



in-fàn-ci-a  
**198**

REVISTA DE L'ASSOCIACIÓ  
DE MESTRES ROSA SENSAT  
MAIG / JUNY 2014

*educar de 0 a 6 anys*





Som una

**immensa  
minoria!**

T'hi apuntes?

**Associa't**

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

# Un altre decret

Cada cop que pensem en el tema de l'editorial, l'actualitat ens passa al davant. Un altre decret...

Dimarts 25 de març s'aprovava un decret que aguditzava encara més la pèrdua de democràcia a les escoles. El famós Decret de plantilles dona poder a la direcció per escollir un 50% dels mestres de l'equip - no en direm plantilla perquè l'escola no és una empresa. Això, que per si sol pot conduir a pensar en l'estabilitat de projectes, en la sintonia pedagògica i en projectes de qualitat, passa per davant de conceptes com democràcia, participació i diversitat.

L'excusa de la «professionalització del docent» que s'argumenta des de l'Administració, deixa entreveure aquesta manera d'entendre l'escola i l'educació, allunyada del que milers i milers de mestres conceben. L'escola no és una empresa, i, ni de lluny, els mestres han de competir per aconseguir que una persona, sota el seu únic criteri, decideixi «contractar-lo».

Aquest decret és una còpia barroera d'altres sistemes que trobem en països com Finlàndia. I diem barroera perquè no es pot aïllar aquest sol element d'altres criteris i d'altres polítiques socials que fan que totes les escoles públiques finlandeses siguin de gran qualitat.

Estem totalment d'acord que els mestres hem d'estar formant-nos contínuament, i és evident que ser mestre demana aquesta responsabilitat i aquest compromís. Però per això, el Departament també ha de fer una aposta. I en aquests moments ha deixat anar la corda. No s'aconsegueix una millor escola pel fet de poder triar els mestres, sinó perquè des dels responsables últims, s'aposti per formar els professionals, dotar de recursos les escoles, i escoltar les necessitats i demandes reals de mestres i famílies.

No podem oblidar, però, que aquest nou decret no és més que el desplegament d'una llei catalana. La LEC, o Llei d'Educació de Catalunya, ja explicava en els articles 114 i 115 aquest fet. Per tant, mentre desvien el focus d'atenció cap a Madrid, i anem empenyent perquè no arribi la LOMCE, aquí a Catalunya es va desplegant la LEC, una llei votada al nostre Parlament, que es gira d'esquena al model participatiu que havia caracteritzat la nostra realitat amb la recuperació de la democràcia i que obre la porta a un model neoliberal que, en comptes de fer escoles competents, generarà escoles en competència. Fem evident que aquesta no és la nostra manera d'entendre l'educació.

<b>Sabies que...</b>	<b>Teatre</b>	Ignasi Roda	<b>2</b>
<b>Plana oberta</b>	<b>L'acollida de... famílies</b>	Mestres de la Xarxa 0-6 de Girona	<b>4</b>
<b>Educar de 0 a 6 anys</b>	<b>Conviure amb altres infants</b>	Anna Tardos i Eva Salhazhar	<b>10</b>
<b>Bones pensades</b>	<b>Can Torredemer, pinzellades d'història, pinzellades d'emocions</b>	Equip de mestres de l'escola Torredemer	<b>16</b>
<b>Escola 0-3</b>	<b>Creant xarxa 0-6 al Barcelonès Nord</b>	Seminari de coordinació 0-6	<b>17</b>
	<b>Habitar l'espai: moure per a ésser</b>	Rocío Galindo	<b>19</b>
<b>L'entrevista</b>	<b>Conversa amb Ada Colau</b>	Infància	<b>28</b>
<b>Escola 3-6</b>	<b>Però el cent existeix...</b>	Gemma Núñez	<b>32</b>
	<b>Històries de rotllana</b>	Marta Guzman, Loli Álvarez i Esther Moreno	<b>34</b>
<b>Infant i salut</b>	<b>La síndrome de Gilles de la Tourette</b>	Ramon Pujades	<b>37</b>
<b>Llibres a mans</b>	<b>Petit homenatge a Iela Mari</b>	Roser Ros	<b>41</b>
<b>El conte</b>	<b>Contes encadenats</b>	Elisabet Abeyà	<b>42</b>
<b>Informacions</b>			<b>44</b>
<b>Biblioteca</b>	<b>sumari</b>		<b>47</b>

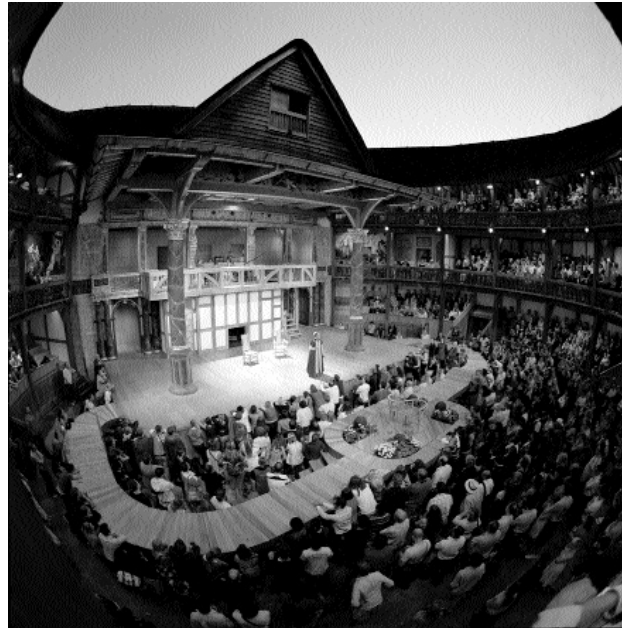


# Teatre

Què és el teatre? El diccionari ens dona algunes definicions: «edifici destinat a la representació d'obres dramàtiques», «literatura dramàtica», «professió d'actor/actriu», «conjunt d'obres dramàtiques d'un autor», «lloc on s'acompleix un esdeveniment, un fet», «art de representar una acció en un escenari», «exageració en les maneres i en l'expressió».

L'amplitud de les accepcions ens demostra la riquesa del mot. De totes, però, trio la de «lloc on s'acompleix un esdeveniment, un fet», potser perquè s'acosta més a la meua manera d'entendre el teatre: un fet, un succés, i no pas un de qualsevol, sinó un de precís, triat, volgut i desitjat.

Traslladar aquest sentiment damunt d'un escenari o un espai escènic és un fet especial carregat d'acció i de simbolisme. Per això és tan difícil explicar les sensacions que produeix fer teatre. I és en aquestes sensacions on s'amaga la seva riquesa. Els sons, el gest, la paraula, la imatge, la música, el cos, el sentiment, el crit, el silenci, la mirada... Tots aquells elements que configuren l'ésser humà i que rarament transcendeixen en la nostra vida quotidiana, emergeixen lliures i es manifesten quan fem teatre. No és gens estrany, doncs, que el teatre sigui una eina pedagògica de primera qualitat.



**Ignasi Roda**

Per què es vol fer teatre? Potser per enfrontar-se a un mateix, al propi somni. Potser perquè en tots existeix una mena d'instint exhibicionista i ens agrada posar-nos una màscara, la màscara del personatge que interpretem, que té més de nosaltres mateixos del que s'ha imaginat l'autor. O potser simplement per una curiositat ben sana de descobrir alguna cosa diferent.

Fer teatre permet aprendre uns valors inqüestionables: el treball col·lectiu, l'educació de la sensibilitat, el descobriment de la paraula i el gest com a eines reals i necessàries per a la comunicació i potser, al final de tot, la descoberta de la vocació pel teatre com a especta-

dor o com a treballador. I si tot això ho apliquem a l'ésser humà en les seves edats d'aprenentatge i ho situem dins un marc escènic (institut, escola) que els acompanyarà durant uns quants anys, els importantíssims anys de formació i sensibilització, arribem a la conclusió que el teatre és una magnífica eina d'aprenentatge.

Els companys, el públic que assisteix a una representació d'un taller d'escola o d'institut, han d'entendre, han d'agradar i, per què no?, venerar l'esforç dels aprenents d'actor i actriu que desfilen davant dels seus ulls. Perquè el





que passa damunt d'un escenari és el resultat d'un esforç col·lectiu i d'una força de voluntat individual mereixedora de tota lloança.

La representació és la culminació d'un procés creatiu que ha enriquit l'alumne. Poques assignatures tenen aquest poder fascinant del teatre, i poques arts agombolen tantes disciplines perseguint un mateix objectiu. Aleshores, la representació esdevé màgica.

És aquí quan el teatre comença a tenir memòria, que vol dir la pròpia història que s'escriu diàriament. Perquè difícilment podrem aconseguir que els teatres s'omplin, que el nivell de qualitat dels espectacles augmenti, si no existeix la quotidianitat del teatre en les nenes i nens, els nois i noies, quan exerceixen de ple dret l'ofici d'aprendre. ■

Ignasi Roda

# In-fàn-ci-a visita

**Escola Bressol  
Sant Nicolau**  
**Dissabte 24 de maig**  
**9:30 h**

**Punt de trobada: Carrer Camí de la masia, 6-8  
Sant Andreu de Llavaneres**



# L'acollida de... famílies

El debat que es va generar en el grup de participants de la Xarxa Girona quan es va tractar aquest tema va ser molt ric i va provocar tota una sèrie d'interrogants:

Quina és la nostra actitud quan rebem les famílies? Com ens posicionem? Què expliquem als pares quan vénen per primer cop? Quina metodologia fem servir per acollir les famílies? Què i com preparam la rebuda inicial? Quina impressió s'emporten de l'escola?

A partir d'aquí, es va considerar que es donen diferents moments d'acollida a les famílies i que es podrien analitzar.

Hem intentat recollir l'intercanvi d'experiències, idees i reflexions que es van anar tractant en les diferents trobades.

## Famílies noves

Hi ha situacions d'acollida grupal (jornada de portes obertes, reunió de grup, festa de benvinguda, etc.) i individual (preinscripció, matriculació, primera entrevista).

En aquestes primeres trobades és molt important tenir en compte l'aspecte emocional, saber escoltar i comprendre els sentiments, inquietuds i neguits de les famílies.

**En aquestes línies es pot trobar la continuïtat en la reflexió al voltant de l'acollida que el grup de la Xarxa 0-6 de Girona ha estat duent a terme. La importància de la relació amb les famílies està inevitablement lligada al respecte i a la manera de relacionar-nos amb l'infant. La manera com acollim les famílies des de la seva diversitat i com ens situem els mestres, marca la identitat de l'escola que anem construint conjuntament.**

## Mestres de la Xarxa 0-6 de Girona

Va ser molt interessant intercanviar i analitzar diferents maneres de fer i els diferents recursos i les diferents estratègies que projectem a les escoles.

## Jornades de portes obertes

És una jornada on poden venir famílies a conèixer l'escola, però no implica que després facin la preinscripció. És la primera impressió que reben les famílies i on les professionals estem molt sensibilitzades a tenir cura que les famílies comencin a fer-se una idea positiva de l'escola.

En el grup de debat varen aparèixer diferents variables en funció de l'equip, de la població, del context on està ubicada la llar d'infants...

Hi ha escoles que fan la jornada de portes obertes el dia de la festa major, n'hi ha d'altres que coincideix en un cap de setmana, en un dia lectiu o es fa una sessió de matí i una altra de tarda, etc.

La informació que es dona i allò que es mostra de l'escola es fa arribar de diverses maneres: es programen visites guiades, s'explica el projecte educatiu, es donen díptics o fullets... o simplement es deixa passejar lliurement pels espais i les instal·lacions.

Es va valorar la importància d'equilibrar la informació que donem a les famílies i la que ens donen elles i que nosaltres necessitem saber. Hem de pensar què és





plana oberta







el que volen saber les famílies, quins dubtes inicials poden tenir quan vénen a visitar un centre educatiu i estar obertes a les seves demandes i inquietuds.

Una possibilitat seria fer una jornada on s'explica un relat-discurs més general amb imatges, però sense oblidar que el més important és donar un tracte directe on les educadores puguin respondre als dubtes i interessos de forma clara i concreta.

### **Procés de preinscripció i matriculació**

Es va coincidir que la preinscripció, la matriculació i tot el que fa referència a processos més administratius i «burocràtics» són moments feixucs per a tothom.

Moltes vegades és la primera impressió que s'emporten les famílies i cal tenir-hi cura. Cal pensar tant en els aspectes organitzatius (per facilitar els tràmits) com en els emocionals (quin tracte personal donem).

### **Trobades de presentació**

El format pot ser divers: reunions de grup, festes de benvinguda, etc. En aquestes trobades es busca crear un ambient acollidor, càlid, on les famílies es sentin a gust i es puguin començar a conèixer entre elles i amb les mestres. Aquest ambient de proximitat hauria de continuar en els moments d'acollida diària. L'estil de comunicació i l'ambient que iniciem en aquesta presentació o en les portes obertes poden marcar l'estil de relació en un futur.

### **Acollida diària**

Les famílies tenen ganes de compartir amb els seus fills i filles moments dins l'escola i veure el que hi fan. En la majoria de les escoles presents en el grup de treball, les famílies poden entrar a les estances i estar-s'hi una estona, depenent de la disponibilitat i la necessitat de la família. També se'ls convida a participar en alguna proposta (cantar, explicar un conte...) o a observar el joc dels infants. Quan es detecta que hi ha quelcom que els preocupa se'ls ofereix la possibilitat de tenir una trobada amb l'educadora en un moment més tranquil per a tots.

En algunes escoles, comentaven les companyes, s'han començat iniciatives per aconseguir aquest acostament diari cap a les famílies i anar oblidant aquelles files en els moments de l'entrada. I les escoles de nova creació que estaven presents en el grup de treball, ja han planificat els moments d'acollida des d'un altre enfocament més respectuós i proper.

### **Famílies preocupades pel procés de familiarització**

Per a l'infant i per a les famílies, el primer dia de l'escola bressol és un dia difícil. S'hauran d'enfrontar, potser per primer cop, a una separació durant unes quantes hores. És per això que a les escoles bressol es té molt clar que la familiarització és un procés que tothom ha de passar, tant infants, com famílies, com els mateixos professionals. Per això procurem planificar, pensar i explicar de manera clara en què consisteix aquest procés i, de vegades, fer alguns petits





*Un lloc de tranquil·litat*

suggeriments que facilitin el procés per a l'infant en concret, però també per a la vida del grup (entrades esglaonades, acordar l'hora d'entrada i sortida...), sempre des del respecte per l'infant i el seu procés d'entrada a l'escola bressol.

Aquesta mateixa situació es viu quan es fa el pas al parvulari, ja que les famílies i els seus fills es trobaran amb uns altres professionals i en un espai i ritmes diferents. Algun parvulari també s'ha plantejat, per exemple, convidar les famílies l'estona del menjador com a part d'aquest procés, perquè representa un nou espai amb professionals diferents i amb activitats extraescolars.

Hi ha la creença que els infants a les escoles bressol i als parvularis tenen unes necessitats diferents, però les famílies reclamen en el parvulari aspectes viscuts a l'escola bressol: poder acompanyar l'infant fins a l'estança, la proximitat i el diàleg amb les mestres... La continuïtat entre l'escola bressol i el parvulari hauria de ser un objectiu a treballar entre les diferents etapes.

El moment de comiat del dia a l'escola bressol també va ser un punt de reflexió en el grup. De vegades recullen l'infant persones diferents que les mestres hem de conèixer per tal, també, de donar seguretat a l'infant. Potser una presentació prèvia d'aquestes altres persones és una bona opció.

En ambdós casos es va estar d'acord que en la majoria d'escoles, quan sorgeix una emergència i es desconeix la persona que recollirà l'infant, és important que es truqui per informar de la nova situació i donar referències de la persona autoritzada.



### **Reincorporació de famílies després d'una absència llarga**

L'absència de l'infant, tant al parvulari com a l'escola bressol, en la majoria de casos ve donada bàsicament per dos motius: per malaltia, o bé per vacances o visites al país d'origen. En ambdós casos es va coincidir que l'absència sol durar un o dos mesos com a molt.

Si l'infant està malalt, la família, en la majoria dels casos, sovint truca a l'escola. Es va estar d'acord que l'escola també mostra interès per l'evolució del nen o nena, i també truca per interessar-s'hi.

Si el motiu de l'absència són les vacances familiars o les visites als països d'origen, ni l'escola, que suposadament ha estat informada, ni la família, no solen mantenir contacte. En aquests casos s'ha observat que l'infant, quan torna a l'escola, necessita un temps nou per utilitzar el català amb nosaltres.

En aquest últim cas va sorgir la idea que, si era possible, es podia mantenir contacte amb la família a través de les noves tecnologies: un correu electrònic, una videotrucada...

En les dues situacions d'absència que es van comentar, els membres del grup vam coincidir en tres aspectes:

- Quan l'infant torna a l'escola, sigui quin sigui el motiu de l'absència, es procura mostrar un interès per la seva persona.





*Un lloc on poder xerrar, escoltar música, fer un cafè, llegir un article o decorar la capsula dels tresors del seu fill o filla.*



*Un espai perquè les famílies es trobin i comparteixin vivències durant el procés d'adaptació.*

- Més que fer quelcom especial amb la família, es procura que l'infant sigui el protagonista.
- Sempre que es pugui, és bo que l'infant mantingui vincles amb la vida de l'escola. Això és possible si la causa és la malaltia, en aquest cas es pot demanar a la família la seva col·laboració en les festes o bé en altres actes, encara que el nen o nena no hi pugui assistir.

### **Noves situacions familiars**

En les diferents situacions familiars que ens puguem trobar ens cal un tracte cordial i respectuós. En casos de separacions, es coincideix que la nostra mirada ha de ser neutral i objectiva en la relació que mantenen els membres de la família. Des de l'escola, és convenient que les informacions arribin a totes dues parts.

### **Famílies estrangeres o novingudes**

Ens trobem sovint amb famílies estrangeres que necessiten un acompanyament i una atenció més individualitzada.

Dos aspectes importants que cal tenir en compte amb aquestes famílies són l'existència d'una llengua i una cultura diferents.

Tant a les escoles bressol com als parvularis del grup de debat es valora que cal una bona comunicació a través de missatges clars i entenedors. Cada escola cerca els seus propis recursos, com per exemple buscar dins la mateixa escola un intèrpret. També sovint les mateixes famílies busquen algú que els ajudi a entendre els missatges.

El que està clar és que cal tenir sentit comú a l'hora de transmetre els missatges, buscant eines que ens ajudin a mantenir una bona comunicació.

### **Famílies d'incorporació tardana**

Durant el curs escolar en la majoria d'escoles sempre hi sol haver alguna família que s'incorpora més tard. La reflexió ens va fer adonar que sovint la informació no els arriba de la mateixa manera (ja que estem en un altre moment del curs) i que moltes vegades donem per fet coses que poden ser importants i que ajuden a desangoixar-les. Les famílies són noves i tenen les mateixes pors i angoixes que les altres que van començar més aviat i, per tant, hem d'acompanyar-les i acollir-les com a les altres perquè vagin coneixent l'escola.

La persona que coordina l'equip de l'escola pot tenir tota la documentació clara i organitzada per a les futures incorporacions com poden ser els fullets, díptics, informacions visuals...



Una proposta que va sorgir del debat va ser oferir a les famílies que s'incorporen més tard, sobretot a l'escola bressol, passar una estona amb el grup d'infants. Això els permetrà veure la dinàmica del grup i com es viu el moment.

### Conclusions del grup de treball

Després d'analitzar les diferents situacions d'acollida a les famílies que es poden donar a les escoles bressol i als parvularis, el nostre grup de treball va arribar a algunes conclusions.

Per tal d'afavorir un bon clima ens cal:

- Repensar la nostra actitud.
- Mostrar complicitat.
- Estar oberts a les famílies, a les seves demandes, respondre a les seves inquietuds.
- Mostrar una actitud serena, tranquil·la.
- Donar informació clara, entenedora, visual.
- Mostrar l'escola, les seves estances, els seus espais.
- Preparar l'espai amb cura, procurant que sigui acollidor. ■

Mestres de la Xarxa 0-6 de Girona



# Conviure amb altres infants

**Les autores descriuen situacions quotidianes en la relació entre infants i analitzen què significa aquest procés de socialització i quines situacions formen part, també, d'aquest procés social. Els conflictes i la seva gestió són descrits també amb molt de rigor.**

**Anna Tardos i Eva Salhazhar**

## **Funcions socials de l'aprenentatge**

Què significa per a un infant conviure en un grup amb altres companys d'edat similar? En general, l'infant mostra molt d'interès per les persones d'edats semblants; per exemple, reacciona amb curiositat quan va pel carrer i es troba amb nens o nenes de la seva edat. Estar junts amb altres infants durant bastant de temps, aprendre a conèixer-se una mica millor, renunciar als propis interessos dins d'un grup per tal de compartir una joguina o superar una situació conflictiva o un mal tràngol, no són pas tasques fàcils de solucionar per a ell. Per als infants que amb prou feines parlen o ho estan començant a fer, no resulta gens fàcil entendre's entre ells. No parlen clar, com ho fan la família i les mestres amb ell. Alguns infants intenten dur a terme tot allò que els interessa, com per exemple, prendre-li de les mans a un altre la joguina que els fa gràcia, sense valorar l'efecte que produeix el seu comportament sobre els altres. Els nadons acostumen a explorar el cos dels companys que tenen més a prop, sense ser conscients que els poden fer mal. D'altres tenen la tendència a rectificar molt ràpidament l'actitud que afavoria els seus propis interessos, com, per exemple, deixar anar la seva joguina tan bon punt se'ls acosta un altre infant. El fet de conviure amb altres nens i nenes pot donar lloc a

petits "accidents", atès que es mouen sense massa destresa, com són els fets involuntaris d'arribar-se a "enxestir", ensopegar entre ells

o espitjar-se mútuament. No obstant això, i independentment d'aquestes topades involuntàries, alguns infants tenen de vegades impulsos que poden expressar mossegant o pegant els altres infants. En aquests casos, la convivència es percep com un fet amenaçador.

Els conflictes entre infants formen part, en certa manera, del procés d'aprenentatge, i resulten útils en la mesura que s'arriben a resoldre d'una manera satisfactòria i no dominen el bon ambient del grup. Per exemple, els infants poden aprendre que el primer que té una joguina també hi té un determinat dret. Poden aprendre a protegir-se dels infants "dominadors", per exemple, anant a jugar en una zona tranquil·la i allunyada d'aquests, un cop han escollit la seva joguina. Poden aprendre a no deixar anar la seva joguina, sinó agafar-la amb més força, quan algun infant intenta prendre'ls-la. Es pot aprendre a relacionar-se amb els altres (fer una primera presa de contacte), a començar a jugar plegats i començar a quedar per trobar-se per jugar altres cops, com també es pot aprendre que hi ha infants que no volen jugar amb tu. L'infant pot aprendre a fer realitat alguns dels seus desitjos sense que sigui a costa



dels altres, per exemple, en la mesura que ofereix la seva joguina per intercanviar-la. Com s'aconsegueix que t'acceptin per jugar en un grup? Com hem d'actuar quan hi ha un infant que destrossa o altera tot el joc? Com podem fer-li veure que en aquell moment volem jugar sols?

Els infants que conviuen en un grup estan tot el dia enfrontant-se a aquest tipus de qüestions i a d'altres de similars. Tenen davant seu tota una tasca d'aprenentatge social, tant pel que fa al seu propi comportament com a les seves respostes envers el comportament tan variat dels seus companys de grup. Les educadores ajuden els infants assumint amb molta cura les seves interaccions, intercedeixen, sempre que sigui possible, entre uns i altres, i els donen consells que els poden fer més fàcil la convivència.

### El paper de l'educadora en les situacions conflictives entre infants

Per tal de tenir un aprenentatge social dins del grup –especialment, però, en les situacions conflictives–, els infants necessiten el recolzament de l'educadora, i de vegades inclús que se'ls guiï o manipuli directament. En general, als adults no els agraden els conflictes i proven d'evitar-los. De fet, els conflictes no s'haurien de produir amb massa freqüència ni ser massa aferrissats. En un ambient pacífic i emocionalment equilibrat, els conflictes individuals es poden resoldre amb més facilitat que quan regna una atmosfera enrarida i intranquil·la i el temps apressa. El fet d'organitzar les activitats diàries tenint en compte les necessitats dels infants, una relació amigable i el coneixement personal entre educadores i infants, són condicions obligades per aconseguir que els membres d'un grup es relacionin entre si d'una manera predominantment pacífica. No obstant això, i com és natural, en un grup d'infants on hi regna un ambient positiu, també hi poden aparèixer situacions conflictives que requeriran igualment la intervenció de les educadores.

L'educadora no reacciona igual a cada conflicte que es produeix entre infants. En primer lloc, observarà, des de la distància, si poden arribar a

resoldre'l per si mateixos. Tot i així, acostuma a ser necessari parlar amb els infants per mostrar-los una sortida al problema, com, per exemple, quan es barallen per una joguina, indicar-los que n'hi ha una altra de molt semblat que també poden fer servir. Quan es parla amb els dos infants, no es tracta de determinar qui té la culpa ni de renyar-los moralment, sinó d'oferir-los ajuda sense dramatitzar i procurar que vegin que hi ha una sortida a la seva situació.

En altres casos serà necessari proporcionar ajuda immediatament, en especial quan s'està mossegant, pegant o molestant físicament d'alguna manera, i queda prou clar que l'infant no es podrà defensar ni sortir-se o alliberar-se per si sol de la situació atemoridora. Inclús quan s'interrompen de mane-

ra dràstica aquest tipus de situacions, no ajuda gens el fet que els adults reaccionin de forma brusca o esverada. La mestra separarà els infants, parlarà amb ells, comentarà la situació sense massa explicacions i amb tota claredat, els oferirà la possibilitat que s'ocupin amb una altra mena d'activitat un cop s'hagin calmat. En qualsevol dels casos, el que es pretén és ajudar els infants, i no fer-los avergonyir ni fer el paper de jutge que s'inclina cap a una de les parts i condemna l'altra.

Seguir el procés d'un conflicte no és una tasca fàcil. La mestra no pot assumir la solució del conflicte en lloc de l'infant. No s'ha d'immiscir en la resolució ni massa d'hora ni d'una manera massa dominant, perquè si ho fes li prendria a l'infant la possibilitat d'aplicar estratègies per trobar una solució per si mateix. Per altra banda, el fet que els adults no s'hi fiquin constitueix alhora un perill: per exemple, si es tracta d'un conflicte en què arriben a les mans i els adults que s'ho estan mirant no hi fan res, no reaccionen, els infants ho podrien interpretar com que gaudeixen del seu consentiment per actuar amb violència. L'infant es mereix que els adults estiguin de la seva part i l'ajudin en les situacions conflictives que sovint l'alteren emocionalment.



Cada situació conflictiva és única. L'adult ha de decidir sempre en cada conflicte si ajuda l'infant “amb els ulls”, “amb la boca” o “amb les mans”, i sentir quins són els mots i els gestos que més el poden ajudar.

### **Volem il·lustrar-ho amb uns quants exemples:**

*La Marie, de 13 mesos de vida, juga en el grup de pares i nens amb cubells de plàstic de diferents mides. Comença a picar amb un cubell petit un de més gros de manera rítmica, i és evident que gaudeix molt amb aquesta activitat. La Selma, de la mateixa edat, se la mira amb molt d'interès, se li acosta i intenta prendre-li el cubell petit de les mans. La Marie protegeix la seva joguina, comença a parlar tot aixecant la veu i amb un to indignat i comença a picar-li l'esquena a la Selma amb el cubell petit. La Selma fa un crit de dolor i s'allunya una mica. Troba una cullereta de metall prop seu i tot seguit comença a colpejar altres cubells de plàstic que troba a la vora. Les dues nenes juguen ara pacíficament tot imitant-se l'una a l'altra.*

*L'Anton i en Valentin tenen 20 i 21 mesos de vida, respectivament. L'Anton disposa en una llarga fila una sèrie de gots de plàstic, sobre un dels marges d'una caixa que serveix per pujar-hi, com una escala, i ho fa amb molta cura. En Valentin té dispersos pel terra diferents blocs, cotxes i contenidors, però també està fent servir un got de plàstic com els de l'Anton. En el moment en què l'Anton no troba cap més got, mira al seu voltant i veu el got que està fent servir en Valentin. Una mica dubitatiu, es dirigeix cap a l'escampall de joguines d'en Valentin i li agafa el got. En Valentin es posa a cridar. L'Anton torna a deixar el got al seu lloc. Torna a mirar al seu voltant i troba un got apilable quadrat. Li ofereix el got apilable a en Valentin. En Valentin l'agafa. L'Anton torna a agafar el got de plàstic tot mirant-se en Valentin, com si li demanés permís amb la mirada. Sembla que en Valentin s'hi repensa, aleshores accepta el canvi i posa el got apilable en el lloc del de plàstic. Tots dos nens segueixen jugant.*

En aquestes situacions que acabem de descriure els infants han resolt els conflictes per si sols. El factor desencadenant fou l'interès per l'activitat, és a dir, pel material de joc, i no pas l'actitud hostil envers l'altre. El problema es va resoldre després que la Selma hagués trobat un altre cubell.

La intervenció per part de l'educadora del grup possiblement hauria provocat confusió en els infants. Si la Selma no hagués trobat cap altre cubell, l'educadora li n'hauria pogut acostar un, inadvertidament, com a mesura resolutiva discreta. També va ser remarcable el fet que cap dels infants es va adreçar, ni tan sols amb la mirada, a cap de les educadores presents per reclamar ajuda.

En l'exemple de l'Anton i en Valentin, el primer havia iniciat un intercanvi. La seva capacitat d'obrar d'aquesta manera és ja el resultat d'un procés d'aprenentatge social. L'Anton ja ha entès que en Valentin no pot cedir el seu material sense rebre res a canvi. Entre els infants que experimenten un entorn respectuós, hi podem veure cada cop més sovint aquesta estratègia social. De totes maneres, no sempre i en tots els casos s'accepten els oferiments d'intercanvi com en aquest exemple. Vegem ara una altra situació:

*En Luis, de dos anys d'edat, s'està enfilant per una escala triangular de cordes penjada a la zona de joc on hi ha pares i nens. Vol seguir pujant per l'escala, però dubta. Encara no ho ha fet prou vegades i se sent una mica insegur. Al seu costat hi ha la Sarah, que ja hi està pujant, i l'empeny cap a una banda. En Luis s'espanta, es posa a cridar i s'agafa fort a les cordes.*

*L'educadora del grup, situada una mica més lluny, ha vist la situació i li demana a la Sarah que s'espera i que deixi espai a en Luis. La Sarah no està disposada a obeir-la immediatament. L'educadora se li acosta i li explica a la Sarah que en Luis encara necessita una mica més de temps per continuar pujant o per baixar l'escala del tot. És aleshores quan la Sarah baixa un esglaó i s'espera. En Luis es tranquil·litza. L'educadora li diu que ja pot continuar pujant, que la Sarah s'esperarà mentre ell puja per l'escala, i aleshores ella puja darrere d'ell.*

La mestra va aconseguir amb les seves paraules resoldre la situació. Entenent que en Luis estava passant un mal tràngol, no va esperar massa per veure si ell sol resolvia la situació, sinó que va considerar que havia de reaccionar amb rapidesa. Va poder manifestar de manera indirecta el seu propòsit que no es pressionessin mútuament, sense haver d'expressar cap judici.



*En Philip i la Lea juguen al jardí de l'escola bressol, dins del sorral. L'educadora està ocupada amb altres infants. Tot i així sent com la Lea, asseguda dins el sorral, crida desesperadament, i veu com en Philip va picant repetidament el cap de la Lea amb una pala de plàstic. L'educadora demana als infants dels quals s'està ocupant que s'esperin una mica i corre ràpidament cap al sorral. Atura els cops d'en Philip i li diu en un to de veu molt seriós que sota cap concepte pot donar cops, perquè això fa molt de mal. Comprova que en Philip també està molt alterat. "El meu cubell", diu tot enfadat. L'educadora passa la mà pel cap de la Lea i li diu: "Oh, això sí que ha fet mal, oi?". Aleshores passa la mà per l'esquena d'en Philip i li diu que els portarà més cubells, per tal que puguin continuar jugant. Un cop s'han tranquil·litzat tots dos nens, l'educadora els porta altres estris per jugar amb la sorra. En Philip, una mica més allunyat de la Lea, torna a concentrar-se en el joc. L'educadora torna cap als altres infants i continua la conversa que havia hagut d'interrompre.*

En aquesta situació, la mestra ha hagut de fer servir "mans i mots". Tan ràpidament com pot interromp el comportament agressiu, però no reacciona enfadada ni indignada. Es posa molt seriosa i els parla amb

tota claredat a l'hora de formular el seu propòsit, però no li fa cap retret a en Philip pel seu comportament ni es mostra o actua com si estigués enfadada. El que pretén no és descobrir com es va iniciar la baralla, ni renyar ni jutjar els infants. El que es proposa és acabar la baralla, ajudar-los a calmar-se i fer que puguin tornar a conviure pacíficament.

Tot i que ocasionalment es produeixen situacions de tensió o de confrontació, també són moltes les situacions agradables i pacífiques en les quals els infants gaudeixen de la convivència, s'imiten uns als altres mentre juguen i es diverteixen en grup, s'ajuden mútuament o riuen tots plegats. En una situació òptima, dins de l'escola bressol, hi predominen els moments alegres i enriquidors entre infants. La pediatra Dra. Maria Vincze i la psicòloga Geneviève Appell han analitzat i documentat a través de la seva pel·lícula *Säuglinge und Kinder untereinander* ("Relacions entre nadons i infants") els diferents nivells d'interacció en infants de molt curta edat i a diferents edats. Resulta colpidor i alhora sorprenent veure, com ens mostra aquesta pel·lícula, amb quina claredat i amb quina rapidesa nadons i nens molt petits s'enriqueixen a través de les trobades i els contactes que estableixen entre ells quan conviuen en una atmosfera pacífica.

### **L'efecte de l'organització del temps sobre l'ambient de grup**

Un dels factors que influeix notablement en l'ambient que es crea dins dels grups d'infants és la distribució del grup en funció de l'edat. Són variats els arguments a favor i en contra de formar grups amb infants d'edats diferents o d'edats semblants. Aquells que defensen la barreja d'edats argumenten per damunt de tot la idea que els infants petits aprenen dels més grans. Hi ha l'opinió que en els grups d'edats barrejades s'estableix un ambient més similar al de la família, que transmet seguretat i protecció. Es produeix un aprenentatge social i cognitiu quan els infants més grans ensenyen els més petits, mentre que aquests últims s'orienten millor en veure la manera de comportar-se i els interessos pels jocs que tenen els més grans.

Segons la nostra opinió, el fet de viure en una família no és pas equiparable a la situació que es produeix en un grup d'infants d'edats diferents. En cap família hi viuen vuit, deu o dotze infants d'edats que oscil·len entre un i sis anys.



Una de les dificultats que es planteja en el grup d'infants d'edats diferents és que en el joc, en general, els grans dominen la situació, i a la vegada els petits els fan nosa, de manera que sorgeixen molts més conflictes entre ells. Els infants, si més no els més petits, queden saturats per aquests conflictes. Els és gairebé impossible assimilar d'una manera satisfactòria les diferències que s'originen a causa dels diferents nivells de joc.

En un grup d'infants d'edats diferents molt sovint els més petits es troben molt pendents de les activitats dels més grans, motiu pel qual no arriben a concentrar-se en els seus propis jocs. Inclús quan els grans conviden a jugar els petits a fer com ells, acostumen a adoptar una actitud passiva i generalment definida pels grans, per la qual cosa no arriben a desenvolupar els seus interessos propis. També pot passar que els infants del grup d'edats diferents tinguin menys oportunitats de trobar-se amb companys de la seva mateixa edat i amb un desenvolupament similar amb qui puguin compartir els jocs.

Segons la nostra experiència, als infants més petits no els fa falta l'estimulació que puguin rebre dels més grans ni per jugar ni per aprendre. El tipus de joc amb què s'entenen els nadons i els nens més petits és força diferent dels jocs de rol a què juguen els infants de parvulari. Tot jugant exploren les característiques del seu entorn i aprenen a conèixer la seva pròpia eficàcia. Experimenten tant amb els seus moviments com amb els objectes, amb els quals es relacionen de molt diverses maneres, i reuneixen tota mena d'experiències mentre exploren les característiques dels materials. S'imposen tasques a si mateixos, i continuen desenvolupant capacitats i coneixements a mesura que van provant i equivocant-se. Per exemple, els infants entre un any i mig i dos anys i mig d'edat molt sovint es poden passar mesos ocupats a col·leccionar objectes de característiques similars, classificant-los, transportant-los, posant-los en fila o apilant-los, omplint contenidors o repartint-ne el contingut en més d'un pot, etc., mentre els intents d'endreça i els criteris propis i individuals que els duen a escollir una cosa o altra són cada vegada més complexos. Aquestes activitats que van apareixent de manera regular en el desenvolupament del joc tenen una dimensió fisico-matemàtica, i creen les condicions necessàries per entendre altres maneres de relacionar-se. No hi ha ningú que pugui ensenyar a l'infant aquesta importantíssima i impressionant forma d'investigació que constitueix el joc, ni els adults ni els infants més grans.



Un altre problema que veiem en el grup d'infants d'edats diferents és el de la diferència de necessitats. En infants molt petits, una diferència d'edat de tan sols uns pocs mesos comporta en si mateixa unes diferències claríssimes en el desenvolupament. En cap altre període de l'edat d'un infant resulten tan substancials les diferències en el desenvolupament –i, per tant, en les necessitats– com quan es tenen menys de tres anys. La diferència entre un infant d'un any de vida, que probablement encara no camini, i un de dos anys és molt més significativa que, per exemple, entre dos infants de tres i quatre anys.

Cal dir que en els grups d'infants d'edats diferents, els més petits s'han d'adaptar en gran mesura al ritme dels grans, malgrat que els seus horaris de menjar i dormir difereixen força. En un grup d'infants d'edat similar, és molt més fàcil tenir en compte les necessitats i els ritmes individuals o establir un horari regular per rebre determinades atencions. És important que el nen petit, que com ja hem dit abans es troba a l'inici del procés de socialització, sigui atès individualment. L'atenció personalitzada i repetida que pot rebre de la persona en qui confia l'ajuda a conèixer-se a si mateix i a construir el seu propi jo.

En un grup d'infants d'edat similar també hi ha diferents nivells de desenvolupament. Per exemple, pot passar que alguns infants del grup ja caminin, mentre que d'altres encara gategin. En aquest cas serà necessari centrar-se més en els que gategen per tal de protegir-los dels que ja caminen, que els podrien envestir involuntàriament. Unes baranes separadores d'una alçada mitjana poden ajudar a dividir l'estança en dos espais que permetrien que els dos grups puguin jugar sense entorpir-se. Dependent del nivell de desenvolupament individual i dels seus interessos personals, els infants necessiten, tot sovint, materials diferents per jugar. Com també poden necessitar rebre diferents tipus d'atenció. De manera que possiblement acabarem notant com un infant es pot sentir molt bé quan el canvien al canviador mentre que a un altre ja li semblarà que hi està massa estret, per la qual cosa se li haurà d'oferir la possibilitat de canviar-lo sobre un matalàs prim posat al terra. Per altra banda, en els grups d'infants d'edat similar també veiem diferències en els ritmes de desenvolupament i en les necessitats, que requereixen parar molta atenció per tal de reconèixer-les i poder-les tenir en compte.

Un altre exemple estaria relacionat amb les diferents formes de menjar i alimentar-se.

Un altre punt de discussió fa referència a l'aprenentatge social en grups d'infants. És indiscutible que els infants s'influeixen mútuament amb el seu comportament. En qualsevol cas, els adults responsables d'ells exerceixen una àmplia influència en el seu aprenentatge social i en la forma de relacionar-se dins del grup.

Quan, per exemple, després de menjar, l'educadora li demana a l'infant amb paraules aclaridores que li permeti netejar-li la boca, i ella s'espera una mica fins que veu que està preparat, l'educadora li ofereix una mostra de comportament social positiu. Li ensenya com es pot fer una petició a una altra persona de manera respectuosa. Si, en lloc d'això, hagués passat un drap pels morros del nen sense avisar-lo, probablement en contra de la seva voluntat, li donaria mostres de com poden la força i la debilitat imposar-se a la seva voluntat.

Un altre exemple: quan l'educadora li demana a l'infant que torni la joguina que li ha pres a un altre i s'espera fins que estigui preparat per deixar-la, però a la vegada els dona el temps que necessiten per resoldre satisfactòriament per a ambdues parts el conflicte, els ha ofert un model de relació positiva entre ells.

Les maneres de relacionar-se en què l'infant es veu involucrat, la manera com els adults es dirigeixen a ell, com l'agafen, com en són conscients i de quina manera l'entenen, influeixen clarament en el seu comportament envers els altres infants. Els infants s'imiten mútuament els comportaments socials i extreuen múltiples experiències de la convivència. El procés d'aprenentatge orientat a l'aspecte social té lloc, en primera instància, en contacte amb els adults.

Els grups de l'escola bressol de l'Institut Pikler a Budapest estan formats bàsicament per infants d'edats semblants. Una situació el més tranquil·la i pacífica possible facilita que els infants petits s'orientin millor i estiguin actius. Allí hi troben material per jugar i per moure's d'acord amb la seva edat i gaudeixen d'una planificació clara i regular de les activitats, que contempla les seves necessitats individuals. ■

Anna Tardos i Eva Salhazhar

Extret de *La socialització a l'escola bressol*. Temes d'Infància 70.



# Can Torredemer, pinzellades d'història, pinzellades d'emocions

Equip de mestres de l'escola Torredemer

Matadepera fa 1.000 anys. Nosaltres hem fet una mirada enrere per adonar-nos de com vivien abans. El temps passa però la història es va sembrant i hem volgut recollir pinzellades d'aquest tresor cultural.

Per endinsar-nos en el nostre projecte vam rebre la visita d'un titella, l'avi Jaume, un pagès que vivia en un mas de Matadepera quan el poble encara no existia. Ens va explicar un munt de coses de la seva joventut!

Per fer-nos més la idea de com es vivia a pagès també vam visitar Can Deu, una masia que està molt ben conservada. Quin fred que feia a dins, i això que fora feia molta calor! Realment les llars d'abans no són com les d'ara! Les comoditats que tenim ara no existien a pagès.

Dins d'aquest recorregut els nostres avis i àvies han estat fonamentals, no podíem haver tingut una millor companyia! Els nens i nenes de 3 anys van fer un recull de contes i cançons d'abans, els de 4 anys de jocs i els de 5 anys d'anècdotes dels avis i les àvies. Quantes emocions compartides!!!!

Mica en mica aquest granet d'història va entrar als espais del grup. En tots hi teníem el nostre petit espai ple d'objectes antics, objectes que ens van permetre entendre aquest pas del temps. Petits i grans estàvem engrescats! Sentíem: «Mireu què porto avui!», «Sabeu què m'han explicat els meus avis.....?», i tots miràvem i escoltàvem bocabadats!

El nostre parvulari s'anava convertint en una gran masia, amb el bestiar i el seu hort: Can Torredemer. En aquesta masia ens vam emocionar, vam riure, vam viure experiències... però sobretot vam estar més a prop de la nostra pròpia història.

Gràcies pares, mares, avis i àvies. ■



# Creant xarxa 0-6 al Barcelonès Nord

**El seminari de coordinació 0-6 del Barcelonès Nord sorgeix davant la necessitat de crear un espai de reflexió i d'intercanvi entre els diferents professionals que ens dediquem a acompanyar els infants i les famílies de l'etapa infantil al municipi de Sant Adrià de Besòs.**

El seminari és un espai obert de debat i de diàleg, que al mateix temps ens permeti anar compartint una mateixa mirada cap a la infància, una concepció d'infant global.

L'objectiu és que aquest debat apropi també les dues etapes i que ens ajudi a unificar criteris i maneres d'acompanyar infants i famílies.

Creiem que per poder respondre a les necessitats dels nens i nenes d'una manera adequada, cal articular xarxes de relacions entre les persones d'un mateix equip i amb tots aquells serveis que atenen la petita infància i les seves famílies.

És per això que un altre dels objectius d'aquest seminari és la creació d'una Xarxa Territorial del Barcelonès Nord, que engloba els municipis de Sant Adrià de Besòs, Badalona i Santa Coloma de Gramenet. Aquesta petita xarxa després participa a la Xarxa Territorial d'Educació Infantil de Catalunya. Volem que els debats i reflexions que s'estan fent dins del seminari es puguin aportar a les trobades que es fan quatre cops a l'any.

En el moment inicial, des del Centre de Recursos Pedagògics de Sant Adrià de Besòs s'ofereix la possibilitat que un professional de l'educació ens acompanyi en aquest projecte. Al llarg d'aquell primer curs centrem les nostres reflexions al voltant de la vida quotidiana, ja que és un tema

## Seminari de coordinació 0-6

que és fonamental i alhora interessa a totes les persones que formen part del seminari.

Després d'aquell primer any de treball conjunt es planteja la impossibilitat de tenir

una persona formadora en els següents cursos. Davant d'aquesta nova situació, valorem positivament la feina feta fins aquell moment i decidim no dissoldre el grup i ser nosaltres mateixes qui portem les sessions.

Des d'aquest moment és el mateix grup qui dinamitza les trobades, intentant buscar cada curs temes o situacions concretes que interessin a les persones que en formen part. Per poder conèixer les realitats de les quals partim les diferents integrants del seminari, decidim que les sessions mensuals es portin a terme a cadascuna de les escoles on treballam. D'aquesta manera, són les educadores i mestres que ens acullen aquell dia les que preparen la trobada i comparteixen amb nosaltres el seu projecte, la seva realitat i els seus dubtes.

Després de quatre anys de seminari, i a partir del projecte que està portant a terme una de les escoles participants, recollim la proposta del grup d'aprofundir en la concepció d'escola viva i de com proposar diferents ambients a les escoles. Aquesta és una inquietud que parteix, sobretot, de les persones que vénen de la segona etapa d'infantil.





Pensem que per fer un treball de reflexió, d'aprofundiment i de debat d'aquestes característiques ens cal algú amb experiència i coneixements, que ens ajudi a marcar una línia de treball. És per això que al llarg d'aquest curs 2013-2014 comptarem amb l'assessorament de professionals que vindran en diferents sessions i ens facilitaran eines i arguments

per poder establir un marc de referència per continuar treballant com a grup.

El seminari es troba ara en un moment de creixença. És un equip de treball dinàmic, amb inquietuds, amb perspectives de futur. Volem que sigui un espai que ens permeti ser conscients de la nostra responsabilitat, d'aquesta revolució necessària per canviar i millorar, d'aquest discutir per transformar... És un grup obert, on cada cop s'hi van afegint més professionals de diferents escoles tant de Sant Adrià de Besòs com de Badalona i Santa Coloma de Gramenet. És per això que una de les fites per a aquest curs és poder anar estenent aquesta xarxa del Barcelonès Nord i anar arribant a més escoles que vulguin formar-ne part.

La importància d'aquest seminari radica a poder discutir, dubtar, compartir i, com deia Loris Malaguzzi, "convertir els fets en pensaments, els pensaments en reflexions i les reflexions en canvis de pensament i d'accions". ■

Seminari de coordinació 0-6. Xarxa Territorial del Barcelonès Nord

# Habitar l'espai: moure per a ésser



Rocío Galindo

En aquest article parlem sobre el valor de la creació activa d'hàbitat i les seves implicacions dins de l'escola a partir del joc espontani d'en Teo, un nen d'1 any i 9 mesos de l'escola bressol municipal Tabalet a Mataró, que ens regala l'oportunitat de reflexionar i ampliar la nostra mirada a partir de la documentació recollida de les seves recerques.

*El ser es crea creant*  
Jézabelle Ekambi-Schmidt

**Quin és l'espai que hi ha entre les coses del món que ens envolta?**

Aquest espai és aparentment buit. Es manté expectant..., resta a l'espera d'ésser descobert. Dins d'aquest buit aparent, si mirem amb subtileza, podem començar a veure com es dibuixen els contorns de les coses, o com aquest espai es pot traspasar: com les coses tenen un límit fluctuant i al qual es pot donar forma amb el propi cos.





Si l'espai que hi ha entre les coses que veiem és buit, llavors podríem dir que no té forma. I què dona forma a l'espai?

La presència i la intervenció de l'infant dona significat i sentit al buit. Perquè s'acobla de forma estètica i harmònica als espais que hi ha entre les coses. Perquè ocupen els espais donant-los identitat, conquerint-los a través del moviment, modificant-ne els usos convencionals; i perquè fan de l'espai quelcom mutable i transformable.



Els infants inventen, creen situacions i escenes incloent aquest buit als seus jocs. Actuen en ell i a la vegada aquest els ajuda a la construcció de vincle amb l'entorn i amb els altres.

La presència del nen i la nena dignifica l'espai perquè l'incorpora en les seves recerques. Junts, infants i espais, s'ajuden en el procés de construcció d'identitat mútua.

L'infant modifica l'entorn quotidià i hi dialoga: descobreix que el lloc més impensable pot ésser un espai que acull, descobreix que pot determinar amb el seu cos la mesura de les coses. Descobreix que l'espai pot regalar de forma inesperada un lloc de trobada amb l'altre, l'ocasió d'un espai íntim.



L'infant dialoga amb l'entorn amb una actitud estètica. Una forma poètica que no busca explicacions, ni teories, i que es presenta com a recerca a través del propi cos de forma evocadora i suggeridora.

Ho fa amb una actitud estètica, a la seva manera, també perquè l'infant busca el benestar i el plaer de l'harmonia en el fer quotidià.



**Habitar l'espai per entendre'l i conquerir-lo**

En Teo, dins l'espai d'infants d'1 a 2 anys, se sent apassionat per moure grans objectes, i en fer-ho transgredeix el seu ús convencional. Els dóna altres possibilitats de relació, els regala noves identitats, nous horitzons per a ésser.



Tot va començar el dia que, durant una proposta de joc preparada, en Jean va arrossegar una de les caixes que hi havia a la seva disposició en cercles al mig de la sala recreant el moviment amb la veu. A en Teo, l'escena no li va passar desapercibuda i va ser aquí quan, per primera vegada, aquest moviment creat pel seu company li suggereix la idea de moure un moble que sempre havia estat present, tot generant una recerca que des d'aquell dia no ha deixat de fer al llarg del curs.

Moure per mirar i veure

Va ser d'aquesta manera com en Teo va iniciar la seva recerca espacial mitjançant el moble a través de tres moviments:

- El moviment del moble al llarg de la sala, col·locant-lo en diferents posicions.
- El moviment del seu propi cos pujant a sobre i acoblant-se al moble com a plataforma d'observació de l'entorn.
- El moviment de la seva mirada tot buscant diferents punts de vista des de dalt del moble.

Cada moviment des d'aquests tres àmbits ha possibilitat el retorn d'una imatge més complexa i completa de l'entorn i de les coses que hi succeïen, multiplicant la seva comprensió.







### Per què mou el moble en Teo?

#### Algunes interpretacions...

Segons Heidegger, habitar l'espai té a veure amb el fer, amb el construir. Aquest «fer hàbitat» es pot portar a terme de multiplicitat de formes, donades per les idees, les necessitats, els projectes de les persones que el practiquen. Per tant, l'espai que es va construint en el quotidià parla de l'essència de les persones que el transformen.

Quan veiem en Teo moure el moble en diverses direccions, pujar-hi a sobre i enfocar la seva mirada des de molts punts de vista diferents, podem entendre com a través d'aquesta experiència d'actuació sobre l'espai, en Teo l'està conquerint, redefinint, ocupant: habitant. Està apropiant-se de l'espai buit que percep, manifestant i exterioritzant fora de si mateix el seu propi ésser. Ho fa amb llibertat, a la seva manera, amb obertura per exterioritzar-se i establir-se, per tant podríem dir que

aquest «fer hàbitat» lliure i autònom sobre l'espai és un camí d'autoafirmació de si mateix en relació amb les oportunitats d'acció, i per tant d'existència, que li aporta l'espai que vol habitar.

Habitar és construir, és viure l'espai i projectar-se enfora per comprendre's. Habitant l'espai en Teo sap millor qui és ell en relació amb les coses que acullen la seva presència.

### Què reclama en Teo des de la seva acció en silenci?

#### Dret a viure una escola habitable

Amb la seva pròpia forma d'entendre i viure l'espai i les coses que el vesteixen, en Teo ens diu, sense una sola paraula i amb un discurs no verbal ple de força, com ha d'ésser l'espai que oferim als infants perquè respongui a les seves necessitats de recerca: transformable, dinàmic, obert, multirelacional, acollidor per sentir-se segur per actuar, capaç de

recollir memòria de què hi succeeix, que possibiliti retroalimentació a les seves recerques...

Ens està parlant de la identitat que ha de tenir una escola preparada per acollir aquesta imatge d'infant potent i creador de significats:

- Ha d'ésser un espai de transformació i d'innovació, no de reproducció: perquè sorgeixi allò nou, primer s'ha de desconstruir el que hi havia abans; inicialment es pot sentir caos, per tant, ens demana que l'escola sigui un espai obert al caos creatiu.
- Ha d'ésser un espai d'escolta, acompanyament i oferta de múltiples possibilitats de joc, experiències, investigacions..., no un espai de transmissió. Tenint en compte les subjectivitats de les persones dins de la visió de grup.
- Ha d'ésser un espai amb una organització flexible, oberta al canvi, que permeti acció transformadora i dinamisme. No un espai amb una organització tancada i programàtica, que deixa l'infant estàtic, passiu i dependent.
- Ha d'ésser un espai de llibertat, autonomia, que permeti la materialització d'allò que surt de dintre cap enfora, des d'una connexió profunda amb l'ànima del nen i la nena. No un espai de coacció, amb predeterminació de

l'acció actuant sobre el nen i la nena només des de fora cap a dins, desconectant-lo de la seva ànima.





**Dret a sentir la fluïdesa del temps**

En Teo reclama temps per poder portar a terme la seva apropiació de l'espai i dels objectes, temps per poder desenvolupar i construir la seva identitat en relació amb les coses que l'envolten.

Reclama viure el temps de la infància, el temps de la fluïdesa, que és deixar-se portar per la intuïció, per la saviesa innata connectada amb el pols intern, que res té a veure amb el temps que s'imposa des de fora.

Si deixem el temps que necessiten, deixarem espai perquè puguin construir els seus propis significats i les seves identitats amb l'entorn, i tindrem l'oportunitat de poder-ho observar, documentar i comprendre.

**Dret a transgredir**

El nen i la nena transgredeixen. I aquesta transgressió té un gran valor com a element de conquesta, d'innovació, d'aprenentatge.

En aquesta ocasió, en Teo ens confronta amb l'ús alternatiu d'un moble de la sala. Aquest objecte, per als adults i dintre d'un espai escolar, només serviria per emmagatzemar coses, molt probablement estaria col·locat en paral·lel a la paret, arraconat, i per suposat no estaria permès pujar-hi a sobre..., però quan alliberem aquest objecte d'aquests usos concrets i pre-determinats, com fa en Teo, l'objecte en si amplifica el seu horitzó de pos-

sibilitats així com els seus usos possibles, donant lloc a tot un desplegament d'experiències enriquidores i d'aprenentatges significatius.

**Documentar per habitar espais mentals**

La documentació ens ajuda a prendre consciència de l'altre des de l'observació i interpretació de la seva presència, de la seva acció i la seva relació amb l'entorn que l'envolta.

La documentació em salva de sentir-me separat de l'altre, perquè m'ajuda a crear un pont de connexió amb l'infant. Quan sóc present AMB la nena i el nen, puc sentir l'espai buit que hi ha entre nosaltres. Aquest espai, com hem dit a l'inici, és aparentment buit, perquè és el lloc on es generen totes les possibilitats: és un espai creatiu d'acció, de relació, obert a la interacció. Aquesta buidor és només aparent, perquè el no-res és ple de possibilitats: és l'espai on hi és tot.

Aquest àmbit creatiu, aquest espai que possibilita, s'activa quan l'adult escolta amb respecte, deixant fer autònomament, atent a parlar, preguntar, proposar, actuar en el moment precís i amb les paraules precises.

Documentar les formes d'habitar d'en Teo ens permet descobrir noves formes d'habitar la nostra ment, construint nous espais mentals que permetin noves mirades.

### Conquerir espais físics és conquerir espais mentals

En Teo ens ha fet reflexionar sobre la importància de moure les coses per generar riquesa de percepció de l'entorn, riquesa de significació d'aquest, comprensió. Documentar les seves conquestes a l'espai, la seva forma d'habitar-lo, ha fet que se'ns activin les neurones, que apareguin noves idees. Documentar els canvis físics que en Teo ha portat a terme a la sala, la seva conquesta de nous horitzons, ens ha portat a nosaltres mateixos a conquerir nous horitzons mentals que permeten veure-hi més enllà.

Ens porta a apropar la nostra mirada a la *vora*, a la línia delimitadora que ens separa de tot el que és possible, sense les limitacions que sovint només ens posem nosaltres veient el món amb aquelles regles i normes que hem heretat sobre el que es pot fer o no, sobre el que és correcte o incorrecte.

Documentar els processos de la infància ens aboca al buit que encara ens resta per conquerir quan estem davant un infant que reclama amb força que el veiem des de la seva potencialitat, per transcendir-nos, per superar les nostres limitacions, per veure-hi més enllà amb la nostra ment i per poder veure-hi més amb els nostres ulls. ■

Rocío Galindo, mestra d'educació infantil

### Bibliografia

- HOYUELOS, A. *La estética en el pensamiento y obra de Loris Malaguzzi*. Barcelona: Octaedro-Rosa Sensat, 2006.
- HOYUELOS, A. «Los tiempos de la infancia» a *Temps per créixer*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona, 2008, pàg. 15-30.
- CABANELLAS, I.; ESLAVA, C. (coords.); FORNASA, W.; HOYUELOS, A.; POLONIO, R.; TEJADA, M. *Territorios de la infancia. Diálogos entre arquitectura y pedagogía*. Barcelona: Editorial GRAÓ, 2005.
- ARAUJO, A. «Llenos y vacíos. Una experiencia en 0-3 años». *Revista de Investigación e Innovación Educativa del Instituto Universitario de Ciencias de la Educación*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid ([www.uam.es/iuce/tarbiya](http://www.uam.es/iuce/tarbiya)).
- GONZALVES CALATAYUD, P. «El pasillo. Abrir espacios». *Tarbiya*, núm. 42 ([www.uam.es/iuce/tarbiya](http://www.uam.es/iuce/tarbiya)).



# Conversa amb Ada Colau

## Infància

**La trobada amb Ada Colau, membre de la Plataforma d'Afectats per la Hipoteca, ens mostra la realitat i el dia a dia de moltes famílies en situació de crisi, i com la infància n'és la principal perjudicada. Alhora però, ens ofereix esperança en veure que valors com la solidaritat, la cooperació i el compromís es transformen en milers de persones donant suport a d'altres, i acompanyant-les en la recuperació del seu dret però també de la seva responsabilitat.**

**Infància:** *La primera pregunta és obligada: aquesta crisi és una estratègia per fer marxa enrere en la construcció de l'estat del benestar?*

**Ada Colau:** És inclús pitjor, aquesta crisi és una estafa, com ja s'ha cridat als carrers i a les places i, efectivament, crec que en concret a l'Estat espanyol i al sud d'Europa els poders econòmics fàctics estan fent un experiment per veure fins on aguantem, i el problema és que el mal que han fet desmuntant el poc estat del benestar que teníem és molt gran, perquè a l'Estat espanyol ja era molt precari comparat amb altres països europeus. I ara el problema és que d'aquesta crisi ja no tornarem on érem abans, encara podem estar molt pitjor si no és que la ciutadania ens organitzem i ho evitem. Però sens dubte ells tenen la intenció de tornar a una versió contemporània del feudalisme, amb quatre senyors molt rics, cada cop més rics, on augmenti la desigualtat i on la majoria de la població estigui absolutament esclavitzada, o a l'atur, o encara que tinguin treball, amb una precarietat absoluta, com ja està passant ara.

**I.:** *Amb això que comentes que la ciutadania ens hem d'organitzar, és evident que la societat està indignada, però com es passa de la indignació al compromís? I com es compromet el ciutadà?*

**A. C.:** Jo crec que, concretament a Catalunya, ja hi havia compromís abans de la indignació. Hi ha hagut una manera mediàtica d'explicar el 15M i les diferents protestes amb un missatge del tipus: «Bé, després del 15M ja no queda res». No és veritat, abans ja hi havia moltes coses i després del 15M encara moltes més. La forma de mobilització que es va conèixer com els *indignats* és un moment d'expressió necessari on molta gent surt al carrer per dir: «No estem sols». És un moment de pèrdua de la por, i de veure que efectivament som molta més gent de la que ens volen fer creure. Després d'aquest moment de mobilització massiva hi ha un replegament i es comencen a construir moltes coses, als barris, sectorialment, com la marea blanca, que va aconseguir evitar la privatització de la sanitat a Madrid, la lluita per l'escola pública, l'habitatge... I es generen també moltíssimes iniciatives no només de denúncia, sinó també constructives, d'autotutela dels nostres drets, i es van aconseguint coses poc a poc, i anem veient que, efectivament, com a societat tenim molt més poder del que ens han fet creure, i que si l'Administració no està per la feina, haurem d'actuar per defensar els nostres drets.

**I.:** *Aquestes iniciatives que d'alguna manera qüestionen el sistema democràtic ens porten a preguntar-te si la participació del ciutadà ha de passar*

*necessàriament per un partit polític o hi ha altres maneres de participar. I què entens per participar en la societat?*

**A. C.:** La versió de la democràcia de simplement votar cada quatre anys és la versió del PP. Una ciutadania passiva que es quedi a casa i no molesti i es limiti a votar cada quatre anys. Però ja hem vist que si ens limitem a això el que s'aconsegueix és una democràcia segrestada com la que tenim ara, on ni tan sols votar serveix de res, perquè qui realment mana en aquest país no passa mai per les eleccions. Són membres dels consells d'administració, dels poders financers, que ni tan sols votem. Per tant, si nosaltres com a societat no estem permanentment actius, altres ho estan en el nostre nom. I aquesta crítica autoconstructiva l'hem de fer com a societat. Ens van enganyar, ens van prometre un aparent progrés constant i una vida estable en la societat del consum, i ens van dir: «Vosaltres no us preocupeu de la política, limiteu-vos a votar cada quatre anys i tindreu una casa, un cotxe, un nivell de vida acceptable, podreu fer vacances fora...» I era una enganyifa, perquè finalment això ha saltat pels aires i ja veiem com estem. La lliçó que n'hem de treure és que una democràcia, per poder dir-se democràcia, ha de tenir una ciutadania que permanentment s'estigui ocupant dels assumptes públics, i això evidentment no es limita als partits polítics, i menys als partits polítics actuals, que clarament s'han quedat desfasats, amb estructures jeràrquiques poc transparents, molt poc participatives. Cal una regeneració democràtica, cal repensar les formes de participació política, però sobretot cal que tothom s'ocupi dels assumptes comuns en el sentit més ampli, a l'escala de veïns, al barri, a l'escola a través de l'AMPA, en el teu sector professional, etc... Tots aquests espais de sociabilitat són essencials perquè intercanviem visions del conjunt. Nosaltres, amb la Plataforma d'Afectats per la Hipoteca, ho hem vist claríssim. La primera dificultat que vam haver d'afrontar no van ser els bancs, que ja sabíem com n'eren de culpables. La primera dificultat va ser veure com n'estaven de trencats els vincles socials i veïnals, i com n'estava de desarticulada la gent, i que vivien tots els seus problemes de manera



individual i sense solució. Retornar a aquesta dimensió col·lectiva i als vincles socials és essencial perquè una democràcia sigui saludable.

**I.:** *Ara que parles de la importància de la col·lectivitat i de democràcia saludable, a l'Escola d'Estiu de l'any passat Adela Cortina ens deia que «cal passar de l'egoisme estúpid a la cooperació intel·ligent», i en la mateixa línia Guadalupe Jover ens parlava de la «resistència, la denúncia, la*

---

**“Si nosaltres com a societat no estem permanentment actius, altres ho estan en el nostre nom. I aquesta crítica autoconstructiva l'hem de fer com a societat”**

---

*desobediència civil i la construcció conjunta». És aquesta l'essència de la PAH? Quines són les estratègies que com a Plataforma heu utilitzat per tornar a unir col·lectius, crear sinergies i construir una xarxa potent?*

**A. C.:** Jo sempre explico que la gent que vam començar a la Plataforma veníem de l'activisme, aleshores pensàvem que la gent estaria empenyada perquè els havien enganyat amb el tema de les hipoteques, i no els havien dit el que els podia passar i el que estaven signant. I vam convocar les primeres reunions i vam veure que havíem encertat perquè hi havia moltíssima gent afectada, però, en canvi, ens havíem equivocat pensant que la gent estaria empenyada. La gent estava derrotada, deprimida, avergonyida i patint perquè no ho sabessin la seva família i els seus veïns, en lloc de preocupar-se per l'estafa del banc. Llavors vam haver de reaccionar, i vam generar una de les peces clau de les plataformes l'assessorament col·lectiu. A la Plataforma mai rebem la gent de manera individual, sempre la rebem de manera col·lectiva, som un moviment ciutadà on ens autoorganitzem



entre iguals per defensar els nostres drets. No som un lloc de caritat ni assistencial, a diferència de l'Administració o d'entitats de caritat que reben les persones individualment, els confirmen d'alguna manera que són incapaces per elles mateixes de resoldre el seu problema i, per tant, de manera inconscient, amb ajudes parcials que no resolen el problema estructural, contribueixen que aquella persona no surti del forat on és. Nosaltres intentem fer una política de drets on ens empoderem col·lectivament, on ens ajudem els uns als altres. Una de les principals dificultats és que la gent s'hagi d'enfrontar sola als problemes, i a la Plataforma tens la força de saber que mai més estaràs sola i que comptaràs amb la solidaritat i el suport dels altres. Sempre li diem a la gent: «Tu ets la responsable de resoldre el teu problema, nosaltres t'ajudarem, et donarem consells per negociar, però ets tu qui ha de batallar el cas, ets tu per tu mateixa. Això sí, mai estaràs sola i t'assegurem que no et quedaràs al carrer, perquè d'una manera o una altra nosaltres batallarem perquè ningú es quedi al carrer». Molta gent explica el seu pas per la Plataforma com un tornar a néixer, perquè era algú a qui li havien dit que fes el que fes mai es refaria, que no tenia cap horitzó de possibilitat, i de cop, gràcies al suport dels altres i a les eines que et donen, et capaciten perquè tu mateixa puguis resoldre els teus problemes amb el suport dels altres. Això fa que gent que arriba a les nostres reunions que no pot ni parlar, acaben convertides en superheroïnes. I gent que no només resol el seu problema, sinó que acaba ajudant els altres, i convertint-se en activista.

**I.:** *Enguany es celebren els 25 anys de la Convenció dels Drets de l'Infant, una convenció que recull que els estats membres han de prendre totes les mesures per protegir la infància contra les formes de violència física i mental. I els desnonaments?*

**A. C.:** Els desnonaments en si mateixos són greus vulneracions dels Drets Humans i és un incompliment dels compromisos en matèria de drets a l'Estat espanyol, però a més, en col·lectius vulnerables com és la infància, és una barbaritat.

Si ja són esfereïdores les dades sobre execucions i desnonaments (som el país d'Europa que té l'índex més elevat de desnonaments), s'ha de pensar que no és només una estadística. Si ja és dur el fet d'un desnonament, quan penses tot allò que no diuen les estadístiques... Perdre la llar no és perdre un bé material, és perdre l'espai de seguretat bàsica per a qualsevol

persona, per a qualsevol nucli de convivència. Si et falla la llar et falla tot.

La tensió que es genera en una llar perquè no es pot pagar la hipoteca fa que augmentin les discussions familiars, hi ha moltíssimes separacions... Si hi ha criatures, són els primers que pateixen tot això. De fet, veiem molt infants que empitjoren el seu rendiment a l'escola, o molts infants que veuen vulnerats altres drets com és el dret a la salut o a una alimentació adequada, perquè s'està prioritant el pagament de la hipoteca davant les pressions i amenaces del banc.

**I.:** *Davant aquesta situació, com podem els mestres protegir la infància i acompanyar les famílies, fins i tot establint contacte amb la PAH, per també anar construint ponts de lligam?*

**A. C.:** A l'escola podeu acompanyar les famílies a les Plataformes per tractar el tema de negociació amb el banc, de presentar escrits al jutjat, per aturar el desnonament. Això per una part, i després tenir una comunitat de referència en el dia a dia. La lluita contra el desnonament és una lluita contra l'angoixa, contra la vergonya, contra la culpabilitat. I per això és important que hi hagi una comunitat, un col·lectiu, que estigui al cas i que reforci el fet que no ets culpable sinó que tots plegats som víctimes d'una estafa. I que tots som afectats en el fons, perquè avui et toca a tu però demà em pot tocar a mi. I a més, l'estafa dels bancs ensorra l'economia sencera, i això provoca les retallades en sanitat, educació, etc.

Després, hi ha coses específiques on la comunitat educativa ha estat útil més enllà d'acompanyar l'infant i la família: judicialment s'han pogut aturar molts desnonaments quan l'escola ha demanat al jutge que respectés l'any escolar per no acabar de trencar el nucli vital de referència que tenen infant i família.

**I.:** *Amb aquesta situació, què té de justa i equitativa l'aplicació de les lleis?*

**A. C.:** Està clar que les lleis no són iguals per a tothom. Ja només accedir als procediments judicials no és igual per a tothom, els bancs tenen un exèrcit d'advocats i economistes, les famílies vulnerables no saben ni llegir, les escriptures d'una hipoteca estan fetes expressament perquè no s'entenguin, i a part d'aquesta desigualtat de partida, després encara trobem més obstacles, com són les taxes judicials, que fan que la gent pobre no es pugui ni permetre demandar el banc. Però a més, la llei en origen no cau del cel. La llei la fan els homes i les dones, i les fan sobre la base d'una correlació de forces. Durant tots aquests anys les entitats financeres han

tingut un poder enorme i han tingut una gran capacitat de pressió en els governs, tant socialistes com populars. Això ho podem veure en els governs que estan plens de ministres que vénen dels sectors financers i que quan deixin els seus càrrecs tornaran al sector financer. Un exemple és De Guindos, que després de treballar en dues entitats que van fer fallida, ara es dedica a donar lliçons sobre economia, i li és igual el que passi a l'economia espanyola perquè quan plegui sap que tindrà un sou milionari en qualsevol entitat financera. Amb aquesta política de porta giratòria el legislador no és un legislador neutre, és un legislador que té una relació de dependència amb el sector financer. Els grans partits polítics tenen grans deutes amb els bancs, i a ells sí que els condonen els deutes, a diferència de les famílies. I les lleis que s'han fet en el tema hipotecari ho demostren clarament: sobreprotegeixen absolutament el banc i deixen en absoluta indefensió els ciutadans i ciutadanes. I aquestes lleis són una normalitat en el context d'Europa, i evidentment que es pot dir que aquestes lleis són injustes, per això nosaltres diem que les hem de desobeir; poden ser legals, però són il·legítimes, i no les reconeixem com a nostres, perquè a més estan vulnerant una legalitat superior que són els drets humans. Aleshores, entenem que no només és un dret sinó una obligació desobeir aquestes lleis per forçar que canviïn, com ha passat al llarg de la història de la humanitat. El vot de les dones era il·legal fins que les dones van desobeir i van fer que fos legal; l'apartheid era legal fins que les persones negres van desobeir. Els drets sempre han estat conquestes que sovint han anat associades a la desobediència civil: el dret de vaga es va aconseguir fent vagues il·legals. Ara estem en la mateixa situació, el dret a l'habitatge l'hem de conquerir, i si això passa per la desobediència, doncs endavant.

**I.:** *Ja per acabar, quin paper creus que ha de tenir o pot tenir l'educació en la construcció d'un nou estat del benestar? I ens pots donar un petit desig de futur?*

**A. C.:** L'educació és una peça absolutament clau perquè ara mateix està claríssim que més que una crisi econòmica tenim una crisi política i una crisi cultural, de valors, de la qual se'n parla poc i se n'hauria de parlar molt més. Ara mateix estem patint que l'enemic ens travessa a tots nosaltres, ens han educat en l'individualisme, en la competitivitat, el consumisme, que la gent es mesuri per la seva capacitat d'acumular propietats, i que l'estatus social de la gent vingui determinat per l'èxit professional, i això ens ha portat a la ruïna i a la infelicitat, i ha fet que quan tot això ha saltat

pels aires no tinguéssim eines per a fer-hi front, ni per llegir la realitat, ni per relacionar-nos amb els altres, ni per veure com buscar solucions. Per tant, hem de fer una lectura autocrítica com a societat i veure que ens interessa educar-nos en valors de cooperació, de col·lectivitat, de solidaritat... perquè segurament ens apropem molt més a un futur feliç. I no només per nosaltres, sinó pels infants: quin món els volem deixar? La situació és duríssima, però malgrat això tenim una oportunitat històrica i preciosa que és reapropiar-nos del destí de les nostres vides, dir quina societat volem, i aprofitar aquesta crisi per no anar a pitjor sinó a millor, per no només fer una democràcia real sinó una societat molt millor. I tenim totes les eines per fer-ho. Tenim una gran civilització i grans referents culturals, tenim un desenvolupament tecnològic com no l'hem tingut mai, una enorme possibilitat de connexió amb els altres, tenim més recursos que mai, però es malbaraten i ens demanen austeritat. Recursos no en falten, però estan molt mal gestionats. Per tant, es tracta que la societat ens organitzem, i en realitat som majoria, i aquesta és una gran notícia. El que passa és que ens han desorganitzat amb aquesta societat individualista i consumista, però si nosaltres ens reorganitzem, som majoria, els recursos hi són i es tracta que ens hi posem per donar la volta a la situació. ■

Infància

---

**“ Hem de fer una lectura autocrítica com a societat i veure que ens interessa educar-nos en valors de cooperació, de col·lectivitat, de solidaritat... perquè segurament ens apropem molt més a un futur feliç. I no només per nosaltres, sinó pels infants: quin món els volem deixar ”**

---

# Però el cent existeix...

## els ambients d'aprenentatge a l'escola infantil

Gemma Núñez

**Organitzar una escola a partir d'ambients d'aprenentatge implica, en essència, una manera diferent d'organitzar els infants, l'espai i els materials. Suposa una manera diferent de pensar les estructures i les concepcions d'aprendre i d'ensenyar. Els ambients d'aprenentatge ofereixen la possibilitat de canviar la mirada pedagògica sobre com aprèn l'infant, com hauria de desenvolupar el seu paper el mestre... Ofereixen, en definitiva, una oportunitat de repensar l'escola.**

Els ambients d'aprenentatge poden ser definits com a espais preparats pels mestres, on els materials, presentats en un entorn acollidor i estètic, han de permetre als infants construir els seus propis aprenentatges a partir del joc, l'experimentació, la construcció, la creació... Són múltiples les opcions en què cada escola concreta l'organització per ambients. Habitualment, es poden trobar ambients relatius al joc simbòlic, a l'experimentació i manipulació, la construcció amb diferents materials. Allò que caracteritza i diferencia els ambients d'altres formes de propostes organitzatives es troba en el paper que hi juguen els materials. Loris Malaguzzi els considerava com un educador.

En els ambients, els nens i nenes troben diferents materials i situacions. L'infant esdevé el protagonista i constructor del seu propi aprenentatge ja que té l'oportunitat d'investigar, de construir, de modificar, de destruir, de parlar, de crear i de recrear... Aquest és un dels primers canvis que genera la creació d'ambients. L'infant passa a jugar un paper actiu en el seu propi procés d'aprenentatge i, a més, la tria de diferents propostes i materials pot facilitar que desenvolupi el seu propi potencial. Els materials seleccionats dels ambients han d'oferir un ampli ventall de possibilitats. Han d'oferir l'oportunitat que cada infant pugui desenvolupar i experimentar amb cadascun dels usos i funcions dels diversos llenguatges.

Els ambients propicien la construcció del coneixement individual. Els ambients haurien de donar resposta a les necessitats evolutives dels infants, la

interacció amb els materials els pot apropar a la comprensió del món que els envolta. La interacció amb diferents materials oferts amb una certa periodicitat també possibilita que, de mica en mica, cada infant pugui anar resolent situacions cada cop més complexes. Per tal d'apropar-se a cada ambient,

cada infant, a més, necessita el seu temps per atrevir-se a explorar, a provar nous ambients i a separar-se de l'adult de referència.

Però l'organització d'ambients d'aprenentatge no se centra només en la visió de l'infant i del seu procés d'aprenentatge en solitari, sinó que també ens fa reflexionar sobre la importància de la interacció entre infants de diferents edats. Tradicionalment, s'han considerat els grups d'infants des d'una perspectiva homogènia en què les diferències de ritmes o de nivells d'aprenentatge eren viscudes com a obstacles o com a dificultats a l'hora de pensar propostes i materials. Des de la perspectiva dels ambients, però, la interacció entre infants –entre iguals– és viscuda i considerada com a motor de desenvolupament.

Estructurar l'escola a partir dels ambients, doncs, ha obert la possibilitat de canviar la perspectiva sobre la manera com aprenen els nens i les nenes. I, en conseqüència, també ens pot ajudar a repensar el paper del mestre, de l'adult que acompanya els processos de coneixement dels infants. Si partim de la idea que l'infant va interaccionant amb els materials a partir de la manipulació, la creació, l'assaig, etc., de seguida ens adonarem que es necessitarà un adult que organitzi aquests espais rics en estímuls.





Els ambients d'aprenentatge han d'estar pensats prèviament per adults que han observat quines són les necessitats i interessos dels infants.

La tasca dels mestres en l'organització dels ambients s'inicia en el moment en què reflexionen sobre els materials que seran més adients i apropiats per generar noves situacions d'aprenentatge. La tria dels materials resulta essencial perquè aquests, recordem, han de generar interrogants. L'acompanyament de les mestres en aquest procés se centra en una observació directa i contínua que permet que tots els ambients estiguin ben preparats perquè es generin nous aprenentatges.

Dins d'un ambient d'aprenentatge hi hauríem de trobar un adult que exerceix un paper de guia, d'acompanyant, tal i com hem assenyalat més amunt. Fa propostes, si cal, però aquestes sorgeixen de l'observació i de la documentació que ha recollit el mestre de les diferents accions que realitzen els infants. Vetlla per la qualitat d'acció, de joc i de pensament en l'estructura dels ambients tot fomentant l'atenció individualitzada o la de petit grup que col·labora entre si.

La proposta d'ambients esdevé una opció de respecte a la diversitat inherent en el grup d'infants. És una resposta als diferents ritmes evolutius i d'aprenentatge de cada infant.

Pensar o reflexionar sobre quins seran els materials més adients i adequats a les diferents necessitats dels infants no pot ser una tasca que el mestre faci de manera individual, sinó que es necessita un treball en equip que doni coherència a tot el projecte d'ambients. Ha de ser l'escola la que, en última instància, vetlli per una adequada organització del temps d'ambients. Per altra banda, creiem que és imprescindible

cercar espais de reflexió per tal que els mestres puguin copsar la importància d'una opció metodològica com aquesta i tenir clars els referents pedagògics que la sustenten.

A tall de conclusió i ja per finalitzar, podem dir que l'educació ha d'ofereir quelcom més que el simple aprenentatge de continguts. Cal formar persones capaces de fer front a la resolució de problemes, amb creativitat, capacitat de treballar en equip o curiositat. Fa anys que mestres, famílies i escoles treballen per assolir aquest objectiu. El pes de l'escola tradicional, però, encara continua sent massa evident. Potser els ambients ofereixen una altra possibilitat per fer una escola amb uns principis que ja es manifestaven en l'Escola Nova. ■

Gemma Núñez, mestre de l'escola Pinetons, Ripollet.

#### Referències bibliogràfiques

GIL, L.; GUZMAN, M.; MORENO, E. *Fent camí cap a l'escola que volem*. Barcelona: Associació de Mestres Rosa Sensat, 2012 (Col·lecció Temes d'Infància, núm. 67)

GUÀRDIA, M.; MARTÍNEZ, R.; MOLINAS, E.; ROURE, A. «L'escola, ambient d'aprenentatge». *In-fàn-ci-a: educar de 0 a 6 anys*, núm. 175 (2010), pàg. 24-28.

#### Nota:

El títol d'aquest article fa referència al poema escrit per Loris Malaguzzi «Els 100 llenguatges dels infants».

# Històries de rotllana

## Com es coneix, es construeix i es consolida el grup

Marta Guzman,

Loli Álvarez i Esther Moreno

### **Nosaltres, lloc simbòlic de creació**

A la rotllana es crea un lloc de coneixença del grup, un lloc íntim on cadascú pot parlar d'allò que l'amoïna o li fa il·lusió. S'hi van teixint relacions i formen part d'un petit col·lectiu, amb interessos i motivacions particulars i propis del grup. Els nens i nenes expliquen fets que volen que els altres coneguin. La rotllana és un moment de trobada del grup. Els entramats del grup que hi tenen lloc poden considerar-se simbòlics: són llaços de relacions que es van teixint amb el temps.

### **En parlem, de l'expressió de sentiments i emocions a la construcció de la identitat de l'infant**

Sens dubte, dia a dia ens demostren que estan creixent i que cada dia es fan més grans i ja no només estan interessats en ells mateixos. Ara volen conèixer què els passa als altres, què pensen sobre temes que tots viuen... En general, l'estona de la rotllana afavoreix aspectes importants per als infants, com ara descobrir què és important, què passa al nostre voltant, sentir empatia vers els altres. Dia a dia, es donen situacions com aquestes que fan que, entre ells, es puguin crear llaços que ara reverteixen en la construcció de la pròpia identitat de cadascun dels infants. Tenen la possibilitat de manifestar emocions i sentiments

La rotllana ha esdevingut un dels moments més habituals a la majoria de les escoles.

Volem, però, compartir quina és per a nosaltres la idea que nodreix la rotllana.

En destacarem, sobretot, tres aspectes.

propis de cadascú i, possiblement, propis de l'edat. Des d'aquesta perspectiva, la rotllana esdevé un lloc privilegiat per poder-hi resoldre els possibles conflictes que vagin

sorgint de la vida del grup. Els nens i nenes tenen l'oportunitat, així, d'entendre que la paraula és un mitjà privilegiat per resoldre desavinences i malentesos.

- *Estic enfadada amb la mama perquè no em vull quedar a dinar i ella em diu que sí.*
- *A la nit tinc por i m'han comprat un llum.*

*Pensaments d'infants de 3 anys*

### **Vull dir una cosa, construccions de saber conjunts**

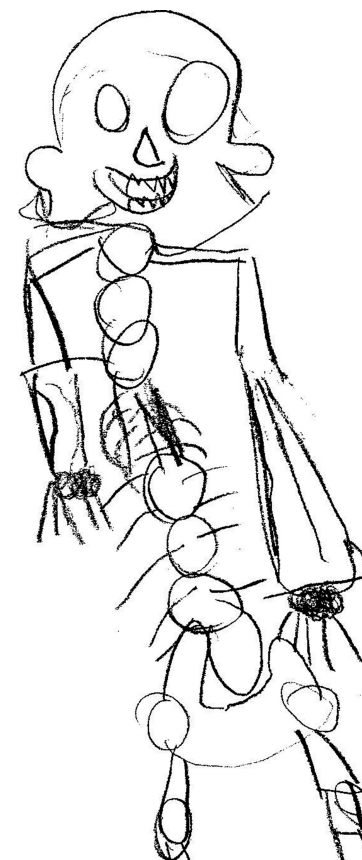
També es poden aportar informacions de tota mena que els poden fer descobrir i aprendre moltes coses. Un munt de preguntes, de dades, d'informacions que els nens i nenes formulen i que donen lloc a un espai on poder expressar allò que és important per a ells, allò que els genera preocupacions, o allò que necessiten dir, o volen compartir... Hi passen moltes coses i, de vegades, tothom vol dir-hi la seva. El secret



rau a explicar-les poc a poc. Cal, doncs, ser capaç d'escoltar, de poder parlar per tornos, de poder preguntar dubtes, de respectar l'ordre. A la rotllana també es donen moments en què els infants poden aportar objectes de tota mena que volen compartir amb els seus companys. Aquestes coses poden convertir-se en aspectes que susciten l'interès d'altres infants i, per tant, generen moments per descobrir moltes coses, tot compartint.

- *La meva iaia ha d'anar al metge perquè té una pedra aquí, a dins...*
- *A la panxa?*
- *No, un poquito más abajo...*
- *La teva iaia s'ha «tragat» una pedra?*
- *No, no... que ella és gran i ja sap que no «se tragan» les pedres.*
- *I com és que té una pedra a dins?*
- *Doncs, no sé. Li ha sortit sola.*
- *Es quedarà la pedra a dins de la panxa?*
- *Ha d'anar al metge i li dirà si l'han d'operar o no.*
- *Què és operar?*
- *Doncs que et dormen, et fan un tall, et treuen la pedra i et posen uns punts.*

*Fragment de conversa amb infants de 4 anys*







Cada matí, a la rotllana, aprofitem per fer rutines... Quines rutines? Doncs les que es fan sempre: passar llista, el temps que fa... I el dilluns aprofitem perquè cadascun d'ells expliqui el que ha fet el cap de setmana.

Com ja apuntàvem més amunt, la pràctica de la rotllana està força generalitzada en nombroses escoles. Però, des de la nostra pràctica i experiència, ens resistim a reduir tota l'energia i potencial que es pot extreure dels moments de rotllana a simplement mirar per la finestra cada dia per veure, quin temps fa, comptar per sistema els que han vingut, etc. Potser es corre el risc de convertir la rotllana en un seguit de pràctiques repetitives amb l'avorriment que això comportaria per a infants i mestres. Des de la nostra perspectiva, la rotllana és molt més que això: suposa l'establiment de la base de la comunicació dins del grup. L'adult, el mestre, de la seva banda, ha de ser conscient que no pot monopolitzar la paraula en situacions com aquestes. Ha de garantir el màxim de participació tot sent conscient que, progressivament, haurà de deixar en mans dels infants la gestió de la rotllana.

*Avui hem anat amb la meitat del grup a l'hort de l'escola. Hem estat parlant del pas del temps. Just on estàvem asseguts hi havia una perera sense cap fulla.*

*Els nens i nenes han començat a preguntar i a intentar explicar què ha passat amb aquest arbre: per què li han caigut les fulles? On han anat? Què passarà ara? Tindrà fred l'arbre? S'haurà mort?*

*Algunes preguntes les podem respondre; d'altres s'aniran responent amb el pas del temps.*

Creiem que, en fer totes aquestes aportacions, els nens i nenes ens demostren contínuament que tenen moltes ganes d'aprendre. Els mestres hem d'intentar recollir aquests interessos i, a partir d'aquí, anar oferint-los noves oportunitats per continuar aprenent aspectes més complexos i potser més allunyats de la seva realitat immediata. ■

Marta Guzman,  
Loli Álvarez i Esther Moreno  
mestres d'educació infantil

Extret de *Fent camí cap a l'escola que volem*. Temes d'Infància 67

# La síndrome de Gilles de la Tourette

## Mateu i els tics

Eleanor Pearl

Conte per a infants, per dur-lo a l'escola perquè el llegeixin els companys i companyes o perquè els el llegeixi la Neus (fragment)

*En Mateu tenia molts «tics». Un «tic» és fer un moviment amb la cara o el cos que tu no vols fer. Al començament, en Mateu només parpellejava molt. La seva mare el va portar a un especialista dels ulls, però el metge no li va trobar res.*

*Aleshores en Mateu va començar a sacsejar el cap i les espatlles, i alhora feia un soroll que semblava un zumzeig com el d'un borinot. De vegades, a l'escola el zumzeig era més fort i la Neus començava a queixar-se. Alguns nens de la seva classe començaven a fer broma i a posar-li malnoms, com «Mateu el belluguet».*

*Quan els pares d'en Mateu van veure com n'era d'infeliç a causa d'aquesta manera de parpellejar i de fer batzegades, i ell els va dir que no podia evitar-ho, el van dur a un pediatre, que és un metge especialista en nens. Tampoc aquest metge va poder esbrinar per què en Mateu feia aquestes coses i per això els pares el van portar encara a un altre metge.*

*A aquest últim li deien neuròleg i sabia tot el que cal saber sobre el cervell. Sabia que el cervell és l'amo de tot allò que les persones fan amb els ulls, la veu i tots els músculs del cos.*

*Després d'examinar en Mateu, fer-li un munt de proves i parlar amb ell i els seus pares, el doctor va dir: «En Mateu té la síndrome de Gilles de la Tourette» (ST). «Què és això?», van preguntar els pares, perquè mai no havien sentit a parlar d'aquesta síndrome.*

...

PEARL, Eleanor. *Mateu i els tics*. Barcelona: APPT, 2005.

Ramon Pujades

## Continuació, ara per a mestres...

En Mateu tenia aleshores cinc anys i ell i els seus pares s'havien trobat en un embolic: en Mateu feia moviments i sorolls estranys i fins que no van arribar a saber de què es tractava van passar un calvari: dubtes, angoixes, retrets de la mestra, incomprensió de la família («a aquest nen li heu de posar límits, l'esteu malcriant»...), vergonya al carrer quan tothom se'l mirava com un nen estrany (amb una malaltia mental, potser?). Quan el neuròleg finalment els va donar el diagnòstic, en un primer moment als pares els va caure el món a sobre perquè van saber que aquest trastorn no tenia curació, era crònic. O sigui, que en Mateu probablement hauria de conviure-hi tota la vida. La part positiva era que ja sabien de què es tractava i podien començar a treballar per tal que els tics no li dificultessin la formació escolar ni li provoquessin el rebuig social que ja havia començat a notar.

De fet, temps enrere la mestra ja havia notat que alguna cosa estranya li passava, a en Mateu, però no sabia exactament de què es tractava. D'entrada es va espantar molt perquè tenia por que patís alguna malaltia

mental i de seguida va donar el senyal d'alerta a la família per tal que poguessin tenir un diagnòstic precoç i tan precís com fos possible per part del professional mèdic.

Després de tenir aquest diagnòstic, la primera cosa que van fer els pares d'en Mateu va ser informar la mestra sobre els símptomes i la seva naturalesa: es tractava de tics crònics, motors (moviments sobtats sobretot de les parpelles, del cap i el coll...) i vocals (escuraments de la gola, petits xiscles que semblaven un singlot, fins i tot paraules i expressions que no tenien cap relació amb el context...).

De seguida la mestra se'n va fer càrrec -les mestres i els mestres d'educació infantil tenen una particular sensibilitat i una molt bona predisposició per enfrontar les dificultats dels infants-, però no sabia a què atènyer-se pel que fa a la gestió del dia a dia amb en Mateu. La família, prèviament, s'havia assessorat no només amb el metge sinó també amb l'associació local de la síndrome de Tourette, on els havien donat orientacions molt pràctiques. Les van comentar amb la mestra alhora que li van oferir la lectura dels fullets editats per la TSA<sup>1</sup> (*Una guia per a l'educador...*,<sup>2</sup> *La disciplina...*<sup>3</sup> i *el Catàleg d'adaptacions...*<sup>4</sup>) perquè creien que li podrien ser de gran ajuda tant en l'etapa infantil com en l'educació primària i secundària.

Aleshores la mestra es va assabentar que es tractava d'un trastorn neurològic (no psiquiàtric) que consisteix a fer tics nerviosos crònics tant motors com vocals de naturalesa involuntària descrit en el DSM V<sup>5</sup>, que se sol manifestar abans dels 18 anys (generalment a partir dels 4-5 anys), que no era gaire freqüent (un 0'1% de la població mundial), que afectava més els nens que les nenes (70% nens i 30% nenes) i que no es



declarava més enllà dels 18 anys. L'educació d'en Mateu només necessitava algunes adaptacions per tal que els tics no li fossin desfavorables a l'hora de créixer equilibradament no només pel que es referix a l'aprenentatge sinó també i sobretot a les relacions amb els seus companys; calia no només evitar-ne el rebuig sinó també el consegüent aïllament, i aconseguir una bona acceptació i comprensió.

Què calia fer, doncs? Tant a partir de la informació dels pares com del que explicaven els fullets, la mestra va decidir dur a terme les següents actuacions: com que els companys ja començaven a fer preguntes sobre el que li passava a en Mateu, va decidir informar-los del que ella havia après sobre la síndrome de

Tourette, amb el consentiment dels pares i del mateix Mateu. Decididament calia fer-ho, però havia de ser molt delicada perquè no es tractava de cap malaltia mental, i això els ho havia de deixar molt clar (alguns infants ja havien començat a dir: «està boig», «és tonto»...), com que tampoc no era una malaltia encomanadissa; es tractava simplement que no podia controlar certs moviments i alguns sorolls vocals que els altres sí que podien. Hi va afegir que així com la Laia era celíaca, l'Arnau era al·lèrgic a la llet, en Pere duia ulleres i la Sònia tenia la síndrome de Down, en Mateu tenia la síndrome de Tourette i que, com podien haver comprovat, en Mateu ni era «boig» ni era «tonto», perquè aprenia molt ràpidament les coses, tenia una molt bona memòria i era un excel·lent esportista.<sup>6</sup> Tots els infants ho van entendre i ho van acceptar molt bé, de manera que en Mateu es va començar a sentir molt còmode a l'escola i hi anava molt i molt content.



Per altra banda, la mestra, seguint alguns dels suggeriments que va trobar al *Catàleg*, va oferir l'oportunitat a en Mateu que quan ell ho necessités perquè no podia contenir els tics, o es sentia nerviós, pogués sortir al jardí o a una altra sala tranquil·la, per després retornar amb els companys. A més, com que li costava molt escriure a causa dels moviments involuntaris de la mà que no li permetien una escriptura àgil, i també li costava llegir amb fluïdesa perquè les sacsejades del cap li feien perdre el punt de lectura, la mestra va adaptar la quantitat d'exercicis i de deures; el més important era que en Mateu se sentís bé amb el que feia. De vegades deixava que escrivís amb l'ordinador perquè la feina li resultava més polida i en Mateu estava més content amb el que havia fet. Pel que fa a la lentitud en la lectura, li concedia més temps o de vegades la hi escurçava. Així, ajudada pel *Catàleg*, però també, i sobretot, per la seva imaginació i creativitat, va anar trobant els recursos diferents que la naturalesa canviant dels tics li exigia. I encara que semblava impossible, també va aconseguir que tant ella com els infants i el mateix Mateu es prenguessin els tics amb una mica de sentit de l'humor, descarregant-los així del component inquietant que podien contenir.

Amb aquestes adaptacions, per altra banda relativament fàcils d'aplicar, en Mateu va anar fent via durant el curs amb notes bones i la mestra ja no només no estava desconcertada sinó molt i molt satisfeta del progrés acadèmic d'en Mateu i de la bona companyonia amb els seus amics i amigues de classe.

Tot i això la incertesa i la impotència per afrontar els reptes que li plantejava l'educació d'en Mateu la va dur a trobar la Fundació Tourette.<sup>7</sup> S'hi va assessorar i, a més de les publicacions que ja havia llegit, la directora de la Fundació li va aconsellar que estigués en contacte sovint amb la família, que informés la resta de companys de professió i mantingués un contacte regular amb la psicòloga del centre per analitzar el progrés d'en Mateu i per si sorgia alguna nova dificultat, perquè els tics eren canvians i de vegades sorprenents. De tant en tant, quan les dificultats ho requerissin, també es podia posar en contacte amb el metge que l'atenia, amb la col·laboració dels pares.

Amb tot això van desaparèixer també les angoixes provocades per la incertesa que hi havia sobre el futur d'en Mateu tant en l'aspecte acadèmic com en l'aspecte social.



En definitiva, l'actuació de la família i els mestres va ser la teràpia més efectiva per al trastorn d'en Mateu. El mateix metge neuròleg, ja els ho havia advertit: com que no hi havia encara cap fàrmac específic per a la síndrome de Tourette l'acció terapèutica més efectiva era la informació i l'educació.

Després d'un cert temps d'aplicar les adaptacions que en Mateu necessitava, la mestra va descobrir que moltes d'aquestes funcionaven també molt bé per a la resta d'infants. De fet, la mestra va reflexionar i es va adonar que l'atenció individualitzada, que és el que havia fet amb en Mateu, adaptant-li les activitats i propostes, és el que permet acompanyar millor els infants del grup en la seva educació. ■

Ramon Pujades, professor de secundària i Màster en recerca pedagògica per la Universitat de Barcelona

#### Bibliografia

ARTIGAS-PALLARÈS, Josep; VENTURA MALLAFRÉ, Ester; CARMONA, Cristina. «Trastorno de Tourette». ARTIGAS-PALLARÈS, J.; NARBONA, J. *Trastornos del neurodesarrollo*. Barcelona: Viguera, 2011, pàg. 409-416 [http://www.fundacioutourette.org/uploads/publicacions/5/doc/trastornos\\_del\\_neurodesarrollo.pdf](http://www.fundacioutourette.org/uploads/publicacions/5/doc/trastornos_del_neurodesarrollo.pdf).



BRONHEIM, Suzanne. M. Ed. *Una guia per a l'educador de nens i nenes amb la síndrome de Gilles de la Tourette*. Barcelona: Fundació Tourette, 2005.

PEARL, E. *Mateu i els tics* (conte per a infants). Barcelona: APPT, 2005. (Disponible a la pàgina web de la Fundació Tourette: <http://www.fundacioutourette.org/>)

PUJADES I BENEIT, RAMON. *L'alumnat amb la síndrome de Gilles de la Tourette i trastorns associats: detecció precoç, problemàtica i estratègies per a la seva inserció en els entorns escolars ordinaris*. 2007.

<http://www.xtec.es/sgfp/llicencies/200607/memories/1710m.pdf>

PUJADES I BENEIT, RAMON. «Professorat, escola i alumnat amb la síndrome de Tourette». *Guix*, núm. 365 (juny 2010).

ROBERTSON, Mary. *El síndrome de Tourette*. Madrid: Alianza Editorial, 2010.

SACKS, Oliver. «Vida de un cirujano». A *Un antropólogo en Marte: siete relatos paradójicos*. Barcelona: Anagrama, 1997.

SHIMBERG, ÉLAINE F. *Davant de la síndrome de Gilles de la Tourette. El punt de vista dels pares*. Barcelona: Asociación Española para Pacientes con Tics y Síndrome de Tourette, 2005.

## Notes:

1. Tourette Syndrome Association, Inc. 42-40 Bell Blvd, Bayside, NY 11361 Tel: 718-224-2999 Fax: 718-279-9596 e-mail: [ts@tsa-usa.org](mailto:ts@tsa-usa.org) <http://www.tsa-usa.org> Entre nosaltres aquests fullets han estat editats i difosos per la Fundació Tourette Tel. 93 329 32 07 [info@fundacioutourette.org](mailto:info@fundacioutourette.org)

2. BRONHEIM, Suzanne. M. Ed. *Una guia per a l'educador de nens i nenes amb la síndrome de Gilles de la Tourette*. Barcelona: Fundació Tourette, 2005.

3. COLLINS, Ramona. *La disciplina i el nen amb la síndrome de Gilles de la Tourette*. Barcelona: Fundació Tourette.

4. CONNERS, Susan. *Catàleg d'adaptacions per a Estudiants amb síndrome de Tourette, Trastorn per Dèficit d'Atenció amb Hiperactivitat i Trastorn Obsessivocompulsiu*. Barcelona: Fundació Tourette, 2005..

5. DSM-V (maig de 2013): Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders. American Psychiatric Association.

A.- Both multiple motor and one or more vocal tics have been present some time during the illness, although not necessarily concurrently.

B.- The tics may wax and wane in frequency but have persisted for more than 1 year since first tic onset.

C.- Onset is before 18 years.

D.- The disturbance is not attributable to the physiological effects of a substance (e.g., cocaine) or another medical condition (e.g. Huntington's disease, postviral encephalitis).

No he traduït aquest text perquè encara no hi ha traducció oficial al català, atès que va ser publicat el passat mes de maig de 2013.

6. Sovint hi ha moltes altres «fortaleses», «dons», que aquests nens i nenes posseeixen: excel·lents per a l'art, el dibuix, el teatre, la música...

7. Fundació Tourette. Tel. 93 329 32 07 [info@fundacioutourette.org](mailto:info@fundacioutourette.org)

# Petit homenatge a Iela Mari

Roser Ros

Iela (Gabriela) Mari, nascuda a Milà el 1931, va morir el passat 29 de gener. Va començar a publicar el 1967 a l'editorial Emme. Era una artista discreta, companya d'Enzo Mari, Bruno Munari o Leo Leoni, mestres desapareguts que continuen creant escola.

De Iela Mari ens queda el mestratge de qui sap transmetre la poesia que viu a la complexitat. Destaquem *El globus vermell*, *La poma i la papallona* o *L'ou i la gallina*, fets amb el seu marit Enzo. Sola va publicar *Menja que et menjo* i *Animals al prat*. Sophie Chérier<sup>1</sup> va escriure sobre la seva feina:

«El maig del 1968 hi va haver una revolució a França. Va ser la publicació del llibre «El globus vermell». Res de maoista, ni del Papa en aquest programa inusual. Només un àlbum per a infants. Cap història cursi. Ni colors praliné. Cap testimoni. Cap lliçó. Pàgines zen, blanc, línia negra, taca vermella. El xiclet d'un nen es transforma successivament en pilota, poma, papallona, flor i en paraigües.»

«Volia cridar l'atenció sobre les formes en relació amb el bombardeig d'imatges de la televisió», deia Iela Mari, que tenia 36 anys el 1968! Què diria avui davant de l'envestida no només de fotos lletges, sinó de paraules buides? Probablement restaria en silenci, en silenci, com els seus llibres.



A l'Escola de Disseny de Milà, on feia de professora, deia: «Crec que per al nen que tracta de comprendre, la naturalesa és massa complexa. Jo intento fer-li-ho fàcil mitjançant la creació d'imatges de síntesi, cosa que fa el veritable més real que la realitat. Cal partir d'una anàlisi per arribar a una síntesi, i no a l'inrevés.»

Fullegem els seus llibres en paper, amb calma, a poc a poc. A més a més, es poden localitzar dos vídeos que permeten assaborir les seves imatges amb una cadència a ritme del que pretenia l'autora. ■

## La manzana y la mariposa

[http://www.youtube.com/watch?v=bIw\\_NdysgGM](http://www.youtube.com/watch?v=bIw_NdysgGM)

## El globito rojo

<http://vimeo.com/12772228>

La música amb què els han sonoritzat els autors de cadascun dels vídeos és interessant. Sobretot, la del primer de tots.

**Nota: 1.** *L'Album des Albums*, L'école des loisirs, 1997



# Contes encadenats

Elisabet Abeyà

Aquest és un conte popular xinès. Hi intervenen elements mítics i així hi veiem personalitzats el vent, el sol... El personatge de la Muralla es refereix a la Gran Muralla Xinesa, construïda des del segle V aC fins al segle XVI.

Quan expliquem aquest conte a infants petits de les nostres terres, si estem en una població que no té muralles, solem substituir aquest personatge per la Muntanya, que apareix a algunes rondalles encadenades catalanes com a personatge que atura el vent i és foradat per un petit ratolí.

A l'encant dels contes encadenats, s'afegeix en aquesta rondalla l'èxit dels personatges petits amb el triomf de l'amor d'una parella de ratolins. Quin final més rodó!



# La princesa ratolina

Una vegada hi havia un ratolí molt gros que volia ser el rei de la seva tribu. Per això li deien el rei Rató i a la seva filla la princesa Ratolina. Ratolina vivia amb els seus pares al mig d'un arrossar, allà lluny, al Japó. Era molt bonica i els seus pares n'estaven tan cofois que no trobaven ningú prou ric per jugar amb ella.

Quan va arribar l'hora de casar-la no volien de cap manera que es casés amb un príncep ratolí, i van declarar que només acceptarien per gendre el personatge més poderós del món. I com que aquest personatge no es presentava ni sabien qui era, el rei Rató se'n va anar a trobar el seu oncle: un ratolí molt saberut que havia ratat molts pergamins. L'oncle li va dir que el personatge més poderós del món era el Sol, perquè sense el Sol l'arròs no podia madurar. Així és que el rei Rató es va posar en camí per anar a trobar el Sol. Es va enfilar a la muntanya més alta, es va emparrar per l'arc de Sant Martí i, a la fi, va anar a parar a la cova de ponent on el Sol descansava.

–Què vols, germanet? –va dir el Sol tot bonàs quan el va veure.

–Vinc –va dir el rei Rató, amb gran cerimònia– a oferir-vos la mà de la meva filla, la princesa Ratolina, perquè vós sou el personatge més poderós del món i no hi ha ningú més que sigui digne d'ella.

–Ha, ha, ha! –va riure el bonatxàs del Sol, tot fent l'ullet–. Si és així, t'estimo l'atenció, germa-

net; però no puc acceptar-la. El Núvol és més poderós que jo, perquè quan vol em tapa i no puc brillar.

–Ah! Aleshores no m'interesseu –va dir el rei, i se'n va anar sense ni acomiadar-se, mentre el Sol seguia rient i fent l'ullet.

El rei Rató, camina que caminaràs, va anar a parar a la cova de migdia on el Núvol descansava.

–Què vols de mi, germanet? –va sospirar el Núvol així que el va veure.

–Us vinc a oferir la mà de la meva filla, la princesa Ratolina, perquè el Sol m'ha dit que sou el personatge més poderós del món i no hi ha ningú més que sigui digne d'ella.

–El Sol s'equivoca, va dir el Núvol, tornant a sospirar–, jo no sóc el personatge més poderós del món. El Vent ho és més que jo, perquè quan bufa em fa anar d'ací d'allà com ell vol.

–Així no m'interesseu –va fer el rei amb orgull. I va posar-se en camí a la recerca del Vent.

Va viatjar lligües i més lligües fins que va arribar a la cova de llevant on el Vent descansava. Quan el va veure arribar va esclatar a riure tan fort que feia sacsejar tota la terra.

–Oh, oh, oh! Què vols de mi, germanet?

I quan el rei li va dir que venia a oferir la mà de la seva filla, la princesa Ratolina, perquè era ell, el Vent, el personatge més poderós de la terra, el Vent va inflar les galtes, va xiular amb una força terrible i va dir:

–No, no; jo no sóc el més poderós. La Muralla que han aixecat els homes ho és més que jo perquè no l'he poguda abatre amb tots els meus esforços. Vés a mirar la Muralla, germanet.

El rei Rató va davallar altra vegada a la terra i va viatjar, va viatjar, fins que va arribar al peu de la Muralla que els homes havien aixecat. Era tocant el seu mateix arrossar.

–Què vols de mi, germanet? –va gemegar la Muralla quan el va veure.

–Us vinc a oferir la mà de la meva filla, la princesa Ratolina, perquè vós sou el personatge més poderós del món i no hi ha ningú més que sigui digne d'ella.

–Ai, ai! –va gemegar la Muralla–. No sóc pas jo el personatge més poderós. El ratolí gris que viu en un forat meu ho és més que jo. Amb les seves dents va ratant, ratant, les meves pedres, les esmicola i aviat em farà esfondrar. Vés a trobar el ratolí gris, germanet.

Així és que, al cap i a la fi, el rei Rató va casar la seva filla amb un ratolí, però la princesa Ratolina va estar molt contenta perquè ja feia temps que se n'havia enamorada. ■

(De *Com explicar contes*, Sara C. Bryant, Barcelona: La Llar del Llibre, 1983)

**Cursos Escola d'Estiu 2014**  
**Escola bressol**

**Primera setmana**  
**Del 30 de juny al 4 de juliol**  
**Tarda de 15 a 18 h**

**1481500810 Construïm plegats**  
**l'escola que acull, t'hi animes?**

Eva Jansà Garcia i Noemí Ramírez Fernández, mestres d'escola bressol, participen en diferents grups de treball de l'Associació de Mestres Rosa Sensat.

**Tarda de 17.30 a 20.30 h**  
**(Es realitzen a la seu de l'Associació de Mestres Rosa Sensat)**

**1481500901 Com podem acompanyar**  
**les famílies en l'espai familiar**

David Aparicio Miró, Roser Boltes Arcusa i Rita Camps Marsa, educadors de l'Espai Familiar Raval.

**1481500509 La literatura infantil a**  
**l'escola bressol**

Montserrat Colilles Codina, psicòloga-psicoanalista, formadora i assessora d'equips de mestres d'escoles bressol des del 2006 fins a l'actualitat, coordinadora del grup de treball Art i Literatura de Rosa Sensat.

**1481500804 Els àpats**  
**a l'escola bressol**

Meritxell Sabaté Helices, mestra d'educació infantil a l'escola bressol municipal Cavall Fort de Sant Cugat.

**1481500805 Límits i respecte**

Pilar González Rof, acollidora a l'espai familiar i educadora d'escola bressol, participa en el seminari de reflexió Lóczy de Rosa Sensat, i Elia Martínez-Cava Carrasco, acollidora a l'espai familiar i educadora d'escola bressol, participa en diferents grups de treball de Rosa Sensat.

**Segona setmana**  
**Tarda de 15 a 18 h**

**1482500302 La motricitat a l'escola**  
**bressol**

Núria Ferrando Arrufat, fisioterapeuta pediàtrica i psicomotricista, formadora d'equips a escoles bressol.

**1482500808 La complexitat**  
**de la quotidianitat: temps, espais**  
**i materials a l'escola bressol**

David Castillo García, mestre d'educació infantil i director de la llar d'infants pública Sant Nicolau, de Sant Andreu de Llavaneres, col·labora en el grup de treball sobre l'Ètica i l'estètica a les escoles infantils de Reggio Emilia.

**Tarda de 17.30 a 20.30 h (Es**  
**realitzen a la seu de l'Associació**  
**de Mestres Rosa Sensat)**

**1482500303 La dansa a l'escola**  
**bressol: una experiència artística i de**  
**moviment**

Observacions: El curs es realitzarà l'edifici de l'Associació de Mestres Rosa Sensat (av. Drassanes, 3, Barcelona) en horari de 17.30 a 20.30 h. No cal tenir formació en dansa. Gemma Palet Tort, psicopedagoga, graduada en dansa per a mestres i dansa-terapeuta, trajectòria professional vinculada a projectes de dansa en la primera infància, membre de Dansalut.

**1482500806 L'escola oberta a les famí-**  
**lies. Parlem sobre participació a l'escola**

Elisa Palau, directora de l'EBM Llar d'Infants, psicòloga; Jeanne Hansen i Neus Garcia Soldevila, educadores a l'EBM Valldaura, han participat en diverses xerrades sobre educació mediambiental, participació, espais i materials a l'escola bressol.

**1482500807 Aportacions de Lóczy a**  
**la nostra pràctica**

Noemí Ramírez Fernández, Maria Rosa Ferri Sagarra, Andrea Abarca Bobadilla, Jordi Riera Enrich i Carme Arias Puertas, mestres d'escola bressol i integrants del grup de treball Lóczy de l'Associació de Mestres Rosa Sensat.

**Educació infantil**

**Primera setmana**  
**De l'1 al 4 de juliol**  
**Matí de 9.30 a 12.30 h**

**1411100824 Educació creativa i**  
**entorns d'aprenentatge oberts: una**  
**manera de canviar l'educació**

Marion Tielemann, educadora, consultora per a famílies i escoles, directora de l'escola Kitabü.

**1411100125 Jugar, pensar i parlar**  
**per aprendre ciències**

M. Teresa Feu Vidal, mestra, col·labora en la formació de mestres d'Educació Infantil de la UVIC.

**1411100820 Arquitectures de la mirada.**  
**La Documentació com a principi democrà-**  
**tic, estratègia estètica i pràctica narrativa**  
**de reflexió a l'educació infantil**

Ariadne Jaenada Masferrer, diplomada en Magisteri Infantil i degut a l'experiència viscuda a Reggio Emilia durant 8 mesos, actualment en formació amb Alfredo Hoyuelos com Atelierista a Pamplona.

**1411100822 San Miniato i el prota-**  
**gonisme dels infants en el context de**  
**la mirada toscana de l'educació**  
**(Tuscan Approach)**

Aldo Fortunati, responsable de la Bottega di Geppetto (San Miniato).

**Tarda de 15 a 18 h**

**1411500812 Un espai per als infants?**

Claus Jensen, mestre i antropòleg, i Sílvia Majoral Clapés, mestra a l'escola municipal Parc del Guinardó.



**1411500313 Psicomotricitat, expressió corporal i dansa. Recursos metodològics i propostes de treball a l'aula**  
Àngels Hugas Batlle, mestra, psicomotricista, màster en Comunicació, Premi de Pedagogia Rosa Sensat, codirectora de les companyies Búbulus Menuts i Dansa Xalesta.

**Matí i tarda de 9.30 a 12.30 i de 15 a 18 h**

**1411800414 El llenguatge del color: ciència, art i educació**

Mara Davoli, tallerista de la Scuola comunale de l'Infancia Pablo Neruda, actualment és formadora en llenguatges gràfics i documentació, col·laboradora de Reggio Children.

**1411800815 Projectar i documentar les experiències d'aprenentatge**

Antonia Ferrari, mestra i formadora a les escoles de Reggio Emilia, actualment col·labora amb Reggio Children en el marc de diferents projectes de recerca i formació.

### Educació infantil i primària

**Segona setmana  
Del 7 a l'11 de juliol**

**Matí de 9.30 a 12.30 h**

**1412100816 L'escola lenta**

Gianfranco Staccioli, secretari general de la federació italiana de CEMEA, mestre del

Departament de Ciències de l'Educació i de Psicologia de la Universitat de Florència, i Nancy Penn Ritscher, escriptora experta en temàtiques d'infància.

**Tarda de 15 a 18 h**

**1412500721 Pim pam repicam. Escoltar, cantar, tocar i ballar!**

Elena Pereta, mestra de música, psicomotricista, creadora de la companyia d'espectacles per a infants Comsona, col·laboradora en diferents projectes educatius a la ciutat de Barcelona, organitza tallers de música en família per a infants de 0 a 3 anys.

**1412500317 Les ombres van a l'escola?**

Mariano Dolci, mestre titellaire.

**1412500823 Pensem, debatem i construïm: la pedagogia que habita els ambients i els espais de l'escola**

Quiteria Martínez Martínez (coordinació), educadora del Centre per a la petita infància i famílies JM Céspedes.

**Matí i tarda de 9.30 a 12.30 i de 15 a 18 h**

**1411800311 El llenguatge del cos: motricitat i moviment dins l'aigua en les primeres edats, i interdisciplinarietat amb els altres llenguatges**

Matteo Bini, nascut i resident a Reggio Emilia, on ha fet estudis de caire artístic,

ha estat responsable durant uns anys de les activitats de familiarització amb l'aigua adreçades a infants de 0 a 6 anys i famílies, actualment és tallerista d'una escola municipal de la ciutat de Reggio Emilia.

**1412800818 Construir i comunicar significats a través de la documentació en l'educació de la primera infància**

Gino Ferri, mestre d'educació infantil a l'escola Reggio Emilia i formador de mestres d'educació infantil.

**Dues setmanes**

**Del 30 de juny a l'11 de juliol**

**Tarda de 15 a 18 h**

**1413501119 Kit bàsic en TIC a educació infantil**

Anna Torner Santanach i Tona Castell Escuer, mestres d'educació infantil.

**1413500826 Però el cent existeix: la creació d'ambients a l'escola infantil**

Gemma Núñez Ponsa, mestra d'educació infantil i psicopedagoga.

**Primera setmana  
De l'1 al 4 de juliol**

**Matí de 9.30 al 12.30 h**

**1451100031 Curs de kinesiològia educativa. La meua experiència a l'aula**

Montserrat Escayola Coris, mestra de l'Escola del Mar de Barcelona.

**1451100327 La globalitat de l'infant: moviment i aprenentatge**

Xavier Martínez López, mestre d'educació primària amb especialitat d'educació física i psicomotricista, i Yasmina Salazar Castellà, mestra d'educació infantil i psicomotricista.

**1451100833 Hem deixat els llibres, i ara què?**

Neus Milà Vida, mestra de l'escola Riera de Ribes.

**Matí i tarda**

**De dimarts a divendres de 10 a 14 h i de 15.30 a 19.00 h**

**1451800630 La geometria com a eix transversal a infantil i primària per treballar lògica, mesures i problemes**

Observacions: Horari del curs: de dimarts 1 a divendres 4 de juliol 10 de a 14 i de 15.30 a 19.00 h. Lloc de realització: GAMAR de Girona (Biblioteca del Barri Vell, pl. Ferrater Mora, 1, Girona) M. Antònia Canals Tolosa, mestra.

**Segona setmana**

**Del 7 a l'11 de juliol**

**Matí de 9.30 a 12.30 h**

**1452100828 El treball per projectes**

Carme Pablo Puig i Anna Canamasas Guardiola, mestres i formadores del ICE de la UAB

**1452100034 Coeducació: juguem, vivenciem i parlem-ne!**

Olga Checa Herranz, mestra d'educació primària, especialista en coeducació, en educació física i psicomotricitat, amb 23 anys d'experiència en l'àmbit educatiu com a docent a l'escola pública a Catalunya i 10 anys d'experiència com a formadora del professorat.

**1452100435 Taller de llibres a l'aula: laboratori de papers, lletres, colors, cosits i jocs**

Roberta Brida, il·lustradora i enquadernadora autònoma.

**1452101129 Creació d'activitats interactives per a PDI amb SMART Notebook**

Observacions: Els participants hauran de portar el seu ordinador personal i els recursos necessaris per elaborar el seu projecte digital.

Eugeni Chafer Vilaplana, consultor educatiu SMART, coordinador de formació a Audiovisuales Data SL (AV&D), formador TIC.

**Tarda de 15 a 18 h**

**1452500332 Taller de teatre: expressió, emocions i creativitat**

Gemma Paus Benzal, mestra d'educació infantil i tallerista de teatre.

**Tema General:  
La societat canvia. I l'escola?**

**Horari: de 12.45 a 13.45 h (obert a tothom)**

**Dimarts 1 de juliol**  
**Información, conocimiento y sabiduría en la era digital**

Ángel Pérez, pedagog

**Dimecres 2 de juliol**  
**La gestió del canvi: lideratge, rigor acadèmic i avaluació**

Roser Salavert, experta en gestió educativa

**Dijous 3 de juliol**  
**L'escola i el núvol: reptes, riscos i reflexions**

Daniel Cassany, lingüista

**Divendres 4 de juliol**  
**Documental**

**Dilluns 7 de juliol**  
**Cervell i sexe: femení i masculí**

Nolasc Acarín, neuròleg

**Dimarts 8 de juliol**  
**Documental**

**Dimecres 9 de juliol**  
**Com aprendre a pensar, a comprometre's i a actuar**

Ada Colau, activista social

**Dijous 10 de juliol**

Presentació de les conclusions realitzades pels participants del curs del Tema General

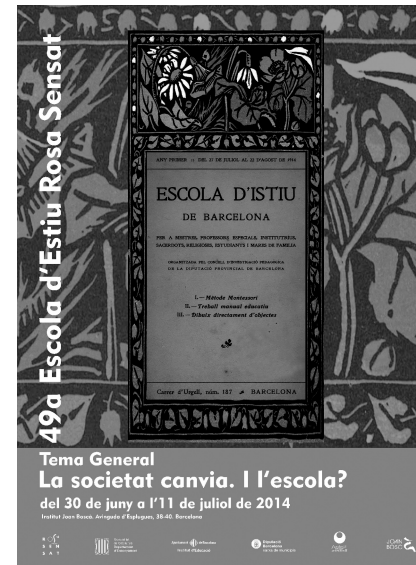
**Divendres 11 de juliol**  
**Els processos de transmissió en una societat de canvis accelerats**

Lluís Duch, antropòleg

Acte de cloenda

Les persones que vulguin assistir al debat han d'inscriure's al **curs 1443500970 Grup de debat del Tema General** (posar enllaç al curs). L'horari del curs complet serà de 12.45 a 13.45 (conferències) i de 15 a 17 h (debat).

**Inscripcions: socis a partir del 6 de maig i no socis a partir del 13 de maig**  
**Més informació: [www.rosasensat.org](http://www.rosasensat.org)**



**Passejant pel bosc una tarda càlida d'estiu, quan el sol ja és a punt de marxar, decidim aturar-nos una estona vora el riu.**

La natura, farcida de textures i tons, ens regala instants per poder experimentar amb tots els sentits. El riu esdevé una font de descobertes per als infants: l'aigua gelada que s'escola entre els dits, o els còdols, de totes mides, que potser acabaran tenint un nou recer dins la butxaca dels pantalons.

Un espai que, amb el temps gairebé aturat, ens desafia i posa a prova les nostres habilitats. Saltar de pedra en pedra i mantenir l'equilibri esdevé una aventura fascinant que, compartida, encara és més fabulosa.

Marta Guzman



**Amb ulls de nena**  
AMPARO TORNÉ I FRANCESCO TONUCCI  
Barcelona: Graó, 2013

Trenta anys després de la publicació de *Amb ulls de nen*, un llibre que donava veu als infants, Francesco Tonucci i Amparo Torné ofereixen en aquest llibre alguns relats sobre els estereotips de gènere, i el lloc que ha ocupat i ocupa la dona en la societat, acompanyats de les il·lustracions de FRATO. Un recorregut pels camins que les nenes i les dones han seguit per fer-se un lloc que ens ajuda a visualitzar si realment estem en una societat igualitària.

## Subscripció a la revista **Infància**

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

Se subscriu a INFÀNCIA (6 números l'any, 2 d'INFÀNCIA A EUROPA)  
 Preu per al 2014 (IVA inclòs): 50 euros  
 Socis A. M. Rosa Sensat: 40 euros  
 Europa i resta del món: 60 euros  
 Menors de 25 anys : 50% de descompte del preu de la subscripció el primer any

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

## Butlleta de domiciliació bancària

Cognoms, nom del titular \_\_\_\_\_  
 IBAN: \_\_\_\_\_  
 □□□□ □□□□ □□□□ □□□□ □□□□ □□□□

Firma del titular

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



Espai per a una creativitat sense límit

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



**Edició i administració:**

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

**Direcció:** Eva Jansà i David Altimir

**Coordinació:** Mercè Marlès

**Consell de Redacció:**

Elisabet Abeyà, David Aparicio, Mercè Ardiaca, Irene Balaguer, Montserrat Baliarda, Teresa Boronat, Arnau Careta, Clara Claramunt, Carme Cols, Judit Cucala, Montserrat Daniel, Rosa Ferrer, Esteve Ignasi Gay, Gemma Gil, Marisol Gil, Xavier Gimeno, Josepa Gòdia, Josepa Gómez, Roser Gómez, Marta Guzman, Teresa Huguet, Mar Hurtado, Montserrat Jubete, Enric Lacasa, Anna Lleonart, Elisabet Madera, Sílvia Majoral, Paula Marfil, Marta Martínez, Blanca Montaner, Misericòrdia Olesti, Àngels Ollé, Marta Ordóñez, Beatriu Pérez, Dolors Pomers, Noemí Ramírez, Montserrat Rebollo, Núria Regincós, Eva Rigau, Montserrat Riu, Carme Rubió, Núria Sala, Clara Salido, Eva Sargatal, Rosa M. Securun, Mercè Serrat, Pau Sobrerroca, Josepa Solsona, Lurdes Tarradas, Dolors Todolí, Marta Torras, Maria Torres, Elisenda Trias.

**Projecte gràfic i disseny**

**de les cobertes:** Enric Satué

**Maquetació:** Clara Elias

**Impremta:** AGPOGRAF  
Pujades, 124. 08005 Barcelona

**Dipòsit legal:** B-21091-83

**ISSN:** 0212-4599



**Distribució i subscripcions:**

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

**Exemplar: 8,70 euros, IVA inclòs**

Baixa't l'aplicació per a mòbil  
i tablet de Rosa Sensat

Amb el suport de:  Generalitat de Catalunya  
**Departament de la Presidència**

Tots els drets reservats. Aquesta publicació no pot ser reproduïda, sencera o en part, ni enregistrada o transmesa per un sistema de recuperació d'informació, de cap manera ni per cap mitjà, mecànic, fotoquímic, electrònic, magnètic, electroòptic, per fotocòpia o qualsevol altre, sense el permís previ per escrit de l'editorial.

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

# nova revista digital d'accés lliure

nº1

REVISTA DIGITAL DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT  
ABRIL 2011

## in-fan-cia latinoamericana sumario



### editorial



**Cuando un sueño se hace realidad**  
Ofelia Reveco

### tema



**Educación de la primera infancia.  
América latina y el Caribe**  
Rosa Blanco



**Escuela infantil = futuro**  
Gösta Esping-Andersen



**La construcción del proyecto educativo**  
Mercedes Blasi

### entrevista



**Irene Balaguer**  
Ramona Bolívar

### cultura y expresión



**Los loros disfrazados**

### experiencias



**¿Cómo aprenden los pequeños  
acerca de sus estados emocionales?**  
Lidia Susana Maquieira



**Érase una vez en Bolivia... Una casa del cuento**  
Fátima Nuñez / Eliana Soza

### reflexiones pedagógicas



**En el día a día, nada es banal, nada es rutina**  
Montserrat Fabrés

### historia de la educación



**Vigencia de Froebel**  
M. Victoria Peralta

### los 100 lenguajes de la infancia



**La sombra da juego**  
Mariano Dolci

# La botiga virtual

## Quins Llibres?



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

[www.quinsllibres.org](http://www.quinsllibres.org)