un altre dels elements del pensament pedagògic de Bruner. En línia amb el paper de la cultura i també amb el rol que hi juga el llenguatge, la construcció del pensament té un caràcter social determinant. En aquest sentit, a l'escola, no és només el mestre qui aporta els materials per aprendre, sinó que existeix un intercanvi horitzontal que permet sumar les troballes de cadascú i generar coneixement.

És també molt rellevant la seva preocupació per l'educació dels més desfavorits. Assenyala el risc que representa la pobresa en el desenvolupament psicològic i proposa unes aportacions especials que l'escola ha de fer en aquests casos, així com en el cas d'infants amb discapacitats, un terreny on també va tenir-hi experiència professional.

### Conclusions

Es podrien escriure moltes coses sobre un autor tan prolífic. La intenció d'aquest article és només esbossar-ne algunes i, si és possible, generar interès per la lectura de la seva obra.

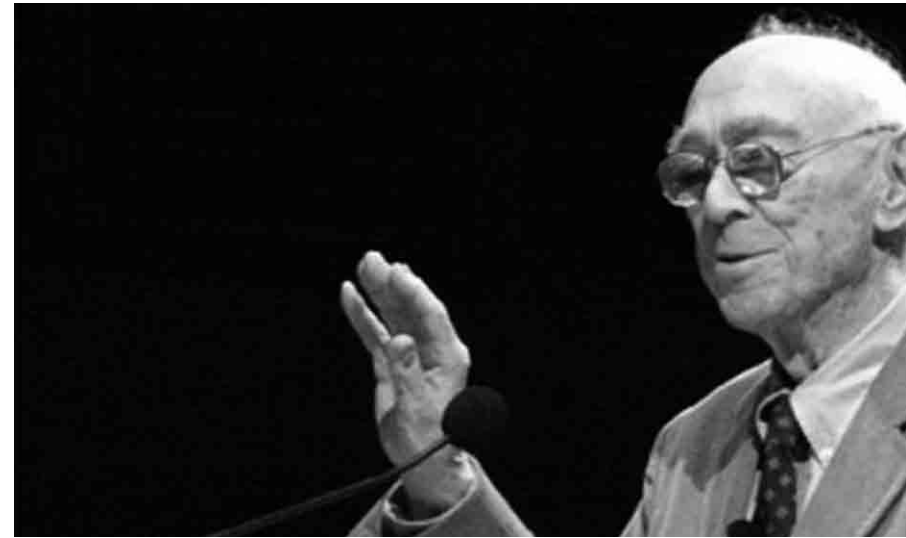
Bruner no pretén pontificar definitivament sobre el desenvolupament psicològic o l'educació. Essent com és un gran pensador, sap que les seves teories tenen també mancances i contradiccions, i que, com sol passar en qualsevol ciència, les seves conclusions tenen un caràcter provisional. Reconèixer això forma part de la grandesa i la modèstia dels savis.

Bruner és un psicòleg del desenvolupament, especialment preocupat per la construcció del coneixement i dels mecanismes de conèixer, que atorga una importància cabdal a la cultura en aquests processos i que s'interessa profundament per l'escola com un ambient on es dona de manera privilegiada aquest encontre entre individus i cultura en què es produeix el desenvolupament psicològic i també el desenvolupament de la cultura mateixa. ■

Pablo García Túnez, psicòleg clínic

**Notes:**

1. Bona part d'aquestes dades biogràfiques provenen d'un article autobiogràfic recollit en una fantàstica compilació realitzada per Jesús Palacios: BRUNER, J. S. *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid: Ed. Morata, 1988.
2. Després de deixar-la, parlava així a la Universitat de Duke: «M'hi sentia com a casa meva. Allí quedaven tots aquells racons entranyables, moltes discussions i idees compartides, alguna tímida aventura amorosa i no poques disputes polítiques».
3. En l'autobiografia esmentada, en referència a la falla d'Aristarc sobre la guineu i l'eriçó («La guineu sap moltes coses, però l'eriçó en sap una d'important»), Bruner diu: «Pel meu temperament, sóc una guineu pel que fa a la psicologia. D'això n'estic segur.»
4. «El vell debat entre herència i ambient és insoluble. Perquè els fenòmens psicològics no existeixen si no hi ha un organisme de transmissió biològica ni poden donar-se fora d'un ambient» (Bruner a *La importancia de la educación*).
5. Tot i que Winnicott se centra més en els aspectes emocionals i afectius del desenvolupament, menys presents en Bruner, em resulta inevitable associar el concepte de «format», magníficament desenvolupat per Bruner, per exemple en el desenvolupament del llenguatge, amb la idea de Winnicott de la «mare» que presta a l'infant part del seu psiquisme, aportant significats als seus incipients significants, en un diàleg en què es construeixen el pensament i el llenguatge, funcions bàsiques de l'ésser humà.
6. Bruner, investigador de gran erudició, aviat es va sentir seduït per la teoria de les idees de Plató. No és estrany, doncs, que també es sentís atret per la pedagogia de Sòcrates.

**Breu referència bibliogràfica**

Com passa de vegades amb autors tan prolífics, algunes de les seves obres estan recollides en compilacions, raó per la qual de vegades podem trobar articles repetits. Però les aportacions de Bruner són tan riques i suggeridores, que no hi fa res tenir algun text repetit.

- BRUNER, J. S. (1971). *La importancia de la educación*. Buenos Aires: Paidós, 1987
- BRUNER, J. S. *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Aprendizaje-Visor, 1997
- BRUNER, J. S. (1960). *El proceso de la educación*. Mèxic: UTEHA
- BRUNER, J. S. *Desarrollo cognitivo y educación* (Compilació de Jesús Palacios). Madrid: Morata, 1988
- BRUNER, J. S. et al. (1962). *El proceso mental en el aprendizaje*. Madrid: Narcea, 2001
- BRUNER, J. S. *Realidad mental y mundos posibles: Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona: Gedisa, 2004
- BRUNER, J. S. *El habla del niño. Aprendiendo a usar el lenguaje*. Barcelona: Paidós, 1990
- BRUNER, J. S. *Acción, pensamiento y lenguaje* (Compilació de José Luis Linaza). Madrid: Alianza Editorial, 2002



# Les imatges fotogràfiques com a documentació narrativa

**L'objectiu d'aquest article és oferir suggeriments i pistes sobre com realitzar imatges documentals a les escoles. Cada forma documental exigeix competències tècniques diferents i diverses maneres d'entendre i preparar les imatges. No és el mateix pensar a realitzar un panell que publicar un fullet, fer un cartell, muntar un PowerPoint o editar un DVD.**

**Concretament, m'interessa centrar-me en la base documental d'imatges fixes, és a dir, en la fotografia com a documentació i en alguns criteris per a la realització d'aquest tipus d'imatges.**

Alfredo Hoyuelos

## Documentar no és el mateix que fotografiar

Documentar significa deixar constància estètica i narrada de manera visual, audiovisual o escrita d'un procés educatiu que estem observant i sobre el qual estem reflexionant. Forma, per tant, part indissoluble d'un projecte, com diu Mónica Guerra (2011), que està íntimament relacionat amb la pedagogia de l'escolta: una escolta visible i llegible.

La documentació no es limita a fer visibles les coses que ja existeixen, sinó que fa existir les coses sobretot perquè les fa visibles i, per tant, possibles.<sup>1</sup> És una manera d'entendre l'educació que implica, a més, incertesa, enigma i misteri sobre el que els nens i nenes han realitzat o realitzaran.

Documentar és una interpretació narrada d'allò que transita com a esdeveniment. En realitat, suposa una metainterpretació perquè, a través de les imatges, interpretem el que creiem que el nen o nena interpreten d'una situació per la qual transiten. Hem d'assumir, com diu Gabriel Villota, que la màquina fotogràfica «mai no reproduïx 'fidelment' la realitat que s'estén davant seu, sinó que inevitablement l'altera i la transforma». La transforma perquè prenem decisions sobre, per exemple, què

incloem en el pla, quin punt de vista oferim i quan disparem. Aquest procés, a més, no es pot fer sense una actitud ètica, corporal i documental adequada.

Una fotografia que només descriu (per exemple, en Xabier i l'Anne estan menjant puré) no l'entendríem com una narració documental. Aquesta exigeix comprendre –més des del punt de vista infantil, exegètic i heurístic– quin sentit té per a en Xabier i l'Anne menjar puré. La documentació no és una crònica real dels fets esdevinguts. La imatge, doncs, ha de revelar les seves intencions, les seves mirades particulars, les seves formes originals d'entendre el menjar, els seus reptes, la seva cultura, les seves emocions, el que significa per a ells estar relacionament junts, l'intercanvi d'idees, contagis, imitacions, ritmes i diàlegs.

La imatge documental, a més, ha de tenir una forma tècnicament acurada i estètica. Aquesta condició només es dona quan també els contextos i escenaris on sorgeixen les imatges són bells.

Cada imatge que captem descobreix i revela virtuts i valors, límits i traïcions respecte de les nostres imatges d'infància, professional, família i escola. Aquesta és una de les primeres anàlisis que hem de dur a terme.

Cada imatge ha de comunicar missatges precisos per esdevenir relat. Ha d'unir semànticament forma i contingut: una narració significativa, eficaç, veraç, complexa, capaç d'incorporar múltiples punts de vista, rica en interpretacions i en retroalimentacions.

### Una manera possible de procedir

Fa més de 20 anys que treballo com a *atelierista* a les Escoles Infantils Municipals de Pamplona. Una part important de la meua ocupació professional consisteix a documentar processos educatius. Hi pot haver moltes formes d'afrontar la documentació. Quan fem un treball de recerca, per exemple, miro de captar al vol el que transita davant la meua mirada per després analitzar i seleccionar les imatges oportunes que donin compte d'allò viscut. És una de les maneres.

Però per dur a terme documentacions concretes hi ha una altra estratègia complementària i que retroalimenta l'anterior, més planificada, que realitzo en equip juntament amb algunes educadores i directores, i que és la que ara explicaré.

Quan en alguna escola les professionals em demanen prendre imatges sobre un aspecte de la vida quotidiana, el primer que els demano són les observacions i reflexions realitzades sobre el tema en qüestió: què han vist, interpretat, reflexionat, quines són les preguntes, el seu projecte. Un cop revelat el significat concret del que volen comunicar passo a una observació directa amb paper i bolígraf per confrontar el que m'han dit amb les meves pròpies observacions. Després mantenim una altra reunió on valorem críticament les meves observacions, que tenen un fonament també estètic: la composició cromàtica, la incoherència dels desordres d'objectes en l'espai, els gestos adequats i inadequats, les posicions espacials del mobiliari, etc. Això comporta alguns canvis importants de la pràctica educativa i noves observacions i reflexions.

Després triem les seqüències que volem documentar i com les volem documentar. Per a això cal prendre decisions prèvies importants i aturar-se en algunes qüestions tècniques fotogràfiques imprescindibles.<sup>2</sup>

### Imatge portada o imatges seqüència

La imatge portada té la capacitat de recollir en una sola imatge tot el que volem dir en aquell moment. Les imatges seqüència són una sèrie

de fotos, normalment consecutives, d'un procés, que en recull el desenvolupament temporal. Requereix una planificació del menor nombre possible d'instantànies i del tipus de plans per explicar alguna cosa adequadament.

### Plans fotogràfics segons l'obertura de l'enquadrament<sup>3</sup>

La selecció intencional del pla oportú és una decisió important que té a veure amb l'enquadrament de la imatge: el que situo dins el visor i el que deixo fora. Una imatge documental, segons aquesta forma de procedir, no és una cosa objectiva que recull tot el que transita a l'escenari escolar; és una construcció intersubjectiva que tracta de recollir, interpretar i comunicar alguna cosa concreta que desitgem compartir amb altres com a alteritats, diferents de nosaltres.

#### *Pla general*

Té una funció fonamentalment informativa. Ajuda a situar l'espectador en un context. Sobretot situa els nens i nenes<sup>4</sup> en un determinat moment i lloc.

#### *Pla americà o de 3/4*

És aquell que talla els nens i nenes pels genolls. Ens dona informació, alhora, de l'escenari i de les accions del subjecte o subjectes que situem en l'escena.

#### *Pla mig*

Capta els nens o nenes de cintura cap amunt. No té la intensitat psicològica del primer pla, però ofereix la possibilitat de recollir bé el llenguatge gestual, oferint força expressiva a allò que realitzen les criatures.

#### *Primer pla*

Capta cap i espatlles. Sobretot posa l'accent sobre els gestos, les expressions del rostre, els sentiments, pensaments i intencions dels nens i nenes.

#### *Pla de detall*

Capta una part dels nens i nenes: una mà en acció, uns ulls que miren, un dit que assenyala, el llenguatge d'un peu, el detall d'un objecte...



*Pla general zenital.  
Escola Infantil Municipal  
Izartegi de Pamplona.*

*Pla general picat.  
Escola Infantil Municipal  
Izartegi de Pamplona.*



Ajuda a entendre i també a connectar amb matisos poètics dels processos infantils.

### **Plans fotogràfics segons l'angle de càmera**

La direcció en què situem la càmera en relació amb el que capta és també molt important, perquè indica una decisió sobre el punt de vista que volem donar sobre la realitat.

#### *Normal*

La càmera se situa exactament a l'alçada dels ulls dels nens i nenes. És el que més suggereixo utilitzar per començar a documentar, perquè estableix un seguiment adequat, proper i empàtic de les accions dels nens i les nenes. Això vol dir, per exemple, que si un nen està jugant cap per avall estirat a terra, nosaltres hem de captar aquesta imatge des d'aquesta mateixa altura. Una altra decisió important és la de si fem aquest pla, com d'altres, frontal respecte a la posició de la cara del nen, de perfil, subtilment girat, etc.

#### *Picat*

En aquest cas orientem la càmera fotogràfica de dalt a baix: des del nostre punt de vista cap a terra. Sol ser el que més observo que s'usa quan es fan fotografies als nens i nenes. Aplicat sense consciència o mal emprat empetiteix o pot donar una imatge de superioritat i distància de l'adult respecte a la infància. No permet plasmar adequadament les expressions infantils i recollir les seves emocions perquè el cap o els cabells ho poden impedir.

#### *Zenital*

És quan la càmera es col·loca perpendicular a terra. Ben utilitzat i sense abusar-ne pot ser molt útil per revelar aspectes de la manera de fer dels infants. Per exemple, si un nen està dibuixant sobre un paper damunt d'una taula, fer un pla zenital de les seves mans sobre el full mentre l'eina gràfica deixa una empremta, sol ser molt eficaç.

#### *Contrapicat*

Recull el nen o nena des de baix. Aquest tipus de pla augmenta la importància del subjecte fotografiat, l'engrandeix. Usat amb comptagotes és molt eficient per narrar matisos de la cultura infantil.

*Nadir*

Seria l'oposat al zenital. Si un nen, per exemple, és al pati mirant el cel i capto la imatge del núvol concret que ell veu, estariem parlant d'un pla nadir.

*Aberrant*

Quan inclinem la càmera cap a un costat diem que l'angle és aberrant. El seu ús només pot respondre a decisions narratives intencionals. Res més.

*Pla subjectiu*

És aquell que coincideix amb la mirada d'un personatge. És molt útil per narrar accions, intencions o possibles punts de vista dels nens i nenes. Si, per exemple, després d'un pla de detall de la mirada d'una nena a un altre nen, fem un pla mig d'aquest nen, ajudem a entendre en què s'està fixant ella. Per utilitzar aquest valuós pla és important dur a terme observacions molt detallades i prendre decisions ètiques sàvies.

La bona documentació és aquella que combina amb intel·ligència el ritme d'aquests diversos plans amb una adequada previsió i organització.

**Enfocament i profunditat de camp**

La profunditat de camp és l'espai al davant i al darrere del pla enfocat, comprès entre el primer i l'últim punt que apareixen nítids. Podem, en aquest sentit, si fem un pla mig d'una nena, prendre la decisió, per exemple, d'enfocar o desenfocar el fons. Aquest aspecte, a les càmeres rèflex, es controla des de la posició del diafragma.

**L'instant precís**

Recordo que estava observant fascinat la mà d'un nen que acariciava insistentment i repetitivament l'herba d'una zona del pati. La seva mà es recreava en les petites fulles. Volia fer una foto portada per a un cartell a través d'un pla de detall. Vaig estar pensant quin era aquest moment màgic precís i no un altre –aquest instant etern robat– que podria captar l'ànima d'aquest procés. És aquest el moment precís de prémer el disparador, ni abans ni després.



*Primer pla.  
Escola Infantil Municipal  
Izarategi de Pamplona.*

*Pla mig.  
Escola Infantil Municipal  
Izarategi de Pamplona.*





Pla general. Escola Infantil Municipal Izartegi de Pamplona.

### Compilació d'imatges

Captar imatges esperades o conegudes no evita que captem, inesperadament, altres imatges. En definitiva, aquesta estratègia de documentació es basa en el conjunt de totes aquestes decisions planificades prèviament, que permeten elaborar el projecte de documentació amb precisió i rigor. Posteriorment, realitzem una selecció (que, en part, si tot s'ha fet adequadament, ja està feta abans de disparar) i una anàlisi exhaustiva de les imatges realitzades. Per a aquesta reflexió seguim diversos criteris:

- **Imatge d'infància, professional, escola, família**

Recordo que en una ocasió havia fet un pla general, gairebé zenital, enfilat en una escala, d'un menjador en el qual nens i nenes es

preparaven per menjar. Alguns nens i nenes ja tenien el pitet posat, d'altres no el duïen. S'apreciava com l'educadora procedia *en cadena*, a peu dret, per darrere i sense mirar els nens. En un altre angle de la imatge, hi havia, damunt una taula lliure, vint plats blancs apinyats plens de puré. Tots iguals, tots plens amb la mateixa quantitat, tots preparats per donar-los als nens i nenes. També apareixia una altra educadora omplint més plats, també *en cadena*. Vaig discutir aquesta imatge amb les educadores, extraordinàries professionals. En la comunicació documental del seu projecte educatiu, n'havíem parlat, volien demostrar, en la quotidianitat, el respecte individual a cada nen i nena. Però aquesta imatge traïa per homogeneïtzant i estandarditzant aquest valor. A partir d'aquí van sorgir



*Pla de detall.  
Escola Infantil Municipal  
Izartegi de Pamplona.*

*Pla general picat. Escola Infantil Municipal Izartegi de Pamplona.*



canvis importants en la pràctica educativa, com convidar els nens i nenes perquè decidissin la quantitat de menjar i es poguessin servir sols. De la mateixa manera, vam parlar de la manera de posar el pitet a les criatures segons la seva disponibilitat, el seu permís, el seu moment, el seu intercanvi de mirades... Això va comportar aturar durant un temps la presa d'imatges i esperar que sorgissin de manera natural noves imatges més acords amb els valors teòrics del projecte educatiu. En la documentació resultant podem veure una educadora ajupida entrant en relació visual amb un nen en col·locar-li el pitet. Altres nens i nenes ja tenen el pitet posat. Hi ha també una nena que es serveix menjar al plat des d'un recipient estèticament triat.

- **Anàlisi formal tècnica**

Té a veure amb el que ja he comentat sobre l'elecció del pla adequat i també sobre la qualitat tècnica de la imatge: enquadrament i enfocament oportuns, contrast, composició, línies de força visual, tensió



*Pla de detall.  
Escola Infantil  
Municipal Printzearen  
Harresi de Pamplona.*

dinàmica, textura, pes visual, vectors, equilibris i desequilibris, qualitat artística, lluminositat adequada, cromatismes naturals, *rectitud*<sup>5</sup> de la imatge, grau de pixelació, el moment, si la foto està moguda<sup>6</sup>...

- **Anàlisi del context o escenari estètic**

Anomeno *soroll* a aquell detall inesperat d'una imatge, normalment al fons, que distorsiona la plàcida visualització de la instantània. És aquell jersei groc rebregat i abandonat a la balda d'una prestatgeria, el «moc» d'un nen en un angle de la imatge, un objecte molt fora de lloc... He vist, per exemple, plans mitjos de nens fent processos extraordinaris, però amb *sorolls* de fons que fan la imatge impresentable i incoherent amb els mateixos valors que vol transmetre el primer pla de la imatge. Moltes vegades suggereixo mirar aquesta imatge tapant el protagonista o protagonistes principals de l'escena per observar l'escenari i altres detalls: els «secundaris», la disposició dels objectes, el seu ordre, els colors... Evidentment, això no és només una qüestió formal; comporta

reflexions sobre l'estètica (que no és decoració) dels espais i una presa de decisions per canviar la imatge del *plató* en qüestió: sigui la sala, els lavabos, el menjador, el dormitori, el taller o un pati.

- **La combinació de plans disponibles**

És important considerar l'articulació dels plans documentals realitzats, el seu ritme, la seva combinació, la seva ordenació...

Les imatges així filtrades, com bé sabem, encara poden corregir-se pel que fa a l'enquadrament, brillantor, contrast, croma, etc., a través del gran programa de Photoshop o altres. Però sense una planificació adequada hi ha fotografies incorregibles, i a més podem perdre molt de temps.

Amb totes aquestes imatges ara tinc la base adequada per fer el tipus de document que desitgi: Power, panells, fullet. Aquestes seran noves decisions, tècniques i artístiques, que excedeixen els límits d'aquest article.

*Pla mig zenital.  
Escola Infantil Municipal  
Izarategi de Pamplona.*



### Per acabar començant

Una reflexió personal. Fent imatges documentals de nens i nenes m'adono cada vegada més que estic retratant, d'alguna manera, la meua pròpia autobiografia. En certa manera, per exemple, quan vaig veure la mà d'aquell nen sobre l'herba vaig recordar plàcidament el record de l'herba sobre la meua mà, quan devia tenir uns tres anys, fent-me pessigolles. La documentació dels nens i nenes m'ofereix l'extraordinària possibilitat històrica de conèixer-me millor a mi mateix, evocar el meu original imaginari infantil. Com comenta Albert Solé, el que es juga en el documental ja no és tant la nostra capacitat d'imaginar, sinó la d'explicar què i com som. És una qüestió d'identitat. És una sort sobre la qual estic tot just començant a pensar.

Sóc conscient, com m'han comentat algunes educadores o mestres, que per a això cal molt de temps i molts recursos, sobretot humans, que les

ràtios són inhumanes, que l'estrès, en molts casos, és innegable. Conec el tema de prop, ho comparteixo i reivindico unes altres condicions més amables per a infants i persones adultes. Però a les escoles seguim fent moltes fotografies. Penso que amb consciència, entrenament i professionalitat, i seguint algunes de les indicacions aportades, podem millorar la imatge d'infància, professional i escola. Aquesta és també la nostra responsabilitat ètica, estètica i política. Algunes professionals, també en les condicions assenyalades, ja ho estan aconseguint. ■

### Notes:

1. Diversos autors. *Making learning visible*. Reggio Emilia: Reggio Children, 2001
2. Per poder realitzar aquesta tasca de forma precisa és important disposar d'una càmera rèflex, que és la que ens permet intervenir més



creativament en la feina de documentació. Actualment podem trobar aquesta mena de càmeres a preus assequibles.

3. En aquest punt segueixo interpretativament les apreciacions d'Isabel Alba (2010) a *Detrás de la cámara*.

4. O, evidentment, les educadores, pares, mares, avis...

5. És a dir, que no hi hagi imatges tortes per manca de cura.

6. També podem decidir intencionadament realitzar una fotografia amb l'anomenat temps extrudit; és a dir, recollir el moviment que té lloc davant la càmera i que pot produir un efecte pictòric extraordinari desitjable en alguns casos.

### Bibliografia

ALBA, I. *Detrás de la cámara*. Madrid: Montesinos, 2010.

AZURMENDI, M. «Narratividad y ciencias sociales». *Bitarte*, año 7, núm. 2 (març 1999). Pàg. 39-49.

DIVERSOS AUTORS. *Making learning visible*. Reggio Emilia: Reggio Children, 2001.

DIVERSOS AUTORS. *Voces, tramas y escenarios. Cuarenta años en Aletheia*. Buenos Aires: Colegio Aletheia, 2010.

BADGER, G. *La genialidad de la fotografía*. Barcelona: Blume, 2009.

BRUNER, J., *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona: Gedisa, 1994.

CABANELLAS, I.; Eslava, C. (Coords.) *Territorios de la infancia. Diálogos entre arquitectura y pedagogía*. Barcelona: Graó, 2005.

CABANELLAS, I.; Eslava, J. J.; Polonio, R. *Ritmos infantiles. Tejidos de un paisaje interior*. Barcelona: Octaedro-Rosa Sensat, 2007.

CABANELLAS, I.; Hoyuelos, A. *Momentos. Cantos entre balbucesos*. Pamplona: Universidad Pública de Navarra, 1998.

COMOLLI, J-L. «Documento y espectáculo» a: DIVERSOS AUTORS. *Ideas recibidas*. Barcelona: Macba, 2009, pàg. 108-123.

DAHLER, G.; Moss, P.; Pence, A. *Más allá de la calidad en educación infantil*. Barcelona: Graó, 2005.

ESCUELAS INFANTILES DE REGGIO EMILIA. Col·lecció: «La escucha que no se da» (sis títols). Barcelona: Octaedro-Rosa Sensat.

FONTANEL, B.; D'Harcourt, C. *Bébés di monde*. París: La Martinière, 2009.

FONTCUBERTA, J. (Coord.) *Estética fotográfica*. Barcelona: Gustavo Gili, 2007.

FREEMAN, M. *El ojo del fotógrafo*. Barcelona: Blume, 2010.

GUERRA, M. «Los pasos del proyectar». *Infancia*, núm. 128 (juliol-agost 2011), pàg. 6-12.

HOYUELOS, A. *La ética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi*. Barcelona: Octaedro-Rosa Sensat, 2004.

-*La estética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi*. Barcelona: Octaedro-Rosa Sensat, 2006.

-DOCUMENTACIÓN como narración y argumentación». *Aula de infantil*, núm. 39 (setembre-octubre, 2007), pàg. 5-9.

MALAGUZZI, L. *La educación infantil en Reggio Emilia*. Barcelona: Octaedro-Rosa Sensat, 2001.

MORIN, E. *La mente bien ordenada*. Barcelona: Seix Barral, 2001.

NÚÑEZ, R. *El pensamiento narrativo*. Oviedo: Universidad de Oviedo, 2010.

RICOEUR, P. *Historia y narratividad*. Barcelona: Paidós Ibérica, 1999.

RINALDI, C. «1980-1996: La evolución de la elección» a: DIVERSOS AUTORS. *Los cien lenguajes de la infancia*. Barcelona: Rosa Sensat, 2005.

-»Malaguzzi e le insegnanti» a: MANTOVANI, S. *Nostalgia del futuro*. Lama San Giustino: Junior, 1998.

-*In dialogo con Reggio Emilia. Ascoltare, ricercare e apprendere*. Reggio Emilia: Reggio Children, 2009.

SHORE, S. *Lección de fotografía*. Londres: Phaidon, 2009.

SOLÉ, A. «El documental como síntoma». *El País*, 11 de septiembre de 2009.

SPAGGIARI, S. «La invisibilidad de lo esencial» a: ESCUELAS INFANTILES MUNICIPALES DE REGGIO EMILIA, *Zapato y metro*. Barcelona: Octaedro-Rosa Sensat, 2005, pàg. 6-9.

SUÁREZ, D. et al. «La documentación narrativa de experiencias pedagógicas como estrategia de la formación». *Infancia* 103, pàg. 37-40.

VILLOTA, G. «Documento, ficción y presencia del cuerpo» a: DIVERSOS AUTORS. *Ideas recibidas*. Barcelona: Macba, 2009, pàg. 106-107.

WHITE, H. *El contenido de la forma*. Barcelona: Paidós, 1992.

Alfredo Hoyuelos, mestre i doctor europeu en Filosofia i Ciències de l'Educació



Històries de complicitat  
i descoberta II

# De la peixera a obrir l'aixeta

**Carme Cols**

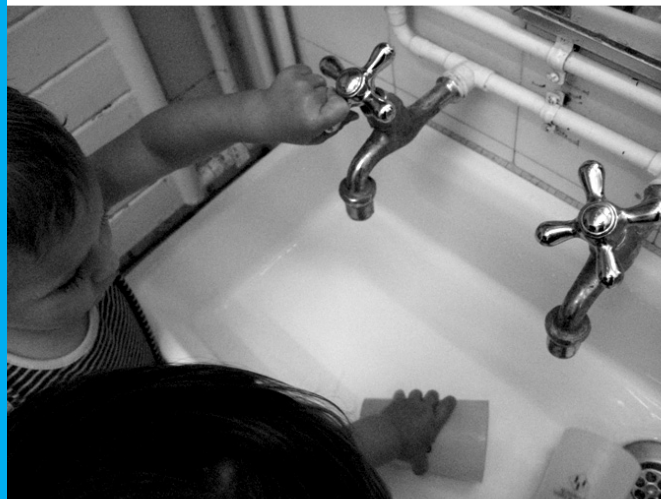
Una seqüència molts cops porta a una altra. Són diferents, però tenen un element comú, l'aigua, amb infinites possibilitats d'experimentar, de manipular, de descobrir, de fer i interrogar: ara en surt, ara no en surt, ara en surt molta, ara només un rajolí.

Una simple complexitat d'aprenentatge, relacionar l'acció de la mà sobre l'aixeta amb l'aparició, desaparició o control del cabal de l'aigua. ■





bones pensades

*La descoberta d'en Biel.*

*En Pau no ha trobat la manera de fer sortir aigua de l'aixeta. En Biel i ell comparteixen mirades i somriures i assagen l'habilitat que ha après en Biel...*



*La mestra observa atentament el procés. De tant en tant es creuen mirades que traspuen confiança en el que estan fent. Confiança que els fa continuar la recerca per aconseguir obrir l'aixeta.*

# Els temps i els ritmes de la naturalesa

Carme Col's, Eva Sargatal  
i Josep Fernàndez Quiles

**L'escola de la infància i per a la infància, com ha de ser? És possible una escola agradable, on s'hi trobin a gust els infants, els mestres i les famílies? Quina mena d'organització pot fer possibles continguts, funcions, procediments, motivacions i interessos? Com es pot potenciar la pedagogia de l'escolta, de les relacions?**

Ens hem preguntat en quin món volem que creixin els nostres nens i nenes? Philippe Meirieu<sup>1</sup> es pregunta: Quins infants deixarem al nostre món? La quantitat d'estímuls i pressions en què tots estem immersos, grans i petits, genera ritmes accelerats. La societat ens accelera, però nosaltres volem desaccelerar perquè sabem que els nens i nenes necessiten trobar els seus propis reptes i ritmes per a l'aprenentatge.

La tasca de pensar, parlar, discutir, d'intercanviar en la formació i en la pràctica, ens ha ajudat a anar definint el concepte d'escola, d'infància, de mestre, des del punt de vista teòric i, en la pràctica, a anar creixent dia a dia per poder donar resposta a aquests interrogants.

Plantegem una escola arrelada, que té un paper significatiu en el barri, el poble o la ciutat. Una escola que va més enllà dels murs, oberta a les coses que passen a dins i a fora. Una escola on es produeixin canvis de relació entre molts adults i moltíssims infants. Una escola viatgera, com deia Loris Malaguzzi,<sup>2</sup> «una construcció viatgera, en constant ajustament, basada en les dinàmiques interactives dels seus protagonistes i de les seves capacitats de combinació, on cadascuna de les parts es mou amb la seva identitat i els seus deures, trenant lligams de reciprocitat i comparació».

En definitiva, una escola difusora d'una determinada manera d'interpretar la infància i la seva cultura.

Conceptes reflectits avui en moltes escoles i centres d'atenció a la primera infància. Canvis visibles construïts des de la reflexió en coherència amb allò que creiem i fem. Un recorregut que, juntament amb infants i famílies, hem anat construint. Els nens i les nenes són els protagonistes, amb el seu redescobriments del món i la seva curiositat vital per aprendre. Centrem la nostra experiència en l'etapa educativa 0-6.

## **Presa de consciència de les nostres realitats**

Partim de realitats amb espais interiors i exteriors equipats i dissenyats de manera que resulten poc confortables i sovint mancats de naturalesa. Passejant podem observar espais que parlen d'un concepte d'escola molt arrelat en la nostra societat. A les finestres s'hi sol reflectir el pas de les estacions al llarg de l'any amb flors, fulles o fruits reproduïts amb paper, poques vegades utilitzant els mateixos materials naturals. Les decoracions reflecteixen la uniformitat de l'activitat escolar típica sense a penes diferències entre zones geogràfiques molt diverses.

Quantes vegades, amb la millor intenció, ens compliquem la vida programant activitats rutinàries que resulten espectaculars, amb molt d'esforç i temps de preparació i un resultat limitat? Quantes vegades algunes activitats que fan els nens i les nenes de tres, quatre i cinc anys es repeteixen des del primer any de vida? Per què en aquesta etapa dels 0-6 els espais exteriors estan en silenci durant tantes hores? Com diferenciar els problemes conductuals d'un infant hiperactiu (TDAH) dels problemes que genera una metodologia i una programació superdirigida i hiperactiva?

Quantes vegades ens dediquem a adequar l'activitat dels infants a les nostres pròpies idees, i no a seguir-los per poder interpretar els seus veritables gustos i necessitats? Com donem resposta a la diversitat, als diferents ritmes i interessos? Com adequem metodologies coherents amb el plantejament del projecte educatiu? Els reptes d'observar i donar resposta als interrogants que hem formulat anteriorment han estat el motor de molts canvis. Hem avançat en el valor de les relacions i de centrar les activitats al voltant de la vida quotidiana, deixant els grans muntatges per gaudir del temps i en la naturalesa.

### L'escola a l'aire lliure

El plantejament educatiu de l'escola ha de possibilitar experiències que creïn llaços i cohesió social. Sovint aquestes primeres relacions entre les diferents famílies i entre els infants són les que perduren, i gairebé mai no s'obliden.

Adolphe Ferrière<sup>3</sup> deia: «L'infant estima la naturalesa i l'amunteguem en sales tancades; li agrada donar un objectiu a les seves activitats i li hem pres; li agrada moure's i l'hem immobilitzat; li agrada parlar i l'hem silenciàt; volia raonar i ens adrecem només a la seva memòria; volia seguir la seva fantasia i l'hem feta fugir; volia ser lliure i l'hem ensenyat a obeir passivament.»

Els temps i els ritmes de la naturalesa són pausats, cada procés necessita el temps necessari i les condicions adequades. De la mateixa manera, els processos educatius requereixen un temps i unes condicions pròpies.





Les persones formem part de la naturalesa. La nostra vida depèn dels elements naturals. Vivim i creixem en entorns on la natura ens acull. Els nens i les nenes mostren una inclinació natural per explorar, conèixer i gaudir d'aquest entorn i dels seus materials utilitzant tots els sentits. Immersos en un entorn natural, cada dia és igual i cada dia és diferent. Són capaços d'encantar-se amb els petits detalls: un cargol o una flor poden ser objecte de grans descobriments. I són capaços de compartir-los. I en aquest medi natural es mostren calms i interessats en mil activitats. Tot els ofereix oportunitats i els predisposa a seguir diferents ritmes d'aprenentatge en projectes llargs.

En educació, observant aquests processos podem trobar respostes a moltes preguntes. I com els nostres referents pedagògics –Pestalozzi, Fröebel, Montessori...–, hem pogut constatar que en apropar els infants a la naturalesa es produeixen nombroses circumstàncies de gran valor educatiu. En sortir de les aules per trobar les activitats naturals a l'aire lliure, immersos en la naturalesa trobem olors, textures, sons, moviments... molt diferents als de les joguines que se sol tenir a casa. La naturalesa permet imaginar, crear. Una pedra, una fulla, un tronc, poden ser tantes coses... I descobrir-ne les propietats, les formes, els colors,

estimula i desenvolupa el coneixement. El sol, la terra, l'aigua, el vent, són els elements que acompanyen el redescobrir de la infància. Un redescobrir lluny de les fitxes i dels infants immòbils dirigits per algú que els diu què s'ha de fer, amb qui han de seure, sense deixar opció de triar o organitzar-se.

L'infant necessita sentir-se segur. Per actuar necessita sentir-se a gust. La pressa ens fa córrer el risc de tractar-lo com a un objecte i viure la contradicció entre la teoria i l'acció educativa. Un rellotge a l'entrada de l'escola com a símbol de respecte i un missatge present al llarg del dia: el rellotge marca el temps de l'infant, que és diferent del temps de l'adult.

El jardí de l'escola és un indret on els infants poden actuar lliurement i autònomament, estimulats per les propostes que els ofereix l'entorn. Propostes i distribució dels espais que proporcionen la seguretat necessària per actuar i compartir experiències, sense necessitat de la intervenció constant i directa d'un adult. Un indret viu, alegre, on a tota hora se sent la remor del joc de les criatures i de la vida.

Les propostes formen part de l'ambient en els diferents espais interiors i exteriors. Són referents per als infants i els adults que sempre



donen l'oportunitat de retrobar espais i propostes que faciliten la possibilitat de combinar el joc i la vida quotidiana. Al voltant d'aquests dos eixos neix la planificació d'estratègies per poder crear un ambient i una atmosfera de respecte als diferents ritmes.

### L'organització i el temps a l'escola

Un temps que s'inicia amb l'acollida, el retrobament del grup. Una entrada flexible ens fa organitzar un espai on es fa el ritual sense llargues esperes. Lluny de convertir el bon dia en un malson d'espera, el bon dia té lloc i es viu en un espai determinat al voltant d'un sofà. Entorn d'aquest retrobament, ens organitzem. Una organització que és diferent per a cada grup. Les famílies tenen els seus referents per deixar les coses. Diferents estratègies faciliten tenir temps per escoltar, per intercanviar paraules amb la família. Llegir les llibretes, trobant moments que parlen del que va fer ahir. Un temps que ens dona informació per poder retrobar l'espai, els materials, els companys...

Planificació de situacions individuals i col·lectives, espontànies o suggerides, garantint sempre un equilibri i una seguretat física i emocional perquè els més petits puguin ser protagonistes del seu propi progrés. Hem deixat de programar —«avui farem», «avui toca fer»— amb objectius lineals, per planificar les activitats del benestar de tots. Un benestar que comença per donar resposta a les necessitats bàsiques en una organització que ha

previst espais que faciliten un reagrupament de tots per menjar fruita a mig matí. Menjar al migdia. Beure aigua tranquil·lament en qualsevol moment del dia. Un lloc per descansar si es necessita durant el dia i a l'hora de la migdiada. Els espais d'higiene utilitzats respectant les necessitats, sense cues ni presses. Els hàbits es construeixen. Són el mirall de molts petits detalls que ens mostren uns rituals. Quins valors transmeten?

Intentem fer dels moments de menjar un plaer sensorial i de comunicació que, amb els nadons, comença respectant uns ritmes i uns temps diferents i respectuosos també en els descansos i en els canvis de bolquer. Amb la família ens organitzem i pactem pensant en la combinació d'horaris que ens dona la qualitat individual i col·lectiva. Els hàbits es troben també en la riquesa de la vida de l'escola. També les parets parlen d'aquesta riquesa cultural que dona un valor a cada exposició i documentació. Tot el que hi posem respon a una intenció. Estem educant amb una estètica i amb una ètica que parla del nostre concepte d'infància, de família i de mestra.

Poc a poc, els valors i l'estètica institucionals van trobant més coherència. Avui podem trobar moltes escoles que han cuidat amb detall tot el mobiliari, pensant en els més petits i en els adults. Hi ha taules, cadires, sofàs, que compartim grans i petits. Els espais exteriors i interiors estan equipats per poder convida-hi grans i petits. Convida i fer possibles molts moments que requereixen estratègies per poder observar, deixar fer, acollir, acompanyar.

En el moment de la sortida de l'escola es produeix un retrobament amb la família que permet conèixer les coses que han passat, que per a cada nen i nena poden ser diferents. El retrobament es perllonga moltes vegades al jardí de l'escola amb grups de famílies. Aquesta organització del temps, en familiarització amb els espais i les estratègies pactades per a la convivència, ha fet possibles moments molt diferents dels que produeix un horari rígid de sortir «tots alhora».

En l'etapa 0-6 el temps de l'escola és un temps d'INFÀNCIA, tranquil, serè, de gaudi i relacions, i dinàmic en totes les situacions de la vida quotidiana. Temps per escoltar l'infant, temps per observar els seus gestos, les seves accions, els seus silencis. Temps per observar i mostrar interès i atenció a tot el que fa. Amb la mirada, cada nen i cada nena se sent recolzat, valorat i reconegut.

Els espais exteriors, igual que els interiors, requereixen planificació i previsió per aconseguir fer-ne uns llocs acollidors on s'hi estigui a gust tant a l'estiu com a l'hivern, els dies de sol i els dies de pluja. No existeix el mal temps, sinó els bons equips de roba, com diuen els pedagogs dels països nòrdics.

Friedrich W. A. Fröbel<sup>4</sup> (Alemanya, 1782-1852) deixava clar que la seva concepció de la infància es basava en els sentits: «El marc idoni per al desenvolupament de l'infant és la mateixa naturalesa a la qual l'infant –i l'home– està indistintament referit i vinculat, ja que és el seu medi.» I és a partir de viure en contacte permanent amb la naturalesa que l'infant s'enriqueix i creix, partint dels seus propis descobriments.

L'espai del jardí de l'escola permet que les famílies també puguin gaudir-ne i l'utilitzin, amb la corresponsabilització adequada, dins i fora de l'horari escolar.

Com ja hem dit, els diferents espais de la vida de l'escola han de ser el reflex del plantejament del projecte educatiu. Un projecte educatiu viu, perquè a l'escola i a l'entorn passen coses d'una riquesa immensa, que l'equip de professionals acull, analitza, valora, fent possibles els escenaris. Escenaris que permeten teixir històries i relacions que et fan sentir part d'una comunitat, acollint les diferències i respectant els processos. Una reflexió i unes propostes que es viuen avui a moltes escoles que han optat per deixar les presses dels aprenentatges precoços i mostrar que una bona atenció en els primers anys és una bona inversió. Una inversió

que dona eines per aprendre a decidir, a pensar, a treballar en equip, a ser creatius, responsables, a respectar tenint en compte les diferències individuals com a valor col·lectiu.

Amb prou feines proposem res de nou. Simplement recuperem i reinterpretem els nostres referents pedagògics que ens acosten a una manera d'entendre l'escola. El seu missatge d'equilibri i contacte amb la naturalesa, en la societat actual, consumista, permanentment estressada i tan preocupada pels resultats, ens pot ajudar a recuperar el ritme més adequat per a l'educació.

Ens agradaria acabar amb unes paraules de John Dewey<sup>5</sup> en les quals defineix l'escola com una institució social: «L'escola és simplement aquella forma de vida col·lectiva en què es troben concentrats tots aquells mitjans que seran més efectius per dur l'infant a participar dels recursos heretats per la humanitat i a fer ús de les seves pròpies capacitats per aconseguir els objectius socials.» Potser si l'escola dels 0-6 fos el jardí de la infància, un equipament viu, actiu i participat per totes les persones que hi conviuen, podríem contestar les preguntes que, juntament amb el pedagog Philippe Meirieu, ens fèiem en començar: Ens hem preguntat en quin món volem que creixin els nostres nens i nenes? Quins infants deixarem al nostre món? ■

**Notes:**

1. PHILIPPE MEIRIEU. *Quins infants deixarem al nostre món?* Vídeo de la intervenció de Philippe Meirieu a la II Jornada Marta Mata (2009): <http://www.rosasensat.org/documents/9/>.  
Més informació al seu web: <http://www.meirieu.com/>
2. LORIS MALAGUZZI. *Els cent llenguatges dels infants*. Barcelona: Rosa Sensat, 2005
3. ADOLPHE FERRIÈRE. *Transformemos la escuela. Llamamiento a los padres y a las autoridades*. Barcelona: Imprenta Clarasó, 1929
4. FRIEDRICH W. A. FRÖBEL. *La educació del home i el jardí d'infants*. Vic: EUMO, 1989
5. JOHN DEWEY. *Democràcia i escola*. Vic: EUMO, 1985

Carme Cols, mestra d'educació infantil  
Eva Sargatal, mestra d'educació infantil  
Josep Fernández Quiles, mestre i pedagog



# Junts, nadó i adult

**L'estona d'estar junts l'adult i el nadó és l'apropiada per crear un diàleg ric amb gestos, mirades i paraules. És un moment en què el nadó pot sentir-se part activa en la relació i és una oportunitat de comunicació satisfactòria per a l'adult.**

Anna Tardos

Els nadons ens provoquen com un encanteri. Ens colpeixen molt profundament. Crec que no m'equivoco si dic que ningú pot passar davant del cotxet d'un nadó desconegut sense aturar-se i somriure-li. Tots els nadons, i per suposat els nostres propis infants, desperten en nosaltres emocions indescriptibles. Ens hi acostem un i altre cop, ens embadalim quan estan adormits, busquem el seu somriure quan estan desperts, i sobretot sempre ens encanta tenir-los als braços.

Tot això és veritat, però no del tot. Sovint passa que en els moments importants d'estar junts l'adult i el nadó, no els parem prou atenció, perquè estem preocupats amb les tasques que fem: posar-los la samarreta, netejar-los el culet, ajustar bé els bolquers... Els toquem, els belluguem, i de vegades no ens adonem de les mirades que ens adrecen plenes d'expectativa. No pensem que si poguéssim tenir una conversa amb ells i si els expliquéssim el que estem fent, a ells els agradaria 'ajudar-nos': «Ara et trauré el bolquer per veure si hi ha alguna cosa. Et netejaré la pell amb la tovallola i t'aixecaré el culet. M'ho deixaràs fer? Ara et posaré aquest abric. Veus que és maco? L'avia el va fer per a tu. Primer et poso una màniga... i després l'altra... T'hauré d'aixecar una miqueta. No ha estat fàcil, però ho hem aconseguit.»

Ens ajudarien? I tant que sí. El nadó pararia atenció al que estem fent, relaxaria els braços i, a l'edat de pocs mesos, allargaria els braços cap a nosaltres quan li ensenyéssim la samarreta. Una veritable conversa d'aquest tipus entre la persona adulta i el nadó és possible. I així s'evitaria fer moviments ràpids i poc cuidats, que moltes vegades enterboleixen l'activitat conjunta durant el temps de relació directa i íntima. Aixecar-li massa les cames, fer girs massa ràpids d'un costat a l'altre, forçar el braç del nen atrapat dins la màniga, o les cames atrapades en les granotes amb cremallera (no gaire pràctiques); aquestes i altres poden arribar a ser experiències gens plaents per al nadó. I a més, l'adult, en lloc de gaudir d'un diàleg ric i amb sentit durant aquest temps de relació, es trobarà que ha de vestir un nadó que plora i protesta. En una situació així, la persona adulta mira de calmar el nadó: «Ja veig que estàs cansat. Molt bé, em donaré pressa i enllestirem de seguida». I en conseqüència els moviments es tornen encara més ràpids, moltes vegades precipitats, i esdevenen encara menys agradables per al nadó. És una llàstima! Perquè l'activitat de vestir o de canviar el bolquer d'un bebè, que es repeteix diverses vegades al dia, també pot arribar a ser una manera satisfactòria de relacionar-se!



Fora de l'àmbit familiar és especialment perillós si l'activitat de vestir i canviar el nadó no es fa de manera joiosa. En una institució, del nadó no en té cura la seva mare, pare o àvia, que se'l miren amb orgull i afecte, sinó que l'atén una altra persona: una professional, cuidadora o educadora. Una persona que té al seu càrrec diferents nadons, un després de l'altre, i tant és que se'ls estimi molt -per això va escollir aquesta carrera-, que no pot dedicar-se a cada nadó amb l'amor orgullós, reconfortant i ple d'adoració d'una mare. I afegeixo encara: tampoc no ho podem esperar. No seria realista. Malauradament, els seus moviments esdevenen mecànics, ràpids i rutinaris amb molta facilitat. El fet d'estar junts, de relacionar-se en aquestes situacions, té lloc moltes vegades sense paraules i de manera impersonal. En el 'millor dels casos' el nen no protesta, però ho suporta passivament, i pot fer difícil la relació posant tensa la seva musculatura. En aquest cas no resulta un plaer per a cap de les parts, ni per al nen ni per a la persona adulta.

Com ho podem evitar? Hem d'esperar que l'educadora estimi cada un dels nens que té al seu càrrec com si fos la seva mare? És impossible. Sí, és impossible. L'amor no es pot receptor, especialment els afectes materns, però es pot millorar. Hi ha algunes regles molt senzilles que, si l'educadora les segueix, crearà una atmosfera positiva completament diferent, i

resultarà més plaent per al nen i per a l'adult. Amb el pas del temps, l'adult ja no haurà de pensar en les regles ni en com seguir-les. Li resultarà natural aproximar-se al nadó com a un company, amb interès personal i habilitat, i el fet de netejar-lo, rentar-lo, vestir-lo i despullar-lo i canviar-li els bolquers, serà en última instància la trobada entre dos éssers humans. Una trobada real, on el nen no és només l'*objecte* de tot el que li fa l'adult, sinó també un *participant*. Exposo algunes regles que s'han elaborat, revisat i dut a terme al llarg d'algunes dècades a l'Institut Pikler de Budapest, basades en els principis de la pediatra hongaresa Emmi Pikler. A l'Institut, es van educar centenars de nens orfes abandonats, que es convertiren en adults joves, amb una personalitat sana (com demostren els estudis de seguiment), malgrat que van haver de créixer sense la calidesa de l'amor d'una família en una edat molt vulnerable.

- **Mai s'ha d'agafar en braços un nadó de manera inesperada per a ell, provocant-li un ensurt.** Cal adreçar-se a ell, buscar la seva mirada. Si està adormit i l'hem d'agafar, hem de dirigir-nos a ell, acaronar-li suaument la cara i esperar fins que s'estiri i es desperti. Un cop s'hagi establert control visual, dir-li que anem a agafar-lo. Cal fer-ho, fins i tot amb un nadó de pocs dies o setmanes. Només llavors podrem agafar-lo.



- **Els moviments mai no han de ser precipitats.** Convé deixar el temps suficient perquè, amb la nostra gesticulació, el nen es prepari pel que passarà. Per exemple, tocar-lo suaument, posar les nostres mans sota el seu cap i el seu cos, i només després d'això aixecar-lo.
- **Ajudar-lo amb paraules a preparar-se pel que passarà.** Això també significa que mai estarem en silenci mentre estem junts. Cal explicar-li què anem a fer, quina roba agafarem per posar-li. Quina part del seu cos tocarem. Parlar-li, informar-lo, no només mentre es fa l'acció, sinó abans que comenci: «Ara et passaré el braç per dins de la màniga. Sí, aquest bracet teu. Gràcies». Ho creguem o no, el miracle tindrà lloc a l'edat d'uns pocs mesos. El nadó, somrient, aixecarà amb incertesa el seu braç quan les mans de l'adult vagin cap a ell. I quin plaer per a l'adult! I quin plaer per al nadó!
- **L'adult ha d'escoltar el nadó mentre se n'està ocupant.** Li ha de respondre. En una relació creada d'aquesta manera, el contingut de la informació cada vegada serà més ric, i el nen tindrà resposta a les seves manifestacions. L'educadora pot dir, per exemple: «Veig que t'agrada aquest abric tan calentó. Em sembla que ara tens son, acabes de badallar; et



posaré al llit de seguida. T'estic posant al llit. I ara t'estic tapant. Que dormis bé!» Un nadó de només uns mesos ja assimila les paraules adreçades a ell. I fa que l'educadora li dediqui la seva atenció, els seus pensaments, el seu interès, malgrat que sigui el tercer o el vuitè nen a qui canvia els bolquers aquest matí.

Aquestes són regles senzilles; no tenen res de sorprenent. Val la pena, però, que ens observem per saber si actuem d'aquesta manera, i si fem servir els moments d'estar amb els nens per crear un diàleg més ric amb gestos, mirades i paraules, dins el qual el nadó també pugui sentir que és part activa, i que faci que el moment d'estar junts sigui més satisfactori per a l'adult, que ha de repetir els moments de cura dels nadons durant tot el dia. ■

Anna Tardos. Institut Emmi Pikler de Budapest

De l'original «Being with Babies» a *Echange*, set.-oct. 2011, pàg. 86-88

Traducció Marián Martínez Òdena

# Conversa amb Elisabet Vilaplana



Infància

**Infància:** *Sabem que heu pogut gaudir del programa «Ja tenim un fill» que ofereix el vostre CAP. Ens podries explicar en què consisteix aquest servei?*

**Elisabet Vilaplana:** És un servei que es duu a terme al Centre d'Atenció Primària del nostre barri i que va adreçat a pares i mares que acaben de tenir un fill. Aquest servei està pensat per als pares i mares de nadons de 0 a 9 mesos.

Consisteix en una trobada de les famílies (de tota manera, sempre hi assisteix la mare) amb els seus bebès. És una trobada setmanal de dues hores i mitja de durada que està coordinada sempre per la mateixa professional, la qual s'ha mantingut estable al llarg de totes les sessions.

Ella ha estat qui ha creat el clima adient perquè moltes de nosaltres (generalment mares novelles) poguéssim parlar sobre temes relacionats amb la criança, temes d'especial interès quan tens un nadó: l'alletament, el son, l'alimentació, els còlics, el massatge, la higiene... Sense cap afany de protagonisme ella també oferia el seu parer, oferia referents teòrics, facilitava lectures o experiències... que ens podien ajudar a entendre millor les situacions, les necessitats dels bebès i, també, les nostres. Crec que ens donava la confiança que podíem «escoltar» els nostres bebès quan encara no parlen en paraules, la confiança que podíem entendre'ls i, també, que si no els acabàvem d'entendre no s'ensorrava el món, perquè ells sentien

**L'Elisabet fa poc que ha estat mare d'una nena que es diu Irene. El nostre interès en aquesta entrevista es centra, eminentment, a conèixer la seva experiència com a usuària del programa «ja tenim un fill» que ofereix el seu Centre d'Atenció Primària.**

que érem al seu costat escoltant-los i estimant-los.

Un altre gran avantatge d'aquest servei, a més de la comunicació entre nosaltres i la convivència de mares i bebès (amb tota la xarxa multidireccional de relacions que això comporta), ha estat la participació setmanal de diferents professionals (pediatre, fisioterapeuta, odontòleg...) que ens aportaven els seus sabers i la seva experiència en diferents àmbits relacionats amb la cura i la salut dels bebès.

També ens van organitzar sortides per conèixer escoles bressol del barri i altres serveis com el de l'espai familiar.

Em sembla que nosaltres el proper setembre ens decantarem per aquest servei d'espai familiar, ja que ens sembla interessant el plantejament i també més coherent amb els nostres horaris de treball. Si voleu ja us explicaré més endavant com ens ha anat l'experiència.

**I:** *Ens podries explicar l'organització d'aquest temps de trobada setmanal?*

**E.V.:** Realment l'organització horària era molt flexible. Cap a les 11 del matí anàvem arribant, ens descalçàvem i ens col·locàvem amb els nostres bebès als matalassets que hi havia preparats. Un cop instal·lades parlàvem dels temes que he esmentat. A mitja sessió la coordinadora del servei ens oferia aigua, sucs, galetes... Finalment, en acabar cantàvem una cançó per acomiadar-nos.



**I:** *Notem la teva satisfacció respecte d'aquest servei del qual heu pogut gaudir i que ara ja ha acabat perquè la Irene ja té 11 mesos. Podries fer-ne una valoració?*

**E.V.:** La valoració que en faig és molt positiva, ja que és un servei molt profitós tant per a nosaltres, com a mare i com a pare, com per als nostres nadons. Penso que hem après molt. I en molts aspectes diferents. Hem après coses relacionades amb la cura i les necessitats dels bebès. Hem après que, segurament com en tot, hi ha diversos plantejaments sobre diferents coses i que poden ser vàlids. Cada persona és diferent, cada criatura és diferent, cada situació és diferent... Hi ha pares i mares que poden dedicar més temps a la criança dels seus fills, d'altres necessiten ajuts externs (avis, àvies, cangurs...). Hi ha mare que pot fer alletament a demanda per poc temps, altres per més temps, o no fer alletament matern..., però el que és important és la relació d'afecte que s'estableix, les pautes i el respecte que necessiten les criatures.

Una altra conseqüència positiva són els lligams i les complicitats que establím les famílies i els nadons i que poden ser gènesi de noves amistats en funció dels adults i, també, dels infants.

Ha estat molt gratificant viure conjuntament les conquestes que han anat fent els nostres fills. Hem vist que el creixement i la maduració és un procés imparabile que s'ha viscut no com una cursa sinó com un camí que van fent cadascun al seu ritme.

**I:** *Malgrat que la teva valoració és tan positiva, podries esmentar algun aspecte millorable?*

**E.V.:** L'organització i el tracte humà han estat impecables. Si cal esmentar algun aspecte millorable diria que les instal·lacions on es desenvolupava l'activitat eren de dimensions molt reduïdes.

**I:** *Repetiries l'assistència a aquest servei en el cas d'un segon fill no essent, aleshores, mare novella?*

**E.V.:** Sí, probablement, però ho he trobat especialment interessant ara que no tenia cap experiència com a mare. En el cas de tenir un altre fill o filla segur que aquest servei em resultarà igualment profitós i enriquidor, el que canviarà és que jo ja comptaré amb el bagatge de l'experiència de la meva primera filla.

Donem les gràcies a l'Elisabet per dedicar-nos una estona i així haver pogut tenir aquesta conversa.

Donem les gràcies, també, a les persones que fan possible el funcionament del servei «Ja tenim un fill» ■

# Els infants, els mirem?, els veiem?

Olga Pich i Fina Monell

**Les autores es plantegen en aquest article com ha de ser la mirada de les mestres perquè sigui una mirada de qualitat, una mirada capaç de veure i de comprendre l'altre. Per poder desenvolupar aquesta mirada, cal que, en l'equip de professionals, hi hagi coherència en la manera d'entendre i de viure els conceptes que són essencials per a un desenvolupament integral dels infants, i per assolir aquesta coherència, cal temps per a la reflexió i el debat.**

## Preàmbul

Com a treball de reflexió ens plantegem que totes les mestres mirem molt els infants i veiem coses diferents, i és en aquesta diferència on rau la riquesa del treball compartit.

La mirada pot ser de més o menys qualitat segons aprenem a veure-hi més enllà de la simple descripció del que succeeix en un moment determinat i de la primera impressió que ens produeix. Com tot acte d'aprenentatge, es produeix en un entorn social, amb altres mestres, i requereix un procés i un temps que es materialitzen en diverses accions: parar, mirar, veure, reflexionar, compartir i modificar. Enxarxades amb aquestes accions n'hi ha unes altres que complementen, completen i donen sentit a l'acció, com són llegir, escriure, difondre, comprometre's i exigir. (Santos Guerra, M. A., 2006)

L'objectiu darrer de tot acte educatiu és mirar de comprendre què comprèn l'altre (Meirieu P., 2011) i posar els mitjans necessaris per poder aprendre i aprehendre el món.

## Presentació

Aquest article és fruit de la reflexió a l'entorn de situacions educatives quotidianes i respon a la demanda de mostrar i explicar les bases i referents pedagògics de la nostra escola.

El primer debat gira a l'entorn de quins són els conceptes que considerem essencials per a un desenvolupament òptim i harmònic dels infants,

que seran els mateixos que, com a mestres, haurem de tenir presents i treballar en nosaltres mateixes. La coherència de l'escola passarà per entendre'ls i viure'ls de manera similar i això passarà per compartir temps de conversa.

No hi pot haver prioritat. Tots ens són necessaris. Podríem fragmentar cada un d'ells o ampliar el llistat, però creiem fermament que no el podem disminuir.

Volem mostrar les nostres reflexions, conscients que no hi ha lloc d'arribada final, el resultat és el camí. Us convidem a fer un exercici similar, és molt estimulant!



*límits*



*Confiança*



*Exploració*

## Els infants, els mirem?, els veiem?

### Límits

Pocs, precisos, clars, necessaris, innegociables i mantinguts en el temps.

Veiem que la gestió que fem dels límits en relació amb els infants està íntimament relacionada amb la pròpia vivència. Hem d'estar disposats a mirar-nos i veure'ns en els nostres límits i necessitats, reconèixer-los i acceptar-los.

L'infant que ho pot rebre d'aquesta manera se sent mirat, cuidat i tingut en compte en les seves necessitats i en l'acompanyament cap a aquest món.

La natura ens dóna la vivència del límit (la pell, la gravetat...), per tant el tenim incorporat al nostre fer i estar. És l'absència de límits el que aporta dificultats al desenvolupament.

### Confiança

En la conversa ha quedat palès que totes volem confiar en les criatures i així ho sentim des de la teoria. A la pràctica ens passa que la concreció es materialitza en unes accions dels infants que ens costen molt de suportar i on emergeixen les nostres pors i inseguretats; les hem pogut anar afrontant acompanyant-nos entre adults.

Són els infants qui, si ho permetem, ens mostren que hi podem confiar. Podem afirmar que no hi ha hagut cap nen o nena amb salut que s'hagi posat en situació de risc. Entenem per salut la capacitat de cuidar-se un mateix, no haver perdut l'instint de supervivència.

I som nosaltres, amb la nostra actitud, que atorguem confiança.

«Necesitamos que los demás nos crean para creernos.» (Miguel de Unamuno, 1946)

### Exploració

Què seria de nosaltres si els nostres avantpassats no haguessin explorat?

On mirem? Què veiem? Ens fixem en els infants que no són els protagonistes en aquesta imatge?

La mestra ha d'intervenir? Per què? Com? Respecte a qui?

Si decidim intervenir, pensem prèviament en la finalitat? I posteriorment, hi reflexionem?

Ens podem permetre intervencions espontànies? O, en canvi, haurien de ser premeditades?

Aquestes preguntes ens les formulem en referència al nen de l'esquerra de la imatge i el del fons, perquè els nens del primer pla són els que de ben segur ja mirem.

**Afectivitat**

Un aspecte de l'ésser humà que cal cuidar especialment. La convivència constant de diferents edats permet l'acompanyament en aquest sentiment viscut i recordat. Podem oferir allò que tenim perquè ho hem rebut de l'altre. Tot necessita temps, mostrar l'afectivitat i la tristor, també.

Les mestres aprenem d'aquest acompanyament perquè l'infant no el substitueix, com sovint fem els adults, per paraules i activitats que emmascaren el sentiment. Podem distreure l'infant, però d'aquesta manera no rep la comprensió que necessita.

**Comunicació**

La comunicació entre infants d'aquestes edats no es basa en la paraula, com passa entre els adults. Estableixen la comunicació a través de l'emoció interna. És a través de la nostra mirada, expressió facial, gest, to, volum... que ens interpreta. Les paraules poden no comunicar res i el silenci pot dir molt.

Cal aprendre a viure en el silenci, i els primers que ho tenim pendent som els adults, les mestres especialment.

Per a què serveixen les nostres paraules? Per atabalar-los, per ferir-los (ja que els demanem que raonin quan encara no són capaços de fer-ho), per sentir-nos tranquils («Jo ja li he explicat»).

Hem vist que desplaçant el centre d'atenció de la mestra o l'activitat cap a l'infant varia el rol que exercim a la classe i es modifica la comunicació.



*Afectivitat*



*Comunicació*



*Temps*



### Autonomia

Parlem d'una autonomia que va més enllà de posar-se sols la jaqueta o cordar-se la bata.

És l'autonomia que permet concertar una visita al veterinari, via telèfon, a l'edat de 5 anys, sense la intervenció posterior de l'adult que supervisa. Aquesta acció requereix confiança per part de l'adult i sostenir-se en la incertesa.

Quan la necessitat sorgeix d'ells, és important confiar en les seves capacitats. L'autonomia l'exerceixen sempre. Som nosaltres que els la reduïm, ens sembla que allò no ho pot fer.

Només en el moment de fer-ho, en el moment de l'acció, ens pot dir si allò pot ser o no pot ser.

La capacitat de fer autònomament a qualsevol edat sol ser superior del que els adults pensem o creiem. Per tant, sempre hem de donar la possibilitat de fer.

### Cooperació

A vegades, quan mirem un nen que li soluciona un problema a un altre, li diem: «No, deixa que ho faci ella sola». D'altres vegades, som nosaltres qui provoquem situacions cooperatives, perquè pensem que, si no, no es donen. Una incoherència més de les moltes que tenim per manca d'observació i reflexió col·lectiva.

Anem constatant que els infants mostren ànsia d'ajudar l'altre sense esperar res a canvi. A l'escola es donen moltes situacions espontànies en què la cooperació és possible. Com a mestres cal que respectem sense interferir.

### Temps

Davant una situació nova, hi ha qui s'hi llença de cap, altres observen, altres la rebutgen. Són diferents maneres de viure al món. Evidentment, per nosaltres la desitjable és aquella que s'assembla a la nostra. Però cal que aprenguem a respectar les altres.

De nou, ens fixem en el nen del fons, que no participa en la rotllana. Va necessitar gairebé tres mesos per fer aquest pas i quan el va fer la conquesta va ser el seu èxit, viscut sempre sense pressió.

Ens cal superar la idea que el temps d'espera, el temps de no fer, és temps perdut, perquè si el podem viure sempre esdevé temps guanyat.

I, interrelacionat amb tots i cadascun dels anteriors, **respecte**.

Respecte que impedeix que abusem de l'amor per posseir, controlar i manipular. Es tracta d'un respecte per al procés vital de cadascú.

Respecte que sovint significa sortir d'un mateix, de la pròpia necessitat, per donar lloc a l'altre, per fer-lo visible; també significa espera, espera al temps dels infants, que és un temps diferent del temps dels joves o dels adults; respecte també és escoltar i sentir-hi, mirar i veure-hi, i, per damunt de tot, és estimar. No podem concebre educació sense estimació. ■

### Nota:

Hem utilitzat el gènere femení com a representatiu del col·lectiu que som i al qual ens adreçem.

### Bibliografia:

MONTESSORI, M. (1950). *La descoberta de l'infant*. Vic: Eumo, 1987 (Textos pedagògics).

SENSAT, R. (1934). *Vers l'escola nova*. Vic: Eumo, 1996 (Textos pedagògics).

WILD, R. *Llibertat i límits*. Barcelona: Herder, 2012

CELA, J. i PALOU, J. *Va de mestres. Carta als mestres que comencen*. Barcelona: Associació de Mestres Rosa Sensat, 2004.

HORNO, P.: *Eduquem l'afecte*. Barcelona: Graó, 2004.

MANEN VAN, M. *El tono en la enseñanza*. Barcelona: Paidós educador, 2002.

DOMÈNECH, J.: *Elogi de l'educació lenta*. Barcelona: Graó, 2009.

SANTOS GUERRA, M.A. *La escuela que aprende*. Madrid: Morata, 2000.

UNAMUNO, M. de: *Amor y pedagogía*. Madrid: Austral, 1946.

Olga Pich i Fina Monell, mestres de l'Escola Ítaca, Manresa



# Ser autònom, ser capaç

**Les mestres del parvulari de l'escola Sant Jordi de Lleida ens expliquen algunes de les activitats i estratègies que duen a terme perquè els infants vagin assolint un desenvolupament integral que els permeti avançar en el camí de l'autonomia, tant en les seves accions com en els àmbits de les emocions i del pensament.**

**Imma Aresté, Teresa Huguet,  
Carme Rubió i Mercè Sorribes**

El treball que duem a terme al nostre parvulari pretén ser un treball coherent i molt lligat al concepte que tenim d'educació i es basa en el projecte que defineix la nostra escola, que té com a pilars fonamentals: l'educació integral, la diversitat i diversificació, la participació i la democràcia.

Aquestes són les idees que determinen la vida del centre i la seva organització, des de la classe i fins arribar a la totalitat de la comunitat educativa.

Hi ha dues capacitats que tenen molta força en el nostre parvulari, que són:

- Assolir progressivament seguretat afectiva i emocional i anar-se formant una imatge positiva d'un mateix i dels altres.
- Adquirir progressivament hàbits bàsics d'autonomia en accions quotidianes, per actuar amb seguretat i eficàcia.

Si volem acompanyar els nens i nenes en el seu desenvolupament *emocional* i en la construcció de la seva personalitat hem de permetre i

propiciar situacions en què els infants puguin sentir i prendre consciència del que senten, també que hi posin nom, hem d'afavorir que vagin animant-se a superar petites frustracions, que puguin

actuar al seu propi ritme, i que sentin l'escola i la família molt properes, compartint tot allò més personal.

Tot això respecte a ells mateixos i a la relació amb els altres, també respecte a l'entorn en què viuen.

A continuació descriurem una sèrie d'activitats que formen part del nostre dia a dia, i que fan possible que els nens i nenes puguin viure aquestes situacions.

Els nens i nenes tenen l'oportunitat de fer algunes d'aquestes activitats al llarg de tot el parvulari, com els llibres blancs i la celebració dels aniversaris. En canvi, n'hi ha d'altres que són només de nivell.

Els infants preparen a casa un *genograma*, on recullen qui és per a ells la seva família. Quan el porten a l'escola presenten la família a la resta dels amics i amigues. Finalment, es fa un recull de tots els genogrames i es deixen a l'abast dels nens i nenes al llarg del curs.



A l'inici de curs tots els infants tenen un *llibre blanc*, blanc perquè les seves pàgines són totalment buides. Poc a poc i viatjant de casa a l'escola i a la inversa, el llibre esdevé un recull de vivències, de moments i records personals de cada nen i nena. Cada cop que el llibre torna a l'escola expliquem quins nous esdeveniments hi han afegit a casa, amb la família. Els llibres blancs els anem posant al racó dels contes perquè els puguin mirar i comentar, i en acabar el curs cadascú s'emporta el seu.

La *maleta viatgera*, que va viatjant per totes les cases durant els caps de setmana i torna els dilluns plena d'objectes, músiques, contes, fotografies o qualsevol altra cosa que sigui important i significativa per a la vida del nen o la nena. En tornar a l'escola l'infant viu un moment molt emocionant explicant tot tipus d'experiències relacionades amb el que ha portat.

Treballem l'origen del nostre nom: «*Per què em dic...?*». Cadascú pregunta a la seva família per què li han posat aquest nom i preparen conjuntament algun material que els ajudi a explicar-ho. A continuació tot hom ho presenta a la resta de la classe i s'acaba elaborant un mural amb el recull divers de totes les aportacions. En definitiva, es treballa la importància de la història del nostre nom i la seva identitat.

Amb «*La meua història*» els nens i nenes més grans del parvulari fan un treball sobre la seva història de vida, des de que van néixer fins ara, amb multitud d'anècdotes i vivències i prenent consciència del creixement i dels canvis que es van produint en el cos: ens creixen els peus?, quantes dents ens han caigut?

Quan celebrem un aniversari el protagonisme és, sens dubte, per a qui fa anys, que ens convida a menjar coca i xocolata. Els companys i companyes de la classe li desitgem un feliç aniversari amb una cançó i li fem un regal elaborat per nosaltres.

Tot seguit una sèrie de situacions que també ens ajuden en aquest desenvolupament emocional.

Hi ha diversos moments al llarg de la setmana en què els nens i nenes es troben amb companys i companyes dels altres nivells del parvulari, per exemple en els tallers o en els racons que fem durant els matins a la sala polivalent. Aquests són moments que els permeten viure petites frustracions, que poc a poc han d'anar aprenent a superar.

Els nens i nenes de sisè prenen la responsabilitat acompanyant els més petits de l'escola a les festes, a l'autocar...

A l'aula tenim el racó de les notícies, on hi anem aportant informacions rellevants i de consulta.

Quan ens volem explicar coses, compartir què hem fet durant les vacances, decidir, etc., sempre ens asseiem en rotllana per veure'ns bé i poder-nos escoltar.

Les tutores fem tutories individualitzades amb els infants del nostre grup. És un moment molt especial, perquè s'estableix un diàleg molt proper i íntim, que de vegades no és possible dins del grup. Els nens i nenes comparteixen amb la mestra experiències de casa i de l'escola, qui són els seus amics i amigues, quines coses li agraden... De vegades utilitzem contes amb continguts determinats, imatges de situacions escolars o familiars, de clics, per acabar parlant de tu a tu.

Per a tot aquest treball que duem a terme és imprescindible la participació de les famílies que, sens dubte, formen part de tot aquest procés i ajuden molt els seus fills i filles.

D'altra banda, hi ha molts moments en què les portes de l'escola s'obren a les famílies perquè puguin compartir amb nens, nenes i mestres alguna activitat, com per exemple, fer el préstec o bé contar contes a la bibliopetita, acompanyar-nos en algunes sortides i en algunes festes de l'escola, tenir cura del jardí del pati, formar part de les comissions ampliades, ajudar-nos en el desenvolupament dels projectes, assistir a la trobada de famílies de grup de 3 anys a l'inici de curs per anar coneixent-nos, participar en la fira del llibre de segona mà que es duu a terme el dia de la festa de Sant Jordi, etc.

En definitiva, hi ha molts espais de trobada entre família i escola, i això afavoreix un bon desenvolupament dels nens i nenes.

Si volem acompanyar els infants a ser autònoms haurem d'anar treballant de manera que poc a poc anem traspasant la intervenció de l'adult a la intervenció de l'infant, per actuar i per decidir.

Quan parlem d'autonomia ens referim a l'autonomia des de tots els punts de vista, autonomia per realitzar tasques de la vida quotidiana però també autonomia emocional, intel·lectual i de pensament. Per això els infants han de poder viure situacions en què puguin desenvolupar tasques de manera autònoma, com per exemple els racons, en què ells decideixen on volen anar, la tasca que volen realitzar, amb qui, etc.

Cal que vagin aprenent a trobar solucions als petits conflictes sense la intervenció directa de l'adult, que se sentin lliures per expressar el que pensen i el que senten, tenint l'oportunitat de decidir, de fer aportacions i argumentar-les, de prendre acords, de fer valoracions de les festes o d'activitats concretes de l'escola.

A través de les ciències experimentals, del treball per projectes i de l'aprenentatge del codi potenciem el desenvolupament del pensament per anar caminant cap a una autonomia intel·lectual.

Els nens i les nenes prenen total responsabilitat en tota una sèrie de tasques, com les dels encarregats i encarregades de la setmana, el treball dels hàbits, tenir cura de l'ordre, dels materials i de la classe, cuidar l'hort i el jardí...

Procurem diversificar les activitats i els grups, amb la qual cosa els nens i nenes es mouen per tot l'espai del parvulari, no ens limitem només a la classe. Els facilitem algunes activitats o objectes als quals la vida social sovint no els permet accedir, com per exemple, engalanar un arbre de Nadal (quan és l'època) de manera totalment lliure, jugar amb l'aigua...

Són les nenes i nens qui gestionen els seus treballs, amb la possibilitat de deixar-ho a la safata de treballs per acabar, respectant així el seu ritme, però també donant-los la confiança i la responsabilitat d'acabar-ho quan tinguin temps lliure. Fem poca producció en el paper, però quan en fem donem força llibertat, per tal de donar valor a la diversificació del producte, per la seva riquesa.

Caminem cap al parvulari que voldríem, creant dinàmiques obertes i lliures, amb infants que es desplacen, que prenen decisions, que intenten resoldre els propis conflictes. Voldríem avançar cap al desenvolupament de capacitats que permetin l'autonomia d'acció i de pensament i, a la vegada, la seguretat emocional necessària per créixer dintre d'un grup. ■

Imma Aresté, Teresa Huguet, Carme Rubió i Mercè Sorribes,  
equip de mestres del parvulari de l'escola Sant Jordi de Lleida

# Higiene postural per a mestres

Durant la jornada escolar hi ha una sèrie de postures i accions que poden produir, sobretot si són repetitives al llarg del temps, molèsties i dolors musculars i ossis que poden comportar no només dolor, sinó també incapacitat per treballar.

L'objectiu d'aquest article és donar a conèixer els mecanismes posturals bàsics i les mesures de prevenció necessàries per mantenir un bon estat de salut.

La postura depèn fonamentalment de la funció neuropsicomotriu, és a dir, del sistema nerviós (to i equilibri), però és necessari un aparell locomotor sa (sistema musculoesquelètic, base de sustentació del centre de gravetat). També factors psicològics com l'estat d'ànim i factors socials la poden alterar.

Una postura viciosa pot sobrecarregar les estructures òssies (sobretot la columna vertebral), les estructures tendinoses, musculars i vasculars, i desgastar l'organisme de manera permanent, en un o més dels seus elements.

Hi ha un seguit de postures que es repeteixen cada dia, així com uns esforços per aixecar pesos, que totes les educadores d'escola bressol tenen en comú: la posició adoptada quan s'està dret en una classe, el fet de carregar molt material escolar, ajupir-se per agafar en braços un infant, l'acte de canviar els bolquers o ajudar a vestir un nen i les diferents posicions de la columna vertebral quan s'està assegut davant de l'ordinador.

## El mecanisme postural normal

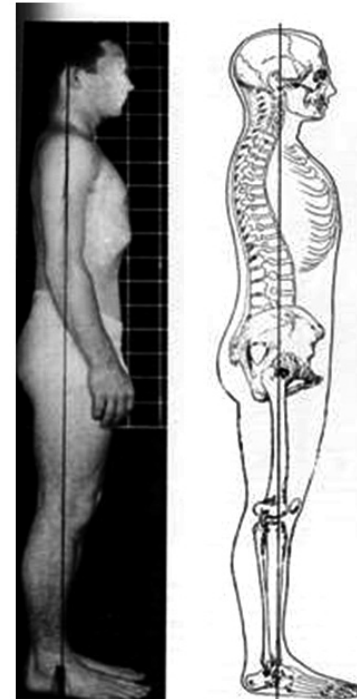
El terme postura fa referència a la posició que adopta el nostre cos en l'espai i als mecanismes d'adaptació a la força de gravetat terrestre. Les

Luisa Acosta i Fabián Ostiz

diferents postures són possibles a causa del desenvolupament de corbes fisiològiques en la columna vertebral:

LORDOSI: corba d'aproximació respecte a la línia de gravetat (C. cervical i C. lumbar)

CIFOSI: corba de separació respecte a la línia de gravetat (C. dorsal)  
El to muscular és el grau de contracció dels músculs en estat de repòs.



El planeta on vivim sotmet els cossos a una força constant que es dirigeix cap al centre de la Terra i que s'anomena força de gravetat. Aquesta força pot ser considerada com un vector que té un punt d'aplicació o centre de gravetat.

**El centre de gravetat del cos passa per:**

- El cap (per darrere de l'orella).
- El punt clau central: centre de gravetat quan estem asseguts.
- La pelvis: centre de gravetat del cos quan estem drets.
- La part davantera dels turmells.

L'alineament dels centres de gravetat o punts clau corporals determina la postura normal i el to postural normal. El desalineament d'aquests punts clau porta a adoptar una postura incorrecta i provoca una sobrecàrrega muscular.

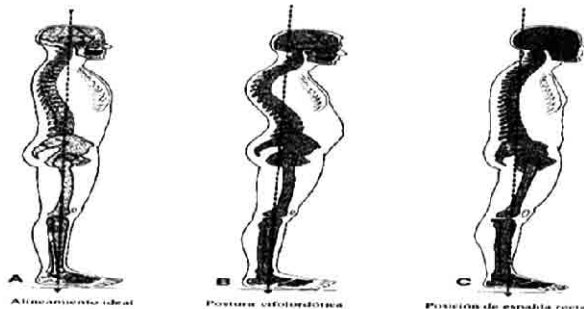
**Alteracions posturals:**

Alteracions del raquis: escoliosi, hipercifosi, hiperlordosi (deformitat de les corbes fisiològiques de la columna).

Desequilibris musculars: escurçament dels isquiotibials.

**Tot això ens pot provocar:**

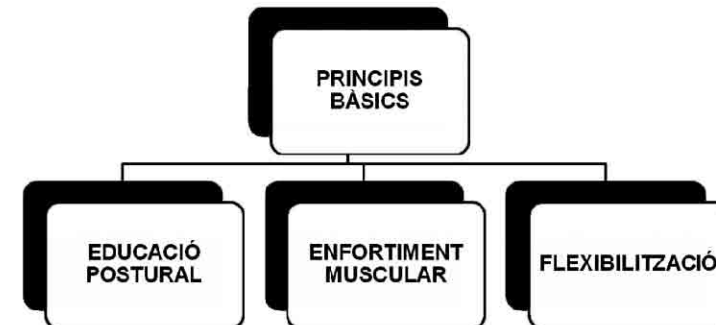
- Dolor
- Limitació funcional
- Seqüeles estètiques, neurològiques o respiratòries
- Degeneració articular i discal



**A continuació enumerem les causes d'alguns problemes que pot tenir una mestra d'escola bressol o d'etapa inicial (preescolar):**

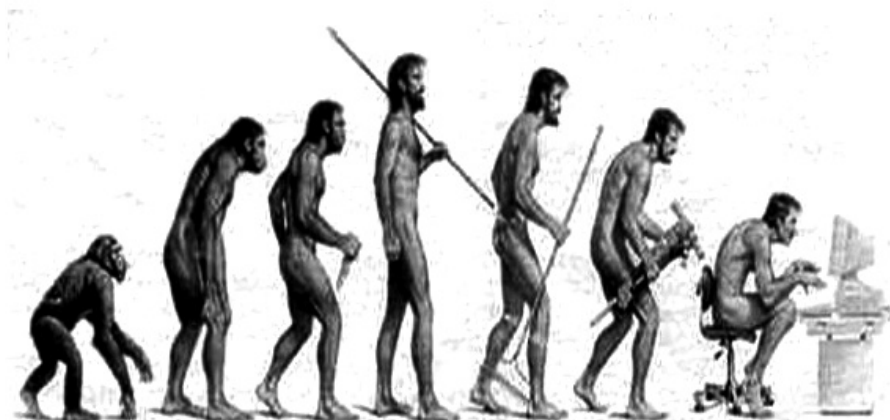
- Sovint aixeca nens (aixecar pesos).
- Actitud en flexió d'esquena mantinguda quan passa per les tauletes (ajudar a dinar i canviar bolquers).
- Activitats físiques amb els nens i nenes: caminar, excursions. Vigilar lesions musculoesquelètiques en fer esport.
- Sobrecàrrega de pes al transportar material, llibres, contes... Generalment el pes es carrega sobre el braç dominant (el costat dret majoritàriament). Pot produir lateralització del pes; el transport inadequat de material a braços provoca sobrecàrrega de l'esquena.
- Tensió amb els alumnes, que sovint se somatitza en forma de tensió muscular.
- Moltes hores de preparació de classes i material: postures incorrectes en seure sovint davant l'ordinador, amb espai poc adequat a les necessitats personals o per posició incorrecta del material de treball (ordinador).
- Moltes hores amb visió propera, pèrdua d'acomodació a visió llunyana.

Per on podríem començar per donar solucions?



**Educació postural:**

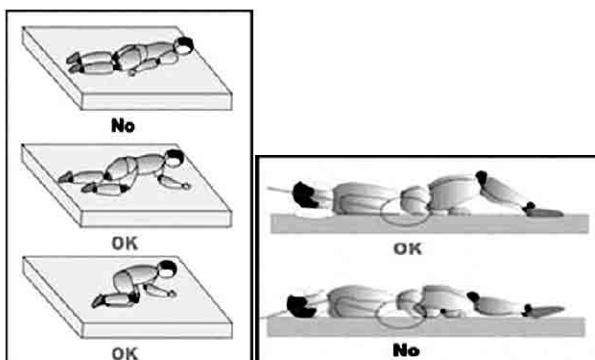
Interiorització dels moviments corporals, amb especial èmfasi en l'estructura de la pelvis, de la cintura escapular i de la columna vertebral. Cal comprensió, experimentació i assimilació de les situacions posturals correctes i incorrectes.



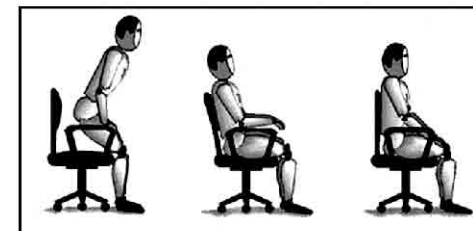
**Principis de l'educació**

- Mantenir corbes fisiològiques.
- Separar els peus en aixecar un pes, i orientar-los en direcció al moviment.
- Fer el treball del cos amb els músculs de les cames.
- Contraure els músculs abans d'utilitzar-los.
- Utilitzar al màxim el centre de gravetat.
- Llençar un pes o empènyer-lo és més fàcil que aixecar-lo.
- Utilitzar el pes del cos per ajudar en el moviment.
- Adaptar l'àrea en què es realitzarà l'activitat, retirant objectes que la dificultin.

Quan s'està estirat

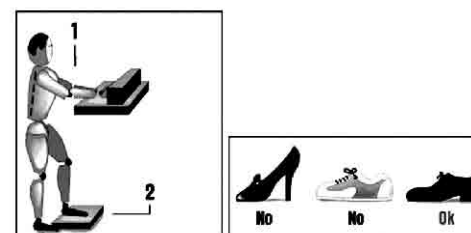


Quan s'està assegut



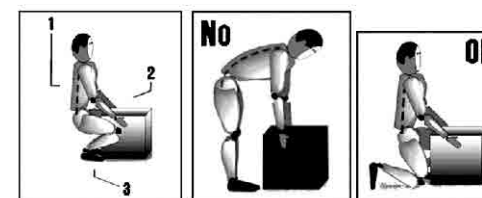
Quan s'està dret

1. Canvieu de postura freqüentment
2. Braços a l'altura adequada
3. Peu més amunt i recolzat

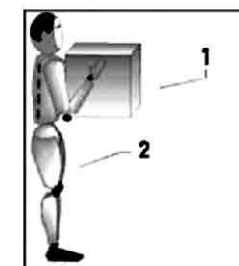


En carregar pes

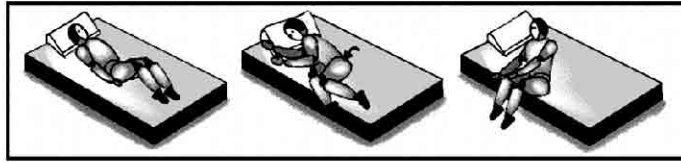
1. Esquena recta
2. Pes proper al cos
3. Peus pròxims al pes



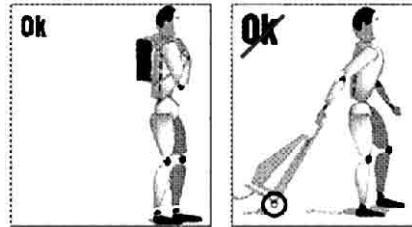
4. Càrrega prop del cos
5. No inclinar-se amb les cames estirades



En aixecar-se

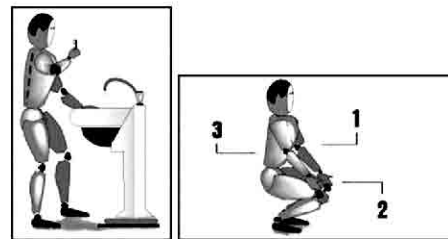


En portar pes



En inclinar-se

1. Mans recolzades sobre genoll
2. Genolls flexionats
3. Esquena recta



### Resum recomanacions

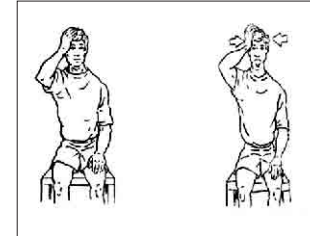
1. Al portar en braços un infant, poseu-lo al centre del cos i el més enganxat possible, i amb una cama a cada costat.
2. A l'hora de netejar i vestir nens petits, utilitzeu un mobiliari adequat, especialment pel que fa a l'alçada. Així, la sobrecàrrega de la columna vertebral serà menor.
3. Normes d'higiene postural prèviament recomanades en activitats prolongades dempeus o en posició estàtica.

### Enfortiment muscular i estiraments:

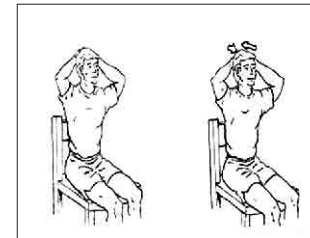
En general, es recomana tonificar i estirar tota la musculatura realitzant un esport suau de forma periòdica com natació, tai-xi, gimnàstica de manteniment, aigua gim, entre altres.

Per a problemes més específics pot ser convenient tonificar algun grup muscular concret.

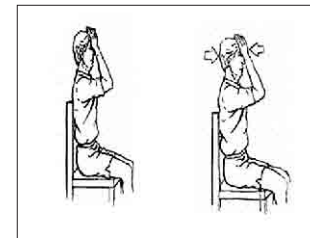
Exemples:



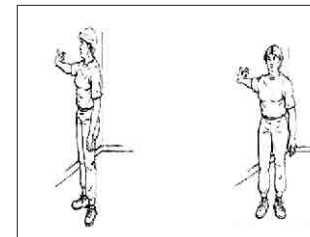
*Amb la barbeta lleugerament mirant al terra i una mà recolzada sobre el front, empènyer-lo, intentant dirigir l'orella cap a l'espatlla fent resistència amb la mà. Mantenir durant 5-10 segons.*



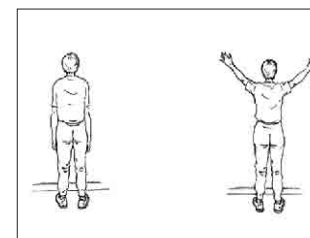
*Amb la barbeta lleugerament mirant al terra i les mans recolzades a l'occípit, empènyer el cap endarrere fent resistència amb les mans. Mantenir durant 5-10 segons.*



*Amb la barbeta lleugerament mirant al terra i els palmells de les mans recolzades al front empènyer el cap endavant amb les mans fent resistència cap endarrere. Mantenir durant 5-10 segons.*



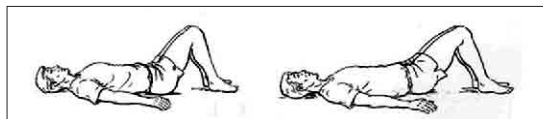
*Amb una mà recolzada a la paret, amb els dits cap endarrere i el colze en extensió, gireu el tronc cap al costat contrari, mantingueu 10-20 segons i torneu lentament a la posició inicial.*



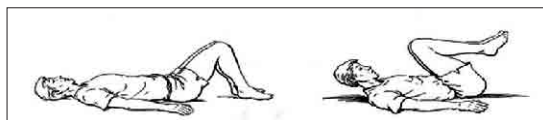
*Alceu els braços estesos girant-los fins que s'ajuntin els palmells de les mans per sobre del cap. Mantingueu 5-10 segons i torneu a la posició inicial.*



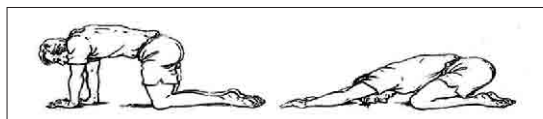
Premeu l'abdomen, contraieu els glutis, alceu-los del terra 1,2 cm i aplaneu la columna lumbar. Mantingueu 5 segons i torneu a la posició inicial.



Flexioneu el cap i les extremitats inferiors, portant la barbeta i els genolls al pit. Mantingueu 5 segons i torneu a la posició inicial.



Flexioneu els genolls i els malucs fins a quedar asseguts sobre els talons, flexionant a la vegada el coll. Feu lliscar les mans cap endavant en finalitzar el moviment. Mantingueu 10-30 segons i torneu a la posició inicial.



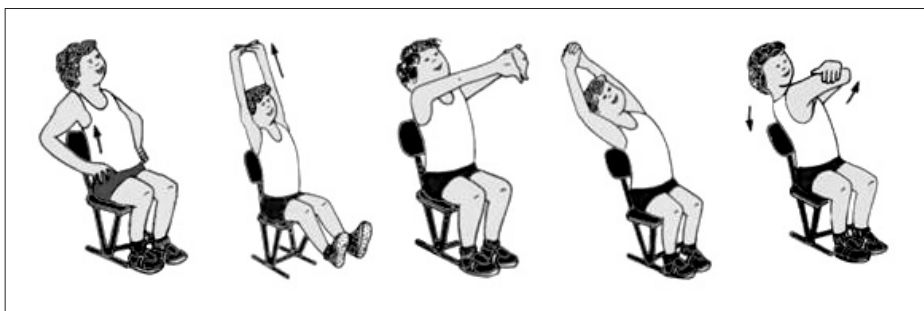
Exercicis trets de [www.sermef.es](http://www.sermef.es)

### Flexibilització:

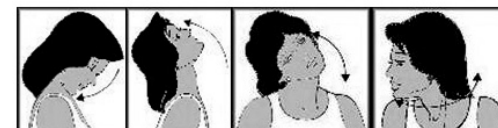
Transport de petites càrregues, respectant postures correctes. S'ha de conscienciar sobre la importància de la cura de la columna vertebral.

Exercicis analítics i globals de força, de la musculatura menys treballada habitualment...

*Elongació grups musculars que tendeixen a l'escurçament*



*Manteniment d'uns nivells òptims de mobilitat articular*



La prevenció és el conjunt de mesures adreçades a evitar que un fet succeeixi o, un cop produït, disminuir-ne les conseqüències.

Finalment, no hem d'oblidar que, fins i tot en aquestes edats, les mestres són una referència per a l'infant en molts temes, de manera que no s'hauria de deixar passar l'oportunitat de prevenir hàbits posturals viciats en els nens i nenes d'aquestes edats. De vegades, fins i tot els pares poden demanar assessorament a les mestres sobre com prevenir problemes d'higiene postural en els infants. ■

### Bibliografia:

- «ESCUELA DE ESPALDA» Distrito Sanitario Sevilla Sur. Monogràfic d'Higiene Postural y Ergonomia de la revista *Fisioterapia* editada per l'Asociación Española de Fisioterapeutas.
- Diversos números de la revista *Fisioterapia* de l'Asociación Española de Fisioterapeutas.
- DR. FRANCISCO M. KOVACS *et al.* *Cómo cuidar su espalda*. Editorial Paidotribo.
- ERIC VIEL *et al.* *Lumbalgias y cervicalgias de la posición sentada. Consejos de ergonomía y ejercicios de espalda*. Editorial Masson.
- LIEBENSON. *Manual de rehabilitación de la columna vertebral*. Editorial Paidotribo.
- BOD ANDERSON. *Estirándose*. Editorial Integral.
- JOSE LUIS SANTOS DURAN. *Seguridad en...* Editorial Donostiarra.
- VICENT T. SEGARRA. *Higiene postural per a docent*. <http://www.sermef-ejercicios.org/>
- Pàgines recomanades:* [www.efdeportes.com](http://www.efdeportes.com) / [www.arturosoria.com](http://www.arturosoria.com)

Luisa Acosta, fisioterapeuta,  
i Fabián Ostiz, metge rehabilitador.  
CAP de Sant Andreu, Servei de RHB de Barcelona

# Els gèneres literaris:

## Llibres d'art

### Tertúlia de Rates

Els llibres d'art als quals ens referim avui són aquells objectes fets de paper de diferents menes que sense ser portadors d'històries de manera explícita contenen imatges estructurades segons un discurs i que se'ns apareixen davant dels ulls estampades de manera volgutament artística i que, a més, tenen un gran paper a l'hora d'educar estèticament tant els infants com els grans. Els adults no solem pensar que posar aquest tipus de llibres a mans dels infants és una magnífica aposta de cara a la formació del seu (i del nostre) gust estètic. Un episodi de la vida de l'artista grafiter Jean-Michel Basquiat, nascut als EUA el 1970, ens pot ajudar a entendre-ho millor. Quan tenia sis anys va sofrir un accident que el va obligar a fer llit. Sa mare, la dissenyadora porto-riquenya Matilde Andrades li va oferir el Tractat d'anatomia de Henri Grey perquè l'acompanyés durant la convalescència. Era un llibre fet el 1855 i molt apreciat pels estudiants de medicina per la bellesa i la perfecció de les seves imatges. Basquiat sempre va dir que aquell llibre l'havia impressionat tant que tota la seva obra n'estava impregnada.

Aquest exemple basta per endevinar quins són els elements fonamentals que ens ajudaran a oferir un lloc preferent a aquesta mena de llibres d'art a la biblioteca de classe o d'escola: l'accessibilitat, la periodicitat i, també, una bona selecció.

L'accessibilitat té a veure amb l'espai, és a dir, la facilitat d'accés i de manipulació dels llibres. Hem de posar-los a l'abast de nens

i nenes i mostrar-los amb quina cura han de passar les pàgines. I que no ens faci patir el volum i el pes que, a cops, atenyen aquests llibres. Tot s'arregla tenint unes prestatgeries adequades, una mica inclinades per facilitar la visió i el pas de les pàgines. També es pot optar per disposar els llibres damunt de faristols de fusta i explicar ben a les clares que aquest és el seu lloc i que no cal tragar-los d'una banda a l'altra.

Molt lligat amb aquest aspecte hi ha el de la periodicitat. Si el petit Basquiat no hagués fullejat les pàgines del tractat d'anatomia durant llargues estones, la seva bellesa no l'hauria impregnat. És una manera de dir que cal deixar que els infants encastin els ulls en els llibres d'art periòdicament i en episodis tan llargs com convingui a cada lector en formació. Per això és recomanable tenir un indret fix i de fàcil accés per dipositar la selecció de llibres i no tenir massa pressa a canviar-los. Potser una vegada per trimestre és suficient.

Com podem ajudar a interessar els infants per aquesta mena de llibres? Una possibilitat és comentar amb ells les imatges una a una o també comparant-les per descobrir-ne les característiques a través dels colors, formes, grandàries i usos. Una altra manera pot ser fer parlar els infants sobre què en coneixen, on els han vistos, i també fantasiejar una mica sobre aquells aspectes que no sabem però que ben mirat podríem inventar entre tots.

## La selecció dels llibres d'art per temes:

### La cuina i el menjar

Miralda, A. (Direcció artística). *Vaixella imaginària*.  
Barcelona: Associació Food Cultura Museum, 2005

SANTAMARIA, S. *La cuina de Santi Santamaria*.  
Barcelona: Cadí, 1999

### El paisatge humà, urbà, natural

Permanyer, L. (Prologuista). *Els interiors d'illa de l'Eixample. El significat dels seus noms*.  
Barcelona: Ajuntament de Barcelona, 2007

### Artistes i la seva obra

MARISCAL, J. *Drawing life*. Barcelona: Phaidon, 2009

FIZ, U. (Editor). *Omaggio a Bruno Munari*.  
Milà: Gabrielle Mazzotta, 2000

### Llar

Nanimarquina. *Catàleg*. Barcelona, 2010

### Indumentària

Kima. *Geometries. Sedes pintades*. Barcelona, 2009

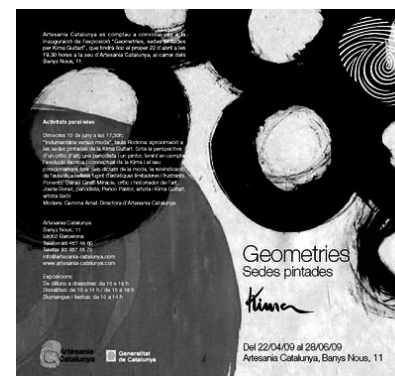
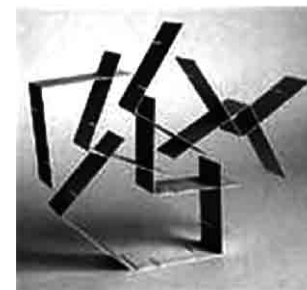
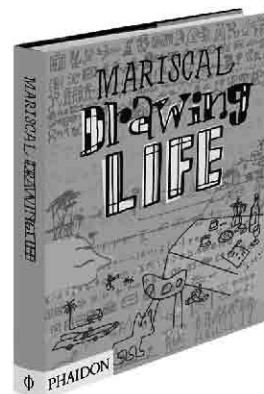
### Personatges literaris

Diversos autors. *Personatge a la vista!*  
Barcelona: Generalitat de Catalunya, 2005

### Catàlegs d'exposicions exhibides a museus

Museu Etnològic. Ètnic. *De les cultures tradicionals a la interculturalitat*. Barcelona: Ajuntament de Barcelona, 2006

NOTA: No està prohibit afegir a aquesta tria els llibres que responguin als propis gustos i interessos.





# Contes amb vareta màgica

Elisabet Abeyà

Aquest conte, d'autora anglesa, ha estat molt utilitzat en versió original pels mestres d'anglès per ensenyar conceptes bàsics com els colors, vocabulari de la casa... Als infants els agrada, però a mi m'agrada especialment explicar-lo als companys i companyes mestres. Fixeu-vos per què. La bruixa intenta canviar els colors del seu gat: així com és no li va bé a ella per fer la seva vida. El pobre gat no és feliç, no ens agrada que ens facin canviar aspectes de la nostra naturalesa. Quan la bruixa entén això, deixa el gatet tranquil, que sigui tal com és, i és ella qui canvia la seva casa. Si canviu bruixa per mestra, gat per infant i casa per escola, teniu una magnífica metàfora del món educatiu. Deixem que els infants creixin tal com són i posem tots els colors del món a les nostres escoles perquè siguin com siguin s'hi puguin sentir a gust.



# Winnie, la bruixa



Winnie la bruixa vivia en una casa negra enmig del bosc. La casa era negra per fora i negra per dins. Les catifes eren negres. Les cadires eren negres. El llit era negre i tenia llençols negres i flassades negres. Fins i tot la cambra de bany era negra.

Winnie vivia en aquella casa negra amb el seu gat, Wilbur. Wilbur també era negre. I aquí és on comencen els problemes.

Quan Wilbur seia en una cadira amb els ulls oberts, Winnie el podia distingir. O, si més no, podia distingir els seus ulls. Però, quan Wilbur tancava els ulls i es quedava adormit, Winnie no el podia distingir de cap manera. I llavors s'hi asseia al damunt.

Quan Wilbur jeia damunt la catifa amb els ulls oberts, Winnie el podia distingir. O, si més no, podia distingir els seus ulls. Però, quan Wilbur tancava els ulls i es quedava adormit, Winnie no el podia distingir de cap manera. I llavors hi ensopegava.

Un dia, després d'una perillosa caiguda, Winnie va decidir que havia de fer alguna cosa per resoldre el problema. Alçà la seva vareta màgica, la brandà un cop i... ABRACADABRA! Wilbur ja no era un gat negre. Era d'un color verd intens!

Ara, quan Wilbur dormia damunt una cadira, Winnie el podia distingir. Quan Wilbur dormia a terra, Winnie el podia distingir. I el podia distingir quan dormia damunt del llit. Però Wilbur no tenia permís per dormir damunt del llit... i per això Winnie el va treure fora. Fora, a l'herba.

Quan Wilbur jeia fora, a l'herba, Winnie no el podia distingir, ni tan sols quan tenia els ulls oberts.

Un dia Winnie sortí fora molt de pressa, ensopegà amb Wilbur, va fer tres tombarelles i va anar a caure dins un roser.

Aquesta vegada Winnie es va posar furiosa. Alçà la seva vareta màgica, la brandà cinc vegades i... ABRACADABRA! Wilbur tenia un cap vermell, un cos groc, una cua rosa, uns bigotis blaus i quatre potes de color morat. Els seus ulls, però, encara eren verds.

Ara Winnie podia distingir Wilbur quan seia damunt una cadira, quan jeia sobre la catifa, quan s'arrossegava per l'herba. I fins i tot quan s'enfilava a la copa de l'arbre més alt.

Wilbur s'enfilava a la copa de l'arbre més alt per amagar-se. Tenia un aspecte ridícul i se n'adonava. Fins i tot els ocells se'n reien. Wilbur era molt desgraciat. S'estigué a la copa de l'arbre tot el dia i tota la nit.

L'endemà al matí, Wilbur era encara dalt de l'arbre. Winnie estava preocupada. Estimava Wilbur i de cap de les maneres no volia que se sentís desgraciat.

Llavors Winnie va tenir una idea. Brandà la seva vareta màgica i... ABRACADABRA! Wilbur tornava a ser un gat negre. Baixà de l'arbre roncant de satisfacció. Llavors Winnie brandà la vareta màgica una altra vegada, i una altra, i una altra...

Ara, en comptes d'una casa negra, tenia una casa groga, amb teulada vermella i porta vermella. Les cadires eren blanques amb coixins vermells i blancs. La catifa era verda amb roses roses. El llit era blau, amb llençols de color rosa i blanc i flassades roses. La cambra de bany era d'un blanc resplendent.

I ara Winnie pot distingir Wilbur en qualsevol lloc que es posi.

(Winnie la bruixa. Text de Valerie Thomas. Editorial Lumen. Barcelona, 1992)



**47a Escola d'estiu 2012**  
**Conclusions Tema General**  
**«Autoritat sense autoritarisme»**

Hem pres consciència que som hereus d'una història feta de trobades entre cultures i grups humans diversos. Els pobles que històricament han conformat la nostra identitat cultural, juntament amb el patrimoni de la nostra escola, han contribuït a construir una imatge d'infància i d'autoritat que condiciona la nostra mentalitat actual, de manera més o menys conscient. Durant aquestes sessions ens hem proposat afrontar el que pot explicar i contenir aquesta relació complexa entre les persones, siguem infants, joves o adults. Una relació feta d'equilibri d'identitats i de lliibertats, que condicionen l'estil del

que representa fer escola i ser mestre. Ha estat un tema apassionant que ens ha permès aprofundir en les nostres arrels culturals i en la manera com patim o exercim l'autoritat. Hem afrontat aquest tema amb una visió polièdrica, feta des de la matemàtica, la psiquiatria, la història de l'educació, les tecnologies, la filosofia, el cinema...

Hem mirat les escoles i els instituts com a mirall de la nostra societat amb la convicció que potser més que netejar o canviar el mirall el que cal és canviar-nos nosaltres, canviar la nostra realitat. I això no serà possible si no modifiquem la nostra mentalitat, ajudats per idees que ens portin al terreny de la governança basada en decisions i normes compartides. Amb aquesta reflexió pretenem exposar idees i mirades noves, que s'obren com finestres per

mirar la realitat. Aquesta nova mirada podrà contribuir a fer canviar la nostra mentalitat.

**El nostre patrimoni d'autoritat.** Per tal d'alliberar-nos d'una dependència excessiva dels nostres orígens el primer exercici que hem fet és prendre'n consciència. Hem fet una mirada enrere per saber què va ser i què no va ser l'autoritat, per trobar en la tradició el que volem fer nostre i el que volem mirar de canviar.

L'etimologia ens ajuda i ens ofereix una primera lectura sorprenent quan descobrim que «educació» i «autoritat» són dos termes etimològicament sinònims, que tots dos contenen el sentit de fer créixer, de consolidar, de fornir, d'alimentar. Per afrontar el binomi autoritat-autoritarisme trobem el sentit de l'*auctoritas*, com aquella que es fonamenta en el prestigi social

d'una persona, enfront de la *potestas*, que és l'autoritat de dret, la que emana d'un poder superior.

La tradició que neix del nostre llegat hebreu i grecollatí ha desplaçat el concepte d'autoritat cap a la imposició del poder de l'adult home davant l'infant, a qui calia sotmetre fins i tot amb violència per ajudar a sortir de la seva condició. L'herència de la romanitat i del cristianisme matisa aquesta concepció amb la pàtria potestat, amb una visió menys violenta i més protectora, però que continua menystenint el valor de l'infant. Quan apareix l'escola, aquesta herència es transfereix del *paterfamilias* cap al mestre, condicionant el seu rol fins als nostres dies.

La Il·lustració promou canvis tímids que amb l'aparició dels corrents pedagògics dels segles XVIII i XIX provoquen un gir copernicà, que



obliguen a reelaborar la imatge d'infant, de mestre i, per tant, d'autoritat i d'escola.

**Models i crisis dels models d'autoritat.** Hem vist que els moments crítics de la història de la nostra societat han representat oportunitats per transformar els models d'autoritat. Per tant no té sentit anar a buscar en el passat solucions per als problemes d'avui. La inseguretat ens pot portar a buscar certes en paradigmes coneguts del passat, però hem vist que cada context, cada moment, ha de crear noves maneres d'organització per construir la llibertat de les persones.

En els moments actuals hi ha una col·lisió entre l'herència històrica del concepte d'autoritat i el reconeixement dels drets dels infants, encara no conquerits del tot. A més, les

transformacions econòmiques i culturals també estan canviant les relacions i els rols, tant a la família com a la societat. Pensem que el paternalisme que sembla imposar-se és una nova forma d'autoritarisme, així com el dirigisme competitiu, que pretén construir una societat com un conjunt d'individus en competència i no com un grup de persones competents en cooperació. Per aquest motiu creiem que més que cercar una excel·lència entesa com l'individualisme portat a l'extrem i que no és respectuosa amb les capacitats i diferències de tothom, hem de saber construir la qualitat generalitzada del sistema, que garanteixi les oportunitats de creixement de totes les persones.

**Autoritat i vida democràtica.** Cal dotar de sentit les accions i les pròpies actituds per obtenir el reconeixement

del col·lectiu que es té la responsabilitat de representar. Ara, doncs, toca practicar, més que explicar, un model d'organització de les relacions entre les persones, perquè la imposició de normes que no s'han acordat genera hipocresia i no permet construir disciplina autònoma. L'excés de disciplina imposada fa les persones dependents, no lliures. L'autoritat neix de l'exercici de la llibertat i de l'existència d'espais col·lectius de construcció.

En educació hi ha més presència de tradició que de renovació, i en conseqüència l'impacte del bagatge tradicional en la nostra pràctica és molt més fort que el de les propostes renovadores. Per això creiem que no hem de perdre l'esperança de construir la nostra realitat integrant els valors que els referents en pedagogia han aportat a l'escola. No ens

sentim orfes de referents, però treballem perquè la fragilitat de les idees renovadores no sigui un pretext ni una oportunitat per fragmentar ni interrompre la història de l'educació.

Els referents de l'escola democràtica han fet aportacions per afrontar l'autoritat en el terreny del viure junts. En la història de la pedagogia els qui han resolt el tema de l'autoritat són aquells que s'han centrat a transformar la manera d'aprendre. Creiem que hem de saber afrontar conjuntament aquestes dues dimensions, principalment en un moment de canvis trepidants com els que ens toca viure; perquè el que no ha canviat és la capacitat que veiem en totes les persones per aprendre. Continuem tenint-hi confiança.

**Autoritat a l'escola, autoritat del mestre.** Cap societat pot renunciar



ni a les normatives ni a les sancions, però creiem que tota reflexió sobre l'autoritat a l'escola s'ha de fer sense perdre de vista l'interès superior de l'infant. L'escola i l'institut, vistos com aquest mirall que projecta la imatge de la societat, ha de saber construir l'autoritat moral per damunt de l'autoritat legal, i això demana un gran esforç d'autocrítica i de coherència.

Els mestres i professors hem de saber reformular la nostra funció. La societat actual ofereix una gran accessibilitat a la informació. Hem de saber evitar el risc de generar divisòries socials amb els qui no tenen al seu abast els instruments que permeten l'accés a la informació i a les noves formes de comunicació. El diàleg amb l'exterior que ofereix una escola oberta facilita els comportaments solidaris, perquè es

comprenen millor les relacions entre els coneixements i els fenòmens. Escola oberta també a metodologies, diversificant les maneres d'ensenyar per poder acollir millor les diferents maneres d'aprendre.

Volem reivindicar la necessitat que cada mestre i professor visqui l'autoritat com una forma d'apropar-se a l'altre, respectant la pròpia experiència, habilitats i coneixement, així com els dels altres, que li permet trobar l'equilibri entre escoltar i parlar, donar i rebre, establint amb els infants, els joves, les seves famílies i els companys una relació respectuosa, educadora. Pensem que serà interessant-se per les passions i acollint les dificultats dels altres que n'obindrà la reconeixença.

Sabem que construir junts és més costós que fer-ho sols, però també és més sòlid. Hem de saber utilitzar

temps per acabar guanyant-ne, i això ens exigeix en primer lloc ser honestos: tenir una actitud i uns valors practicats, més que proclamats o exigits.

Mestres i professors tenim una gran responsabilitat per resoldre aquesta tensió, aquest equilibri difícil que hi ha entre la necessitat de les normes d'organització social i el dret a la participació de tots, perquè l'objectiu de l'exercici d'autoritat ha de ser acompanyar els infants i joves perquè esdevinguin persones autònomes i lliures.

Barcelona, 13 de juliol de 2012

**Pots baixar-te el pdf de les conclusions a**  
<http://www2.rosasensat.org/files/conclusions2012-2.pdf>

**Quan ve la tardor, anem a l'escola. La tradició o la rutina fan que convidem els infants, any darrere any, a reproduir els colors de la tardor. Cal recordar que aquests són «sempre» en la gamma dels marrons, com a molt es pot admetre algun ocre.**

**El que mostra la portada d'aquest número de tardor és la llum que embolcalla els arbres, una llum rosada, càlida. Una llum que l'infant pot reproduir si se li ha donat la possibilitat d'observar l'ambient.**

**Per què en lloc de reproduir estereotips o tòpics sobre els colors de la tardor, no obrim les finestres i deixem que cada infant pugui descobrir la tardor del seu lloc i fer-ne la seva lectura i interpretació?**





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. Securín, Lurdes Tarradas, Dolors Todolí, Marta Torras, Maria Torres, Elisenda Trias.

**Projecte gràfic i disseny**

**de les cobertes:** Enric Satué  
**Maquetació:** Clara Elías  
**Impremta:** INGOPRINT  
Maracaibo, 15 08030 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](http://www.quinsllibres.org)

# nova revista digital d'accés lliure

nº1

REVISTA DIGITAL DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT  
ABRIL 2011

## in-fan-cia latinoamericana sumario



<b>editorial</b>	>>	<b>Cuando un sueño se hace realidad</b> Ofelia Reveco
<b>tema</b>	>>	<b>Educación de la primera infancia. América latina y el Caribe</b> Rosa Blanco
	>>	<b>Escuela infantil = futuro</b> Gösta Esping-Andersen
	>>	<b>La construcción del proyecto educativo</b> Mercedes Blasi
<b>entrevista</b>	>>	<b>Irene Balaguer</b> Ramona Bolívar
<b>cultura y expresión</b>	>>	<b>Los loros disfrazados</b>
<b>experiencias</b>	>>	<b>¿Cómo aprenden los pequeños acerca de sus estados emocionales?</b> Lidia Susana Maquieira
	>>	<b>Érase una vez en Bolivia... Una casa del cuento</b> Fátima Nuñez / Eliana Soza
<b>reflexiones pedagógicas</b>	>>	<b>En el día a día, nada es banal, nada es rutina</b> Montserrat Fabrés
<b>historia de la educación</b>	>>	<b>Vigencia de Froebel</b> M. Victoria Peralta
<b>los 100 lenguajes de la infancia</b>	>>	<b>La sombra da juego</b> Mariano Dolci