

# Tot pensant

Recursos per a  
l'educació infantil

Irene de Puig / Angélica Sátiro

*L'edició d'aquest llibre ha merescut el patrocini de la Fundació Privada Girona: Universitat i Futur.*

Il·lustració de la coberta: Regina Miranda

Primera edició: 2000  
Sisena reimpressió: juny de 2011

© del text: Irene de Puig, Angélica Sátiro

© d'aquesta edició:  
Eumo Editorial. C. Perot Rocaguinarda, 17. 08500 Vic  
Tel. 93 889 28 18 - Fax 93 889 35 41  
www.eumoeditorial.com - eumoeditorial@eumoeditorial.com  
—Eumo és l'editorial de la Universitat de Vic—

Universitat de Girona. Edifici Les Àligues. Pl. de Sant Domènec, 3. 17004 Girona  
Tel. 972 41 82 06 - Fax 972 41 80 31

Grup IREF (Innovació i Recerca per l'Ensenyament de la Filosofia)  
C. de Sant Agustí, 3, 1r B. 08012 Barcelona. Tel. 93 217 97 61

ISBN: 978-84-7602-591-8  
Dipòsit legal: B-14.055-2011

Imprès a LIBERDÚPLEX

Printed in Catalonia

## SUMARI

### PRIMERA PART. DESCRIPCIÓ I FONAMENTACIÓ

I. <b>Presentació general</b> .....	9
El sentit del programa Juguem a pensar .....	10
Els materials del programa Juguem a pensar .....	12
II. <b>Objectiu: pensar millor per si mateix des d'una perspectiva democràtica</b> .....	14
Pensar .....	14
Millor .....	16
Per si mateix .....	18
Des d'una perspectiva democràtica .....	20
III. <b>Tot pensant a l'educació infantil</b> .....	22
L'experiència .....	22
El nucli de la proposta .....	24
Els dos eixos de la proposta .....	29
IV. <b>Com es fa servir aquest manual</b> .....	44
El diàleg com a eina i com a actitud .....	44
El paper del mestre o la mestra .....	48

V. <b>Com es comença</b> . . . . .	52
Crear un clima per pensar . . . . .	52
Començar pel començament: les regles del joc . . . . .	56
Altres recursos . . . . .	57

## SEGONA PART. ACTIVITATS PRÀCTIQUES A TRAVÉS DE LES HABILITATS DE PENSAMENT

I. <b>Habilitats de recerca</b> . . . . .	61
Endevinar . . . . .	62
Esbrinar . . . . .	69
Formular hipòtesis . . . . .	73
Observar . . . . .	78
Buscar alternatives . . . . .	84
Anticipar conseqüències . . . . .	89
Seleccionar possibilitats . . . . .	94
Imaginar: idear, inventar, crear . . . . .	99
II. <b>Habilitats de conceptualització i anàlisi</b> . . . . .	106
Formular conceptes precisos . . . . .	107
Posar exemples i contraexemples . . . . .	112
Semblances i diferències . . . . .	116
Comparar i contrastar . . . . .	123
Definir . . . . .	127
Agrupar i classificar . . . . .	131
Seriari . . . . .	137
III. <b>Habilitats de raonament</b> . . . . .	142
Buscar i donar raons . . . . .	143
Fer inferències . . . . .	148
Raonar condicionalment . . . . .	152
Raonar analògicament . . . . .	157
Establir relacions de causa i efecte . . . . .	162
Establir relacions entre les parts i el tot . . . . .	166
Establir relacions entre els fins i els mitjans . . . . .	170
Usar i buscar criteris . . . . .	173
IV. <b>Habilitats de comunicació, traducció i formulació</b> . . . . .	179
Explicar: narrar i descriure . . . . .	180
Interpretar . . . . .	185

Improvisar .....	189
Traduir del llenguatge oral a la mímica i a la inversa .....	195
Traduir del llenguatge oral a la plàstica i a la inversa .....	199
Traduir a diferents llenguatges .....	201
Resumir .....	219
<b>V. Activitats d'avaluació .....</b>	<b>224</b>
Autoavaluació .....	225
Avaluació de la dinàmica de classe .....	227
Avaluació de la relació entre els infants .....	229
Avaluació de la participació en la discussió .....	232
Avaluacions obertes .....	233
<b>ANNEX</b>	
Presentació dels quadres .....	239
Kandinski, Vassili .....	249
Picasso, Pablo Ruiz .....	253
Miró, Joan .....	258
<b>BIBLIOGRAFIA .....</b>	<b>263</b>



**PRIMERA PART**  
**DESCRIPCIÓ I FONAMENTACIÓ**





## I. PRESENTACIÓ GENERAL

Filosofia 3/18 és un projecte educatiu nascut a Catalunya l'any 1987 que té com a referent el currículum educatiu Philosophy for Children, una proposta educativa creada a Nova Jersey a finals dels anys seixanta pel filòsof Matthew Lipman.

La proposta de Filosofia 3/18 té com a finalitat reforçar les habilitats de pensament a l'escola en l'educació infantil, primària i secundària, amb l'objectiu de formar ciutadans que pensin i parlin raonablement, elements essencials per a la participació democràtica. Es treballen particularment les àrees de comprensió, anàlisi i solució de problemes, i es fa a través de la filosofia com a disciplina mitjançant un mètode particular d'aprenentatge que anomenem «comunitat de recerca».

A Catalunya, al llarg dels dotze darrers anys hem anat publicant i fent difusió i formació dels diversos programes pensats per a primària i secundària, tant pel que fa als relats filosòfics per a l'estudiant com pel que fa als manuals per al professorat, alguns per mitjà de la traducció i adaptació del currículum original (*Kio i Gus* i *Admirant el món*; *Pimi* i *Buscant el sentit*, per a la primària; *La descoberta de l'Aristòtil Mas* i *Recerca filosòfica* i *Lisa* i *Recerca ètica*, per a la secundària) i altres programes de confecció autòctona com ara *El carter joliu* i *Contes per pensar*, per a primer cicle de la primària, o *Kalos, antologia d'estètica*, per al batxillerat.

Amb el programa *Juguem a pensar* (*Tot pensant* i *Tot pensant... contes*) volem fer un pas més en el treball per mitjà de l'educació reflexiva fent una primera incursió en l'ensenyament infantil. Aquest projecte va néixer d'una necessitat i d'una il·lusió. La necessitat provenia de la demanda de força mestres d'educació infantil que es queixaven que el projecte Filosofia 3/18, conegut per Filosofia 6/18 fins a l'any 1999, no tingués en compte la seva etapa i no hi hagués un material específic per a aquestes edats. La il·lusió prové de les ganes de concretar la feina que ja havíem fet amb col·legues del Brasil, fonamentalment en formació del professorat, que pensàvem que podia aportar una experiència multicultural interessant tant per als infants, com també per a les mestres o els mestres.

Hi ha molts programes que confessen que treballen amb habilitats cognitives, però cadascun parteix de bases diferents: uns provenen del camp de la lògica, altres de la psicologia cognitiva, altres de l'aprenentatge de les llen-

gües, etc. Explicarem un xic el fonament de la nostra proposta dins d'aquest marasme d'ofertes educatives. La filosofia, amb una tradició de 2.500 anys d'existència, és una disciplina humanística adequada per col·laborar en el desenvolupament de la capacitat de pensar. Tant pel seu contingut com pel seu mètode, porta els estudiants a reflexionar sobre temes presents en totes les altres disciplines: veritat, subjecte, identitat, temps, llibertat, relació, etc. Així, sense adonar-nos-en, treballant aspectes de filosofia estem reforçant les bases de les altres disciplines, de tot el saber que s'imparteix des de l'educació infantil fins al final de la universitat.

Cal dir, però, que la filosofia no té sols una aplicabilitat escolar immediata; també tracta d'aquelles qüestions que són fonamentals per a la vida humana, per a la presa de posició de l'individu en el món: conceptes com justícia, bondat, bellesa, món, amistat, amor, mort, llei, etc. formen l'entrellat de la història del pensament, i la filosofia els ha tractat en forma de controvèrsia i de discussió, lligant-los en feixos lògics, ètics, estètics, epistemològics, polítics, lingüístics, etc. I tots aquests aspectes no sols són presents a l'escola i a la vida acadèmica, sinó també a la vida quotidiana, a la vida del carrer.

Per aquesta especial condició de la filosofia, de tenir un llarg bagatge i alhora no estar tancada, no haver dit encara la darrera paraula, es pot encara polemitzar, dialogar, discordar, i, per tant, dóna possibilitats d'exercitar totes les destreses mentals.

## EL SENTIT DEL PROGRAMA JUGUEM A PENSAR

La relació entre educació i significació hauria de ser inqüestionable, segons Lipman. Per entendre i captar les idees i comprendre el món, cal que s'hi trobi sentit. L'experiència de la manca del significat pot resultar divertida en un trencaclosques, però és dramàticament angoixant en la vida intel·lectual.

La manca de significació és més que el desconcert. El desconcert pressuposa que en un lloc o altre hi ha la resposta. Quan un mag ens fa sortir un colom del barret ens desconcerta perquè el fet resulta estrany, inusual, però sabem que hi ha un truc, encara que no sapiguem quin. La manca de significació és pitjor, perquè ens situem en un lloc on no hi ha truc: és el desconcert sense solució. Molts nois viuen aquesta situació a l'escola amb una certa passivitat, d'altres amb desesperació.

El pensament, com a activitat, sovint comença quan ens trobem desconcertats. Generalment, intentem resoldre una situació adquirint coneixements

i mirant de fer-los servir per solucionar-la, però de vegades els coneixements no ens resolen la desorientació perquè ens falta el marc de referència, i és aleshores quan el món esdevé un enigma. La diferència està entre, per una banda, col·locar una peça del trencaclosques que estem segurs de poder posar quan el dibuix comenci a ser visible i, per l'altra banda, trobar-se en la foscor, sense cap pista per orientar-se.

«Actualment, com en altre temps, la tasca més important i, al mateix temps, la més difícil en l'educació d'un infant és la d'ajudar-lo a trobar sentit a la vida. Es necessiten nombroses experiències durant el creixement per aconseguir aquest sentiment.» (Bruno BETTELHEIM. *Psicoanàlisis de los cuentos de hadas*, p. 10)

La comprensió és un procés gràcies al qual un fet desconegut o una situació desconeguda passa a ser conegut i, per tant, davant del qual sabem reaccionar. Aquesta transformació mental s'efectua mitjançant diverses connexions, relacionant una idea amb una altra, comparant conceptes entre ells, fins que la situació coneguda encaixa o s'emmiralla en alguna situació familiar. Comprenem quan ens podem explicar la perplexitat.

El procés de comprensió és important perquè multiplica els coneixements. De fet, aprenem respostes per a algunes situacions concretes, i gràcies a la comprensió les noves situacions passen a ser conegudes i sabem com hem d'actuar.

Ara bé, quan volem aplicar aquests principis a l'escola ens trobem que els significats no es poden ensenyar, no es poden oferir, cal que cadascú els descobreixi, han de ser copsats, no poden ser donats. Per això hem de crear les condicions que permetin als joves guanyar les claus d'interpretació per trobar sentit a les coses i a les explicacions sobre les coses. Els hem d'ensenyar a pensar per ells mateixos, perquè pensar és l'activitat que permet copsar significacions. I el pensament s'expressa en el llenguatge.

«L'acte de pensar està tan lligat al llenguatge que podem sospitar amb fonament que aprendre a parlar, a pensar i a raonar són activitats estretament lligades entre si.» (M. LIPMAN. *Filosofia a l'escola*, p. 42)

En tant que projecte fonamentat en l'estreta relació entre pensament i llenguatge, Filosofia 3/18 potencia les quatre grans estratègies: escoltar, parlar, llegir i escriure. Dit d'una altra manera, procura integrar en aquestes estratègies bàsiques aspectes de raonament i judici. Es tracta d'aplicar les destreses de pensament a les estratègies bàsiques per reforçar la capacitat de comprensió i, per tant, també les matèries d'ensenyament habituals.

Les estratègies, procediments, destreses o habilitats, diguem-ne com vulguem, són un dels temes candents de la investigació psicopedagògica actual. És ben cert que cada vegada es posa més èmfasi a ensenyar el domini de les estratègies bàsiques, però sovint es negligeixen els processos mentals que les articulen.

Durant els anys setanta i vuitanta hi ha una revolució en el camp de la psicologia cognitiva i de retruc canvien concepcions de l'aprenentatge que havien estat paradigma majoritari fins aleshores. Per exemple, es redescobreix (ja havia estat preconitzat abans per alguns pedagogs) que l'estudiant ha de tenir un paper central en el seu procés educacional i que, lluny de ser un possible contenidor d'informacions, és un individu actiu i inventiu i que pot conèixer i controlar els seus propis processos cognitius.

El professorat, per tant, en lloc de subministrar només coneixements ha de ser el guia en la construcció dels coneixements de l'estudiant. Així neix la idea d'un coneixement *construït* i alhora *compartit*.

Que aprendre és un *procés de construcció* vol dir que l'estudiant va integrant el que aprèn en el substrat del que ja coneix. Així, el nou coneixement s'incorpora en una xarxa de conceptes. A mesura que anem aprenent, establim relacions i connexions entre la nova informació i la xarxa ja existent.

Diem que és *compartit* perquè es tracta de proposar una manera de treballar que no ve donada i exigida per l'autoritat de qui ensenya, sinó que es consensua i, per tant, cada estudiant assumeix la seva responsabilitat. En lloc de donar les coses fetes i promocionar l'obediència, cal estimular la tria de possibilitats, l'avaluació dels camins que es poden seguir tot orientant, indicant solucions, suggerint maneres.

Com deia Dewey, en aquesta concepció de l'aprenentatge l'infant i el jove són el punt de partida, el centre i el final.

## ELS MATERIALS DEL PROGRAMA JUGUEM A PENSAR

El programa que us presentem està compost per:

- Un llibre de contes: *Tot pensant... contes*, destinat als estudiants més menuts, que consisteix en un conjunt de sis contes sobre els quals s'ofereixen activitats pràctiques al manual del professorat. Il·lustrat per l'artista brasilera Regina Miranda, aquest llibre de contes, fent honor al verb *descobrir*, proposa uns dibuixos que s'insinuen però que mai no es veuen completament i així predisposen l'infant a crear el seu imaginari i donen peu a la pròpia *des-velació*.

— Un manual per al professorat, *Tot pensant*, que és el llibre que teniu a les mans, on es descriu el projecte, es justifica la proposta i es descabdellen les activitats.

Aquestes activitats, cadascú les haurà d'aplicar i adaptar al context del seu grup classe. D'una banda, per qüestions d'edat caldrà fer una tria i gradació de propostes atenent a les capacitats dels infants, i de l'altra caldrà tenir molt present la peculiaritat de l'aula: nombre d'infants, homogeneïtat del grup, nivell sociocultural, etc.

Aquest manual conté un annex on hem reproduït les obres d'art que formen la proposta concreta de treball a través de la pintura.

Amb aquesta nova aportació volem mostrar en la pràctica que el projecte Filosofia 3/18 accepta el repte d'un ensenyament que prepari els futurs professionals i que formi també les dimensions humana i ciutadana dels estudiants d'avui en una societat que s'albira competitiva en l'àmbit laboral i complexa i multicultural pel que fa a la convivència.

## II. OBJECTIU: PENSAR MILLOR PER SI MATEIX DES D'UNA PERSPECTIVA DEMOCRÀTICA

Segurament alguns dels objectius generals coincideixen amb altres propostes educatives; per això, en comptes de fer una llista exhaustiva assenyalarem aquelles fites que des d'aquest currículum considerem irrenunciables.

El projecte Filosofia 3/18 es planteja com a objectiu fonamental ajudar els estudiants a *pensar millor per si mateixos*, siguin del nivell que siguin.

Una de les finalitats del projecte és convertir l'alumne en un ésser més atent al discurs, més reflexiu i més raonable; és a dir, proporcionar-li les eines perquè pugui millorar la seva capacitat de judici. No es pretén formar petits filòsofs, sinó formar ciutadans que puguin parlar i pensar raonablement i que, en conseqüència, siguin més creatius i més lliures.

Ensenyar a pensar no és el mateix que ensenyar sobre el pensament. Ensenyar el funcionament del pensament no assegura la millora de les habilitats perquè pensin per ells mateixos, explorin alternatives als seus punts de vista, descobrixin els propis prejudicis i trobin raons per a les seves creences.

L'esquema resum seria aproximadament així:

Pensar	continguts	història de la filosofia	QUÈ
Millor	procediments	lògica/ètica	COM
Per un mateix	actituds	pensament crític/creatiu	PER QUÈ

### PENSAR

El verb *pensar* és un terme ampli que assenjala distintes operacions o activitats mentals que de vegades porten a emetre un judici o a tenir una opinió.

«Voler, entendre, imaginar, sentir, etc. no són sinó diversos modes del pensar que pertanyen a l'ànima.» (R. DESCARTES. *Carta del 27 d'abril de 1637*)

Pensar engloba una gran quantitat d'actes mentals: creure, estimar, opinar, jutjar, valorar, reflexionar, considerar, calcular, inventar, recordar, etc., però també està lligat a l'expressió.

«Podria molt ben ser que l'explicació de la manera com els infants aprenen a raonar es pogués trobar observant com aprenen a parlar.» (M. LIPMAN. *Filosofia a l'escola*, p. 42)

En mots de J. M. Terricabras a *Atreveix-te a pensar*:

«Pensar és una capacitat que, com totes, només es desplega bé amb l'exercici adequat, que reclama entrenament i, doncs, disciplina. (...) L'educació i la maduresa humana no haurien de comportar només un afinament dels sentits i dels sentiments, una major capacitació per a les relacions personals o un augment de la qualificació professional, sinó que també haurien de millorar la destresa en la comprensió de la realitat i haurien d'afavorir, doncs, el rigor en el pensament, la subtileza dels judicis i l'oportunitat de l'acció.» (p. 184)

Si es pot ensenyar a pensar, la pregunta que neix de la urgència de les necessitats educatives és: com ho hem de fer per ensenyar els infants i joves a pensar?

Aprenem a pensar, però no sobre el buit, sinó a través de continguts. No tenim records de res o no inventem sobre el no-res. El rerefons conceptual sobre el qual s'aprèn a pensar en el projecte Filosofia 3/18 és la mateixa història de la filosofia, és a dir, els temes que han format part de la reflexió filosòfica i encara avui hi són presents: què es la justícia, com es fa un bon argument, com puc saber que una cosa és certa, què significa ser bell, com he d'actuar, etc.?

Aquests són temes d'urgència per a l'ésser humà, gran o petit. Són qüestions que fan forat, que inquieten, neguitegen o encuroseixen. Però, a més, l'escola no està tan lluny de les qüestions filosòfiques, en siguem conscients o no. O és que no es parla d'*identitat* numèrica a les classes de matemàtiques, fent servir el signe igual (=), i potser no es fa servir l'expressió d'*identitat* nacional a història? I a les classes de llengua, de física i de biologia, no es parla de *subjectes*? I no parlem d'accions bones i dolentes, i no valorem les coses boniques, i no comparem, definim i fem hipòtesis des de totes les matèries? No expliquem o ajudem a descobrir «la veritat» en història, geografia, matemàtiques, etc.? Per què, doncs, aquestes destreses i aquests continguts tan comuns, tan habituals, no són mai matèria de reflexió en ells mateixos?

La filosofia vol i pot donar possibilitats de comprensió perquè va —com ja és normal en ella— a l'arrel de les coses i no dona res per sabut ni per acabat, de manera que teixeix i ajuda a teixir els marcs conceptuals que ajudaran l'estudiant a dotar de sentit les seves experiències i, per això mateix, l'ajudaran a comprendre.

Aquesta és una part de l'aportació del projecte Filosofia 3/18. Fer entrar a l'escenari escolar tot allò que es dóna per descomptat, que sembla obvi, però que no resisteix una anàlisi en profunditat. Ja sabem prou bé que sovint la manca de significació fa que els nostres estudiants «desconnectin» o «es perdin», acadèmicament parlant.

## MILLOR

De pensar ja pensem, bé o malament, tots els éssers humans tenim capacitat de pensar. Del que es tracta és d'aprendre a pensar millor. I aquí diem *millor* amb el doble significat d'*eficàcia* i *bondat*.

«Pensar és una activitat natural, però cal considerar-la també com una habilitat que es pot millorar. Hi ha maneres més o menys eficients de pensar, i això podem afirmar-ho amb tot el convenciment perquè posseïm uns criteris que ens permeten distingir un pensament hàbil d'un de poc destre.» (M. LIPMAN. *Filosofia a l'escola*, p. 38)

### *Millor* com a sinònim d'eficaç

Millorar les habilitats de pensament és, en l'educació, d'una importància cabdal.

«Un infant que ha millorat la capacitat de pensar no sols és un infant que s'ha fet gran, sinó que és un infant que ha augmentat la seva capacitat de créixer.» (M. LIPMAN. *Filosofia a l'escola*, p. 40)

«Millorar el pensament a l'aula significa primordialment millorar el pensament en el llenguatge, i això suposa la necessitat d'ensenyar el raonament, tradicionalment una disciplina de la *filosofia*. El raonament és aquell aspecte del pensament que pot ser formulat discursivament, subjecte a una avaluació mitjançant criteris, i que pot ser ensenyat.» (M. LIPMAN. *Pensamiento complejo y educación*, p. 70)

Aquesta millora abraça, per exemple, la possibilitat de fer inferències, oferir raons convinents, descobrir supòsits, establir classificacions, donar explicacions, definir, descriure, etc. És a dir, es proposa sensibilitzar sobre els aspectes lògics del discurs.

No és el coneixement de la lògica, sinó la lògica implícita en el llenguatge el que és condició necessària per aprendre a pensar millor. Si bé és veri-



tat que de forma espontània i a través de la llengua i la seva estructura organitzem el nostre pensament, també és cert que la pràctica del rigor lògic és una eina de primera magnitud. És, per tant, condició necessària encara que no sigui condició suficient.

El que ens interessa de la lògica és el substrat que ja forma part del llenguatge quotidià, de manera que el sol fet d'adquirir habilitats lingüístiques ja comporta una millora en la lògica: el nen aprèn a través del diàleg a posar subjectes davant dels predicats, aprèn a formular negacions i oracions condicionals, etc.

Bruner, a *Child's Talk*, explica com el procés d'adquisició del llenguatge implica simultàniament l'adquisició dels elements de la lògica i de les competències per resoldre les operacions lògiques que el pensament requereix. No és que la lògica es dissolgui en la sintaxi, sinó que tant la lògica com la sintaxi són aspectes del llenguatge que responen a l'experiència prelingüística dels nens. Ja en el moment de l'aparició de la conducta verbal, gramàtica i lògica es fonen. Els infants assimilen les regles de la lògica i de la gramàtica gràcies a les paraules i als seus significats.

### **Millor com a sinònim de competència**

Aprendre a pensar millor no és només un problema intel·lectual, és també una tasca moral.

«Trebalem, doncs, per pensar bé; aquest és el principi de la moral.» (B. PASCAL. *Pensaments*, p. 264)

«L'exercici del pensament és a la vegada un exercici de moralitat.» (M. DE BIRAN. *Recherche de la verité*, III, I, 1)

El sentit que donem a *millor* en aquest context té encara un altre vessant, que és l'ètica. Perquè, com diu Lipman a *Pensamiento complejo y educación*, «podem adquirir una habilitat, però utilitzar-la incorrectament. Per exemple, de la mateixa manera que podem aprendre a fer servir hàbilment el ganivet i després utilitzar-lo de manera antisocial, podem saber perfectament què significa diferenciar, però hem de saber en quin context hem d'utilitzar la diferència: en un context de lluita racial caldria ser molt prudent a l'hora d'exercitar aquesta habilitat.» O en paraules més nostrades:

«Pensar bé consisteix o a conèixer la veritat o a dirigir l'enteniment pel camí que ens hi porta.» (J. BALMES. *El criterio*)

Reflexionar implica competències i habilitats. Els alumnes poden tenir determinades habilitats —per exemple, la de formular preguntes—, però poden no tenir la competència per exercitar aquesta habilitat en les circumstàncies apropiades.

Considerem que la filosofia és una disciplina que pot fer molt en el camí d'ensenyar a pensar.

«La filosofia, i no les habilitats aïllades, és la que s'ha d'integrar en el currículum de primària i secundària.» (M. LIPMAN. *Pensamiento complejo y educación*, p. 74)

La filosofia és l'única disciplina que reflexiona sobre el mètode, l'única que fa del mètode un objecte de coneixement, només cal recordar el formós llibre de René Descartes *Discurs del mètode*, que com ja s'anuncia en el títol fa del mètode el contingut de la seva reflexió. Tant la Metodologia com la Lògica són branques importants de la filosofia i el seu estudi abarca també la reflexió sobre la metodologia de les altres disciplines, així parlem de filosofia de la matemàtica o filosofia del dret quan reflexionem sobre el referens conceptual d'aquestes disciplines.

«La filosofia és l'única disciplina que estableix connexions múltiples amb les altres matèries i que per això ofereix un marc idoni perquè l'estudiant pugui pensar a través d'aquestes altres disciplines. El raonament, la formació de conceptes i les habilitats del judici que potencia la filosofia en els primers anys d'educació primària són indispensables per als estudis secundaris.» (M. LIPMAN. *Pensamiento complejo y educación*, p. 250)

## PER SI MATEIX

«S'entén per pensadors autònoms aquells que 'pensen per ells mateixos', que no segueixen a cegues el que els altres diuen i fan, sinó que basteixen els seus propis judicis sobre els esdeveniments, formen la seva pròpia comprensió del món i construeixen les seves pròpies concepcions sobre la classe de persones que volen ser i el tipus de món en el qual volen viure.» (M. LIPMAN. *Pensamiento complejo y educación*, p. 61)

L'autonomia es defineix com la capacitat d'un organisme per mantenir la seva integritat i realitzar operacions dirigides per objectius propis, a partir de les informacions rebudes, als continguts de memòria i als pro-

pis criteris d'avaluació. És autònom qui es regeix per normes que ell mateix ha escollit i que no li vénen imposades. És sinònim d'independent, de lliure.

L'objectiu del projecte Filosofia 3/18 és ensenyar els nens a pensar per ells mateixos, en lloc d'aprendre maquinalment i acceptant simplement l'autoritat dels altres. No hi ha alternativa: o bé els nostres estudiants aprenen a pensar per ells mateixos o algú altre pensarà per ells.

«Moltes vegades ens felicitem quan creiem que hem aconseguit que els nostres estudiants pensin millor, mentre que en realitat el que s'ha aconseguit és que pensin més de la mateixa manera sobre les qüestions que nosaltres hem pensat idènticament. El que s'ha aconseguit es refereix a la quantitat i al contingut de pensament, però no a la qualitat de pensament. No han de pensar més o pensar millor, han de pensar més i millor.» (M. LIPMAN. *Pensamiento complejo y educación*, p. 247)

És en aquest sentit que el filòsof Josep M. Terricabras diu que la filosofia en el món d'avui és una arma de defensa personal, seguint la idea de Lipman que cal «establir un context de raonament entre els infants de manera que no sigui [un objectiu] curatiu, sinó preventiu de la irreflexió».

Autònom, a parer de J. Stuart Mill, és qui escull per ell mateix un pla i fa servir totes les seves facultats. Ha de fer servir l'observació per veure, el raonament i el judici per preveure, l'activitat per reunir els materials de la decisió, el discerniment per decidir i, quan hagi decidit, la fermesa i l'autodomini per sostenir la decisió deliberada.

Els infants han d'aprendre a distingir el que és autèntic del que és simulat, el que és profund del que és superficial, el que és justificat del que és inconsistent.

«Han d'aprendre que el món on viuen no és tan ingenu com sembla, que la violència contra els innocents i els poc afavorits només es pot definir com a injustícia encara que es pretingui convèncer les víctimes que elles mateixes són els seus propis botxins i que s'ho han buscat. Si les escoles fossin capaces de formar-los la capacitat de judici, ells es podrien protegir dels prejudicis i de les manipulacions que provenen de l'adoctrinament. Aleshores tindríem productors i consumidors més conscients, millors ciutadans, millors pares i mares.» (M. LIPMAN. *Pensamiento complejo y educación*, p. 228)

Res ni ningú no ens pot estalviar la feina de ser nosaltres mateixos, i acabem sent els únics responsables de les nostres decisions. Pensar per un ma-

teix és l'única manera d'esdevenir persona, de ser major d'edat. Kant ja ho havia anunciat:

«La il·lustració és la sortida de l'home de la minoria d'edat en què autocolpablement es trobava. Minoria d'edat és la incapacitat de disposar del propi enteniment sense la direcció d'un altre. [...] Atreveix-te a saber! Tingues coratge per disposar del teu propi enteniment!» (I. KANT. *Què és la il·lustració*)

Perquè puguin sortir de la infantesa i ser adults, desitgem que els nostres alumnes siguin autosuficients, autònoms, que pensin per ells mateixos, que siguin crítics i creatius, que sàpiguen gaudir de la pròpia cultura. Volem allunyar-los de la irracionalitat, del fanatisme i de la superstició.

Volem que adquireixin armes per defensar-se quan s'integrin en el món del treball, i que alhora els serveixin per obrir nous camins per anar més enllà, per trobar solucions personals i col·lectives als problemes que comporta viure i conviure.

*Pensar*, a través de l'etimologia de *logos* —que significa tant 'paraula' com 'pensament'—, ens porta al diàleg; *millor* es refereix als hàbits intel·lectuals i als hàbits morals, i *per si mateix* ens porta directament a l'autonomia del subjecte, és a dir, a la idea de persona educada i ciutadà responsable.

## DES D'UNA PERSPECTIVA DEMOCRÀTICA

Només cal fer un repàs per la geografia política per adonar-se que al món hi ha molt poques societats democràtiques, fins i tots algunes d'anomenades formalment «democràcies» són ben lluny de la idea originària. I a les societats democràtiques l'escola sol quedar fora i al marge d'aquest ideal, tant pel que fa a les estructures dels sistemes educatius com a les metodologies que s'empren.

A primer cop d'ull pot semblar que l'objectiu d'aprendre a pensar millor per un mateix no tingui res a veure amb una educació per a la democràcia, però només cal fer memòria i recordar que ja a la Grècia antiga la qüestió de la democràcia anava lligada a la qüestió de la racionalitat. L'argumentació com a forma de raonament necessàriament és present en els debats de les accions públiques per poder garantir la capacitat d'acceptació de postures diverses i divergents, així com el reconeixement i el respecte a les diverses alternatives. No hi ha democràcia si no hi ha un espai obert a les discussions i a la mostra de diferents perspectives. Si de veritat volem col·laborar en el desenvolupament de les societats democràti-

ques, no ens cal esperar a la majoria d'edat; des de ben aviat podem crear aquells ambients i propiciar aquelles pràctiques que privilegiiïn l'exercici de la convivència.

Volem recordar aquí que el projecte Philosophy for Children ha estat recomanat pel Consell d'Europa [Document: DECS/SE/BS/Donau (93) 2] com un dels projectes educatius que contribueixen a l'educació democràtica.

### III. TOT PENSANT A L'EDUCACIÓ INFANTIL

#### L'EXPERIÈNCIA

Abans de convertir-se en un llibre, aquesta proposta ha passat per un llarg període d'elaboració que incloïa l'experimentació parcial o total en algunes escoles de Catalunya i del Brasil.

En un vídeo que hem recollit del col·legi Pitàgores de Pampulha, a Belo Horizonte, al Brasil, els nens i nenes de 4 i 5 anys responen a la pregunta de què és el que fan quan pensen.

«Jo penso quan em gronxo al parc, d'aquí cap allà, d'allà cap aquí. I el meu pensament fa el mateix, imaginant d'aquí cap allà, d'allà cap aquí...»

«Jo penso quan faig castells de sorra i els vaig fent ben alts, ben alts», i fa un gest amb les mans en direcció cap al cel.

Tots s'hi afegeixen i van aportant la seva opinió:

«Jo penso quan parlo.»

«Jo penso quan escolto.»

«Jo penso quan converso.»

«Jo penso quan estic sol.»

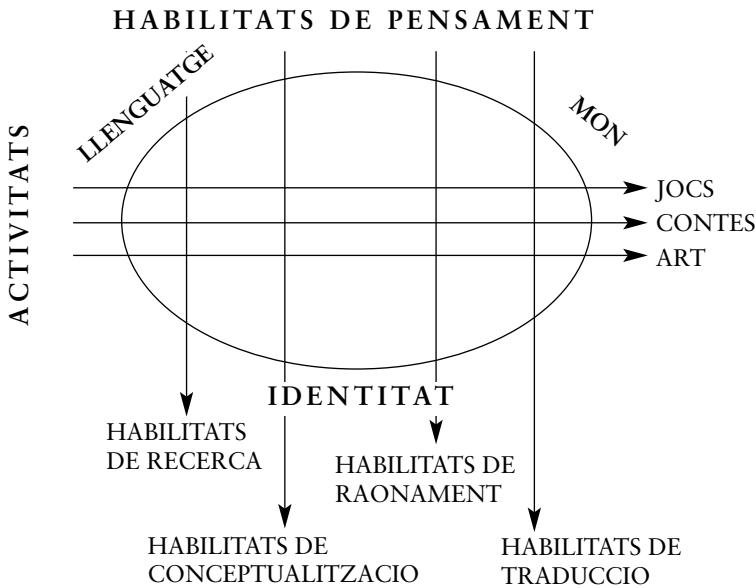
«Jo penso amb els meus amics.»

Aquest exemple, espontani i documentat, serveix per mostrar que aquesta proposta parteix d'una convicció molt simple: els infants des de molt petits pensen i parlen. Per això el que proposem aquí és un projecte que es fonamenta en el parlar i el pensar. Un projecte d'aquest tipus pot ajudar a millorar aquestes capacitats seguint una metodologia adequada. La filosofia no sols s'ocupa de temes importants com ara la bellesa, la bondat, la veritat, etc., sinó que també s'ocupa de com cal tractar aquests temes. Bona part de la seva tasca no és tant arribar a conclusions definitives com distingir conceptes i relacionar-los, avaluar judicis, aportar criteris, etc. No sols s'ocupa de les conclusions, sinó que analitza els camins que duen a determinades conclusions; s'ocupa de l'objectiu final però també del procés que hi mena. És per això que podem dir que la filosofia s'ocupa del «pensar sobre el pensar».

Ara bé, com es pot incentivar la capacitat de pensar en infants tan petits i tan necessitats de concreció si el pensament és una cosa tan abstracta?

Tenim clar que qualsevol situació escolar és bona per reflexionar amb infants de 3 a 5 anys. Considerem que no s'han de deixar escapar les ocasions on aparegui l'admiració, el dubte o la inquietud. Segurament caldrà aprofitar les preguntes i les mil curiositats que tenen els infants per ajudar-los a investigar, a aprendre, a desenvolupar la pròpia capacitat de pensar. Efectivament, moltes vegades aquesta tasca es confondrà amb un exercici de vocabulari, o de pensar en veu alta, o de descriure objectes o sentiments. Això passarà perquè creiem que les activitats que es fan a l'aula poden ser les mateixes que s'apliquen en un projecte de reflexió. Per aquesta raó seguim uns tipus d'activitats apropiades per a l'edat: els jocs, els contes i les arts. Així es respecta la ludicitat del món infantil i es pot «jugar a pensar». Sabem prou bé que cadascuna d'aquestes àrees té una finalitat en ella mateixa, però aquí les farem servir com a mitjans per promoure la reflexió, perquè la nostra pretensió és estimular la capacitat de pensar, que en aquesta proposta es fa a través de les habilitats de pensament.

En síntesi, aquesta proposta es concreta així:



- L'eix vertical està constituït per les habilitats de pensament. Les habilitats es presenten a través dels quatre grans blocs de la taxonomia que Matthew Lipman fa servir

en tot el currículum Philosophy for Children. Dins de cada bloc hem escollit unes quantes habilitats, les que hem considerat més adequades per a l'etapa infantil.

La proposta educacional que es fa des de Filosofia 3/18 és la de tractar les habilitats més rellevants des de totes les àrees a partir d'una classificació quadripartida que fa referència al procés de recerca, al procés de raonament, a la conceptualització i a la traducció o explicitació. Els nens solen tenir aquestes habilitats de forma rudimentària, i des de tots els programes intentem potenciar-les i procurem que les interioritzin a través del diàleg.

- L'eix horitzontal conté les activitats que possibiliten i concreten el treball amb cadascuna de les habilitats de pensament proposades: jocs, contes i art.
- Com a nucli central i cohesionador hem situat els continguts treballats, que són les peces centrals de les programacions de l'educació infantil a gairebé tots els països: el llenguatge, el món i la identitat.

La relació entre els eixos i el nucli és una relació de teixit orgànic, en què la trama i l'ordit són elements que se sustenten l'un a l'altre.

Els infants de 3 a 5 anys s'estan introduint al món dels llenguatges. Han començat a parlar fa poc temps i cada dia aprenen paraules noves i formes sintàctiques noves, i també experimenten i incorporen el llenguatge gestual, el llenguatge de les formes, dels colors, dels sons, dels gustos, dels moviments, dels dibuixos i gràfics, etc.

Prioritzar el treball en habilitats de pensament en infants d'aquestes edats significa entrar en els meandres del llenguatge —entenent el llenguatge com a mitjà, com a eina per abraçar el món i expressar-lo. Fer una tasca d'aquesta mena amb infants tan petits és una manera d'ajudar-los a donar significat al món. 'Significat' ho entenem aquí en dos sentits: en el lingüístic, com a capacitat de reconèixer i de possibilitar el pensament, i en el sentit de comprendre, com a manera d'entendre el que hom té al voltant. Aquest treball es porta a terme integrant els dos flancs: llenguatge i món en un exercici de construcció de la pròpia identitat. Hi ha un «jo» que parla, que s'expressa i que es troba en el món. Hi ha un món i un llenguatge que integren el «jo». I això s'amplia quan el vehicle expressiu del pensament és el mot, el gest o el moviment, el color o la forma a través d'una dinàmica relacional, de diàleg.

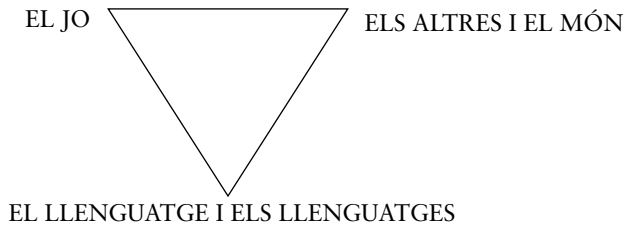
## EL NUCLI DE LA PROPOSTA

El rerefons del que proposem amb Juguem a pensar són els grans objectius que encaixen amb els que estan previstos com a grans finalitats de l'etapa. Sintetitzant serien:



- Potenciar i afavorir el desenvolupament de les capacitats, tot respectant la diversitat i les diferents possibilitats dels alumnes. Així es provocaran situacions concretes que permetin el desenvolupament de les capacitats dels infants, siguin quins siguin aquestes capacitats, segons la diversitat cultural, lingüística, econòmica, etc.
- Compensar les desigualtats socials i culturals. L'etapa d'infantil ha de ser el primer graó d'una certa unformatització escolar, en el sentit que ha de procurar d'igualar les possibilitats dels infants, acostar els nens i les nenes provinents de famílies desestructurades o de situacions de marginació, perquè puguin accedir a l'escolarització en igualtat de condicions.
- Preparar per a l'escolaritat obligatòria. Tot i que l'etapa té sentit en ella mateixa, ens cal pensar en l'entrada de l'infant a l'escola primària i, per tant, dotar-lo de totes les eines acadèmiques i personals que li faran falta.

Siguin quins siguin els objectius terminals de les etapes d'infantil a diversos països o diferents comunitats, podem dir que es proposen tres blocs de continguts principals que s'interrelacionen: l'adquisició i el perfeccionament del llenguatge verbal i el treball en diversos llenguatges; la descoberta d'un mateix, i la descoberta de l'entorn natural i social.



Vegem amb més detall cadascun d'aquests àmbits.

### El llenguatge i els llenguatges

Despertar la consciència comunicativa en l'aspecte de comprensió i expressió és una finalitat primordial. Es fa especial èmfasi en l'ús de llenguatges múltiples: dibuix, expressió corporal, llenguatge oral i gestual, etc. com a pas previ per a l'adquisició del llenguatge escrit.

La consolidació i el desenvolupament de les possibilitats de les diverses tècniques i instruments de comunicació són una de les prioritats d'aquest segon cicle d'infantil. En aquesta etapa és important treballar l'oralitat a través de converses col·lectives plantejant situacions diferents

que exercitin diferents nivells d'intervenció tant per a la comunicació com per a l'expressió.

Aquí les habilitats de conceptualització i les de formulació i traducció són fonamentals. El pensament es formula pel llenguatge; el llenguatge permet al pensament de tractar les idees, els conceptes, els problemes.

«Els primers pensaments i el mateix hàbit de pensar s'adquireixen gràcies a l'educació i a l'experiència de comunitat feta amb moltes altres persones. És clar, però, que tant l'educació com les experiències humanes són eminentment lingüístiques i que el llenguatge té, doncs, una importància extraordinària en la configuració dels nostres pensaments i de tota la nostra personalitat.» (J. M. TERRICABRAS. *Atreveix-te a pensar*, p. 19 i 20)

Pensament i llenguatge són dues parts d'un únic procés de coneixement. El nostre pensament s'expressa fonamentalment amb el llenguatge, i per això és abstracte i generalitzador. La forma més rica i directa de comunicar els nostres pensaments, els nostres raonaments, és a través de l'*en-raonar*, és a dir, verbalitzant allò que tenim en el magí.

Ingènuament, estariem temptats d'admetre que el llenguatge és l'expressió del pensament, com un auxiliar, però les anàlisis mostren que la idea abstracta és difícilment separable del mot i que la construcció de l'univers està lligada a la constitució del llenguatge.

«El llenguatge no és, com es creu sovint, el vestit del pensament: n'és el cos veritable... El pensament no seria res sense la paraula.» (L. LAVELLE)

El que sosté l'existència d'un pensament previ i independent de la seva expressió són els pensaments ja constituïts i expressats que nosaltres podem recordar silenciosament i gràcies als quals tenim una il·lusió de vida interior.

«Paraula i pensament s'embolcallen l'un a l'altre, el sentit és pres de la paraula i la paraula és l'existència exterior del sentit.» (M. MERLEAU-PONTY)

Malgrat això, el fet que hi hagi una estreta relació entre ells no vol dir que pensament i llenguatge s'identifiquin, que siguin una mateixa cosa: encara que no pugui haver-hi pensament conceptual sense llenguatge, el pensament pot anar «contra el llenguatge», és a dir, pot depassar-lo o desafiar-lo mostrant les seves mancances i els seus errors. Algunes observacions confirmen la distinció entre pensament i llenguatge: el fet, per exemple, de poder traduir pensaments a llengües diferents.

Des d'una perspectiva actual, diríem que en el mateix sentit que l'ànima no té un cos com si es tractés d'un objecte exterior («jo sóc —no *tinc*— un cos»), així també el pensament no *té* llenguatge, sinó que *és* llenguatge.

El llenguatge és tan necessari per a la construcció i la perpetuació del desenvolupament de la cultura, per a la intel·ligència, el pensament i la consciència de l'ésser humà, que li és consubstancial, de tal manera que es pot dir que és el llenguatge el que ha fet que l'ésser humà sigui humà.

«Però aquesta idea mutila una veritat més complexa: el llenguatge ha fet l'home que ha fet el llenguatge; però també el llenguatge ha fet la cultura que ha produït el llenguatge.» (E. MORIN)

També ens referim a llenguatges quan parlem de formes de comunicació no verbal, perquè totes aquestes formes de comunicació pressuposen el llenguatge: comunicació corporal, gestual, musical, plàstica, etc., ja que tenen com a missió interpretar, comprendre i incidir en la realitat, expressant-se de múltiples formes.

El treball des de diverses formes comunicatives permet l'ús progressiu de diverses formes de representació i comunicació que són, d'una banda, coneixement d'un mateix i, de l'altra, instruments de relació interpersonal i, per tant, fonamentadores també de l'aprenentatge futur i de la comprensió de la realitat.

## El món

El món on vivim canvia molt i ràpidament. No cal entrar en profunditat en aquest tema que tants investigadors i pensadors contemporanis han tractat. Fins i tot el ciutadà comú percep alguns efectes d'aquests canvis vertiginosos. A escala mundial estem i estarem immersos en processos de transformació i sorgiment de nous ordres en tots els camps. És de preveure que els infants de 3 a 5 anys tindran una vida molt mudable, personalment i professionalment. És per això que cal generar la capacitat d'aprendre de forma oberta i permanent i que l'educació futura ha d'estimular capacitats més que no pas donar continguts.

Les persones responsables de l'educació de les noves generacions han d'estar atentes a aquestes noves formes de vida que es generen. Cal recordar aquí que aquests infants que ara tenen 3, 4 i 5 anys l'any 2025 seran els professionals del nou mil·lenni i estan destinats a topar-se amb una contemporaneïtat que a nosaltres ens és difícil de preveure ara mateix. Per això hem de procurar que els nostres estudiants, per menuts que siguin, adquireixin

esperit crític per poder fer una anàlisi permanent del que passa al món i valorar les possibles respostes. També hem d'ajudar-los a ser creatius perquè puguin trobar noves respostes per a aquests nous reptes, i consegüentment han de ser sensibles per ser capaços de percebre i matisar els fets i les actituds. Finalment, hauríem de procurar que fossin acurats en el tracte amb els altres i amb l'entorn.

Des del nostre paper de mestres, pares o educadors no els podem ajudar a resoldre problemes que encara no podem esbossar, però sí que els podem donar les eines perquè ells se'n surtin, eines que els serveixin per al seu desenvolupament personal, professional i per a la vida col·lectiva. Motivar i despertar les possibilitats d'exercitar aquelles capacitats que cada infant ja té.

Una de les activitats més importants d'aquesta etapa és l'adaptació de l'infant al món que l'envolta, entenent aquest món com la duplicitat entre l'entorn físic i l'entorn social on es mou. Per adequar-se i poder donar respostes al medi, l'infant necessita tenir-ne un coneixement mínim, i alhora la possibilitat d'anar-lo ampliant a mesura que creixen les seves necessitats de saber. Aquesta actitud de coneixement no està connectada només a una demanda cognitiva i relacional; hi ha presents —i de quina manera!— els sentiments i els afectes.

## La identitat

Hi ha moltes maneres de tractar el tema de la identitat. El mot ve del llatí *identitas* o de *idem*, que significa 'el mateix'. En aquest sentit, la identitat es caracteritza per romandre tal com és, encara que pugui ser percebuda de diferents maneres. La identitat és el resultat d'un conjunt d'experiències que l'infant adquireix en relació al seu entorn físic i social.

Una de les tasques de l'educació infantil és buscar la manera de possibilitar la descoberta i la construcció de la pròpia personalitat. Un infant d'entre 3 i 5 anys necessita un temps i un espai on exercitar aquest «jo» que està aprenent a ser afirmant-se ell mateix.

La identitat no es descobreix, no és un tret establert que es desvetlli; la identitat s'ha de construir i es fa des d'un mateix, però amb els altres i gràcies als altres. És, per tant, una tasca que requereix esforç individual i participació col·lectiva. És una tasca complexa que conté:

- *Elements de percepció* en la construcció de l'*autoimatge*, entenent-la com la representació d'un mateix que es fa cadascú; està molt relacionada amb la percepció dels altres, amb la comparació de diferències i semblances, etc.

- *Elements conceptuals*, en el sentit de com es concep cadascú, com es pensa que és o quina idea té de si mateix. L'*autoconcepte* és la representació mental que cadascú té de si mateix.
- *Elements emocionals*, que donen la mesura de com es valora cadascú, és a dir, l'*autoestima*.

Una de les tasques fonamentals de l'educació infantil és el que s'anomena *socialització*. Fa referència al treball d'integració de l'infant a la societat. Aquesta adaptació o aquesta progressiva «humanització» es fa, evidentment, a partir de l'autoconeixement i de la interrelació amb el món social i natural. El coneixement que es té d'un mateix està connectat amb la manera de captar les pròpies capacitats i possibilitats i la relació amb els altres: la família, els amics, l'escola, etc.

L'autoconeixement és una adquisició important per descobrir la pròpia identitat i poder construir una personalitat sana i equilibrada que permeti desenvolupar les capacitats intel·lectuals i afectives dels individus. El coneixement d'un mateix també ajuda a donar seguretat a l'infant, li permet un autodomini que possibilita el camí cap a l'autonomia.

## ELS DOS EIXOS DE LA PROPOSTA

Tal com quedava reflectit a l'esquema de la pàgina 23, hi ha dos grans eixos que cohesionen el programa Juguem a pensar: els verticals i els horitzontals. L'eix vertical està format per les habilitats de pensament i l'horitzontal, per les activitats que concreten aquesta verticalització: els jocs, els contes i l'art. Tot seguit exposarem el sentit i el funcionament d'aquests dos eixos.

### Eix vertical: les habilitats de pensament

«Durant molt de temps hi hagué la creença comuna que s'aprenia a raonar quan s'aprenien les operacions aritmètiques. Altres defensaven que les habilitats de pensament requerien un ús del llenguatge efectiu i, especialment per a les inferències reeixides, se suposava que calien activitats lingüístiques i matemàtiques. Aquesta opinió semblava evident, però sabem que no és certa. A la inversa, no és l'estudi de les matemàtiques el que produeix bons raonadors, sinó que l'adquisició d'habilitats de raonament afavoreix l'estudi de les matemàtiques i de les altres disciplines.» (M. LIPMAN. «Why aren't Thinking Skills Being Taught?», *Thinking*, 3, p. 3 i 4)

El punt de partida i, sobretot, el que centra bona part del llibre que us presentem són les habilitats de pensament, enteses i tractades de la mateixa manera que en els altres programes del projecte educatiu Filosofia 3/18.

L'objectiu proposat es porta a terme a través d'una metodologia específica dialògica i cooperativa tot practicant les habilitats de pensament, i entenent aquestes habilitats com un conjunt de destreses o procediments intel·lectuals que s'adquireixen per mitjà del seu exercici reiterat.

«L'hàbit és una manera de ser adquirida, que dóna poder al voler.» (P. RICOEUR. *Philosophie de la volonté*, I, p. 269)

Les habilitats són capacitats que es poden expressar en conductes perquè s'han desenvolupat a través de l'exercici, de la pràctica, de la repetició, i s'han convertit en una «segona pell», han esdevingut habituals, quotidianes.

Les habilitats depenen de les capacitats, però això no significa fatalisme o determinisme. La genètica —les capacitats— ens *pre-disposa*, però només l'educació i el conreu poden fer que disposem d'aquestes capacitats.

Fem servir l'expressió «habilitats de pensament» en el sentit següent:

«Així, doncs, una de les finalitats que cal que aconseguixi un programa d'habilitats de pensament hauria d'ésser el millorament del judici, ja que el judici és el lligam entre el raonament i l'acció.

»La incorporació de les habilitats de pensament a cada un dels aspectes del pla d'estudis aguditzaria la capacitat dels infants per establir connexions i diferències, per definir i classificar, per avaluar objectivament i amb esperit crític la informació real, per comportar-se amb prudència, establir les relacions entre fets i valors i per diferenciar, en llurs creences, allò que és cert segons la seva manera de veure i allò que lògicament és possible. Aquestes habilitats específiques ajuden els infants a escoltar millor, a estudiar millor, a aprendre millor i a expressar-se millor i, per tant, a tirar endavant en totes les àrees acadèmiques. Un programa d'habilitats de pensament ha d'ajudar els infants a pensar amb més lògica i més significativament.» (M. LIPMAN. *Filosofia a l'escola*, p. 39)

### *Habilitats i coneixements*

Per a molts pedagogs i educadors el propòsit de l'educació és inculcar coneixements. Hi ha un bagatge de coneixement que s'ha de transmetre —i aquí *coneixement* s'entén com una acumulació de veritats que s'han de trans-

metre de les velles generacions a les noves. Però la ciència moderna ha multiplicat el coneixement de tal manera que és impossible de resumir-lo.

Abans només els grans podien ensenyar els joves; avui, molts joves poden encarar-se al món amb més facilitat que molts adults. Sovint, per exemple, admetem que els joves són més hàbils amb els ordinadors i amb les màquines amb general, que tenen facilitat per a l'ús (i potser comprensió) de les noves tecnologies.

Aquesta concepció de l'educació només com a transmissió de coneixement —veritats eternes que s'aplicaven a un món que no variava— ja ha caudat, i avui s'accepta que la veritable finalitat de qualsevol empresa educativa és tractar el pensament, és a dir, les habilitats dels estudiants relacionades amb la comprensió, el raonament, la resolució de problemes i l'aprenentatge.

### *Habilitats com a hàbits*

Com en el cas de les habilitats físiques: força, agilitat, flexibilitat, bona oïda, etc., hem de distingir el paper que fan les capacitats innates que *pre-disposen* l'individu i les habilitats que a través de l'exercici *disposen*. No ens servirà de gaire tenir una bona oïda si no som constants en la pràctica dels exercicis de piano o de qualsevol instrument.

Un hàbit és allò que fem de manera repetitiva i irreflexiva, sense adonar-nos-en, però que no ho hem pas fet des de sempre. No és com respirar o digerir: l'hàbit s'aprèn, s'adquireix.

Partim d'un concepte d'habilitat que pressuposa les idees següents:

- Les habilitats es poden adquirir, no són innates com les capacitats. De vegades els més dotats per la natura i la genètica no són els més espavilats.
- S'adquireixen mitjançant la repetició d'actes i sovint requereixen esforç i atenció; són costoses.
- Admeten graus de perfecció: no podem dir mai que ja hem adquirit del tot una habilitat: sempre, com el virtuós, podem perfeccionar l'instrument.

«Una *habilitat* és la capacitat d'organitzar accions i funcions que aconseguixin l'efecte desitjat. (...) Aprendre un art suposa aconseguir la destresa en una sèrie d'habilitats i la seva orquestració per tal d'obtenir la finalitat proposada. Fins a un cert punt, les accions, les habilitats i les arts es poden ensenyar —en el sentit que les operacions i les tècniques que incorporen es poden ensenyar—, i les accions, les habilitats i les arts es poden adquirir mitjançant un cert aprenentatge.» (M. LIPMAN. *Pensamiento complejo y educación*, p. 128)

### *Habilitats de pensament*

L'expressió «habilitats de pensament» aplega un gran conjunt de destreses, procediments i pautes de comportament que va des de les més específiques fins a les més generals, des de la percepció de semblances i diferències fins al perfeccionament del raonament lògic, des de la capacitat de descompondre el tot en parts fins a la de saber obtenir pensaments causals i reorganitzar les parts del tot. Des de la capacitat d'explicar com es pot haver produït una situació fins a la de pronosticar com es pot esdevenir un procés, des de la facilitat per justificar conductes amb raons persuasives fins a la facilitat per generar idees i desenvolupar conceptes, des del poder de descobrir alternatives fins al poder d'inventar, des de la capacitat de resoldre problemes fins a la capacitat d'avaluar.

Escoltar, parlar, llegir i escriure són habilitats bàsiques pel que fa al desenvolupament educacional subsegüent, és a dir, sense elles no es pot entrar en les disciplines acadèmiques complexes. Però aquestes habilitats bàsiques són al seu torn orquestracions d'habilitats molt diferents entre si, i que comporten molts actes mentals. Raonar no és cap habilitat bàsica en el sentit escolar; és, en canvi, una habilitat fonamental per a les habilitats bàsiques i és gràcies al raonament que es poden unificar i ordenar les components cognitives que hi ha en els actes de llegir, escriure, escoltar i parlar.

### *Quines habilitats?*

«Em refereixo a les habilitats essencials per investigar dins l'ambient escolar, no a les habilitats en general. Això em va dur a parlar de quatre espècies d'habilitats mentals. En primer lloc, aquelles que impliquen investigació o examen d'un assumpte problemàtic. Va des de la formulació d'hipòtesis fins a la selecció d'evidències, des del plantejament d'experiments fins a la verificació de les prediccions. En segon lloc hi ha les habilitats de raonar, que no tenen res a veure amb l'adquisició de coneixements, però sí amb la seva coordinació, extensió i justificació. En tercer lloc hi ha les habilitats de formació de conceptes, que impliquen organització d'informacions difuses en conjunts manejables. I en quart lloc hi ha les habilitats de traducció, que representen una manera important de pensar.» (M. LIPMAN. *Natasha*, p. 48)

La selecció d'algunes de les quatre famílies d'habilitats de pensament (de recerca, de conceptualització, de raonament i de traducció o formulació) formarà l'ordit del teixit d'aquest programa, la trama del qual es farà a partir de tres tipus d'activitats. Amb aquesta estructura àmplia volem donar al professorat d'aquesta etapa la possibilitat de traçar els itineraris que preferei-



xin o que creguin més convenients: a través del joc, els contes populars o la pintura.

Aquest teixit permet de seguir diversos camins, en vertical, en horitzontal o en diagonal, si es vol, i permet que aquest treball tan específic de reflexió es pugui introduir en diversos moments del treball d'aula i es pugui integrar en les activitats habituals.

Sobre aquests dos grans eixos es construeix el dibuix o, si es vol, el brodat que és preceptiu en l'etapa: la sociabilització, la competència cognitiva, la capacitat de comunicació, el despertar de la pròpia racionalitat, etc. De manera que pretenem formar un entramat on hi hagi implicats els tres tipus de pensament fonamentals, segons M. Lipman, per formar el pensament d'ordre superior, també anomenat pensament complex: el pensament crític, el creatiu i l'acurat.

Cada habilitat serà convenientment explicitada i els exercicis que es planegin hauran estat testats a les aules, ja que aquest material ja s'ha fet servir en algunes escoles de forma experimental.

<u>Raciocini</u>	<u>Investigació</u>	<u>Conceptualització</u>	<u>Formulació</u>
Connectar i relacionar.	Trobar vestigis i descobrir.	Abstracció. Lligam entre llenguatge i pensament.	Interpretació. Traducció.
Elaboració de la informació.	Recollida de la informació.	Organització de la informació.	Preservar el significat.
És rellevant en les ciències formals.	És rellevant en les ciències experimentals.	És rellevant en tot el coneixement.	Són rellevants en les àrees del llenguatge.

Tot i que es fa difícil ordenar la presentació de les habilitats —ja que, com veurem, les unes impliquen les altres—, aquí seguirem un criteri ampli de classificació que té a veure amb la seva gènesi.

- **Habilitats de recerca:** són les que informen sobre el món. Algunes habilitats de recerca són formular hipòtesis, reconèixer evidències, observar, formular qüestions, descriure, narrar, descobrir alternatives, verificar, predir, fer estimacions i mesurar, buscar alternatives, seleccionar possibilitats, fer consideracions rellevants i generar idees i solucions noves.

- **Habilitats de conceptualització:** són les que exercitem quan interioritzem els coneixements i els posem nom. Algunes habilitats de conceptualització són exemplificar i contraexemplificar, fer connexions, relacionar, fer distincions, establir diferències, formular qüestions, formular conceptes precisos, classificar, clarificar, definir, seriar, reconèixer mots vagues i ambigus, tolerar o evitar ambigüitats.
- **Habilitats de raonament:** són les que serveixen per ampliar el coneixement amb el sol ús de la raó. Algunes habilitats de raonament són justificar hipòtesis, fer inferències —inductives, deductives, analògiques o no verbals—, aplicar regles, generalitzar, universalitzar, buscar i donar raons, argumentar, reconèixer consistències i contradiccions, reconèixer consideracions pertinents, establir relacions de causa i efecte, entre part i tot i entre fins i mitjans, identificar i usar criteris, reconèixer supòsits, etc.
- **Habilitats de traducció:** són les que serveixen per explicitar, aplicar o formular el resultat del coneixement. Algunes habilitats de traducció són reformular, transformar, explicitar, interpretar, relacionar, connectar, improvisar, considerar diferents perspectives, passar de l'oralitat al text escrit i al revés, del dibuix a l'oralitat, del ritme al ball, etc.

### *criteris en la tria de les habilitats de pensament*

Cada gran bloc d'habilitats: recerca, conceptualització, raonament i traducció conté, al seu torn, un gran nombre de destreses per desenvolupar que es poden exemplificar en activitats concretes. D'entre totes hem fet una tria que tingués en compte alguns criteris bàsics, adaptant-los i adequant-los al nivell de l'educació infantil.

Els criteris que ens han dut a seleccionar aquestes habilitats i no unes altres són:

1. Tenir en compte les habilitats més bàsiques, les més elementals i que en definitiva són les fonamentals, ja que les anomenades «complexes» s'hi recolzen i les pressuposen: observació, descripció, semblances i diferències, distinció, etc.
2. Escollir les que permeten connexions simples, que són les que formen el pensament d'ordre superior: comparar, seriar, argumentar, esbrinar, etc.
3. Donar prioritat a les que tenen un component bàsic per a la vida personal en tant que ésser pensants: trobar alternatives, anticipar conseqüències, relacions de part i tot, recerca de criteris.
4. Triar les que tenen un component prou ampli que abracci els procediments fonamentals de totes les matèries: matemàtiques, ciències naturals, histò-

ria, llengua, geografia, etc.; formular hipòtesis, definir, aclarir, fer servir diversos llenguatges, etc.

5. Prioritzar aquelles que són més adequades en l'educació infantil i que demanen ser treballades des de tots els currículums que hem consultat tant a Catalunya, com a les altres comunitats, al Brasil, etc. Posar exemples, comparar, imaginar, etc.

Només dues consideracions encara:

- a. Aquesta tria no ha volgut ser exhaustiva. Som conscients que no hem exemplificat totes les habilitats possibles. Segurament cada lector o lectora n'hi pot afegir d'altres, i esperem que ho faci.
- b. Cap d'aquestes habilitats no es pot tractar d'una manera aïllada i independent. Les activitats que presentem, tot i tenir com a objectiu estimular el treball en una habilitat, sovint inclouen l'exercici d'altres activitats. Per exemple, en tractar la definició estarem fent distincions i en parlar de classificació farem ús de criteris.

### **Eix horitzontal: les activitats**

En aquest apartat justificarem el tipus d'activitats que proposem per desenvolupar les habilitats cognitives. Cal dir, però, que el criteri fonamental a l'hora de farcir les diferents habilitats ha estat el dels interessos dels infants en aquesta etapa educativa i el fet de promoure els aprenentatges bàsics a través d'experiències suficientment variades i estimulants.

Aquestes activitats, situades en un temps i un espai precisos, ajuden l'infant a crear un marc de referència. Cal recordar que la varietat i la pluralitat no han d'estar renyides amb certes formalitats rutinàries que ajuden a fixar hàbits, estableixen normes de conducta i promouen actituds.

### *Jocs i activitats lúdiques*

Aquest és potser l'apartat més definitori, ja que marcarà tot el trajecte a través de les habilitats. Parlem de joc i d'activitats lúdiques, perquè aquest és el punt de partida: la relació afectivointel·lectual. És en el joc i en les activitats plantejades com a divertides, exploratives, amb intervenció dels sentits, la mobilitat física, l'expressió corporal i lingüística, on ens volem situar i mostrar a la pràctica que pensar també és divertit i que l'esforç de rumiar de vegades té moltes compensacions, perquè ens fa estar més contents i ens proporciona alegries.

«El joc es barreja i es confon contínuament amb l'aprenentatge i l'educació. Joc i vida quotidiana; joc i coneixement, joc i treball. Tot aquest teixit de riques implicacions va configurant el desenvolupament afectiu i intel·lectual de la infantesa, així com el seu procés de sociabilització.» («Jugar y jugar», *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 99, març de 1983)

## El joc a l'educació infantil

Pares, pedagogs i educadors coneixen la importància del joc en la vida dels infants. Hi ha una bibliografia desbordant, però el joc no sempre hi és vist com un dels mitjans més eficaços en l'educació. Encara hi ha la concepció del joc com a distracció, com a exercici plaent, però diferenciat de les tasques casolanes o de les activitats escolars.

En aquest programa volem recuperar el valor educatiu del joc, i no sols això, també volem convertir activitats que en podríem dir «escolars» en activitats lúdiques, presentant-les com exercicis divertits, d'endevinar, de superar-se.

Hi ha moltes teories sobre el joc i no acabaríem mai de presentar-les totes. Despullant algunes descripcions de les més conegudes sobre el joc, intentarem resumir-ne els aspectes comuns i més significatius:

- El joc és una activitat natural en l'infant que li proporciona plaer i divertiment. Això no exclou l'esforç, i molt sovint la satisfacció està en proporció a la dificultat del joc.
- El joc ajuda a desenvolupar les capacitats físiques i psíquiques. L'exigència pròpia, les ganes de superació que impliquen l'element de tensió que hi ha en el joc i la relació amb els altres que exigeix compartir jocs, són elements estimulants de les diverses capacitats.
- El joc és una forma d'adaptació al món. En el joc l'infant reproduïx el seu entorn social, fa una tasca d'assimilació, d'apropiació; el joc ajuda el nen a interioritzar l'estructura social que l'envolta.
- El joc és un instrument d'aprenentatge. D'entrada serveix per conèixer i mesurar les pròpies aptituds i capacitats i també per inspeccionar l'entorn. El joc té molt de prova: per exemple, quan la pilota bota en un terra dur o es queda aturada en el fang ràpidament dóna indicadors als infants de com s'ha de jugar o de quins seran els jocs idonis en un terreny o en l'altre.

Un dels estudiosos clàssics del joc i del fenomen lúdic és Johan Huizinga, el pensador holandès que va escriure l'assaig *Homo ludens*. En aquest inte-

ressant estudi mostra com la cultura neix d'un impuls lúdic, en forma de joc. Totes les activitats i ocupacions, fins i tot les que van lligades a les necessitats de menjar, protegir-se i dormir, tenen forma lúdica en les seves versions arcaïques. I és que molts elements presents en el joc humà ja són presents en el món animal. Huizinga esmenta tres característiques essencials del joc: llibertat, aïllament i reglamentació.

- *Llibertat*. En el joc hi ha un element d'espontaneïtat indiscutible. És important que l'infant se senti lliure per actuar com vol: un pal pot ser l'escombra de la bruixa o el cavall del bo. Gulich veu el joc com a pràctica de la llibertat: «el joc és el que es fa quan s'és lliure de fer el que es vol.»
- *Aïllament* vol dir concentració, vol dir circumscriure's en un temps i un espai precisos, «diferenciats de la vida comuna».
- *Reglamentació* implica tensió, atenció, però també alegria perquè ens situem en un món evasiu de les normes quotidianes i comunes.

Els tipus de joc que proposem seran dirigits, ja que tenen objectius pre-determinats; la intervenció de l'educador, doncs, és fonamental.

Paper de l'educador o educadora en el joc:

- Motivarà per proposar un joc. Tots sabem que la presentació d'un joc influeix molt en la seva realització.
- Donarà la informació necessària perquè el joc es pugui desenvolupar sense entrebancs de comprensió.
- Facilitarà els mitjans i les condicions materials.
- Si cal, intervindrà en la distribució de les funcions del joc per incentivar els més passius i habilitar als papers secundaris els qui tendeixen al protagonisme.
- Ordenarà el joc i vetllarà perquè les regles es compleixin.
- Analitzarà amb els infants el sentit del joc o estimularà el tractament de l'habilitat que es vulgui treballar.

Críteris de la tria

Partim del joc des de la perspectiva de la seva relació amb el coneixement i l'aprenentatge: el joc com a comunicació, com a exploració i descoberta, com a element sociabilitzador, etc.

A l'hora de triar els jocs i les activitats lúdiques hem tingut presents els críteris següents:

- Que fossin universals, amb les variants corresponents, però que tinguessin aspectes comuns, per tal de facilitar la traducció i l'adaptació del material a tota mena d'ambients i cultures. Hem tendit al joc tradicional i popular.
- Que fossin fàcils d'improvisar a classe i que la seva dificultat s'adaptés a l'edat que tractem, ni gaire simples ni gaire complexos.
- Que fossin divertits. Per això hem recuperat molts dels jocs que ja són habituals a les escoles, els que més agraden.

Els jocs han d'anar evolucionant al llarg d'aquesta etapa, i s'han d'adaptar al ritme i a les possibilitats del grup. Els primers han de ser molt senzills, especialment si després hi volem reflexionar. De mica en mica es poden anar complicant, però sempre que assegurem que s'entenen bé. De tant en tant tornarem enrere, als jocs més senzills, ja sigui perquè algú hagi quedat enrere, ja sigui per fer-los adonar del progrés que som capaços de fer en les activitats lúdiques.

Els jocs han de ser variats, però això no vol dir que hàgim de disposar d'un gran arsenal. De vegades, una petita modificació pot significar un salt qualitatiu important. També hi ha moltes activitats lúdiques que es poden repetir amb petites modificacions i que amb un petit retoc tornen a semblar noves.

### *Contes populars*

Creiem que els contes són el gènere literari que es correspon millor a aquesta etapa. Però això no vol dir que no hi hagi altres elements interessants, com ara la poesia, les endevinalles (en podem dir «jocs lingüístics») i les cançons.

Pel que fa a les endevinalles i les cançons com a gèneres mixtos, no hi insistirem, ja que són activitats justificades de sobres a l'escola. En aquest programa tenen un interès especial, ja que es fan servir com a elements de reflexió. El cas de les endevinalles, per exemple, és molt interessant, perquè posen en joc una colla d'engranatges mentals. Els aspectes analògics, relacionals, de generar hipòtesis i desestimar-les, de buscar alternatives, l'aspecte de definició aparent, de generalització i l'anàlisi i la síntesi que impliquen es poden aprofitar molt bé per fer exercicis de metacognició.

### Els contes tradicionals

«Als infants [...] els agrada llegir contes de fades on hi ha princeses que no s'avenen amb les seves germanes o prínceps de la mateixa família reial que són rivals en l'afecte de llur pare. Siguí com sigui, el problema perd el verí quan se'l

considera part d'una història que comença amb un “una vegada era un rei...”. En el marc imaginari del conte de fades, el problema de la rivalitat entre germans es pot veure més objectivament.» (M. LIPMAN. *Filosofia a escola*, p. 41)

La importància del món imaginari per als infants és un fet prou conegut i prou explícit per diversos autors i autores en les seves obres sobre educació infantil.

És a través dels contes, sobretot en la primera infància, que es canalitzen molts dels sentiments, les emocions, els pensaments, les aspiracions col·lectives, els dubtes, les angoixes i les pors propis de persones que encara no tenen prou clars els límits entre realitat i fantasia. D'aquesta manera, utilitzar els contes com a recurs per introduir els infants en la realitat social i lingüística de la seva comunitat ha estat una pràctica que s'ha donat en totes les èpoques de la humanitat i en totes les civilitzacions.

Els contes, en tots els seus vessants, han tingut sempre com a funció intrínseca transmetre oralment els comportaments dels diversos protagonistes, de manera que aquestes pautes de comportament i aquestes maneres de fer poguessin ser utilitzades i integrades pels oients. És a partir de la seva credibilitat que el narrador o la narradora, descrivint els fets, els personatges i les situacions, desvetlla la imaginació i l'enginy dels infants i els incita a viure aventures fantàstiques i fabuloses. D'aquí ve la importància que els personatges que hi apareguin siguin clars i definits: així es facilita la identificació i s'afavoreix el desenvolupament de la creativitat.

### Críteris de la tria

Sabem que l'univers dels contes és infinit, i que els millors són encara aquells que s'improvisen, però bé havíem de proposar una selecció per poder-nos posar d'acord amb un treball comú. Sempre, però, amb el benentès que es poden introduir, canviar o afegir els contes que es creguin convenientes o que es tinguin a l'abast.

Després de tractar moltes possibilitats i buscar mil combinacions possibles, hem decidit una llista breu però que creiem que és exemplar en algun sentit. Els contes que formaran part del material de l'alumnat de *Tot pensant... contes* seran els següents:

*En Patufet*  
*Hi havia una vegada un sací pereré*  
*L'Aladí i la llàntia meravellosa*  
*La gallina Lina*

*L'aneguet lleig*  
*La Bella Dorment*

A l'hora de triar els contes que havien de formar la col·lecció definitiva, hem tingut en compte una colla de criteris:

- Que les estructures narratives fossin simples. Hem procurat que fossin contes de comprensió fàcil, molt ben seqüenciats, sense gaire acció.
- Que hi hagués representants de diversos gèneres: històries de princeses, com *La Bella Dorment*; d'objectes màgics, com *L'Aladí i la llàntia meravellosa*; de la vida quotidiana, com *En Patufet*; d'animals, com *L'aneguet lleig*; onomatopeics, com *La gallina Lina*, i llegendaris, com *Hi havia una vegada un sací pereré*.
- Que hi hagués possibilitat d'empatia amb els personatges i les situacions, algunes per gènere (*La Bella Dorment*) i altres per peculiaritats (*L'aneguet lleig* i *En Patufet*).
- Que els protagonistes fossin de gènere diferent per afavorir identificacions, però sense fer-ne un plat exagerat.
- Que hi hagués un consens cultural ampli. Hi ha contes que provenen de cultures ben diferents, tot i que molts ja han estat assimilats pel que en direm el «món occidental». Els més distants potser són, per a Catalunya, *Hi havia una vegada un sací pereré* i, per al Brasil, *En Patufet*. En qualsevol cas, representen una entrada a una nova cultura.
- Que fossin temàticament variats, de tal manera que donessin jocs diversos i que obrissin nous camps d'exploració: nous contes de princeses, nous contes d'objectes màgics, nous contes d'animals, etc.
- Finalment, que hi hagués un equilibri entre els contes més coneguts per una banda —aquells dels quals es poden trobar molts recursos (*La Bella Dorment*, *L'Aladí i la llàntia meravellosa*)—, i per l'altra alguns de menys coneguts (*Hi havia una vegada un sací pereré*, a Catalunya, i *En Patufet*, al Brasil), però que poden ajudar a exercitar la imaginació de mestres i infants.

*Art: pintura*

El tractament d'aspectes artístics en general (poesia, música, teatre, dansa) i de la pintura en especial ha estat una decisió relacionada amb la capacitat comunicativa i expressiva de l'art com a porta per al coneixement.

«La sensibilització per la percepció estètica ens pot conduir a un coneixement moral més profund i a un sentit de la proporció [...] En lloc de moralitzar conti-



nuament sobre la necessitat de desenvolupar la sensibilitat, l'empatia i l'interès “pel que està passant”, sense donar a l'infant cap eina concreta perquè pugui desenvolupar aquestes qualitats, sovint dóna bons resultats integrar l'infant en el tipus d'activitat de dansa anomenada cinètica o en activitats musicals que exigeixen que escoltin les notes dels altres i després intentin obtenir un so apropiat.» (M. LIPMAN. *Filosofia a l'escola*, p. 218)

## L'educació per l'art

L'educació per l'art té una vella tradició que la sosté i uns bons replantejaments que l'actualitzen; per tant, no pot ser considerada com una disciplina de segona classe en un currículum escolar obligatori, tal com assenyala Eisner a *The Art of Educational Evaluation*.

El treball a través de l'art permet:

- a. Afavorir una observació atenta per poder dialogar i així enriquir encara més les experiències estètiques. Hem plantejat l'apartat d'art com una aportació al desenvolupament expressiu del llenguatge, especialment el llenguatge dels sentits (sensacions, formes, colors, impressions) i el conceptual de l'art. És per això que hem proposat molts exercicis d'anàlisi (formal o composicional) que comporten un ús lingüístic precís i específic.
- b. Elaborar criteris propis, conscients i argumentats, però que no afecten el judici de gust. Una mateixa peça pot agradar a algú i pot desagradar a algú altre, però cal veure quina és l'anàlisi que es pot fer per usar arguments més pertinents, criteris més contundents. La discussió sobre l'art, arrelada en el món dels valors, és una pràctica d'aprenentatge per a l'acceptació d'altres visions i la comprensió de punts de vista nous, i alhora permet una reflexió sobre les pròpies creences i opinions.
- c. Potenciar la capacitat d'orientar-se. L'educació estètica, amb el que comporta de selecció de criteris, afavoreix la creació d'un gust personal, justificat i conscient.
- d. Racionalitzar les situacions que suposen conflictes de valors. El camp de la imaginació no està renyit amb el camp de la coherència. Si bé aquí no demanarem resultats objectius i experimentables, sí que exigirem il·lació, raonabilitat i pertinença en els judicis com a condició indispensable per aconseguir un pensament crític.
- e. Potenciar el pluralisme i el no-relativisme (es poden dir coses contradictòries d'una obra, es poden sostenir dues actituds contràries). Certament, en estètica es pot dir que tants caps tants barrets, però això no ens ha de fer oblidar que no tots els caps són per a tots els barrets. A cada

cap, a cada volum cranial, li correspon una talla i a cada estructura li escau una forma de barret. Fins i tot s'ha de parlar de barrets diferents segons les estacions de l'any.

Un tractament de les habilitats a través de l'art ens permet dotar els infants de recursos personals i col·lectius per gaudir d'una obra. Ens permet ensenyar-los a mirar, però també a escoltar, a dialogar, a interpretar, a inventar, a gaudir de les peces i a fer-se conscients del propi gust. No sols han de saber que una cosa els agrada o no (això els animals ho fan molt bé, i de forma categòrica), sinó que han de poder raonar el gust, explicar per què una obra, ratlla o color són atractius o no.

Aprendre a pensar en termes de sensacions, colors, formes, composicions, aplicant el raonament lògic a la contemplació de l'art permet fer-ne uns bons contempladors: que gaudeixin però critiquin i tinguin un criteri i siguin capaços de crear. És a dir, es parteix de l'estudi i l'anàlisi per aconseguir actituds.

### Críteris de la tria

A l'hora de triar els quadres proposem una col·lecció fixa i una de flexible.

La col·lecció fixa és un intent de fer una petita però suficient col·lecció permanent per tenir a l'aula. Suggerim que s'ampliï amb altres quadres, dibuixos o escultures, que poden formar una col·lecció flexible ampliable fins allà on es vulgui.

Kandinski, 1866-1944. Una revolució pictòrica

*Parella a cavall*, 1906-1907

*Murnau. Vista amb tren i castell*, 1909

*Moscou I*, 1916

*Composició VIII*, 1923

Picasso, 1881-1973. El geni del segle

*Pobres vora el mar*, 1903

*Dones corrent a la platja*, 1922

*Nena amb vaixell*, 1938

*Pesca nocturna a Antíbol*, 1939

Miró, 1893-1983

*Autoretrat*, 1917

*La taula (Natura morta amb conill)*, 1920

*La terra llaurada*, 1923-24

*Les escales com roda de foc travessen el blau*, 1953

La tria s'ha fet tenint en compte tres criteris:

1. La trajectòria personal del pintor. Es tracta de pintors que al llarg de les seves obres han passat del realisme a l'abstracció, i han estat conreadors de diferents estils: expressionisme en Kandinski, cubisme en Picasso, fauvisme en Miró, etc. Aquesta singularitat ens permet de fer en poques obres una lectura de la història de la pintura en els seus aspectes més fonamentals.
2. La diversitat de gèneres pictòrics: retrat, autoretrat, bodegó, paisatge urbà i paisatge rural.
3. La facilitat a l'hora d'obtenir les reproduccions i ampliacions dels quadres triats o d'altres dels mateixos autors.

Aquesta tria, però, no exclou el treball amb obres d'altres autors. Hem acotat uns pintors i uns quadres per poder concretar exercicis, que al seu torn poden ser tipus d'activitats perfectament adaptables a altres autors, obres i èpoques.

## IV. COM ES FA SERVIR AQUEST MANUAL

Per ser conseqüents amb un projecte de filosofia que pretén desvetllar el sentit crític i creatiu, la forma de treball a partir dels recursos que us presentem és oberta. Això vol dir que es pot començar per qualsevol activitat, però tenint clar quina és l'habilitat que es potencia i, per tant, vigilant si els individus o el grup van seguint. També es pot partir del treball d'una habilitat, completant i inventant nous exercicis. Una altra forma d'encarar el treball seria per famílies d'habilitats: la recerca, el raonament, la traducció o la conceptualització.

Hem ideat una estructura que pensem que pot afavorir un ús múltiple i personal. Les diverses habilitats de pensament s'expliquen breument i després els segueixen una colla d'exercicis i activitats: primer les activitats lúdiques, després els contes i finalment l'art. Al final de cada bloc hi ha unes preguntes que s'han de tenir a punt per quan es vulgui treballar una de les habilitats proposades.

No es tracta, com podem veure, d'un manual que cal seguir a ulls clucs per arribar a un resultat final conjunt i consensuat. El que pretenem és estimular la capacitat crítica i creativa dels mestres d'aquesta etapa i fer-los participants de la nostra proposta

Resumint, si algú ens preguntés com ha de fer servir aquest llibre, li diríem: «Com vulguis, de dalt a baix, del davant al darrere o del darrere al davant, però amb serietat, creient-te el que fas i estant molt atent al procés i progrés del grup i de les individualitats.»

### EL DIÀLEG COM A EINA I COM A ACTITUD

El llenguatge verbal és l'instrument de comunicació més bàsic, eficient i econòmic a través del qual ens manifestem els éssers humans. En l'etapa infantil, el seu desenvolupament ha de ser una prioritat inexcusable.

A l'apartat I, quan parlàvem de pensament, ja hem assenyalat les relacions entre pensament i llenguatge, i per tant ja sabem que totes aquelles activitats que reforcen el llenguatge també són activitats que activen el pensament.

Aquest programa posa èmfasi en el tema del llenguatge des de tots els punts de vista en tant que contingut i com a mètode, perquè sabem que l'ús del llenguatge potencia la capacitat d'objectivació, és a dir, la capacitat de

sortir d'un mateix. Explicar una cosa que sé o que em passa m'exigeix fer servir formes que els altres entenguin: he de buscar l'expressió, la paraula. És la descoberta de l'altre, del tu, i implica capacitat d'anàlisi, capacitat de generalització i capacitat d'abstracció.

Especialment el diàleg potencia l'activitat col·lectiva, que és l'única que permet una vertadera interrelació.

«Les activitats col·lectives són útils perquè els infants sentin que formen part d'un grup, que té uns integrants invariables i on es donen vivències determinades que permeten establir relacions personals d'amistat i companyonia.» (E. BASSEDES, T. HUGUET i I. SOLE. *Aprendre i ensenyar a l'educació infantil*, p. 170)

## El diàleg i el tractament de les habilitats

El diàleg a classe serveix per practicar les habilitats d'una manera integrada, no separades ni de forma aïllada i arbitrària. En la conversa, les habilitats es treballen simultàniament, dominant ara un matís, ara l'altre, però tibant conjuntament com si es tractés d'una xarxa. El diàleg és el motor de l'ús de les habilitats, ja que es fan servir per aclarir el propi pensament i el dels altres en una situació natural, de context, i no a través d'exercicis purament formals, descontextualitzats i plantejats com a exercicis escolars de correcció amb plantilla.

Les habilitats estan concebudes de forma reticular, amb relacions i connexions entre unes i altres, de tal manera que no es poden potenciar per separat, sinó que la xarxa que formen fa que en estirar un nus se'n ressentixin els nusos de l'entorn. Per això no es poden aïllar les habilitats, cal tractar-les dins de la pròpia complexitat.

Això és el que creiem que fan els materials que conformen aquest projecte: potencien i faciliten el treball a través de les habilitats de pensament, perquè, d'una banda, parteixen d'una estructura lògica interna que permet d'assimilar amb ordre creixent i coherència els continguts i, en segon lloc, afavoreixen la possibilitat d'inserir-los dins dels coneixements ja construïts, perquè s'apel·la a l'alumne en tant que subjecte de coneixement i d'experiències.

Les preguntes que hi ha al final de cada apartat sota el títol de «Qüestions a l'entorn de...» serveixen per estimular les habilitats, per provocar diàleg a través d'una destresa específica, i es poden aprofitar al llarg de la sessió i també en altres ocasions d'aula.

«La comunicació lingüística a la família durant la primera infantesa prepara els infants perquè pensin en el llenguatge escolar, i això al seu torn els projecta

a pensar en el llenguatge, en les disciplines. Però si la conversa familiar és deficient, com ho sol ser, és aleshores quan l'escola pot proporcionar una conversa coherent i ordenada. La conversa comunitària és la clau perquè s'operi la transició de la vida familiar a la vida reglada de les aules.» (M. LIPMAN. *Pensamiento complejo y educación*, p. 77)

El diàleg al parvulari ha d'estimular sobretot aquelles habilitats i actituds que estan aflorant, però que encara no han sorgit del tot. Per exemple, cal procurar justificar les accions i les opinions, fugint del «perquè sí», intentar buscar el punt de vista de l'altre, mirar d'estimular l'atenció i la continuïtat, rebre i manipular informació. I en el mateix sentit, estimular aquelles habilitats que per maduresa personal ja estan començant a exercitar i que aquest programa pot reforçar. Per exemple, motivar l'infant a seguir investigant, proporcionar-li experiències lúdiques que l'ajudin a reflexionar sobre ell i sobre els altres, analitzar la possibilitat real de les hipòtesis que són capaços de fer, afinar entre les diferències i les semblances, motivar-los a mesurar, a classificar, a buscar relacions.

Fonamentalment, el diàleg ha de servir per estimular el pensament, per créixer i madurar per poder construir el propi món a través del vehicle més adequat: el llenguatge.

Les adquisicions lingüístiques formen part del procés de maduració. La funció del llenguatge es desenvolupa per la capacitat de fer correspondre una producció verbal amb una representació mental, fins a arribar a un encadenament de pensaments.

Segons Rondal, el llenguatge és reconstruït de nou, o gairebé, per cada infant. En aquesta reconstrucció l'infant ha d'aprendre a reconèixer i a produir els sons de la llengua, a combinar-los de manera que constitueixin paraules i a organitzar les paraules en frases segons les regles pròpies de la llengua.

L'adquisició de llenguatge és també una qüestió relacionada amb l'aprenentatge de la comunicació: «Comunicar-se és reconèixer l'existència de l'altre», diu Rondal.

Hi ha moltes formes de comunicació, però si concretem la comunicació a través de la llengua, el missatge pot ser oral o escrit, i la seva interpretació pot ser auditiva o visual-lectora, respectivament. Perquè hi hagi comunicació hem d'emmarcar el parlar i l'escoltar en una llengua concreta, en un codi determinat que funciona segons unes estructures. Aquesta referència constant, per part de l'emissor i el receptor, és el que fa possible la comunicació.

La relació entre llenguatge i pensament és un dels problemes més complexos de la psicologia, i filòsofs i psicòlegs adopten actituds diferents, però el que és inqüestionable és que el llenguatge és la condició indispensable del

pensament abstracte de la persona. L'infant, a mesura que s'apropia el llenguatge, va adquirint un pensament cada cop més abstracte.

La llengua oral a l'escola és un instrument d'ensenyament i aprenentatge. L'escola pot ajudar a desenvolupar en els infants l'interès i l'habilitat per comunicar els seus sentiments i les seves opinions, de manera que s'adonin que com més bé seleccionen les paraules, construeixen les frases i escullen el to de veu, millor es fan entendre. L'escola també pot potenciar en l'infant la sensibilitat per la bellesa i la precisió en el llenguatge.

### Com cal treballar les habilitats a l'educació infantil?

El caràcter globalitzador de l'educació infantil és un eix constantment present en la confecció del material que presentem, tot i que l'accent de l'aprenentatge es posa en els procediments més que no pas en l'aprenentatge de continguts conceptuals.

D'acord amb aquesta idea, suggerim algunes maneres de treballar les habilitats de pensament en l'educació infantil:

- A partir del que habitualment ja es fa a les aules. Malgrat que creiem que aquesta activitat requereix un temps i un espai, com explicarem més endavant, també sabem que a part de les sessions especials cal incorporar aquesta pràctica a tots els moments de l'aula i, per tant, també es pot usar per anar inserint exercicis a les tasques habituals de les aules de 3 a 6 anys. Sembla que en l'educació infantil els nens i nenes ja són capaços de donar explicacions, de parlar de les seves motivacions, de buscar alternatives i, per tant, ja es poden començar a beneficiar de l'ús de diversos procediments.
- Desenvolupament de l'autoconcepte. El tractament de les habilitats no és vist com un aprenentatge tècnic, de relació estímulo-resposta. Malgrat l'aspecte instrumental que té d'arrel, nosaltres hi volem donar un enfocament socioafectiu en la línia de D. Wolsk i R. Cohen, que parlen d'articular les tasques més metodològiques amb la vivència personal per aconseguir una actitud afectiva. En treballar l'autoestima, propiciem l'empatia i, per tant, col·laborem en una educació integral.
- Desenvolupament de la metacognició. A un nivell senzill aquests infants poden seguir perfectament el procés del seu propi aprenentatge. Preguntes com ara: «què has fet primer?», «què va davant i què va després?» etc. són lícites i inicien l'estudiant a repassar allò que ha fet.

Els grans àmbits en els quals ens movem dins del marc globalitzador de l'etapa que assenyalàvem són:

1. Identitat i autonomia personal. Elements motors, aspectes cognitius i afectius implicats en la formació de la identitat i l'autoconcepte.
2. Descobriments del medi físic i social. Procediments com l'observació, l'exploració i la recollida de dades permeten canalitzar la curiositat, provocar interès i generar preguntes.
3. Comunicació i representació, especialment el desenvolupament del llenguatge i les habilitats de comunicació. Això vol dir entrar en totes les formes de comunicació, és a dir, l'ús de diversos llenguatges: verbal, corporal, plàstic, artístic i musical.

#### EL PAPER DEL MESTRE O LA MESTRA

Com en tot el projecte educatiu, el paper del mestre o la mestra és extremadament important, i en aquest cas el projecte Filosofia 3/18 exigeix una nova manera de treballar a classe i, per tant, una nova manera d'actuar de l'ensenyant. Cal que l'ensenyant abandoni el tradicional paper d'autoritat informativa, però que conservi el d'autoritat instructiva.

Entrem de ple en una pràctica no directiva, en què es potencia la cooperació alumne-alumne i desapareix la figura del professor-que-ho-sap-tot i apareix el professor àrbitre, conductor, inquisidor, col·laborador i pensador ell mateix.

Efectivament, el paper de l'ensenyant no ha de ser donar informació ni avaluar la bona opinió o interpretació per tal d'evitar cap temptació d'adoctrinament. Cal deixar fluir la reflexió filosòfica, potenciar l'emergència del pensar i provocar preguntes més que no pas donar respostes.

Caldrà, doncs, treballar certes estratègies pedagògiques que provenen de la metodologia filosòfica i que han de ser utilitzades per guiar la discussió. Aquestes habilitats s'adquireixen a través de la formació inicial i permanent, així com per l'exercici mateix de la pràctica educativa.

Una vegada assegurada l'atmosfera, preparat el terreny, ens hem d'endinsar en l'objectiu fonamental, que és la tasca de potenciar l'aspecte intel·lectual.

Dirigir una discussió filosòfica és un art que exigeix saber quan cal intervenir i quan no, quines habilitats cal potenciar en una persona o en un grup, com es pot treure punta d'una opinió, i ajuda a descobrir les implicacions lògiques dels diferents punts de vista. Per tant, d'entrada podem dir que el pa-



per del mestre és d'àrbitre, però aviat es converteix en conductor, mediador, encoratjador i, per això, en responsable del creixement individual i col·lectiu.

Per adquirir aquesta experiència que permet de convertir una classe en una comunitat de recerca cal que els ensenyants hagin passat per aquesta experiència i hagin experimentat en la pròpia pell el poder del diàleg i l'estimulació del pensament. Per això a les sessions de formació es treballa sempre de forma pràctica.

## Modelatge

És la tècnica educativa que té més influència sobre els estudiants. Consisteix bàsicament que el professor mostri com i per què fa les coses. Així, ajudarà molt els estudiants a planificar la classe o les tasques. Verbalitzar les passes dels processos és una eina fonamental perquè els estudiants entenguin que les coses tenen una dinàmica, que es poden decidir, que hi ha diversos camins per arribar a algun lloc, etc.

«Quan es tracta de millorar qualsevol tipus de pràctica, generalment aprenem molt més si se'ns ofereixen exemples que si se'ns ensenya, si fem que si ens limitem a escoltar. Els qui ens ensenyen a jugar a tennis, o a cantar, o a anar amb bicicleta, posen força cura a mostrar-nos en la pràctica el que volen que fem. Pensa, per exemple, en la formació del professorat; una professora a l'escola de formació del professorat pot passar-se una hora dictant apunts. Quan els professors realitzin les seves pràctiques d'ensenyament a l'aula, intentaran emular el que la professora feia i no el que defensava de paraula: ells dictaran apunts. Així, succeeix en general que, quan els adults aconsellen als nens: "Fes el que et dic, no el que jo faig", només aconseguen servir com a models d'hipocresia.

Els professors i els càrrecs directius, igual que les mares i els pares, són models. Mostren amb el seu exemple com es pot actuar i els nens sovint actuen igual. Això vol dir que els nens interioritzen les formes de conducta dels adults.» (M. LIPMAN. *Philosophy goes to school*, p. 319)

## Precisió lingüística

Comença efectivament per l'autoexigència del professor, que ha de ser molt curós amb el propi llenguatge, molt clar i explícit. És una tasca lenta, però cal anar afinant a mesura que els mateixos alumnes van incorporant vocabulari nou i més variat. Per exemple, a aquesta edat solen generalitzar o universalitzar molt: *sempre, mai, tot, cap*, etc. A poc a poc cal anar per-

filant, matisant i convertint el pensament i la seva expressió, vaga i general, en específica i precisa.

### Sensibilitat

El treball amb grups d'infantil exigeix una forma peculiar d'estar al cas de l'ambient general del grup. De vegades estan neguitosos o eufòrics i es mouen molt i es distreuen. En aquests casos caldrà trencar el fil de la reflexió i buscar recursos (cançons, moviments rítmics, etc.) per tal de retornar la calma al grup, procurar l'atenció de la majoria i refocalitzar la situació.

### Conducció

L'adult que practica filosofia amb nens no ha de donar respostes a les preguntes; al contrari, ha de procurar que l'infant les intenti respondre per ell mateix, i per tant ha de vetllar perquè pensi en la direcció adequada (que no faci supòsits, que no es contradigui, etc.) perquè es vagi acostant a les respostes de forma autònoma.

El mestre que no tingui gaires coneixements de filosofia no s'ha de sentir acomplexat, igual que un jugador aficionat al golf no ha de deixar de jugar encara que no arribi a aconseguir les marques dels grans campions. El sol fet de jugar ha de compensar i ha de ser estimulants, sigui quin sigui el nivell del jugador. Ara, també és cert que qualsevol amateur pretén millorar el seu joc i fixar-se en les proeses dels experts.

«La combinació d'avantatges i desavantatges que un adult aporta a un encontre filosòfic amb un nen fomenta una relació molt especial. L'adult té millor domini del llenguatge que el nen i latentment, almenys, un domini més segur dels conceptes que s'expressen en el llenguatge. Amb tot, el nen té uns ulls i unes orelles frescos per percebre la perplexitat i les incongruències. Els nens també tenen, típicament, un grau de candidesa i espontaneïtat que difícilment igualen els adults. Pel fet que cada part hi pot contribuir amb alguna cosa important, la investigació es pot convertir en una autèntica aventura en conjunt, alguna cosa que és molt rara en les trobades entre els adults i els nens.» (G. MATHEWS. *El niño y la filosofía*, p. 115)

### Com plantejar les activitats

Pel que fa a les activitats que proposem a la segona part del manual, el mestre o la mestra les pot plantejar de moltes maneres:

- a. Encadenades per habilitats, fent servir les habilitats com a guia, si es vol. És a dir, treballar l'observació, la imaginació o la traducció de l'oralitat a la plàstica des d'algun eix transversal: joc, conte o art, o bé des de tots tres.
- b. També poden estar agrupades entorn d'una excusa central: un joc, un conte o un quadre. Per exemple, ens podem plantejar un conte des de totes les habilitats possibles, des de la seqüenciació, la precisió o la distinció fins a la dramatització.
- c. Relacionant-les. A partir d'un quadre com *Parella a cavall*, de Kandinski, per exemple, poden sorgir exercicis d'observació, d'interpretació, i es pot anar a parar a *La Bella Dorment*.
- d. I encara, una vegada es coneix bé la proposta, es pot dissenyar un itinerari temàtic: l'autoconeixement, la cooperació, la comunicació, etc. a través de les diverses propostes.

## V. COM ES COMENÇA

### CREAR UN CLIMA PER PENSAR

Per poder pensar constructivament cal un cert clima; i clima aquí vol dir espai, temps i paciència. Espai en el sentit físic, però també en l'institucional; cal un forat a l'atapeït currículum escolar per situar-hi aquesta activitat. Temps vol dir unes hores a la setmana, que a la llarga es converteixen en moltes hores a l'any i moltíssimes al llarg de tot l'ensenyament. Si no hi posem les condicions materials és impossible que les coses passin per miracle. Finalment, una condició d'una altra mena: la paciència, que exigeix del mestre la virtut tradicional, però aquí corregida i augmentada. La digestió d'aquesta menja és molt lenta i està plena d'avenços i retrocessos; per això cal dotar-se d'una gran calma.

Per donar oportunitats de pensar hem de proporcionar una atmosfera que permeti un bon entrenament intel·lectual. De la mateixa manera que podem estimular la velocitat d'un jove atleta proporcionant-li els mitjans: estadi, temps i entrenador, també l'entrenament del pensament per poder córrer més i millor s'ha de dotar de materials.

### Crear un ambient

El clima afectiu que cal potenciar en una aula per poder treballar còmodament en el projecte que presentem és fonamental. Cal un ambient de confiança mútua, una consideració de tots els participants com a persones capaces de col·laborar en una feina comuna, una garantia de respecte i tolerància per a tots els punts de vista i opinions. Si no podem assegurar aquesta atmosfera com a marc, serà molt difícil de poder treballar de forma relaxada i per tant efectiva. Les úniques tensions que ens hem de permetre són les que provenen de la divergència intel·lectual, però no de la visceralitat dels estudiants o de l'autoritat del mestre.

És bo d'aconseguir un cert clima, un estat de calma, de quasi semirelax. Pensar cansa, i si volem que els infants pensin i s'esforcin intel·lectualment hem de buscar les maneres d'afavorir aquesta activitat. Un ambient càlid, de serenitat, ajuda a crear aquesta atmosfera propícia a la meditació. Hi ha mol-

tes maneres de crear aquest ambient, i cadascú s'haurà d'espavilar segons les seves peculiars circumstàncies. Recomanem, però, alguns trucs:

- Canviar de lloc, d'aula, de marc físic. Anar a la biblioteca, al gimnàs, al pati, on sigui, crea ja en si mateix una expectativa. També es pot triar el racó més acollidor de la classe. Convé que, com hem dit, sigui un lloc còmode i que ofereixi benestar.
- Canviar de llum. Crear un ambient de llum indirecta, somorta, ja sigui abaixant les persianes, o a través d'un fanal, d'una espelma o d'altres mitjans.
- Posar una música suau que anunciï l'activitat, o bé sempre la mateixa, com una sintonia que els posi en estat d'alerta. Es pot deixar uns minuts fins que seuen i s'asserenen. Fins i tot, si es vol, pot quedar com a fons tota l'estona i pot acabar-se la classe amb un xic de recolliment.

Tots aquests actes, que tenen alguna cosa de litúrgics, són molt importants, tant pel que fa a la creació de rutines i, per tant, d'hàbits en els nens, com per crear el clima propici per al treball intel·lectual, que, com dèiem, requereix esforç.

L'escenografia és també un element important per captar l'atenció, per centrar els interessos. La llum, el soroll, l'excés d'estímuls comporten dispersió. Per això també caldrà mirar de treballar en hores que no hi hagi gaire xivarri a l'escola, buscar estones de pau relativa. També cal procurar que l'aula de reflexió no coincideixi amb moments de gran excitació: abans d'anar al pati, abans de sortir d'escola. Si es fa en aquests moments s'hauran d'extremar les mesures de creació de l'ambient adequat.

Tot i que la rutina és bona i necessària, també serà bo preveure sorpreses en algunes sessions.

## L'espai i el temps

Els aspectes formals no són només formals; per adquirir hàbits és imprescindible crear rutines, i els rituals ens ajudaran a concentrar-nos, a preveure el que vindrà, a adoptar l'actitud més adequada, etc. Per començar, cal tenir en compte el lloc, el temps, el clima i el ritme.

### *El lloc: situació física a l'aula*

La distribució física a l'aula és important perquè, per anar bé, els infants han d'estar còmodes durant l'activitat i la distribució ha de reflectir la igualtat entre tots els membres. Tots els participants s'han de veure les cares quan

parlen, i per tant es recomanen les distribucions *circulars*. El mestre ha de formar part d'aquest cercle per motivar la discussió entre els nens i per trencar la relació habitual mestre/nen.

La disposició física també és molt important. Cal que els menuts estiguin en cercle o semicercle, de manera que es puguin veure les cares i que en enraonar es puguin dirigir els uns als altres.

Podem seure a terra si disposem d'una catifa o d'un racó còmode. Si bé aquesta no és, en principi, una tasca difícil, creiem que és útil potenciar-la i fer que els infants s'adonin de la importància que té. Per això hem recollit una colla d'activitats que han de servir perquè els estudiants entenguin per què té interès seure així i no d'una altra manera.

És important que els infants estiguin còmodes durant l'activitat. Poden estar asseguts a la seva taula si han de mirar gravats o fer dibuixos, però també poden seure en una catifa o en un lloc semblant si es tracta de parlar.

S'ha de procurar que tots els infants estiguin de cara al mestre i a prop seu. Per això es fa necessària una determinada distribució de les taules. Algunes possibilitats segons la tipologia del grup són:

- ***Asseguts a terra en un cercle.*** Possibles desavantatges: el terra pot ser dur; els nens tendeixen a moure's i, en el cercle, pot ser que vulguin estirar-se o que es posin nerviosos.
- ***Asseguts a les cadires en un cercle.*** Possibles desavantatges: treure els pupitres del mig pren temps, i alguns nens se senten més vulnerables sense una taula al davant.
- ***Asseguts darrere els pupitres en forma de cercle.*** Possibles desavantatges: és menys acollidor i els infants tendeixen a obrir-se menys.

La tria depèn molt de les preferències personals, del tipus de nens que es té, de les dimensions del grup i de la disposició habitual de l'aula.

Hi ha molts altres factors que influeixen en l'èxit de les sessions de filosofia amb els més petits. El soroll n'és un. Els participants s'haurien de sentir bé, sense haver de cridar. Les interrupcions des de fora són un altre factor important. Quan els nens estan molt engrescats amb una discussió pot ser molt molest que algú de fora interrompi amb un missatge o per preguntar alguna cosa. Els nens no tenen dificultats per tornar a agafar el fil, però si es poden evitar les interrupcions és molt millor.

### *El temps*

Resulta molt difícil definir un moment precís i exacte per aturar-se a reflexionar dins del conjunt d'activitats de l'educació infantil, sobretot perquè

hi ha molts moments al llarg del dia que ens permeten fer-ho. Suggerim, però, que es triï un temps clar, definit, per tal d'ajudar a crear rutina, a crear també un moment en què l'hàbit de pensar sigui el centre de l'activitat. La repetició sistemàtica és, ja ho hem dit, el secret per aconseguir afermar els hàbits individuals. Aquesta referència estable a l'activitat de filosofia contribueix a l'aprenentatge progressiu de l'organització del temps i possibilita la capacitat d'anticipar i preveure pel fet de donar seguretat a l'infant.

### *El ritme*

Lligat al temps hi ha el tema del ritme, difícil també de concretar, però en tot cas cal procurar trampejar ritmes diferents i dominar els moments de clímax. També ha de saber procurar activitats de relax i que generin calma i, a la inversa, ha de ser capaç de revifar algun moment baix, quan hi hagi poca participació o domini la distracció. Rutina i regularitat no estan renyits amb diversitat, novetat i creativitat.

Es fa difícil donar indicacions concretes, perquè depèn molt del tipus d'infants, del nombre, etc., però com a mitjana aconsellable recomanariem de treballar en filosofia una vegada a la setmana una hora, o bé mitja hora o tres quarts d'hora dues vegades a la setmana. També depèn molt de la proposta que es faci; si s'encadenen diverses activitats del manual, la sessió pot durar molt més, però si es limita a un exercici per sessió es pot acotar el temps. El que està bé és que hi hagi continuïtat i una certa rutina en l'activitat.

### **Nombre d'alumnes**

És bo que el nombre d'alumnes sigui l'adequat, ni pocs ni massa. Entre 15 i 20 és un bon nombre. Si n'hi ha més es fa molt difícil mantenir l'atenció i fins i tot costa de controlar el procés de cada estudiant. Si són menys, de vegades les intervencions resulten poc variades, no hi ha prou riquesa de registres.

El que és molt útil en aquestes edats és que hi hagi dos mestres a la sessió. L'un es pot concentrar en el treball i la discussió, en el foment del diàleg, en els aspectes de fons, de crear lligams, etc., i l'altre, mentrestant, fa d'observador i s'ocupa de les qüestions d'ordre: necessitats fisiològiques, postures, etc., i pot ajudar a fer que el treball es desenvolupi amb tranquil·litat.

En qualsevol cas, del que es tracta és de crear un cert ambient de recolliment, i això es pot obtenir també amb l'acompanyament d'una sintonia mu-

sical, com a la ràdio o a la TV. Podríem fer servir, per exemple, algun fragment de *La Bella Dorment* de Txaikovski.

Sigui quina sigui l'estratègia que adopteu, cal plantejar-ho sempre com un joc, com un joc especial: un joc de pensar. En aquest joc farem servir molt tot el cos, però sobretot el cap i, després de pensar, direm el que hem pensat en veu alta. Per això cal establir les regles del joc.

### COMENÇAR PEL COMENÇAMENT: LES REGLES DEL JOC

Per tal d'iniciar els nens i nenes en una tasca intel·lectual que, si bé es plantejarà de forma lúdica, requereix esforç, atenció i una bona dosi de participació, ens proposem de començar pel que en diem les regles del joc, és a dir, les normes que han de regir aquest joc curiós i divertit que els proposem.

Aquesta tasca que ja es fa al parvulari té com a rerefons l'enfortiment de la sociabilització dels infants i és un primer graó per assolir un cert nivell d'autodisciplina.

Perquè resultin eficaces i alhora tinguin un caràcter poc impositiu —el que volem no és que ens creguin, sinó que interioritzin certes normes bàsiques de convivència—, les tractarem a través de diverses activitats, unes que reforcin l'aspecte positiu i unes altres que ridiculitzin o mostrin com a inviables les actuacions antinorma.

El joc pur, sense pautes, no existeix. Per conviure hem d'acceptar les regles, modificant-les o polint-les si cal, però d'entrada cal acceptar una normativa mínima. I això no és dolent, no és una imposició, és la manera humana de viure en comunitat. Del que es tracta és d'explotar-ho, d'interioritzar-ho de manera que les regles no siguin un destorb, sinó al contrari, que esdevinguin una forma d'autocontrol i autodisciplina.

Fer conscient a l'alumnat de la importància de les regles és fer-li un favor. No es tracta evidentment d'imposar-les, sinó de mostrar com són d'útils, econòmiques i eficaces; se'ls ha de donar l'oportunitat de veure i experimentar per ells mateixos els beneficis d'aquestes regles.

Reflexionar sobre l'experiència dels jocs col·lectius ajudarà els infants a acceptar les regles que fan possible la interacció amb els altres. Les necessitats del grup i les personals s'han de conjugar, i només es podran satisfer si es pacten algunes regles.

Parlem de regles de joc perquè, seguint Vigotski, creiem que el joc en els infants s'orienta cap a una activitat futura de caràcter social. L'infant, tot observant l'activitat dels adults que l'envolten, imita i transforma aquesta



realitat en joc, i en aquest joc adquireix relacions socials fonamentals que repercutiran en el seu futur desenvolupament social.

Les regles del joc es poden enunciar així:

1. QUAN VULGUIS PARLAR, AIXECA LA MÀ.
2. NO PARRIS MENTRE PARLA UN ALTRE NEN O NENA.
3. PARLA CLAR I ALT PERQUÈ ET PUGUIN ENTENDRE.
4. PENSA EL QUE VOLS DIR ABANS DE DEMANAR LA PARAULA.
5. ESCOLTA ELS TEUS COMPANYS AMB ATENCIÓ.
6. TRACTA BÉ ELS ALTRES NENS I NENES.
7. FES PREGUNTES.

L'enunciat d'aquestes regles es pot fer de moltes maneres. Amb paraules, tal aquí, o bé amb dibuixos, amb signes convencionals (tipus senyals de trànsit), amb fotografies, etc.

#### ALTRES RECURSOS

En el període d'experimentació hi ha mestres que han buscat un fil conductor o algun element, ja sigui un personatge, una història, un ninot, etc., perquè els infants tinguin un referent concret que els permeti de relacionar tant el temps com l'espai o les tasques d'aquesta activitat. Us en podem posar uns quants exemples:

- **Les preguntes de la Filo.** Al CEIP Heura, del Guinardó, a Barcelona, les mestres van explicar que tenien una amiga que sempre preguntava molt que es deia Filo i que cada setmana els feia preguntes noves. De vegades les preguntes eren tan difícils que les mestres convidaven els nens a pensar les preguntes de la Filo per veure si entre tots hi podien donar resposta. Aquesta és una bona manera d'iniciar una classe, ja que permet una entrada com ara: «Qui de vosaltres voldria respondre aquesta pregunta de la Filo?»
- **El ninot o el putxinel·li.** A l'escola Nostra Senyora de Lourdes, de ciutat, ho van fer d'una altra manera: per donar unitat a l'activitat van partir d'un ninot, dibuixat o articulad, un putxinel·li, perquè fes d'introducció dels exercicis, i van crear el racó de l'X o l'estona de la Z.
- **Els titelles.** L'escola de Cuiabà, al Matto Grosso, al Brasil, van fer servir un titella o un ninot de peluix per connectar amb el món de l'infant. Aquest recurs permet una bona relació entre el món real i l'imaginari, i això el fa

molt valuós en aquesta etapa. Pot servir per introduir el diàleg, per esponsorar la conversa o per canviar d'activitat.

- **El racó de la Pepa** (de *pensar* i *parlar*). Al CEIP Turó del Cargol, de Gràcia, a Barcelona, van crear aquest racó per Pe (*pensar*)-pa (*parlar*), com si diguéssim una estona de conversa, però que segueix unes regles ben clares.
- També s'han fet provatures en altres centres tenint una sintonia musical com a acompanyament o creant un determinat ambient: penombra a la classe i una espelma al mig de la rotllana o altres estratègies que anuncien l'estona de pensar.

**SEGONA PART  
ACTIVITATS PRÀCTIQUES  
A TRAVÉS DE LES HABILITATS  
DE PENSAMENT**



## I. HABILITATS DE RECERCA

Les habilitats de recerca formen un eix que travessa totes les edats. La diferència entre la recerca a l'educació infantil i a la universitat és més de grau que de tipus.

Els menuts aprendran a connectar les experiències presents amb les passades i a través del tempteig i de les consideracions que facin acabar formulant hipòtesis, buscant alternatives, anticipant conseqüències o preveient possibilitats. Cal no oblidar que recerca significa exploració.

Les habilitats de recerca són les que preferentment s'usen per fer ciència i, com és sabut, la ciència es renova constantment. En aquest sentit podem dir que recerca implica una pràctica d'autocorrecció.

«El nen que tempteja intentant endevinar on va la pilota —potser a sota el sofà— està considerant alternatives, construint hipòtesis, comprovant, i altres formes de conducta que gradualment es reconeixeran com a intel·ligència.»  
(M. LIPMAN. *Pensamiento complejo y educación*)

Aprendre a formular problemes, a fer estimacions, a mesurar i a desenvolupar les destreses de furgar i investigar són activitats que formen part del procés de recerca. Investigar vol dir indagar, explorar, descobrir, i serveix per predir, identificar causes i conseqüències, mitjans i finalitats.

«Per investigació entenem la constància en l'exploració autocorrectiva de temes que es perceben alhora com a problemàtics i importants. De cap manera volem dir que la investigació posi més interès en el descobriment que en la invenció, o en activitats governades per regles que en activitats improvisades. Els qui creen una obra d'art practiquen aquesta investigació tant com els qui escriuen nous tractats epistemològics o fan nous descobriments en biologia.» (M. LIPMAN. *Philosophy goes to school*, p. 40)

En aquest apartat treballarem:

1. Endevinar
2. Esbrinar
3. Formular hipòtesis
4. Observar

5. Buscar alternatives
6. Anticipar conseqüències
7. Seleccionar possibilitats
8. Imaginar: idear, inventar, crear

## ENDEVINAR

Disposar-se a endevinar posa a prova molts coneixements i moltes capacitats: observació, agilitat mental, associació d'idees, discriminació de possibilitats, etc. Per als petits endevinar és una tasca que preludia fer hipòtesis. És també un exercici d'anàlisi i de síntesi molt interessant que posa en joc molts engranatges mentals. Per tal de donar diverses mostres, presentem jocs populars ja reglats, com ara la gallina cega, i també jocs lingüístics molt útils per tractar aquesta habilitat, com ara les endevinalles.

Hi ha jocs d'endevinar a base de preguntes que cada vegada van acotant més l'objecte amagat. En aquest preguntar hi ha bastant més que l'astúcia intuïtiva, hi ha la tasca d'agrupar i classificar, de relacionar les experiències anteriors, i les preguntes cada vegada són més subtils i més precises, a mesura que les sospites es van centrant. Com diu Lucio L. Radice a *L'educazione della mente*, «els jocs d'endevinar són molt rics i útils des del punt de vista de la maduració intel·lectual i de l'adquisició del patrimoni cultural.»

Als infants els agrada molt endevinar, i en general a l'escola ja es proposen activitats d'aquesta mena. El que s'hi afegeix quan es treballa des d'aquest projecte és la reflexió posterior que consisteix a revisar el procés que han seguit els infants per arribar a la solució. Així, d'una banda, quan parlen verbalitzen una experiència mental i, de l'altra, en escoltar els altres obtenen diferents models; és a dir, fan alhora un exercici de comunicació i un altre de metacognició.

## Jocs i activitats lúdiques

### 1. La gallina cega

Sortim al pati i juguem a la gallina. Es tracta de tancar els ulls a un nen o a una nena i esperar que n'atrapï un dels qui volten al seu entorn. Quan n'agafa un ha d'endevinar qui és. Si al tercer intent no se'n surt, torna a parar; si l'endevina, qui ha estat agafat és la gallina cega del joc següent. El joc es pot complicar fent que els nens es canviïn les bates o es treguin les ulleres o es desfacin la cua, etc.

Quan hi hem jugat unes quantes vegades, ens asseiem en rotllana i preguntem als qui han fet de gallina com ho han fet per endevinar qui era el nen o nena que han agafat. Cal aprofitar el diàleg, perquè és molt ric. La mestra o el mestre pot fer intervencions com ara:

- Com has sabut qui era?
- Què has fet per poder saber qui era? (Aquí surten els sentits: tocar, olorar, la veu, etc.)
- Has dubtat en algun moment?
- Què t'ha fet decidir a dir que era aquest i no aquell?
- Si no haguessis vist que avui duia bata ho hauries endevinat igual?
- Quin ha estat l'aspecte que t'ha donat la pista definitiva? (què t'ha despistat?)

## 2. *Ombres xineses*

Muntem amb un llençol i una llanterna un escenari d'ombres xineses. Es divideix el grup en dos equips. Primer els uns actuen i els altres miren i després es canvien els papers. Cada nen o nena passa fent un gest, representant una acció o un ofici. Els qui miren han d'endevinar qui és el fantasma i què fa.

Després de l'activitat ens reunim tots per saber com ho hem fet per endevinar-ho, per què hem fallat, què ens pensàvem que era, etc.

## 3. *Endevinar sons*

Algú de la classe ha d'imitar el so d'animals i s'hauran de fer torns per endevinar a quin animal correspon el so que s'està imitant.

A part de la pròpia veu, l'exercici es pot fer a partir d'una gravació de veus d'animals o també amb sons quotidians. Primer de casa: una porta que s'obre o es tanca, l'aigua de l'aixeta, la de la dutxa, el soroll d'una banyera que s'omple, el so del timbre, etc., però també podem gravar sons al carrer o a la natura.

## 4. *Endevinar el pensament de l'altre*

Els nens i les nenes han de fer preguntes al mestre o a un company, que només pot respondre sí o no. Qui fa les preguntes ha d'endevinar en qui o en què pensa l'altre. Les primeres vegades la persona preguntada ha de ser el mestre o la mestra, que haurà de fer un xic de teatre: «Estic pensant, estic pensant en...» Els alumnes han de preguntar: «És persona?», «És cosa?», «Camina?», etc.

### 5. *La capsa dels secrets*

Cada infant porta a classe una cosa que sigui molt seva, i la dóna a la mestra, que les organitzarà com una exposició. Una vegada posades totes en fila i sense saber de qui és cada cosa, cal que tots participin a endevinar de qui és cada objecte. Si es fa difícil, es poden donar pistes. L'important no és tant endevinar-ho com les raons que donen per adjudicar l'objecte a un o altre. Serveix, d'una banda, perquè es coneguin ells mateixos descobreixin els altres i, d'altra banda, és una manera de donar raons per la seva decisió.

### 6. *Les endevinalles*

«Les endevinalles són un exercici de lògica o d'imaginació?», es pregunta Gianni Rodari. «De totes dues coses», respon ell mateix. Hi ha una activitat mental completa: es parteix d'una descripció o definició i cal fer una tasca d'associació, de diferenciació, de relació amb coneixements passats, de comparació. Quan diem: «Una capseta blanca que s'obre i no es tanca» hem de pensar en moltes coses alhora per arribar a la conclusió que és l'ou.

En l'endevinalla hi ha un «estranyament», que consisteix a explicar l'objecte des d'una òptica que no és l'habitual, separant-lo del seu significat comú i prenent-ne una part segurament secundària.

Segons Rodari, als nens els agraden tant les endevinalles perquè representen de forma concentrada la seva experiència de conquesta de la realitat. Per a l'infant el món és ple d'objectes estranys, misteriosos, sovint incomprendibles, indesxifrables. Resoldre una endevinalla és poder fer un sospir, perquè hem estat capaços de desfer l'enigma. I normalment quan en sabem la solució resulta tot tan fàcil i entenedor...!

### Endevinalles d'escola

Molts nens plegats,  
tots a callar!  
Molts nens plegats,  
anem a jugar!  
Molts nens plegats,  
ara a estudiar!  
Molts nens plegats,  
no ho esbrinaràs? (*LA CLASSE*)

Que l'escrit dura una vida  
és mentida,  
i ara t'ho demostraré:  
em fregues contra el paper  
i ara escriu més bé. (*LA GOMA*  
*D'ESBORRAR*)



Un grapat d'alumnes,  
alegries, alguns plors,  
taules i cadires,  
guixos i esborradors,  
pissarres i llibres,  
quaderns i flors,  
llapis i gomes  
de molts colors.  
Té un pati gran,  
jardí, corredors,  
nens i nenes  
i els seus professors.  
Ja saps quin és l'indret  
on vas cada dia de dret? (*L'ESCOLA*)

Dotze germanets  
molt ben posadets,  
tots iguals,  
ben esmoladets,  
cada un d'un color.  
Ja t'ho he dit tot. (*LA CAPSA DELS  
LLAPIS DE  
COLORS*)

### Endevinalles d'animals

Salta per muntanyes,  
amb les potes de darrere,  
té dues antenes  
i un dia va ser plaga. (*LA LLAGOSTA*)

Una cinta molt llarga,  
que s'estira i s'arronsa,  
que s'ondula, que s'aixeca.  
Si la llengua et treu  
ja pots dir adéu. (*L'ESCURÇÓ*)

No sé si ho endevinaràs:  
no he estat mai escaladora,  
però quan em poso empipadora  
em pots trobar pujant pel nas.  
(*LA MOSCA*)

### Endevinalles de begudes i aliments

Al camp és verd, ell,  
al mercat, vermell,  
quan el poses al plat  
blanc s'ha tornat. (*EL RAVE*)

Un estoig rodonet  
que duu a dins un pollet. (*L'OU*)

Sóc del bo, el millor,  
res més tou que jo,  
saps qui sóc? (*EL PA*)

L'interès d'aquestes endevinalles o d'altres és que, una vegada encertades, els estudiants facin el procés de com han arribat a la solució. Seria bo que el nen o nena que l'ha encertada expliqués en veu alta com ha arribat a la conclusió, i també que algun dels qui han dit una altra cosa o els qui no han pogut dir res expliquin per què. És un magnífic exercici de memòria, de repàs del procés, de veure on l'associació d'idees els ha dut a una via errònia. És un exercici que mostra com l'assaig i l'error mental porten a camins diferents. També és un exercici d'acceptació de la diversitat: per a les endevinalles no hi ha més savis i menys savis, sinó que hi ha dreceres diferents que menen al mateix lloc.

Finalment, serveix per adonar-se que si quan ens perdem per un camí l'única manera de refer-lo és tornar enrere i veure on ens hem equivocat, també en l'activitat mental de vegades s'ha de «refer el camí» per trobar la solució.

## Tot contes

### 1. *Explicant un conte*

Quan s'expliqui qualsevol conte es poden fer algunes pauses dramàtiques, i preguntar a mitja explicació:

- Creus que l'aneguet sortirà de l'ou?
- Et sembla que la Bella Dorment trobarà el fus, o no?
- La llàntia que troba Aladí és una llàntia meravellosa o és una llàntia normal?

També es poden fer preguntes que se centrin en un sol conte; per exemple, si parlem d'*En Patufet*:

- Creus que la mare deixarà que en Patufet vagi sol a comprar safrà?
- Diries que en Patufet sap anar a comprar?
- La mare el deixarà anar a portar el dinar al pare?
- Creus que hi arribarà?
- Per què s'amaga rere la col en Patufet?
- En Patufet sortirà de la panxa del bou?

Després es continua explicant el conte.

També es pot discutir i establir la diferència que hi ha entre el que diuen els qui ja sabien el conte i els qui no el sabien. Si tots els nens el saben, es poden inventar detalls perquè ells puguin endevinar-los: què menjaven, si

era al matí o la tarda, etc. Quan s'hagin explorat els contes de la col·lecció fixa, es pot treballar amb contes nous.

## 2. Expectatives

Explicar un conte dels que hi ha a *Tot pensant... contes*, de manera que vagin endevinant la seqüència narrativa següent. No es tracta de crear-lo, sinó d'anar explicitant les expectatives.

En el cas que ja coneguin els contes tradicionals, es pot aplicar aquesta destresa en el conte del *Hi havia una vegada un sací pereré*, que segurament no coneixen. Ajudats pels dibuixos del llibre de l'estudiant es pot anar creant l'expectativa necessària per construir el conte a partir dels elements que vagi donant la mestra o el mestre.

## 3. Endevinalles de personatges de contes

La madrastra  
és infernal.

La poma  
és mortal.

D'amor un bes  
la salvarà. (*LA BLANCANEUS*)

Molt escombrar i fregar,  
els vestits de les germanes cosir,  
però al final ja veuràs,  
al palau es casarà. (*LA VENTAFOCS*)

La xemeneia em fa de porta  
i el meu avió és l'escombra.  
Quan estàs adormit,  
em fico amb tu al llit. (*LA BRUIXA*)

És un cas!  
Si dic mentida  
em creix el nas  
de seguida. (*EN PINOTXO*)

Sóc més petit que un ou  
sóc a la panxa del bou.  
Si no saps qui sóc,  
mira que ets badoc! (*EN PATUFET*)

El pare em deixà al bosc,  
però engrunes vaig tirar  
i quan es va fer fosc  
a casa vaig saber tornar. (*EN POLZET*)

Si estarien satisfets  
dos germanets  
si una bruixa que hi ha  
no se'ls volgués menjar. (*HANSEL  
I GRETEL*)

Una fada dolenta  
em condemnà cent anys  
a somniar.  
Amb espasa valenta  
el príncep veié el parany  
i m'alliberà. (*LA BELLA DORMENT*)

## Tot art

### 1. *Descobrir una obra d'art*

Ensenyem un quadre de la col·lecció d'una manera poc usual: a través d'un forat, per una cantonada..., n'extraïem un detall petit i el mostrem separat del context. Deixem que els infants opinin, que busquin la seva resposta i els demanem les raons de les seves afirmacions o dels seus dubtes. Discutim la facilitat o la dificultat a l'hora d'endevinar-ho i les possibilitats d'equivocar-se.

### 2. *Un trosset*

Mostrem una part o un detall d'un quadre que ja hagin vist abans. Primer es pot fer amb figures grans, per exemple: una figura de *Pobres vora el mar*, un animal dels quadres de Miró, *La taula* o *La terra llaurada*, etc. De mica en mica es poden mostrar fragments més petits de *La terra llaurada* o d'alguna figura geomètrica de *Composició VIII*.

### 3. *Quin quadre és?*

Un nen o una nena tria un dels quadres de la col·lecció fixa i l'amaga. Els altres fan preguntes i qui l'ha amagat respon fins que s'endevina. Es tracta d'endevinar-lo cada vegada amb menys preguntes.

### 4. *Què hi falta?*

Tapem un fragment del quadre i els fem dir què hi ha a sota de la part amagada. A *La terra llaurada* es poden tapar els animals i fer-los endevinar.

La discussió s'ha de centrar en què els ha fet pensar que podia ser aquell i no un altre. Es mostrarà el camí de la tria i com certes hipòtesis es confirmen en el moment que les altres s'han de discriminar. Es tracta també d'exercitar l'observació.

---

## Qüestions entorn d'endevinar

- Quin aspecte em pot donar la clau de la resposta?
  - Quina relació puc fer amb coses que ja conec?
  - Quantes coses pot ser? Quantes coses no pot ser?
-

## ESBRINAR

En llenguatge de pagès, esbrinar vol dir separar els brins d'una planta, però de manera figurada significa arribar al coneixement d'una cosa, tot esforçant-se per descobrir-la. Els diccionaris diuen que esbrinar és buscar la veritat d'una cosa fins a trobar-la, fins a descobrir-la. És sinònim de buscar, cercar, examinar, investigar, estudiar, indagar, però tal com indica el seu origen rural, és una recerca metòdica i precisa bri a bri, és buscar detalls, afinar, matisar. Com a habilitat d'investigació, esbrinar també té el sentit de buscar vestigis, pistes i proves i fer-los encaixar com fan els detectius de les novel·les de misteri.

Esbrinar també té el sentit de treure l'entrellat, és a dir, de desfer malentesos, d'aclarir. Quan tenim un bon embolic, procurem anar a poc a poc analitzant-ne cada part per poder treure el cap del fil. D'alguna manera esbrinar vol dir aturar-se a pensar. Esbrinar és el contrari de córrer, d'anar de pressa; implica calma, serenitat, reflexió i paciència. Entès d'aquesta manera, esbrinar és una actitud activa de conèixer, però posant-hi els cinc sentits.

Cal notar, però, que esbrinar no és com endevinar i serà la nostra manera de plantejar la qüestió la que mostrarà a l'infant què li estem demanant. És la mestra o el mestre qui en tot moment ha de saber quina habilitat vol fer treballar.

## Jocs i activitats lúdiques

### 1. *El sac i les boletes*

S'hi juga amb un sac i unes boletes blanques i unes de negres (o bé unes mongetes). Agafem el sac i, mostrant el que fem als nens, posem a dins una boleta blanca i nou de negres. Aleshores es fa rumiar als nens de quin color serà la primera que traguem. Cal discutir el perquè de la tria i justificar la raó. A la fi s'obre la mà i es mira de quin color és la bola que ha sortit.

Més endavant posem al sac cinc boletes blanques i cinc de negres i hem de pensar quina sortirà si en traiem una. Podem proposar combinacions de 2:8 o 3:7, etc., a veure què passa.

Ens podem explicar com és que unes vegades ho endevinem i d'altres no. El joc es pot repetir tantes vegades com convingui, sofisticant cada vegada més les possibilitats.

### 2. *Com ho puc saber?*

Per a cadascuna de les frases següents indiquem com podem trobar una resposta a les preguntes:

<i>Preguntar als pares</i>	<i>Preguntar als mestres</i>	<i>Preguntar als amics</i>	<i>Pensar tot/a sol/a</i>
--------------------------------	----------------------------------	--------------------------------	-------------------------------

- Vols saber si és hora de berenar.
- Vols posar un nom a un nino o a una nina.
- Vols saber com estem fets per dins.
- Vols aprendre anglès.
- Vols conèixer el nom d'un peix.
- Vols aprendre a telefonar.
- Vols saber jugar a parxís.
- Vols conèixer el camí de casa.
- Vols...

### 3. *Esbrinar coses sobre el propi nom*

Preguntar als nens si saben per què porten el nom que porten. Preguntar-ho a casa, esbrinar-ne l'origen i després explicar-ho. Es pot fer un primer exercici de classificació per criteris: noms dels avis, noms literaris o de gust, exòtics, tradicionals, etc., i es pot acabar fent un gràfic estadístic de la proporció i comparar-lo amb altres classes.

També es pot esbrinar el sentit de cada cognom, primer o segon, i veure'n l'origen geogràfic o etimològic. A la fi també es poden fer classificacions: noms de paisatges, de coses, ciutats, etc., i si es vol es poden fer estadístiques elementals.

Després ens preguntarem com ho hem fet per saber-ho, i repassarem els camins que hem seguit per a la recerca.

### 4. *La paraula amagada*

Un nen surt de la classe i els altres pensen una paraula que en substituirà una altra, per exemple «sabata» substituirà «llapis». Quan entra el nen o la nena de fora, cadascú ha de dir una frase com ara: «jo faig servir les sabates per dibuixar», «a les sabates se'ls ha de fer punta de tant en tant», etc., i el qui ha entrat ha d'endevinar quina és la paraula amagada. Es fan tres o quatre intents, perquè tothom pugui captar la dinàmica del joc.

Un cop acabat el joc es pregunta als qui eren a fora com han sabut quina era la paraula amagada, què és el que els ha donat pistes, i es porta la conversa cap a la idea del context; mostrarem com de vegades esbrinem coses perquè l'entorn, en aquest cas les frases, ens hi ajuda.

### 5. *Com cada dia*

Plantegem qualsevol qüestió que sorgeixi a l'aula com si fos un problema a esbrinar, per exemple: com hem de penjar un mural, com podem mantenir neta la classe, com podem fer una excursió o organitzar una festa, com cal demanar la paraula, com podem endreçar les joguines, etc.

### 6. *Aigua i sucre*

Omplim un pot de vidre transparent d'aigua tèbia i després hi posem tres cullerades de sucre i ho remenem fins que es desfaci. Una vegada desaparegut el sucre, preguntem què ha passat?

Una vegada hi hagin buscat explicacions, se'ls deixa fer un dibuix sucant guixos de colors amb aquesta aigua endolcida, i quan el dibuix s'eixugui brillarà a causa del sucre cristal·litzat.

## Tot contes

### 1. *Com segueix*

Com podem saber què passa un cop que el conte s'ha acabat?

- Com podem saber com els va la vida a la Bella Dorment i al príncep?
- Com podem saber quina vida fa l'Aladí?
- A què es dedica en Patufet quan es fa gran?
- Quina vida portarà l'aneguet ja convertit en cigne?
- En Pauet perseguirà sacís quan es faci gran?
- La gallina Lina va tornar a fer una migdiada?

Aquest exercici està entre l'esbrinar i l'inventar. No es pot saber més del que diu el conte, però en canvi podem imaginar i inventar el que vulguem a partir del conte. Vet aquí una diferència entre esbrinar allò que hi ha i inventar el que ens suggereixi la nostra imaginació.

### 2. *Més preguntes*

- Podem saber qui s'ha inventat els contes?
- Podem saber si un mateix conte es pot explicar de maneres diferents?
- Podem saber si hi ha algú que el sap diferent?
- Podem saber si algun nen o nena sap un conte que jo no sé?

### 3. *Buscar versions*

Es pot demanar si algú sap versions diferents del conte que hem explicat. Han de preguntar a casa si tothom el sap igual: el pare, la mare, la germa-

na gran, l'àvia, la cosina, la tieta, etc. També ho poden fer ells mateixos a classe mirant diferents contes en paper o en vídeo.

Haurem de buscar quants finals té el mateix conte, per exemple *La Bella Dorment*. Primer es pot fer simplement mirant contes, després escoltant-los. També podem mirar de saber quantes versions de la cançó d'en Patufet podem trobar.

Ens preguntarem, al final, què hem trobat i veurem que el resultat és que hem pogut saber que hi ha versions molt diferents.

## Tot art

### 1. Fer preguntes per saber coses dels quadres

Primer formularem una colla de preguntes, com ara:

- Com podem saber si l'*Autoretrat* de Miró s'assembla a ell?
- Com ho podem fer per saber qui és la nena del vaixell del quadre de Picasso?
- Com ho podem fer per saber per què Kandinski va dibuixar un tren?
- Com ho podem fer per saber si a Miró li agradava viure al camp?
- Com ho podem fer per saber per què *Les escales* de Miró tenen tants colors?

Aquí podem recórrer a l'autoritat, als llibres, etc., i veurem que algunes de les preguntes no es poden respondre. Per exemple: «Què vol dir el quadre *Composició VIII*, de Kandinski? Després es pot demanar als nens que facin preguntes als quadres i que diguin si es poden contestar o no.

### 2. Què ens agradaria saber?

Els infants han de pensar preguntes que els agradaria fer als pintors que van pintar els quadres, per exemple:

- A Picasso li agradava anar a pescar?
- Què li agradava molt menjar a Miró?
- Per què Kandinski dibuixava Moscou?

### 3. Esbrinar coses a partir dels quadres

Kandinski:

- On és i com és Moscou?
- On és i com és Murnau?
- Per què del quadre de figures geomètriques se'n diu *Composició VIII*?



Miró:

- Per què hi ha tants animals a la granja?
- On és l'escala?
- Per què li ha posat un títol tan llarg?

Picasso:

- Qui és la nena del vaixell?
- De qui és el vaixell?
- On pesquen els pescadors?
- Per què pintava només amb el color blau?

### Qüestions entorn d'*esbrinar*

- Com podem saber que...?
- De quina manera trobaríem o podríem esbrinar...?
- Com podem trobar (a qui podem demanar) la manera de saber...?
- Què podem fer per saber si...?

### FORMULAR HIPÒTESIS

Una hipòtesi és un enunciat que es proposa com a possible solució d'un problema. Davant d'una situació desconcertant, d'un obstacle, es busquen explicacions, encara que siguin provisionals. És com un tempteig, i després hem de comprovar si l'explicació que ens hem donat es correspon amb els fets.

És bo que els nens i nenes s'acostumin a considerar la varietat de possibilitats que té la resolució d'un problema. Hem d'encoratjar-los a concebre la major quantitat d'hipòtesis possibles i a adonar-se que de cada problema poden sorgir moltes hipòtesis.

Formulem hipòtesis quan ens volem explicar què passa o què ha passat en situacions especials. Per això, i sense que ho sapiguem amb certesa, ens posem a suposar, a rumiar, a imaginar-nos una explicació provisional que anirem afinant a mesura que tinguem noves dades. Els científics quan fan una hipòtesi, una suposició, l'han de poder justificar, han d'explicar la plausibilitat de la conjectura. Aquesta és una habilitat complexa, però es pot tractar amb els més menuts com un joc. Fer hipòtesis és un acte mental no gaire difícil d'identificar per als infants. Els és molt familiar suposar o conjecturar a partir d'històries, dibuixos, etc., el que passa és que no saben el nom. De fet, no cal fer servir els mots «hipòtesi» o «suposar»; es pot dir «imagina», «inventa», «fes veure que...».

Fer hipòtesis és diferent d'endevinar, encara que totes dues habilitats tinguin trets comuns. Endevinar és encertar allò que és; per endevinar cal una resposta clara. Fer hipòtesis, en canvi, és buscar explicacions probables, és acostar-se més o menys a la resposta, però en permet més d'una. «Les hipòtesis —va escriure Novalis— són com xarxes. Llences la xarxa i tard o d'hora hi trobes alguna cosa.»

## Jocs i activitats lúdiques

### 1. *Aparença i realitat*

Agafem un got mig ple d'aigua i hi posem un llapis o un regle a dins. Mirem aquest objecte que hi hem introduït des del costat del got, a través del vidre. No sembla trencat? Com pot ser?

### 2. *Posem-nos a suposar*

Alguns contes comencen dient coses com ara «Hi havia una vegada un petit país dominat per un gegant que...», o «Hi havia una vegada un bosc de llaminadures que...». I llavors el conte ha d'explicar què hi passava, en un lloc com aquell. ¿Què podem suposar que passaria en els casos següents?

- Si la gent pogués sobreviure amb una petita píndola diària en comptes d'haver de menjar aliments.
- Si s'haguessin perdut tots els llibres de contes de fades.
- Si de les mans esquerres se'n digués «mans dretes» i de les mans dretes, «mans esquerres».
- Si del sopar se'n digués «esmorzar», i de l'esmorzar, «sopar».
- Si el món es quedés sense ferro i acer.
- Si les cries de tortuga creixessin i esdevinguessin rates, i els ratolins creixessin i esdevinguessin tortugues.
- Si la lluna desaparegués de cop.

### 3. *De cada dia*

Procurem idear respostes per a aquestes preguntes de caire quotidià:

- Per què els alumnes parlen molt avui? Per què avui no parlen gaire? Quina pot ser la raó?
- Volem anar al parc: com hi anirem?, què ens endurem?
- Què podem fer si rebem un estudiant nou a l'aula perquè s'hi senti bé?
- Per què alguns nens tenen por dels llamps i trons?

#### 4. *Joc de sorpreses*

Escollim tres o quatre objectes de la classe ben coneguts pels nens, els posem dins d'una bossa opaca tancada i fem que endevinin a partir del tacte el que conté la bossa. A mesura que ho endevinen els anem traient de la bossa i preguntem al qui palpava com ha sabut què era cada cosa.

Més endavant ells poden triar els objectes que van a la bossa i posar-hi objectes no tan freqüents per complicar un xic l'exercici.

#### 5. *Coses que s'enfonsen i coses que no s'enfonsen*

Omplim un recipient gran d'aigua i tenim a punt una colla d'objectes habituals convenientment triats per experimentar quins suren i quins no. L'objectiu és fer hipòtesis sobre per què uns floten i els altres no.

Aquí, com ja es pot endevinar, no es tracta que enunciiïn una llei de la física, sinó que vegin que hi ha possibilitats d'explicació i que experimentin amb aquestes distintes possibilitats. S'adonaran que unes són més possibles que altres, que no qualsevol resposta és del mateix tipus.

#### 6. *Coses que cauen*

Cal tenir preparats una colla d'objectes, com ara plomes, boles, cotó, pedres, esponges, paper, etc., i observar quins cauen més de pressa. Es poden fer hipòtesis sobre quins cauran més de pressa i quins més a poc a poc.

També es poden fer comparacions amb un sol paper, primer en forma de foli i després el mateix paper fent una bola, fent un avió de paper, etc.

### Tot contes

#### 1. *Ens preguntem*

Podríem explicar per què a en Patufet li diuen Patufet?

Podem explicar-nos per què parlem de «la Bella Dorment»?

I per què parlem de l'Aladí i «la llàntia meravellosa»?

#### 2. *Com acaba?*

Abans d'arribar al final de l'explicació d'un conte, fem una llarga pausa o aturem el casset i preguntem com pot acabar. Podem ajudar proposant preguntes, per exemple a *En Patufet*:

- El bou es menjarà tota l'herba?
- Què passarà si se la menja tota?
- Què podria fer en Patufet per sortir de la panxa del bou?

### 3. *Pensar un xic més*

Pensar com s'haurien pogut solucionar alguns dels conflictes que presentem:

- Que l'Aladí no hagués fregat la llàntia.
- Que l'aneguet s'hagués quedat amb els seus «germans».
- Que la gallina Lina no s'hagués adormit.
- Que el soldat hagués atrapat el sací.
- Que la Bella Dormanent no s'hagués despertat amb el petó del príncep.
- Que en Patufet s'hagués perdut tot anant a comprar el safrà.

Els infants poden donar tota mena d'hipòtesis, però cal fer-los veure que algunes són més plausibles que d'altres perquè encaixen amb la història, sense desmerèixer aquelles que siguin molt imaginatives.

### 4. *Un punt de vista nou*

Suposar coses en els contes és un exercici de versemblança. No es pot parlar de «veritat», ja que ens hem situat en la ficció, però podem suposar i fer un exercici de coherència lògica que consisteix a suposar raons, causes, efectes i circumstàncies que encaixin amb l'acció.

Com seria el conte si fos explicat per un dels personatges secundaris o per objectes? Per exemple:

Com seria el conte de *La Bella Dormanent* explicat per...?

- la mare
- la fada dolenta
- el fus
- la fada bona
- el cuiner de palau
- el príncep

Com seria el conte de *L'Aladí i la llàntia meravellosa* explicat per...?

- la mare de l'Aladí
- l'oncle de l'Aladí
- l'anell
- el rei
- la llàntia
- la princesa

En primer lloc es fa amb un sol conte i un sol personatge o objecte. Una vegada acabada la narració es planteja què ha canviat, i si és el mateix conte o no.

És un exercici molt bo també per desenvolupar l'empatia, ja que implica entrar en primera persona en un personatge diferent del protagonista habitual.

### 5. *Mirar dibuixos*

A partir dels dibuixos de *Tot pensant... contes* generar hipòtesis. Una de les característiques dels dibuixos del llibre de l'estudiant és que són més insinuats que acabats. Aquesta característica permet que es puguin treballar les hipòtesis.

## Tot art

### 1. *Centímetre a centímetre*

Mostrem qualsevol quadre a partir d'un forat i procurem fer hipòtesis sobre el conjunt. De primer el forat es fa ben petit. De mica en mica el forat es va fent gran (o bé n'apareixen d'altres) i a cada nova *des-coberta* les hipòtesis són més afinades. També es pot fer mostrant primer una cantonada i a poc a poc anar fent emergir l'obra. En aquest cas, com més gran sigui la reproducció, millor.

Aquí es pot encetar una conversa sobre la relació entre la descoberta i la idea de fer hipòtesis més o menys ajustades, segons el que es vagi esbrinant. També és una activitat per exercitar la destresa de relacions entre les parts i el tot.

### 2. *Qüestions*

Preguntes que es poden plantejar per a cada quadre, adaptades segons el cas:

- Què pot ser aquest quadre?
- Què fa aquest personatge?
- Quin títol deu tenir?
- Per què creus que té aquest títol?
- Què devia voler comunicar l'autor?
- Per què va fer servir el color...?
- Què fa el personatge (si n'hi ha)? On va? Què pensa?
- Què deuen voler dir aquestes taques i aquests colors?

### 3. *Mirar i preguntar*

Mirant un quadre, de primer, fem que els infants expliquin el que veuen i després que justifiquin l'explicació a través del context tot preguntant-los com saben que és allò. Per exemple, sobre *Pesca nocturna a Antíbol*:

- Què fan els pescadors?
- Per què un pescador porta trident?
- Què fan les senyores del quadre?
- Qui va amb bicicleta?
- És de dia o és de nit?
- És l'estiu o l'hivern?

### Qüestions entorn de *formular hipòtesis*

- Com és que passa això?
- Quina explicació puc trobar per...?
- Com puc imaginar què ha passat?
- Per què deu haver passat?

## OBSERVAR

Observar és donar una direcció intencional a la nostra percepció. Saber observar és una cosa que tots necessitem aprendre. Saber mirar, escoltar, tocar el que hi ha al nostre entorn, veure els detalls dins d'un conjunt, etc., ens permet de sostreure'ns, de saber on som i, per tant, de poder donar alguna resposta.

Observar vol dir descobrir coses, notar, adonar-se'n, és a dir, percebre. Tothom observa, però per ser bon observador cal concentració, detallisme i molt sovint paciència. Implica atenció, concentració, identificació, buscar dades, persones o objectes que prèviament s'hagin determinat. L'observació és a la base de moltes altres operacions mentals, com ara la comparació o la classificació.

Observar forma part del procés de reaccionar significativament davant del món. És molt bo de compartir les observacions amb els altres, perquè ens adonarem del que nosaltres no hem vist i del que no han vist ells, aprendrem a veure-hi millor que abans.

Cal, però, que l'esforç d'observar s'ho valgui i no voler fer observacions exhaustives. És millor estar atent a les observacions rellevants. En lloc de se-

guir demanant: «què més?», podem preguntar: «és important per al tema que ens ocupa?». Cal estar atent a l'observació selectiva. Per això és important que plantegem les observacions amb un propòsit definit.

## Jocs i activitats lúdiques

### 1. *El director d'orquestra*

Un nen se separa del grup i els altres decideixen qui serà el director d'orquestra. Mentre tots canten una cançó el director fa veure que toca un instrument i els altres l'han d'imitar. De tant en tant el director canvia d'instrument i els altres, també. El qui ha estat fora ha d'endevinar qui dirigeix l'orquestra.

### 2. *Jocs de Kim*

Col·loquem en una taula o a terra de cinc a deu objectes, primer només cinc i de mica en mica els podem augmentar. Els nens observaran els objectes durant dos minuts. Després es tapen i es tracta de recordar els objectes que hi havia. Preguntarem si els recordaven, per què, i ho relacionarem amb l'atenció.

### 3. *L'ofici*

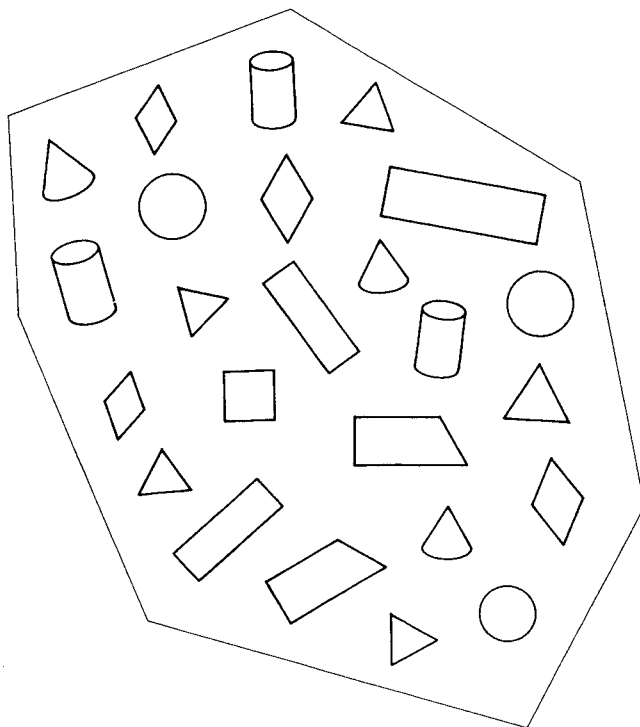
Un nen diu un ofici i tira la pilota a un company. El qui rep la pilota ha de dir una eina o un instrument que es faci servir en aquell ofici o feina. Després ell mateix diu un altre ofici i tira la pilota a un altre. Quan tothom ha parlat, es plega.

### 4. *La fusteta*

El cercle s'estreny i tots, tret d'un que és col·locat al centre, estan atents a passar-se una fusteta (pot ser d'un joc que hi hagi a l'escola). La fusta ha de circular de mà en mà per l'esquena i el nen o nena que està al mig ha d'endevinar on és. Si es fa difícil d'endevinar, es canvia el nen o nena del mig al cap de tres intents.

### 5. *Activitats lúdiques*

Quina és l'única figura que no està repetida en aquest dibuix?



### 6. L'empremta

Preparem un tampó i uns folis blancs. Hi posem l'empremta del dit gros de cada nen i nena (si podem, les ampliem perquè es vegin bé les marques de cadascú). Amb aquest material es pot tenir una magnífica conversa sobre identitat i diferència. Es pot proposar que cadascú faci un dibuix al·legòric a partir de la seva pròpia empremta.

### 7. Observar una espelma

Agafarem una espelma qualsevol i la durem a classe per observar-la. De primer la mirarem apagada i sense dir res. Després direm què hi veiem, i quan ja hàgim dit moltes coses l'encendrem. De primer amb la llum del dia, i a poc a poc anirem enfosquint la classe. A mesura que fem aquest procés anirem dient tot el que veiem, olorem, sentim pel tacte o per la temperatura, etc.

Com a guió del que anem percebent pot servir:

- matèria i forma
- l'espelma i la flama



- colors
- temperatura
- olor
- gust (si ens hi atrevim)

### 8. *Què hi falta?*

Col·loqueu al mig de la rotllana sis objectes diferents (o deu, si els nens són més grans): un conte, una joguina, un llapis, una moneda, una pastilla de sabó, etc., i feu que els nens i nenes se'ls mirin amb atenció. Després han de tancar els ulls i un d'ells ha de treure un dels objectes i els altres hauran d'endevinar quin és.

Una vegada fet el joc, se'ls demana com ho han endevinat. Hauran de parlar de la vista, de la memòria i del reconeixement. També serà interessant de preguntar als qui no l'han encertat per quin motiu creuen que no han endevinat l'objecte.

### 9. *Escoltar sons*

En algun moment tranquil ens aturem a escoltar els sons que ens envolten. De primer només sentirem els més forts, després anirem distingint els que vénen de fora i els que són de dins de la classe. Fem que aguditzin l'orella i els convidem a fer el mateix en altres ocasions: a casa, al pati, quan es banyen, etc.

### 10. *Faig d'espia*

Després d'haver-ho assajat unes quantes vegades i portant la batuta la professora o el professor, un nen o nena és escollit per fer d'espia i ha de dir: «Eestic espiant una persona (per no especificar si és nen o nena) que porta unes sabates verdes». Si no se sap qui és l'espia, es prossegueix: «Eestic espiant una persona que porta sabates verdes i pantalons blaus», i així fins que algun observador sap qui és l'espia.

El tema de discussió serà: «Com més pistes tenim més fàcil és d'endevinar, però com menys pistes ens donen més apassionant és trobar-ho».

### 11. *Escoltar música clàssica*

Es tracta d'aprendre a distingir instruments a partir de peces que continguin clarament instruments diferenciats: *Trencaous*, de Txaiovski; *Escenes de nens*, de Schubert, etc.

Sempre al final de cada activitat cal seure i preguntar què hem fet, com ho hem fet, com ens ha anat i demanar si volen proposar altres jocs que ja sàpi-guen o que puguin inventar i que tinguin relació amb les activitats que hem fet.

## Tot contes

Per a l'observació, és molt convenient recórrer als mitjans auditiu i als visuals. Fer-los adonar dels detalls visuals i sonors. L'element visual a partir del material de l'alumne: *Tot pensant... contes*. El sonor a partir d'alguna gravació que tingueu dels contes o d'alguna cinta de vídeo.

### 1. Observar visualment

Observació visual del llibre de l'estudiant *Tot pensant... contes*.

Mirem atentament els colors, les formes, el que s'insinua, etc. Farem una lectura atenta i deixarem que els estudiants parlin espontàniament del que veuen. A poc a poc anirem introduint preguntes d'observació i interpretació:

- Què sembla?
- Com deu ser?
- Te l'imaginaves així?
- Creus que és el color que li escau?

### 2. Observar amb les orelles

Observació auditiva en els contes que sentim en casset.

A més de les preguntes sobre l'argument i l'acció, podem fer preguntes sobre la banda sonora, les músiques, els sorolls que se senten, les veus dels protagonistes, etc.

### 3. Atenció i memòria

Preguntar què diuen els personatges:

- Què diu la mare a en Patufet quan va a comprar el safrà?
- Què diu la fada malvada a la Bella Dorment?
- Què diu la mare ànega de l'aneguet lleig?
- Què diu el geni de la llàntia de l'Aladí?
- Amb què volia enxampar el sací el vell soldat?

### 4. Equivocar històries

Una forma d'observació literària és explicar un conte procurant cometre errors. Per exemple, dient que el Patufet se'l va menjar un cavall, o que

la Bella Dorment es va punxar amb una espina, etc. Rodari diu: «Aquest és un joc verbal més seriós del que sembla a primera vista. Els nens, pel que fa als contes, són d'allò més conservadors. Els volen tornar a escoltar amb les mateixes paraules que el primer cop pel gust de reconèixer-les». Així, pot passar que no sigui un exercici ben acceptat, perquè els fa sentir el perill del conte no segur ni fixat. Es pot introduir de mica en mica, primer de forma puntual, canviant alguns detalls que no afectin la narració, i a poc a poc anar trencant la lògica del conte, fins a afavorir el vagareig imaginatiu. El vessant positiu és que, mentre que pot irritar alguns nens, per a altres pot ser terapèutic, perquè desbloqueja fixacions i relativitza pors.

## Tot art

### 1. *Observar i descriure*

Agafem un quadre de la col·lecció i expliquem amb tot detall què hi veiem. La nostra missió com a mestres és la de fer-los adonar dels detalls, dels matisos. Aquest exercici s'ha d'ajudar de la descripció i de la precisió de conceptes.

### 2. *Mirar atentament*

Observem atentament els elements d'alguns quadres de Miró o de Kandinski. Es tracta d'ampliar algun detall i observar el traç, la composició de cada peça, i al final veure-la integrada en el conjunt. Es pot imitar alguna de les parts i crear un quadre personal individualment o conjuntament.

Es treballa l'anàlisi, la relació tot-parts, la creació, etc. A la fi, s'hi posa títol i així acabem de fer un exercici de síntesi.

### 3. *Preguntes adients*

A partir de qualsevol dels quadres de la col·lecció fixa o de la flexible, preguntem:

- Quants colors hi ha?
- Són clars o foscos?
- Com són les pinzellades?
- Les ratlles són gruixudes o primes?
- Les ratlles són fetes amb regle o a pols?
- Hi ha persones o animals?

- Qui són?
- Què fan?
- Com es diuen?
- És de dia o és de nit?
- On són?
- Què representa aquesta escena?
- Què ens agrada del quadre?
- Què pot ser?

#### 4. *Explorar els quadres*

Cada quadre s'ha d'explorar des de tots els punts de vista. Ens hem d'ajudar amb tots els recursos que puguem: refer l'escena, tornar-la a dibuixar, pintar el quadre sobre una fotocòpia, canviar-ne els colors, canviar-ne personatges o motius, relacionar una part amb el tot, etc.

---

#### Qüestions entorn d'*observar*

- Digues què veus, què sents, de què fa olor, etc.
  - Qui és? Com és? Què és? D'on ve? On va? Què fa?
  - Explica amb detall i amb cert ordre què veus.
  - Digue's què has vist primer, després, etc.
- 

#### BUSCAR ALTERNATIVES

Buscar alternatives és procurar diverses maneres de veure o de fer una cosa, buscar dreceres per fer el mateix camí. És una forma creativa i molt útil de plantejar qüestions. Si no fos per aquesta possibilitat d'idees noves, que solen ser millors, els homes encara seríem a la prehistòria. Parlem d'energies alternatives quan parlem de l'energia eòlica o solar, que han de servir per reduir els nivells de contaminació que té la Terra.

Convertir la recerca d'alternatives en un hàbit mental és molt important, perquè aquesta destresa va contra la tendència natural del pensament, la tendència majoritària busca certeses i, per tant, la confirmació de les hipòtesis o creences, perquè la certesa dóna seguretat i tranquil·litza. Aquesta tendència és molt fàcil de comprovar, perquè es pot observar fàcilment que nosaltres mateixos quan ens posem a buscar alternatives en trobem moltes, la dificultat sol residir en la disposició per buscar-les.

La recerca d'alternatives es pot pautar a dos nivells. El primer és descobrir que hi ha altres possibilitats, només en forma quantitativa. Per exemple, preguntant: com ho hem de fer per no mullar-nos quan plou, i deixant que cadascú hi digui el que vulgui. El segon moment és valorar les alternatives. Totes les solucions que hem buscat són alternatives, però n'hi ha de millors que d'altres, perquè són més fàcils, encaixen millor, són més eficaçes, etc.

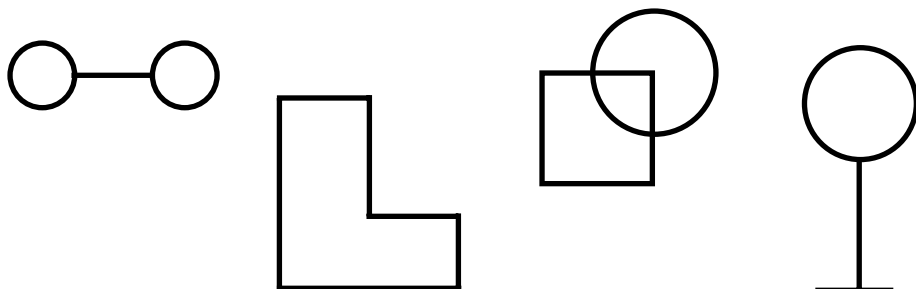
Buscar alternatives és una habilitat fonamental per desenvolupar la creativitat i ajuda a aguditzar l'enginy. Buscar alternatives inclou formular hipòtesis, també de vegades anticipar conseqüències, i sobretot seleccionar possibilitats. És una habilitat que es troba a mig camí entre la solució de problemes i la capacitat imaginativa. És tremendament útil per a les qüestions vitals i morals, per crear aquella autonomia de la qual parlàvem a la primera part del llibre. Tal com hem dit en algun moment de la presentació, les habilitats estan molt interrelacionades i sovint quan en treballem una indirectament potenciem les altres.

Un principi bàsic a l'hora de buscar alternatives és que la manera que tenim de pensar una cosa o sobre una cosa és només una de les maneres possibles. Si no ens ho plantejem així, ens serà molt difícil sortir dels propis límits.

## Jocs i activitats lúdiques

### 1. Rumiar

Aquests dibuixos no representen res, però pots fer una llista de coses que podrien ser.



## 2. *Un objecte habitual*

Davant d'una llauna buida, un paquet de detergent buit, un cartró de paper de vàter, etc., se'n diuen tots els usos possibles i, de totes les alternatives trobades, se n'executa una. Per exemple: una llauna de refresc es pot convertir en un gerro per a flors, en un test, en un pot per posar-hi llapis, etc. Aquesta activitat, cal fer-la en grups o en un grup gran.

## 3. *Separar grans*

Barregem una tassa de mongetes o cigrons, una d'arròs i una de sucre i preguntem als nens com ho farien per separar-les i tornar a obtenir la tassa de mongetes o cigrons, la d'arròs i la de sucre. Es pot deixar que ho provin i després es discuteix quina ha estat la millor alternativa.

## 4. *Buscar solucions*

Plantejar situacions de classe o escola i veure com es poden resoldre:

- Que no hi hagi papers per terra.
- Que l'aula no sigui bruta.
- Que quedi tot recollit.
- Que ningú no s'enfadi.
- Que tots els nens i nenes escoltin.
- Que...

Es tracta de tenir al cap la possibilitat de plantejar-se noves solucions, i així ens adonarem que moltes qüestions de la vida escolar poden ser un pretext per desenvolupar aquesta destresa.

## 5. *Els nivells d'aigua*

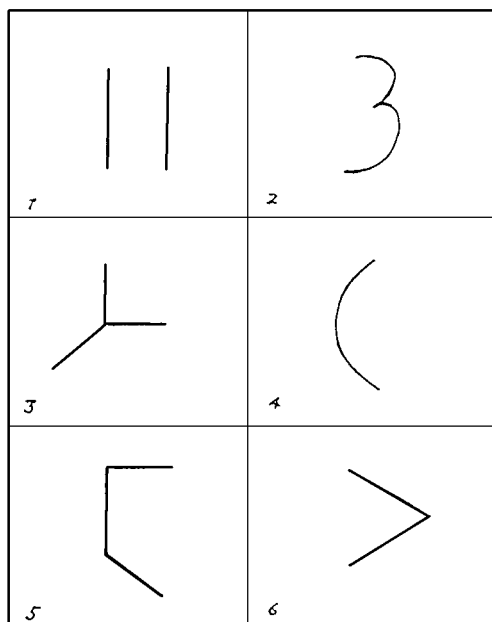
Agafem dos pots iguals i els omplim d'aigua al mateix nivell. L'un el tapem amb una bossa de plàstic i l'altre no. Els deixem uns quants dies i anem marcant la diferència de nivells.

Preguntem què passa, si algú pot explicar-ho. On va l'aigua que falta i com és que l'altra no se'n va? Busquem explicacions per als dos fenòmens.

En molts moments de classe es pot improvisar el treball amb aquesta habilitat. La vida escolar està farcida d'ocasions per exercitar-la, no cal prefabricar-les.

## 6. *Completar un dibuix*

Donar com a opció alguna d'aquestes possibilitats i fer que completin un dibuix. Es pot fer a la pissarra conjuntament o individualment.



Del que es tracta és de veure com a partir d'alguns traços insinuats es poden crear molts dibuixos. Potser cada nen o nena hi ha vist només una alternativa, però entre tots hem estat capaços d'imaginar-ne moltes.

## Tot contes

### 1. Triar un conte i fer preguntes

Enmig de l'explicació del conte o en acabar es pot suggerir al grup de pensar què podria fer el protagonista per no haver de passar les penalitats que passa. Per exemple:

- Com podia no haver estat menjat pel bou, en Patufet?
- Quines sortides tenia la Bella Dorment per no trobar-se un fus?
- Què hauria d'haver fet l'Aladí per no perdre la llàntia?
- Què podria haver fet la gallina Lina per no fer tant d'enrenou?
- Quina altra cosa podia haver inventat el vell soldat per enxampar el sací?

Segons l'alternativa que plantegin, se segueixen interrogant altres possibilitats tot explorant el conte. És bonic de veure que hi ha moltes maneres de plantejar l'acció, però a la fi el conte és una tria d'entre totes les possibles.

## 2. *Finals alternatius*

Triar finals diferents per a cada conte, finals divertits, tristos, alegres, sorprenents, etc.

## 3. *L'Aladí*

Busquem alternatives al conte de *L'Aladí i la llàntia meravellosa*:

- Com ho hauria pogut fer l'Aladí per descobrir el geni sense fregar la llàntia?
- Sense geni, de quines maneres hauria pogut sortir de la cova?
- Com s'hauria pogut casar amb la princesa sense la llàntia meravellosa?

## Tot art

### 1. *Pobres pobres*

Si canviéssim els colors d'alguns quadres, resultarien diferents de l'original, crearien noves sensacions i generarien altres sentiments. Proposar algunes fotocòpies de *Pobres vora el mar* en diferents colors. Discutir l'efecte que produeixen tot comparant-los entre ells i l'original.

### 2. *Altres fons*

Preguntar-nos per les alternatives de fons d'alguns quadres. Els més fàcils de tractar són *Dones vora el mar*, de Picasso i *Parella a cavall*, de Kandinski. Es poden retallar les siluetes dels personatges i buscar-hi altres fons, primer d'un sol color i després de paisatges diferents. Per exemple, contraposar les noies amb un paisatge nevat o la parella amb un rerefons desèrtic, etc.

### 3. *Triar un quadre de la col·lecció*

Què faria que...?

- fos més interessant
- fos més bonic
- fes por
- fes riure
- causés alegria
- causés tristesa

Aquest exercici es pot repetir amb cada quadre, després d'haver fet l'exploració inicial:



## a) Kandinski

- Com pintaria un tren d'avui?
- Com hauria pintat una granja?
- Com seria si no hagués tingut el color groc?
- Com hauria pintat el final de *L'aneguet lleig*?

## b) Picasso

- Com podríem fer més alegre el quadre de *Pobres vora el mar*?
- Què podria haver pintat si volia dibuixar els pescadors a la mar?
- Quin altra joguina podria tenir la nena a les mans? Com seria?
- Com hauria pintat les dues noies quietes i parades, sense córrer?

## c) Miró

- Com podia dibuixar una taula parada?
- Com es pot pintar el senyor Miró? (Fer-ho)
- De quantes maneres es pot pintar un conill, una gallina, etc.?
- Com hauria estat sense el color blau?

---

**Qüestions entorn de *buscar alternatives***

- Què passaria si...?
  - Podria ser que...?
  - Com ho faries si...?
  - De quina altra manera podem considerar la qüestió?
  - De quantes maneres es pot pensar o fer...?
  - Creus que hi poden haver altres punts de vista sobre aquesta qüestió?
- 

**ANTICIPAR CONSEQÜENCIES**

Aquesta és una habilitat de previsió. Abans de llençar-se a l'acció és bo de preveure quines coses poden passar. Té molt a veure amb la imaginació, però també amb la reflexió sobre causes i efectes. És molt important dirigir bé aquests exercicis per no caure en la pura imaginació ni tancar-se en el pur realisme. Per això caldrà tenir present sempre la possibilitat i la probabilitat de les respostes. De vegades la màgia pot ser essencial, però també cal veure que les coses han de tenir coherència. Potser tot és possible en la imaginació, però no pas tot és probable en la vida real, i caldrà trobar l'equilibri per desvetllar l'habilitat.

És possible allò que pot ser pensat, tot i que pot ser que mai no existeixi, mentre que és probable allò que pot passar, que pot succeir. Per exemple: en un conte és possible imaginar una muntanya amb una meitat a la Terra i l'altra meitat a la Lluna, però en la realitat física, segons els nostres coneixements de geografia, astronomia i física, no és probable que existeixi una muntanya així.

## Jocs i activitats lúdiques

### 1. *Les coses poden ser diferents?*

Heus aquí una llista de coses que podrien ser diferents. Per cada canvi ens hem d'imaginar totes les conseqüències diferents que podrien tenir lloc.

Imaginem què passaria si...

- l'aigua ja no apagués el foc
- el paper no cremés
- es desgelés tot el gel del pol Sud
- els peixos poguessin volar
- el sucre tingués gust de sal, i la sal gust de sucre
- cada vegada que veiéssim un color, sentíssim un so associat amb aquell color
- el temps s'aturés
- el temps comencés a anar enrere
- els gats es comportessin com gossos, i els gossos com gats
- la gent no es morís

### 2. *Dibuixar conseqüències*

Donem un paper amb «Quan...» i fem que dibuixin les conseqüències de cada fet:

- quan plou...
- quan vagi amb cotxe...
- quan aprengui a llegir...
- quan vaig net i polític...
- quan vull parlar a la rotllana...
- quan vull jugar...

### 3. *Preveure conseqüències*

Pensar quines conseqüències se seguirien d'aquestes situacions. Aprofitarem l'exercici per procurar distingir entre les situacions que siguin segures, les probables i les possibles.

Segur    Probable    Possible

- si avui és dilluns, demà serà...
- si menjo molts caramels...
- si ara és l'hivern, aviat serà...
- si no tingués classe, és perquè seria...
- si vull ser metge...

Primer introduïrem coses fàcils, com calendari, dies, mesos i, a poc a poc, anirem introduint qüestions més complexes.

La discussió, al final de cada exercici, es farà a partir de les possibilitats i la probabilitat de les conseqüències presentades, la facilitat amb què succeeixin i, en el cas de trobar conseqüències imaginades, veure'n la versemblança.

#### 4. *Maneres de caminar*

Proposem als infants que procurin caminar com si sota els peus tinguessin superfícies com les següents:

- una placa de gel
- un camí de fang
- la sorra de la platja
- un camp d'herba molt alta
- un terra molt calent

Ells poden seguir inventant situacions. Una vegada tots hem provat de caminar d'acord amb les circumstàncies descrites, ens preguntem el perquè d'aquesta manera de caminar.

#### 5. *Les estacions de l'any*

En entrar en una nova estació de l'any, es pot proposar d'anticipar totes les coses que passaran:

- què menjarem
- com anirem vestits
- quin temps farà
- de quin color serà el paisatge
- quines festes vindran

#### 6. *La palangana*

Posem una palangana amb aigua al mig del cercle i tenim a punt una colla d'objectes: una mica de cotó, un tap de suro, una maquineta de fer pun-

ta, un llapis, una goma, etc., i els posem a l'aigua. Abans de posar-los-hi, però, cal que es pronuncïin sobre si l'objecte surarà o no, intentant explicar-ne el perquè a la seva manera.

Aquesta mateixa activitat, l'hem plantejada com una possibilitat de formular hipòtesis. Podem veure, doncs, que el mateix tipus d'activitat es pot fer servir per treballar diverses destreses, que a la fi són complementàries.

Si ens decidim per treballar, podem plantejar primer l'anticipació d'alternatives i després pensar en les hipòtesis que se'n desprenen.

## Tot contes

### 1. *Què hauria passat si...?*

#### *En Patufet*

- en Patufet no hagués anat a comprar el safrà
- no hagués dut el menjar al seu pare
- el bou no hagués volgut menjar

#### *Hi havia una vegada un sací pereré*

- el vell soldat hagués agafat el sací
- el vell soldat no hagués agafat el barret del sací
- el meu avi no hagués anat mai al Brasil

#### *La Bella Dorment*

- haguessin convidat la fada maligna
- no hi hagués hagut cap fus
- no hagués passat cap príncep per allà

#### *L'Aladí i la llàntia meravellosa*

- no s'haguessin cregut la història de l'oncle
- l'Aladí no hagués tingut l'anell
- la princesa no s'hagués volgut casar amb ell

#### *L'aneguet lleig*

- l'haguessin tractat bé
- hagués estat com els altres aneguets
- no s'hagués convertit en cigne

*La gallina Lina*

- hagués estat desperta
- no l'haguessin creguda
- hagués tingut un paraigües

*2. Què creus que hauria passat?*

Podem repassar les accions dels protagonistes tenint en compte el punt de vista de les conseqüències, tot fent preguntes com ara:

- Què hauria d'haver fet en Patufet per no ser menjat?
- Què hauria d'haver fet l'Aladí per no perdre el seu palau?
- Què hauria d'haver fet la Bella Dorment per no haver-se quedat adormida?
- Els pares de la Bella Dorment podrien haver fet alguna cosa per evitar la maledicció?
- La fada dolenta podria haver-se comportat d'una altra manera per no fer una maledicció?
- Ja havia pensat què faria el vell soldat si agafava el sací?
- L'aneguet va preveure les conseqüències de la seva marxa? Què hauria d'haver fet?

**Tot art***1. Canviar colors*

Lligat als exercicis de buscar alternatives, ens preguntarem si el quadre seria el mateix si el pintor hagués triat un altre fons o un altre color per al cel, o com hauria estat el quadre de les noies amb un fons de bosc.

Discutirem diverses opcions comparant l'original i el quadre trucat.

*2. Imaginem què passaria si...*

- els objectes dels quadres es moguessin
- les persones o els objectes dels quadres canviessin de color
- els quadres parlessin
- els personatges dels quadres canviessin de quadre

*3. Com seria si...?*

- a *Dones corrent* en lloc de ser a la platja es trobessin en una muntanya nevada

- els *Pobres vora el mar* fossin rics i estiguessin contents
- a *La taula* de Miró els animals que hi ha fossin cuinats
- Miró s'hagués retratat quan era petit
- a la granja estigués plovent
- al tren de Kandinski no hi hagués maquinista

### Qüestions entorn d'*anticipar conseqüències*

- Què creus que pot passar?
- Com et sembla que acabarà?
- Pots preveure com anirà?
- Què passaria en el cas de...?
- Si decideixo... què pot passar?

### SELECCIONAR POSSIBILITATS

Cal destriar, en la mesura que es pugui, allò que és possible del que és probable. Molt sovint els infants confonen els dos nivells. Si tractem amb la imaginació no hi ha cap problema: tot el que és possible és probable, però fins i tot en la ficció les possibilitats han de tenir alguna coherència amb el context. Podem fer aparèixer i desaparèixer els personatges d'un conte, podem canviar els objectes màgics, però si volem que la narració tingui un xic de coherència caldrà donar-los versemblança. És bo que els infants es vagin adonant que entre la ficció i la vida real hi ha una distància, encara que no parlem d'una separació radical entre allò que només és possible i allò que és probable.

Fer una tria de les coses que són possibles i les que no ho són és també una manera d'exercitar el sentit comú. La imaginació ens ha d'ajudar a projectar, a idear, a inventar, però també hem de ser realistes i aprendre a acotar la fantasia.

### Jocs i activitats lúdiques

#### 1. *Què posarem a la capsa?*

Portem a classe una capsa relativament petita i preguntem quines coses es poden posar a dins. Es tracta que facin servir vocabulari que coneixen i que exercitin la imaginació. Si són coses que tenim a mà, com ara un cotxe de

joguina o un guix, etc., ho provarem; si no, ens quedarem en l'especulació, però deixant el dubte en l'aire.

## 2. *És possible saber?*

Quines de les coses següents es poden saber i quines no es poden saber?

- Que avui és l'aniversari de la mestra
- Que el porter de l'escola és casat
- Que les rodes dels cotxes són rodones
- Que l'aigua de la pluja és dolça i la del mar, salada
- Que quan siguis gran tindràs tres fills
- Que demà és dilluns
- Que em tocarà la loteria

## 3. *Què és possible?*

Hi ha coses que semblen improbables però que potser són possibles. Aquí no es tracta tant de donar algunes possibilitats per tancades com d'explorar el concepte de *possible*. Pensem en quatre possibilitats:

<i>Sembla possible i pot passar</i>	<i>Sembla possible però no passarà</i>	<i>No sembla possible però pot passar</i>	<i>No sembla possible i no pot passar</i>
---	--	---	---

Per exemple:

- que una tortuga parli
- que una nena es torni una dona
- que un home gran es torni nen
- que s'aturi el temps
- que els arbres creixin a l'inrevés
- que una rodona sigui quadrada
- que siguin grans i petits alhora

Si els nens saben usar la paraula *probablement*, vol dir que tenen alguna idea del que és la inducció. Si a una nena que diu: «Probablement em vindrà a buscar l'àvia avui» li pregunteu per què ho diu, és possible que respongui: «perquè els dimarts sol venir». Termes com *probablement*, *generalment*, *potser*, *possiblement*, *de vegades*, *sovint*, etc. no són tan allunyats del vocabulari d'alguns nens. Fer-los servir ens permet de tenir una certa comprensió del que vol dir raonar inductivament a partir de la nostra experiència del món. Recordem que el raonament inductiu consisteix a arribar a generalitzacions a través de l'examen de fets particulars.

#### 4. *Normalment i probablement*

Us suggerim unes quantes preguntes per anar exercitant aquesta aproximació a la realitat, sense abandonar la fantasia. Si creieu que és massa difícil, ho podeu il·lustrar amb algun exemple.

- Que una cosa passi normalment, vol dir que probablement tornarà a passar?
- Si una cosa passa de vegades, és probable que passi un altre cop?
- Que una cosa no hagi passat mai, vol dir que no passarà mai?
- Que una cosa hagi passat sempre fins ara, vol dir que passarà sempre en el futur?
- Si una cosa ha passat rarament en el passat, pot ser que passi sovint en el futur?
- Si una cosa passa de tant en tant, és possible que en el futur passi sempre?

#### 5. *Què puc fer?*

Hi ha coses que no pots fer perquè ets massa petit/-a? (Orientació: dir si ser petit o petita és una bona raó o no per fer el següent.)

Sí    No

- 
- No puc anar a l'escola perquè sóc massa petit/-a.
  - No puc llegir perquè sóc massa petit/-a.
  - No puc anar amb bicicleta perquè sóc massa petit/-a.
  - No em puc banyar tot sol o tota sola perquè sóc massa petit/-a.
  - No puc conduir perquè sóc massa petit/-a.
  - No puc dir mentides perquè sóc massa petit/-a.
  - No puc endreçar les joguines perquè sóc massa petit/-a.
  - No puc decidir què vull fer cada dia perquè sóc massa petit/-a.
  - No puc jugar a pilota perquè sóc massa petit/-a.
  - No puc entendre les regles dels jocs perquè sóc massa petit/-a.
  - No puc entendre els gats i gossos perquè sóc massa petit/-a.
  - No puc entendre el/la mestre/a perquè sóc massa petit/-a.

#### 6. *Pasta crua*

Seleccionem diversos tipus de pasta: macarrons, fideus, fettucini, etc., i els fem servir com a matèria per fer un dibuix. Una vegada vistos tots els dibuixos que hem fet, discutim les possibilitats de la pasta com a recurs per als treballs manuals. Aquest exercici també pot servir per improvisar i per buscar possibilitats.



## 7. *Cinc gots*

Omplim cinc gots d'aigua clara i al costat hi posem una pedra, un pilonet de sal, una fulla d'arbre, un pilonet de sucre i un pilonet de pebre. Abans de fer res cal preguntar si és possible que alguns d'aquells elements es dissolguin en l'aigua. Tots? Cap? Uns sí i uns altres no? Verifiquem les opinions i tornem a discutir buscant les raons que ens feien dir que sí o que no.

## Tot contes

En el món dels contes tot és possible, perquè la imaginació és el regne de la ficció i està oberta a totes les possibilitats. Però així i tot hi ha coses que no són probables, per exemple que acabin malament, que no guanyi el bo, que el protagonista no sigui guapo, o fort o valent o intel·ligent, que els dolents no acabin castigats, etc., tot i que hi ha excepcions.

### 1. *Què és possible?*

Preguntar quines coses serien possibles i quines només probables a cada conte. Es pot repassar el que tinguem més fresc. Per exemplificar, prenem el del *sací pereré*.

- És possible que el vell soldat s'adormís a la nit, tot esperant?
- És probable que el vell soldat s'adormís a la nit, tot esperant?
- És possible que el cistell estigués foradat?
- És probable que el cistell estigués foradat?
- És possible que el sací es deixés agafar?
- És probable que el sací es deixés agafar?
- És possible que el sací perdés el barret?
- És probable que el sací perdés el barret?
- És possible que hi hagi un sací amagat a la classe?
- És probable que hi hagi un sací amagat a la classe?

Primer es poden fer les preguntes de possible i després les de probable o a la inversa, i també es pot estimular els petits a fer preguntes d'aquest estil sobre els altres contes i anar valorant el que és possible i el que és probable.

### 2. *Podria ser que...?*

A *Tot pensant... contes*, arran de l'aventura de *La gallina Lina*, la Marieta es pregunta: «Pot ser que el cel ens caigui al cap?»

La pregunta de si és possible o probable que això passi es pot plantejar mentre s'explica el conte o es pot revisar quan arribem a les habilitats de destriar el que és possible i el que és probable.

### 3. *A partir de L'Aladí i la llàntia meravellosa*

Podem pensar en altres possibilitats que ens podria haver ofert el conte i que ens duran a imaginar altres històries. Per exemple, ens podem preguntar el que hauria passat si...:

- el geni de la llàntia s'hagués adormit
- l'oncle s'hagués entrebancat i hagués caigut a la cova
- la catifa no hagués emprès el vol

Aquest exercici té un fort component d'imaginació i recerca d'alternatives.

## Tot art

### 1. *Els colors dels quadres*

Després d'haver triat un dels quadres, ens fixarem atentament en els colors. A continuació ens preguntarem si amb els colors del quadre podríem dibuixar altres coses, i les dibuixarem.

Com que aquesta activitat es pot repetir tant com es vulgui, serà la mestra o el mestre qui haurà de decidir si li convé més triar d'entrada un quadre monocolor, com és *Pobres vora el mar*, o bé quadres ben acolorits, com és *L'escala*, i a poc a poc haurà d'anar matisant.

### 2. *Selecció de possibilitats*

Seleccionar algun dels detalls que surten als quadres, en fem fotocòpies en blanc i negre i construïm collages, un nou quadre, etc.

### 3. *Reproduir una obra*

Copiem tots els elements que hi figuren i fem un nou quadre plàstic. Aquest exercici és fàcil de fer amb *Composició VIII*, de Kandinski. També es pot fer amb algun de més realista, com ara *Pobres vora el mar*, i es poden comparar els resultats.

#### 4. Representar alguna obra

Després de triar un quadre: el que hem treballat darrerament, el que més els agradi, etc., inventarem diverses històries que es puguin representar sobre els mateixos personatges, en el mateix escenari, etc.

#### 5. Preguntar-se

- És possible/probable que l'autoretrat de Miró sigui pintat per una altra persona?
- És possible/probable que Miró hagués vist aquella granja o hi visqués?
- És possible/probable que hagués vist un personatge com el de *L'escala*?
- És possible/probable que la taula que va pintar Miró fos de dins de la masia?
- És possible/probable que les dones corrent estiguessin tristes?
- És possible/probable que els pobres estiguessin contents?
- És possible/probable que la ciutat de Moscou s'estigui bellugant?
- És possible/probable que les ratlles i figures de *Composició VIII* s'hagin escapat d'un altre dibuix?

#### Qüestions entorn de *seleccionar possibilitats*

- Quina de les sortides escolliries?
- Quina manera et sembla més apropiada o millor?
- Quins esdeveniments creus que poden passar?
- Quines coses passaran quasi segur?

#### IMAGINAR: IDEAR, INVENTAR, CREAM

Imaginar és percebre mentalment una cosa que no s'ha experimentat. És una forma de creativitat. Lliures del món dels fets i de la realitat, inventem, divaguem, buscant imatges mentals noves. Fingir, crear, idear, fantasiejar són maneres d'alliberar-nos de la rutina.

La fantasia és una forma d'imaginació. Fantasiegem quan imaginem monstres, criatures extraterrestres i altres coses que semblen contràries als fets; ara bé, també som capaços d'imaginar allò que no hem percebut però que no cal que sigui contrari als fets. Així, podries visitar un mercat de fruites i verdures i et podrien ensenyar tipus de fruita estranys que no has vist mai abans, i podries construir, per mitjà de la imaginació, una pintura o una

imatge de com penses que podria ser l'interior d'aquella fruita estranya. Suposem que te la imagines verda amb llavors de color morat. Tu no has vist mai res així, és clar, però coneixes els colors verd i morat i saps què són les llavors, de manera que, en aquest cas, el teu acte d'imaginació implica ajuntar aquests materials coneguts d'una manera nova a fi que s'ajustin a una situació que no has experimentat prèviament. Amb altres paraules, tot acte d'imaginació recolza en l'experiència prèvia, però la reagrupa i reconstrueix de tal manera que sembla fresca, nova, diferent.

### *Crear*

El terme 'crear' s'usa en sentit ampli i, per tant, conté moltes activitats. Aquí l'agafarem en sentit «pur» i parlarem de creació a partir de quasi res. Per exemple:

1. Sobre un full de paper blanc creem un paisatge i uns personatges que puguin servir per a una història.
2. Amb materials de reciclatge confeccionem un mural que tingui un tema clar: nens, muntanyes, avions, etc.
3. Cadascú es disfressa d'un personatge (vestits i pintures, o només pintures) i després inventem un conte.

### *Inventar*

Sembla que és la part de la imaginació destinada a la creació d'estris, objectes tècnics, etc. Per exemple:

4. Agafem unes quantes eines (martell, tornavís, llima, serra, etc.) i ens preguntem per a què serveixen. Inventar també per a què més podrien servir.
5. Inventem petites solucions per a alguns problemes de classe: la porta queda sempre oberta, les cadires fan nosa, no hi ha prou espai... Busquem maneres inventades de solucionar algunes qüestions d'aula. Les podem provar i fer-ne la crítica si no van bé.

### *Idear*

Té més a veure amb projectar, amb pensar per endavant, amb preveure sortides, solucions o alternatives. Idear ve de tenir idees. Fem ara mateix un concurs d'idees. Per exemple:

6. Quines coses farem per...
  - no mullar-nos quan plou?
  - no haver de menjar quan tenim gana?

- no haver d'anar a escola?
  - poder anar a escola cada dia?
7. Pensem com hauria de ser una casa si l'haguéssim de fer enmig d'un estany, a dalt d'un arbre, a la falda d'una muntanya, sobre el gel, etc.

## Jocs i activitats lúdiques

### 1. *Imaginar*

Possible o impossible d'imaginar?

- Un home que va anar a la lluna
- Que a la lluna hi ha cases
- Que demà serà ahir
- Que algun nen pot ser pare del seu pare
- Que hi ha nens que no van a escola
- Que no tinguéssim un nom
- Un conte que fos de por
- Uns nens que ho sabessin tot
- Un món sense joguines

### 2. *Concurs d'invents*

Per grups han d'inventar una cosa que serveixi per millorar la vida de la classe o de l'escola. Cal que dissenyin o facin els objectes ideats.

### 3. *Pràctica especial*

- Com dibuixaríem el mal de panxa?
- Com seria un ocell que no hem vist mai?
- Com representaríem l'alegria?

### 4. *Es pot imaginar...?*

És possible imaginar que...?

- algú ensenya a patinar un elefant
- algú vola sense ales
- plou i no plou alhora
- és de dia i de nit alhora
- un dia seré gran i portaré bigoti
- jo podré nedar per sota l'aigua

### 5. *Rodó i quadrat*

Demaneu als nens que diguin noms de coses rodones: pilotes, rodes, plats, etc. Després preguntem què passaria si aquestes coses en lloc de ser rodones fossin quadrades —ens hem d'assegurar que els nens i nenes saben què vol dir rodó i què vol dir quadrat. Finalment, els demanem que dibuixin alguna cosa de les que solen ser rodones i que ara sigui quadrada, com les rodes del cotxe o les pilotes.

### 6. *Els núvols*

Aprofitem un dia que hi hagi núvols per fer que els nens i nenes relacionin les seves formes amb coses que coneixen. La millor manera de fer l'activitat és estirats de panxa enlaire al pati, però caldrà convenir l'ordre d'intervencions. Una pilota gran o un objecte vistent pot fer de penyora. El més interessant és que expliquin el lligam que estableixen en relació amb el conjunt o amb les parts.

Caldrà fer-los adonar que els núvols es mouen i que les figures s'esvaeixen i creen formes noves.

### 7. *Poltrona d'imaginar*

Es tracta de crear un seient especial, una cadira, un coixí, un lloc que serveixi per als exercicis d'imaginar. Es pot fer de manera que per torns els nens i nenes siguin i facin exercicis, per exemple:

- condicionals: «si jo fos rei...», «si jo fos astronauta...», «si jo fos gran...»
- d'explicar contes. A qui li toqui (per torns) seu al seient i comença inventant un conte. Després un altre continua el conte que es van inventant entre tots.

## Tot contes

### 1. *La panxa del bou*

Imaginem com es deu sentir en Patufet dins de la panxa del bou. En primer lloc cada nen o nena diu com creu que devia estar en Patufet, per crear una primera aproximació. Després, estirats a terra, ho representarem i la mestra o el mestre ajudarà a crear la sensació fent-los tancar els ulls i sentir la fosca, fent-los notar la humitat, la sensació d'estar tancats, de tocar unes parets toves, de com se senten els sorolls des de dins de la panxa, etc.

Una vegada feta l'experiència, els infants verbalitzen el que han sentit i ho relacionen amb l'experiència d'en Patufet.

## 2. *Allargar el final*

Es pot aplicar a tots els contes; es tracta de continuar després del final. Una vegada acabat el conte, procurarem seguir explicant el que va passar després. Aquest final es pot allargar només un xic o pot ser l'inici de tota una altra història, com en el cas d'una saga. Recordeu que hi ha exemples literaris d'aquesta forma creativa.

## 3. *Contraris*

Inventem un nou conte on el petit fos gran, el gran petit, el lleig bonic, el bonic lleig, el màgic normal, el normal màgic. De primer és millor fer-ho amb un sol element i a poc a poc anar complicant els canvis a introduir.

## 4. *Inventar-se*

- Què faries si... fossis un personatge de conte?
- Com et sentiries si fossis l'aneguet lleig?
- Com reaccionaries si fossis en Patufet?
- Tu també voldries atrapar un sací?
- Què passaria si fossis la Bella Dorment?

Es tracta que facin l'esforç imaginatiu de situar-se dins el personatge com a exercici d'imaginació i també per sentir empatia.

## 5. *El mot infiltrat*

A partir d'unes quantes paraules que es puguin relacionar amb un conte més una de ben estranya, intentem refer el conte. Per exemple: *Patufet, dineró, col, bou + sabata*.

## 6. *Inventar un conte*

Aquest exercici implica moltes altres destreses i, per tant, és complex i alhora molt interessant. Per fer-lo amb cert ordre es podrien seguir les pautes següents:

- Definició dels personatges
- Tria del o de la protagonista
- Representació gràfica del o de la protagonista
- Crear possibilitats d'arguments
- Tria d'un argument bàsic
- Seqüenciació de l'acció

Finalment, es redacta el text amb el consens general i s'acaba repartint els papers i dramatitzant el conte. Es pot fer també a partir dels personatges dels quadres de «Tot art».

## Tot art

Ens situem davant del quadre triat, si pot ser en diapositiva o transparència, de manera que tots els nens i nenes el puguin veure molt bé i farem unes quantes preguntes.

### 1. *On va la parella del quadre de Kandinski?*

Demanam si la parella que va dalt del cavall va o torna, i cap on va o d'on ve. Segons les respostes, anirem preguntant:

- Qui els espera?
- Qui els ha fet fora?
- Tenen gana i son?
- Es banyaran al riu o no?
- Són els prínceps de la ciutat o els seus criats?

### 2. *Amb els ulls tancats*

Al cap d'una estona d'observar atentament el quadre *Pesca nocturna a Antíbol*, que descriguin el que veuen i narrin l'acció que mostra. Després d'una estona d'immersió, i potser amb els ulls tancats, els demanarem:

- Imagineu els sons que es deuen sentir.
- Imagineu les olors que es deuen sentir.
- Imagineu el gust dels gelats que mengen les dues dones.

### 3. *Inventar-se què passa dins del tren*

Tenint al davant el quadre de Murnau, han d'explicar què pot haver-hi dins del tren: persones, animals, coses, i quina mena de persones o animals o coses. Els nens i nenes han de pensar qui són els passatgers i quan tinguin els protagonistes han d'intentar saber on van, d'on vénen, com són, etc.

### 4. *Posar un sobrenom*

Es tracta d'explicar com són els animals de *La terra llaurada* tot posant-los un adjectiu.



- cavall: presumit
- cargol: ...
- conill: ...

Si es vol, després es pot inventar una història que expliqui la relació que hi ha entre ells.

### 5. *Triem un quadre*

D'entre tots triem el quadre que ens hagi agradat més i inventem una història sobre els seus personatges, siguin persones, animals o formes.

### 6. *Triar dos quadres*

Relacionem dos quadres i en fem una història. Cal que ells decideixin quins són els quadres que volen relacionar.

### 7. *Triar colors*

Fem dibuixos amb els colors que hi ha als quadres. Un dia prenent un quadre de model i un altre dia prenent-ne un altre. En el cas de *Pobres vora el mar*, caldrà fer-los adonar que només poden pintar amb blau.

---

### Qüestions entorn d'*imaginar*

- Com ho faries acabar?
  - Com continuaries?
  - Tu què faries?
  - Se t'acut alguna manera de...?
  - Podem inventar altres maneres?
-

## II. HABILITATS DE CONCEPTUALITZACIÓ I ANÀLISI

L'eficiència cognitiva ens porta a tractar el món a partir d'unitats significatives que, expressades en paraules, siguin útils i molt econòmiques. Per exemple, el concepte 'cadira' es pot aplicar a totes les cadires del món, les possibles, les que inventem o les que han existit. Aquesta tasca de condensació econòmica s'anomena conceptualització des de la lògica, o també se'n diu abstracció des de la psicologia.

Conceptualitzar és un acte mental que permet de formar conceptes, de relacionar-los entre ells, d'organitzar xarxes i sistemes conceptuals.

Les habilitats de conceptualització i anàlisi són les habilitats d'organització de la informació. Nosaltres rebem la informació en forma de paraules, de conceptes i frases. Aquestes unitats són significatives, habitualment tenen sentit per a nosaltres.

Processar aquestes unitats, és a dir, comprendre, assimilar i registrar, és també una manera de trobar nous significats. Les habilitats de conceptualització són bàsiques per agilitzar les relacions pensament-llenguatge. El pensament comprèn la relació de conceptes entre ells en forma de narracions, explicacions, arguments, etc.

El coneixement intel·lectual va més enllà de la percepció de la presència d'un objecte, i així es pot considerar el coneixement com un procés que, provenint de les impressions sensibles, tendeix a la idea general i hi posa nom.

Parlem d'eficiència cognitiva quan som capaços d'organitzar la informació que rebem de forma significativa. Aquesta significació provindrà de les relacions que sapiguem establir per teixir un marc general on les noves informacions es puguin ubicar i tinguin sentit.

En aquest apartat treballarem:

1. Formular conceptes precisos
2. Posar exemples i contraexemples
3. Semblances i diferències
4. Comparar i contrastar
5. Definir
6. Agrupar i classificar
7. Seriar

## FORMULAR CONCEPTES PRECISOS

Segons Descartes, la precisió és imprescindible en la descripció d'un concepte, encara que no sempre resulta fàcil. L'ambigüitat i la vaguetat de certs conceptes fan difícil de destriar-ne el sentit més originari. No es tracta d'evitar la riquesa que implica una imprecisió volguda, però en aquest estat d'aprenentatge de la llengua dels infants cal ajudar-los a fer un esforç per aclarir els conceptes, perquè les llengües són molt riques i cal no quedar-se amb un vocabulari esquifit o excessivament imprecís. La manca de vocabulari significa una manca de riquesa conceptual. Dit d'una altra manera, pel seu llenguatge pobre coneixereu els ignorants.

En aquesta etapa en què els nens i les nenes estan tan predisposats a aprendre paraules i expressions és molt bo d'introduir el cuc de la precisió. Tan important és aquesta habilitat que ha de ser present en totes les activitats i es fa imprescindible en el treball amb *Tot pensant*. Tant és així que fins i tot suggerim de crear un personatge, «el cuc de la precisió», que tingui un paper destacat a les nostres aules. Si bé tota l'educació infantil té com a missió la formació de conceptes i l'aprenentatge de la llengua, l'especificitat de formar conceptes precisos és un punt d'inflexió fonamental.

És clar que aquesta habilitat ha de ser present en totes les activitats que es facin a l'escola. El que proposem des d'aquí és que no sols en fem ús en tots els contextos, sinó que en aquestes sessions en fem el tema.

## Jocs i activitats lúdiques

### 1. *El mirall màgic*

Es passa un mirall de mà a cada nen i nena de la rotllana. L'infant que té el mirall ha de dir alguna paraula que correspongui al que veu al mirall, per exemple: nas, ulls, cara, somriure, etc. Pot ser un exercici divertit per obrir una sessió. El joc es pot repetir diverses vegades.

### 2. *El cuc de la precisió*

Es tracta d'organitzar una mena de túnel a l'aula, amb taules i cadires cobertes d'un llençol o de roba de colors de manera que faci un túnel i sembli una mena de cuc o serp. A dins, en un lloc estratègic, s'hi posen objectes i cada nen o nena que hi entra n'ha d'agafar un i en sortir ha d'explicar què ha trobat descrivint l'objecte perquè els altres l'endevinin.

Es pot repetir tantes vegades com calgui, mentre es mantingui l'interès dels infants. Acabat el joc, ens preguntem com ho hem endevinat, si hem

tardat molt o poc, quina hauria estat la paraula que ens hauria ajudat a endevinar-ho abans, etc.

### 3. *Per a què serveix?*

Es fan dos grups i s'asseuen en dues fileres, l'un davant de l'altre. A partir d'una sèrie de fotografies o imatges d'objectes quotidians trets dels anuncis de revistes que tindrem en un piló, un nen o nena anuncia: «Les cadires serveixen per ...», i el de l'altre grup ha d'acabar la frase.

Això es pot fer amb cotxes, arbres, plats, sabó, etc, i després es canvien els papers. En tot cas, a la segona ronda no s'hi val repetir la mateixa paraula que s'ha dit abans.

### 4. *Fer una joguina*

Donem a cada infant una llauna de beguda buida o un tub de cartró dels del paper higiènic i els demanem que inventin una joguina (aquesta activitat també és creativa). Posarem a la seva disposició paper, cordill, colors, gomets, goma d'enganxar, etc. Quan les joguines estiguin acabades hi jugarem i després de jugar, asseguts en cercle, els demanarem que presentin la seva joguina. Caldrà anar-los ajudant a precisar tant la descripció com l'ús de la joguina. També es pot aprofitar per posar nom a la joguina.

### 5. *Vermell o rodó*

A la pissarra o a terra es fa un cercle de color i es diuen objectes de forma o color semblants. Si qui diu l'objecte ho diu bé, posa un gomet a dins del cercle. Si no ho diu bé, posa el gomet a fora. Per exemple, el mestre o la mestra dibuixa un cercle vermell i els menuts diuen, l'un darrere l'altre, coses que puguin ser vermelles i coses rodones: cireres, sang, clavells, pilotes, roselles, etc.

Es pot anar canviant de dibuix: quadrat-blau, triangle-verd, rectangle-groc, etc. Una vegada passada la sèrie simple, es pot complicar demanant noms d'objectes: vermells i rodons, blaus i quadrats, etc.

### 6. *Localització*

Hi ha conceptes importants per a tots nosaltres, però especialment per als infants. Triem una colla d'objectes de l'aula que tinguin disposicions ben diferents (al sostre, a terra, etc.) i assenyalem primer amb el dit, després amb el nas, després amb el colze i finalment amb el peu:

- a dalt / a baix
- dreta / esquerra
- davant / darrere

### 7. *Parts del cos*

Es reparteix una bosseta amb cigrons i es demana als infants que se la passegin per tot el cos seguint unes indicacions:

- Posem la bossa a sobre el cap i que no caigui.
- La posem a sota la barbeta.
- La posem a sobre el peu.
- L'aguantem amb el genoll.

Així es van repassant mots com *davant*, *darrere*, *a sobre*, *a sota*, etc. Es pot fer amb música.

### 8. *Paraules noves*

Un altre exercici per aclarir conceptes és el de revitalitzar les paraules, tot «deformant-les», en posar-hi algun prefix poc usual i jugar amb el nou terme.

- billapis
- tricicleta
- desparaigua

### 9. *Audicions*

Quan es posi música a l'aula, tal com s'aconsella en l'apartat de «Traduccions a diferents llenguatges» dins de les habilitats de traducció, en algun moment cal dir el nom de la peça i del compositor. De mica en mica els estudiants es familiaritzaran amb alguns clàssics i quan tinguin ganes d'escoltar una peça musical, la podran demanar amb precisió.

## Tot contes

### 1. *Preguntes clau*

Fer explicar un conte ja conegut a partir d'aquestes preguntes:

- Quan?
- Com?
- On?
- Per què?
- Qui?

Se'n pot alterar l'ordre i també s'hi poden afegir preguntes noves, si creiem que amb aquestes no ha quedat prou explicat.

## 2. *Dir el mateix amb altres mots*

Quan ja sàpiguen bé un conte, l'han de tornar a explicar fent servir paraules que vulguin dir el mateix, usant sinònims, com per exemple: «La mare d'en Patufet li donà: dinerons, cèntims, diners, unes monedes, un bitllet, etc.». Aquest exercici és bo també per treballar habilitats de traducció.

## 3. *De cada conte*

Hem de dibuixar o buscar en dibuixos ja fets o fotografies els termes clau de cada conte i fer que els relacionin amb el conte corresponent.

ou	cigne
fus	bosc
llàntia	palau
cèntim	col
sací	cabàs

Han de procurar saber de quin conte es tracta i reconstruir-lo a partir dels mots clau.

## 4. *Altres noms*

No sabem com se diu de debò en Patufet; sabem que li diuen així perquè és menut, però li podríem posar altres noms que també ens diguessin coses d'ell? Provem-ho. Cal que cada infant n'inventi un de nou que lligui amb alguna qualitat del personatge, i que ho justifiqui argumentadament. Si als infants no se'ls acut res, se'ls pot ajudar fent preguntes com ara:

- És valent en Patufet?
- Com li podríem dir a un nen que fos valent?
- I si fos una nena?

## Tot art

### 1. *Afinar molt*

Farem un exercici de descripció procurant d'afinar molt. Per exemple, amb el quadre de *Nena amb vaixell*, de Picasso, direm que la nena té a les mans:

<i>Primer</i>	<i>Segon</i>	<i>Tercer</i>
una joguina està asseguda és a casa ...	un vaixell	un tipus de vaixell que es diu veler

## 2. Posar noms

Observarem els animals de *La terra llaurada*, de Miró, i els peixos del quadre de Picasso *Pesca nocturna a Antíbol*, i descriurem totes les característiques dels animals que vegem, i al final, si podem, els posarem un nom.

## 3. Dir ben dit

- De *La taula* de Miró

Davant d'aquest quadre haurem de dir com es diu cada cosa de les que veiem i quina cosa (animal o objecte) sabem què és més o menys o l'hem vist alguna vegada, però no sabem com es diu.

- De l'*Autoretrat* de Miró

Explicitarem els noms de tot el que veiem al quadre: les parts de la cara i també les peces de roba i els colors amb què està pintat.

- Del quadre *Composició VIII* de Kandinski

Procurarem descriure el que veiem amb la màxima precisió, fent servir el llenguatge de la geometria més elemental: línia, cercle, triangle, etc.

## 4. De cada quadre

Ens preguntarem sobre algunes relacions d'espai:

- què hi ha a dalt?
- què hi ha a baix?
- què hi ha al mig?
- què hi ha davant?
- què hi ha darrere?
- què hi ha a la dreta de...?
- què hi ha a l'esquerra de...?

---

### Qüestions entorn de *formular conceptes precisos*

- Pots dir això mateix amb altres paraules?
  - Podries dir-ho d'una manera més clara?
  - Hi ha alguna paraula que expressi això que dius?
  - Pots repetir aquesta frase amb més precisió?
  - Pots dir-ho d'altres maneres?
  - Algú ho pot expressar més clarament?
- 

### POSAR EXEMPLES I CONTRAEXEMPLES

Ser capaç de posar exemples de les coses que un determinat concepte inclou o abraça és una habilitat de pensament molt important. Els menuts poden ser molt hàbils posant exemples. E. Rissland defineix els exemples com «situacions i casos il·lustratius relacionats per *derivació constructiva*», és a dir, per la manera com l'un és construït a partir dels altres. En altres paraules, cada exemple que posem està connectat amb l'exemple anterior, de manera que estén la comprensió: el segon exemple posat assenyalava endarrere, cap al primer, i el primer assenyalava endavant, cap al segon. Tipus diferents d'exemples fan funcions diferents en l'aprenentatge i en la comprensió, i proporcionen un accés fàcil a un tema nou. Demanar als alumnes que proporcionin tipus diferents d'exemples és molt gratificant per a ells, ja que això els «obliga» a entendre els conceptes discutits.

Des d'un punt de vista pedagògic, als nens els serà més fàcil d'aprendre si procedim des dels exemples concrets fins als principis generals que no pas si ho fem a l'inrevés. És per això que els grans mestres del passat se solien servir de paràboles, al·legories, mites i anècdotes per il·lustrar situacions i actituds humanes.

Posar contraexemples és una habilitat importantíssima. Normalment tendim a reforçar les opinions amb exemples que les afirmin. Ser capaços, però, de buscar contraexemples que destrueixin la nostra pròpia tesi és encara més intel·ligent. Mil exemples que corroborin una realitat no són res al costat d'un sol contraexemple que la negui.

### Jocs i activitats lúdiques

#### 1. *Per exemple*

Posem exemples de:

- coses que es puguin tocar



- coses que es puguin veure
- coses que es puguin oïr
- coses que es puguin sentir
- coses que es puguin tastar
- coses que es puguin somiar

## 2. Posar exemples

Posem exemples de:

- coses que es poden menjar
- coses que es poden menjar crues
- coses que si ens les volem menjar les hem de cuinar
- coses que es cullen al camp
- coses fabricades per les persones
- coses que es poden regalar
- coses que fan música
- coses que es compren i es venen

## 3. Exemples de colors

Posar exemples de coses, objectes, elements o paisatges que siguin blancs, blaus, vermells, grocs, liles, marrons, verds, taronges, negres, etc.

## 4. Exemples de sentiments

Posar exemples de situacions on es tinguin els sentiments següents: tristesa, alegria, confusió, preocupació, sorpresa, dolor, interès, por, etc.

## 5. Contraexemples

Podem demanar als infants que pensin si les següents afirmacions són sempre veritat. Si diuen que no, que posin un exemple d'un cas on l'afirmació no sigui veritat:

- Tots els gossos mosseguen
- Cap gos no mossega
- Només els gossos mosseguen
- Els nens i nenes són ordenats
- Els nens i nenes no són ordenats
- Alguns nens i nenes són ordenats

## 6. Aigua i terra

Fem dos grans dibuixos esquemàtics i els enganxem a la paret, l'un amb un motiu marí i l'altre amb un motiu de terra: un bosc, un camp, etc. Proveïm els nens d'imatges extretes de revistes que tinguin motius de mar i motius de terra i fem que els posin al lloc que els correspon. Si ho fan molt bé, es pot provocar el debat posant-ne un d'erroni i generar discussió.

### Tot contes

#### 1. *Buscar a la memòria*

Pots citar uns quants personatges dels contes que siguin bons i altres que siguin dolents? Alguns personatges que siguin grans, altres que siguin petits? Alguns personatges a qui les coses els surtin bé i altres a qui els surtin malament?

#### 2. *Com ara...*

Saps d'algun conte:

- on el personatge sigui petit com en el conte d'*En Patufet*?
- on hi hagi coses màgiques com a *L'Aladí i la llàntia meravellosa*?
- on hi hagi princeses boniques com a *La Bella Dorment*?
- on hi hagi animals com el de *L'aneguet lleig*?
- on hi hagi follets com a *Hi havia una vegada un sací pereré*?
- de tirallonga com a *La gallina Lina*?

#### 3. *Algun conte diferent*

Saps algun conte ben diferent de:

- *En Patufet*
- *L'Aladí*
- *La Bella Dorment*
- *L'aneguet lleig*
- *Hi havia una vegada un sací pereré*
- *La gallina Lina*

#### 4. *Coneixes algú que*

- sigui «diferent» com l'aneguet?
- sigui bonic/a com la Blancaneu?
- sigui petit/treballador/trempat com en Patufet?
- tingui tanta sort com l'Aladí?
- sigui tan perseverant/companyona com la gallina Lina?

Evidentment, es tracta de fer explicar el perquè de la semblança, amb la qual cosa obtenim una conversa on es barregen les bones raons i les analogies.

### 5. *Posa exemples de contes*

- que facin por
- que t'agradi
- que facin riure
- que facin cantar
- que et facin estar content
- etc.

## Tot art

### 1. *Comparem*

Proposem una observació atenta del quadre de Kandinski *Moscou I*. Que procurin trobar relacions entre les ciutats que coneixen i la que se'ls presenta, en conjunt: colors, dinamisme, etc., i també element per element: edificis, espais, etc.

Aquest exercici els ha de fer recordar ciutats que coneixen directament o per altres mitjans, i totes elles han de ser font de comparació amb la que planteja el quadre.

### 2. *Escollir*

Dividim els quadres segons si s'hi veu clar el que hi ha dibuixat (realistes) o no se sap el que hi ha dibuixat (abstractes). Es fa la pregunta clau als nens: «Aquí què hi ha, què hi veiem?» Serà divertit veure com el camí de l'un a l'altre no és tan clar.

Agafem el quadre *Nena amb vaixell*, de Picasso, com a exemple. Si els infants el trien com a realista, poden justificar que hi és tot: cara, mans, peus, cos, vaixell..., però no és cert que en la realitat es tingui l'ull així ni la cara d'aquell color, etc.

### 3. *Fer una roda*

Una vegada ja coneguim tots els quadres de la col·lecció fixa, es pot fer una roda de preguntes tot passejant pels quadres, preguntant coses que es puguin exemplificar fàcilment, com ara:

- Digues un quadre on la gent o les coses estiguin quietes
- Digues un quadre que representi que alguna cosa es mou
- Digues un quadre que tingui molts colors
- Digues un quadre que tingui pocs colors
- Digues un quadre que tingui molts animals
- Digues un quadre que tingui un sol tipus d'animal
- Digues un quadre que representi animals normals
- Digues un quadre que tingui una persona
- Digues un quadre que tingui dues persones
- Digues un quadre on es vegi el mar

I així fins que s'acaba la rotllana.

#### 4. *Imitar i endevinar*

La mestra o el mestre i uns quants nens i nenes, no gaires i que siguin els més grandets, imiten les postures de les figures dels quadre i els altres han d'endevinar de quin quadre es tracta.

#### 5. *Reconèixer*

Agafem un quadre de la sèrie i preguntem:

Coneixes algun altre quadre com aquest? On l'has vist? Com és?

Es pot fer aquest exercici aprofitant la visita a un museu.

---

#### Qüestions entorn de *posar exemples i contraexemples*

- Pots posar un exemple del que dius?
  - Pots explicar algun cas concret en què això que dius sigui així?
  - Saps d'algun cas en què sigui així?
  - Sempre passa així, de la mateixa manera?
  - Coneixes algun cas diferent?
- 

#### SEMBLANCES I DIFERÈNCIES

Encara que potser sembli una afirmació massa general, no és pas ben forassenyat dir que la nostra comprensió del món consisteix, bàsicament, en la nostra capacitat d'identificar de quina manera les coses similars són similars i les coses diferents són diferents. I a la inversa: la millor manera d'en-

tendre malament el món és pensar que coses similars són diferents o que coses diferents són similars. Gran part del procés educatiu suposa necessàriament una reflexió sobre l'experiència que permet de conèixer les semblances i les diferències.

Sempre és instructiu ajudar els nens a buscar i a descobrir les diferències entre coses que normalment es prenen per semblants, o les semblances entre coses que habitualment es tenen per diferents. És generalment reconegut que l'habilitat per detectar semblances i l'habilitat per detectar diferències són fonamentals per a l'educació. S'hauria d'advertir, a més, que aquestes habilitats són especialment importants quan impliquen la detecció de semblances entre coses presumptament diferents, i de diferències entre coses presumptament semblants. Qualsevol pot detectar, és clar, diferències absolutament manifestes, com la diferència entre un rellotge i una girafa. Però ja és una altra cosa saber distingir la manera que té un pianista de tocar una nota de la manera com la toca un altre pianista que interpreta la mateixa partitura, o saber distingir entre dos flocs de neu, o entre un dret i un deure.

Si el raonament analògic és vital, tant per al pensament científic com per a la literatura de creació, no cal pas dir que l'habilitat de percebre semblances entre coses presumptament diferents i diferències entre les presumptament semblants és absolutament vital per al desenvolupament de la capacitat de raonar analògicament.

## Jocs i activitats lúdiques

### 1. *Barangandao*

El barangandao és una joguina que el mateix infant pot construir amb l'ajut de la mestra o el mestre. És una joguina de carrer molt coneguda al Brasil i molt fàcil de fer, si es preparen els estris mínims. Es tracta de fer un cilindre amb paper de diari per fer un puny, tot deixant-hi un forat al mig. Després es retallen tires de paper xinès de coloraines i es combinen els colors per tal de fer com un arc de Sant Martí amb els colors preferits. Es lliguen les tres o quatre tires de colors triades amb un cordill llarg que després es passa pel forat del cilindre que hem construït amb paper de diari; així el nus queda amagat i de l'altre extrem surt un tros de cordill que ens servirà per jugar amb el barangandao. Una vegada construïda la joguina, que es pot fer de mica en mica, triant els colors per equips, per afinitats, etc., es fa voltar amb moviments airosos com si es tractés de les cintes de les gimnastes.

Es poden fer exercicis de semblances i diferències tant en la construcció: tria de colors, relacions entre els diversos colors triats, etc., com en els mo-

viments que es poden arribar a generar: els clàssics, els que ells poden inventar, etc.

S'hi pot posar una música i es pot fer una petita coreografia.

## 2. *Tenir coses en comú*

Què tenen en comú les coses següents?

- un quadrat i un rectangle
- mitjons i guants
- tomàquets i maduixes
- dinosaures i mamuts
- ampolles i gots
- avions i àngels
- balenes i vaques
- orelles i micròfons
- cinturons i tirants
- Bambi i Batman
- congelar i envasar
- camells i vaixells

## 3. *Percebre semblances i diferències*

En quin sentit aquestes coses són iguals?

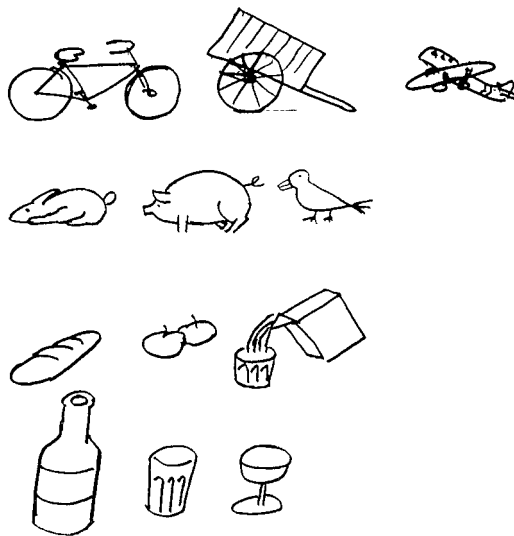
- una bicicleta i uns patins
- un caramel i un pastís
- un nino i un nadó
- un préssec i un plàtan
- una bombeta i el sol

En quin sentit aquestes coses són diferents?

- una mestra i una mare
- un cotxe de juguina i el cotxe de casa
- una cistella i una galleda
- un llapis i un bolígraf
- una casa de nines i casa teva
- l'esmorzar i el sopar
- un ou ferrat i una truita
- una pastanaga i un cogombre
- una persona i un gos

#### 4. Igual i diferent

Assenyalem què tenen en comú i què tenen de diferent aquestes coses:



#### 5. Semblances i diferències

La columna de l'esquerra és un llistat de parells de coses (o relacions). Hem de trobar almenys una semblança i una diferència en cada parell de coses.

- caramel i gelat
- cotxes i furgonetes
- cuit a amagar i peu coix
- xocolata i bistec
- llapis i ordinadors
- mirar contes i mirar la televisió
- tenir fred i tenir calor
- riure i plorar

Semblants en

Diferents en

#### 6. Buscar dues coses semblants

Una vegada hem donat un criteri, hem de buscar dues coses semblants.

- color (per exemple, una granota i una fulla d'arbre són verdes)
- forma

- temperatura
- preu
- gust

### 7. Fer parelles

Preparem una colla de dibuixos d'objectes variats: cotxe, pomes, rellotge, cavall, trineu, pala, núvol, llapis, bombolla, etc., i les posem per parelles dient en què s'assemblen.

Hem enunciat que l'habilitat de detectar similituds i diferències és una de les disposicions intel·lectuals fonamentals. Quan verbalitzem aquestes diferències estem fent distincions. Si volem saber per nosaltres mateixos les relacions del món en què vivim, ens hem de preparar per identificar què és idèntic, què és similar i en quin sentit, i què és diferent.

### 8. *Mantenir-se igual, canviar i créixer*

Digues quines d'aquestes coses canvien (C) i quines no canvien (NC) i, si canvien, quines creixen (Cr) i quines no (NCr).

	C	NC	Cr	NCr
• el temps atmosfèric				
• el pol Sud				
• tu				
• l'escola				
• la teva joguina predilecta				
• un tros de pedra				
• un riu				
• un cadell				
• un programa de televisió				
• un conte				

### 9. *Les empremtes*

Només cal un tampó dels que hi ha a secretaria. Imprimim les empremtes de tots els nens i nenes i observem les diferències i semblances. Cal que s'adonin que, malgrat la semblança inicial, totes són diferents, i estirar la conversa tant com es pugui respecte a la identitat. Es pot estirar més imprimint l'empremta de cada nen i nena en un foli i fer que la dibuixin gran posant-hi el seu nom.

Aquest exercici permet moltes intervencions sobre la identitat, les diferències i alhora les semblances.



## Tot contes

### 1. Sobre el conte de L'aneguet lleig

- L'aneguet lleig s'assemblava als altres aneguets en...
- L'aneguet lleig era diferent dels altres aneguets en...

Discutiu aquestes semblances i diferències i introduïu elements d'ètica preguntant:

- Ser diferent vol dir ser lleig?
- Dir que és diferent és dir que és lleig?
- Dir que és diferent vol dir que és més maco?

### 2. En comú

Busquem semblances i diferències entre els contes de la col·lecció, primer entre dos, després entre tres, etc. Per exemple: busquem una semblança i una diferència entre *En Patufet* i *L'aneguet lleig*: la semblança pot ser que tots dos són petits i la diferència que un és un nen i l'altre, un animal.

### 3. Més enllà

Podem preguntar-nos què tenen en comú tots els contes, en què s'assemblen entre ells. És un exercici de generalització que estimula la capacitat d'ampliar l'habilitat a altres contes que l'infant sàpiga. Se'ls pot estimular a posar exemples i contraexemples en el cas que els criteris no siguin comuns. Se'ls pot ajudar fent preguntes com ara:

- Tenen alguna cosa en comú els començaments?
- Tots els contes tenen bruixes i fades?
- Sempre hi ha objectes màgics?
- Sempre acaben bé?
- Sempre hi ha bons i dolents?
- Ens agrada que ens expliquin contes?

## Tot art

### 1. Dos quadres

Presentem per relacionar-los els quadres *Les escales*, de Miró, i *Composició VIII*, de Kandinski. Es tracta que s'adonin del que tenen en comú i del que tenen de diferent. Se'ls poden suggerir aspectes:

- els colors d'un i altre
- les formes arrodonides o geomètriques
- el traç, fi o gruixut, polit o espontani, etc.
- com els devien dibuixar, amb pinzell o amb compàs i regla

## 2. *Per autors*

Reunim els quatre quadres de cada autor i preguntem què tenen en comú i què tenen de diferent.

Podem dir als infants que els va pintar el mateix artista en èpoques diferents, per tal d'estimular les semblances i fer notar les diferències.

## 3. *Els pintors*

- En què s'assemblen els quatre quadres de Picasso?
- I els quatre de Miró?
- I els quatre de Kandinski?
- En què s'assemblen els quadres de persones i els d'animals?

## 4. *Aspectes semblants*

Estimulem diverses formes d'organitzar semblances entre els quadres: per colors, per personatges, perquè ens agraden, etc.

## 5. *Marcar diferències*

Assenyalem les diferències entre les maneres de pintar i els diversos estils de cada pintor i entre ells. Per exemple, en relació a la figura humana veure les diferències i semblances entre l'home que llaura al quadre de Miró i els pescadors del quadre de Picasso.

---

### *Qüestions entorn de trobar semblances i diferències*

- En què s'assemblen?
  - Què tenen en comú?
  - Quins aspectes coincidents hi ha?
  - Quines diferències hi ha?
  - Què els fa diferents?
-

## COMPARAR I CONTRASTAR

Comparar i contrastar són tasques que es desprenen de l'observació de les diferències i similituds, prioritzant allò que hi ha de comú o de diferent. Aquesta tasca significa examinar objectes, idees o processos traient-ne les interrelacions, buscant els aspectes coincidents i els divergents.

És una habilitat indispensable per classificar; si no distingim les diferències i les semblances, no podem establir grups. Es tracta d'examinar dos o més objectes, idees, situacions o processos i procurar veure'n les interrelacions, buscar què tenen en comú i què els diferencia, i observar què hi ha en un que també hi hagi a l'altre o què hi ha en un que falta a l'altre. Es poden fer comparacions de dificultat creixent i amb objectius diferents.

Comparar és establir relacions entre persones, coses, llocs, etc. Òbviament, són infinites les relacions que poden ser descobertes així, senzillament a base d'identificar similituds i diferències. Per exemple, prenem la frase: «En Josep és ... que l'Enric».

Hi ha una gran quantitat de relacions que poden ser revelades mitjançant comparacions entre en Josep i l'Enric: «més alt que», «més fort que», «més prim que», «més ràpid que», etc. El descobriment d'aquestes relacions és d'una importància fonamental per anar coneixent el món i per desenvolupar la competència en les diverses disciplines. Fer una comparació requereix haver percebut alguna característica que dues coses diferents comparteixen. Si els nens no són capaços de distingir similituds compartides entre coses no similars, trobaran grans dificultats en el raonament formal o en la comprensió de la lectura.

Contrastar és una vessant de la comparació; es tracta de prioritzar allò que hi ha de diferent en una relació. Es tracta de mostrar aspectes contradictoris o contraris, d'assenyalar el que és diferent.

## Jocs i activitats lúdiques

### 1. *Descobrir relacions*

Comparem les següents coses amb altres que siguin de menjar o de beure. Per exemple: «La neu és blanca com la nata.»

- L'hivern és fred com...
- La nit és fosca com...
- Els arbres són verds com...
- El sol és groc com...
- La por és dolenta com...
- L'alegria és bona com...

## 2. Colors

Mirem un mostrari de colors de pintures de drogueria i comparem els colors del paper amb els colors de coses de la classe: la pissarra, el color de la paret, etc. Es tracta de trobar matisos, i la discussió posterior consisteix a veure la facilitat o dificultat de trobar el color exacte.

## 3. Trobar contraris

Donat un terme, s'ha de trobar el terme oposat o el de contrast. Per exemple, donat «fora», s'ha de dir «dins». O bé, donat «moll», s'ha de dir «sec».

Inventa, en cada cas, el terme oposat, de manera que hi hagi una relació de contrast:

alt:	veloç:	ràpid:	diminut:
gran:	dolç:	rialler:	avorrit:
dur:	preparat:	fàcil:	suau:
aterridor:	cansat:	infeliç:	bo:
dèbil:	ventós:	apressat:	trist:

## 4. Joc de contrastos

S'han de seguir les ordres del «rei» o «reina», que diu «Drets!» i tots els nens i nenes es posen drets. Després fan a l'inrevés del que diu el rei: «Drets!», i tots ajupits. Se'ls diuen postures i gestos diferents, com ara: cara alegre, cara trista, ulls oberts, de cara, d'esquena, de genolls, tirats endavant, tirats enrere, etc.

## 5. Seguir criteris de comparació

Tornant a observar els dibuixos de la pàgina 119 per fileres, triem criteris de comparació ben clars; per exemple, en el cas dels vehicles: velocitat, rapidesa, seguretat, divertiment, complicació, tècnica, etc.

## Tot contes

### 1. Comparem els contes entre ells:

El conte de *La Bella Dorment* és

- bonic com...
- llarg com...
- acaba com...

O bé donem només la referència i fem que els infants posin el criteri:

- *En Patufet* és com ...
- *L'Aladí* és com ...
- *Hi havia una vegada un sací pereré* és com ...
- *La gallina Lina* és com ...
- *L'aneguet lleig* és com ...

Es pot treballar amb: «és més bonic que», «més llarg que», «més divertit que», «més màgic que», etc.; «fa més por que», «fa més riure que», etc. I també amb «és menys bonic que», «menys llarg que», «menys divertit que», «menys màgic», etc.; «fa menys por que», «fa menys riure que», etc.

## 2. Comparar personatges

- En Patufet és més ... que el sací.
- En Patufet és menys ... que el sací.
- La Bella Dorment és més ... que l'Aladí.
- La Bella Dorment és menys ... que la gallina Lina.
- L'aneguet lleig és més ... que l'Aladí.
- L'aneguet lleig és menys ... que la Bella Dorment.

## 3. Comparar amb altres contes

Aquest exercici permet d'ampliar el nivell de comparacions amb altres contes que els infants coneguin i els dona l'oportunitat d'explicitar les semblances i diferències. Per exemple, «El conte d'*En Patufet* es pot comparar amb *En Polzet* o *El Cigronet* perquè tots dos tenen personatges petits.»

- El conte de *L'Aladí* es pot comparar amb ...
- El conte de *L'aneguet lleig* es pot comparar amb ...
- El conte de *La gallina Lina* es pot comparar amb ...
- El conte de *Hi havia una vegada un sací pereré* es pot comparar amb ...
- El conte de *La Bella Dorment* es pot comparar amb ...

## Tot art

### 1. Relaciona els quadres

- Quin és el quadre més clar?
- Quin és el que mostra més clarament coses que coneixem?
- A quin quadre t'agradaria viure?

- Quin quadre t'agradaria dibuixar?
- Quin dels quadres t'ha agradat més?

## 2. Comparar quadres

Comparar quadres del mateix pintor, per exemple *Parella a cavall* i *Murnau*, tenint en compte:

- el fons
- el tema del quadre
- els colors i les pinzellades

## 3. El pagès i el pescador

Comparem els quadres de Picasso i Miró respecte al treball. Mirem què tenen de comparable (el treball) i què de diferent (el medi: la terra i l'aigua).

## 4. Relacions

Ajudem els nens a buscar relacions possibles entre els quadres:

- *Dones corrent a la platja*, de Picasso
- *Moscou I*, de Kandinski
- *Pobres vora el mar*, de Picasso
- *Autoretrat*, de Miró
- *Composició VIII*, de Kandinski
- *Les escales*, de Miró

## 5. Comparar elements dels quadres:

- els peixos de *Pesca a Antíbol*, de Picasso, i el de *La taula*, de Miró
- el conill de *La taula* i el de la *La terra llaurada*
- el cavall de *Parella a cavall*, de Kandinski i el de *La terra llaurada*, de Miró

---

### Qüestions entorn de *comparar i contrastar*

- Què o quin ... és més o és menys ...?
  - De tots, quina és la cosa que més ...?
  - Què tenen d'igual?
  - Què tenen de diferent?
-

## DEFINIR

Definir significa marcar límits, delimitar, determinar, precisar. Definir és una habilitat complexa i genera molts desacords. Val a dir que no és gens fàcil, perquè pressuposa la capacitat de saber distingir, diferenciar, comparar, però alhora és molt útil. Recomanem que, de forma rudimentària, s'iniciï els més petits a procurar definir i sobretot a agafar el gust per intentar-ho. De moment, plantegem dues possibilitats elementals.

En primer lloc buscant la classe a la qual pertany el terme que volem definir. Per exemple, si volem definir 'taula' direm 'moble', si volem definir 'martell' direm 'eina'. És a dir, buscant paraules que englobin el terme que volem definir.

Després: a) assenyalant allò que té de diferent o de peculiar el terme que volem definir: 'drac' animal fabulós format per un cos de serpent corpulent, amb potes i ales, que sovint treu foc per la boca; b) dient per què serveix, per exemple 'olla': vas rodó de terrissa o metall que serveix per cuinar.

La definició sol concretar-se en una fórmula breu i clara que tracta de buscar un terme més ampli i que ja es conegui. «Una bona definició és aquella que els alumnes entenen», deia Henri Poincaré. Sense pecar de buscar essencialismes, les definicions són molt útils com a punt de partida, serveixen de criteris classificatoris. La millor manera de treballar les definicions és a partir del context en què ens trobem.

## Jocs i activitats lúdiques

### 1. *Qui és qui?*

Un nen o nena pensa una persona coneguda per tots i ho diu a un altre o a la mestra o el mestre. En rotllana, cadascú fa una pregunta a qui ha pensat la persona. Li demana, per exemple: «és un nen?», «porta ulleres?», etc. Qui contesta només pot dir «sí» o «no».

Aquesta activitat és molt útil per moltes raons: d'una banda serveix per fer exploracions del més general al més concret («és una persona gran?», «és un nen o nena petit?»), per precisar els criteris d'exploració («és d'aquesta classe?», «li agrada molt la xocolata?»), per afavorir l'observació («porta bata?», «té els cabells curts?») i per aprendre a fer preguntes.

Al final de la sessió ens preguntem per què ha estat fàcil o difícil de trobar la persona.

### 2. *Què és què?*

És el mateix joc però amb objectes. Per tal d'agilitzar les intervencions es pot organitzar una roda de preguntes o es pot seguir el sistema de la patata calenta que expliquem a continuació.

### 3. *La patata calenta*

Un objecte divertit: un ninot, una pilota, una capseta, etc., va passant de mà en mà i quan la mestra o el mestre fa un senyal s'atura a la mà on hagi anat a parar i aquesta persona té la paraula. Aquest recurs es pot fer servir en moltes altres activitats, aquí servirà perquè els estudiants responguin a exercicis d'aquests tipus:

Digues quines característiques serveixen per explicar com són:

- les pedres són ...
- les orelles són ...
- les persones són ...
- els contes són ...
- el gelat són unes postres ... fetes amb ...

Defineix els animals, les activitats o els objectes següents:

- pingüí
- futbol
- caminar
- flor
- peix
- cadira

### 4. *Sobrenoms*

Posar un sobrenom a cada nen de la classe. Es tracta d'associar a cada nen o nena un adjectiu: color (vermell, blau, groc...) o qualitat (gran, simpàtica, rialler, juganera, etc.). Discutirem les diverses opcions i en triarem una. Farem un dibuix on quedi ben clar el nom que ens hem posat.

Podem complicar aquest exercici posant dos adjectius que combinin al darrere del nom de cada nen o nena: en Lluís gran i bona cara, la Fina dolça i menuda, en Josep petit i valent, la Laia bufona i feinerera, etc.

### 5. *Formes retallades*

Donar a cada nen una forma de paper d'un sol color, que tingui una silueta mínimament reconeixible: un arbre, una fruita, un vaixell, un peix, etc., i fer que l'enganxin en una superfície fosca i que diguin què és, i sobretot com saben que és el que diuen que és.



## 6. *Ombres*

Obrim un projector de diapositives que faci llum davant d'una paret blanca i davant de la llum fem figures que donin formes i expressions diferents. Definirem les persones o actituds a partir de l'ombra que projecten. Es pot sofisticar més en forma d'ombres xineses amb un llençol blanc i el focus de llum a la inversa. Totes dues possibilitats són vàlides per discutir el tema dels límits de la definició. Aquest exercici es pot enllaçar amb alguna activitat a través del quadre de Kandinski *Murnau*.

## 7. *Precisar*

Remirant els dibuixos de la pàgina 119 procurarem posar un nom a cada un dels objectes que hi ha. En el cas que siguin un xic confusos, com la poma i el tomàquet, precisarem com haurien de ser perquè no es puguin confondre.

## Tot contes

### 1. *Explicitar*

Després d'explicar cada conte, procurem que alguns termes fonamentals per a la comprensió de l'argument quedin ben clars, fent que ho mostrin en algun conte, que ho expliquin o que ho dibuixin. Parlem de termes com ara:

- fus
- llàntia
- llàntia meravellosa
- arc de Sant Martí
- col
- follet
- etc.

### 2. *Per a tots els contes*

Posar noms de persones als personatges que no en tinguin: l'aneguet lleig i els seus germans, les fades de la Bella Dorment, la mare d'en Patufet, etc.

### 3. *Adjectivar*

En posar noms o sobrenoms a una persona, cal que aquests tinguin alguna relació amb la personalitat (física, professional, etc.) dels personatges

o amb les seves qualitats, o per sonoritat, com en el cas del conte de *La gallina Lina*. Com a l'exercici anterior, treballem també la imaginació, les relacions i la síntesi.

#### 4. *Precisar*

Per cada conte es poden idear exercicis diferents que tinguin com a objectiu definir ja sigui personatges, situacions o sentiments; per exemple, en el cas del *Hi havia una vegada un sací pereré*, haurem d'explicar què és un sací, la relació que té amb els follets i els gnoms, etc. Inevitablement, amb aquest exercici reforcem la descripció.

#### 5. *Buscar l'oposat*

Procurar definir els personatges a partir del seu oposat:

- L'aneguet protagonista com és respecte dels altres aneguets?
- Com són les fades bones respecte de la fada que fa la maledicció?
- Com es diria un infant gran i robust ben diferent d'en Patufet?

### Tot art

#### 1. *La silueta*

La silueta del tren del quadre de Kandinski ens pot aportar idees sobre com cal definir, és a dir, sobre com es pot dir l'essencial. Es pot fer un treball amb paper negre i siluetes i endevinar pels trets més rellevants què és cada cosa. També es pot estendre l'experiència a les ombres xineses, que estimulen el mateix tipus d'exercici mental.

#### 2. *Tres mots*

Direm tres paraules que defineixin un quadre. Primer la mestra o el mestre i després ells sols. Per exemple:

mena	asseguda	joguina
conill	arbre	casa
gall	conill	peix
ratlles	colors	rodones

#### 3. *Filar prim*

Explicuem amb precisió el que hi ha en els quadres de la col·lecció fixa:

- Les dones de Picasso o la nena, què fa que siguin dones? Què la fa ser nena?
- On és la tristesa de *Pobres vora el mar*, de Picasso?
- Com és cada animal de la granja de Miró?
- Per què diem que hi ha un tren a cert quadre de Kandinski?
- Com sabem que representen ciutats el que retraten alguns dels quadres de Kandinski?

Es tracta de trobar les característiques per les quals les coses són com són (o estan representades) per després procurar enfilar-les i fer-ne una explicació succinta, que és una manera de definir. Aquí incorporem la descripció, però anem més enllà.

---

### Qüestions entorn de *definir*

- Quan dius ..., què vols dir?
  - Hi ha alguna paraula que vulgui dir una cosa semblant?
  - Diques tres coses que siguin ...?
  - Pots dir què significa el mot que acabes de fer servir?
  - A què et refereixes quan dius ...?
- 

### AGRUPAR I CLASSIFICAR

Agrupar vol dir destriar i ajuntar les coses a partir de certes afinitats, ja siguin objectes o esdeveniments a partir d'algun tret que tinguin en comú: peces de color vermell i peces d'altres colors. És una destresa més simple que la classificació i a vegades la precedeix. Classificar és fer un pas més dins de l'agrupació, és disposar un conjunt de dades per classes o categories. Això comporta jerarquitzar, sintetitzar, esquematitzar, etc.

Quan classifiquem distribuïm coses, les agrupem segons certs principis. Abans de classificar les hem d'examinar i segons les coses que tinguin en comú les ajuntarem d'una manera o d'una altra. A l'educació infantil es pot jugar amb materials de paper, fusta, colors, formes, mides, etc.

*Classificar* és distribuir segons un sistema segons un ordre o segons unes categories. Dins d'un conjunt de coses, joguines, flors o colors, es tracta d'assignar el lloc que li correspon a cadascun segons si pertany a una classe o categoria o a una altra: joguines de fusta i joguines de plàstic. Una vegada trobem un criteri, matèria, forma, color, densitat, intensitat, etc., es poden fer classificacions a partir de tots els sentits.

Cal anar a poc a poc i considerar que classificar és posar ordre a l'existència i donar significat a l'experiència. Implica anàlisi i síntesi.

Podem dir que, en part, la classificació és una extensió de la comparació: només quan hi ha prou analogies, prou semblances, podem formar un grup que es distingeix d'un altre. I, com en el cas de la comparació, inevitablement estarem treballant també els criteris. Hem d'exercitar la classificació començant per exemples senzills i arribant després fins als que són més problemàtics.

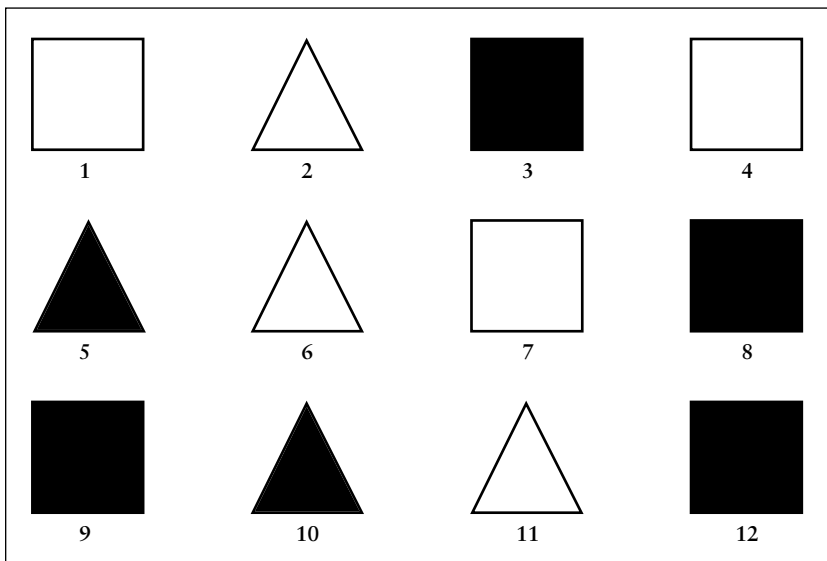
## Jocs i activitats lúdiques

### 1. Agrupar nens i nenes

- Agrupar nens i nenes, rossos i morenos, de quatre anys i de cinc anys, que porten bata, a qui agraden els gelats, la xocolata, etc.
- Agrupar els nens i nenes segons com van vestits: colors, tipus de peces (xandall, pantalons, etc.).

### 2. Agrupar figures

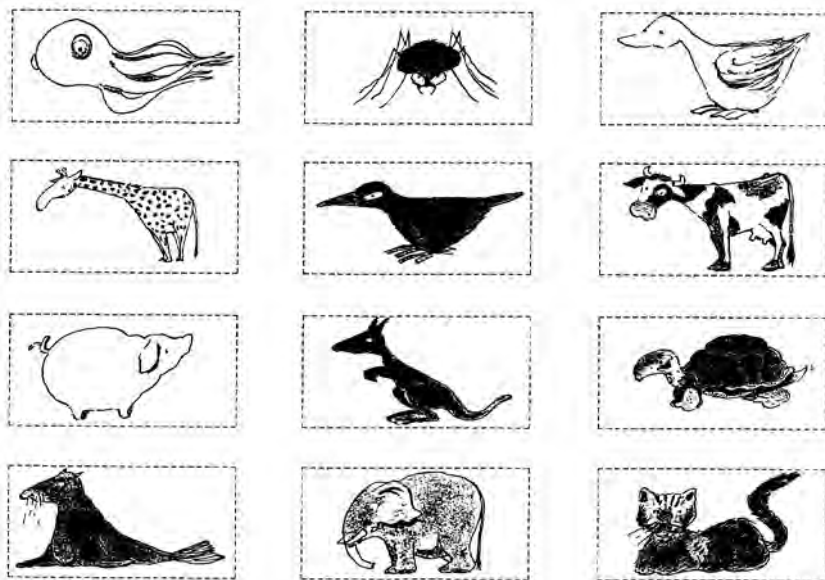
Agrupar ordenadament i segons algun criteri les figures següents:



Aquest exercici es pot fer amb cartolines, amb jocs d'arquitectura, etc. El cas és que vegin les diverses possibilitats i diguin quin és el criteri d'agrupació.

### 3. De moltes maneres

De quantes maneres diferents pots agrupar els animals següents?



Fes-ho tenint en compte:

- la mida
- els hàbits d'aparellament
- què mengen
- on viuen
- com es protegeixen
- si són peixos, animals, ocells o rèptils
- si són mamífers o ovípars

### 4. Retallar

De revistes velles o dominicals de diaris retallem figures d'animals i figures de persones i els agrupem distingint entre persones i animals. Se'ls pregunta què han fet i han d'explicitar que primer han mirat (observació) i des-

prés han seleccionat (a partir de semblances i diferències) les fotografies de persones i les d'animals.

### 5. *Agrupar coses*

Es tracta de trobar dos grups diferents en cada una de les llistes següents que presentarem en forma d'objectes reals o d'imatges.

- pomes, pastanagues, pèsols, mongetes, síndries, taronges
- abrics, jerseis, texans, camises, pantalons, pantalons curts, bruses, mitjons
- arca de rems, coet, canoa, avió, transoceànic, globus, vaixell, ala delta
- riu, riera, estany, llac, torrent, mar, oceà, badia
- vi, gasosa, pa, galetes, llimonada, olives, aigua, bistec

També es pot plantejar de manera més concreta a partir d'una barreja de llegums o de llavors i fer que els posin junts en una ouera.

### 6. *Agrupar colors*

Demanem que mirin els colors de la classe i que agrupin les coses per colors afins. Preguntar el perquè de l'agrupació i veure altres possibilitats d'agrupar les coses.

### 7. *Seguir criteris*

Que els infants s'ajuntin seguint un criteri. Cada nen pot dir un criteri i tots s'agruparan segons el que s'hagi decidit. Se'ls pot suggerir: nens i nenes, alts, mitjans, i baixets, de cabells rossos, castanys i negres, pel número de germans que tenen, pel mes d'aniversari, per la primera lletra del nom o del cognom, pels colors preferits, per les joguines preferides, etc.

Encara que se'ls donin suggeriments, és interessant que ells sols triïn els criteris i vegin que n'hi ha de moltes menes i que uns són més intuïtius i evidents i d'altres més complexos. Si en són capaços, se'ls pot esperar a encreuar dos criteris diferents: edat i sexe, color dels cabells i color de les sabates, etc.

### 8. *La ratlla*

Fem una ratlla a terra amb guix o cel·lo de color. Es tracta de fer classificacions de dos blocs: primer es fan dividir els mateixos nens i nenes, rossos

i morenos, sabates i bambes, bata i no bata, etc. Més endavant, el mestre o la mestra decideix quins nens van a cada banda de la ratlla i ells mateixos han d'endevinar el criteri. El tercer pas seria que ells mateixos fossin capaços de trobar un criteri i, per tant, d'organitzar els nens i nenes en dos conjunts.

Discussió: els criteris. Si dividim de qualsevol manera, no tenim criteri; per classificar necessitem un criteri clar.

### 9. *La natura*

Classificar fulles, per exemple. És un exercici fàcil i que es pot fer aprofitant una excursió o una sortida. Reforçarà la discussió sobre criteris i servirà per afinar cada vegada més en els criteris: de primer poden ser grans i petites, després de diferents tons de verd, després dentades o llises, etc.

### 10. *Classificació*

Digueu a quina classe pertanyen els exemples següents:

- xalet, barraca, pis, casa
- préssec, plàtan, kiwi, mandarina
- llac, mar, font, rierol
- Barcelona, Nova York, París, Praga
- nevera, fogó, pica, rentaplats

## Tot contes

### 1. *Ajuntar*

Amb algun dibuix que caracteritzi el conte intentem fer agrupacions diferents i després busquem els criteris. Es poden suggerir agrupacions com ara:

- contes d'animals i contes de persones
- contes de fades, de gegants, de màgia

També es poden agrupar i classificar segons el que hi surt: només natura, cases, objectes màgics, etc.

### 2. *Classificar contes segons si són:*

- de bruixes, gegants i follets
- de persones i animals
- de por o de princeses
- dels que m'agraden o dels que no m'agraden

### 3. *Pregunta difícil*

L'aneguet lleig pertany al grup dels aneguets o al grup dels cignes?

Es tracta de fer-los adonar que, de vegades, els grups no són tan clars, o que poden ser confusos. L'aneguet és lleig en tant que aneguet, perquè els aneguets tenen unes característiques peculiars i ell no encaixa amb aquestes característiques perquè no és un aneguet. Com a pollet de cigne, és com els altres pollets de cigne.

### Tot art

#### 1. *Els quadres que ens agraden*

Triem els quadres que ens agraden més i, una vegada els hàgim triat, veiem què tenen en comú, si són els d'un autor o si són «realistes» o «no realistes». Aquest exercici, a diferència del simple de classificació per gèneres o autors que hem fet abans, serveix per aclarir el propi gust. En triar els quadres que els agraden, estan definint la pròpia sensibilitat. En aquest exercici s'usen també criteris descriptius, classificadors i avaluatius.

#### 2. *Realisme i no realisme*

Procurem classificar les obres d'art a partir de criteris de realisme o no realisme, o si es vol de realisme i abstracció. Alguns dels criteris que hem vist fer servir als infants per distingir-les són els que esquematitzem aquí i poden servir per fer preguntes orientatives als estudiants.

El més important, evidentment, és fer-los raonar el perquè. Vet aquí algunes respostes possibles:

<i>Realisme</i>	<i>No realisme</i>
Sembla més de veritat	Té molts colors
Sembla més viu	És de colors barrejats
Té coses que jo he vist o conec	Les formes són estranyes i imaginatives
Té més detalls	Permeten d'imaginar el que vols
S'hi veuen les coses tal com són	No és com una fotografia

#### 3. *Cada vegada més*

Agrupem per afinitats: primer, els quadres de la col·lecció fixa en dos grups; després en tres, més endavant en quatre. Es tracta que vagin provant crite-



ris: temàticament, per colors, per títols, per si hi ha persones o no, i cada vegada es poden complicar més els criteris.

---

### Qüestions entorn d'*agrupar i classificar*

- Podríem fer grups d'aquests elements que semblen dispersos?
  - Podem ajuntar un conjunt de coses o persones en grups diferents?
  - De quantes maneres podem agrupar aquests objectes o persones?
  - Què tenen en comú tots els elements d'un grup?
- 

### SERiar

En general, seriar vol dir posar en ordre. Quan tenim un conjunt de coses o conceptes, seriar-los vol dir relacionar-los seguint un ordre no interromput: per grandària (gran, mitjà i petit), per colors (dels clars als foscos o a la inversa), per complexitat (del més senzill al més complex), etc. Seriar exigeix una relació coherent. Un dels models més coneguts són les seriacions matemàtiques 1, 3, 5..., o bé 2, 4, 6, etc.

Hi ha dues grans maneres d'organitzar les seriacions:

1. Quan busquem un ordre que ja hi és, per exemple treballant amb seqüències de contes. Posem al davant dels infants una colla d'imatges que representen moments cabdals del conte i el que han de fer és ordenar-les.
2. Quan a partir d'un material que no té cap ordre previ decidim de seriar-lo ens hem d'inventar el criteri de la seriació: per exemple, si disposem d'una colla de sorolls, els podem ordenar per més aguts o més greus, per més llargs o més curts, pels que són plaents o pels que fan por, etc.

En seriar establim un ordre d'intensitat de les qualitats que presenta el conjunt de les coses: si seriem mides hem d'anar del més petit al més gran o a la inversa. Això vol dir que cal establir un sistema creixent o decreixent.

## Jocs i activitats lúdiques

### 1. *Narrar un esdeveniment*

Podem pensar en esdeveniments fàcils, com ara menjar-se una poma, rentar-se les mans, banyar-se, preparar-se per anar a dormir, etc. Es tracta d'explicar amb detall i amb ordre com es fan aquestes coses: primer rento la poma amb aigua, després l'eixugo, agafo un ganivet, etc.

Pensa en un altre episodi o esdeveniment que succeeixi en una sèrie d'accions, com en el cas d'encendre l'espelma. (Per exemple, rentar plats, banyar-se, fer un àpat, preparar-se per anar al llit, etc.) Digues simplement què passa en cada estadi.

### 2. *Classificació i seriació*

A partir d'una colla de dibuixos o fotografies de cares amb expressions que mostren sentiments es poden agrupar (tristesa dolor, ràbia, solitud, indiferència, còlera, etc.). Primer potser només els que estan contes i els que no, i poc a poc anar afinant fins a organitzar una verdadera seriació que gradualment mostri el canvi de l'expressió dels sentiments.

### 3. *Seriar temporalment*

El temps, ja sigui a través de les seqüències del dia (matinada, matí, migdia, etc.) o de l'horari dels menjars (esmorzar, dinar, etc.), de la setmana (dilluns, dimarts...), dels mesos (gener, febrer, etc.) i de l'any (amb el pas de les estacions), ens ofereix una colla de possibilitats per posar ordre als esdeveniments.

### 4. *Altres seriacions*

Fent coincidir l'aprenentatge dels mesos de l'any, es poden ordenar els infants segons l'edat, del més gran al més petit.

### 5. *Inventar seriacions*

Inventar diverses seriacions d'animals

- per mides: de petits a grans o de grans a petits
- per velocitat de caminar, volar o córrer
- per perillositat: dels més inofensius als més perillosos i dels més perillosos als més inofensius

Obrir la possibilitat de buscar altres criteris de seriació.

### 6. Ordenar sorolls

Omplir uns quants envasos de carrets de fotografia amb materials diferents: arròs, sucre, cafè, etc. i fer que els ordenin segons el contingut que ells hauran d'endevinar pel so.

Aquesta activitat té elements de manipulació, d'intriga i de sorpresa. Al principi els costarà relacionar el so i la mida, però ens adonarem que la segona i tercera vegada ja són molt més hàbils.

### 7. Cercles concèntrics

Donem als nens i nenes una colla de cercles perquè els ordenin segons la mida. Poden fer l'exercici posant-los uns sobre els altres o bé en fila. També es pot fer amb altres figures geomètriques, i el quadre de Kandinski *Composició VIII* ens dóna una bona excusa per fer aquesta activitat.

### 8. A la tardor

Quan arriba la tardor portem una colla de fruits secs: avellanes, nous, ametlles, etc. i fem que els posin en ordre de mida, de tonalitat de color, etc. També es pot fer amb fulles seques o amb altres objectes.

## Tot contes

### 1. El conte que m'agrada més

Amb el mateix sistema de dibuixos, portades o símbols, cada nen o nena procura posar-los per ordre dels que més li agraden. Una vegada fet, amb cada un podem confeccionar una llista de preferències, que sempre serà revisable.

També es poden seriar segons la por que fan, segons el riure que fan, segons la grandària dels personatges, etc.

### 2. El personatge que m'agrada més

És com l'anterior, però a partir d'alguns personatges de contes.

### 3. Vinyetes d'un conte

Es plastifiquen uns quants dibuixos d'un conte, per exemple, *L'aneguet lleig*, i es fan servir per establir la seqüència de la narració. Aquest exercici

es pot començar amb tres o quatre vinyetes i pot anar augmentant fins a deu o dotze, que aniran matisant l'acció.

## Tot art

### 1. *Seriar quadres*

Ordenem els quadres de la col·lecció fixa a partir dels criteris següents:

- segons si els personatges corren poc o molt: les noies de *Dones corrent a la platja*; l'animal de *Parella a cavall*, de Kandinski; el *tren*, de Murnau, etc.
- de més colors a menys colors
- de primers plans a plans llunyans
- de pinzellades fortes i contundents a pinzellades fines

Procurem sempre que entenguin el criteri de la seriació. Es poden buscar paraules senzilles, però cal que els infants vegin la relació entre els quadres.

### 2. *Quin va ser primer?*

Mostrem al grup els quadres d'un sol autor ordenats per més o menys realisme, i demanem: «Per tu, quin d'aquests quadres seria el primer? Per què?» O, entre tots, dels més realistes als més abstractes, per exemple: *Dones corrent a la platja*, *Parella a cavall* i *Les escales* o bé *Pobres vora el mar*, *Autoretrat* i *Composició VIII*.

### 3. *Quadres a l'atzar*

Tot mostrant tres quadres a l'atzar, demanem:

Per tu, quin d'aquests tres seria el primer? Per què?

Ordena segons un ordre teu aquests quadres (de primer se n'indiquen dos, després tres, i es pot ampliar el nombre, si s'escau). Fem que explicitin el criteri de la seriació tot demanant-los per què els han ordenat com ho han fet.

Aquest exercici és molt interessant però un xic difícil, ja que a la fi cal explicitar el criteri. És interessant veure com sovint tenen un bon criteri visual i en canvi no el saben expressar. Ajudar-los a expressar la tria que han fet és una manera d'ensenyar-los a verbalitzar criteris.

---

### Qüestions entorn de *seriar*

- Pots ordenar...?
  - Què has tingut en compte per ordenar...?
  - Podries posar de més gran a més petit...?
  - Com ho faries per posar en fila...?
  - Quin dels objectes (quadres, contes...) seria el primer i quin el darrer? Per què?
-

### III. HABILITATS DE RAONAMENT

Una vegada hem adquirit coneixement gràcies a l'experiència, la manera d'ampliar-lo és fent servir el raonament.

Raonar és un procés mental gràcies al qual ordenem i coordinem la informació que posseïm, una part arribada des de les habilitats de recerca i una altra emmagatzemada en la nostra memòria. El contacte entre els nous coneixements i els que ja teníem provoca una nova descoberta i així el procés de coneixement s'alimenta constantment: amb el que ja coneixem a través dels sentits i de la pròpia experiència, el raonament ens permet de descobrir coneixements addicionals. El nostre coneixement es basa en la nostra experiència del món, i és mitjançant el raonament que ampliem aquest coneixement i que el podem justificar. A partir del que coneixem, el raonament ens permet de descobrir més informació. En un argument formulat consistentment, on comencem per premisses vertaderes, descobrim que una conclusió vertadera és aquella que deriva d'aquelles premisses. Per exemple, «determinat esprai mata els vegetals, i per tant mata les roses».

La primera infantesa no és pas massa aviat per començar a encoratjar els infants a pensar lògicament, encara que en aquesta edat no els obliguem a adquirir familiaritat amb les regles de la lògica. De fet, ja els podem alertar sobre quins són els tipus de raonament que aprovem i quins els que desaprovem, de manera que puguin començar a adonar-se que hi ha formes de raonament millors i altres de pitjors.

Ajudar els nens a dominar la lògica de la conversa implica fer pràctica sense teoria. Això vol dir que els mestres que corregeixen imperfeccions en el raonament d'infants molt petits, ho han de fer generalment sense referències a regles que han estat transgredides i han d'assenyalar, en canvi, formulacions «millors» i «pitjors».

«El que ensenya la lògica als estudiants és que la racionalitat és possible, que hi ha alguna cosa que s'anomena correcció lògica o validesa, i que hi ha arguments millors que altres.» (M. LIPMAN. *Pensamiento complejo y educación*, p. 87)

1. Buscar i donar raons
2. Fer inferències
3. Raonar condicionalment
4. Raonar analògicament

5. Establir relacions de causa i efecte
6. Establir relacions entre les parts i el tot
7. Establir relacions entre fins i mitjans
8. Usar i buscar criteris

### BUSCAR I DONAR RAONS

Donar raons de les pròpies opinions és un signe de raonabilitat. Pensem que és important especialment si volem persuadir els altres o entendre per què sostenim les opinions que tenim. Aquesta habilitat té molt de mimètica. Estaria bé que el mestre, en la mesura que sigui possible, explicités les seves opinions i decisions: «trobo que aquest dibuix és bonic perquè...», «avui anirem al pati més tard, ja que...».

Quan exposem les nostres opinions i creences, des del punt de vista d'animals racionals, les hem de justificar. De motivacions i desitjos, també en tenen els animals, i a partir dels instints es van ressituant. En el cas dels humans, l'instint és superat per la intel·ligència, i si volem educar persones hem d'educar aquesta part de la racionalitat. Hem de procurar no sols que els infants donin raons, sinó que en vegin la necessitat. Cal fer-los conscients que hem d'aprendre a donar i demanar raons quan parlem amb els altres per tal de fomentar una actitud reflexiva.

En general, quan els alumnes donin una opinió a classe, la intervenció del mestre hauria de ser: «Quines raons tens per dir això?» I la classe hauria de concedir un cert temps a l'alumne per exposar les seves raons. Si l'alumne tingués problemes per expressar-les, no hi hauria cap inconvenient a facilitar que els altres alumnes l'ajudessin a aclarir les seves raons. Com a raons del que diuen o pensen, donaran creences, principis, teories, sentiments, records i anticipacions de conseqüències.

Buscar i donar raons és un exercici intel·lectual amb moltes connotacions ètiques, perquè permet la discussió més enllà de les opinions i obre la porta a la tolerància.

### Jocs i activitats lúdiques

#### 1. *Activitat lúdica*

Es posa un objecte al mig de la classe cobert amb roba de tal manera que no s'endevini què és. Preguntarem als nens:

- Us agrada aquest objecte?
- Per què?

Una vegada aclarit que aquestes preguntes no les podem respondre, perquè no sabem què és i, per tant, no tenim raons, es destapa l'objecte i aleshores es tornen a fer les mateixes preguntes. Es va fent una llista de les diverses raons i si es creu convenient s'avaluen les que s'han donat.

## 2. De dos en dos

De dos en dos, s'asseuen l'un davant de l'altre. La mestra o el mestre diu una paraula i un dóna alguna raó per la qual allò pot agradar i l'altre buscarà una raó per la qual pot no agradar.

Per exemple: un caramel.

Primer: «Perquè es dolç i té bon gust.»

Segon: «Perquè fa malbé les dents», «perquè treu la gana», etc.

- a. un bombò
- b. la pluja
- c. un gosset
- d. les flors
- e. la televisió
- f. els macarrons
- g. etc.

## 3. M'agrada o no m'agrada

Per grups de quatre o cinc intentarem completar aquesta llista concretant-la de comú acord.

<i>M'agrada</i>	<i>No m'agrada</i>
-----------------	--------------------

- menjar
- beure
- joc
- programa de televisió
- regal
- esport
- vacances

Una vegada reunit el gran grup, s'intenta fer una llista única de tots els grups. Es mostra com, tot i els punts de vista diversos, hi ha elements comuns.

## 4. Preferències

Es dicta molt a poc a poc cada frase i els nens i nenes responen i dibuixen allò que els agrada més.



- M'estimo més el mar que la muntanya.
- M'estimo més el sol que la pluja.
- M'estimo més els gossos que els gats.
- etc.

Al final es fa una llista de les preferències. S'ha de comentar la diversitat de propostes i animar a saber respectar i tolerar les diferents opcions. En petits grups, els estudiants poden explicar els avantatges de la diversitat de preferències.

### 5. Donar raons del que es fa

Diguem les raons que tenim per fer les coses següents:

- rentar-nos les dents
- cordar-nos les sabates
- menjar-nos l'esmorzar
- beure llet
- aixecar la mà a classe
- aprendre a sumar i a restar
- donar menjar al gat
- tenir cura dels llibres
- no donar empentes quan fem cua
- anar a escola

### 6. Què és una bona raó?

Hem de dir si la persona que parla dona una bona raó o no.

Bona raó      Mala raó

- Agafo diners de la butxaca del meu amic perquè em vull comprar caramels.
- Ploro quan arribo a l'escola perquè en tinc ganes.
- Recullo un paper del carrer perquè no hi vull veure porqueria.
- Marxo de l'habitació perquè em molesta el fum o l'olor.
- Vaig estar molta estona desperta perquè estava pensant.
- Trec el cap de la meva nina perquè vull veure què té a dins.
- He trepitjat una formiga perquè m'ha donat la gana.
- He agafat la joguina d'en Pep perquè vull jugar-hi jo.

## 7. Donar raons com a bones raons

Cada nen ha de triar una raó per justificar les sentències següents. Quan hagin exposat la seva raó, els altres decidiran si és una bona raó o no. En aquest sentit, els nens han de donar criteris per fer que les raons es converteixin en bones raons.

- Avui no aniré a l'escola perquè...
- Posaré el nom de Nit al meu gos perquè...
- Vull anar a nedar perquè...
- Avui no em posaré sabates perquè...
- No vull llençar papers a terra perquè...

## Tot contes

### 1. Justificar

Després de la lectura d'un conte intentarem respondre algunes de les preguntes que ens fa la Marieta a *Tot pensant... contes*:

Com pot ser que...?

- en Patufet, sent tan petit, es fes sentir per tothom
- els animals de la granja diguessin «lleig» a l'aneguet
- l'Aladí es deixés prendre la llàntia
- la Bella Dorment desobeís els seus pares
- el sací s'escapés de la trampa del vell soldat
- la gallina Lina organitzés aquell sarau

### 2. Un «per què»

El «per què» està inclòs en moltes activitats. Els contes són una font inesgotable per exercitar l'argumentació i valorar quines argumentacions són millors.

Ens podem fer un qüestionari per a cada conte, però és millor que els estudiants s'acostumin a fer preguntes. També podem fer servir un bloc estàndard de preguntes, com ara:

- Per què ho fa?
- Per què ho diu?
- Per què hi va?

### 3. Què pot fer que un conte...?

- sigui bonic
- sigui lleig

- sigui llarg
- sigui ràpid
- sigui lent
- acabi bé
- acabi malament
- tingui més personatges
- hi hagi més aventures
- tingui més objectes màgics
- hi hagi més princeses

#### 4. *Classificació raonada*

Es tracta de repassar els diversos personatges dels contes, en primer lloc els protagonistes i més endavant els secundaris, seguint el criteri:

- M'agrada perquè...
- No m'agrada perquè...
- Em fa ràbia perquè...
- El trobo divertit perquè...
- Em fa riure perquè...

#### 5. *La meva opinió*

- El que més m'agrada del conte és...
- Del conte, no he entès...
- El personatge que més m'ha agradat ha estat...
- A mi m'agradaria ser...

Cal que sempre demanem el perquè. En un primer moment acceptarem respostes col·lectives com: «A mi també» o «Jo com en Josep», però a poc a poc anirem buscant la diferenciació. També demanarem: «A algun de vosaltres li ha agradat una altra cosa?»

### Tot art

#### 1. *El quadre que més m'agrada*

Farem que cada cada nen o nena triï el quadre que més li agrada i que digui per què. Després l'hauran de dibuixar.

#### 2. *Què pot tenir un quadre per fer...?*

- parlar
- plorar

- jugar
- entristir
- alegrar
- pensar
- estimar

### 3. *Tenim raons*

Quines raons tenim per dir que un quadre és bonic, lleig, clar, fosc, trist, alegre, etc.

### 4. *Triar un quadre*

- Si dic que aquest quadre és bonic perquè té molts colors, és una bona raó?
- Si dic que aquest quadre és lleig perquè no està ben pintat, és una bona raó?
- Si dic que m'agrada perquè sí, és una bona raó?
- Si dic que no m'agrada perquè es fosc i trist i no m'agradaria de tenir-lo a la meua habitació, és una bona raó?

---

### Qüestions entorn de *buscar i donar raons*

- Per què penses que...?
  - Com és que? Què et fa pensar que...?
  - Quina raó tens per dir que...?
  - Així, creus que...? En què et bases per dir que...?
  - Per què creus que la teua opinió és correcta?
- 

### FER INFERÈNCIES

Inferir significa passar d'una o més afirmacions a una altra que n'és la conseqüència. És un acte de relació que porta a una conclusió. Una inferència, doncs, va sempre més enllà de la informació estrictament donada. Podem inferir fets, però també accions, intencions, relacions, etc.

Cal que ensenyem a treure conclusions del que sentim, del que veiem i del que sabem. Quan hom diu que la Joana és mare, volem dir que almenys té una criatura.

Una inferència és un raonament que ens permet de treure conclusions i, per tant, d'anar més enllà de les premisses inicials. És un procediment que es basa en hipòtesis i estimacions i obté una resposta. A partir de determinats indicis o vestigis arribem a conclusions. Si veiem que algú parla fluixet suposem que no vol que el seu comentari sigui escoltat per tothom i conclouem que deu ser una crítica o una qüestió molt personal.

En la lògica actual el terme inferència va molt lligat al concepte d'impliació: partint de determinades dades arribem a una conclusió per implicació, això és, perquè aquestes dades ja impliquen la mateixa conclusió.

Quan mirem de desxifrar què succeirà en el futur basant-nos en el que ha succeït en el passat, i quan les nostres conjectures es basen en la *probabilitat* que una cosa succeeixi, llavors estem immersos en una *inferència inductiva*.

Quan les nostres inferències parteixen d'una absoluta seguretat, es parla de deducció. Per exemple: «si totes les persones són mamífers, jo sóc un mamífer». Els judicis que expressen la conclusió en una inferència solen anar precedits d'expressions com «se'n segueix que» o «significa que» o «se'n conclou que».

## Jocs i activitats lúdiques

### 1. Què es pot saber a partir d'una afirmació?

Es llegeixen les següents afirmacions i es demana als estudiants que diguin què poden saber. Hem de procurar que es mantinguin dins una certa lògica. La fantasia, tan útil en altres exercicis, aquí pot esdevenir un desastre. Cal fer-los adonar que hi ha coses que no deriven de les afirmacions que es fan. Per exemple: de saber que avui és el sant de la Pitufa no en deriva que em convidarà a caramels. Preguntem què es pot seguir de:

- Avui plou.
- Ara és de nit.
- Avui es l'aniversari de la mestra.
- En Pepet s'ha fet pipi al llit.
- La mare treballa als matins a l'escola.
- El conte de *La Ventafocs* acaba bé.
- La Gemma ve amb cotxe a l'escola.
- M'he deixat l'esmorzar a casa.
- La Titi és cosina de la Mimi.

### 2. Inferències perceptuals

Els sentits informen. Si sóc a la cuina i sento un cop de porta, inferiré que algú ha entrat o sortit de casa. A partir d'un soroll penso que passen certes

coses. Si miro fora la finestra i veig que cau aigua, infereixo que plou, és a dir, penso que se'n segueix que plou. Això és el que significa la inferència perceptual, percebre alguna cosa i pensar que certes coses es poden concloure d'aquesta percepció.

- Si sents pudor de caca a classe
- Si sents olor de pollastre rostit a casa
- Si sents que algú plora a l'escola
- Si et despertes a la nit i tot és fosc
- Si la sopa és molt calenta

### 3. *Inferir a partir de l'observació*

Digues quina mena d'inferència faries si...

- veiessis un nen o nena coixejant
- veiessis un nen o nena que es posa la mà a l'orella
- de cop, veus algú que tanca els ulls
- trobes una empremta de gat a la teva llibreta
- hi ha engrunes a la taula
- un nen o una nena porta els llavis bruts de color marró
- un nen petit fa pudor de caca
- sents un timbre molt fort a l'escola
- la llet té un gust horrible
- veus l'arc de sant Martí

### 4. *Inferir relacions. De gats*

- a. Tenim tres nens: un porta una samarreta blanca, l'altre la porta vermella i l'altre porta una camisa.
  - El que du la samarreta blanca és més alt que el que du la samarreta vermella.
  - El que du la samarreta vermella és més alt que el que du camisa.
  - Quin és el nen menys alt?
- b. Tenim tres nenes: una porta les sabates blanques, l'altra les porta marrones i l'altra, vermelles.
  - La nena de les sabates blanques seu al costat de la nena de les sabates marrones.
  - La nena de les sabates vermelles seu al costat de la nena de les sabates marrones.
  - Saps si la nena de les sabates vermelles seu al costat de la nena de les sabates marrones?
  - Saps si la nena de les sabates blanques seu al costat de la nena de les sabates vermelles?

### 5. *Inferir intencions. Què volen fer?*

Podem inferir el que la gent vol fer a partir del que diu i del que fa. Per exemple, si veiem que uns nens que porten una pilota i van en direcció al camp de futbol, podem inferir que tenen la intenció de jugar a futbol. (Evidentment, ens podem equivocar.)

Quines intencions pots inferir dels casos següents? (Per fer-ho més àgil i viu, aquests casos es poden representar.)

- En Martí badalla, s'estira i diu: «Bé, és hora d'anar al llit!»
- La Teresa es mira totes les candeles enceses del pastís d'aniversari i infla les galtes.

## Tot contes

### 1. *Dels títols dels contes*

Aquest exercici es pot fer abans de començar a llegir els contes. Es tracta de respondre què es pot inferir de contes que es diuen:

- *La Bella Dorment*
- *L'aneguet lleig*
- *Aladí i la llàntia meravellosa*

### 2. *Altres títols*

Després d'haver explicat uns quants contes, ens podem preguntar:

- De quines altres maneres s'hauria pogut dir el conte d'*En Patufet*?
- De quines altres maneres es podria dir el conte de *La Bella Dorment*?
- Seria el mateix conte si el conte d'*En Patufet* es digués *El grandàs* o si *La Bella Dorment* és digués *La noia tafanera*?

### 3. *Com seria un conte que es digués...?*

- *La cafetera russa*
- *El mitjó màgic*
- *Un ninot dansaire*
- *La Pepa és una nina*
- *Un dia feliç*

### 4. *Noms de personatges*

Després de conèixer la història de l'aneguet i el sací, quins noms els podríem posar? Aquestes tres darreres activitats tenen molt a veure amb la capacitat analògica i la creativitat.

## Tot art

### 1. *Sobre el tren de Murnau*

Tot observant el quadre, podem inferir que:

- Està en moviment o parat?
- Passa per un poble o ciutat?
- Passa per fora d'una ciutat entre camps i boscos?
- Porta càrrega?
- És de dia o de nit?

### 2. *Què se'n segueix?*

Veient els quadres, podem inferir que:

- Picasso no havia vist mai el mar?
- Que a Picasso l'entristia el mar?
- Que li agradava més el peix que la carn?
- Que Miró era de pagès?
- Que li agradava el conill a la brasa?
- Que sabia pintar galls i gallines?
- Que Kandinski era de Barcelona?
- Que va viatjar força?
- Que va canviar la seva manera de pintar al llarg dels anys?

---

## Qüestions entorn de *fer inferències*

- Què se'n segueix, d'aquest gest?
  - Què significa aquest silenci o aquest aldarull?
  - Podríem dir que tots...?
  - Podem concloure que tots o quasi tots...?
  - Què se'n segueix?
- 

## RAONAR CONDICIONALMENT

Sabent-ho o no, la veritat és que constantment fem raonaments condicionals. Els nens els fan tan aviat com comencen a parlar. Els podem construir de diverses maneres. Una d'aquestes maneres necessita dos enunciats (que fan de premisses), dels quals se'n pot extreure un tercer. Una varietat d'aquest tipus de raonament és el que anomenem raonament «si... aleshores» o raonament condicional o hipotètic. Aquí en tenim un exemple:



El raonament condicional ens diu que hi ha coses que depenen d'altres coses: «Si m'ajudes, et donaré un caramel». Aquest raonament estableix un tipus de relacions que fan que certes coses funcionen així quan es produeixen certes condicions. La primera premissa sempre és la condició o «anterior» i la que se'n deriva és la conclusió o «conseqüència». Per tant, aquest tipus de relació només és vàlida sota certes condicions, no és vàlida ni sempre ni arreu.

En aquest programa ens limitarem a reconèixer, construir i exercitar aquest tipus de raonament, sense valorar la correcció o la incorrecció del raonament, cosa que vindrà més endavant.

Una de les característiques de la nostra ment és que no sols ens ocupem del que és, sinó del que podria ser, i aquí el raonament condicional és fonamental per poder imaginar, fer hipòtesis, buscar alternatives, preveure conseqüències, etc.

## Jocs i activitats lúdiques

### 1. *Els senyors Si... i els senyors Aleshores*

Per a aquesta activitat només calen figures d'animals o de coses i una pilota. Treballarem la construcció de frases condicionals, sempre formades per dos enunciat: la condició i la conseqüència. Dividim la classe en dos grups: els *Si...* i els *Aleshores*. Una persona del grup *Si...* pren una figura —per exemple un cavall— i diu: «Si jo fos un cavall...», i envia la pilota a un de la fila dels *Aleshores*, i aquell nen o nena ha de completar la frase: «...aleshores correria pel bosc», i torna la pilota a la fila dels *Si...*

Quan ja es veu la mecànica de l'activitat, els grups poden canviar les posicions i els *Si...* ser *Aleshores* i els *Aleshores* fer de *Si...*

### 2. *Si jo fos*

Un nen o nena haurà de pensar què faria si fos una persona important. La mestra o el mestre dirà: «rei», «astronauta», «director», «mestre», «molt poderós», «si tingués màgia», etc., i l'infant ha de respondre: «Aleshores, jo faria...», i inventar una cosa bona que faria per als altres nens o per a l'escola o per als germans o pares.

### 3. *Aparellar dibuixos i sons*

A partir d'una cinta que tingui gravats diferents sons, de cotxe, de telèfon, etc., aconseguirem dibuixos d'aquestes coses i a mesura que els infants

sentin el so han de prendre el dibuix i ordenar-los pel mateix ordre de la cinta. Es poden fer dos o tres jocs de dibuixos i es mira quin grup s'ha acostat més a l'ordre de la gravació.

#### 4. *La bola màgica*

El mestre tindrà una bola de cristall que, com que és màgica, fa que s'acompleixin els desitjos. Els nens que vulguin la poden fer servir per expressar desitjos que estiguin formulats en forma condicional. L'han d'aguantar amb la mà esquerra i han de dir, per exemple, «Si em concedeixes (el desig que sigui) aleshores jo faré... (una oferta)».

#### 5. *Condicions i suposicions*

- Si la gent no estigués mai malalta, aleshores...
- Si no hi haguessin colors, aleshores...
- Si no hi haguessin escoles, aleshores...
- Si els humans poguéssim volar, aleshores...
- Si els cotxes fossin de xocolata, aleshores...

#### 6. «*Si... aleshores...*» amb *mímica*

Dividim la classe en dos grups: els *Si* i els *Aleshores*. Comencen els *Si* fent un gest que és respost amb un altre gest pels *Aleshores*, per exemple fer veure que els *Si* donen una bufetada correspon a un posar-se la mà a la galta dels *Aleshores*. Es poden proposar altres gestos, com ara estirar els cabells, fer un petó, trepitjar, donar un cop a la panxa, saludar, etc. Aquest exercici es pot fer individualment: del mestre a un nen, per parelles: dos nens o nenes entre ells i col·lectivament entre dos grups.

#### 7. *Pensar amb «Si...»*

De preveure les conseqüències quan les coses podrien ser diferents de com són ara, se'n diu pensament condicional contrafactual. Les condicions contrafactuals ajuden els nens a imaginar un món on les coses són diferents. És el tipus de raonament apropiat per a la recerca científica que ajuda a distingir entre veritats ordinàries i lleis de la natura. (Les lleis de la natura són hipòtesis que la comunitat científica accepta i que es consideren veritat.)

Pensar contrafactualment sorgeix naturalment en els infants. Els agrada imaginar com seria el món, per exemple, si totes les persones fossin criatu-

res i com seria si tots els animals fossin girafes. Aquesta activitat és una forma de construir punts de vista alternatius de coses que poden ser contràries als fets.

- si tu tinguessis una girafa a casa...
- si tinguessis un color de pell diferent...
- si haguessis nascut en un altre país, com series de diferent?
- si visquessis en un zoo...
- si visquessis en un planeta diferent...
- si poguessis viatjar...
- si poguéssim volar...
- si tot al món fos a l'inrevés....
- si totes les joguines fossin vives...

## Tot contes

### 1. Sobre La Bella Dorment, ens plantejem una colla d'interrogants:

Com hauria estat el conte en el cas que...?

- la reina no s'hagués anat a banyar
- la fada granota hagués estat convidada al bateig
- les fades ja haguessin regalat tots els dons a la princesa
- els pares de la Bella no haguessin sortit de casa el dia de l'aniversari
- la filadora hagués marxat del castell abans dels quinze anys de la princesa
- la maledicció no hagués fet cap efecte
- el príncep no hagués pogut entrar al castell
- la princesa no s'hagués despertat amb el petó del príncep
- el príncep hagués trobat lletja la princesa
- la princesa hagués trobat lleig el príncep
- i altres...

### 2. Els contes i el «Si...»

Es tracta de treballar la relació entre antecedent i conseqüent, de manera que la forma condicional quedi ben clara. Es poden plantejar qüestions com ara: «Si..., aleshores...»; per exemple:

- si en Patufet no s'hagués aturat sota la col, aleshores...
- si la Bella Dorment no hagués tocat el fus, aleshores...
- si la mare ànega hagués defensat més l'aneguet, aleshores...
- si Aladí no hagués seguit el seu «oncle», aleshores...

- si la gallina Lina no s'hagués esverat tant, aleshores...
- si el sací hagués estat capturat, aleshores...

### 3. *Capgirar*

Una vegada entès l'exercici anterior, es tracta d'inventar noves situacions hipotètiques dins el conte, de manera que ens duguin a raonar què passaria si algun dels elements del conte quedés capgirat. Per exemple, què hauria passat si la llàntia de l'Aladí no hagués funcionat en el moment precís, o bé com hauria seguit el conte si en Patufet s'hagués perdut pel camí i no se l'hagués menjat el bou, o com hauria anat la història de l'aneguet si no hagués estat tan lleig, o també què hauria passat si el vell soldat hagués atrapat el sací, etc.

## Tot art

### 1. *I si canviem el color?*

Aconseguiu unes imatges dels quadres amb colors canviats (només cal fer unes quantes fotocòpies i, en algun cas, trucar-les), i primer fem un exercici d'imaginar com seria el quadre:

- *Pobres vora el mar* tot de color taronja, o groc, o verd o...
- *Nena amb vaixell* en blanc i negre.
- *Dones corrent a la platja* amb un cel de neu, de nit, amb el cel vermell, amb una ciutat al darrere, etc.

### 2. *Imaginar*

Procurem que imaginin què passaria si...

- tots els quadres fossin en blanc i negre
- tots els Picasso fossin blaus
- la granja de *La terra llaurada* fos de nit
- els coloms fossin gatets
- els personatges es belluguessin, què farien

### 3. *Què dirien?*

Ens preguntem també si les persones i els objectes parlessin, què dirien. Es pot fer una roda i que cadascú hi digui la seva. Podem preguntar per quina raó dirien allò i no una altra cosa, tot valorant la pertinència.

---

### Qüestions entorn de *raonar condicionalment*

- I si... aleshores...?
  - Què passaria si...?
  - Què creus que se'n segueix quan...?
  - Podem imaginar com seria si...
- 

### RAONAR ANALÒGICAMENT

Una analogia és una relació de semblança entre coses, situacions o esdeveniments que tenen alguna cosa en comú. Aquesta manera de raonar és fonamental tant per a les matèries experimentals com per a les de creació; per tant, tant per als científics com per als artistes, tant per als matemàtics i per als poetes. El raonament analògic exigeix un domini de les habilitats de distingir semblances i diferències, ja que no es podrien establir relacions semblants en contextos diferents si les destreses de semblança i de diferència no fossin ben assumides.

Raonar analògicament vol dir transportar una relació que es dona en un context determinat a un altre context; per exemple, quan diem que un entrenador de futbol i el seu equip són com ara un director d'orquestra i els músics.

Fer analogies és una habilitat que implica, doncs, sensibilitat per al context i identificar trets similars en contextos diferents. Així, suposa molta destresa en el domini de fer diferències i d'establir semblances. Un exemple d'analogia seria quan es diu d'algú que fa un posat de gos rabiüt, o quan es diu d'una fruita que és dolça com la mel.

Les analogies no es valoren pel seu grau de veritat o mentida, sinó per la seva versemblança i per l'adequació que es fa d'un camp a l'altre, per la proximitat de la relació que s'ha establert. Recordem que les analogies donen peu a les comparances més estrictes, però també a les metàfores.

Alguns exercicis d'aquest apartat provenen d'*Admirant el món*, de M. Lipman.

## Jocs i activitats lúdiques

### 1. *Què volem dir quan diem que...*

- en Quim és com un fideu?
- la Júlia menja com un titit?
- en Josep dorm com una marmota?
- l'Àfrica riu com un flabiol?
- l'Arseni és menut com un cigró?
- l'Aurèlia és gran com una geganta?
- etc.

Es poden anar repassant algunes característiques clares d'alguns nens de la classe, tot buscant punts de contacte.

### 2. *Relacionem*

Relacionem els animals de la pàgina 133 amb aquestes característiques:

- ferotge com
- lent com
- alt com
- gran com
- lleuger com
- llest com
- viu com
- etc.

### 3. *La meva cara*

Relacionem algunes de les parts de la cara o maneres de fer amb objectes que tinguin les mateixes característiques:

- Els meus cabells són com...
- Els meus ulls són com...
- Els meu nas és com...
- El meu front és com...
- La meva boca és com...
- Les meves orelles són com...
- El meu riure és com...
- El meu plor és com...
- El meu crit és com...

Podem fer una primera ronda on cadascú digui alguna cosa de si mateix, i si algun nen o nena té dificultats es pot convidar els altres a ajudar-lo, tot preguntant al protagonista si creu que li han ensopegat la semblança.

#### 4. Coses i adjectius

Busquem objectes que encaixin amb aquests adjectius:

- dur com
- lleuger com
- lleig com
- dolent com
- fa por com
- fa riure com

Aquest exercici té com a finalitat proporcionar una agilitat analògica, però també té ganes de generar controvèrsia. Els dos primers exemples poden ser fàcilment consensuats, però els altres haurien de generar diferències i, per tant, polèmica.

#### 5. Analogies

Completem aquestes analogies buscant la millor alternativa.

- Estar trist és a plorar com estar alegre és a...
- Estar feliç és a somriure com estar enfadat és a...
- Estar cansat és a dormir com tenir gana és a...
- Tenir fred és a abrigar-se com tenir calor és a...

#### 6. Relacionar coses

Coses que associem amb colors. Unim les parelles amb una línia.

- |            |            |
|------------|------------|
| a. vermell | 1. foc     |
| b. verd    | 2. cel     |
| c. blau    | 3. llimona |
| d. negre   | 4. sol     |
| e. blanc   | 5. carbó   |
| f. groc    | 6. neu     |

## 7. Colors i sentiments

Com ens fan sentir els colors?

- |            |            |
|------------|------------|
| a. vermell | 1. trist   |
| b. verd    | 2. content |
| c. blau    | 3. enfadat |
| d. negre   | 4. rabiós  |
| e. blanc   | 5. calmat  |
| f. groc    | 6. alegre  |

## Tot contes

### 1. Semblances

Busquem relacions de semblança entre els personatges dels contes de *Tot pensant... contes* i altres contes que ells coneguin.

- Hi ha algun personatge de conte que s'assembli a en sací pereré?
- Hi ha algun personatge de conte que s'assembli a la Bella Dorment?
- Hi ha algun personatge de conte que s'assembli a l'Aladí?
- Hi ha algun personatge de conte que s'assembli a l'aneguet?
- Hi ha algun personatge de conte que s'assembli a la gallina Lina?
- Hi ha algun personatge de conte que s'assembli a en Patufet?

### 2. Per parelles

Establim parelles de personatges de contes buscant elements de contacte i procurant explicitar la relació.

- La Bella Dorment i en Patufet són com...
- L'Aladí i en Patufet són semblants en...
- L'aneguet i la gallina Lina tenen en comú...
- L'Aladí és com el sací en...
- La llàntia de l'Aladí és com el... de la Bella Dorment.
- En Patufet és semblant a...
- El vell soldat és com...

S'ha de preguntar per què s'assemblen, quin és l'element comú, quin és l'aspecte semblant, etc. sempre procurant buscar el criteri d'analogia.



### 3. Lògica lògica i lògica fantàstica

Podem fer un nou conte d'en Patufet a partir de les característiques físiques que mostra: la seva petitesa.

- Si poséssim en Patufet en una ciutat, com seria?
- A l'escola, què faria?
- A la platja, com nedaria?

Podem fer el mateix amb altres personatges i altres contes, sempre tenint en compte l'aspecte comú que fa d'enllaç i justifica l'analogia: una bella dorment del segle XXI, un sací a l'escola, etc.

## Tot art

### 1. Afinitats analògiques

Agrupem els quadres per afinitats analògiques: els relacionem per varietat de colors, per tipus de figures (humanes, animals...).

### 2. Relacionar els quadres entre ells

Busquem relacions entre el quadres de la col·lecció fixa, per exemple:

- *L'Autoretrat* de Miró és com...
- *La terra llaurada* de Miró és com...
- *La Nena amb vaixell* és com...
- *Els Pobres vora el mar* són com...

### 3. Més difícil

Escollim els quadres més abstractes, perquè tot fent roda cadascú digui el que li sembla. És un bon exercici d'analogies i alhora d'imaginació. La mestra pot començar dient la primera analogia: «*Les escales* de Miró són com un gegant», i fer una roda perquè els estudiants segueixin dient el que els suggereix.

- *Les escales* de Miró són com...
- *La Composició VIII* de Kandinski s'assembla a...

A la fi caldrà veure quina és l'analogia que hi encaixa més bé. Es pot triar la que ens ha agradat més o la que satisfà més el conjunt del grup. En tot aquest procés sempre procurarem donar raons.

---

### Qüestions entorn de *raonar analògicament*

- El/La... és com...?
  - Quins trets comuns tenen...?
  - Què em fa pensar que s'assembla a...?
  - El tret... és comú a dos o més objectes o situacions?
  - El/La... és a... com... és a...?
- 

### ESTABLIR RELACIONS DE CAUSA I EFECTE

Les relacions formen un aspecte cabdal de cada camp educatiu. Hi ha relacions aritmètiques i geomètriques, relacions estètiques, relacions familiars i d'amistat, relacions morals, relacions de part-tot, relacions de mitjans i fins, etc. D'això, és important ser-ne conscient si volem que els nens s'adonin que una comprensió científica del món requereix la percepció de les diferències i la seva consegüent mesura.

La relació de causa i efecte és molt útil per organitzar molts aspectes de la vida. Ha estat una de les estratègies més usades en la ciència occidental i és molt útil per al coneixement encaminat a l'acció. Per als menuts s'ha de relacionar la causa i l'efecte en situacions fàcils i molt concretes.

Quan diem que A és causa de B, podem voler dir que A produeix B, que A provoca B, o que B és efecte o conseqüència d'A. Aquest tipus de relació s'anomena *relació causal*. Per exemple, si llences una pilota contra una finestra, el vidre es trenca. El xut de la pilota contra la finestra ha causat el trencament del vidre. Quan som joves és important que ens ajudin a descobrir les relacions causals figurades. «Si dic una cosa desagradable, puc fer que una altra persona se senti ofesa. Els meus mots poden causar tristesa.» Accions o persones poden causar diferents efectes, alguns de bons, altres de no tan bons. Però de vegades no podem comprendre les relacions entre l'acció precedent i l'efecte.

## Jocs i activitats lúdiques

### 1. *Els efectes de la causa*

Plantejarem l'exercici per fer-lo amb mímica. Proposarem l'activitat per parelles:

- Parlo i l'altre...
- Ploro i l'altre...
- Crido molt fort i l'altre...
- Li dono un ensurt i l'altre...
- Rego i distretament mullo algú que passa per allà i l'altre...

Amb dibuixos també es poden mostrar situacions i pensar quines conseqüències poden tenir.

### 2. *Causa i efecte*

En els casos següents diguem quina és la causa i quin l'efecte.

- He donat aigua a la nina i s'ha mullat.
- La meva nina va molla. Li canviaré els bolquers.
- Deixo la nina a la punta de la taula. La nina cau de la taula.
- La nina cau de la taula. La nina es trenca el cap.
- La meva nina es trenca el cap. Em poso trista.
- Em poso trista. Em cauen les llàgrimes.
- Em cauen les llàgrimes. Els meus amics em consolen.

### 3. *La causa i l'efecte*

Es tracta de dir si la primera part pot causar la segona.

*Primera part*

*Segona part*

He menjat massa.

Tinc mal de panxa.

He nedat molt.

Estic molt cansat.

Vaig menjar un gelat.

Tinc mal de coll.

M'he tacat la camisa.

Hauré de rentar la camisa.

Que ells vagin inventant causes i efectes. Ho poden representar.

#### 4. Cadenes causals

Qualsevol narració, és clar, conté una seqüència, o fins i tot moltes seqüències d'esdeveniments. Ara bé, els esdeveniments poden tenir una relació *seqüencial* sense tenir una relació *causal*. Si toques dues notes al piano, la primera nota precedeix la segona, però no la causa pas. Aquí, però, tractarem les cadenes causals.

Crea, en cada cas, una cadena causal a base d'oferir un fet que expliqui el fet anterior, llavors un altre fet que expliqui aquell, etcètera.

- El gos movia la cua perquè...
- El noi va agafar la cullera perquè...
- El gat es va amagar perquè...
- La noia va sortir corrent perquè...
- L'home va tenir por d'encendre un llumí perquè...

#### 5. El mirall

Els nens i nenes es col·loquen de dos en dos i l'un fa de persona i l'altre de mirall, i per tant ha de copiar exactament el que fa l'altre. Una vegada fets tres o quatre gestos es canvien els papers. Després, en rotllana, parlem de la dificultat de seguir els moviments i com l'un se segueix de l'altre com una causa i un efecte.

#### 6. Joc rítmic

Tots drets, en rotllana, i un nen o nena al mig. El qui està al mig camina només quan els altres piquen de mans. Primer es comença a poc a poc i després es va fent més de pressa.

### Tot contes

#### 1. Relació causa-efecte

Tot revisant els contes, ens preguntarem:

- Com és que en Patufet va sortir de la panxa del bou?
- Per quina causa la Bella Dorment es va adormir?
- Com és que el sací es va escapar del cabàs del soldat?
- Per què es va esverar la gallina Lina?
- Com és que l'Aladí va poder sortir de la cova?
- Per què va marxar de casa l'aneguet lleig?

## 2. *Buscar causes*

- Per què en Patufet cantava pel camí?
- Per què la Bella Dorment va dormir durant 100 anys?
- Per què el bou es menja en Patufet?

Altres contes:

- Per què el sastre ha d'anar a matar el gegant?
- Per què la princesa ha de dormir amb vint matalassos?
- Per què la cabreta petita s'amaga al rellotge?
- Per què les cabretes posen pedres a la panxa del llop?

A la fi discutirem que les coses passen (efectes) perquè hi ha causes, i que si volem determinats efectes hem de procurar-nos les causes. També es pot introduir la idea de com ho podem fer per no provocar efectes no desitjats: si no volem caure de la cadira, si no volem xocar pel passadís, etc.

## 3. *Un conte a l'inrevés*

Explicuem un conte (de primer en podem repetir un dels coneguts) a través de les causes i els efectes que produeixen, és a dir, començant a l'inrevés. Així, *La Bella Dorment* faria: «Vet aquí que una vegada un príncep i la Bella Dorment es van casar perquè el príncep s'havia enamorat d'ella quan l'havia despertada amb un petó, petó que li havia fet perquè ella estava adormida, perquè...»

## Tot art

### 1. *Buscar causes*

Potser no ho sabrem mai, però resseguint la biografia dels artistes o bé imaginant-nos-la ens podem plantejar quines van ser les causes que els van fer pintar determinades pintures.

- Quina creus que pot ser la causa que Picasso pintés el quadre *Pobres vora el mar* de color blau?
- Per quina causa Miró va posar-se a pintar coses que no es veuen clarament què són?
- Per quina causa Picasso va fer el quadre *Nena amb vaixell*?

### 2. *Provar*

Donem als nens un dibuix d'un objecte sense pintar i els preguntem:

- Què passa si pintes el teu dibuix amb un sol color?
- Quin efecte fa si el pintes amb dos colors?

- Què passa si el pintes amb tots els colors que vols?
- Què passa si el pintes amb un llapis de punta molt fina?
- Com resulta si el pintes amb un llapis molt gruixut?

### 3. *Dibuixar ratlles*

Donem als infants estris per dibuixar ratlles de gruix divers: llapis, retolador, cera, carbó, etc., i comentem la relació que hi ha entre la gruixària de les ratlles i l'efecte que provoca. Es pot preguntar, en concret, amb quina ratlla dibuixarien una cara o una casa o un pal o el cel, etc., i demanar per què.

### 4. *Dibuixar efectes*

Triem tres estris de pintar: cera, llapis i pinzell, i fem una ratlla del mateix color amb cadascun dels estris en una sola pàgina; després discutim la relació entre causa i efecte.

En lloc d'una ratlla es pot dibuixar un punt (o una pàgina de color sencera o amb punts) i anar canviant d'eines per veure com a eines diferents hi corresponen efectes visuals diferents.

Una vegada treballat aquest aspecte, es pot comentar amb molta més precisió el quadre *Parella a cavall*, de Kandinski, o comparar els traços d'alguns quadres.

---

## Qüestions entorn d'establir relacions de causa i efecte

- Què passa quan...?
  - Quina és la causa de...?
  - Quina conseqüència es desprèn de...?
  - Sempre que es dona... (tal causa) hi ha... (tal conseqüència)?
- 

## ESTABLIR RELACIONS ENTRE LES PARTS I EL TOT

Si la relació entre mitjans i fins insisteix en el valor de la consistència, l'adequació entre les parts i el tot es deu al valor de la coherència. És una habilitat fonamental en qualsevol aspecte de la vida humana, perquè sovint els pensaments i les accions són puntuals, però s'emmarquen en contextos més amplis. Per exemple, fer una acció concreta o no fer-la (llençar un paper a terra) em porta a preguntar-me en quin món vull viure o quina mena de persona vull ser. La relació entre els detalls i el context forma part de la descoberta científica, de l'ètica, de l'estètica.

D'entrada, les relacions entre les parts i el tot poden resultar molt confuses per als infants. Sovint acceptem el raonament següent: «Com que tots els ingredients del pastís són bons, el pastís també ho ha de ser», i aquesta és una inferència errònia. El que és veritat per a les parts no ho ha de ser per al conjunt. Inversament, no és pas menys cert que perquè un conjunt sigui «X», cada part també ho ha de ser. Aquestes fal·làcies són molt habituals en els terrenys lògic i ètic quan tracten indistintament individus i col·lectius. En el camp ètic, i lligat als prejudicis, aquestes fal·làcies són de gran importància quan es parla, per exemple, de col·lectius com homes i dones, blancs o negres, gitanos i païos, etc.

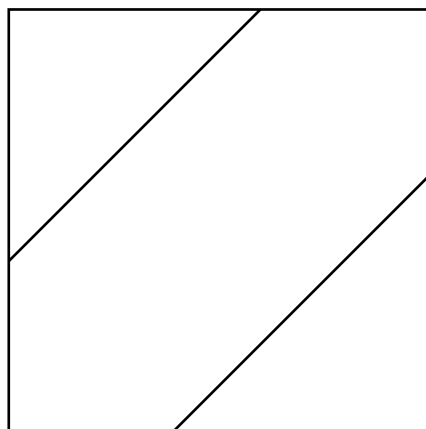
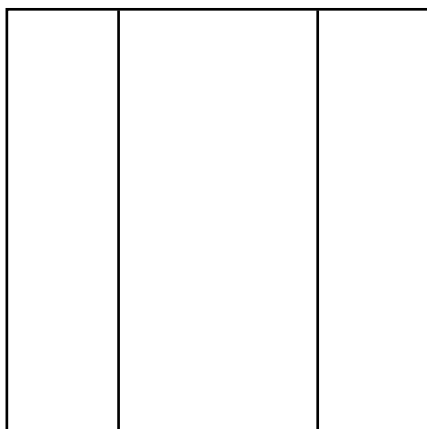
## Jocs i activitats lúdiques

### 1. *Collage simple*

Retallem algun anunci de revista i en fem tres o quatre trossos simples. Fem que els nens i nenes els enganxin amb un xic de coherència.

### 2. *Activitats amb trencaclosques*

De primer farem trencaclosques del tipus convencional, després en crearem amb postals, amb dibuixos que ells hagin fet, amb anuncis de revista, etc. Cal començar amb quatre o cinc peces i de mica en mica anar augmentant fins a deu, mostrant sempre la relació entre el tot i les parts.



### 3. *Crear una estàtua col·lectiva*

Crearem una obra d'art amb els cossos dels estudiants. Una estàtua de molts cossos, un sol cos, etc. Després encetarem una conversa sobre la relació entre el conjunt, el tot i les parts.

### 4. *Dibuix col·lectiu*

Eines de dibuix. Cada grup de quatre o cinc nens o nenes pensa un tema i es distribueix la feina. Una vegada decidit el projecte, el realitzen. Exposats els treballs resultants, es reflexiona sobre els avantatges o desavantatges de la feina en comú. Es procura descobrir quines serien les actituds que afavoririen la millora i es reforcen les que han anat bé.

### 5. *Noms trencats*

Mostrarem com a partir de lletres es poden confeccionar mots diferents. La idea és mostrar que les lletres són part de la paraula, que en aquest cas fa de tot. Amb un alfabet és possible de construir algun dels noms dels nens de la classe.

### 6. *Les fulles i l'arbre*

Quan arribi la tardor, recollim fulles caigudes dels arbres i anem construint un arbre amb les fulles que enganxem. La mestra o el mestre només haurà d'insinuar un tronc que, a poc a poc, es cobrirà.

### 7. *Retalls de roba*

Amb retalls de roba que els infants duguin de casa es fan retalls de formes i mides diverses. Cal que els infants els enganxin en un DIN A-4 o DIN A-3, tot fent-los encaixar. Caldrà que busquin la forma i la mida que més els convingui. Després parlarem de la dificultat de l'exercici.

## **Tot contes**

### 1. *Sobre La Bella Dorment*

A quines parts del conte la fada granota fa de bona i a quines fa de dolenta?  
Quines parts de conte fan por i quines no?



## 2. *Un bocí*

Mostrem personatges o escenes i les relacionem amb tot el conte. Això es pot fer amb làmines, diapositives, etc. És un bon treball per improvisar i serveix per veure si s'ha comprès i assimilat la narració. Aquest exercici exigeix capacitat de síntesi i permet d'anar al tot a partir d'una part.

Després discutim com ho hem fet, per saber que només una escena o un detall pertanyia al conte, i ho relacionarem amb els puzles.

## 3. *De sis un*

Triem un aspecte, personatge, detall o criteri de cadascun dels sis contes i en fem un de nou i ben diferent que integri els sis aspectes que hem triat. Es pot començar per dos o tres. Per exemple, agafant la valentia del Patufet i la catifa d'Aladí ens podem imaginar un conte nou.

## Tot art

### 1. *Trossets*

Fem una fotocòpia del quadre *La terra llaurada*, de Miró, i de *Composició VIII*, de Kandinski, o de *Pesca nocturna a Antíbol*, de Picasso, i en traiem algunes peces, de manera que les hagin de col·locar. També és possible retallar alguns elements, com per exemple alguns triangles del quadre *Nena amb vaixell*.

### 2. *De les parts al tot*

Descobrim un quadre per alguna de les seves parts. Organitzem un puzle amb un quadre que sigui ben conegut pels alumnes i abans de confeccionar-lo procurem endevinar quin és.

### 3. *Tot d'una part*

Fotocopiem i retallem elements d'un quadre i sobre el detall dibuixem alguna obra pròpia.

### 4. *Fer un trencaclosques*

Dividim un dels dotze quadres de la col·lecció fixa en dotze o setze fragments quadrats i el reconstruïm de formes diverses, o bé reproduïm qualse-

vol quadre i el tallem en tants trossos com nens i nenes hi hagi a l'aula i procurem reconstruir-lo a partir del trosset que tinguin. Primer es pot fer mirant el quadre, després ja de memòria. Preguntem per la facilitat o dificultat de les dues maneres de fer-ho.

### 5. *Fer un collage*

A partir de diversos elements dels quadres que els infants escullin, persones, animals o formes, organitzem un quadre nou. Es pot fer a partir de fotocòpies en blanc i negre i fer que els infants retallin, preparin la composició, l'enganxin i la pintin. També es pot plantejar com una feina individual o en petit grup o col·lectiva.

---

### *Qüestions entorn d'establir relacions entre les parts i el tot*

- Si cada part és... vol dir que el tot també és...?
  - Si el tot és... vol dir que cada part també és...?
  - Cada part encaixa en el conjunt?
  - El fet que el tot... vol dir que una part també...?
- 

### ESTABLIR RELACIONS ENTRE ELS FINS I ELS MITJANS

Per alguns pensadors aquesta habilitat és la clau de la racionalitat. El fi és el darrer acte en el qual pensem, allò que volem aconseguir; els mitjans són els actes intermedis que hem de realitzar per aconseguir-ho. Els fins són metes o objectius, aspiracions o desitjos. Els mitjans són els mètodes o les maneres que fem servir per aconseguir els nostres fins.

Fins i mitjans són noms d'una mateixa realitat; els dos termes indiquen no una divisió o una dicotomia, sinó una distinció. Per viatjar fem servir vehicles, mapes i indicacions; el viatge o el destí final és el fi, i les eines, les formes, les maneres d'anar-hi són els mitjans per aconseguir el propòsit d'arribar-hi.

Les activitats que presentem en aquest apartat són senzilles i semblen innocents, però desenvolupar aquesta capacitat, encara que sigui en formes elementals, és una condició per afrontar amb racionalitat la vida ètica, en què la relació entre mitjans i fins té un paper especial. L'equilibri entre mit-

jans i finalitat és un dels problemes més punyents avui dia entre ètica i política.

## Jocs i activitats lúdiques

### 1. Aclarir

En aquests casos hem de dir què és el mitjà i què és el fi.

	<u>Mitjà</u>	<u>Fi</u>
• Per anar a escola agafem l'autobús.	Autobús	Anar a escola
• Portem anorac per no tenir fred.		
• Anem al metge per curar-nos.		
• Estalviem diners per al regal de la mare.		
• Ens rentem les dents per higiene.		
• Si escoltem atentament, aprenem coses.		
• El llapis serveix per dibuixar.		

### 2. Inventar

Hem de fer que els infants inventin relacions entre fins i mitjans. De primer a través de coses molt concretes: eines, mitjans de locomoció, instruments, etc., perquè vegin bé la relació entre mitjà i fi.

- La goma (mitjà) serveix per esborrar (fi)
- L'avió (mitjà) em porta lluny (fi)
- El martell (mitjà) és una eina per clavar claus (fi)

De mica en mica es poden buscar exemples conductuals o actitudinals:

- Recollir les joguines em fa ser ordenat
- Per poder anar a la festa m'he de portar bé

### 3. Buscar els mitjans

Donats uns fins, cal buscar uns mitjans; podem posar exemples quotidians com ara:

- Si volem anar al zoològic, com podem anar-hi?
- Si volem que la mestra estigui contenta, què podem fer?
- Si volem fer enfadar algú, què farem?
- Si volem que ens llegeixin un conte, què hem de fer?

## Tot contes

### 1. En Patufet

Creem preguntes per tractar de la relació entre mitjans i finalitats:

- Per què necessita el safrà la mare d'en Patufet?
- Per què porta un cèntim en Patufet quan va a la botiga?
- Per què canta una cançó en Patufet mentre va pel camí?
- Per què la mare deixa anar en Patufet a portar el dinar al pare?
- Per què porta un cabasset al seu pare, en Patufet?
- Per què es posa sota la col, en Patufet?
- Per què es menja la col, el bou?

### 2. Els objectes màgics

Fem un repàs dels objectes màgics que surten als contes i mirem si són usats com a mitjà o com a finalitat. Repassem *L'Aladí i la llàntia meravellosa* en aquest sentit.

### 3. Per a què serveixen els contes?

Si ho creieu convenient, es pot preguntar als infants de què són mitjà els contes, a través de preguntes com ara:

- Els contes serveixen per divertir?
- Els contes serveixen per aprendre?
- Els contes serveixen per fer-nos adormir?
- Els contes serveixen per distreure i passar l'estona?
- Els contes serveixen per treure la por?
- Els contes serveixen per estar atents i callats?

## Tot art

### 1. El quadre com a mitjà

Explicarem històries a partir dels quadres o d'un fragment i els farem adonar com en aquest cas el quadre ens ha servit de mitjà per explicar una història o moltes.

### 2. Relació entre colors i expressió

Presentarem fotocòpies dels quadres amb diferents colors i preguntarem si expressa el mateix si és amb un color que amb un altre.

- Per què Picasso pinta només amb blau *Pobres vora el mar*?
- Quins són els mitjans que usa el pintor per crear sensació de tristesa i solitud: els colors, els gestos, les postures, les robes dels personatges, etc.?

### 3. Tipus de ratlles i pinzellades

Mostrem com els diferents tipus de pinzellades o la manera de fer les ratlles tenen relació amb el que es vol manifestar. Com seria el quadre de Kandinski *Composició VIII* si fos fet amb el tipus de ratlles que usa Miró a *Les escales com roda de foc travessen el blau*? Per què devia fer servir el traç fi, el pintor?

### 4. Sensacions

Davant de qualsevol quadre ens podem preguntar què ens fa sentir, i procurar analitzar quins aspectes parcials del quadre són els que ens fan sentir d'aquesta manera:

- Quins mitjans usa l'artista (tema, colors, etc.)?
- Quins colors hi dominen?
- Quina mena de personatges hi ha?
- Com està organitzat?

Aquesta activitat és un xic complexa, però es pot anar insinuant que la suma de totes les parts conforma la sensació que dona la visió a primer cop d'ull d'un quadre.

---

### Qüestions entorn d'establir relacions entre els fins i els mitjans

- Com ho podem fer per aconseguir...?
  - De quantes maneres es pot arribar a...? (valorar els diversos camins)
  - Com he arribat a...?
  - Per obtenir... què hauria de fer?
- 

### USAR I BUSCAR CRITERIS

Un criteri és un cànon, un patró, una norma. És una eina intel·lectual que serveix per jutjar, mesurar, comparar, classificar i discernir. És un instrument com una destal o un centímetre:

«Els criteris poden ser identificats com aquelles consideracions decisives que orienten qualsevol intent de justificar una classificació o una avaluació.» (M. LIPMAN. *Pensamiento complejo y educación*, p. 114)

Tenir criteri vol dir saber discernir, saber jutjar. És una eina que fonamenta altres destreses, com la comparació, la classificació o l'avaluació. Només podem comparar dos objectes o dues situacions a partir d'un paràmetre comú. Si diem «en Joan és més que en Pere», es tracta d'una comparació confusa, perquè no explicitem el criteri que fem servir. Si diem «en Joan és més alt», «més simpàtic» o «més estúpid», aleshores sí que queda clar. Les classificacions també se sustenten en criteris: llibres de color verd, llibres de tal autor, llibres d'abans de l'any 1950, etc. I de la mateixa manera les nostres valoracions requereixen criteris: competència, adequació, eficàcia, etc. Per exemple, per saber si una joguina és millor que una altra, necessitem saber en què ens basem o sota quin criteri l'hem de valorar, si es tracta d'una joguina per a una determinada edat, si és per viatjar, si és per jugar-hi tot sol o amb altres, etc.

## Jocs i activitats lúdiques

### 1. *Triar el més bonic*

D'un feix de revistes els farem retallar la cosa més bonica que hi trobin. Quan la mostrin, els farem explicar per què la troben bonica.

### 2. *Collage*

Material: paper gran, cola i moltes revistes.

Tenint molts retalls de revistes, estisores i goma d'enganxar, s'organitzen els infants en grups i se'ls diu una paraula com ara «groc», «triangle», «arbre», «ulls», «casa», etc. Allò que els suggereixi la paraula s'ha de trobar en algun retall i s'ha d'enganxar al paper.

Una vegada mirats els murals, els grups han d'endevinar quina ha estat la paraula inicial a partir del resultat.

### 3. *Què es bonic i què és lleig*

La cosa més important, per ara, és ajudar els menuts a verbalitzar raons o criteris perquè pensin en alguna cosa bonica.

- Quan és bonic un conte?
- Què ha de tenir una música per ser bonica?
- Quan diem que un nen o una nena és bonic?

- Què fa que una casa sigui bonica?
- Com podem fer més bonica la classe?

#### 4. *Amics i amigues*

Es tracta que diguin si estan d'acord o en desacord amb les frases que completarien aquesta: «Has tingut mai un amic/una amiga que...»

Sí                      No?

- no tingui ganes de jugar
- no parli gaire
- no vulgui compartir el berenar
- no confiï en tu
- no comparteixi les seves joguines amb ningú
- no et demani ajuda
- no t'estimi
- no t'agradi
- no vulgui estar amb tu

#### 5. *Criteris a l'aula*

Fem una llista de criteris que seguiríem per dividir la classe en grups:

- nens/nenes
- rossos/morenos
- vambes/sabates
- nascuts la primera meitat de l'any/nascuts la segona meitat d'any
- etc.

Aquest exercici va connectat amb les classificacions.

#### 6. *Sentiments*

Fem cares ben expressives d'alegria, de ràbia, de tristesa, d'emmurriament, de soledat, de vivesa, d'indiferència, etc., i procurem que triïn el personatge que els va més bé en el dia o en l'ocasió que ho plantegem. Si es vol, primer es poden aclarir els sentits de les cares. Fer explicitar per què se senten així.

### Tot contes

#### 1. *Sobre L'aneguet lleig*

- Per què creus que tots els animals de la granja deien «lleig» a l'aneguet?

- Quines són les característiques que fan que una cosa o un animal sigui lleig?
- Els altres aneguets, en canvi, eren bonics; per què tots pensaven que eren bonics?
- Quines són les característiques que fan que una cosa o un animal sigui bonic?

## 2. *Quines qualitats ens agraden d'un conte?*

- Que tingui un bon final.
- Que tingui molts personatges.
- Que hi hagi princeses.
- Que tingui objectes màgics.
- Que sigui conegut.
- Que hi passin moltes coses.

## 3. *Com podem saber que un conte...?*

- fa por
- fa riure
- fa plorar
- fa somriure
- fa pensar
- fa molta por

Si l'exercici en fred és difícil, es pot fer dir primer de tot quin sentiment els ha provocat cadascun dels contes de la col·lecció fixa i després podem ampliar els criteris a altres contes.

## Tot art

### 1. *Molts criteris*

Amb quants criteris podem dividir aquests quadres? Donarem unes quantes pistes: antics o moderns?, tenen molt color o poc?, hi ha coses i persones, només coses o només persones?, es veu clarament el que hi ha pintat o només són formes i colors?, etc.

### 2. *És bonic?*

Què ho fa, que aquest quadre sigui bonic?

- els personatges



- els animals
- que és gran
- que és petit
- que serveix per inventar una història
- que em fa somriure
- que em recorda coses
- que està ben dibuixat

### 3. *Un quadre lleig*

Per contrast, què faria lleig un quadre? Aquí procurarem buscar criteris que ens portin a definir un quadre lleig. De tota manera, si en som capaços, hauríem de procurar contraexemples del que els nens diuen a partir de la col·lecció flexible o de l'oberta. Per exemple, si diuen que un quadre sense persones és lleig, se'ls poden mostrar quadres de flors o paisatges que semblin «bonics», etc. És a dir, no deixarem que el primer criteri sigui el vàlid i mostrarem totes les excepcions que puguem.

### 4. *Diversos criteris*

Tot mirant els diversos quadres, podem fer unes quantes preguntes.

#### *Nena amb vaixell*

- El vaixell que du la nena a les mans és una joguina?
- És una joguina per jugar?
- Diries que és la seva joguina preferida?
- Tu tens una joguina preferida?
- Per què és la teva joguina preferida?

#### *Parella a cavall*

- El cavall que porta la parella és valent?
- Creus que és un cavall fort?
- Quin diries que és més fort, el cavall d'aquest quadre o el de *La terra llaurada* de Miró?

#### *La taula*

- És forta, la taula que dibuixa Miró?
- Si hi posem més coses, aguantarà o caurà?
- Creus que serveix per dinar o sopar?

Acabades aquestes preguntes, procurarem que els infants s'adonin de quines són les condicions que demanem a una joguina perquè sigui la preferida o a un cavall i a una taula per dir que són forts.

---

**Qüestions entorn d'*usar i buscar criteris***

- Demanar raons, i si diuen «perquè sí», preguntar si «perquè sí» és una bona resposta.
  - Hi ha alguna raó més o diferent?
  - Com podem agrupar...?
  - Com podem saber si una cosa és útil, si funciona, si ens ajuda, etc.?
-

## IV. HABILITATS DE COMUNICACIÓ, TRADUCCIÓ I FORMULACIÓ

Una de les tasques de l'etapa infantil és construir les bases de la llengua, primerament l'oral, però també intentant obrir pas cap a l'escrita. Si, com diuen Vigotski i Bruner, no hi ha pensament sense llenguatge i a la inversa, bé ens cal posar èmfasi en un conjunt d'habilitats que potencien aquesta relació. Tot i que el llenguatge oral serà prioritari, es començaran a tractar formes de traducció a altres formes del llenguatge.

Donada, però, la importància que els procediments comunicatius tenen per a l'infant d'aquesta edat (gestos mímic, onomatopeies, entonació, crits, etc.), propiciarem també diverses formes expressives, especialment la seva traducció.

Aquí fem servir el terme «traducció» en un sentit ampli. Usualment pensem en la traducció com un procés que consisteix a passar un mot o una frase d'una llengua a una altra sense que perdi el significat, però, com a conjunt d'habilitats de pensament, l'entenem com un tipus d'intercanvi. Quan, per exemple, traduïm de poesia a música o de llenguatge del cos a llenguatge ordinari, estem intercanviant i preservem significats. La traducció, així entesa, és aquella destresa que ens permet de preservar el significat a través del canvi en la formulació:

«Les habilitats de traducció ens habiliten per mantenir intactes els significats, encara que canviï el context. Per exemple, quan tradueixes una frase del rus a l'anglès, el teu principal objectiu és preservar el significat original que té en rus i intentar expressar-la de manera que es mantingui el mateix significat en anglès. Però també un canvi d'un esquema simbòlic a un altre, per exemple: d'una fórmula algebraica a un gràfic, o d'un temps marcat pel rellotge de sol al temps d'un rellotge digital, totes són operacions de preservació de significat i requereixen habilitats de traducció.» (M. LIPMAN. *Natasha*, p. 49)

La traducció té a veure amb allò que els psicòlegs i lingüistes en diuen fluència o flexibilitat. Les traduccions solen ser dificultoses per als infants: passar del llenguatge parlat al dibuix, de la mímica a l'oralitat, etc. Per això les habilitats de traducció són tan importants. A l'etapa d'infantil hem d'insistir a potenciar el llenguatge de forma elaborada i sistemàtica per facilitar-los el pas d'un llenguatge a l'altre. Si les regles de traducció no emergeixen

xen, cada fase educativa pot resultar traumàtica: el pas de l'oralitat a l'escriptura, el pas del llenguatge «natural» al llenguatge matemàtic, etc.

1. Explicar: narrar i descriure
2. Interpretar
3. Improvisar
4. Traduir del llenguatge oral a la mímica i a la inversa
5. Traduir del llenguatge oral a la plàstica i a la inversa
6. Traduir a diferents llenguatges
7. Resumir

#### EXPLICAR: NARRAR I DESCRUIRE

La verbalització s'hauria de fomentar més a l'escola. Si bé en aquesta etapa ja se sol fer, a mesura que s'avança en el sistema educatiu cada vegada més els infants han de callar i escoltar. Tots els moments són bons per ajudar a verbalitzar i nosaltres com a educadors només podem saber què passa per la ment de l'infant quan ell diu alguna cosa. Si bé tot el projecte Filosofia 3/18, i aquest programa en particular, és profundament oral, cal no negligir alguns moments específics en els quals s'ha d'estimular l'expressió oral de manera especial.

Si ens atenem a l'etimologia, explicar és el procés que desembolica allò que estava embolicat, que fa present allò que hi havia de latent. Explicar és l'invers de «plicar», que voldria dir plegar, enrotllar. «Ex-plicar» és desenrotllar, desplegar, exposar clarament les causes o els motius. És una activitat que fa que mostris a algú allò que tens al cap. Hi ha moltes maneres d'explicar-se, però totes estan emparentades amb els verbs exposar i expressar.

La descripció i la narració són dues formes d'expressar les experiències i, alhora, com que organitzen els continguts informatius, també són formes de comunicació.

Descriure i narrar no són només maneres d'organitzar la informació, sinó que són també maneres d'ordenar i expressar l'experiència.

Descriure és explicar o enumerar els caràcters d'una cosa o situació. És una explicació que proporciona coneixements de vegades essencials, de vegades accidentals. Alguns autors antics assimilen la descripció a la definició, i és que una de les formes de la definició pot ser descriptiva. En sentit ampli, podem acceptar que la descripció és una definició àmplia i laxa.

La narració és una forma explicativa que té en compte el temps i la seqüència d'explicació. Un conte o una història es narra, un paisatge es descriu.

La narració i la descripció són habilitats que denoten fases molt avançades del domini sobre la realitat. Representa un moment de reflexió que serveix per ordenar i racionalitzar l'experiència: és una iniciació cap a l'abstracció.

## Jocs i activitats lúdiques

### 1. D'un en un

- D'un en un expliquem el que vam fer diumenge.
- Expliquem amb gestos el que abans hem dit amb paraules.
- Expliquem, en un dibuix, el que ens agrada més de menjar.
- Només amb colors, expliquem com ens sentim quan estem tristos i quan estem contents.

### 2. Descripció: Què és un parvulari?

Digues quina de les següents afirmacions és certa, falsa o no se sap ben bé què.

Certa                  Falsa

- Un parvulari és un lloc on es juga amb amics.
- Un parvulari és un lloc on vas a dormir.
- Un parvulari és on aprens a llegir.
- Un parvulari és on aprens a parlar.
- Un parvulari és on aprens noves regles.
- Un parvulari és on aprens a pensar.
- Un parvulari és on estàs segur/a.
- Un parvulari és on s'ocupen de tu durant el dia.

### 3. Què és un amic?

Digues si estàs d'acord o en desacord amb els finals d'aquesta frase, i justifica per què:

Si ell/ella és un amic/amiga, aleshores...

Sí                                  No

- hi podré jugar
- hi podré parlar
- compartirem pensaments
- ens divertirem
- compartirem les joguines

Sí                      No

- m'ajudarà quan necessiti ajuda
- riurem molt
- m'estima
- m'agrada estar al seu costat
- penso molt en ell/-a

#### 4. *Endevinar*

Expliquem al grup amb poques frases com és un objecte que està amagat. El grup l'ha d'endevinar.

#### 5. *Narració: el joc de la paraula*

A partir dels mots següents, per torns, cada nen o nena pot contribuir a inventar una història sobre les paraules. El mestre pot escriure la història. Al final se'n poden fer còpies i donar-ne una a cada un.

- girafa
- casa
- nen o nena
- lluna
- àvia

### Tot contes

#### 1. *Conta contes*

Es tracta d'empescar-se històries a partir d'una paraula a l'atzar. Donem un sol mot i, a partir d'allà, s'improvisa un conte. Pot ser qualsevol mot i el pot triar el grup.

Podem explicar contes que sàpiguen de casa relacionats amb els que ja saben perquè s'han explicat a classe. Es poden establir criteris de contes de bruixes, contes de fades, contes de princeses, contes d'animals, contes de llops, etc.

Si hi ha infants que tenen dificultat per explicar-se, se'ls pot esperar i ajudar a explicar algun conte ja conegut.

#### 2. *Una història entre molts*

Un nen o nena comença una història i els altres l'aniran continuant. Els torns es poden establir ja sigui perquè el qui l'ha començada diu un nom

d'un company o companya, o perquè s'estableixi un altre criteri de continuació.

### 3. *La darrera paraula*

Un nen o nena diu una frase breu i el del costat ha de començar la frase per la darrera paraula. Per exemple, si el primer diu «a mi m'agraden els gelats», l'altre ha de dir «els gelats...».

També es pot fer a partir de la darrera síl·laba o la darrera lletra.

### 4. *Un conte que s'obre*

A partir d'una sola frase que explica resumidament l'argument d'un conte, cal anar-lo ampliant successivament. Per exemple, es pot partir de:

- Era una bruixa bona i una bruixa dolenta que es van enfadar i va guanyar la bona.
- Era un senyor que tenia un barret màgic i el va perdre.
- Era una vegada un ocell que no aprenia a volar i al final en va aprendre.

### 5. *Mirar i narrar*

Tot mirant làmines o diapositives, farem narrar el conte, ja sigui individualment o col·lectivament. Constantment preguntarem què va passar, què ve després, etc.

També podem descriure detalls dels contes: com és el cistell que duu en Patufet, com és un fus, com és la llàntia de l'Aladí, i constantment preguntarem com era, què deia, si era estiu o hivern, etc.

### 6. *Fabricar contes*

Expliquem vinyetes, contes. Dibueixem cinc protagonistes, cinc accions, cinc desgràcies i màgies i cinc desenllaços. Sobre la combinació dels dibuixos construïm cinc històries.

### 7. *Descriure un personatge*

Imaginem i descrivim un personatge d'un conte (el que agradi més a cadascú) amb tots els detalls: com és, com va vestit, quines sabates du, quina veu té, què menja, etc. Després es pot dibuixar.

## Tot art

### 1. Acció

Descrivim amb tot detall un d'aquests tres quadres: *Parella a cavall*, *La terra llaurada* i *Pesca nocturna a Antíbol*, i després fem una narració que explica l'acció.

### 2. Descripció de tres quadres

Prenem tres quadres o més i descrivim el que hi veiem amb tot detall. Després, sobre la temàtica que es presenta, inventem una història.

Per exemple, Joan Miró:

- Quadre de la granja
- Quadre d'un personatge
- Quadre d'un paisatge

### 3. Narrar

Inventem una història sobre les coses, els objectes o els personatges (persones o animals) d'un quadre, i demanem als menuts:

- Podem explicar l'escena que veiem?
- Podríem inventar un conte sobre aquest quadre? Fem-ho.

### 4. Inventar un conte

Podem ordenar alguns quadres perquè facin una narració i s'adonaran que amb els mateixos quadres es poden inventar narracions diferents. Aquest exercici està molt lligat a la improvisació.

## Qüestions entorn d'*explicar: narrar i descriure*

- I si ho expliques més poc a poc?
- Pots dir-ho d'altres maneres?
- Pots explicar com és?
- Pots explicar per què?
- Pots explicar com passa?
- Quins trets té?
- Com va anar?



## INTERPRETAR

Interpretar significa explicar el sentit que té una cosa per a nosaltres. És atribuir un significat personal a la informació que es rep. Implica raonar, argumentar, deduir, explicar, etc. Però això es pot fer de dues maneres diferents: o bé com al teatre, representant-ho, o bé com als contes, explicant-ho. Traduir en sentit ampli vol dir preservar el significat d'un missatge, però utilitzant llenguatges alternatius, no sols llengües, com el català o el castellà, sinó també llenguatges, com el dibuix, el color o la mímica. Tota traducció comporta algun element d'interpretació.

Cal buscar dins d'un mateix el que es pensa d'allò que s'està escoltant o veient, com connecta amb experiències anteriors. Cal tenir present que els infants solen generalitzar fonamentant-se en proves insuficients o bé atribueixen significació a dades no avalades.

Interpretar és una manera d'explicar, d'expressar un pensament, i avui és una habilitat imprescindible. Cal esmentar com a exemple tot el corrent hermenèutic en filosofia. L'hermenèutica o explicació és la interpretació o versió d'un pensament o d'una lectura i es basa en la comprensió de qui interpreta. Un exemple musical seria l'execució que fan els diversos cantants o solistes d'una mateixa obra. És la mateixa cançó però la «interpreten» de manera diferent. Treballar les interpretacions ajuda a l'aclariment i comprensió del llenguatge o de diversos llenguatges.

## Jocs i activitats lúdiques

### 1. Fer cares

Interpretem de primer amb tot el cos i després només amb la cara el posat de diferents animals, estats d'ànim de persones, professions de persones, activitats d'animals (caçar, menjar, dormir, etc.).

### 2. Veure cares

Mostrem als nens fotografies o imatges i fem que diguin què fan, qui són, on son, què pensen, què dirien els personatges o objectes.

### 3. Fer mímica

Triem algunes accions quotidianes: beure la llet, posar-se els mitjons, menjar-se la sopa, etc., i les representem amb mímica de forma exagerada. Després les compliquem un xic: com si la llet estigués molt calenta, com si els mitjons fossin petits, com si la sopa fos molt espessa, etc.

#### 4. *Cares musicals*

Amb les mateixes cares de l'exercici 2 al davant, fer que escoltin una música i que assenyalin l'expressió que més correspon a la peça de música que senten: es pot començar molt simplement per alegre i trist, però després es pot ampliar a velocitats i ritmes amb vehicles, etc., i més endavant es poden donar paisatges. És un exercici relaxat que ajuda a escoltar música i a fer una transferència de l'oïda al sentiment.

#### 5. *Greus i aguts*

Fent servir qualsevol instrument musical: un xilòfon o una flauta, després de fer una o dues escales per donar pistes als nens, proposarem que quan sentin un so agut es posin drets, de puntetes i amb les mans enlaire, i quan el so sigui greu, s'asseguin a terra, ben arraulits i amb el cap cot. Primer es treballa amb notes extremes i de mica en mica es van introduint matisos que ells hauran d'interpretar també corporalment.

#### 6. *Un poema*

Es tracta d'explicar quin és el sentit d'aquest poema:

A, b, c. El gat surt al carrer.  
 Hi ha neu, no duu sabates  
 i es riuen d'ell les rates.  
 Renoi, que bé! Renoi, que bé!  
 El gat surt al carrer.

A, b, c. El gat ve del carrer.  
 Té fred, la neu esquiva,  
 es renta amb la saliva  
 i gana té, i gana té!  
 El gat ve del carrer.

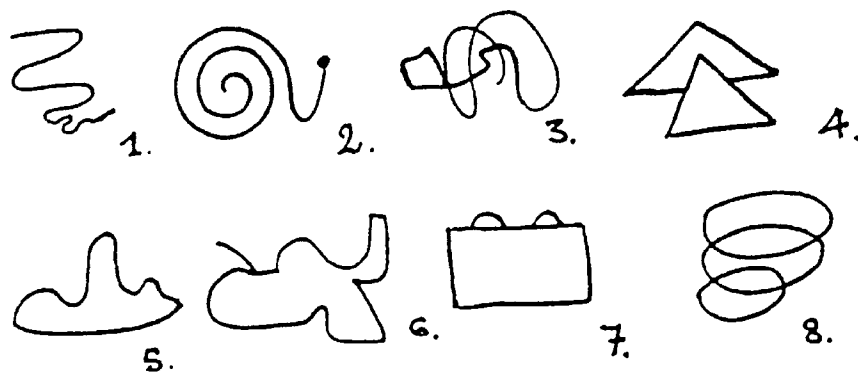
A, b, c, amaga't bé.  
 El gat se'n va a la caça  
 per si la gana es passa.  
 Amaga't bé, amaga't bé.  
 Rateta, amaga't bé.

*A, b, c* (cançó popular alemanya)

Una vegada llegit i representat mímicament el poema, discutirem com es deu sentir el gat i com es deu sentir la rata.

### 7. Gargots

Fem dir en veu alta què són o què poden ser aquests gargots. També es poden plantejar com un dibuix que poden pintar o completar.



### Tot contes

#### 1. Fer teatre

Després de llegir una part d'un conte, fem dos grups i que representin l'escena. Veurem com la mateixa escena pot haver estat entesa i comunicada de maneres diferents.

#### 2. Al lloc d'un altre

Interpretar qualsevol dels contes escollits des del punt de vista dels personatges principals. Si surt bé i resulta fàcil, es pot fer també des del punt de vista d'un objecte important del conte:

- la llàntia
- el dineret
- el cabàs
- el cuiner de palau
- etc.

### 3. *Canviar de lloc i de temps*

Explicar un conte amb tots els ingredients fonamentals que tingui, però en un altre marc, relacionant-lo amb un altre ambient i una altra època; per exemple, en Patufet ha d'agafar el metro per anar a comprar, la gallina Lina té un paraigua, etc.

### 4. *Un poema*

Interpretarem el que diu el vers, tot relacionant-lo amb l'estació de l'any. Hi afegirem sensacions, records, etc.

#### *La tardor*

Els arbres es muden  
de roig i de groc,  
les fulles tremolen  
sota un sol de foc.

El vent les fa caure,  
les duu fins al port.  
Quant surtis de casa,  
trepitja-les fort!

Les mosques s'amaguen,  
l'hivern és a prop.  
Les flors, espantades,  
es tanquen de cop.

(BOFILL F., PUIG A., SERRAT F.)

## Tot art

### 1. *Representar*

Interpretar també vol dir representar. Així, inventarem una situació que ens dugui la plasmació de *Dones corrent a la platja* i també situacions que ens permetin de pensar què passaria després. És a dir, agafar el quadre com a punt final d'una situació i també com a punt de partida.

Els infants saben que les fotografies són «instantànies»; per tant, no els costarà gaire d'interpretar un quadre des d'aquest punt de vista.

## 2. Ampliar

Una altra forma d'interpretar és imaginant el que hi ha més enllà dels quadres; a cada costat, per exemple. Es tracta d'emmarcar el quadre en una realitat més àmplia. Per exemple, a partir de la taula ens podem representar el menjador?

## 3. Canviar colors

Provem de canviar els colors d'un quadre, un tros o un fons, i mirem si té una altra interpretació. Se'n pot fer una fotocòpia en blanc i negre i es pot pintar de colors diferents dels del quadre.

Hi ha colors més tristos (negres, grisos, liles i blaus) i altres de més alegres (quan hi ha molts colors). Hi ha colors càlids (vermells, negres, grocs, taronges), i altres de freds (blau, verd, blanc, negre).

## 4. Interpretar

Interpretem una obra d'art abstracte: *Composició VIII*, de Kandinski, o *Les escales*, de Miró.

- Tu què hi veus?
- Què et sembla?
- Què en diries?

---

### Qüestions entorn d'*interpretar*

- Explica com ho veus.
  - Estàs suggerint que...? Insinues que...?
  - Tots ho veiem així?
  - Hi hauria altres opinions?
  - La teva intervenció expressa que...?
- 

### IMPROVISAR

Literalment, improvisar vol dir fer alguna cosa sense estudiar ni preparar. De fet, la nostra vida és, en bona part, improvisació. A l'escola moltes coses exigeixen preparació i certs coneixements o informacions previs. I això

és natural, ja que els nens i nenes vénen a aprendre i no es pot improvisar del no-res. Alguna vegada, però, està bé que se'ls estimuli a fer alguna cosa de forma espontània i directa, perquè improvisar també és una habilitat.

A la vida no sempre tenim el temps o l'ocasió de pensar, informar-nos i reflexionar abans de prendre alguna decisió. Aquesta habilitat ens pot ajudar a fer-nos flexibles, àgils i dúctils. Apel·la més al sentit de fluïdesa que no pas al de profunditat, però cal convenir que tots dos són útils i que un no va en contra de l'altre.

De fet, hi ha moltes ocasions en la vida escolar que es presten a la improvisació, però encara que sembli un contrasentit, cal preparar algunes activitats perquè els nens visquin la improvisació també com un exercici.

## Jocs i activitats lúdiques

### 1. Posar noms

Moltes coses del món tenen noms. Els nens i nenes també posen noms a les coses. Quan posen nom a una nina o a un ninot ens podem preguntar si tenen en compte algun criteri. Sovint estableixen relacions entre el nom que trien i alguna característica física o alguna analogia.

- Tens una nina?
- Si en tens, quin nom li has posat?
- Per què has triat aquest nom?
- Quan parles amb la teva nina, li dius el nom?
- Penses que a la teva nina li agrada, aquest nom?
- Creus que la teva nina té un nom correcte? (un bon nom)
- Si la teva nina tingués un nom diferent, seria una nina diferent?
- El nom fa que la nina sigui com és?
- Posaries un altre nom a la teva nina?
- Si possessis un altre nom a la teva nina, quin nom li posaries?

El mateix exercici es pot fer amb un animal domèstic, un camió, una pilota o una mascota de classe, etc.

### 2. El color

Dividim els infants en grups de quatre. Cada grup tria un color i una música que els vagi bé. Amb la música improvisen un ball, o uns moviments. Mentre ballen expliquen la història del color que han triat. Poden acompanyar la dansa amb música, si és possible.

### 3. *Sac de paraules*

Entre tots traiem les paraules màgiques d'una caps: llàntia, dineret, sací, etc., i si la història és coneguda explicarem la història a la qual correspon; però si és una paraula nova, inventarem una història nova.

### 4. *Ara em toca a mi*

Un nen tria un personatge, una situació, un inici, un desenvolupament i un desenllaç. Els altres han d'anar interpretant els papers que els han donat. La primera vegada caldrà ajudar-los a triar els personatges, a aclarir l'acció i a ordenar el temps, però de mica en mica veurem que són capaços d'organitzar-se tots sols.

### 5. *Explicar aventures*

Aquest exercici potencia la imaginació i l'agilitat mental. Un dels nens o nenes surt de la rotllana i es posa d'esquena o va un xic lluny. Un altre nen s'aixeca i, tot passejant enmig dels altres, comença a explicar una història inventada. Quan el nen de fora faci un senyal, el nen o nena que estigui més a prop del qui explicava la història l'ha de continuar.

### 6. *El conte del cabdell*

Prenem un cabdell de llana vell i comencem a explicar un conte inventat, per exemple: «Vet aquí que una vegada, quan anava amb la meva nau espacial...», i donem el cabdell a un nen o nena perquè el continuï explicant, i així successivament. Al final quedarà un dibuix fet de llana enmig de la rotllana.

## Tot contes

### 1. *Titelles*

Amb algun mitjó vell s'improvisen titelles i s'improvisen els personatges del conte que es vol explicar. Si convé, se'ls pinta o s'hi afegeixen detalls: llana per als cabells, llengua amb una cartolina, etc.

### 2. *Conta contes... especials*

El joc de conta contes que ja hem explicat a la pàgina 182 és una bona excusa per improvisar. Es pot fer donant un objecte especial al nen o nena

(un barret, per exemple) i fent que es posi en un lloc especial: una poltrona o cadira especial, etc.

### 3. *A partir de preguntes*

Construïm un conte a partir de respostes a aquestes preguntes:

- Qui era?
- On era?
- Què feia? Com s'ho va fer?
- Què va dir?
- Què en deia la gent?
- Com va acabar?

### 4. *Altres recursos per improvisar*

- Equivocar les històries
- Rondalles al revés: un llop bo, etc.
- Amanida de rondalles: barrejar els personatges

Un nen comença a explicar un dels contes coneguts, un altre hi introdueix un personatge important d'un altre conte i segueix la narració així.

Per saber més recursos per improvisar, cal llegir Gianni Rodari.

### 5. *Un conte embastat*

L'activitat consisteix a donar una guia de deu punts, o menys, per inventar un conte.

#### 1. Qui serà l'heroi?

- un príncep
- una princesa
- un viatger
- un pagès
- un nen petit
- un mariner

#### 2. Què necessita o què busca?

- un tresor
- un remei
- un secret
- una cosa que li han pres
- una persona estimada



3. Qui aconsella o ajuda l'heroi?
  - una fada
  - un mag
  - un follet
  - una carta misteriosa
  - un vellet savi
4. Com marxa cap a l'aventura?
  - a cavall
  - a peu
  - pel bosc
  - dins un vaixell
  - amb una catifa voladora
5. Quines aventures troba pel camí?
  - animals dolents
  - monstres
  - obstacles naturals: rius, neu, fred
  - enigmes o endevinalles
  - lluites o proves
6. On arriba al final del viatge?
  - a un castell
  - a un país de vidre
  - a un mar immens
  - a un nou planeta
  - a un poble estrany
7. Quins obstacles troba l'heroi?
  - l'empresonen
  - el volen matar
  - li volen pegar
  - l'enganyen
  - el fereixen
8. Com l'aconsellen o l'ajuden?
  - alliberant-lo
  - fent-lo petit o fort
  - enganyant el dolent
  - guanyant la lluita
9. Com acaba?
  - amb casori

- amb victòria
- amb estimació
- amb satisfacció
- amb pau i tranquil·litat per a tothom

### 10. *Com és el retorn a casa?*

Si es vol, es pot tornar a començar l'embastat, i així l'aventura continua en el camí de tornada.

## Tot art

### 1. *Quadre conte*

Triem un quadre i ens inventem un conte a partir de les figures. Podem ajudar amb preguntes inicials com:

- Qui deu ser?
- Què deuen fer?
- On van o d'on vénen?
- Tenen amics, pares o germans?
- Què els agrada?

### 2. *Sobre el quadre*

De cada quadre ens podem preguntar:

- Què hi ha darrere el quadre?
- A qui mira aquest personatge?
- Com es deu dir aquesta persona o aquest animal?
- Quin nom posaries al quadre?

### 3. *Refer*

Triem unes quantes formes geomètriques de *Composició VIII*, de Kandinski, i improvisem una altra composició. Es pot fer retallant peces del quadre i tornant-les a ordenar, o amb fotocòpies o amb dibuix.

### 4. *Què ve després?*

Agafem un quadre qualsevol de la col·lecció i al costat hi dibuixem, a dreta o esquerra, el que creiem que hi deu haver, la continuació, com si el quadre fos incomplet i nosaltres l'haguéssim d'acabar.

---

### Qüestions entorn d'*improvisar*

- Podries representar...?
  - Ara mateix podem inventar...?
  - A qui se li acut..?
  - Com podríem repartir, ordenar; què podríem fer per...?
- 

### TRADUIR DEL LLENGUATGE ORAL A LA MÍMICA I A LA INVERSA

L'expressió corporal és una forma de comunicació de gran vàlua que acompanya, completa i de vegades substitueix el llenguatge verbal. Hi ha nens que tenen més facilitat que altres per mostrar idees i sentiments a partir dels gestos. Cal, però, que tots aprenguin a manifestar alguns aspectes, i sobretot a «llegir-los». Els serà molt útil. Fóra bo d'aprofitar totes les ocasions que es puguin per fer la traducció del llenguatge oral a la mímica i a l'inrevés.

La forma de comunicació oral és fonamental en aquesta etapa i una de les maneres de créixer és aprendre la traducció o la transmissió del significat d'un llenguatge a un altre. Tant traduïm quan traslladem una expressió del francès al català com quan intentem dibuixar unes notes musicals. Evidentment, tota traducció comporta elements d'interpretació.

### Jocs i activitats lúdiques

#### 1. *Dir sense paraules*

Hi ha moltes coses que es diuen sense paraules: per l'expressió de la cara, pels gestos, per l'entonació, etc. En aquesta activitat cal respondre sense paraules aquestes preguntes:

- Quants anys tens?
- Com es diu la teva mare?
- Tens gana?
- Avui fa bon dia?
- T'agrada nedar?
- Tu diries que ets petit o gran?
- T'agrada més anar al mar o a la muntanya?

## 2. *Quina cara fas quan...?*

Què sents?      Quina cara fas?

- Sents un bon acudit.
- T'asseus damunt una xinxeta.
- Veus algú que s'asseu damunt una xinxeta.
- Veus que un busca-raons es fica amb un amic teu.
- Veus un fantasma.
- Et dones un cop a l'os de la música.
- Et castiguen després de l'escola.
- Veus la cua del teu peixet de colors que surt d'entre les dents del teu gat.
- Toques una granota.
- T'adones que ets a l'escola en pijama.

## 3. *Donar significat*

Fem aquests gestos i demanem als nens i nenes què volen dir:

- posar el dit vertical sobre els llavis tancats
- arronsar el nas
- fer morros
- tancar els ulls
- etc.

## 4. *Pregunta i resposta*

Asseguts en cercle, cada nen fa una pregunta en veu alta al de la seva esquerra, que ha de respondre sense paraules. Acabada la roda, es comenta quines preguntes són fàcils de respondre sense paraules i quines són difícils o impossibles.

## 5. *Mostrar en lloc de parlar*

Fem que els nens mostrin el següent, tenint en compte que no poden fer servir paraules:

- un pallaso enfadat
- un noi que ha perdut les sabates
- una noieta que no vol esmorzar

- una flor feliç
- una pilota que no vol rebotar
- un cotxe espatllat
- un arbre de Nadal al bosc abans de ser tallat
- una planta trista
- una cadira feliç
- un gat famolenc

## 6. *Estar enrabiad*

«Estava enrabiad perquè...». Per grups decideixen alguna cosa que els enrabia i en fan l'escenificació. Els altres han d'endevinar què és el que els fa enrabiad. A la fi es parla de la facilitat o dificultat de comunicar-se sense paraules.

## 7. *Ser egoista*

Dos nens representen una de les escenes següents i després els altres han de decidir quan una persona és egoista:

- Un nen de la classe comparteix el berenar amb un altre.
- Un conill no vol cap altre conill a la seva gàbia.
- Un gat no vol compartir un plat de llet amb un altre gat.
- Un cavall no vol compartir el gra amb cap altre animal.
- Un nen no vol compartir el llibre de contes amb altres nens.

## Tot contes

### 1. *Escenificar*

Representar una història mentre algú l'explica. Cal coordinar les paraules (la narració) amb el gest. Pot ser a partir d'un casset o en viu.

### 2. *Seguir el conte*

S'explica un conte conegut (amb alguna variant per mantenir l'atenció) o un de nou i els nens han d'anar fent els gestos que suposa l'acció. Després parlarem del llenguatge gestual i de si ajuda a la comprensió o no, si tot sol ja s'entén, etc.

Una altra variant és explicar el conte només en parts i fer que cada nen completi amb mímica el que falta. Així, entre tots, mig oralment i mig gestualment, anirem construint la història. Podem reflexionar sobre com ens

ajuden els gestos i com sovint auxiliem les paraules, i també sobre la seva eficàcia i economia.

Podem fer representacions de fragments dels contes que coneixem i procurar que els altres nens els endevinin:

- només amb mímica
- amb mímica i parlant
- amb mímica i cantant
- amb disfresses
- amb disfresses i pintats
- amb titelles

A partir de la representació d'una escena, cal endevinar de quin conte es tracta. Així es treballa el fet d'endevinar i les relacions part-tot.

### 3. *Representació silenciosa*

Inventem un relat i el fem representar. Es poden pintar, disfressar, poden posar música i cantar-la, però no poden parlar.

### 4. *Dramatitzar*

Després d'haver explicat un conte amb tot detall una o dues vegades, preparem un escenari amb els tres o quatre elements imprescindibles i farem que representin el conte per grups (segons els personatges que hi intervinguin). Ningú no pot dir res i entre els actors s'han de mirar per seguir el guió. La mestra o el mestre pot anar dirigint també amb gestos.

## Tot art

### 1. *Explicar sense paraules*

Han d'explicar sense paraules el que veuen en un quadre. Aquest exercici es pot fer individualment o per parelles. Es tracta de triar un quadre i procurar expressar-lo sense parlar, només amb postures del cos, amb gestos o amb moviments. Els altres infants procuraran endevinar el quadre que s'està representant.

### 2. *Passar de la mímica al llenguatge oral*

Un grup de nens i nenes representen un dels quadres, ja sigui d'animals o de persones, i verbalitzen el que pensen els personatges. Aquesta activitat requereix

reix improvisació i creativitat. Es pot fer per separat: primer pensar el que deuen reflexionar els personatges i després posar-hi el gest. Si el quadre requereix més d'un actor, cal posar-se d'acord i finalment es fa l'escena conjunta.

---

### Qüestions entorn de *traduir del llenguatge oral a la mímica i a la inversa*

- Pots representar amb mímica això que dius?
  - Per què no ens expliques aquest dibuix?
  - Podem saber per l'expressió de la cara que...?
  - Pots expressar com se sent...?
- 

### TRADUIR DEL LENGUATGE ORAL A LA PLÀSTICA I A LA INVERSA

En aquesta etapa totes les activitats van entreligades, i així ha de ser, per donar sentit global a l'experiència escolar de l'estudiant. En el cas de les habilitats comunicatives, les afinitats entre elles són encara més evidents. Per tant, la relació entre expressió i comunicació oral i plàstica formarà una unitat indissociable que anirà trenant la capacitat d'interrelacionar llenguatges.

No podem desestimar el desig experimentador dels infants, a qui agrada jugar amb tota mena d'instruments i materials diversos. Els seus dibuixos són manifestació del seu món intern i poden ajudar-los a mostrar pors i sentiments que encara no són capaços de verbalitzar.

Proposem d'usar totes les tècniques que habitualment es treballen a l'etapa (modelatge, pintura, collage, construccions, dibuix, etc.), amb la intenció que serveixin al nostre propòsit de base: procurar que els infants siguin reflexius, que pensin i que el llenguatge plàstic estigui a la disposició de la comunicabilitat.

### Jocs i activitats lúdiques

#### 1. Traducció del dibuix al llenguatge oral

Després de presentar una colla de fotografies o dibuixos de personatges als infants, primer els demanem que identifiquin quin és el bo, quin el dolent, etc. de cadascun dels dibuixos, i una vegada identificats que agrupin els personatges de manera que en surti un conte. Poden fer servir tots els dibuixos o deixar-ne algun. També es pot fer en grup petit.

## 2. Expressió oral

Després de fer sortir un nen fora de la classe, el mestre o la mestra fa un dibuix a la pissarra a partir de les ordres que donen els nens que s'han quedat a l'aula. Sol quedar un dibuix senzill, abstracte, a la pissarra. Abans de deixar entrar el nen que és a fora, es tapa el dibuix fet i, quan el nen entra, ha de reproduir-lo a partir de les explicacions ordenades dels altres. Per exemple: «fes una ratlla un xic inclinada tan llarga com la teva mà», etc.

## 3. Colors i sentiments

Amb papers de colors sòlids, farem explicar als nens quins sentiments els provoquen, per exemple, el vermell, el blau, els colors més clars, els més foscos... Aquests papers després es poden decorar. Una manera molt espectacular i impactant de fer aquesta activitat és passar diapositives de colors i crear una atmosfera de llum i color a la classe.

## 4. Estats d'ànim

Intentem explicar amb formes i colors diversos fets relacionats amb estats d'ànim: com dibuixaríem el fet de plorar, el de riure, el d'estar enfadat o el de sentir-se sol.

## Tot contes

### 1. Parlar tot mirant

Expliquem un conte a partir de cadascun dels elements que hi ha en els dibuixos de les pàgines 119 o 133.

### 2. D'un dibuix a un món

Expliquem un conte a partir d'una fotografia o d'un dibuix o d'un pòster.

### 3. D'un món a un dibuix

A partir d'un conte haurem de fer un dibuix que el representi, és a dir, que tothom s'adoni que aquell dibuix pertany a aquell conte. Abans de dibuixar podem discutir quin ha de ser el tema del dibuix.

### 4. Conte quadre

Proposarem tres quadres per exemplificar un conte i els anirem augmentant de mica en mica fins que els tinguem tots integrats en una sola història.



## Tot art

### 1. *Un quadre, un conte*

A partir d'un quadre expliquem un conte.

A partir de dos quadres expliquem un conte.

A partir de tres quadres expliquem un conte

I així anem augmentant el nombre de quadres, i quan s'hagin acabat els de la col·lecció fixa, podem començar per la flexible, i anar buscant variants.

### 2. *Un quadre, un poema*

A partir de l'observació d'un quadre fem una pluja de paraules relacionades, ja sigui respecte al color, el tema, els sentiments que provoca, etc. Amb els mots que suggereixi procurem fer un poema, per exemple de forma conjunta.

Una vegada tinguem fet el poema, que escriurà la mestra o el mestre a la pissarra, el podem convertir en un dibuix o en una cançó. Al final discutirem sobre els dos llenguatges i la facilitat de traducció i de traslladar d'un llenguatge a l'altre.

---

## Qüestions entorn de *traduir del llenguatge oral a la plàstica i a la inversa*

- Com dibuixaries...?
  - De quina manera pintaries...?
  - Quins objectes expressen...?
  - Si volguessis dir que estaves enfadat, què dibuixaries?
- 

## TRADUIR A DIFERENTS LENGUATGES

Aquest apartat agrupa un conjunt d'habilitats. Les hem agrupades perquè si no es faria molt llarg anar-les tractant d'una en una. Esperem, però, que s'entengui bé la proposta i que s'ampliïn les opcions, tot adaptant-les a les edats i circumstàncies dels estudiants.

En aquest apartat incloem les relacions entre llenguatges poètics i musicals o pictòrics, així com l'expressió corporal o la dansa.

L'objectiu de les diverses propostes és sempre el mateix: facilitar les possibilitats de traduir i donar als estudiants l'oportunitat de practicar aquesta destresa que tan útil els pot resultar en el futur.

A més d'aquesta finalitat, creiem que treballar amb diversos llenguatges permet als infants una tasca d'autoconeixement i expressió que és molt estimable a l'hora de consolidar la seva personalitat.

## Jocs i activitats lúdiques

### 1. Traducció del llenguatge oral a l'onomatopeia

S'explica qualsevol conte, però substituint tot el que es pugui amb els sons onomatopeics que s'hi corresponguin, com ara: «i en obrir la porta, nyec», o «tot picant a la porta, pom, pom, pom», etc.

### 2. Dibuixar el ball

Triem unes quantes gravacions i procurem que les ballin, que vagin adquirint el sentit del ritme. Al final poden dibuixar el que han ballat. És una manera de traspasar tres llenguatges a partir d'una mateixa acció.

### 3. Pintar una cançó

Cantem una cançó que ja sapiguem relacionada amb el tema d'un dels contes o d'un dels quadres i després la dibuixem. Una vegada penjats tots els dibuixos, es comenta quin s'assembla més i quin s'assembla menys a la cançó.

## Tot contes

### 1. Cantem i ballem

Cantem i ballem la cançó d'en Patufet tot imitant com devia anar cantant pel carrer o més tard com devia dur el cabàs amb el dinar del seu pare.

### 2. Escenificar el conte d'en Patufet

### 3. Dibuixar un conte

Diem als nens que facin un dibuix del conte que més els hagi agradat, o d'un moment del conte, o d'un personatge, d'un objecte especial, etc., perquè la Marieta del *Tot pensant... contes* se'l pugui endur a la motxilla.

### 4. Del gargot al conte

Donem a cada nen/nena o parella un full de paper amb uns gargots i han d'explicar què hi veuen i si s'escau pintar-lo o completar-lo, tot acabant el dibuix que inicien. Es pot fer servir el dibuix de la pàgina 187.

### 5. *Ballar un conte*

Dibuixem la música de *La Bella Dorment*, de Txaikovski, i la ballem. Triem alguna peça en especial que permeti de seguir el ritme i improvisar moviments, com per exemple el vals.

Imaginem i expliquem quines escenes representa la música de *Sherezade* respecte al conte de *L'Aladí i la llàntia meravellosa*.

### 6. *De la música al conte inventat*

Triar un tema d'*Escenes de nens* o bé d'*Escenes del bosc*, de Schumann, i escoltar-la una vegada s'ha dit el títol de la peça. Es pot suggerir als nens que sobre aquell títol inventin una història. S'escoltarà una segona vegada per acabar de pensar la història tot seguint la melodia.

Si veiem que els resulta difícil, podem fer-ho primer nosaltres i explicar una història lligada a la seqüència musical.

També es pot ajudar preguntant:

- Com ha de començar, de pressa o a poc a poc?
- És un sol personatge o són molts?
- El que li passa fa por o fa riure?
- Com pot acabar?

També serveix per adaptar-se a ritmes definits, i alhora estem inventant i improvisant tot relacionant dos llenguatges.

### Altres peces

Fragments de peces molt descriptives que permetin d'escenificar i ballar. Suggestim alguns títols i fragments:

- Mahler, *Simfonia núm. 1*, «El Tità», segon moviment, 8:00. És molt brillant i variat, permet de fer associacions mentals per a històries, jugar amb el cos, establir ritmes, etc.
- Brahms, *Danses hongareses*. Qualsevol de les danses és fàcilment treballable.
- Wagner. Algunes obertures: *Tannhauser*, *Lohengrin*, *Els mestres cantors de Nuremberg*.
- Txaikovski, *El Trencanous*: «Marxa», «Dansa de la fada Llaminadura», «Dansa àrab» i «Dansa xinesa»; *El llac dels cignes*: «Temps de vals», 5:21; *Dansa Hongaresa*, 2:43, etc.
- Stravinski, *Petruixka*, escenes I i II.
- Kodály, *Háry János*, suite orquestral «El rellotge musical de Viena».

## 7. Poesies lligades als contes

*La Bella Doment*

Matí

Ets eixida del son com del mar.  
 Tota humida,  
 somriu encar ta boca als somnis,  
 dolçament.  
 Brilla el sol a les herbes,  
 però tu l'argent  
 de la lluna, entre l'aigua adormida.

Una llum de maragda mig  
 emboirada als teus ulls?  
 Té perfums d'aquell mar ta delicada  
 argila;  
 i dus una gran perla pà·l·lida sota  
 els rulls,  
 ondulats com una alga tranquil·la.

Marià MANENT

Bella i sola

És una rosa bella i sola,  
 desolada, en aquest jardí  
 on l'abella no bronz ni vola  
 l'ocell, on la gespa es marcí.

No la consola ser corol·la  
 ni sentir-se de setí.  
 Només la fosca la consola  
 i saber-se somni de mi.

Pere QUART

*L'Aladí i la llàntia meravellosa*

La cançó del vellet de Bagdad

Vet aquí que un bon vellet  
 passejava per Bagdad  
 i ja som a la meitat.  
 Traginava un paquetet de  
 pa, nous i codonyat  
 i aquest conte s'ha acabat.

Gianni RODARI

*Hi havia una vegada un sací pereré*

Coses del Brasil

Brasil té el pa de sucre tan famós,  
 mil selves plenes d'olors  
 on els ocells van a cantar.  
 Al Brasil el mar banya  
 les grans ciutats,  
 el sol té uns raigs tan daurats  
 que mai més no ho podràs oblidar.  
 Tenen molts rius per anar-hi a pescar  
 i d'altres per navegar.

*L'aneguet lleig**Al bany*

Vora el bassal assolellat  
 l'ànega passa atrafegada,  
 potes i bec d'un to daurat,  
 neta com roba de bugada.  
 Gronxa feixuga, estarrufada,  
 sobre l'espès encatifat,  
 pomposament endiumenjada  
 amb son abric tornassolat.  
 I les minúcies de sa prole,  
 sardanejant entorn la mola,  
 àvides furguen dins el llot.  
 I, en envair l'estany d'argent,  
 es deixen dur per el corrent  
 com unes volves d'escardot.

*En Patufet**Ai! caminet, caminet*

Ai! caminet, caminet,  
 ai! caminet de muntanya,  
 tot carregat de sentors,  
 dret per la costa solana  
 no tens més ombra que els pins  
 ni més flors que l'argelaga.

Joan MARAGALL

GUERAU DE LIOST

*La gallina Lina**Una gallina*

Una gallina  
 xica,  
 tica,  
 mica,  
 camacurta  
 i ballarica  
 va tenir sis fills  
 xics,  
 tics,  
 mics,  
 camacurts  
 i ballarics.

Si la gallina  
 no hagués estat  
 xica,  
 tica,  
 mica,  
 camacurta  
 i ballarica,  
 els seus fills  
 no haurien estat  
 xics,  
 tics,  
 mics,  
 camacurts  
 i ballarics.

Embarbussament popular català

## 8. Cançons per als contes

*La gallina Lina**L'arc de Sant Martí*

L'arc de Sant Martí,  
la pluja, la pluja,  
l'arc de Sant Martí  
la pluja és aquí. (MATÍ)

L'arc de Sant Martí,  
la pluja, la pluja,  
l'arc de Sant Martí  
la pluja és lluny d'aquí.

*En Patufet**En Jan petit*

En Jan petit com balla,  
balla, balla, balla.  
En Jan petit com balla,  
balla amb el dit,  
amb el dit, dit, dit  
ara balla en Jan petit.

*L'aneguet lleig**Quan les oques van al camp*

Quan les oques van al camp  
la primera, la primera,  
quan les oques van al camp  
la primera va davant.  
La segona va darrere,  
i després va la tercera.  
Quan les oques van al camp  
la primera va davant.

Cançó popular alemanya

*La Bella Dorment**Vine son*

Vine, son soneta,  
vine sense por,  
fes que dormi la Mireia  
fins que surti el sol.

Toni GUTIÉRREZ

*Hi havia una vegada un sací pereré**Tinc un barrufet petit*

Tinc un barrufet petit  
i un que me'n deus fan dos.  
Dos i un fan tres  
i un fan quatre  
i un fan cinc.

Cançó gesticulada per comptar

*Un, dos, tres*

Un, dos, tres, ja l'he pres.  
Dos, tres, quatre, cap a la butxaca.  
Tres, quatre, cinc, ja l'hi tinc.

*L'Aladí**La música ets tu*

La música és imatge  
i sovint narra històries  
tot és ben màgic,  
tot és de veritat:  
totes les imatges,  
totes les històries,  
tota la màgia.  
La música ets tu!

## 9. Música clàssica per als contes

### *L'Aladí i la llàntia meravellosa*

- Rimski Korsakov, *Schrerezade*, op. 35
- Edmund Grieg, *Peer Gynt*, segona suite, dansa àrab
- W. A. Mozart, *Marxa Turca*

### *Hi havia una vegada un sací pereré*

- Dukas, *L'aprenent de Bruixot*
- Heitor Villa-Lobos, *Preludi núm. 2*

### *La Bella Dorment*

- P. I. Txaikovski, *La Bella Dorment*, introducció i apoteosi
- Maurice Ravel, *Ma mère l'oie* (inspirat en *La Bella Dorment*). Especialment «La dansa del fus» i la «Pavana» de *La Bella Dorment*

### *L'aneguet lleig*

- P. I. Txaikovski, *El llac dels cignes*. Caldrà triar-ne alguna peça; suggerim: «Escena: Moderato», 2'55" per a la introducció i l'explicació del conte, «Dansa dels Cignes», 1'13" per quan apareixen els cignes, i per al final l'espectacular «Maestoso» de l'escena final.
- Mussorgski. *Quadres d'una exposició*, ball dels pollets dins dels ous.

### *En Patufet*

- M. Ravel. *Ma mère l'oie*, *En Polzet*

### *La gallina Lina*

- R. Strauss, *Trons i llamps*, polca ràpida

## 10. Olor, tacte i gust

Pensem i procurem descriure quina olor, quin tacte o quin gust tindrien cada conte o cada situació dins d'un conte. Ens podem imaginar l'olor de la cuina de la casa d'en Patufet o el tacte del gel que troba l'aneguet a l'hivern.

**Tot art***1. Poesies per als quadres*

KANDINSKI

*Parella a cavall**La tardor*

Ja ha arribat la tardor,  
 és el temps de les castanyes.  
 Ja ha arribat la tardor,  
 ja no tindrem calor.  
 Menjarem moltes castanyes,  
 picarem petits pinyons.  
 Menjarem moltes castanyes,  
 picarem petits pinyons.

Toni SOLER

*Murnau**Cançó del tren de Cardedeu*

Hi havia un tren, hi havia,  
 que anava a peu  
 cada dia al migdia  
 a Cardedeu,  
 empasant-se la via  
 com un fideu.

Miquel DESCLOT

*Paisatge*

És fet de perles grises tot l'espai,  
 el sol aquí no crema ni madura,  
 i no s'acaba mai  
 aquest verd tan humit de la planura.

*Moscou**El meu poble*

Jo tinc un poble com el té tothom;  
 no cal pas que digui el seu nom;  
 no cal que les seves virtuts altifiqui  
 ni les seves gràcies una a una  
 expliqui.  
 si una muntanyola li fa de capçal  
 i besa ses plantes un riu immortal  
 perquè arreu hi ha viles i ciutats,  
 i pobles  
 més grans més formosos, més vells  
 i més nobles,  
 i també podrien ser cantats com tu  
 amb versos que fossin com un calc  
 segur.

Joan ARÚS

*Composició VIII**Els colors*

On és el blau? A dalt del cel  
 Com és el sol? Groc i vermell  
 On és el verd? Enmig del prat  
 I el negre, on és? Dins un forat!



PICASSO

*Pobres vora el mar**Ai quin fred que fa!*

Ai quin fred que fa!  
 Tinc les cames enrampades,  
 tinc les mans encarcerades,  
 tinc el nas fet un glaç.  
 Si això dura, no sé pas...  
 Ai, quin fred que fa!  
 Jo no ho puc pas aguantar!

*Dones corrent a la platja**Cançó d'anar a nedar*

Xip, xap, xip, xap,  
 tots a l'aigua, tots a l'aigua.  
 Xip, xap, xip, xap,  
 tots volem venir a nedar!

Xip, xap, xip, xap,  
 ai, que em mullo,  
 ai, que em mullo.  
 Xip, xap, xip, xap,  
 ai, que em mullo tot el cap!

Xip, xap, xip, xap,  
 no m'esquitxis,  
 no m'esquitxis.  
 Xip, xap, xip, xap,  
 perquè estic molt constipat!

BOFILL, F.; PUIG, A.; SERRA, F.

*Nena amb vaixell**Les joguines*

Les joguines, molt cansades,  
 estan tipes de voltar;  
 dins el sac totes plegades  
 s'han posat a rondinar.  
 Al Rei Negre li demanen  
 que les deixi en un balcó.  
 ho faré, diu el Rei Negre,  
 i com més a prop millor.  
 Si el Rei Ros no ens ho complica,  
 si el Rei Blanc dóna permís,  
 ara us pujo de seguida  
 al balcó d'un cinquè pis.  
 Quan el sol ja despuntava  
 vaig alçar-me del meu llit.  
 Quina sort, quantes joguines  
 m'han deixat aquesta nit.

BOFILL, F.; PUIG, A.; SERRA, F.

*Pesca nocturna a Antíbol**La lluna*

La lluna, tan blanca,  
 sembla de paper.  
 Té cara de pansa  
 i res no hi pot fer.  
 Penjada en la fosca  
 com un llumenet.  
 La lluna ja plora,  
 damunt del carrer

BOFILL, F.; PUIG, A.; SERRA, F.

*Nocturn*

Quina fantasma tan pàl·lida ets,  
o, poble meu, a la llum de la lluna!  
Damunt les aigües quietes del mar  
la lluna plena s'atura.

Apaga, pobre pescaire, el teu llum;  
mira que el pal tremolós es desperta.  
Deixa que dormi, ben amanyagat  
pel ventijol i l'alenada tèbia.

Dormiu, les cases arran de la mar;  
dorm, vinya fructosa i espessa,  
i la renglera de llaguts  
ajaguts a l'arena.

Tomàs GARCÉS

## MIRÓ

*Autoretrat**La humanitat*

Jo.  
Jo i una altra persona som un parell.  
Molts com nosaltres formen un nombre de gent.  
Gran nombre de persones són una multitud.  
Una multitud de gent un poble.  
Un poble una nació.  
Moltes nacions un continent.  
Els continents la humanitat.

Joan BROSSA

*La taula**La taula*

Quan pararàs taula  
hi posaràs pa i vi  
les estovalles blanques  
com el paper més fi  
i a cada cap de taula  
un brot de gessamí.

*Peix, peixet*

Peix peixet,  
de la canya.  
de la canya,  
peix peixet  
de la canya  
al sarronet.

Cançó popular catalana

*La terra llaurada**La granja*

Els pollets diuen: «pii-pii»;  
 les gallines: «co-co-co».  
 El pollastre no es passeja:  
 el pollastre és l'home bo.

Els titots: «toluc-toluc»;  
 els ànecs fan «qua-qua».  
 El gos obre un ull a mitges  
 i mira com qui no ho fa.

Banyes altes, cua baixa,  
 passen la vaca i el bou.  
 Els porquets corren i criden.  
 La gallina ha post un ou.

Jaume BRU i VIDAL

*El cargol*

On vas, cargol,  
 tan carregat?  
 Duc la casa  
 o el terrat!  
 Què fas, cargol,  
 dins del jardí?  
 Menjo fulles  
 sota un pi.

BOFILL, F.; PUIG, A.; SERRA, F.

*L'home que llaura*

O aquest home que llaura mansa-  
 ment,  
 corbat damunt l'arada,  
 i en els braços té l'adoloriment  
 de la vida passada!  
 Ha vist el sol lluent  
 l'or de les ales d'una cogullada  
 que es deixa caure lentament  
 sobre el silenci de la prada.

Josep M. de SAGARRA

*Les escales**Els colors*

Blau és el color de l'aigua del mar  
 al matí quan surt el sol.  
 Verd és el color de l'herba dels camps  
 al matí quan surt el sol.  
 Groc és el color dels cabells del meu  
 amor  
 al matí quan surt el sol.

## 2. Cançons per als quadres

KANDINSKI

### *Parella a cavall*

#### *El cavall*

Hop, hop, hop!  
Vés a tot galop!  
Ni a les pedres  
ni a la prada  
no tinguem cap relliscada!  
Vés a tot galop!  
Hop, hop, hop, hop, hop!

### *Murnau*

#### *La bruixa del castell*

Dalt de la muntanya,  
dalt de la muntanya,  
veig un castell,  
tot de pedra roja,  
veig un gran castell  
embruixat i vell.

A la nit les bruixes,  
a la nit les bruixes  
ballen dintre d'ell,  
tot de pedra roja  
ballen dintre d'ell,  
embruixat i vell.

### *Moscou*

#### *El meu poble*

El meu poble té una plaça  
plena d'arbres i de sol,  
s'hi passeja el senyor alcalde  
i també tothom qui vol.  
El meu poble té una escola,  
una ermita i un mercat,  
tot de cases rialleries  
amb flors llargues al terrat.

El meu poble té tavernes  
on s'hi beu tant vi com cal;  
si la gent fa massa gresca  
també hi ha un municipal.

### *Composició VIII*

#### *Quinze són quinze*

Quinze són quinze,  
quinze, quinze, quinze;  
quinze són quinze,  
quinze, quinze són.

PICASSO

*Pobres vora el mar**Sol solet*

Sol, solet, vine'm a veure,  
vine'm a veure  
sol, solet, vine'm a veure,  
que tinc fred.  
No tinc capa ni barret  
per abrigar-me;  
per abrigar-me,  
No tinc capa ni barret,  
per abrigar-me, que tinc fred.  
Sinó un vestidet d'arestes  
que me'l guardo per les festes,  
sinó un vestidet d'aram,  
que me'l guardo pel meu sant.

Cançó popular catalana

*Dones corrent a la platja**Ja ve la primavera*

Ja ve la primavera  
rossinyolets canteu,  
les flors estan obertes  
veniu i oloreu, correu:  
una rosa mig desclosa,  
un clavell que n'és de bell,  
una violeta petita  
la tulipa cap de pipa,  
veniu i oloreu!

Cançó popular catalana

*Nena amb vaixell**Tot barquejant*

Rema, rema, sempre endavant.  
L'aire que vola, l'aigua bressola.  
Canta, canta, tot barquejant.

Voga, voga, no tinguis por.  
Passa l'onada i altra vegada  
rema, rema, vers l'horitzó.

Sempre, sempre, proa en avant.  
Si el mar t'espanta, tu rema i canta.  
Canta i prega, que Déu és gran.

*Pesca nocturna a Antíbol**La lluna*

La lluna, la bruna,  
vestida de dol,  
son pare la crida,  
sa mare no ho vol.  
La lluna està contenta:  
comença el quart creixent,  
quan és a lluna plena,  
passa la nit rient.  
La lluna s'entristia:  
ja tomba a quart minvant,  
en sent la lluna nova  
s'amaga tot plorant.

Cançó popular catalana

MIRÓ

*Autoretrat**En Pere Gallarí*

Com ell és tan bon home,  
 en Pere Gallarí,  
 s'enduu tota la xeixa,  
 la xeixa de per 'quí,  
 que l'amor que la vi,  
 marxant d'en Pere Gallarí,  
 com vares tururú  
 com vares tu morir.  
 Se'n puja dalt d'un arbre  
 per veure el Francolí,  
 les branques eren guerxes  
 se'n va tombar, tombí,  
 que l'amor...

Cançó popular catalana

*Verd, verd, verd*

Verd, verd, verd és el vestit que  
 porto,  
 verd, verd, verd és tot el que jo tinc.  
 Perquè m'agrada el verd del  
 boscatge,  
 que el meu amic és un caçador.

Roig, roig, roig és el vestit que  
 porto,  
 roig, roig, roig és tot el que jo tinc.  
 Perquè m'agrada el roig de la flama,  
 que el meu amic és un bomber.

Blanc, blanc, blanc és el vestit que  
 porto,

*La taula**Els conillets*

Conillets, a amagar, a amagar,  
 que la llebre és a caçar;  
 de nit i de dia  
 cala foc a la badia,  
 cala foc al forn;  
 quantes hores són?  
 La una, les dues...  
 Conillets,  
 esteu ben amagadets?  
 Sííí!  
 Amagueu-vos bé,  
 que la llebreta ve!  
 Que vingui!

blanc, blanc, blanc és tot el que jo  
 tinc.

Perquè m'agrada el blanc de la  
 farina,  
 que el meu amic és moliner.

Blau, blau, blau és el vestit que  
 porto,  
 blau, blau, blau és tot el que jo tinc.  
 Perquè m'agrada el blau de l'onada,  
 que el meu amic és mariner.

Groc, groc, groc és el vestit que  
 porto,  
 groc, groc, groc és tot el que jo tinc.  
 Perquè m'agrada el groc de la truita,  
 que el meu amic és un cuiner.

Tradicional alemanya. Adaptació:  
 M. MARTORELL

*La terra llaurada**Jo tinc una casa*

Jo tinc una caseta,  
una caseta blanca,  
té un caminal que hi porta  
i un jardinet amb tanca.

Té una teulada roja  
que me li fa de capa,  
amb una xemeneia  
per on el fum s'escapa.

Té una porteta verda  
i una petita entrada  
i una finestreta amb vidres  
per contemplar la prada.

Jo tinc una caseta  
xica, bonica i clara,  
on visc en companyia  
del pare i de la mare.

R. FOLCH i CAMARASA

*Cargol, treu banya*

Cargol, treu banya,  
puja a la muntanya,  
cargol treu bri,  
puja al muntanyí.  
Cargol, treu banya,  
puja a la muntanya,  
cargol bover,  
jo també vindré.

*Les escales com roda de foc  
travessen el blau**El gegant del pi*

El gegant del pi  
ara balla, ara balla;  
el gegant del pi  
ara balla pel camí.  
El gegant de la ciutat  
ara balla, ara balla;  
el gegant de la ciutat  
ara balla pel terrat.

*3. Posar música clàssica als quadres*

Cal fer una tria prèvia de melodies que puguin retenir fàcilment: *El Trencanous*, de Txaikovski, per a *Dones corrent a la platja*; *Escenes de nens*, de Schubert, per a *Nena amb vaixell*; la *Suite del Gran Canyon* per al quadre *Parella a cavall*; *El mar*, de Debussy, per a qualsevol Picasso, ja que tots tenen un rerefons mariner, etc. Hem de procurar que facin associacions per so, instruments, ritmes, sentiments, etc.

Una de les coses que pot ajudar a fer aquest exercici és que en el moment de presentar els quadres hi poseu música. Pot crear un moment bonic, especial i màgic el fet que cada quadre tingui la seva sintonia.

Sugerim dues possibilitats, la simple i l'àmplia:

La simple es basa en una sola peça, *La Bella Dorment*, de Txaikovski, i l'àmplia adequa més les melodies als continguts.

## VERSÍO SIMPLE

Parteix del ballet *La Bella Dorment*, de Piotr Illich Txaikovski

KANDINSKI

*Parella a cavall*

*Murnau. Vista amb tren i castell*

*Moscou I*

*Composició VIII*

Acte III: Apoteosi

Acte III: Marxa

Acte II: Panorama

Acte II: Pas de caràcter

MIRÓ

*Autoretrat*

*La taula*

*La terra llaurada*

*Les escales...*

Acte I: Pas d'acció

Dansa noies

Variació d'Aurora

Coda

PICASSO

*Pobres vora el mar*

*Dones corrent a la platja*

*Nena amb vaixell*

*Pesca nocturna a Antíbol*

Acte III: Pas de dos

Acte I: Vals

Acte III: Pas de quatre

Acte II: Farandola

## VERSÍO ÀMPLIA

KANDINSKI

*Parella a cavall*

*Murnau, vista amb tren i castell*

*Moscou I*

*Composició VIII*

Smetana, *La meva pàtria*, «El riu Moldava»

Txaikovski, *La Bella Dorment*

Schubert, *La bella molinera* «Caminar», 2'37" o *Cap on?* 2'06"

Mussorgski, *Quadres d'una exposició*, «El vell castell»

Txaikovski, *Trencanous*, «Dansa russa»

Hadyn, *La creació*, «Introducció»

MIRÓ

*Autoretrat*

*La taula*

Mozart, *Don Giovanni*. Obertura, 10'15"

Strauss, *De cacera*, polca ràpida, 2'06"



<i>La terra llaurada</i>	<p>Schubert, <i>La truita</i>, tema amb variacions 7'33"</p> <p>Malher, <i>Cançó de la terra</i></p> <p>Grieg, <i>Peer Gynt</i>, Suite 1: «Al matí»</p> <p>Beethoven, <i>Sisena Simfonia</i>, «La pastoral», 1r moviment: Despertar de bons sentiments en trobar-se al camp</p>
<i>Les escales...</i>	<p>Berlioz, <i>Simfonia fantàstica</i>, «Episodis de la vida d'un artista», «Un ball», «Vals, allegro ma non troppo», 6'02"</p>
PICASSO	
<i>Pobres vora el mar</i>	<p>Wagner, Obertura de <i>Tristany i Isolda</i></p> <p>Gershwin, <i>Rhapsody in Blue</i> (fragment)</p>
<i>Dones corrent a la platja</i>	<p>Debussy, <i>El mar</i>, 2n moviment: «Les onades», 6'40"</p>
<i>Nena amb vaixell</i>	<p>Albéniz, <i>Rumores de la caleta</i></p> <p>Albéniz, <i>Suite Ibérica</i>, «El puerto», 3'48"</p>
<i>Pesca nocturna a Antíbol</i>	<p>Mozart, <i>Don Giovanni</i>, «Vine a la finestra», 2'10"</p> <p>Berlioz, <i>La condemna del Faust</i>, «Ballet dels silfs», 2'31"</p>

#### 4. Les estacions de Vivaldi

Sentim les quatre estacions (o un fragment menor, un moviment) i decidim quina encaixa més amb un quadre o un altre. No cal que siguin tots, se'n poden triar només uns quants per facilitar-ho:

Es pot suggerir:

- *La terra llaurada*: tardor o estiu
- *Pobres vora el mar*: hivern
- *Pesca nocturna a Antíbol*: estiu

Poden donar-se moltes variants i es pot treballar en moments diferents:

Podem presentar un sol quadre i decidir quina estació musical li aniria millor: *Composició VIII*, de Kandinski o *Les escales...*, de Miró.

Podem triar una estació i després d'escoltar-la atentament buscar quin quadre hi escau més. Això es pot fer amb cadascuna de les quatre estacions (es pot aprofitar el canvi en el calendari meteorològic).

Podem ampliar la tria del quadre que millor encaixa amb l'estació a partir d'un dels autors del llibre de Taschen o dels altres autors de la col·lecció fixa.

Per a la col·lecció flexible, suggerim fer servir els quadres de les quatre estacions d'Arquimbollo, que donen per a molt.

### 5. La nit

Triem dues peces que tinguin com a temàtica la nit. A la col·lecció fixa hi ha quatre quadres de temàtica nocturna o capvespral: de Picasso, *Pobres vora el mar*, i de Kandinski, *Parella a cavall i Murnau, vista amb tren i castell*. Vegem llavors quin dels quadres encaixa millor amb cadascuna de les peces següents:

Beethoven, *Sonata núm. 14, op. 27 núm. 2* «Clar de lluna». Adagio sostenuto.

Mozart, *Eine Kleine Nachtmusic* K. 525. Allegro, 4'27".

En podeu fer servir d'altres si les teniu més a mà; per exemple, el tercer moviment del *Somni d'una nit d'estiu*, de Mendelssohn: «Nocturn», 6'17"; de Debussy, «Clar de lluna», dins de *Suite Bergamasque*, 4'40"; de Rossini i Respighi, *La botiga fantàstica*: «Nocturn», 3'24"; i també *Nocturns*, de Chopin, com ara el 5 i el 9.

Es poden buscar altres quadres a la col·lecció flexible que reflexin dues maneres d'entendre musicalment la fosca.

Una altra alternativa és sentir només Mozart:

Mozart, *Eine Kleine Nachtmusic* K. 525, Allegro, 4'27" i Andante 5'54", i comparar-les tot relacionant-les amb els quadres triats.

### Algunes variants

Per a la primavera musicalment parlant hi ha altres autors interessants:

- Mendelson, «Cançó de primavera», dins *Cançons sense paraules*, núm. 20, 2'45"
- Beethoven, *Sonata per a violí i piano núm. 5*, 1r moviment: «Primavera» 9'38"
- Schubert, *Somnis de Primavera*, 3'35"
- Schumann, *Simfonia núm. 1*, «Primavera». Allegro animatto e grazioso 6'52"

- Grieg, *Suite lírica*, «A la primavera», 3'12"
- Mozart, *Quartet K387*, «Primavera», 1r moviment, 8'06"
- Beethoven, *Simfonia núm. 6 «Pastoral»*, 2n Moviment: «Escena del rierol», 13'22"
- J. Strauss, *Veus de primavera*, «Vals 410», 7'32"

Aquest recull està editat a Planeta Agostini dins la col·lecció «Clásicos inolvidables» núm. 1.

## 6. Olor, tacte i gust

En aquesta activitat ens preguntarem per l'olor, el tacte i el gust de cada quadre. Podem imaginar olor de sabó o de colònia a l'*Autoretrat*, de Miró, o bé el gust dels gelats que es mengen les senyores de *Pesca nocturna a Antíbol*, etc.

---

### Qüestions entorn de *traduir a diferents llenguatges*

- Com ho podríem dir ballant?
  - Quin ritme tindria?
  - De quin color seria?
  - Quin poema o quina cançó posaríem a...?
- 

## RESUMIR

Resumir és dir de manera breu i condensada una història, una situació o un procés, buscant-ne els aspectes més significatius. Hi ha moltes oportunitats per resumir, però cal anar a poc a poc. Per als estudiants que tenen dificultat, primer cal establir quines són les idees bàsiques, els conceptes importants, i després parlar de cadascun d'ells.

El resum és una unió o condensació de dos o més elements d'un compost. És el resultat d'una integració d'elements. Raut entén com a síntesi o resum l'acte de reunir les diferents representacions i de captar el que hi ha de diverses en elles en un sol acte de coneixement. Té el gran avantatge de ser una habilitat molt econòmica perquè es concentren moltes coses en poques paraules o imatges, però té el defecte que comprimeix molt la informació i de vegades no es noten les parts.

## Jocs i activitats lúdiques

### 1. *Jugar al «qui és qui»*

Un nen pensa en algú de la classe i el diu al mestre o a un altre nen. Els altres han de dir alguna paraula que identifiqui el personatge triat i qui l'ha escollit ha de dir només sí o no. Es tracta d'endevinar com més aviat millor, amb el mínim d'intervencions possibles, qui és el nen o nena triat per al joc.

### 2. *Quants germans tenim?*

Prepararem un gràfic senzill que contingui dues columnes, la del *sí* i la del *no*. Preguntarem als infants si tenen un germà o germana, o si no en tenen cap, i ho anirem apuntant a la pissarra. També es pot fer amb gomets de colors: els qui tenen un germà o germana, gomet vermell; els qui no en tenen, gomet blau. Al final comptarem els gomets.

### 3. *Els nostres animals*

Preguntem pels nostres animals preferits. Fotocopiem els animals de la pàgina 133 i fem que cada nen posi un gomet a la fila de l'animal preferit. Al final ho sumarem i sabrem quin són els animals preferits de la nostra classe.

### 4. *Representació*

Portem a classe una bossa de cacauets amb closca i dibuixem a la pissarra un esquema més o menys com aquest:

1    2    3    4    5

- dibuix d'un cacauet
- de dos
- de tres
- de més

Fem que els infants obrin els cacauets i segons si tenen un, dos o tres fruits, fan una creu a la casella corresponent. Aquest procediment es pot extrapolar a altres activitats de la classe i queda ben clar, a partir de les creus, quines són les tendències dominants.

### 5. *Música per a la migdiada*

Es fa una fotocòpia gran de la portada de tres discos o de la cara de tres compositors i es posen les tres músiques (o fragments) que els identifiquin,

i cada nen o nena col·loca un paper a la peça que representa la música que més li ha agradat. La imatge que tingui més adhesius serà l'escollida per a escoltar a l'hora de la migdiada.

## Tot contes

### 1. *Una vinyeta*

Al final de cada conte que expliquem caldrà dibuixar una escena que el sintetitzi. Serà una manera de saber què ha assimilat cadascú.

### 2. *El nom del personatge*

Uns quants nens o nenes escullen un personatge i el representen sense dir res. Els altres han d'endevinar de qui es tracta. El joc ha de servir per pensar en com som capaços de posar nom a un conjunt d'activitats, és a dir, com podem resumir una cosa complexa (un personatge) en una sola paraula: el seu nom.

### 3. *Maneres d'ajudar a identificar els elements essencials*

- Llegir un conte i remarcar-ne els elements més importants traient els aspectes superficials.
- Resumir el conte explicat.
- Dibuixar el conte en dues vinyetes.
- Pensar un títol per al conte.
- Resumir el que s'ha fet en una sessió o durant un matí.

### 4. *Buscar títols*

Busquem títols per a les diverses parts dels contes, per exemple: «Començament» o «Abandonats», «S'acosten al bosc», «La casa de la bruixa», etc.

### 5. *Tres mots*

Com a síntesi, hem de dir amb tres paraules què hem après a la classe d'avui. Primer es donen pistes: unes quantes paraules («a parlar millor», «a escoltar bé», «a mirar atentament», etc.), però cada vegada els nens han de ser més autònoms.

## Tot art

### 1. Batejar quadres

Inventem títols per als quadres. A part de «batejar» els dotze quadres, podem passar una sèrie de diapositives a les quals els infants han de posar un títol. A partir d'aquells títols podem fer nous dibuixos, versos, una cançó o una representació.

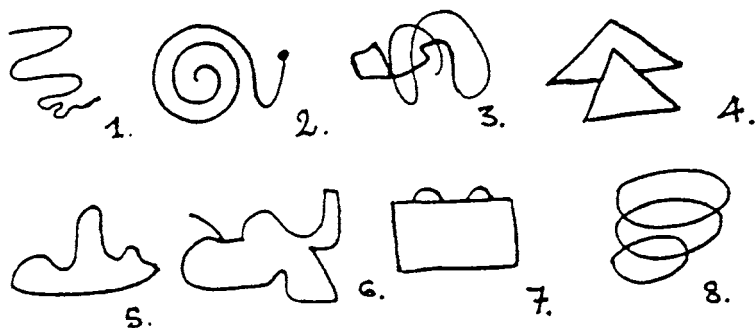
### 2. Que dibuixin

A partir d'un dibuix que ells facin es pot encetar un diàleg. Es pot tenir al cap aquest pla de discussió:

- Quan fas un dibuix, hi poses un títol?
- Com el tries, el títol?
- Quan parles del teu dibuix, l'anomenes pel seu nom?
- Trobes que el dibuix s'assembla al títol?
- Si el dibuix tingués un altre títol seria el mateix dibuix?
- Podries donar un altre nom al teu dibuix?
- Si li volguessin canviar el nom, quin títol li posaries?

### 3. Resumir amb gargots

I posats a resumir, us proposem un darrer exercici a partir dels gargots de la pàgina 187. En aquesta activitat resumirem bona part de les habilitats exercitades al llarg del manual. Vegem-ho:



Dibuixem a la pissarra aquests gargots o donem a cada nen o nena una fotocòpia ampliada (ja sigui de totes les sis caselles o d'una en una). Els nens

i nenes es posen a donar vida als gargots creant objectes, persones, coses, paisatges, etc. que incloguin el traç inicial. Després mirem què ha fet cadascú i ho verbalitzem. Amb els mots que surtin i a partir de les imatges anirem construint un conte.

---

### Qüestions entorn de *resumir*

- Amb poques paraules explica...?
  - Si haguessis de dibuixar el que resumeix...?
  - Diques amb tres mots els que ha resultat de...?
  - Quin color representaria...?
-

## V. ACTIVITATS D'AVALUACIÓ

Avaluar és pensar. Per tant, no podem deixar d'emfasitzar la qüestió de l'avaluació dins d'un programa que es proposa millorar la capacitat de pensar dels infants. Partim d'algunes premisses:

1. L'ésser humà, en tant que ésser pensant, és un ésser que avalua; per tant, la qüestió de l'avaluació és inherent als humans. Etimològicament, el mot pensar significa *sospesar*, 'posar una cosa a la balança per tal d'avaluar-ne el pes'. Per tant, avaluar significa determinar el valor d'una cosa; és un procés d'evolució contínua del pensament i no pot ser tractat com un fet aïllat.  
Quan avalua, el pensament mira de mesurar, pesar, equilibrar, separar, seleccionar, escollir i criticar.
2. Els infants, com a éssers humans i éssers pensants, han de ser vistos com a subjectes avaluadors i no només com a objectes d'avaluació del mestre. Com a subjectes avaluadors, els infants han d'aprendre a avaluar i a autoavaluar-se.
3. Proposem el treball d'avaluar a través de l'exercici del raonament analògic, que capacita per fer comparacions, establir relacions, percebre semblances i diferències; fer síntesi aprofundida, verbalitzada i no destituïda de significació.

Tenint com a base aquests aspectes, proposem unes activitats pràctiques un xic simples, però que cada mestre podrà anar variant i recreant.

Les pràctiques que proposem en aquest manual poden ser usades en qual-sevol treball realitzat pels mestres, tot dependrà dels objectius que tinguin en ment. Les pràctiques estan classificades de la manera següent:

1. Autoavaluació
2. Avaluació de la dinàmica de la classe
3. Avaluació de la relació entre els infants
4. Avaluació de la participació en la discussió
5. Avaluacions obertes

En aquest tipus d'avaluació es pot treballar amb criteris tancats o oberts. Com que aquest tipus de material està adaptat per a infants petits, la major



part de les pràctiques proposades són amb criteris tancats. Se suggereix que les avaluacions de criteris oberts siguin aplicades després d'un cert temps de pràctica amb un altre tipus d'avaluació. Es consideren avaluacions amb criteris tancats totes aquelles en què els criteris estan donats.

## AUTOAVALUACIÓ

### Amb cares

#### *Material*

Tres cares: somrient, normal i trista.

#### *Procediment*

1. Presentem les tres cares enunciant el criteri que cada una representa.

<i>Cares</i>	<i>Criteris</i>
somrient	M'ho he passat molt bé.
normal	M'ho he passat bé.
trista	No m'ho he passat bé.

2. Demanem als infants que triïn l'obra que representa millor la seva autoavaluació.

3. Els demanem que diguin les raons de la tria.

### Amb colors

#### *Material*

Colors: es poden triar tres colors, com ara el gris, el vermell i el verd.

<i>Color</i>	<i>Criteri</i>
gris	No he estat atent/atenta. No m'ha agradat. No he participat. No m'he expressat.

<i>Color</i>	<i>Criteri</i>
vermell	He estat atent/atenta. M'ha agradat la classe. He participat. M'he expressat lliurement.
verd	He estat en silenci durant la classe, no hi he participat parlant, però he escoltat el que deien els companys.

Es poden fer moltes variants tant en la tria dels colors com en la manera de plantejar-ho. Una manera activa és fer que els nens posin un gomet del color que volen en un mural i després es comenta el resultat del conjunt del grup.

## **Amb música**

### *Material*

Peça musical:

Txaikovski, *La Bella Dorment*, Op. 66, Ballet, «Preludi».

### *Procediment*

1. Fem que els infants es col·loquin en posició de relaxació, per exemple ajaguts en un matalàs.

2. Posem dos fragments de la música citada, escollits abans pel mestre, tenint com a criteri que hi hagi un fragment més calmat i un altre amb més moviment. Per exemple, partint del «Preludi», els primers compassos de les tres primeres peces: «Introducció», «Marxa» i «Escena dansant». És una seqüència que va bé perquè la «Introducció» és escandalosa i cridanera, amb percussió i vent; la «Marxa» és molt reconeixible, és a ritme lleuger i marcant el pas, i la tercera, l'«Escena dansant», amb una entrada d'arpa i violins, és més suau.

3. Demanem a cada infant que triï el fragment que representi més bé el seu comportament a la sessió.

<i>Selecció</i>	<i>Criteris</i>
Introducció	M'he mogut molt, he fet gresca durant tota la classe. He parlat molt, he fet molt enrenou.

Marxa	He estat atent/atenta a estones i de vegades he participat.
Escena dansant	He estat atent i molt tranquil/tranquil·la durant la classe i hi he participat amb calma i sense fer soroll.

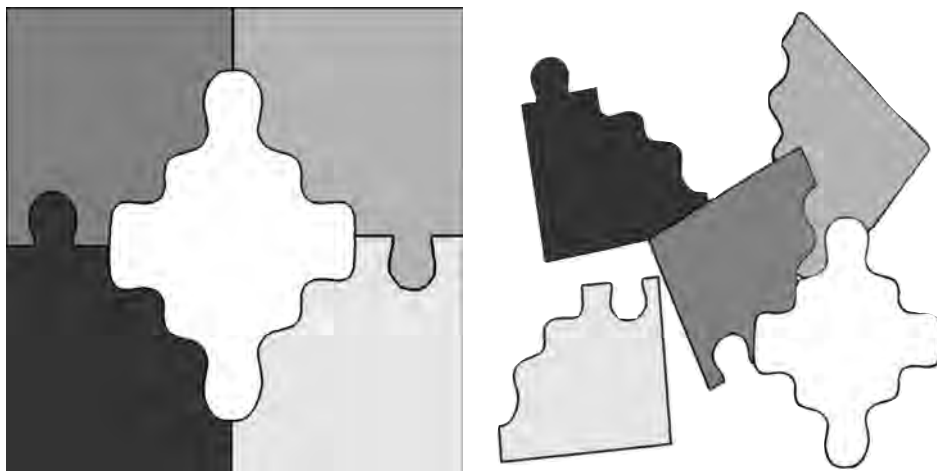
4. Els demanem que explicitin quin criteri segueixen per fer la tria.

### AVALUACIÓ DE LA DINÀMICA DE CLASSE

#### Amb un trencaclosques

##### *Material*

Presentem dos dibuixos: l'un d'un trencaclosques ben fet i acabat i l'altre d'un trencaclosques a mig acabar (dibuix del programa Word).



##### *Procediment*

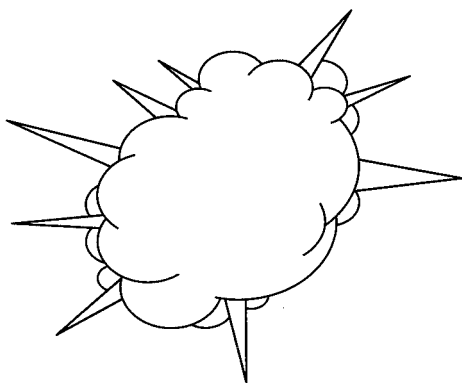
1. Preguntem a la classe si:
  - La discussió ha tingut un bon camí, s'ha fet amb ordre i responia a un interès comú.

- La discussió ha estat molt agitada, hi havia mala organització i no hem aconseguit d'arribar a un punt comú.
2. Demanem que cada infant triï el dibuix que representa millor la seva autoavaluació
  3. Els demanem que diguin les raons de la tria.

### Amb llamps i un estel

#### Material

Dibuixos que representin un estel amb connexió entre les puntes i un altre que mostri confusió i desori, amb llamps i trons com els del programa Word.



#### Procediment

1. Presentem els dibuixos i els criteris que representen.

#### Dibuixos

Un núvol amb llamps i trons

Un estel

#### Criteris

La classe ha estat agitada.

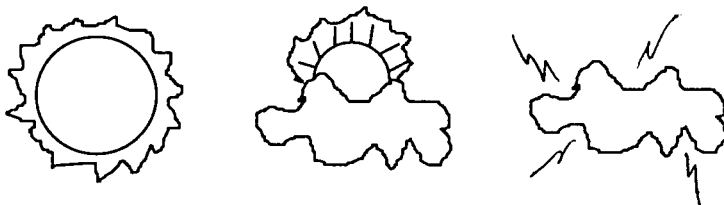
La classe ha estat tranquil·la.

2. Demanem que cada infant triï el dibuix que conté el criteri d'avaluació de la classe.
3. Demanem que presentin les raons de la tria.

### Amb sol i núvols




#### Material

Tres dibuixos: un sol lluent i esclatant, un sol mig tapat per un núvol i un núvol amb tempesta.



#### Procediment

1. Presentem els dibuixos i els criteris que representen.

	<i>Dibuixos</i>	<i>Criteris</i>
		Sol lluent      La sessió ha estat molt clara i lluminosa.
		Sol tapat      La classe ha anat bé, però pot millorar.
		Núvol gris      La classe ha estat un xic confusa, caldrà que millorem.

2. Demanem que cada infant triï l'obra que millor representa la seva avaluació de com ha anat la classe.

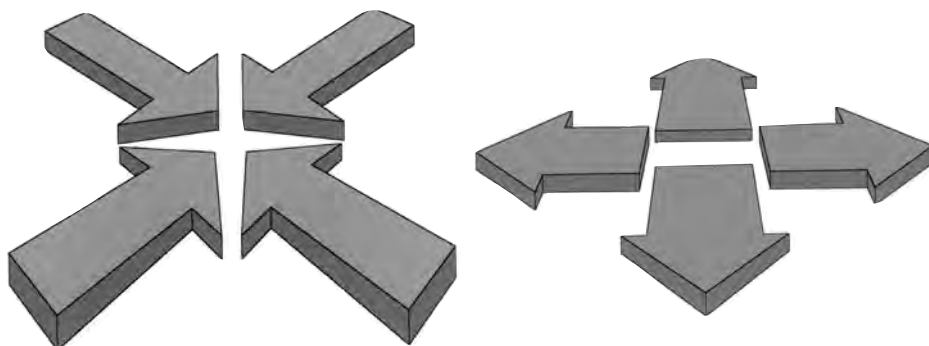
3. Demanem que presentin les raons de la tria.

### AVALUACIÓ DE LA RELACIÓ ENTRE ELS INFANTS

#### Amb sagetes

#### Material

Sagetes convergents i divergents.



### *Procediment*

1. Presentem les dues obres i enunciem el criteri que cada una representa.

#### *Selecció*

Sagetes convergents

#### *Criteris*

Tots parlàvem del mateix i hem coincidit.

Sagetes divergents

Cadascú parlava del que volia i no hem arribat a cap acord.

2. Demanem que cada infant triï l'obra que representa més bé la seva avaluació de com ha anat la classe.

3. Demanem que presentin les raons de la tria.

### **Amb música**

#### *Material*

Peça musical:

Txaikovski, *La Bella Dormanent*, Op. 66, Ballet, Acte III

.21. Marxa

.23 Variacions I-IV

### *Procediment*

1. Fem que els infants es col·loquin en posició de relaxació, ajaguts en un matalàs.

2. Posem els dos fragments de la música citada.

*Selecció*

*Criteris*

El fragment de la Marxa

Indica que cadascú anava pel seu compte i no se seguien entre ells.

El fragment de les Variacions

Indica que tots anaven alhora escoltant-se, ajudant-se, de forma encadenada com en una dansa coordinada.

3. Demanem a cada infant que triï el fragment que representi millor el comportament del grup durant a la sessió.

4. Els demanem que explicitin quin criteri segueixen per fer la tria.

**Amb gestos de mans**

*Material*

Les pròpies mans o algun dibuix al·lusiú a partir de gestos com ara unes mans aplaudint, unes mans agafades i unes mans buides.



*Procediment*

1. Mostrem les tres imatges i especifiquem bé els criteris. Si es vol, es pot començar només amb dues imatges i més endavant afegir-hi la tercera i al llarg del cicle afegir-n'hi d'altres.

**Imatges**

**Criteri**

Mans que aplaudeixen

Ens hem ajudat i ens hem respectat.

Mans que s'agafen

Alguns s'han ajudat i s'han respectat, però altres no.

Mans buides

Ni ens hem ajudat ni ens hem respectat; ens hem quedat amb les mans buides. Haurem de millorar.

2. Demanem a cada infant que triï el dibuix o el gest que representi millor el comportament del grup durant la sessió.
3. Els demanem que explicitin quin criteri segueixen per fer la tria.

#### AVALUACIÓ DE LA PARTICIPACIÓ EN LA DISCUSSIÓ

##### **Amb ampolles**

###### *Material*

Tres ampolles d'aigua: una de plena, una de mig plena i una de buida.

###### *Procediment*

1. Presentem les ampolles i els criteris que representen.

###### *Ampolles*

###### *Criteris*

Plena

Tots hem participat.

Mig plena

Només uns quants han participat.

Buida

Han participat uns poquets.

2. Demanem que cada infant triï el nivell de l'ampolla d'acord amb el criteri d'avaluació que ha escollit.
3. Demanem que presentin les raons de la tria.

##### **Aixecant la mà**

###### *Material*

Les mans dels infants.

###### *Procediment*

Es demana que, per torns, aixequin una mà ben oberta els nens i nenes que han participat moltes vegades a la sessió. Que aixequin un dit els qui hi han participat una o dues vegades i que aixequin el puny tancat els qui no han dit res ni una sola vegada.



Encara que sembli una avaluació només quantitativa, serveix per fer-los adonar que uns parlen molt (potser massa) i altres poc, i pot ser una forma de reequilibrar les intervencions del grup.

## Amb música

### *Material*

Peça musical

Txaikovski, *La Bella Dorment*, Op. 66, Ballet, Acte I: Vals i Final.

### *Procediment*

1. Fem que triïn d'entre les dues peces la que els sembla que mostra més harmonia entre el grup i la que expressa més individualisme, de manera que cadascú va per allà on vol.

#### *Melodia*

#### *Criteri*

6. Vals

Conjunt harmònic, tots hi hem participat raonablement enllaçant les nostres intervencions.

9. Final

Semblava que cadascú anés a la seva i no anàvem lligant les intervencions.

2. Demanem que cada infant triï una de les dues peces, d'acord amb el criteri d'avaluació que ha escollit.

3. Demanem que presentin les raons de la tria.

## AVALUACIONS OBERTES

Aquestes formes avaluatives serveixen per reforçar la memòria de la sessió, per fer-ne una síntesi i per motivar la metacognició.

## Amb una bombeta

### *Material*

El dibuix d'una bombeta o una bombeta de debò.



### *Procediment*

Es mostra el dibuix d'una bombeta i es demana als nens i nenes què han après avui, quina idea nova han tingut o què els ha sorprès de la classe.

### **Amb unes estidores**

#### *Material*

El dibuix d'unes estidores o unes estidores de debò.



### *Procediment*

Es mostra el dibuix d'unes tisores i es demana als nens i nenes què traurien de la classe d'avui, si ha sobrat alguna cosa o si alguna cosa no ha anat prou bé (distracció, soroll, excés de xerrameca, etc.).

## **Amb un martell**

### *Material*

El dibuix d'un martell o un martell de debò.



### *Procediment*

Es mostra el dibuix d'un martell i es demana als nens i nenes de quin aspecte de la sessió els agradaria tornar a parlar o què voldrien tornar a fer, en quin sentit voldrien insistir.

## **Amb una flor**

### *Material*

El dibuix d'una flor o una flor de debò.



*Procediment*

1. Entre tots decidim que al final de la classe regalem una flor a... (un nen o una nena) per la seva especial aportació a la sessió d'avui.
2. Algun nen o nena justifica la tria explicant per què la persona triada s'ho mereix.
3. Hi poden haver empats i fins i tot el mateix grup es pot atorgar la flor de forma col·lectiva.

La majoria dels materials proposats són ben simples i cadascú els pot improvisar o extreure en forma de dibuix de les imatges predissenyades del programa informàtic Word.

# **ANNEX**



## PRESENTACIÓ DELS QUADRES

Recomanem especialment que els quadres de la col·lecció fixa siguin introduïts amb un xic de misteri i de sorpresa, procurant que hi hagi algun moment d'intriga i despertant la curiositat. Per això suggerim diverses formes de presentació:

A través de mitjans diferents:

- Transparències
- De mida de postal
- Plastificat DIN A4
- Plastificat DIN A3
- Mida pòster
- En blanc i negre primer i després en color
- Diapositives. Alguns recursos: dues diapositives alhora: detalls, tot el quadre
- Paral·lels: *Autoretrat* de Miró, altres autoretrats

A través de diverses estratègies:

- A partir d'un detall: barca, rodona, etc.
- Amaguem el quadre a la classe i l'hem de buscar com en un joc de pistes
- Amb un cavallet (cobert, descobert o mig cobert, amb un vel, per endevinar)
- Amb un marc de quadre
- A partir de cançons: el tren
- Com una sorpresa que arriba de fora
- Fent un dibuix (amb ratlles i rodones)
- A partir d'una música
- A partir d'una endevinalla





KANDINSKI, Vassili  
(Moscou 1866 – Neuilly-sur-Seine 1944)

Pintor i teòric de l'art nascut a Rússia, fou un dels iniciadors més importants de l'art abstracte. Abandonà una prometedora carrera a la universitat com a professor de Dret, en part per l'impacte que li va provocar una exposició d'impressionistes francesos a Moscou, en què hi havia un dels quadres de la sèrie *Els pellers*, de Monet, que el va afectar especialment. El 1896 viatjà a Munic per estudiar-hi pintura. El 1901 va ser un dels fundadors d'una societat d'exposicions avantguardistes anomenada la Falange, el principal fòrum del Jugendstil (Art Nouveau) a Alemanya, i el 1902 s'incorporarà a la Sezession de Berlín. Entre el 1903 i el 1908 va fer molts viatges per l'Europa Occidental i per Àfrica. Els seus quadres de l'època del canvi de segle combinaven trets de l'Art Nouveau amb reminiscències de l'art popular rus, als quals afegí una intensitat cromàtica que recordava el fauvisme.

El 1908 tornà a Munic i començà a eliminar els elements figuratius de la seva obra, fins a arribar, en una sèrie de *Composicions*, *Improvisacions* i *Impressions*, dutes a terme entre el 1910 i el 1913, a la pura abstracció. La millor col·lecció d'obres d'aquest període es troba a la Lenbachhaus de Munic. El mateix Kandinski va dir que s'havia adonat per primera vegada del poder de l'art no figuratiu una nit en què arribà al seu estudi a Munic i no va aconseguir reconèixer una obra seva que estava col·locada del revés, en la qual va veure una pintura d'una bellesa extraordinària, que resplendia amb una brillantor interior.

A partir del 1911 va ser una de les figures més actives de Der Blaue Reiter, i amb Franz Marc n'edità l'almanac. El 1914 tornà a Rússia, on va obtenir diversos càrrecs acadèmics importants. Tanmateix, com que no sintonitzava amb les noves idees que subordinaven les belles arts al disseny industrial, abandonà Rússia el 1921 i va acceptar un lloc de professor a la Bauhaus, on es va quedar fins que es clausurà, el 1933. El 1927 es nacionalitzà alemany.

El 1933 es traslladà d'Alemanya a França i va viure a Neuilly-sur-Seine. El 1939 va obtenir la nacionalitat francesa. Kandinski va ser un dels artistes més influents de la seva generació tant a través de les seves obres com dels seus escrits. Va estar a l'avantguarda dels qui investigaven els atributs expressius dels materials artístics sense fer referència a les aparences naturals. La seva evolució cap a l'abstracció no figurativa va anar paral·lela a les seves concepcions filosòfiques sobre la naturalesa de l'art, que estaven influïdes per la teosofia i el misticisme. No va rebutjar completament la figuració, però mantingué que l'artista pur pretén expressar només sentiments íntims i essencials i ignora el que és superficial i fortuït. Les obres més importants en què defensà les seves teories sobre la composició pictòrica abstracta són *De l'espiritual en l'art*, 1912; *Reminiscències*, 1913, i *Punt i línia sobre el pla*, publicat el 1926 en forma de pamflet de la Bauhaus.

*PARELLA A CAVALL, 1906-1907*

Oli sobre tela, 55 x 50,5 cm

Städtische Galerie im Lenbachhaus. Munic.

- Tema llegendari i romàntic d'esperit líric.
- Les pinzellades pastoses de colors lluminosos sobre fons fosc hi donen un to irreal, ens transporten a la vida quotidiana.
- Evoca un paisatge irreal encara que s'hi reconeix Moscou per les cúpules.
- El quadre genera fortes impressions cromàtiques.
- A més d'un record de l'edat mitjana russa, és evident la influència del puntillisme.

Kandinski evoca el Moscou màgic dels seus records infantils en els quadres «romàntics» dels primers anys a Munic. Els seus temes estan inspirats en el món de les llegendes i dels cavallers. *Parella a cavall* fa al·lusió a un antic conte rus: el cavaller porta a casa la bella Elena després d'haver-la alliberada de les urpes de l'ocell de foc. El magnífic ventall de colors tornassolats i la pinzellada impressionista determinen el caràcter poètic i simbòlic d'aquest quadre.

Després de la separació dels seus pares, va ser educat per una tia materna que li llegia contes russos i alemanys, i així va es configurar la seva fantasia artística. Una de les imatges que més el va colpir de petit va ser l'aspecte urbà de Moscou, la seva ciutat natal, que va evocar en nombrosos quadres.

L'òpera de Wagner *Lohengrin*, presentada al Teatre Imperial de Moscou el 1892, el va afectar enormement: «Podia veure tots aquells colors a la meva ment, em desfilaven davant dels ulls. Salvatges, meravelloses línies que es dibuixaven davant meu.»

Relació entre sons i colors, entre pintura i música: «El color és en general un mitjà per exercir una influència directa sobre l'ànima. El color és la tecla. L'ull és el martell trempador. L'ànima és un piano amb moltes cordes. L'artista és la mà que, mitjançant una tecla determinada, fa vibrar l'ànima humana.» (Taschen, pàg. 17)

*MURNAU, VISTA AMB TREN I CASTELL, 1909*

Oli sobre cartró, 36 x 49 cm

Städtische Galerie im Lenbachhaus. Munic

- Composició molt semblant a les xilografies que va fer durant aquesta època.
- La figura, el tren, és només una silueta. Posa en relleu el que és essencial.
- Els colors vius i la pinzellada pastosa i espessa que contrasten amb el negre del tren probablement són provinents dels models fauvistes i nabís que havia vist a París.
- Grans blocs de colors es distribueixen en grans taques cromàtiques que contrasten amb els punts de color del quadre anterior. Aquí es revela una policromia inquieta, vibrant i cridanera.

- Les grans taques de color dibuixen l'espai i la perspectiva i dominen el quadre. Els colors són forts i l'estil, salvatge.
- L'aspecte figuratiu va desaparèixer a favor de la profusió de color; l'exemple pot ser la figura (una nena?) que diu adéu al tren a la part inferior esquerra del quadre.

A partir de l'any 1904 fou influït per una elit de poetes simbolistes alemanys amb els quals coincidí en credo estètic. Potser aquest contacte li va proporcionar l'aspiració de regenerar l'art basant-se en unes premisses noves que ell mateix pretenia formular en pintura, així com els poetes feien en poesia. Murnau, al peu dels Alps, va ser un poblet que li va donar calma en una època de molts viatges per Europa. El 1909, la seva companya Gabriele Münter hi va comprar una casa que encara avui es coneix per *Russenwilla*, 'La casa dels russos'. Kandinski es va inspirar molt en aquell paisatge ondulat i en les aigües calmades del llac. Va ser una època fecunda i fructífera de la seva producció.

Però segurament no sols es va inspirar en el paisatge. Murnau era una de les poques viles que encara pintaven vidre a la manera tradicional, de forma un xic naïf i simple, i potser aquest contacte porta Kandinski a superar la tècnica impressionista i a desenvolupar una forma d'expressió més directa.

L'escena que representa el quadre és una transformació del paisatge que veia, cada dia, des de la finestra de casa seva. Al davant, a l'est, tenia l'església parroquial i els vestigis d'un castell medieval, i les vies del tren de Munic a Garmisch-Partenkirchen.

El quadre té alguna cosa d'irracional i d'emocional, de festiu i d'humor. Potser perquè el tren dibuixat no té gaire a veure amb les locomotores de vapor que dibuixaven a les escoles de belles arts; aquest sembla més un drac de conte que no pas una màquina de ferro. Sembla un gran animal que surt d'una cova fosca per anar a trobar la claror i amb ella l'escalfor.

Els dos pals telegràfics i la llum poc realista del sol donen al tren un aspecte de surar i volar més que no pas de rodar per damunt d'uns carrils. I, com formant part del joc, la nena de l'extrem inferior esquerre sembla dir adéu al tren fantasma.

Aquest és el moment de la metamorfosi del pintor.

### MOSCOU I, 1916

Oli sobre tela, 51,5 x 49,5 cm

Galeria Estatal Tretjakov. Moscou

- Paisatge fet a base de grans blocs d'edificis, ponts, cúpules i esglésies.
- Fa referència a tots els aspectes de la vida: religiosos i mundans, la mort i la fe en l'existència. La parella del centre del quadre li dóna un to d'optimisme, de contempladors.

- Torna als colors vius i a l'escenari fantàstic i només semifiguratiu. Encara no ha fet el salt a l'abstracció total, però pesa més l'impacte de l'emoció que procura que no pas la descripció de la ciutat.
- Moment d'alegria vital per a Kandinski. En una carta escriu: «El meu antic somni és més a prop de la realitat. Ja saps que el meu somni era pintar un gran quadre que tingués com a sentit l'alegria, la felicitat de la vida o de l'univers; de cop sento que l'harmonia dels colors i les formes són l'alegria d'aquest món.»

Tot i que no és un període pictòric gaire fructífer, s'inicia el moment de la ruptura cap a l'abstracció. S'assenyala l'any 1911, que és quan publica *De l'espiritual en l'art*, on descriu les noves funcions de l'art, influït pels filòsofs idealistes alemanys (Kant, Fichte, Schelling), per una actitud antipositivista i la creença que l'home necessita un nou sentit espiritual que l'acosta a Rudolf Steiner i la Societat Antroposòfica. Les arts, i la música en especial, es troben en un estat de renovació i tendeixen cap a l'abstracció, al més elemental.

En pintar aquest quadre Kandinski va dir: «M'agradaria pintar un gran paisatge de Moscou —mostrar elements molt diversos i combinar-los en el quadre—, parts dèbils i fortes, barrejar-ho tot, de la mateixa manera que el món està compost de diferents elements barrejats. Ha de ser com una orquestra.»

### COMPOSICIÓ VIII, 1923

Oli sobre tela, 140 x 201 cm

The Solomon R. Guggenheim Museum, Nova York

- És l'obra més important de l'època de Weimar. El llenguatge geomètric s'ha reduït a molt pocs elements: cercle, semicercle, angle, línies rectes i línies corbes.
- El cercle i el triangle són els elements contrastats que encarnen el moviment (triangle) i l'estabilitat (cercle).
- Domina el quadre un centre circular situat a la cantonada superior esquerra: «El cercle, del qual em serveixo els darrers temps, s'ha de categoritzar com a romàntic.»
- Relació música i llenguatge pictòric: repetició, inversió, variació, ascensió dinàmica, debilitament.
- La seva creixent geometrització respon a un canvi profund: «La trobada d'un cercle i la punta d'un triangle no causa menys efecte que el frec del dit diví amb el dit d'Adam de la pintura de Miquel Àngel.»

L'obra fou realitzada al principi de la llarga experiència didàctica de Kandinski a la Bauhaus. D'entrada, resulta estàtica i freda. Els cercles i les línies rectes són les formes dominants i configuren una geometria rigorosa. Els colors mats i apagats del fons n'accentuen addicionalment el caràcter fred i intel·lectual. Una forma circular negra ha estat desplaçada a l'angle superior esquerre i aporta un enèrgic matís obs-

cur i constitueix un fort accent. La seva aura vermella, la línia negra ondulada per sota, així com les aures dels cercles groc i blau, són els únics elements no geomètrics del quadre, si bé són molt lluny de ser figuratius, de la mateixa manera que cap dels elements d'aquesta pintura no pot remuntar-se en cap cas als models objectius.

El mateix Kandinski considera la *Composició VIII* com un dels seus quadres més importants dels anys de postguerra.

Kandinski va dividir els seus quadres pintats des del 1909 en tres grups: *Impressions*: els que tenien relació amb els models naturalistes. *Improvisacions*: els que reproduïen emocions espontànies, i *Composicions*: el nivell més complet, els que només s'aconseguien després de molta feina preliminar. «Composició» és un nom que porten molt pocs quadres, perquè és la forma d'art més elevada. Cal fer notar que «improvisació» i «composició» són noms extrets del llenguatge musical.

PICASSO, Pablo Ruiz  
(Màlaga 1881 - Mougins, Provença, 1973)

Pablo Ruiz Picasso, pintor, escultor, gravador, ceramista i dissenyador, fou l'artista més famós, versàtil i prolífic del segle xx. Era fill d'un professor de pintura. El 1900 viatjà per primer cop a París i ja aleshores havia assimilat un ampli ventall d'influències. Entre el 1900 i el 1904 va alternar París i Barcelona. Aquests anys coincideixen amb l'època blava, en què els temes de les seves pintures eren els pobres i els individus marginats per la societat. El tarannà que hi predominava era una malenconia expressada mitjançant tons blaus, freds i eteris. Picasso s'establí a París el 1904, i es va convertir en el centre d'un cercle avantguardista d'artistes i escriptors. Els dos o tres anys posteriors al 1905 són coneguts com l'època rosa. Els tons blaus cediren pas als roses i als grisos, i el caràcter auster es va suavitzar. Els seus temes preferits foren els acróbates i les ballarines, especialment la figura de l'arlequí. Durant aquests anys dugué a terme les primeres escultures, i alguns dels nus que va pintar adquiriren una solidesa escultòrica que anunciava els nus majestuosos del començament dels anys vint. Entre els anys 1906 i 1909, coneguts amb el nom d'època negra, es va concentrar en la simplificació de la forma, i s'orientà a partir de l'obra de Cézanne i l'escultura africana. Les investigacions d'aquells anys donaren com a fruit *Les senyorettes d'Avinyó*, obra que va suposar una revolta violenta contra l'impressionisme tradicional. En aquell moment el quadre resultà intel·ligible, i no fou exposat en públic fins al 1937. A partir del 1917 Picasso va viatjar a Itàlia i va tenir contacte amb el surrealisme. El seu interès se centrava en l'anàlisi i la síntesi de les formes, i la seva convicció que la pintura havia de ser més aviat conceptual que no pas merament visual.

Pels volts del 1925, Picasso començà a crear obres més expressives, carregades de tensió emocional i d'angoixa i desesperació. Va tractar la imatge mitològica del minotaure i les imatges del cavall moribund i de la dona plorosa. Aquest període culminà amb el *Guernica*, pintat el 1937 per al pavelló espanyol de l'Exposició Universal

de París del mateix any, a fi d'expressar l'horror i el rebuig contra el bombardeig i la destrucció de la ciutat basca durant la Guerra Civil espanyola (1936-1939). Picasso romangué a París durant l'ocupació nazi, però després del 1946 va viure principalment al sud de França, on afegí la ceràmica a les seves nombroses activitats.

La consideració de l'obra pictòrica de Picasso ha eclipsat possiblement la seva faceta escultòrica, però també dins aquest àmbit és una de les figures més rellevants del segle XX. Fou un dels primers escultors que van ajuntar materials diferents per crear escultures, en comptes de modelar o tallar, i va fer un ús genial dels objectes trobats. Pel que fa al vessant gràfic —fou dibuixant, aiguafortista, litògraf i litogravador—, també fou un dels millors. Va ser un il·lustrador de llibres prolífic, i tingué la capacitat de deixar l'empremta del seu geni fins i tot en la més petita de les seves obres. El ventall emocional de Picasso és tan ampli com el seu domini tècnic. Tan aviat tràgic com juganer, la seva obra destil·la un amor apassionat per la vida, i cap artista no ha exposat com ell d'una manera tan devastadora la crueltat i la follia del proïsme o d'una manera tan entusiasta els plaers físics.

### POBRES VORA EL MAR, 1903

Altres títols: *Miserables davant del mar* (La tragèdia)

Oli sobre fusta, 105 x 69 cm

The National Gallery or Art. Washington D.C, Col·lecció Chester Dale (IX, 6)

- Tracta de la solitud i la manca d'amor, preludi de la mort. Espectre que rondava el pintor, ja que el seu amic Casagemas s'havia suïcidat.
- Tracta d'una família, però sense cap tret «familiar», sense comunicació.
- Són tres persones aïllades més que no pas un conjunt.
- Només el nen es manté amb el cap un xic dret i sembla no estar tan aclaparat.
- El color dóna pas a una sèrie que representa una època del pintor.
- Picasso va usar el color blau durant més de quatre anys perquè li semblava que expressava els seus sentiments de dolor.
- L'espai és creat a través de dues bandes impulsades de la sorra i de l'horitzó.

Picasso va passar bona part de l'any 1902 a Barcelona, on va pintar les obres de l'època blava. Jung interpreta aquesta fixació en el blau com una etapa de descens als inferns, als més profunds estadis interiors.

Després d'una breu i descoratjadora estada a París a la tardor, on no troba la manera de sortir de la misèria extrema, torna a Barcelona a començaments del 1903. Aquesta fou l'època de les tertúlies barcelonines amb pintors i intel·lectuals. L'època blava no és només un moment en la seva trajectòria estètica; també representa una actitud sociològica i política.

Aquest quadre en concret potser fou influït per l'estrena a Barcelona del drama *Els vells*, d'Ignasi Iglesias, que era una obra de situacions calamitoses molt de l'estil dels éssers que poblen les teles picassianes de l'època blava. Potser són el resultat del record patètic del fracàs i la misèria a París durant l'hivern.

- Solitud i abandó dins un fred hivernal representat per la platja on s'emmarca l'escena.
- L'home i la dona, encarats, sense res a dir-se, sense res a fer, sense contacte, són estàtics. El nen sembla picar de mans per treure's el fred.
- El tema dels vells ja fou tractat a París i a poc a poc el rostre passa d'estàtic a turmentat i dolorós. És com un reflex de la fam i el fred que ell mateix va passar.
- Forma part d'un grup de quatre composicions lligades temàticament, però desiguals pel mitjà emprat.
  - *La família del cec*: paper.
  - *La família del cec vora el mar*: tela.
  - *Miserables*: paper.
  - *Pobres vora el mar*: fusta.

### *DONES CORRENT A LA PLATJA*, 1922

Oli sobre contraxapat, 34 x 42,5 cm

Museu Picasso. París.

- Quadre pintat a la Bretanya francesa.
- Cossos voluminosos i forts. La primera dona té un moviment ascendent, la segona sembla estirar i dóna velocitat a les figures.
- Quadre complex dintre la senzillesa: mostra feminitat i tradició pictòrica.
- El braç del primer pla és més petit que el més allunyat, que és gran i exageradament llarg. Comença a veure's la futura deformació cubista.
- L'acció es desenvolupa en una platja de moda i celebra el culte de la vida a l'aire lliure, dels cossos nus i de l'esport.
- La llum afina les siluetes de les dones com si les esculpís.
- La composició està estructurada per línies diagonals i horitzontals.

*Dones corrent a la platja*, titulada així mateix *La cursa*, pot classificar-se dintre del cicle dels «gegants». Grans matrones mamelludes de membres inflats, carns d'un color rosa obscè sota les túniques deixades anar, corren amb una frenètica agitació dels membres, els braços sobre el cap, a través d'un camp de blat, el blau del qual es confon amb el del cel. No tenen res en comú amb les prostitutes ni amb els gigolós d'una extrema subtilitat.

El xoc visual de *Dones corrent a la platja* ve del fet que el pes d'aquestes dues gegantes no posa traves a la lleugeresa ni a la gràcia de la seva carrera. Els cossos són amples i robustos, i els membres, molt pesants. I, tot i això, les dones semblen dansar en l'aire, lleugeres com dues ballarines.

La mobilitat la donen diferents mitjans formals: els cabells i els vestits floten en el vent, la dona de l'esquerra aixeca el cap cap al cel, com si anés a volar, amb un moviment que recorda la postura de la deessa Tetis del quadre d'Ingres *Júpiter i Tetis*, mentre la dona de la dreta llança un braç desmesurat cap a l'horitzó, amb la cama cap enrere. Així s'aconsegueix la sensació de velocitat.

Ha trencat la immobilitat de les gegantes: en aquest quadre relativament petit Picasso hi ha sabut combinar deformacions expressives com feren Max Jacob o Vollard. Els allargassaments de braç i cama de la corredora del segon pla multipliquen l'esforç de la del primer pla, i creen una impressió de velocitat, que creix amb la plana de la mar, de la platja.

A París, Diàghilev i la seva companyia crearen, el 20 de juliol de 1924, en el teatre dels Camps Elisis, un nou ballet, *Le train bleu*; l'argument era de Cocteau, la música, de Darius Milhaud; la coreografia, de Nijinska; el decorat, de Henri Laurens; els vestits, de Chanel, i el teló escènic, firmat, per Picasso, que va refusar de fer un teló exprés per a aquest espectacle, i va acontentar-se suggerint a Diàghilev que engrandís una petita aquarel·la, *La cursa*, que havia pintat feia més d'un any i que representava dues dones corrent, donant-se la mà, a la vora del mar.

### NENA AMB VAIXELL, 1938

*Maya i el petit veler*, 1939

Oli sobre tela, 61 x 46 cm

Col·lecció Rosengart. Lucerna

- És el retrat de la seva filla Maya. El tema de fons del quadre és la ingenuïtat, el joc despreocupat de la nena.
- És un tipus de dibuix que vol seguir l'estil d'esbós del dibuix infantil.
- Expressa una alegria i una calma que contrasten amb altres quadres seus de la mateixa època.
- Va lligat al tema de la família, que ell viu en aquesta època com un refugi, com un oasi de tranquil·litat.

L'any 1938 és un any difícil per al pintor, ja que coincideix amb un canvi en la seva vida personal —deixà Marie Thérèse per Dora Maar—, i alhora el preocupa moralment l'ambient de guerra a Europa i la concreta Guerra Civil espanyola.

Al costat dels retrats de dones plorant que preludien el *Guernica*, hi trobem quadres de tendresa casolana com aquest del retrat de la seva filla Maya (i de Marie Thérèse), que pertany a un conjunt de retrats. Són moments d'oasi per al pintor, que viu molt de prop les situacions de violència que s'estan produint.

Es tracta d'una obra cubista, perquè conté els elements geomètric i esquemàtic d'aquesta pràctica pictòrica. El cubisme com a exercici era fàcil en arquitectura, però la seva aplicació en pintura era difícil, i més encara traslladat a la figura humana. Però això és el que fa Picasso: converteix un retrat en un conjunt d'estructures elementals. Extreu les parts del conjunt per posar-les en relleu i superar la visió única, de manera que propicia alhora dues visions: les coses que veiem i les coses que sabem.

Aquesta complexitat dóna aspecte de trencaclosques a aquest tipus d'obra.



*PESCA NOCTURNA A ANTÍBOL*, agost 1939*Pesca nocturna a Antibes*

Oli sobre tela, 205,8 x 345,4 cm

Museu d'Art Modern de Nova York (fons de Mrs. Simon Guggenheim)

- És un quadre de gènere molt típic: la pesca del calamar. L'escena de pesca és una excusa per jugar amb llum i color.
- La gamma cromàtica no és freqüent en les obres de Picasso, ni tampoc la combinació de figures i paisatge.
- Acomoda les formes expressionistes i biomòrfiques en una carcassa compositiva derivada del cubisme.
- Per bé que domina la composició per la força dels seus valors lluminosos i el seu marcat contrast de tons càlids i freds (el groc i el taronja del llum contra el gris i el blau no saturat del més prominent dels pescadors), també és la zona de més estabilitat estructural, com a resultat del bastiment de verticals i horitzontals format per la cama, els braços i l'arpó del pescador.
- Sembla una obra improvisada, però tot està molt organitzat i construït.

*Pesca nocturna a Antíbol* és la major tela realitzada per Picasso des del *Guernica*. El pintor, de vacances a Antíbol, gaudeix amb l'espectacle de la pesca amb llum. Picasso trobà el motiu per fer *Pesca nocturna a Antíbol* durant les seves passejades pels molls al capvespre amb Dora Maar, que aleshores era la seva companya. És representada en la pintura dempeus en un moll, subjectant el manillar d'una bicicleta amb la mà esquerra i llepant un cornet amb dues boles de gelat. La seva acompanyant en l'escena, la pintora Jacqueline Lamba, du una faldilla de color verd oliva i un mocador verd al cap. Entre les roques que hi ha prop del dic, dos homes dalt d'una barca intenten pescar peixos atrets vers la superfície per un llum potent amb reclam d'acetilè. Una gran torxa col·locada a la proa de la barca crea artificialment la lluminositat de les nits de lluna plena que atrau els peixos. Llavors els pescadors només han de capturar-los amb l'ajut de les xarxes. Una munió de grans papallones nocturnes i altres insectes, també atrets per la llum, voltegen al seu entorn.

Un pescador, que du un jersei de ratlles i uns pantalons blaus arremangats fins als genolls, està a punt d'agafar un llenguado en l'aigua poc profunda que hi ha prop del moll; el seu company, que té una llinya lligada al peu dret, mira l'aigua de prop: potser un peix que acaba de passar nedant.

En les roques parcialment submergides del cantó inferior esquerre de la pintura hi ha un cranc, els ulls plens de vida del qual semblen enfocar l'espectador. Damunt aquestes roques, en la llunyania, s'alcen les torres i els merlets del castell dels Grimaldi.

L'ambient de *Pesca nocturna a Antíbol* és fonamentalment de plaer físic, de joc. Per bé que el fet de pescar pot significar el manteniment per a l'home de la pintura, nosaltres, els espectadors —com les noies del moll— l'experimentem com un esport; la bicicleta també té al·lusions recreatives, i el cornet amb dues boles de gelat testimonieja els plaers del passeig pel port.

MIRÓ, Joan  
(Barcelona 1893 - Son Abrines, Mallorca, 1983)

Joan Miró i Ferrà, pintor, gravador i dissenyador català, des del 1919 visqué gairebé sempre a França, però sempre va mantenir estrets lligams amb Catalunya, on tornà sovint. La seva obra inicial mostra la influència de diversos moviments moderns —el fauvisme, el cubisme (era amic de Picasso) i el dadaisme—, però s'associa sobretot amb els surrealistes. Durant tota la seva vida, tant si la seva obra era purament abstracta com si mantenia suggeriments figuratius, Miró va roman-dre fidel al principi surrealista bàsic d'alliberar les forces creadores de la ment inconscient del control de la lògica i de la raó. Però, malgrat que fins i tot Breton va escriure que era «probablement el més surrealista de tots nosaltres», Miró es mantingué a part dels altres membres del moviment per la varietat, la genialitat i la manca d'afectació de la seva obra. Aquesta conté elements de primitivisme, una mitologia i una màgia personals, i innovacions en el camp de l'abstracció que el sostreuen a tota possible classificació, i no mostra cap dels trucs superficials que agradaven a d'altres surrealistes. Ell tenia un tarannà senzill i era ple de bonhomia, lluny dels excessos i del vedetisme d'alguns artistes plàstics.

Bona part de la seva obra té una qualitat deliciosament enjogassada, però la Guerra Civil espanyola li inspirà una imatgeria molt més ombrívola i fins i tot violenta.

El 1940 Miró tornà a Catalunya fugint de la invasió alemanya i hi visqué més endavant, sobretot a Mallorca. A partir del 1944 es començà a dedicar a la ceràmica, en col·laboració amb el ceramista Llorenç Artigas, i també a la terracota, que va absorbir bona part de la seva energia al llarg dels anys cinquanta. Visità els Estats Units el 1947 i va fer un mural a Cincinatti, seguit d'un enorme mural per a la Universitat de Harvard el 1950 (actualment substituït per una còpia de ceràmica; l'original es troba al MOMA de Nova York). Des d'aleshores i fins al 1958 treballà en dues enormes decoracions murals de ceràmica, el *Mur du soleil* i el *Mur de la lune*, per a l'edifici de la UNESCO a París. En aquesta època també va dedicar-se activament al gravat a l'aiguafort i a la litografia, continuà experimentant noves tècniques fins a la vellesa, i començà a fer dissenys per a vitralls quan ja havia superat els vuitanta anys.

La Fundació Joan Miró va ser inaugurada el 1975 a la muntanya de Montjuïc, que domina la ciutat de Barcelona, i té una funció tant de museu commemoratiu que alberga una col·lecció d'obres de Miró com de centre d'activitat artística. El desembre de 1992 s'inaugurà a Palma de Mallorca la Fundació Pilar i Joan Miró. Altres exemples de la seva obra es troben en moltes col·leccions importants d'art modern, fet que reflecteix la fama mundial que ha arribat a tenir.

#### AUTORETRAT, 1917

Oli sobre tela, 61 x 50 cm  
Col·lecció particular

- Primer autoretrat de l'artista.

- Rostre volgudament dissimètric.
- Simplifica la imatge, però és insistent en tots i cadascun dels detalls.
- Absència de fons.
- Estàtic i inexpressiu.
- És molt interessant de comparar-lo amb els altres autoretrats i amb la seva pròpia imatge real.
- Humorisme, joc, frescor, ingenuïtat.

Aquest any 1917 va fer els primers retrats; estava influït per Cézanne. El que es proposa en aquesta etapa és «treballar moltíssim, i viure la vida, que en el passeig per muntanya o en mirar una dona hermosa, en llegir un llibre, en sentir un concert, suggerint-me la visió de formes, ritmes i colors, que en tot això me vaja formant, que tot ço vagi nodrint el meu esperit, perquè la seva parla sia més potent.» (Carta a E. C. Ricard)

L'*Autoretrat* de 1917 serà seguit de tres més, un del 1919, l'altre del 1937 i l'últim del 1960. Acusa o provoca la dissimetria de la cara, esculpeix de qualsevol manera, simplifica i sintetitza insistint sobre cada particularitat. Retroba així la simplicitat i la veritat de les figures romàniques, però al final d'una lluita amb el model, els trets del qual són visibles i potents. Aconsegueix representar la potència latent, l'energia formidable que encobreix tota cara.

Correspon als primers anys de Miró i ja té un to escultòric pel volum que li dona el tractament del color. En aquest moment Miró fa força retrats d'amics, i de mica en mica va perfilant més el traç i va incorporant diversos fons amb elements decoratius.

En aquest primer autoretrat s'ha presentat com a enigmàtic, però no inquietant. El trobem mancat d'expressió, un xic estàtic, com si estigués pendent del que veu al mirall.

### *LA TAULA (NATURA MORTA AMB CONILL), 1920*

La taula del conill

Oli damunt tela, 130 x 110 cm

Col·lecció Gustav Zumsteg

- L'espai és fragmentat en formes anguloses i trencades de forma irreal mentre que els animals són pintats de manera realista.
- Els animals semblen vius tot i que es veu clarament que estan destinats a ser un àpat.
- En aquesta natura morta es revela també un altre aspecte de l'art de Miró, el seu parentiu amb l'estètica modernista, o Art Nouveau, que impregnava Barcelona des del començament de segle, i sobretot amb l'obra de Gaudí, pel qual té una gran admiració.

Miró escriu: «Influenciat sobretot per Picasso i els cubistes, el camp de Tarragona em féu venir unes ganes folles de treballar i vaig produir diverses coses entre les quals *La taula*.» Aquesta obra fou la que va fer que Picasso s'interessés per Miró, i li envià molts marxants. És una tela expertament plena, disciplinada, que deixa veure cap on va la producció mironiana.

A *La taula*, un gall, un peix, un conill, un pebrot, una gerra i una ceba d'un realisme molt fort estan disposats sobre una taula i davant d'un fons molt característic del cubisme de Miró. En aquesta tela, a més, hi veiem més piràmides que no cubs; hi apareixen sempre que hi ha perill de profunditat, sempre que comença un pla de fuga (el fons, el sol, la superfície de la taula). Quan els objectes poden ser representats frontalment (el gall, el conill), es pinten de manera realista. El càntir, en canvi, serà esmicolat geomètricament perquè ofereix massa ostensiblement el seu volum i reclama un model perspectiu.

Les potes curvilínies de la taula s'enfilen enèrgicament cap a un tauler quadrat, que és un regal per a la vista; un conill i un gall donen una indubtable impressió de vida, com ho fan algunes fulles de vinya i hortalisses. Com a contrast, hi ha un peix mort sobre una plàtera i un feixuc càntir de terrissa. Tot això apareix sobre les fileres dels triangles aguts que adornen la superfície de la taula i del tovalló, tot recordant els abruptes turons de l'horitzó. La natura morta s'obre a la vida real i a l'aire lliure.

Els trets guarden la nostàlgia de l'arabesc, els punts acolorits recorden els accents *fauves* i el geometrisme tendeix a la decoració, com una visió oriental constreta, però no pas anul·lada per un geòmetra aplicat.

Un ritme poderós, instintiu, domina la tela i preserva la seva exuberància del desordre, un ritme fundat en elements decoratius, l'existència dels quals és gairebé obsessiva.

A *La taula*, el color és sacrificat en benefici del dibuix. Quan hi ha geometrisme, el pintor usa una gamma sòbria i apagada.

### LA TERRA LLAURADA, 1923-1924

El camp llaurat

Oli damunt tela, 66 x 92,7 cm

Solomon R. Guggenheim Museum. Nova York

Cap al 1923-1924 Miró trobà un nou llenguatge figuratiu, que tradueix la seva minuciosa observació de la naturalesa i la seva valoració dels objectes a un llenguatge poètic de signes i colors lliures. Al quadre *La terra llaurada* es comença a percebre aquest fet, els objectes observats a Mont-roig encara no s'han convertit totalment en un univers de signes independents com succeirà més endavant.

- Divisió de la tela entre cel i terra només per la tonalitat.
- Banderes: catalana, espanyola i francesa.

- Al fons a la dreta, el pagès, que és qui dóna nom al quadre.
- L'arbre té sentits: ulls, orelles: «Per mi un arbre no és un arbre, una cosa que pertany a la categoria vegetal, sinó una cosa humana, algú vivent. És un personatge, un arbre, sobretot els arbres de casa nostra, els garrofers. És per això que els poso una orella o un ull als arbres. És l'arbre que hi veu i hi sent.»

*La terra llaurada* és una transposició imaginària. A diferència de *La masia*, hi ha més imaginació, una visió més fantasmagòrica. La metamorfosi dels arbres és característica: un gran peu a la dreta és interpretat com un personatge, una orella gegantina li surt al tronc, el fullatge porta alhora la pinya i un ull totalment obert. La figuera, a l'esquerra, es redueix a una silueta esquematitzada, amb un fruit i una fulla únics, minuciosament dibuixats. En el tercer pla, a l'esquerra, reconeixem els cactus per les seves fulles amb dents de serra. Les bèsties tenen proporcions noves i formes desproporcionades.

El moviment de simplicitat essencial de les coses, aquest moviment innocent que comporta d'una forma tan natural el gest creador, és el secret retrobat.

Mentre treballa encara en *La terra llaurada*, escriu aquestes línies a Ràfols des de Mont-roig: «Els meus paisatges no tenen res a veure amb la realitat exterior; són tanmateix més mont-roigencs que si haguessin estat fets del natural (...). Sé que enfilo uns viaranyos perillosos, i confesso que sovint m'agafa pànic, el pànic del viatger que camina per camins inexplorats; reaccio després, gràcies a la disciplina i a la severitat amb les quals treballo i llavors la confiança i l'optimisme tornen a donar-me l'impuls.»

En *La terra llaurada* hi retrobem la casa, la cort, el bou i el cavall, el gos i el llangardaix, els conills, el gall, el cargol, el cel amb els seus ocells i els seus núvols, etc. Set dibuixos preparatoris en quaderns mostren com Miró, a la seva manera, persegueix la realitat, detalla l'escorça d'una figuera, les teules d'una teulada, la massa d'un garrofer, la inflorescència d'una vela, les línies d'una casa. Segueix la seva intuïció afermada pel plantejament surrealista que les missions de la imaginació s'han de considerar part de la realitat.

Gran inventiva i tractament juganer.

### LES ESCALES COM RODA DE FOC TRAVESSEN EL BLAU, 1953

*Les échelles en roue de feu traversent l'azur*

Oli sobre tela, 116 x 89 cm

Col·lecció particular

- El traç, potent i ampli, és flexible i tou.
- Domina el gest al regle o al compàs.
- Les formes són precises, emmarcades per una ratlla negra que defineix espais de colors purs.
- Expressió directa, espontaneïtat. Fa la sensació de ser improvisat.

- Malgrat la presència imponent d'una figura central, l'obra destil·la lleugeresa i flexibilitat.

Les escales són motius freqüents a l'obra de Miró, i es poden interpretar com una metàfora de la recerca d'una sortida als opressius esdeveniments que havia viscut el pintor, la Segona Guerra Mundial.

És l'època de plenitud del pintor, ja conegut i prestigiós. «Tinc ganes d'acostar-me a les masses, perquè mai no he deixat de pensar-hi.» Hi ha la voluntat de fer-se present a les ciutats, de retrobar la funció social que l'artista havia perdut, perquè s'havia entotsolat.

Fuig de qualsevol figuració: «La matèria ho dirigeix tot. Estic en contra de tota recerca intel·lectual preconcebuda i morta. El pintor treballa com el poeta: de primer sorgeix el mot i després el pensament. Feu un gargot. Per a mi això serà el punt de partença, un xoc. Jo dono molta importància al xoc inicial.»

Com defensa M. Leiris, podem dir que certament en Miró tot pot adquirir significat, de manera que no és clara la frontera entre el que és figuratiu del que no ho és. Les coses representen alguna cosa per a l'espectador. És clar que seria inútil preguntar a l'artista què havia volgut representar, però el títol fa de mediador i ens ajuda a «mirar».

Miró vol arribar a la imaginació popular simplificant el seu art. Durant els anys 1952-1953 pinta seixanta pintures de tots els formats. Es distingeixen per títols poètics que solen ser llargues frases —sovint en francès— de to poètic, en consonància amb la seva sensibilitat: «Que la meva obra sigui com un poema posat en música per un pintor.»

A partir del 1954 va deixar de pintar fins al 1959. Es va dedicar a fer ceràmica, gravat i escultura, com si busqués nous llenguatges. A partir dels anys 60, però, repregué la seva tasca pictòrica.

# BIBLIOGRAFIA

- ALBERMANN, D. E. [et al.]. *Discutir para comprender. El uso de la discusión en el aula*. Madrid: Visor, 1990.
- ALONSO TAPIA, J. *Enseñar a pensar. Perspectivas para la enseñanza compensatoria*. Madrid: Cide, 1987.
- BARON, STERNBERG. *Teaching Thinking Skills: Theory and Practice*. Nova York: Freeman, 1987.
- BELTRÁN, J. *Aprender a aprender. Estrategias cognitivas*. Madrid: Cincel 1989.
- BRUER, J. T. *Escuelas para pensar*. Barcelona: Paidós-MEC, 1995.
- BRUNER, J. *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid: Morata, 1988.
- BRUNER, J.; HASTE, H. *La elaboración del sentido*. Barcelona: Paidós, 1990.
- COLES, ROBINSON. *Teaching thinking*. Bristol: Bristol Press, 1988.
- DIMNET, E. *El arte de pensar*. Buenos Aires: Americalee, 1962.
- ENTWISTLE, N. *La comprensión del aprendizaje en el aula*. Barcelona: Paidós-MEC, 1988.
- FLAVELL, J. *El desarrollo cognitivo*. Madrid: Aprendizaje-Visor, 1984.
- GELLATLY, A. *La inteligencia hábil*. Buenos Aires: Aique, 1997.
- LIPMAN, M. *Pimi*. Vic: Eumo, 1989.
- *Recerca Filosòfica*. Vic: Eumo, 1989.
- *Buscant el sentit*. Vic: Eumo, 1990.
- *La descoberta de l'Aristòtil Mas*. Vic: Eumo, 1990.
- *Filosofia a l'escola*. Vic: Eumo, 1991.
- *Lisa*. Vic: Eumo, 1991.
- *Recerca ètica*. Vic: Eumo, 1992.
- *Kio i Gus*. Vic: Eumo, 1994.
- *Admirant el món*. Vic: Eumo, 1996.
- *Natasha, vigotskian dialogues*. Nova York: Columbia University, 1996.
- *Pensamiento complejo y educación*. Madrid: De la Torre, 1997.
- MATHEWS, G. B. *La filosofía y los niños*. Mèxic: FCE, 1978.
- *Philosophy & the Young Child*. Cambridge: Harvard University Press, 1980.
- *Dialogues with Children*. Cambridge: Harvard University Press, 1984.
- MAYOR, J. *Aprender a aprender: Estrategias metacognitivas*. Madrid: Cincel, 1991.

- PUIG, de I. *Contes per pensar*. Barcelona: Destino, 1996.
- READ, R. F. *Talking with Children*. Denver: Arden Press, 1983.
- ROGOFF, B. *Aprendices del pensamiento*. Barcelona: Paidós, 1993.
- TISHMEN, S.; PERKINS, D.; JAY, F. *Una aula para pensar*. Buenos Aires: Aique, 1997.
- VÉLEZ, R. M. [et al.]. *Jugar y aprender*. Barcelona: Octaedro, 2000.