

A close-up photograph of a child's hand drawing a face on a surface covered in pink and white confetti. The drawing is made with black lines and is partially obscured by the confetti. The child's hand is visible on the right side of the frame, with the index finger pointing towards the drawing. The background is a dense layer of pink and white confetti.

# in-fàn-ci-a 178

REVISTA DE L'ASSOCIACIÓ DE MESTRES ROSA SENSAT

GENER / FEBRER 2011 *educar de 0 a 6 anys*

Un recull de rondalles, llegendes i contes imprescindibles agrupats sota un dels seus fils conductors –el pas del temps, els protagonistes petits, el perquè de les coses, l’humor,...– que teixeixen un nexa d’unió entre l’ahir i l’avui. Un recull que permetrà a mestres, pares, mares, avis, àvies,.. acostar els infants a contes tradicionals i a altres d’autors contemporanis, a llegendes sorgides de la nit dels temps que expliquen l’origen dels astres, de les constel·lacions, de la nit,... i a altres que, fruit de la saviesa popular, donen resposta al perquè d’algunes coses. Un recull que fa possible que grans i petits trobin contes adients per a moments especials.

**Col·lecció temes d’Infància, núm. 63**

**126 pàg. PVP: 12 euros**

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



# U n r i s c

La nostra societat cada cop més s'empeny a magnificar les dades que resulten de continuades avaluacions quantitatives, entre les quals el tan valorat informe PISA.

Des del nostre punt de vista, tota avaluació és subjectiva perquè està vinculada a una presa de decisions apriorístiques que orienten la valoració d'allò que es pretén avaluar. De la mateixa manera, la lectura que es fa dels resultats pot ser molt diversa segons quins siguin els interessos de qui ha promogut l'avaluació. Un exemple clar d'aquesta manera de procedir es pot trobar en la lectura que s'està fent de la darrera avaluació PISA a l'Estat espanyol: amb uns resultats lleugerament millors, ara tot semblen flors i violes.

Ara, estimat lector, pots preguntar-te quina relació hi ha entre les avaluacions -especialment les PISA- i l'educació infantil. Doncs és molt senzill: de l'anàlisi i la lectura de les dades se'n deriven conseqüències polítiques, econòmiques i pedagògiques, i és aquí on es produeix la relació i, des del nostre punt de vista, el risc.

El risc és que una anàlisi simplista de les dades porti a plantejar una resposta o uns reptes més simplistes encara. Una resposta i uns reptes erronis, però

que tenen audiència entre els postulats més rancis de la classe política i també entre els defensors d'una escola tradicional i caduca.

Són els plantejaments que proposen avançar els «ensenyaments», amb la idea equívoca que com abans s'inicia la pressió i l'exigència d'ensenyar abans s'aprèn, i per això propugnen l'obligatorietat del parvulari i l'augment de l'oferta per a l'escola bressol.

Des d'aquesta revista hem de recordar un cop més que l'educació infantil, sencera de 0 a 6 anys, és rellevant per ella mateixa, que els infants d'aquestes edats tenen dret a viure el seu present amb tot el que d'important tenen els aprenentatges en els primers anys de la vida, i que en cap cas aquests són un avançament de res, ni d'aprenentatges propis d'altres etapes educatives.

Tota pretensió d'avançar ensenyaments, lluny de ser positiva, resulta negativa per als infants, perquè per poder créixer, desenvolupar-se i aprendre, tot infant necessita temps, el seu temps. L'escola, el sistema educatiu i la societat els han de garantir que seran respectats i que podran gaudir d'un context educatiu ric i positiu, amb tota la qualitat física, cognitiva i emocional necessària per poder avançar en els grans aprenentatges de la vida.

<b>Sabies que...</b>	<b>Ramon Llull, l'educació a l'edat mitjana</b>	Josep González-Agàpito	<b>2</b>
<b>Plana oberta</b>	<b>Materials suggeridors, aprenentatge per la vida</b>	Nancy Bello	<b>4</b>
<b>Educar de 0 a 6 anys</b>	<b>Pedagogia de la interacció (I) L'acollida d'infants d'altres cultures</b>	Paula Eleta	<b>7</b>
<b>Escola 0-3</b>	<b>Les bicicletes a l'escola bressol Portes obertes? sí, gràcies!</b>	Ivan Febrer Mercè Lafarga i Joanna Bieto	<b>13</b> <b>16</b>
<b>Bones pensades</b>	<b>Família i Escola comparteixen: L'arribada a l'escola</b>	Sílvia Majoral	<b>19</b>
<b>Escola 3-6</b>	<b>El pati de l'escola, un projecte en marxa El menjador, part del projecte educatiu d'una escola</b>	Ester Moreno i Gemma Noguera Carme Díez de Andino i Núria Cusachs	<b>22</b> <b>30</b>
<b>L'entrevista</b>	<b>Conversa amb Arno Stern</b>	Sara Honegger	<b>33</b>
<b>Infant i salut</b>	<b>Alletament matern perllongat: té inconvenients?</b>	Isolina Riaño	<b>39</b>
<b>El conte</b>	<b>A cavall entre el conte i la poesia. una vegada...</b>	Elisabet Abeyà	<b>43</b>
<b>Llibres a mans dels infants</b>	<b>Llibres sense text</b>	Tertúlia de Rates	<b>44</b>
<b>Informacions</b>			<b>46</b>
<b>Biblioteca</b>	<b>sumari</b>		<b>48</b>

# Ramon Llull, l'educació a l'edat mitjana.

Josep González-Agàpito

Ramon Llull és, permeteu-me emprar una frase tan abusada com mal usada, un dels nostres catalans universals. De tants catalans suara declarats universals no sé si d'alguns se'n servirà memòria, però Llull és una de les personalitats cabdals de la cultura europea de l'edat mitjana. Un dels punts més vius i originals de Llull, tal i com ha assenyalat Miquel Batllori, és la seva pedagogia. Nascut entre 1233 i 1235 a Ciutat de Mallorca, en els seus escrits proposà la necessitat de l'educació per a tothom, el mètode actiu d'aprenentatge, basar aquest en la intuïció i que l'ensenyament havia de ser gradual. Tal i com han fet notar els especialistes havien de passar dos segles perquè el valencià Vives defenses la intuïció i perquè Comenius l'apliqués.

El text de Llull que us proposem de llegir ens deixa entreveure com hauria de ser, que generalment no era, l'educació de l'infància a l'edat mitjana. Llull a través de les seves obres *Doctrina Pueril*<sup>1</sup> i el *Libre d'Evast i Aloma e de Blanquerna*<sup>2</sup> fa la proposta de criança d'un fill de família benestant. Propugna una educació per a l'enduriment, tan d'acord amb l'ideal de guerrer medieval, enfront de la naixent burgesia més partidària d'una infància «protegida» i segregada socialment. Aquest, al capdavant, ha estat el model que ha acabat prevalent i és vigent entre nosaltres en l'actualitat. L'home per a Llull necessita tenir problemes i enfrontar-los. Això és el viure natural. Una educació de l'esforç i l'enduriment comença des del bressol. No s'ha de gronxar el nadó per a dormir. Potser d'antuvi plorarà, però després ja dormirà sol. A més indica que el gronxar és perjudicial per a la salut del cap, car les sotragades debiliten el cervell.

Els nens han de portar els cabells curts ja que la llarga cabellera atreu els humors corporals vers el cap i així perjudica el cervell, l'alè, les dents i els ulls. El pèl curt fa descendre els humors, la qual cosa és garantia de bona salut.

No convé als nens anar bellament abillats ja que engendra orgull, enveja i, a sobre, fa tenir despeses innecessàries a llurs pares. Tampoc no els convé entretenir-los amb contes, romanços, cançons o música, puix que els farà luxuriosos. Com veureu al text adjunt, *Aloma, la mare*, té cura per si mateixa de Blanquerna i deixa que la naturalesa actuï, fent que l'impuls de creixement i desenvolupament que tot infant té sigui respectat. Llull no dubta a qualificar aquesta educació naturalista com la millor: «Est infant Blanquerna fon criat molt diligentment».

Cal no abrigar gaire els nens, l'excés de calor manté els porus oberts i fa sortir els humors dolents del cos i no és bo per a la salut: fa tenir males digestions. Pel que fa a l'aliment, tot i que Llull ens adverteix que Blanquerna fou acostumat a menjar de tot, li són prohibits el vi fort i el massa amarg i les salses fortes que destrueixen la calor natural. No oblidem que el vi, pres moderadament, era considerat medicinal a l'edat mitjana (i, sense anar tant lluny, per les nostres àvies). Durant un any Blanquerna és sols alimentat de llet materna per les raons que s'indiquen. Després Llull proposa una alimentació austera, tirant a escassa, ja que hom comprova que els nens pobres són més sans, forts i intel·ligents, justament perquè no són alimentats excessivament i van poc abrigats. Són prims perquè treballen; en canvi els fills dels rics s'engreixen massa i són poc treballadors.

## Notes:

Barcelona: Barcino, 1972

Barcelona: Barcino, 1935

«Blanquerna hagué dida sana en sa persona, per tal que de sana let fos criat: car per mala llet són infants malalts i despoderats en sa persona. Y era la dida honesta y de bona vida; perquè és que.s deu molt evitar, en lo alletar dels infants, si la dida és mal sana, y que estiga en pecat, o que haja en si mals vicis, y que sia de mala complexió, ni que tinga corrompuda la calitat ni lo alende.

«En tot aquell any que nasqué Blanquerna, altra vianda Aloma no donà a son fill sinó tant solament la let; car, per defalliment de fort digestió, los infants en lo primer any no poden coure ni digerir les viandes altres, com són sopes de pa mullat ab llet oli, que hom los dóna, o altres semblants viandes que hom los fa menjar per força: e per açó són los chics ronyosos e ab buanyes, e han vèrtoles y vexigues, e accarreren-los les umors de pujar amunt, e destroheixen-los lo cervell e la vista, y no res menys los causen moltes altres malalties.

«Est infant Blanquerna bon criat molt diligentment; e Aloma, sa mare, lo vestia en tal manera , que en lo yvern hagués algun sentiment del fret y, en lo estiu, de la calor, per tal que los elements dels qual el cos humà és compost, se convinguessen en lo temps en lo qual han llurs operacions, per dar al cos temprada calitat, de manera que les males humors no habituassen de acarrear-se amunt. Així tingué Aloma ab si son fill Blanquerna fins a tant que poguer anar e jugar ab los altres chics, y no.l constregué a ninguna cosa contrària de aquelles que natura requer a tal edat en los infants; mas ans lo dexà fins als vuit anys curs de natura. «Quant Blanquerna hagué. VIII anys, son pare Evast lo posà a estudi.»

Ramon Llull

Llibre d'Evast e d'Aloma e de Blanquerna. Barcelona: Barcino, 1935  
 Extret de: Josep González-Agàpito. Ser infant abans d'ara. Temes d'infància, 11/12.  
 Barcelona: Associació de Mestres Rosa Sensat, 2001



# Materials suggeridors, aprenentatge per la vida

Els espais i els materials són aspectes visibles i han de tenir una coherència i una intencionalitat educativa. Però en educació el primer objectiu ha de ser l'aprenentatge. Per aquesta raó, com a professionals estem obligats a plantejar-nos quins han de ser els materials que posarem a l'abast dels infants perquè puguin desenvolupar processos d'aprenentatge.

Quan em refereixo a materials, voldria fer una petita classificació: d'una banda, els materials amb significat obert i, de l'altra, els materials amb significat tancat. Pel que fa als primers, hi hauria aquells materials que utilitzem per portar a terme una activitat d'experimentació, els quals permeten a l'infant poder provar, fer, desfer, fer hipòtesis, compartir i finalment arribar a fer les pròpies descobertes i comprovacions. No vull fer-ne una llista llarga però sí assenyalar alguns materials d'aquest grup: tubs de cartró durs, pedres, pots de llauna, caps de cartró de diferents mides, cordes, pots de plàstic, aigua, miralls, altres objectes que reflecteixen imatges com un CD, objectes metàl·lics. La llista de material pot ser molt més àmplia; aquesta ha estat a tall d'exemple.

Quan dic materials amb significat tancat em refereixo a tots aquells que permeten a l'infant simbolitzar, imitar el rol dels altres. Aquí hi ha els materials que

**Organitzar uns espais amb materials a l'escola té a veure amb comunicar, definir-se, mostrar-se. Quan fem una selecció de materials per posar a l'abast dels infants i els distribuïm en l'espai, plasmem una idea, uns objectius, una manera d'entendre el que ha de ser l'aprenentatge, una manera d'entendre l'escola. L'organització dels espais i els materials ens permet comunicar la nostra idea d'infant, d'escola, de fer de mestre.**

**Nancy Bello**

tenim distribuïts als diferents espais de joc com, per exemple, a la cuina, les olles, el joc de cafè, la tetera, la cafetera; a la casa, les nines, la roba per vestir i despullar, el cotxet i altres materials que tenim en els espais com els llibres a la biblioteca, espai per escoltar

música amb CD i reproductor de so, l'espai d'animals i cotxes, l'espai de la creació amb diferents mides i textures de paper, llapis, pintures, aquarel·les.

Tots dos tipus de materials són molt importants en el dia a dia de l'escola. Tots dos porten una càrrega d'aprenentatge en les primeres edats, perquè l'infant ha d'aprendre jugant, però sense uns materials rics i uns espais ben definits el procés de socialització, d'aprenentatge, pot esdevenir caòtic.

Una vegada que tenim dissenyats o pensats els espais que volem oferir als infants, arriba el moment de plantejar-nos quins seran els materials amb els quals vestirem aquests espais. Unes propostes o criteris clars ajuden a definir quins seran els materials que utilitzarem. Últimament podem trobar al mercat materials ben semblants als de la vida real i que no tenen res a veure amb el plàstic i les coloraines. L'infant té dret a jugar amb materials de fibres naturals que proporcionen un determinat tacte, una determinada sensació visual.



plana oberta

En aquest sentit vull posar un exemple que potser ens pot servir per ajudar a clarificar les nostres idees. Quan anem a comprar la carn, el peix, la verdura, podem trobar-nos amb una oferta on la carn està exposada en un mostrador i és el client qui demana el tall; el carnisser/a ho talla i despatxa. En aquest moment s'estableix un diàleg entre la persona que despatxa, la mare o bé el pare, i el fill/a està atent/a a les converses i a la relació que s'estableix. L'altra opció és l'oferta d'aquests mateixos productes envasats en safatetes de plàstic on l'única diferència és el pes i el producte: no s'estableix cap interacció verbal i l'infant només veu com la seva mare o el seu pare mira, estira el braç i agafa un producte. L'oferta que podem trobar pel que fa a l'alimentació determina també una manera d'entendre la vida, la cultura de l'alimentació, la cultura del consum.

La nostra feina demana, doncs, uns criteris clars, definits, una cultura pròpia per decidir com, per què utilitzem uns materials i no pas uns altres. Crec que hem de fugir de la «lògica» del mercat. No podem deixar que l'atzar o les modes decideixin paràmetres importants en educació.

Els aspectes de la vida quotidiana d'adults poden servir-nos per reflexionar sobre el tipus de materials que volem presentar (els de plàstic i coloraines o els que siguin més propers a la vida quotidiana i amb composició d'elements naturals). També és important la presentació dels espais; no és tan important



la quantitat. L'excés d'un material en un espai pot ajudar a concentrar un grup nombrós d'infants; les observacions ens han portat a entendre que el petit grup s'organitza més bé que no pas quan hi ha un gran nombre d'infants en un mateix espai de joc. La finalitat és que aquests espais esdevinguin suggeridors i provocadors d'activitat, espais on els infants desitgen retrobar-se per jugar i aprendre.

Vestir els espais amb els materials més naturals que ens permeti l'oferta del mercat és donar o comunicar una determinada imatge visual. Però més important que la imatge és tenir clara una determinada manera de sentir, de viure el medi, una determinada manera d'entendre la cultura de l'escola i a través de quins espais i materials comuniquen aquesta manera de sentir, de viure, el medi i els objectius proposats. Perquè no podem perdre de vista el principal objectiu que ha de ser l'aprenentatge i hem de plantejar-nos en quins espais i amb quins materials n'organitzarem el procés.

L'escola ha de ser, al meu entendre, un fil conductor de cap a on ha d'anar la societat. Eduquem cap a la cultura del reciclatge; per tant, aquesta mateixa cultura ens obliga a presentar uns espais amb materials i estris que tinguin a veure amb la natura, amb la vida. L'escola ha de presentar la seva pròpia cultura pel que fa a espais i materials. I és que el fil conductor també ha de servir perquè pares, fills i mestres fem un aprenentatge conjunt. ■

Nancy Bello, mestra.





# Pedagogia de la interacció (I)

## L'acollida d'infants d'altres cultures

Paula Eleta

Aquest article parteix de la premissa que, si l'escola no és capaç de canviar els seus llenguatges expressius i mètodes pedagògics, corre el risc de transformar-se en un agent anacrònic i discriminatori. Sense un projecte seriós de pedagogia intercultural, les diferències culturals dins del grup poden generar desigualtat.

S'evidencia especialment l'eficàcia de projectes basats en la utilització de llenguatges expressius, com per exemple els titelles, per establir vincles forts entre mestres i infants i també amb les famílies, i per portar endavant una pedagogia que prevegi modalitats flexibles i interactives per a l'acollida dels infants provinents de la immigració, molt convenients des de l'òptica d'una pedagogia intercultural.

Per començar aquesta reflexió, considero important evidenciar que en les relacions humanes, no tot es pot classificar com a intercultural. Parlem d'intercultura només quan l'encontre entre diversos grups humans genera coneixement i identificació dels diferents codis socio-culturals, costums, tradicions, models de coneixement, formes lingüístiques, gestuals... (Cfr. Graziella Favaro, 1997).

**L'augment del flux migratori a Espanya, sobretot des de mitjans de la dècada dels 90, contribueix a canviar la composició i la dinàmica cultural d'aquesta societat. L'escola no queda al marge d'aquests canvis socials; ben al contrari, la repercussió és directa. Per això avui, més que mai, convé obrir un debat acadèmic i social per reflexionar sobre el paper que l'escola ha de tenir en una societat multicultural.**

Si volem adoptar una pedagogia intercultural per a l'escola, cal fer-ho des d'una teoria crítica i una metodologia oberta al pluralisme que pugui facilitar la trobada entre la diversitat; una trobada que permeti identificar les semblances i les diferències culturals de la classe. Això significa donar valor al patrimoni cultural del grup d'origen de cada infant i a la pròpia identitat per construir junts nous models culturals que comprenguin i acceptin les diferències que poden subsistir dins de la classe.

Proposar a l'escola d'avui una pedagogia de la interacció i no de la integració (en el sentit clàssic del terme, en què el nen ha «d'adaptar-se» a una realitat preexistent) representa clarament un desafiament, perquè implica exercitar una didàctica que revaloritza dinàmiques relacionals on els valors es comparteixen i on es construeixen horitzons comuns a partir d'arrels i històries diferents.

### Per què començar des de l'educació infantil?

Considero que l'educació infantil és un laboratori de portes obertes. De fet es constitueix com un espai complex que segueix una línia formativa «vertical» amb una funció medidora entre l'infant i les diverses esferes

de la realitat, i una altra línia «horitzontal» quant al fet que representa un lloc privilegiat de trobada amb l'altre, no sols de l'àmbit escolar sinó també de l'extraescolar, com la família.

### Línia formativa vertical...

L'escola bressol i el parvulari representen, per a moltes criatures, el començament d'una formació que durarà per tota la vida. L'escola, amb les activitats programades, proposa als infants una sèrie d'experiències que estimulen i faciliten el seu desenvolupament cognitiu, motriu, emotiu i social (relacional). És un espai on, desenvolupant diverses experiències, l'infant es torna cada cop més autosuficient i pot donar sentit als diversos escenaris que l'envolten.

Començar des de la primera infància amb programes d'educació intercultural pot contribuir a crear una cultura més flexible i a reduir els prejudicis de les criatures per posar-les en condicions de descobrir altres punts de vista i altres cultures: costums, tradicions, art, religió, faules, cuina, festes... tot allò que pugui ajudar els infants a comprendre que existeixen persones diferents, amb qui podem tenir elements afins i també divergències que cal respectar.

Al món hi ha més diferències que homogeneïtat i, per això, és important oferir als infants instruments útils per poder ser flexibles i comprendre que la representació que podem tenir de «l'altre» no coincideix necessàriament amb la que aquest té d'ell mateix o vice-versa: l'enllaç de totes aquestes representacions forma un teixit complex que podem anomenar INTERCULTURA.

### Línia formativa horitzontal

L'educació infantil és un lloc privilegiat de trobada amb «l'altre». Es constitueix, per essència, com un espai de mediació social on intervenen diferents figures de referència de l'ambient escolar i extraescolar: les figures educatives (mestres, tècnics, pedagogs...), els mateixos companys de l'escola amb qui s'estableix una relació emotiva i les famílies dels infants (mare, pare, avis, oncles).

Aquesta estructura funciona entorn d'una tríada: infant-família-educador. L'infant és l'element central i, alhora, el nexa entre les altres dues parts.

Seria un error ignorar el paper educatiu de la família per garantir el benestar de les criatures en la vida a l'escola; avui més que mai és important construir nous modes d'interacció amb la família de cada infant i amb el grup de famílies en general. L'educador, en la interacció amb les famílies, pot comprendre millor el grup classe, elaborar estratègies més eficaces per a la resolució dels problemes que es puguin presentar a l'escola i crear noves oportunitats de diàleg i de col·laboració per integrar tots els infants a la vida de l'escola.

Les experiències desenvolupades aquests darrers anys a Itàlia demostren com pot ser d'important recolzar i estimular, des de les institucions escolars, la formació de xarxes de solidaritat familiar. Si l'escola compta amb la col·laboració de les famílies, es facilita enormement la tasca dels educadors: en els moments d'acollida, en les activitats de mediació cultural amb altres famílies, en la creació de nous espais de participació, en la resolució de conflictes...



### L'educació infantil, un lloc privilegiat de trobada amb «l'altre»

En base a la interacció de la tríada que hem citat abans -infant-família-educador- es creen (o no) oportunitats de diàleg i d'identificació i distanciament entre les parts que faciliten (o no) a l'infant la construcció de models i punts de vista.

### Família-educadors-infant

A l'educació infantil la línia formativa vertical està estretament lligada a la línia horitzontal. De fet, la tasca de l'educador i el mestre és la de donar valor positiu a l'experiència quotidiana de tots els infants, oferint-los instruments eficaços per desenvolupar competències noves en els seus primers intents de simbolitzar i formalitzar els coneixements del món: en la construcció de la primera imatge del món i d'ell mateix, sense crear conflicte entre el món familiar i l'escolar.



### Acollida dels infants

L'educació infantil és, en molts casos, el primer espai institucional (l'escola bressol i/o el parvulari) de contacte de l'infant i de la seva família amb els mestres i la direcció escolar. En la fase d'acollida s'estableixen les bases per a la inserció i la interacció amb el grup, tant per a les criatures estrangeres com per a les d'aquí. Aquest és un moment important de l'escolarització, del descobriment de «l'altre», d'ansies, temors, expectatives...

En aquesta fase tan delicada, és important reflexionar sobre quin és el concepte d'infant de què partim. Si partim d'un concepte ric i complex, les nostres propostes a la classe seran coherents amb aquesta premissa. Però, si partim d'un concepte pobre, les nostres activitats seran pobres i poc estimulants per a les criatures. L'infant és un subjecte actiu i dinàmic, una persona capaç d'autoorganitzar-se i d'interactuar de manera natural i adequada a les pròpies necessitats, en base al context on es mou i a les eines que té.

La manera com es gestiona l'acollida de l'infant i la relació amb la seva família serà fonamental per obtenir els resultats educatius esperats per al curs escolar. Per això és important preguntar-se:

- com rebre els infants i les seves famílies
- com acollir la història dels infants d'aquí, dels infants estrangers o dels provinents d'altres ciutats o pobles
- com incloure (integrar) tots els infants a les activitats de la classe





L'educador i el mestre han de tenir en compte moltes variables per a l'elaboració d'un programa de pedagogia intercultural. Per exemple, quan parlem d'infants «estrangers», de fet ens referim a una realitat complexa i diferenciada: infants nascuts aquí però que no tenen la nacionalitat, nens que arriben després d'una adopció internacional; fills de parelles mixtes (infants pont entre dos mons amb referències diferents); infants que arriben fugint de situacions de vida dramàtiques (guerra, misèria, fam...); infants gitanos (la nacionalitat del quals pot o no ser espanyola, però de totes maneres són considerats un grup diferent, carregat d'estereotips negatius); infants que emigren sense sortir del país... Podem afirmar que totes aquestes criatures tenen en comú, a nivell real o simbòlic, el fet d'haver-se traslladat físicament/geogràficament a un

altre lloc i també el fet de viure un procés de canvi profund a les seves vides (Cfr. Graziella Favaro, 2000).

En termes generals, podem dir que la immigració representa per als infants una experiència traumàtica de separació de les persones de referència (avis, oncles, cosins...) i de llocs coneguts.

Aquesta experiència implica un període llarg de desarrelament, de canvis imprevistos dels hàbits, dels ritmes de vida; té una repercussió directa sobre l'elaboració de la imatge d'un mateix, i provoca en alguns casos en l'infant certa dificultat per ubicar-se en la nova realitat, i això crea situacions de malestar.

En general es pot afirmar que la trobada de l'infant immigrant amb els coetanis no sempre és senzilla. El nouvingut es confronta amb els seus companys i aquesta trobada pot posar en discussió la imatge d'ell mateix: del propi cos, de característiques somàtiques, del color de la pell... i generar-li vulnerabilitat, és a dir, augmentar la seva condició de fragilitat i de desequilibri en les relacions principals amb el grup classe. La vulnerabilitat es pot traduir en dificultat i en malestar sobretot quan la criatura no té prou recursos (interns-propis, de la família, del lloc i del servei que l'acull) per fer front de manera eficaç a l'envergadura dels desafiaments i obstacles que troba. Aquesta situació pot provocar en l'infant comportaments d'autodesvaloració,

reaccions d'agressivitat o intents de mimetitzar-se amb el grup o tornar-se tan invisible com pugui.

En resum, els canvis viscuts moltes vegades es tradueixen en sentiments de pèrdua i de separació i condicionen la manera que té l'infant de relacionar-se amb els altres (tant al país d'origen com al país d'immigració).

Durant l'adaptació tots els infants han d'afrontar molts desafiaments que l'escola proposa, de desenvolupament, ritmes, desitjos i temors, però els nens estrangers a més d'aquests desafiaments han de resoldre també altres problemes, com aprendre un altre idioma, orientar-se pel que fa a l'espai i al temps, comprendre i respectar les regles implícites i explícites del nou ambient, sentir-se acollit, acceptat pel grup i créixer tan serenament com li sigui possible en una realitat amb referències i pertinences diferents.



Així, doncs, per elaborar i dur a terme estratègies educatives adequades a cada situació de classe, cal conèixer no sols les competències de tipus comunicatiu, lingüístic, cognitiu que cada infant té, sinó també la seva història personal (la manera com va arribar a l'escola, l'edat, l'idioma d'origen, la història de la família, les circumstàncies en què immigrà l'infant i la seva família) des d'una òptica tolerant i respectuosa de les diferències socials i culturals.

Hi ha tants elements significatius per projectar una estratègia d'acollida adequada a la realitat del grup classe... Per exemple, és important

donar valor a la llengua materna de cada infant del grup i no viure aquest fet com un obstacle. La llengua materna del nen representa un patrimoni personal que cal protegir, perquè no només és un recurs per al seu futur laboral; també és un vincle fort amb la família i forma part de la seva identitat cultural.

Per poder elaborar un programa d'educació intercultural, cal començar per casa preguntant-se: Quin és el paper de l'educador/mestre avui a casa nostra?

Què significa l'expressió «vocació intercultural» a l'educació infantil?

Si volem construir una pedagogia de la interacció és fonamental comprendre la interculturalitat com una manera de viure, caracteritzada per moments de continuïtat amb l'origen propi i la pròpia història de vida, i per moments de discontinuïtat, trencament, creativitat i canvi: recerca de diàleg sense témer la complexitat que aporta en les relacions amb les altres persones (conflicte, reconeixement de les diferències, apreciació de l'altre, presa de distància, canvis en la pròpia personalitat...).

La fase d'acollida de l'infant a l'escola bressol o al parvulari és delicada i, per fer-la amb més èxit, cal elaborar una estratègia de prevenció amb activitats que donin valor als nexes familiars, afectius i de per-

tinença de tots els infants; per això el paper de l'educador és molt important per organitzar moments privilegiats d'apropament a les famílies, immigrants o no.

Un dels esforços més grans de l'infant immigrant és el de buscar un lloc propi que no sigui permanentment al límit entre dos mons (el familiar i el social). Per tal que l'infant pugui trobar el seu lloc i «passar d'un món a l'altre» sense traumes i integrar-se realment al grup (entenant la integració com un concepte multidimensional que preveu l'adquisició per part de l'infant d'instruments i capacitats -llenguatges expressius,

idioma del país d'acollida, regles...- i la possibilitat de relacionar-se amb els seus companys i amb els adults de referència sense perdre la pròpia identitat), és fonamental que l'escola, amb l'ajuda de la família, pugui donar suport a l'infant, acompanyar-lo i orientar-lo. És a dir, donar-li instruments necessaris per tal que, amb el temps, pugui diferenciar el context familiar del context escolar i adaptar-s'hi.

Les famílies dels infants estrangers poden assumir diverses actituds en la relació amb l'escola i els serveis educatius: d'antagonisme, de complementarietat i diferenciació entre els dos espais, de reinterpretació de missatges i referències. De fet, no sempre la família immigrant és col·laboradora. Aquesta, en la cerca constant de nous equilibris, es defensa tancant-se, reinterpretant pràctiques i sabers... En alguns casos, pot passar que els significats i contextos de referència de l'infant estranger o/i de la seva família no coincideixin amb els de l'escola: què fer en aquests casos?

L'escola ha de contribuir a aconseguir una major interacció amb les famílies immigrades i amb les famílies autòctones de la zona, ajudant a omplir de significat la vida a l'escola i a trobar objectius comuns i compartits, establint les bases per construir un pacte de corresponsabilitat educativa entre l'escola i les famílies.

Moltes vegades les dificultats lingüístiques impedeixen que les famílies immigrants puguin seguir els seus fills en les activitats escolars. Per superar aquest obstacle, les comunicacions, missatges, demandes rutinàries es poden escriure també en altres llengües. En els casos en què l'idioma és un problema primordial de comunicació amb la família (per exemple, els pares d'una criatura amb discapacitat o handicap que ha de fer una teràpia coordinada amb l'escola), el mestre pot recórrer a un mediador cultural (un familiar, veïns de casa, líder de la comunitat estrangera, treballadors socials, mediadors culturals...). Moltes d'aquestes dificultats poden superar-se si a l'escola es crea una organització de solidaritat familiar (formada per persones que vinguin de països i ètnies diferents), una associació que pot integrar-se en una xarxa d'organitzacions locals.

És important que l'escola doni suport a formes d'organització familiar per millorar la col·laboració escola-família i les estímuli. D'altra banda, els educadors haurien de crear moments de trobada i intercanvi

entre famílies autòctones i immigrants per enriquir la pròpia història amb la història dels altres, i així reduir diferències i prejudicis i també per facilitar la relació escola-família.

Les activitats que es poden fer són tantes..., per exemple:

- Trobades entre les mares estrangeres i les del país per afavorir el coneixement recíproc: tallers de cuina/ activitats manuals/ cursos d'idioma (per exemple, català, castellà...), jocs de grup.
- Activitats lúdiques i esportives per fer amb la família, inclosa la canalla: espectacles, cursos de teatre, festes interculturals, tallers de música, tallers de narració... sempre amb la participació dels pares i dels avis.
- Trobades per informar dels serveis escolars, socials i sanitaris del territori.

### En resum

Un grup classe multicultural representa un cert desordre en les tasques educatives, ja que la diversitat comporta múltiples identitats i diferents necessitats i aspiracions. En una òptica de la pedagogia de la interacció, l'acollida dels infants procedents de la immigració implica un treball constant des de diverses «trinxeres» que hauria d'abastar no només els mestres i educadors sinó també les famílies dels infants donant-los un paper de major protagonisme a la vida de l'escola. ■

Paula Eleta, doctora en Sociologia i Polítiques Socials de l'Universitat degli Studi di Bologna i titular de Burattingegno centre didàctic i de formació professional de Bologna (Itàlia).

1a. part de la Conferència pronunciada el 10 de març de 2007 a les jornades sobre «Llars d'infants nous reptes, noves estratègies». Tarragona. Al proper número d'*Infància* es publicarà la continuació d'aquest article titulada «Els titelles, un llenguatge sense fronteres».

### Bibliografia

- BETTELHEIM, B. *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Barcelona: Editorial Crítica, 2010.
- CAILLOIS, R. *Los juegos y los hombres: la máscara y el vértigo*. Méjico: Fondo de Cultura Económica, 1986.
- DEMETRIO, D.; FAVARO, G. *Bambini stranieri a scuola*, Milano: La Nuova Italia, 1997.
- FAVARO, G. (coordinador). *Alfabeti interculturali*. Milano: Edizioni Guerini e Associati, 2000.
- MORIN, E. *Tierra-Patria*. Barcelona: Kairos, 1993.

# Les bicicletes a l'escola bressol

Ivan Febrer

*Què és això que et porta per tot arreu,  
fent girar una cosa amb la planta del peu,  
no té botzina ni va amb benzina,  
segur que ja ho sabeu...*

**Els infants ens sorprenen cada dia, fins no fa massa posavem al seu abast correpassadissos i tricicles pensant que els seria difícil mantenir l'equilibri sobre dues rodes. En canvi, des de que han sortit al mercat motos i bicicletes de dues rodes pels mes petits, veiem que aquests son ben capaços de fer-les servir, individualment o en companyia, que busquen estratègies i se les enginyen per aconseguir mantenir l'equilibri necessari, i que fins hi tot inventen noves formes d'utilitzar-les.**

...cantava en Xesco Boix, gran coneixedor dels infants més petits de tots. Quin gran pedagog quan pregonava que amb aquest artefacte s'encerten totes les il·lusions dels infants. La bicicleta, les bicicletes. I és que sota la senzilla mecànica del vehicle s'hi amaga el regal més desitjat i més recordat que es pot fer a un infant.

A l'Arlet, la nostra filla, n'hi hem regalada una. Amb només tres anys, ja va boja darrere les dues rodes. Pel carrer les veu passar i els ulls se li'n van de les òrbites. I ara té la seva. Verda i, encara que ella la preferia «o rosa o blava», «verda m'agrada molt perquè és la meva bicicleta» (va dient). Suposem que serà un regal recordat per sempre.

I és que la bicicleta s'ha convertit en un vehicle universal que està per tot el món i amb el qual es mouen milers de persones d'arreu, des del nord més fred fins al sud més austral de l'Àfrica o l'Amèrica. Esdevé un objecte ple de llibertat, que dona autonomia i que és a l'abast de tothom. A més és fàcil d'anar-hi i un, quan n'aprèn, sempre que torna a anar-hi ho fa i bé (això de l'anar amb bicicleta mai s'oblida, diu una dita popular).



I la seva presència a les nostres escoles és del tot indispensable.

De bicicletes per als nens i nenes, però, n'hi ha moltes, de moltes formes i de moltes mides. Amb dues, tres o fins i tot quatre rodes, ja siguin aquestes primes o gruixudes. Altes i baixes. Més estables i fàcils, o més potenciadores de l'equilibri, i per tant més difícils. Més lentes o més veloces. Amb un sol seient o amb seients per compartir. De plàstic, metall, fusta o alumini. Per gustos, colors...

El tricicle és el primer pas, el primer vehicle a rodes. Acostumen a ser baixets i les seves tres rodes (dues al darrere i una en la direcció) li donen una estabilitat ideal per als primers ciclistes. Amb pedals o sense, l'ús que en fan els infants quan hi puguen les primeres vegades és senzill: van caminant i aconseguixen un primer desplaçament exitós. De mica en mica, es va coneixent el vehicle i s'agafa seguretat i velocitat. Alguns comencen a posar i usar els pedals, amb els quals el funcionament és total i la dinàmica mecànica comença a entendre's. Pedalejar endavant i endarrere. Fer-ho en els dos sentits de la marxa i entendre que els girs també són diferents, segons si la roda de la direcció va al davant o al darrere, són uns primers coneixements científics que, tot pedalejant, van experimentant.

Amb el tricicle, tot i que no és ideal, s'hi pot portar algun amic. És increïble com, amb un objectiu comú, els infants s'entenen entre ells. I si, a més, tenen portaequipatge, es pot transportar algun objecte estimat (una nina, un osset, un cubell i una pala...).

I, amb ell, s'hi comencen a fer les primeres exploracions rodades per les terrasses, patis i jardins. Circuits, carreteres, ponts, rampes...



Els tàndems, o com fer anar una bicicleta en companyia, donen un aire de cooperació a l'estona d'anar amb bici. Carregats de dos, tres o fins i tot quatre infants, cadascun té la seva feina. Hi ha el que pedaleja, un altre porta la direcció, un tercer pot empènyer per darrere i a vegades un altre és el que s'aprofita de la feina de tots plegats. Però el cert és que les tasques al tàndem es van canviant, i és aquí on cal anar a parar amb l'ús d'aquests tipus de bicicletes. Perquè, al cap i a la fi, els nens i les nenes entenen que cal treballar plegats perquè l'artefacte avanci, però també que cal passar per totes les tasques per tal de mantenir l'equilibri del treball en l'equip ciclista. Perquè a un li pot agradar moltíssim de conduir-lo, però necessita d'algun altre que empenyi al que, al seu torn, li pot agradar també dur la direcció. Per tant cal gestionar com més equitativament millor els temps de conducció i els de direcció. Hi ha d'haver una feina d'entesa i de cooperació. Si no, la cosa no rutlla.







Després apareixen les motos i, és clar, els tricicles queden abandonats arreu del jardí. Les motos ens permeten observar una altra mena de treball: el de l'equilibri. Amb dues rodes, l'estabilitat del vehicle amb el conductor és menor i l'habilitat a adquirir, nova. Tot i que les de roda ampla en tenen força, als girs cal anticipar la força centrífuga de la gravetat (que ve donada per la velocitat que es porta), que es pot compensar amb la inclinació de la moto. Amb les motos amb rodes més primes l'equilibri s'ha de treballar fins i tot a les rectes, i esdevé així un vehicle molt complet. Però, és clar, amb les motos, la banda de rodament és

menor (una roda menys que el tricicle) i per tant requereixen molta més habilitat i són molt més velocs. I el fet d'anar de pressa agrada. Qui ha provat una moto, rares vegades torna al tricicle i, doncs, per a fer-ne un ús caldrà esperar, si estan totes ocupades. Demanar, esperar, acceptar que hi ha un temps, o dues voltes més...

I, finalment, la bicicleta. Si es ve d'un tricicle, encara costarà poder mantenir l'equilibri sobre les dues rodes, i per tant ens caldran les rodetes de suport. Si l'habilitat de l'infant és increïble amb les motos de rodes primes, potser la podrà agafar sense passar per les petites rodes. Només li caldrà

integrar l'equilibri al moviment que suposa el fet de pedalejar. La bicicleta dóna un aire d'infant ja molt gran, d'adult. La bicicleta de dues rodes i pedals és com les que usem les persones grans; per tant, és entrar en un nivell ja per damunt. Els infants saben que amb ella es pot anar a passejar pel carrer, a l'escola o fins i tot pels carrils bici de la ciutat. La bicicleta llavors pren tota la seva dimensió, esdevé l'objecte útil per al que ha estat dissenyat. Anar amunt i avall en llibertat.



sant per les diverses maneres d'anar amb bicicleta.

I és que el futur potser serà aquest. En una ciutat on les distàncies són força assequibles, esperem que els nens i nenes, nois i noies, homes i dones, puguem circular algun dia per un espai lliure de cotxes, més net, menys perillós, menys contaminat. Una veritable ciutat dels infants on la bicicleta potser esdevindrà el vehicle ideal.

Per cert, des de fa un temps, vaig a treballar a l'escola amb bicicleta, i el trajecte es fa plaent. I els dies que plou i em toca anar a peu, miro el cel amb enyorança i penso en el dia que tornaré a agafar les dues rodes al matí. ■

És important tenir bicicletes a l'escola per tal de poder exercitar totes aquestes habilitats. La força i l'equilibri, els primers coneixements científics aplicats sobre el propi cos, les forces gravitatòries, les inèrcies, la cooperació, el treball en equip, l'espera, les tandes... Però també és important tenir-ne pel plaer que dóna anar sobre les dues rodes. I cal que l'escola en tingui diferents models, com els que hem vist, perquè cada infant pugui optar i triar segons les seves necessitats i motivacions, i pugui anar pas-

Ivan Febrer, mestre.

# Portes obertes? sí, gràcies!

Per situar-nos en el tema farem una breu passejada al concepte de la porta oberta a partir del bagatge individual de l'equip de l'escola.

En els inicis les portes de les classes estaven obertes tot el dia, de manera que els nens i les nenes entraven i sortien quan volien. Aquesta manera d'organitzar-se representava una sèrie de dificultats, quant a nombre d'infants, espais...

Davant d'aquestes necessitats l'adult es converteix en agent organitzador de temps i espais. Així doncs aquestes anades i vingudes es convertiren en una estona pautaada, temporalitzada; tocava uns dies determinats i a unes hores determinades. Es considerava importat que tots els infants de l'escola es relacionessin. Però, en totes aquestes propostes, l'infant què decidia? Tal dia el traïem de la seva classe per anar una estona a jugar i a relacionar-se amb altres nens i nenes per després tornar a la seva classe i esperar a la propera vegada que li toqui per torn... una setmana, quinze dies, un mes...

Però realment què signifiquen per a nosaltres les portes obertes?

Per a la nostra escola tenen molt a veure amb l'autonomia dels infants.

**Tot allò que envolta els infants i les vivències que els procura els ajuda a créixer i a formar-se una idea d'ells mateixos, dels altres i de la comunitat en què viuen. Sovint a l'escola, entre les coses que es fan per tal d'acostar els infants a les normes de convivència, s'esmunyen maneres de fer que no els ajuden a decidir, a aprendre a regular el seu comportament. No mullar-se perquè la clau de pas de l'aigua és a l'abast de l'adult, no sortir perquè les portes estan tancades, a prova de la curiositat dels infants,... no els fa créixer, ni fomenta l'exercici de la pròpia autonomia.**

Mercè Lafarga i Joanna Bieto

Tothom entendrà que l'autonomia es basa en la capacitat d'actuar sense necessitar l'altre, prendre decisions, saber què vull fer i què necessito per fer-ho.

A l'escola creiem que una manera d'afavorir l'autonomia dels infants és

suprimir les barreres i impediments que impossibiliten la seva actuació.

Pensem que és important que els infants que ja estan preparats madurativament (per això el procés és diferent a cada grup) vagin integrant normes i límits des de la comprensió i no des de la imposició. És per això que tenim les portes de les classes obertes; la dels armaris, sense baldes; no tallem l'aigua... Podria dir-se que les baldes són un pedaç per al «problema» i un incentiu per als infants que insisteixen una vegada rere altra perquè no poden obrir. Si els infants tenen necessitat d'obrir i tancar, fem-los propostes de joc que cobreixin aquesta necessitat.

La porta no ha de ser un element d'escapada o contenció.

El fet de tenir la porta tancada sovint pot provocar una oposició i confrontació entre l'infant que vol obrir i l'adult que no ho vol. Posant una barrera podem provocar la focalització de l'atenció d'alguns nens en l'obrir i tancar i per tant la de la mestra en el «no».

A mesura que els infants van integrant aquests límits i normes, nosaltres ampliem les demandes enfront de la resposta i/o actitud davant d'una porta oberta o tancada. Per exemple, diem: «les portes obertes no es tanquen, les portes tancades no s'obren».

Ens proposem que el nen o la nena actuï amb naturalitat, respectant els seus desitjos de conquerir altres espais de l'escola, de fomentar i proporcionar altres interessos de joc i de relació que es poden generar a altres indrets diferents de la mateixa aula.

En definitiva, de posar l'accent en l'autonomia de l'infant pel que fa a la seva relació amb altres infants i materials, interessos i necessitats.

Així, doncs, n'extraïem aquests objectius:

- Integrar tots els espais de l'escola en la quotidianitat dels infants, normalitzant-ne l'ús.
- Proporcionar espais que promoguin la interrelació del infants i adults de diferents grups i edats.
- Possibilitar als infants el canvi d'espai al llarg de la jornada escolar.
- Ajudar els infants a integrar normes i límits a través de la comprensió.
- Ajudar els infants a desenvolupar estratègies d'autogestió del joc.

Per tal de fer possible aquesta manera de fer, cal organitzar els espais i unificar els criteris d'actuació així com les actituds dels educadors. Cal tenir en compte que aquest és un procés que s'inicia en els grups dels més petits i que evoluciona en els grups dels més grans; per tant està clarament lligat al seu estadi maduratiu.

Com a premissa comuna a tots els grups de l'escola, hi ha la necessitat de prioritzar la seguretat dels espais i dels materials que s'ofereixen.

En els grups dels més petits, una vegada que s'han vinculat al seu espai-classe, educadora i companys, oferim la possibilitat de conquerir un nou espai... el passadís. En un primer moment l'acotem a una distància pertinent per tal de facilitar l'exploració del nou espai i alhora garantir la seguretat dels nens i nenes. La porta de la classe està oberta i els infants entren i surten amb tota llibertat.

Més avançat el curs, quan l'educadora ho considera oportú, s'introdueix la demanda d'estar dins la classe encara que la porta estigui oberta. Aquesta, com les altres, sempre s'intenta fer en positiu: «Ara ens quedem dins la classe». Establim així una de les primeres demandes que



afavoreixen l'actitud dels nens i nenes davant els límits ja que comencen a comprendre que hi ha moments en què es pot sortir i altres que no, sense que hi hagi d'haver prohibicions. (La porta no és el que determina si es pot sortir o no sinó el moment). Alhora recollim les primeres manifestacions d'autocontrol: les nenes i nens juguen al costat de la porta oberta sense sortir.

Pel que fa al material que proporcionarem al passadís, serà aquell que normalment no s'ofereix a la classe perquè necessita un llarg recorregut com els correpassadissos, arrossegalls, etc. o complementari (amagatalls, panells de textures...). De la mateixa manera que a la classe, és important mantenir la riquesa i varietat de materials, renovant-los freqüentment.

Aquests espais de joc al passadís donen peu a les relacions intergrupals ja que estan oberts als tres grups dels petits de l'escola.

Al passadís dels grans també acotem l'espai de joc amb una barrera durant una part del primer trimestre, ja que en plena adaptació poden estar desorientats i alguns són molt petits per poder respectar la consigna sense la separació física. Aquesta els ajuda a integrar la delimitació de l'espai d'una manera clara i que evita la confrontació constant amb l'adult. Quan els infants tenen integrada aquesta delimitació és el moment de treure la barrera i de confiar en ells i elles.

Així, doncs, al davant de la porta de cada classe s'ofereix als infants un racó de joc amb propostes diferenciades que van canviant per no perdre l'atractiu i oferir així noves experiències educatives.

L'espai reservat per als racons de joc el delimitem amb el mateix material que a les classes. Creiem que és una bona opció limitar els espais de jocs amb un tipus de terra de color i textura diferent (catifes, «sintassol»...) al de la resta d'espais, ja que així ens estalviem la presència de mobles o barreres de separació. Nosaltres vam desestimar les catifes perquè, tot i que són càlides, donen peu a ensopegades i entrebancs de les criatures.

Les consignes de respecte i ús del material són les mateixes que per als racons de joc de la classe (deixar el material endreçat a l'acabar, manipular-lo amb respecte, no barrejar-lo amb el de la classe i amb els dels racons veïns). El fet que la dinàmica i consignes de joc al passadís sigui la mateixa que la de la classe permet que les educadores no sempre hi siguin presents i puguin mantenir-se a una certa distància del racó i observar,

des de dins la classe, el joc i les relacions que s'hi desenvolupen.

D'altra banda aquests racons també tenen la funció de descongestionar les classes en alguns moments del dia com per exemple mentre hi ha qui encara fa la migdiada o per les tardes, ja que els infants que es desperten abans poden sortir a jugar al passadís sense despertar els que continuen dormint.

En general no és necessari controlar el nombre d'infants que juguen al racó, ja que el fet de poder sortir lliurement durant la jornada fa que sigui un racó més, i així perd l'atractiu de quelcom prohibit i restringit.

Davant els resultats d'aquesta experiència, vàrem valorar positivament el fet de deixar obertes les portes d'accés a l'interior mentre som a l'exterior, per facilitar que els nens i nenes grans puguin entrar i sortir de manera autònoma si ho necessiten (per anar al WC o per altres necessitats).

Deixar la porta de la classe oberta perquè els infants puguin entrar o sortir lliurement significa quelcom més que suprimir barreres arquitectòniques: significa estalviar-te molts «no», ajuda a aconseguir més autonomia als infants i, en definitiva, els permet actuar amb més llibertat i per tant amb més possibilitats d'escollir.

Des de fa ja tres cursos les portes de les classes estan obertes. Això que podria semblar un garbuix de nens i nenes anant per tota l'escola sense ordre ni concert en realitat és una proposta que ens permet viure el dia a dia confiant més en els infants i en nosaltres mateixos. ■

Mercè Lafarga i Joanna Bieto, mestres de l'Escola Bressol Municipal Sant Genís



# Família i Escola comparteixen: L'arribada a l'escola

Sílvia Majoral

Ningú no posa en dubte que família i escola comparteixen la responsabilitat d'educar els infants i per tant uns i altres han de conèixer i valorar les activitats en què aquests participen tant a casa com a l'escola.

Ningú no posa en dubte que les relacions entre escola i família han de ser paritàries, en la mesura en què mestres i pares disposen de sabers igualment respectables, els dels primers més teòrics i els dels segons més lligats a la pràctica quotidiana, però igualment útils i valuosos.

Ningú no posa en dubte que les famílies han de tenir el seu lloc a l'escola, la qüestió és decidir quin és aquest lloc.

Per això les «bones pensades» d'aquest any se centren en diferents experiències de participació de les famílies a l'escola, algunes molt habituals, altres menys esteses, però totes elles, a més de donar idees, mostren un ampli ventall de possibilitats i donen notícia de l'esforç que es fa als centres per tal que pares i mestres col·laborin i trobin el seu lloc a l'escola.

Fa anys, a l'escola, les famílies al matí havien de deixar els nens i nenes a la porta de la classe i marxar de seguida. Sempre hi havia algú que volia posar la bata al seu fill o ajudar-lo a buidar la motxilla o a treure's la jaqueta. Les mestres els cridàvem l'atenció perquè pensàvem que els nens havien d'aprendre a fer-ho tots sols. El fet que cadascú s'entregués amb els seus fills feia també que es retardés l'inici de l'activitat. Una vegada hi érem tots fèiem una rotllana i si algú arribava tard destorbava.

Recordo aquella època amb força malentesos amb algun familiar que buscava estratègies per posar com fos la bata al seu nen, ni que fos a través de la finestra, per estalviar-li el tràngol d'haver-ho d'intentar tot sol, i nosaltres sempre avisant-lo que així no l'ajudava a créixer. Hi havia moments que et senties incòmoda per aquests enfrontaments.

De fet, plantejàvem l'entrada tal com s'havia fet sempre, tal com ho havíem vist fer sempre. Per sort, ens sorgien dubtes i, a partir d'ells, intercanvis entre les mestres i, a partir de tot això, noves maneres de fer.

Un primer pas va ser deixar de fer una activitat que requerís absoluta concentració i disposició de tots a

primera hora. Vam decidir començar el dia jugant i posposar la rotllana per a més tard. Això va permetre que cadascú s'incorporés al seu ritme. Algun infant arriba ben despert, disposat a jugar amb els amics; altres necessiten una estona de tranquil·litat; altres estan tristos i volen estar amb l'adult, dibuixar o xerrar o fins i tot passar una estona al lavabo.

Un canvi posterior va ser el d'eliminar les bates; és a dir, reservar-les només per a activitats que ho requerrissin. Això significava que a les 9 ja no calia girar la bata, trobar el forat del cap, la màniga... sinó que es podia anar a jugar directament.

Més endavant ens vam adonar, sobretot estant amb el grup de tres anys, que molts matins anàvem de bòlit ajudant a buidar les motxilles: el llençol, la bata, el recanvi quan calia... Ja començàvem el dia atabalades.

Tot parlant entre nosaltres ens vam anar adonant que potser no era tan important que els infants es possessin o traguessin la jaqueta o que es buidessin la motxilla sols... És això l'autonomia? Hi ha infants que ho saben fer però volen que la mare els acompanyi una estona... No hi ha molts altres moments per aprendre a ser responsable de les pròpies coses? L'autonomia és només això?

Aleshores vam provar de fer passar les famílies per ajudar-nos i es va acabar l'estrès de cop.

Ara alguns pares i mares deixen l'infant i marxen de seguida perquè han d'anar corrents a treballar. N'hi ha d'altres que es queden una estona i no només ajuden el seu fill sinó que donen un cop de mà als altres. Però aquest moment de l'entrada no ha quedat reduït a obtenir més mans per ajudar a atendre a tots els infants sinó que ha esdevingut molt més que això.

Les famílies –pares, mares, avis o àvies– comparteixen una primera estona amb els nens o nenes a classe. Els poden ajudar a separar-se a poc a poc el dia que ho necessiten, coneixen els seus jocs i la seva relació amb els altres, els seus amics, expliquen contes, fan puzzles, dibuixen, fan plastilina... i poden compartir les observacions amb mi i amb els altres. Cada família té establerta una rutina diferent per acomiadar-se perquè cadascú té uns costums i unes necessitats diferents.

La mare de la Clàudia, que és francesa, cada matí es quedava una estona i explicava un conte a la seva filla en francès. Cada dia tenia més infants al voltant escoltant-la i ella aleshores passava al català. Els mateixos nens li deien: «No! Explica'l en francès!». Una situació espontània els va permetre conèixer l'existència d'altres idiomes i escoltar altres fonètiques.

La mare de la Iman, que és marroquina i a la qual li costava comunicar-se amb la resta de famílies per l'idioma, podia compartir també moments asseguda al costat de la seva filla, ajudant-la a dibuixar i anomenant-li els elements que faltaven a la seva creació... i m'ensenyaven el resultat totes dues, orgulloses. També podia veure les fotografies de projectes que fèiem i compartir moments de vida amb la resta del grup.

El Xavi, el pare de la Blanca, s'asseu cada matí amb ella i construeix magnífics personatges de plastilina. Molts nens s'hi uneixen per mirar i moldejar la pasta. Li vaig dir que en sabia molt i que podria venir a fer un taller. A partir d'aquí va venir a fer-ne alguns amb tots els infants i n'hem après molt.

La iaia de la Núria ve molts dies carregada amb enormes rams de flors perquè veu que a la classe sempre tenim rams i ens agrada pintar-los. Ens porta rams grans perquè hi hagi flors per a tots, de tots colors, de diferents grandàries, formes i olors.

Un dia també ens va portar la seva tortuga perquè la seva néta se sentís més protagonista i xerrés més. A partir d'aleshores ens van visitar molts

més animals domèstics i, d'aquells que no podien venir, en vam col·leccionar les fotos.

I com aquests exemples n'hi ha molts altres.

El fet de tenir les portes obertes fa que es pugui donar un cop d'ull regularment a les informacions penjades a les parets. Així les famílies coneixen més el que fem i es van oferint voluntaris per participar d'alguna manera.

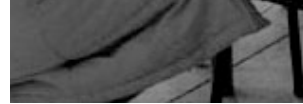
L'entrada s'ha convertit en un moment per compartir, per començar junts el dia, per intercanviar petites informacions i per atendre els infants entre tots. Les famílies se senten molt més tranquil·les si poden estar uns moments a classe i això facilita conèixer-nos a tots directament. Ara ja és una demanda que faig a les primeres reunions amb les famílies noves: no és que es pugui entrar sinó que demano que s'entri, al matí o a la tarda, quan puguin, per poder veure la classe, les creacions dels infants, per llegir les converses, per descobrir els projectes que s'hi fan, per responsabilitzar-nos conjuntament de la roba de recanvi, per estar junts i conèixer realment el que es fa a l'escola.

De vegades se m'objecta que això és un destorb per començar l'activitat. No és una activitat importantíssima començar el dia jugant, triant propostes, amics i projectes? I a la vegada poder-ho compartir amb la mare o el pare d'un amic? No és important que les famílies vegin els jocs que prefereix el seu fill i de vegades fins i tot col·laborin amb tu a pensar i fabricar nous materials?

L'altra objecció que m'han posat és: «I si algun familiar no acaba de marxar mai?». En tenir les portes obertes es crea confiança i aleshores ens podem adreçar a les famílies amb naturalitat –sense aquells enfrontaments de fa anys– donant-los, si cal, la nostra opinió.

L'entrada dura una estona i a poc a poc van quedant els infants i la mestra perquè l'espai tampoc no permet que tots estiguem allà gaires minuts ni que l'envaïm vint-i-cinc adults a la vegada. La gent va entrant i sortint paulatinament tot acompanyant els infants.

Mirant-ho ara en el temps veig que tot van ser bones eleccions, potser motivades per fets diferents, però en tot cas ara sóc capaç –perquè ara sóc més conscient de quina escola vull– de veure que aquesta és una bona manera de fer. Així es connecten famílies i escola, es respecten els ritmes de cada infant i ens coneixem més tots els integrants del grup. ■



# El pati de l'escola, un projecte en marxa

*«Quan es parla de l'ús més habitual dels espais exteriors d'una escola apareixen expressions molt arrelades com «prendre l'aire», «desfogar-se», fer una pausa» –el «recreo»–, «un descans per als mestres»..., com si la vida al pati solament fos això. En coherència amb aquestes creences, els espais exteriors de les escoles semblen tots tallats pel mateix patró. Malgrat aquesta imatge generalitzada, avui hi ha molts equips de mestres i alguns ajuntaments que volen recuperar els espais exteriors com un lloc més en el qual s'ha de planificar i preveure el que es vol que passi, igual que es fa en els espais interiors de l'escola.»*  
(Cols Clotet, Carme: INFÀNCIA, núm. 157, juliol-agost de 2007)

Els Pinetons de Ripollet és una escola de tres línies de nova creació que fonamenta la seva filosofia pedagògica en la qualitat i la reflexió educativa.

Escoltant les aportacions de Carme Cols en relació als espais exteriors de les escoles, llegint autores com Penny Ritscher i tenint en compte les inquietuds dels mestres de l'escola, l'equip docent del centre es planteja tirar endavant un projecte de millora del pati tot escoltant els infants.

**Una petita història entorn del pati de l'escola que sorgeix a partir de la reflexió pedagògica de l'equip de mestres i que pren els infants com a protagonistes del disseny del pati. Un intent de fer reflexionar sobre la importància de l'espai del pati tant com a espai d'esbarjo com per aprofitar en qualsevol moment d'aprenentatge que sorgeixi a l'escola.**

**Ester Moreno i Gemma Noguera**

## **Donar vida al pati**

Les inquietuds sorgeixen quan la comissió d'exterior de l'escola, formada per un grup de mestres, proposa a la resta de

l'equip posar la mirada a l'estona del pati per fer-nos adonar de les potencialitats que aquest té com a espai d'aprenentatge per compartir.

Partim de la premissa que el pati es contempla poques vegades com un espai i un temps educatiu. En el pati sorgeixen situacions de conflicte, de relació, de joc, de descoberta, d'autonomia... En fi, moments que en qualsevol altre àmbit s'aprofitarien com a situacions d'aprenentatge i que potser, durant el pati, no se'ls dóna la importància que mereixen. Sovint ens oblidem d'aquestes finalitats educatives i d'aprenentatge que es generen en els patis de les escoles i les veiem com a estones de desfogament dels infants i de descans per als adults.

Per altra banda, el disseny i l'arquitectura de l'espai físic on s'ubica el pati és fonamental per afavorir totes aquestes situacions abans anomenades i, sovint, tampoc es tenen en compte ja que normalment trobem patis pavimentats, sense bancs ni taules, sense desnivells, amb materials trencats... sense interès per als infants.





Si, com deia Malaguzzi, «l'ambient és el tercer educador», ¿com podem adequar aquest espai perquè sigui seductor i ric per satisfer les necessitats i desenvolupar les capacitats dels infants?

A partir d'aquí ens plantejem una sèrie de qüestions per tal d'afrontar el dilema:

*Quin ha de ser el paper de l'adult a l'hora del pati?*

*Quins materials són els més adequats?*

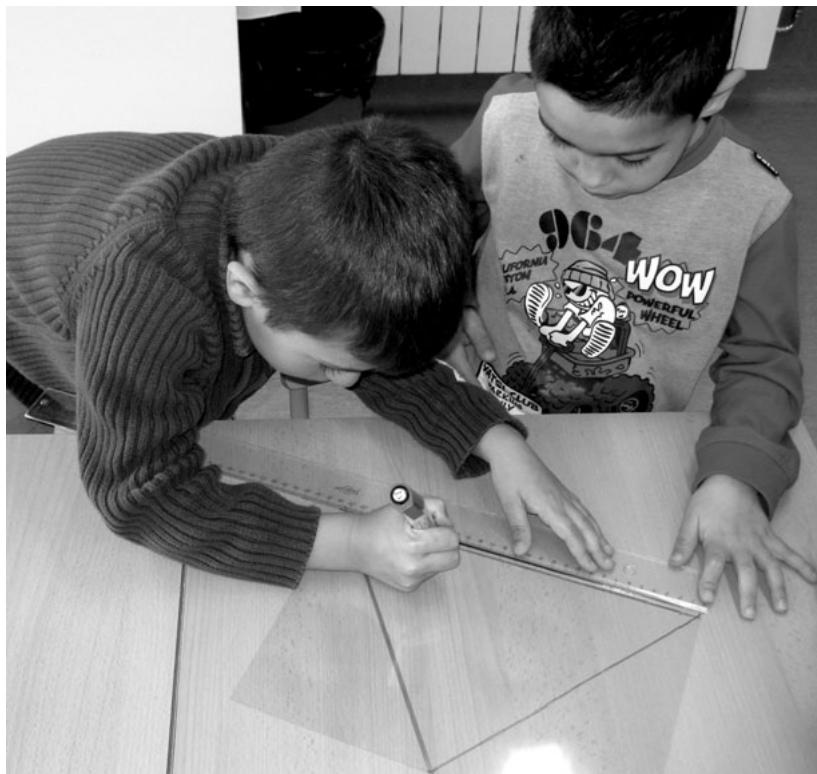
*Què en pensen els infants del pati de l'escola?*

*Com ho podem fer per millorar aquest espai i aquest temps?*

#### **Dissenyar el nostre pati: una necessitat latent**

Volíem que els infants fossin els principals dissenyadors del pati. Partíem de la premissa d'escoltar la seva veu, el que pensen i el que els interessa, ja que l'adult en moltes ocasions ha perdut la sensibilitat vers les coses més primitives i ha deixat atrofiar lentament els seus sentits. Els infants ens recorden amb els sentits totalment oberts una exquisida sensibilitat vers els ambients possibilitadors i seductors.





Així, doncs, després d'haver fet una primera reflexió, vam proposar als infants dels tres grups de cinc anys de l'escola iniciar una petita història compartida en la qual ells dissenyarien el pati dels seus somnis.

La finalitat era que els infants se sentissin agents creadors del seu espai exterior fomentant la seva implicació i participació. Volíem fomentar la interacció entre els infants dels diferents grups de cinc anys a partir de barrejar grups i fer una tasca conjunta i compartida on a partir de la conversa debatessin, arribessin a acords i prenguessin decisions per assolir una fita comuna.

Aquest va ser el començament d'una sèrie d'accions.

### Com és el pati?

Abans de res els infants havien de prendre consciència de com era l'espai exterior de l'escola. Van sortir al pati, el van explorar i van aprendre a mirar amb intenció, detalladament i buscant les particularitats. Seguidament van fer una conversa sobre el que havien observat i un dibuix del pati.

- *Al nostre pati hi ha quatre patis diferents. El pati té forma de lletra E.*
- *Al nostre pati hi ha dues fonts a les dues puntes del pati.*
- *També té un sorral i set arbres.*
- *Sí, i ampolles de colors, pales i galledes.*
- *Hi ha poquetes joguines, hem de demanar més joguines perquè ens quedarem sense.*
- *Hi ha dues oliveres i un hort.*
- *Cerca de l'hort, hay una valla donde está la caseta.*
- *També hi ha plantes, però no podem arrencar les fulles perquè es moren.*

### Com és el pati que somieu?

...Imagina un pati amb muntanyes de sorra: oferiria la possibilitat de conquesta de la verticalitat, de posar a prova la seva motricitat, de crear túnels, clots, etc. Imagina un pati on hi hagués la possibilitat d'aigua, tubs, galledes, etc. per fer construccions amb aquesta i la sorra; imagina un pati rodejat de plantes; imagina formes còniques i inclinades que converteixen el pati en un territori d'acció, imagina...

En definitiva imagina «(...) un espai d'experiències riques, de percepcions sensibles, d'espais vinculats emocionalment i que permetin una



apropiació dels llocs mitjançant el joc (...)). (Cabanellas, I., Eslava, C. (coord.), *Territoris de la infància*, 2005, pàg.59, Graó).

En aquest moment del procés els infants van haver de fer una projecció de futur i imaginar-se el pati ideal. A la rotllana van anar expressant tot allò que els suggeria un pati de somni; a partir de la idea d'un infant en sortien d'altres, s'ampliaven, es modificaven...

- M'agradaria que tingués un laberint.
- M'agradaria poder jugar al pati amb un castell.
- Casetes per jugar a pares i mares.
- Seria divertit jugar a cabanes de branques amb una porta de fusta.

- Una caseta amb un tobogan.
- M'agradaria jugar a esconderme en un bosque.
- M'agradaria olorar un jardí de flors de molts colors.
- Me gustaria jugar a volcanes con montañas de sorra.
- A mi m'agrada saltar... i córrer.
- Si volem i altres nens volen, posar una piscina...
- No, no, un jacuzzi.
- Què és un jacuzzi? Una piscina que té asientos.
- Un tobogan, un gronxador, un balanci, bicis...
- Per què no muntem allò de les tauletes perquè així podem fer coses al sol?
- Podem construir un circ amb mantes de psico i a dins podem muntar un circuit.
- Sorra, decoració, globus, llaços...
- Podríem agafar pedres i fer un caminet i plantar flors als costats i, quan anem caminant pels caminets, podem mirar si algun gira-sol té pipes i collir-les.
- I un escondite! Seria una pared que caben dos gentes.
- I un tub per passar-hi per dins. Un es posa a dins i un altre fa rodolar el tub.
- Cuerdas per enfilar-se. Si posem unas cuerdas que se ponen en un palo y se tiene que trepar hasta el fierro y volver a bajar.
- Jo volia posar una piràmide amb una porta màgica.

Les paraules dels infants evoquen materials i espais que no siguin tancats, que siguin transformables, que deixin pas a diferents tipus de joc depenent de la imaginació de cadascú; espais que puguin ser investits de maneres molt diferents; espais per a la interacció; espais i materials que deixin moments per a la individualitat; espais per a la conquesta de la verticalitat, per posar a prova les potencialitats del cos... En definitiva, ens demanen la creació de situacions espacials i estructures obertes, no limitadores, en les quals tinguí cabuda tot tipus de joc. I ens retornen a la idea d'origen, sense grans construccions sofisticades ni extravagants; ens remeten a la idea de natura ja que aquesta ofereix la majoria de potencialitats.

Després d'una bona estona de conversa i de projectar la imaginació, es van posar per grups per elaborar el disseny dels materials del pati que havien dit. Seguidament els van classificar i els van situar en el plànol de l'escola.

**I finalment... dissenyen el pati!**

D'entre tots els dissenys d'un mateix objecte, estructura o material, cada grup es va haver de posar d'acord i triar aquell que creien més adequat segons les argumentacions que havien exposat.

Després van escollir un representant de cada classe perquè situés els dissenys en el plànol gran de l'escola.

**La història continua**

Aquest curs, els infants de primer han anat a l'Ajuntament per explicar el projecte que van dissenyar quan tenien cinc anys, amb la finalitat de demanar la implicació de l'administració en la transformació del pati.

Actualment, encara ens queda camí per aconseguir el pati somiat, però s'estan fent passes per arribar-hi. Així, aquest any ha començat a funcionar una comissió mixta de mestres i famílies per dinamitzar el projecte.

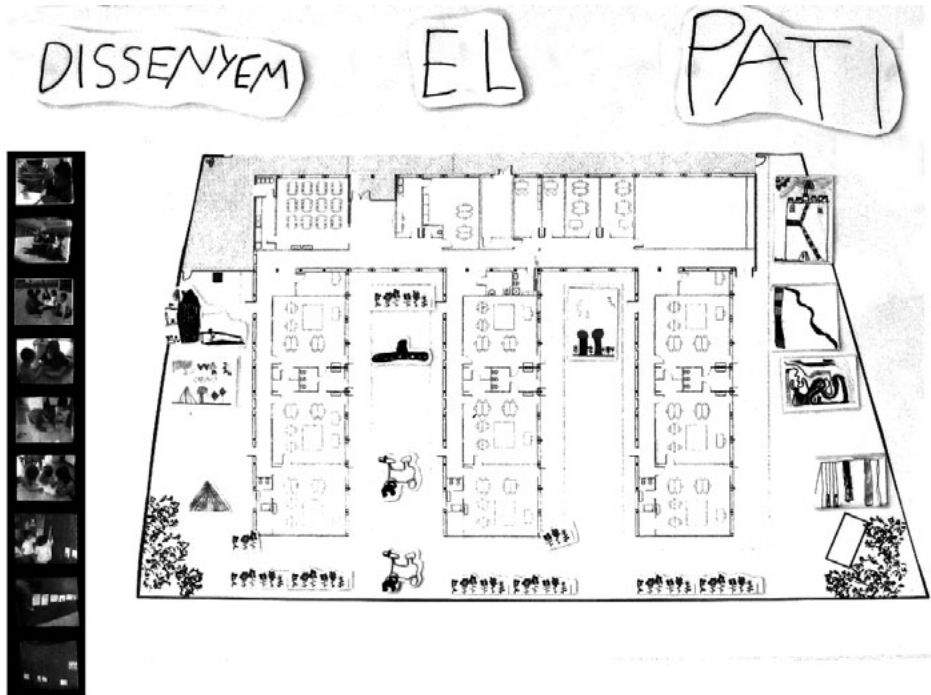
**En fi...**

El pati genera i potencia una sèrie d'accions o oportunitats d'actuació i d'aprenentatge als infants: és el que s'anomena potencialitat objectiva, la que ens mostra les funcions que l'infant pot desenvolupar a través del material. El pati té la funció de potenciar aspectes sensorials, aspectes psicomotrius, aspectes cognoscitius, emocionals i afectius.

En aquest espai, els adults hi hem de ser com a referents i acompanyants que faciliten espais i ambients adequats per desenvolupar totes aquestes potencialitats i que han de fonamentar la seva actuació en una escolta activa. Aquesta actitud de l'adult fa que els infants estiguin emocionalment segurs i alhora els aporta una sensació d'autonomia i d'agent del context.

Els infants ens demostren amb les seves activitats la importància de la llibertat d'acció, d'elegir en funció de les seves necessitats. L'ambient que s'ofereix als infants els ha de permetre desenvolupar les seves capacitats a partir dels diferents sentits, del cos i de les diferents relacions que s'estableixen entre els infants per relacionar-s'hi, transformar-lo i treure'n el màxim d'aprenentatges. Les seves accions segurament en un pati amb un ambient ric es multipliquen per infinits desitjos de descoberta i creació.

Les accions dels infants criden als quatre vents a aquesta llibertat responsable, perquè se'ls cedeixi autonomia i capacitat de decidir i se'ls ofereixi ambients i paisatges d'acció de qualitat. Només així es desenvoluparan de la manera més idònia possible: en felicitat i amor.



La nostra intenció, en definitiva, és un pati ple d'escrits sons, d'imatges de vida, d'empremtes, de moments únics, de bocins de converses, de reflexions, de gegantins tresors, d'exquises descobertes... no només centrades en «l'estona de pati» sinó en qualsevol moment d'aprenentatge de la vida d'escola. ■

Ester Moreno i Gemma Noguera mestres de l'Escola Els Pinetons.

**Bibliografia**

- COLS, C.,: INFÀNCIA, núm. 157, juliol-agost de 2007.
- CABANELLAS, I., ESLAVA, C. (coord.): *Territorios de la infancia*, Graó, 2005.
- PENNY R.,: *El jardí dels secrets*. Temes d'Infància, núm. 45, 2003.

# El menjador, part del projecte educatiu d'una escola

Aquesta història comença l'any 1982 a l'escola Anxaneta quan l'AMPA decideix prescindir del servei de menjador que portava una empresa de càtering, a causa del fracàs del servei. Una mare de l'escola, que en aquell moment treballava com a monitora, decideix fer-se'n càrrec amb dues persones més que actualment són les que portem el menjador com a empresa Macedònia SCP.

«Era tot un repte recuperar la confiança dels pares i que la mainada s'hi trobés bé. Encararem el repte oferint un servei de cuina i fent el menjar a la mateixa escola, per poder donar així la màxima qualitat i perquè els nens/es s'hi trobessin com a casa.» (*Memòria d'una convicció*, edita Associació pel llegat de l'escola privada Anxaneta, 2007).

Aquesta és la filosofia amb què treballem. Sense tenir cap model com a referent, vàrem crear una manera de fer molt personal i diferent, un model pioner. És el que fa uns anys ens demanen que descrivim i que mostrem, quan alguna escola vol iniciar una activitat de servei de menjador.

**Si entreu a internet i busqueu informació de menjadors escolars, de ben segur que us trobareu amb moltes definicions semblant a aquesta: «...l'estona de menjador és considerada un moment educatiu on es treballen els hàbits d'higiene, d'autonomia personal, relació social...». Però ens agradaria que aquest article no fos un de tants en què es dona un enfocament teòric molt ben resolt sinó que volem construir-lo basant-nos en la pròpia experiència.**

**Carme Diez de Andino  
i Núria Cusachs**

## El nom de Macedònia

Després de pensar en molts noms, vàrem creure que Macedònia definia molt bé la nostra manera de treballar. És el resultat d'una barreja de gustos, textures, colors. El producte final

són unes postres, sovint el plat més esperat de tot l'àpat, un plat bo i de qualitat que reflecteix la diversitat. La barreja de diferents fruites l'enriqueix i és necessària per aconseguir una bona macedònia. La nostra feina ha de ser justament això: el treball en equip és fonamental per l'enriquiment de tothom i el respecte a la diversitat.

## Les primeres dificultats

En els nostres inicis ens vàrem trobar amb no poques dificultats. L'espai del menjador no era el més adient.

«Encara que la cuina de l'escola era molt petita, les ganes i la il·lusió eren molt grans. En aquest espai es demostrava dia a dia que els veritables valors no són en les coses externes sinó al cor, perquè aquella cuina, petita com era, bategava amb un pols constant i decidit com si fos el cor de l'escola.» (*Memòria d'una convicció*, edita Associació pel llegat de l'escola privada Anxaneta, 2007).



Alguns pares i mares utilitzaven el menjador com a amenaça i càstig. Qui no ha sentit aquella frase de... «si no t'acabes el sopar et quedaràs a l'escola a dinar»?

Hi havia un sector de mestres que no veien la importància de la tasca educativa que fèiem. En alguns casos fins i tot es desaconsellava quedar-se a dinar fent referència a la quantitat d'hores que els infants passaven a l'escola, sense valorar la qualitat del tracte que s'hi donava i sense tenir en compte que anar a dinar a casa no és garantia de res, ja que són molts els nenes i les nenes que mengen davant de la televisió, per posar un exemple.

Val a dir que sempre hi va haver mestres, pares i mares que creien en la nostra feina, que ens varen donar suport, animar i ajudar a fer-la realitat, però de dificultats no ens en varen faltar.

Sempre hem tingut clar que cada infant és diferent i té les seves necessitats i que cal respectar les diferències donant un servei com més personalitzat millor. Per aquesta raó la feina coordinada amb els pares i mares i l'equip de mestres és fonamental.

### El nostre funcionament

Tenim molt clar que l'estona de menjador és un moment en què s'han d'aprendre un seguit d'hàbits i ensenyar als

infants què és el que mengen. Així mateix s'ha de potenciar una bona relació amb els altres (companys/es, monitors/es i personal de cuina). Per tal d'aconseguir-ho, el primer pas és que els infants se sentin segurs, i això s'aconsegueix creant un bon ambient en què té molt a veure la decoració, el mobiliari... i també el fet que el personal monitor sigui el mateix que ja s'ocupa dels infants en les permanències, casals...

Per aconseguir un ambient acollidor ens agrada decorar el menjador amb colors alegres i elements que varien segons l'estació de l'any o les festes. El mobiliari ha de ser l'adequat. A les taules, no més de vuit infants per tal d'afavorir la conversa i les relacions. Taules ben parades, amb tovalles de roba... tot ajuda a aconseguir l'ambient de benestar que pretenem.

També és necessari afavorir els hàbits de convivència: respectar tothom, saber escoltar, demanar les coses correctament, saber esperar, parlar amb un to de veu adequat, afrontar els conflictes... L'equip de monitors hi col·labora fent de mediadors i ajudant a fer que siguin els mateixos infants els que trobin solucions a través del diàleg.

Un altre dels nostres objectius és que els infants siguin cada cop més autònoms, que reconguin el que mengen, que l'acte de menjar no esdevingui un problema sinó que en gaudeixin, que sàpiguen comportar-se a taula, que col·laborin desparant taula, escurant els plats en el cubell adient, que s'iniciïn i incorporin els hàbits de salut i d'higiene corresponents (rentar-se les mans, les dents...).

Quan parlem de qualitat, no oblidem que aquesta també ha d'estar present en l'equip de monitors i monitores per tal de donar una atenció personalitzada als infants. Per això es vetlla perquè les persones que treballen en el menjador comparteixin aquesta filosofia i treballin per millorar-la. Ho aconseguim fent reunions periòdiques on tothom pot aportar les seves idees, amb cursos de formació que sovint proposen aquestes mateixes persones i amb unes bones condicions laborals.





### Els aliments

Considerem que la qualitat dels productes i la seva preparació són bàsiques. Per això el dinar s'elabora en la mateixa cuina de l'escola. Una cuina oberta que permet als infants veure tot el que hi passa dins: la persona que cuina, la que renta els plats... Això ens sembla molt important perquè sàpiguen que l'acte de menjar té un abans, un durant i un després. També és una manera de fer que sentin les olors que desprèn el menjar i les puguin relacionar amb el que mengen.

Els menús s'elaboren tenint en compte la varietat dels aliments, la manera de cuinar-los i l'equilibri nutricional tot respectant els sabors originals, fent plats senzills que els conservin. Sempre que cal aquests s'adapten a indisposicions passatgeres, a malalties cròniques i a les particularitats culturals d'algunes famílies.

Procurem que els infants reconeguin els diferents aliments que se'ls ofereixen i tastin tots els menjars, encara que sigui en petites quantitats i sense que això suposi una imposició sinó més aviat un joc. El «no m'agrada» sovint és una frase sense fonament i una resposta automàtica davant d'un color o una textura diferent. Treballar de forma personalitzada vol dir tenir cura de les diferents característiques de cada infant.





Així sí, per exemple, a algun nen no li agraden les lleties es comença proposant-li menjar-ne poca quantitat i anar-la augmentant a mesura que les vagi acceptant.

Es procura que l'hora de la migdiada, per a aquells infants que la fan, també sigui una estona relaxant. Es disposa d'un espai adaptat amb lli-tets, una cortina que assegura la penombra i la intimitat, i música rela-xant. El personal monitor acompanya el son en tot moment.

A mesura que els infants van acabant de dinar, si no dormen, passen a la sala de jocs on hi ha tres o quatre racons que varien segons el dia (cui-neta, contes, cotxes, animals...). Després surten mitja hora al pati. L'entrada a les classes es fa de manera ordenada. Els infants de cada grup -tres, quatre i cinc anys- fan fila amb una persona del personal monitor, van al lavabo, es renten les mans i la cara, beuen aigua i tranquil·lament s'asseuen en rotllana mentre s'expliquen contes, es canta una cançó o es balla alguna dansa esperant l'arribada del/la mestre.

Cal fer esment de la bona entesa que hi ha amb l'equip de mestres de parvulari. Treballar conjuntament fa que els infants en surtin sempre bene-ficiats. També es fan trobades periòdiques amb l'equip directiu per tractar temes com beques, normatives, festes... i es comparteixen informacions

sobre els infants que cal tenir en compte i que ens serveixen per tal d'entendre millor algunes actituds, comportaments...

L'intercanvi d'informació amb els pares i mares és fonamental. Per això aprofitem quan deixen els nens i les nenes a l'escola per veure'ls personalment i comentar el que calgui, i això fa que puguem conèixer molt millor cada infant.

Tot plegat forma part de la nostra manera de veure la vida: la feina ben feta, els valors que fem arribar tant a les persones que treballen amb nosaltres com als infants. En definitiva, es tracta d'una part important de la seva educació i, en conseqüència, de socialització i civisme.

#### Reflexions finals

Tot i que encara hi ha molta feina per fer i per donar als menjadors escolars el lloc que es mereixen dins de l'educació integral de les persones, som conscients que comença a haver-hi sensibilitat per millorar en aquest àmbit.

En el nostre cas, l'escola Anxaneta, el proper curs inclourà el menjador dins del projecte educatiu tot i que de manera informal ja en formem part. L'actual equip directiu ens va deixar molt clar que l'escola descansa va sobre tres pilars: l'equip docent, l'AMPA i l'equip del menjador.

Comprovem que cada vegada hi ha més professionals que ens vénen a veure i ens demanen que els expliquem el que fem i els assessorem en aquesta feina.

Ens satisfà que es reconegui tant l'esforç que s'està fent -perquè al cap i a la fi els qui se'n beneficien són els infants-, com el fet que les persones que hi treballem som personal qualificat i que tenim a les nostres mans una part de l'educació dels infants. ■

Carme Diez de Andino i Núria Cusachs, cordinadores de *Macedònia SCP*.

# In-fàn-ci-a visita Sant Cugat del Vallès

**escoles bressol i parvularis  
dissabte 9 d'abril de 2011**

**Punt de trobada: andana estació FGC de Sant Cugat del Vallès (direcció Bellaterra) a les 10h.**

**Per arribar-hi vegeu: [www.fgc.es/cat/planol.asp](http://www.fgc.es/cat/planol.asp)**

# Conversa amb Arno Stern

## La creativitat dels infants i els seus enemics

Sara Honegger

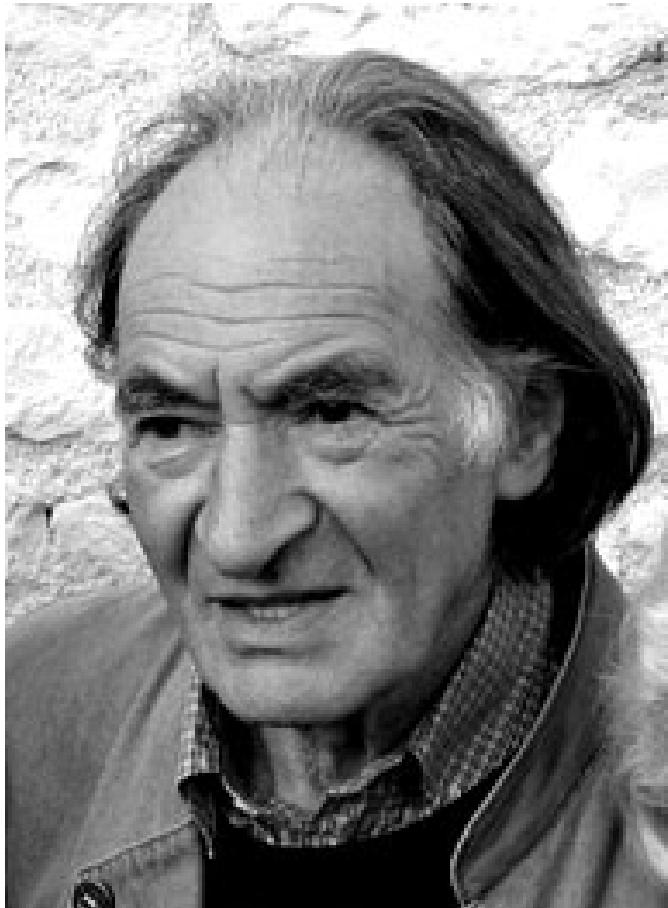
«T'han inculcat la idea que repetir significa avoriment i que, per tant, s'ha de passar d'una cosa a l'altra, sense aturar-se mai en cap». Aquestes paraules d'Arno Stern, extretes d'un dels darrers llibres traduïts a l'italià (A. Stern, P. Lindbergh: *Felice come un bambino que dipinge*. Roma, Armando Editore, 2006), reflecteixen amb claredat la posició que Arno Stern ocupa en el món contemporani: una posició radical, amb unes coordenades que permeten orientar-se en l'embolic i en l'abundància de propostes educatives a què estem acostumats. Nascut a Kassel, a Alemanya, el 1924, Stern descobreix la seva vocació als vint-i-dos anys quan posa a disposició d'un grup d'orfes de guerra unes quantes pintures al tremp, uns fulls i alguns pinzells. Inicia així una aventura educativa cada vegada més capaç de posar en dubte els fonaments de l'edifici educatiu i d'aquella pedagogia que, en nom d'una concepció de l'existència geomètricament semblant a la línia recta, veu en la competició l'únic veritable estímul de l'ésser humà i en la violència la principal modalitat d'acció. Stern defensa encara avui l'especificitat del «closlieu» -com s'anomena l'estança entapissada de paper d'embalar, amb una paleta amb divuit colors al centre, on nens i adults, diversos entre ells per gènere, interessos, capacitats, es troben per pintar, posant l'atenció en el paper on els infants deixen la seva empremta.

Vaig conèixer Stern a Mendrisio (Suïssa) durant un curs per a aspirants a «praticien», com s'anomenen els qui condueixen el «closlieu», i després el vaig veure a París, en el seu primer «closlieu».

**Sara Honegger:** *Senyor Stern, comencem pel principi. M'agradaria recórrer el naixement del «closlieu» junt amb la seva vida des dels anys del nazisme quan va arribar a França...*

**Arno Stern:** Efectivament, no es pot separar el «closlieu» de la meua vida personal, perquè sense la guerra, sense la necessitat d'amagar-me i la consegüent impossibilitat d'anar a escola, mai no hauria descobert els infants. Vaig tenir una infantesa molt diferent de la que viuen els joves en la nostra societat de l'abundància. Vaig néixer en una família d'origen jueu que, tot i ser burgesa, no nedava en l'abundància. Eren els anys d'aquella inflació que va acabar en la crisi del 29, amb totes les conseqüències que coneixem. Quan el meu pare va escoltar el discurs d'investidura de Hitler, el 1933, immediatament va decidir deixar Alemanya. Així va iniciar el nostre llarg viatge a través de Suïssa, França i després, durant el règim de Vichy, altre cop Suïssa, d'on vam ser expulsats al final de la guerra. Va ser així com als vint-i-dos anys em vaig trobar sense pàtria (no vaig tenir la nacionalitat francesa fins als anys seixanta) i sense un bagatge de coneixements que em

poguessin orientar. Un apàtrida sense títols universitaris: la situació ideal per acostar-me als nens. El director de l'orfenat de Fontenay-aux-Roses, el poble francès a l'Île-de-France on havia passat els anys de l'adolescència, em va proposar que treballés amb els seus infants. Vaig acceptar sense saber ben bé què faria amb ells: no tenien res llevat d'algunes ceres, alguns potets de pintura al tremp i paper. Per gran sorpresa meva, el poc material que tenia a la meva disposició va resultar més que suficient: el plaer i l'entusiasme que aquells orfes, supervivents d'experiències tant o més dramàtiques que les meves, experimentaven quan l'utilitzaven em van encoratjar. El «closlieu» va néixer així, al meu voltant i de les necessitats que aquells nens van manifestar quan pintaven. Va ser perquè un nen volia un full més gran que els habituals fulls que utilitzaven que vaig descobrir la importància del format ampli i de pintar en vertical en lloc de sobre la taula. I vaig tancar la finestra no per una idea, sinó perquè van venir més nens i necessitava més espai. Resumint, va ser per necessitat que el «closlieu» va començar a convertir-se en aquell refugi de concentració i de tranquil·litat on la persona està protegida de la distracció que encara avui viu.



**S. H.:** Trobo molt interessant que el plaer contribuís de manera determinant en l'origen del «closlieu». Per norma, els pedagogs ho veuen amb molt de recel.

**A. S.:** En canvi per a mi va ser la primera cosa. Sense aquell plaer, sense aquell entusiasme, units al fet que no havia pogut

anar a l'escola i, per tant, no tenia cap prejudici pedagògic, el «closlieu» no hauria nascut. Generalment, els qui s'ocupen del dibuix infantil vénen d'alguna disciplina específica: medicina, pedagogia, psicologia, filosofia, història de l'art... Jo no provenia de cap curs, no tenia cap expectativa. En cert sentit, jo mateix era un infant, amb una increïble ingenuïtat respecte als nens d'avui, plens d'informacions: no tenia teories per verificar o idees per posar en pràctica. Aquesta espècie de virginitat em va permetre estar entre ells sense expectatives i, per tant, veure el traç de l'infant com allò que realment és: una necessitat interior que no té res a veure amb l'art i amb la necessitat de comunicar.

**S. H.:** Però en el «closlieu» no pinten només els nens. És més, vostè considera molt important que el grup, que es troba una hora i mitja un cop a la setmana, sigui mixt fins i tot des del punt de vista de l'edat. Per què?



**A. S.:** Els infants, dividits i tancats a les classes, aprenen de seguida a raonar en el si d'una categoria de pertinença. Quan es troben, la primera pregunta que es fan és: «Quin curs fas?». No importa la persona, importa l'esglaó que ocupa. Així, els petits miren els grans esperant esdevenir aviat com ells; els grans miren els petits amb menyspreu. L'esperit sectari, racista, s'inicia precisament amb aquesta divisió que no és natural, quan fem de manera que els petits desitgin esdevenir més forts i més grans que els altres. És indispensable combatre aquesta educació per a la competició, el confrontament, el judici continu i la inserció en categories preestablertes. En el «closliu» ho faig reunint persones diferents entre elles, creant grups (que són diferents de la classe i també del clan) caracteritzats per la diversitat, factor que contribueix a la no confrontació, a no jutjar, a fer que no hi hagi una competició contínua i penosa. Precisament és estant entre els altres, que són tots diferents, que cadascun té la possibilitat de sentir-se ell mateix, d'expressar-se.

**S. H.:** *En el «closliu», com es desenvolupen les relacions entre els diversos participants del grup?*

**A. S.:** El «closliu» restitueix a les relacions una certa puresa perquè sense competició i estímuls continus cadascú actua segons les pròpies necessitats. Si el full és l'espai individual, la paleta és l'espai on s'esdevé la tro-

bada i on s'aprenen les normes del bon fer i del respecte als altres: agafar el pinzell de manera correcta o esperar que els altres hagin acabat d'utilitzar el que necessitem; posar-lo de manera que tots el puguin agafar sense embrutar-se les mans i mirar als ulls a qui està treballant a la paret del davant; intercanviar dues paraules abans de reprendre el propi treball. L'experiència del «closliu» confirma que en un lloc on es valori la diversitat i es garanteixi la igualtat de tracte, l'infant no s'expressa en detriment dels altres, sinó junt amb els altres. Per això, intento sempre posar els nens molt a prop els uns dels altres, de manera que lentament es desenvolupi aquella espècie de segona consciència, o d'atenció vigilant, que ens permet estar concentrats en el nostre treball sense per això oblidar-nos de qui tenim al voltant.

**S. H.:** *Això últim ens porta al paper del «praticien», l'adult que ha de conduir el grup. Quina és exactament la seva funció?*

**A. S.:** Ni més ni menys que la d'un òptim servidor. Per a alguns pot ser frustrant, perquè de fet el «praticien» no té cura, no interpreta, no ensenya, no mana. Simplement, serveix a l'infant per tal que pugui estar concentrat en el propi treball, i alhora l'ajuda a aprendre l'ús correcte dels instruments. Cal temps per desenvolupar aquesta atenta sensibilitat que permet servir a cadascú segons les seves necessitats. D'altra banda, també és una experiència

poc usual ser servits d'aquesta manera, però és important que els infants (tinguin l'edat que tinguin) arribin a reclamar-ho. Sovint em pregunten per què no deixo que els nens posin sols les xinxetes, o per què m'afanyo a treure-les quan el nen ha de pintar l'angle, atès que les pintures no s'exposen. La resposta és senzilla. Cada vegada que un nen em crida («Arno! Xinxeta!», «Gota!»), entra en relació amb mi. L'infant desitja comunicar; si la comunicació no es produïu a través d'aquests petits fets, em cridaria perquè mirés el que ha pintat i llavors el traç esdevindria comunicació.

**S. H.:** *En els seus llibres i en les seves conferències, vostè insisteix molt en el fet que per als infants l'activitat de pintar no té res a veure amb l'art.*

**A. S.:** L'artista necessita un destinatari, un públic. No és així per l'infant. Fins que no s'adona de l'efecte que els seus treballs tenen sobre els adults, dibuixa per plaer; crea sobre el paper, amb modalitats molt semblants a les del joc, vertaders mons a la seva mesura, una experiència que el reforça i li dóna seguretat. Li posaré un exemple: si li dóna una capsula a un nen que encara sàpiga jugar, segons el moment i el dia en farà un vaixell, un cotxe, una casa; en altres paraules, a través de la capsula el nen crearà un món a la seva mida, del qual formarà part i on jugarà rols diferents. El mateix passa amb el dibuix infantil, quan no es desvia per les expectatives i per les paraules inútils dels adults. Hi ha formes

que es repeteixen en els dibuixos dels infants de tot el món, formes que estudio des de fa seixanta anys i que cada nen interpreta de manera creativa, personal, de la mateixa manera que interpreta la capsula: la forma quadrada i la triangular poden esdevenir una casa, un vaixell, una muntanya. La forma radiada pot prendre la semblança d'un sol però també d'una mà... L'adult té por del que no entén i procura encaixar el dibuix infantil en formes que li són conegudes (per exemple, el sol o la caseta), però en fer-ho allunya l'infant del que per a ell compta de veritat: el plaer que experimenta quan utilitza de manera creativa aquestes formes que vénen de dintre seu. Però es tracta d'una activitat molt delicada. N'hi ha prou amb pocs comentaris -«Que bonic! És una casa?»; «No veus que has fet la xemeneia torta?»- o propostes com les que normalment es fan a l'escola a les hores de l'anomenada educació artística -«Avui, nens, aprendrem a fer la casa en perspectiva!»- perquè s'apagui l'infant creador i es transformi en aquell infant executor, que posa damunt el paper el món com nosaltres volem que el vegi. Així neixen aquells dibuixos devorats per paràsits, com jo anomeno les formes cada vegada més estereotipades que els infants aprenen a l'escola i de les quals cada vegada els costa més desfer-se, perquè probablement les aprenen ja des de ben petits.

**S. H.:** *Aquest és el motiu pel qual els dibuixos romanen en el «closlieu»?*

**A. S.:** A finals dels anys quaranta deixava que els infants portessin els dibuixos a casa. Després em vaig adonar que no anava bé. Els nens fan tot el que sigui per aconseguir-nos i la mirada dels pares -en general, dels adults- acaba per reemplaçar la pròpia. Així que vaig decidir que les pintures es quedessin en el «closlieu».

**S. H.:** *I els nens no demanen mai tornar a veure els seus treballs?*

**A. S.:** No, i això demostra que el que compta per a ells no és el producte acabat, per ensenyar, sinó viure l'experiència del joc de pintar.

**S. H.:** *Troba que l'imaginari dels nens ha canviat, que d'alguna manera s'ha empobrit?*

**A. S.:** Trobo que ha canviat l'educació. Avui els nens ja no poden jugar lliurement; tot se'ls ensenya, fins i tot l'art. Arriben al «closlieu» ofegats per aquestes idees, amb una gran necessitat d'alliberar-se de tants coneixements. Respecte a fa vint anys, noto que tenen necessitat de molt més temps per alliberar-se d'aquesta cultura falsa i retrobar la capacitat de jugar. És tràgic el que hem fet i seguim fent als nens. Si no intervenim, la infància morirà. Tindrem només petits adults, preciosos consumidors completament buits, sense frescor, sense futur, sense esperança.

**S. H.:** *Sembla que per a vostè el joc és una cosa molt seriosa...*

**A. S.:** Generalment es tendeix a separar el joc del treball: al primer se'l relaciona amb el plaer, la diversió; al segon, amb la seriositat. Però l'infant, quan juga, és molt seriós i, per tant, també ho és quan pinta en el «closlieu». Per això anomeno infants també als adults, perquè quan són aquí retroben el plaer del joc de pintar.

Però, pel que fa a la seva pregunta, m'interessa subratllar un altre aspecte. Estem acostumats a demanar molt poc als infants. La precisió, la feina ben feta, la cura del propi treball i de les eines que permeten dur-lo a terme, l'esforç fins i tot si estem cansats... tot això, qui els ho demana encara? Quan es proposa als infants les anomenades activitats artístiques, se'ls anima a embrutar-se les mans, a tacar tots junts un mateix tros de paper o una paret, com si es poguessin expressar col·lectivament a través de gestos sense sentit, produïts sobretot per la confusió. En el «closlieu», tot això és impensable. El paper és un espai individual inviolable: ningú no comenta el treball dels altres, ningú no en demana explicacions, ningú no afegeix o treu. L'expressió creativa de l'infant està tutelada al màxim. Però, d'altra banda, es demana un ús pràcticament perfecte dels instruments que té a la seva disposició. I aquesta demanda, de què es desprèn la capacitat de fer-ho bé -utilitzar la quantitat exacta de color, deixar traços fluids sobre el paper, aconseguir tenir la mà quieta- dona molta satisfacció als nens

que, contràriament al que es pensa, són exigents, tendeixen naturalment a la perfecció i els agrada superar-se a ells mateixos a través d'esforços mesurats.

**S. H.:** *Per tant, segons vostè, existeix una relació entre normes i llibertat?*

**A. S.:** Diria més aviat entre estructura i llibertat, que són també els dos pols entre els quals ens movem a dins del «closliu». Avui en dia es tenen idees molt confuses de la llibertat. Es pensa que es refereix al poder fer qualsevol cosa, sense normes i sense límits, comprar-ho tot. Però això no és llibertat. Si vull ser realment lliure per jugar amb un instrument musical (en francès, i també en anglès, un sol verb →«jouer»/«play»– significa jugar i tocar), primer l'he de saber tocar bé. Si no el sé tocar bé, no puc ni tan sols divertir-me. Òbviament, és molt més difícil ser un virtuós del piano que un virtuós de la paleta: com tothom pot constatar si va a pintar en un «closliu», un infant ben guiat aprèn a usar perfectament els pinzells i els colors en una hora o una mica més, i aquesta habilitat és per a ell molt plaent i gratificant i l'ajuda a prendre consciència d'ell mateix, de les pròpies capacitats, a ser més segur.

**S. H.:** *No sorprèn que precisament en el «closliu» neixin pintures de gran format i dibuixos inacabats...*

**A. S.:** Es tracta d'un fenomen d'ampliació de l'espai: l'infant parteix d'un sol full, però el món que comença a construir és més gran, l'arrossega. Per tant, en demana un segon i després un tercer, un vintè... És com una història que no s'atura fins que el mateix infant no percep que està acabada, exhaurida.

**S. H.:** *Voldria tornar enrere. Vostè parla molt de creativitat, però tinc la sensació que és una paraula que cal utilitzar amb una certa cautela: avui en dia tothom vol ser creatiu, original...*

**A. S.:** Quan parlo de la necessitat de desenvolupar l'esperit creatiu dels infants no em refereixo a la creativitat de tipus artístic. En el «closliu» els infants no inventen res de nou, les formes que posen damunt del paper són sempre les mateixes, i qualsevol que hagi observat els seus dibuixos



sense aquell tipus de curiositat que tant s'assembla a la indiscreció de qui llegeix els diaris i les cartes dels altres no pot no haver-les notat: la casa amb la típica xemeneia torta, el personatge, el mitjà de transport (aeri, automòbil, tren), la planta, la flor, el sol, l'animal, el gerro amb les flors. No obstant això, tot i que les formes siguin sempre les mateixes, jo desafio a qui sigui a trobar dos dibuixos iguals. Desenvolupar la lliure iniciativa dels infants no significa motivar-los per tal que busquin sempre coses noves, sinó permetre'ls que tinguin confiança en ells mateixos, deixant-los repetir tot el que tinguin necessitat de repetir. Tot això en el «closliu» succeeix naturalment perquè aquí els infants no hi arriben normalitzats.

No som a l'escola on es pretén que funcionin segons un programa precís establert pels adults. Aquí cada un pot desenvolupar la pròpia personalitat perquè no hi ha models, ningú no els ha de seguir o diferenciar-se dels altres.

**S. H.:** *Vostè treballa des de ja fa seixanta anys i encara és infatigable en el seu girar pel món per difondre al màxim els «closliu». No obstant això, tot i la feina, aquesta encara és una activitat força desconeguda, al marge. Què hi ha que sigui tan irritant en el seu treball?*

**A. S.:** És inesperat. Com li deia abans a propòsit del dibuix dels infants, els adults, quan descobreixen una cosa nova, intenten emmarcar-la en el que ja coneixen. Això no es pot fer tant amb el «closliu». Després hi ha el paper del «praticien» i potser també el fet que el «closliu», i tot el que comporta, va contra les paraules fàcils i els guanys fàcils que es fan gràcies als dibuixos dels infants. Més senzillament, podríem dir que el «closliu» no és compatible amb una certa manera de viure i conservar l'existència. ■

Sara Honegger

Fragment de l'entrevista publicada a la revista *Lo straniero*.  
*Arte-cultura-scienza-società*, núm. 07/ maig 2009.



# Alletament matern perllongat: té inconvenients?

**Els patrons de durada de l'alletament matern han estat condicionats per factors històrics, culturals, científics, mèdics i personals. Les civilitzacions antigues valoraven molt favorablement la lactància materna, com queda reflectit en moltes representacions artístiques i en les recomanacions de dos metges romans, Sorà i Galè, que van establir els patrons d'alimentació per als lactants fins al segle XVIII. El primer recomanava l'alletament fins que el lactant tingués completa la dentició i Galè recomanava allargar l'alletament fins als tres anys d'edat. Diversos factors posteriors van propiciar un deslletament precoç.**

Isolina Riaño

Actualment, molts consideren que sis mesos d'alletament matern és un alletament matern perllongat i d'altres es qüestionen els motius de les mares que alleten durant més d'un any. L'OMS i la UNICEF recomanen allargar fins a dos anys l'alletament matern, mentre que l'AAP (Associació Americana de Pediatria) recomana com a mínim un any. L'OMS, recolzant-se en l'evidència científica actual, recomana l'alletament matern exclusiu durant els sis primers mesos de vida, per fer llavors la introducció d'aliments complementaris a més de seguir amb llet materna fins als dos anys. Aquesta recomanació és aplicable a totes les poblacions, no només als països pobres. No hi ha consens sobre el millor moment per deslletar ni evidències científiques que demostrin que a partir d'una edat no és convenient seguir amb l'alletament matern.

No hi ha cap dubte que l'alletament matern exclusiu durant els sis primers mesos de vida és l'alimentació ideal per al nadó i és suficient per al seu creixement i desenvolupament òptim. Només en alguns casos especials pot ser necessari aportar vitamina D i ferro abans dels sis mesos d'edat.

La introducció gradual d'aliments sòlids enriquits amb ferro ha de complementar l'alimentació al pit durant el segon semestre de vida. Tot i que el nen ja és capaç de rebre un altre tipus d'aliments, la llet materna seguirà sent la seva font primordial de nutrició durant el primer any de vida i la llet materna diària serà un complement en el segon any.

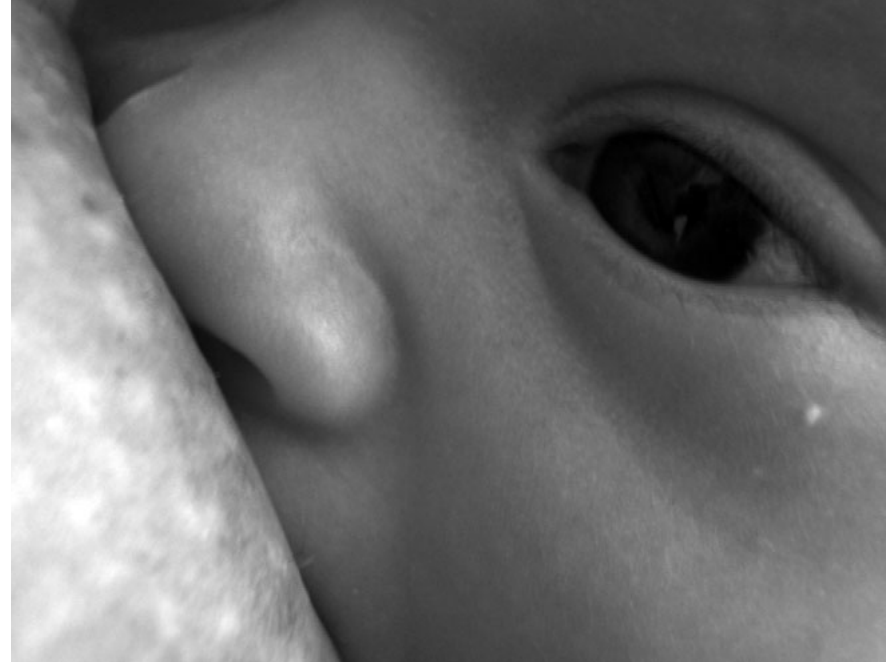
Les raons més comunes per indicar el deslletament són l'aparició de les dents del lactant, el naixement d'un germà, la reincorporació de la mare a l'activitat laboral, l'adquisició del llenguatge i el començament de l'activitat independent del nen com l'escolaritat.

Un dels principals problemes a l'hora de conèixer els efectes de l'alletament matern perllongat és el consens sobre la seva nomenclatura. A més, és difícil invocar un efecte pur de l'alletament matern perllongat perquè no es pot quantificar exactament la llet materna que prenen els lactants i a més hi ha altres variables a tenir en compte, com l'entorn i les característiques de les mares que perllonguen l'alletament. D'altra banda, encara que les taxes de lactància materna han augmentat lleugerament a la darrera dècada, la prevalença de lactància materna exclusiva

als sis mesos és menor del 20% i està lluny de les recomanacions fins i tot en grups d'intervenció on es realitza una política activa de promoció i suport de l'alletament matern. Estudis realitzats en el nostre entorn posen de manifest que som encara molt lluny del desitjable.

La majoria dels estudis epidemiològics que demostren els avantatges de la lactància materna per als lactants, les mares, les famílies i la societat es basen en comparacions entre alletament matern exclusiu, durant els quatre o sis primers mesos o fins i tot menor duració, i l'alletament artificial. Hi ha evidència científica de disminució de la incidència i gravetat de gran nombre de malalties agudes i cròniques dels nens alletats, i de l'afavoriment del creixement i desenvolupament del nen, del seu estat nutricional, immunològic, psicològic, social, econòmic i ambiental. La composició de la llet materna canvia d'acord amb les necessitats de l'infant. A més, tenint en compte que el sistema immunològic triga entre dos i sis anys a madurar, la llet materna el continua complementant i reforçant mentre el nen la segueixi prenent. Per això, és possible que el fet d'un deslletament precoç, especialment en els països occidentals, privi els lactants de l'efecte protector que suposaria una lactància materna perllongada.

Comentarem algunes dades de la lactància materna perllongada relacionada amb la salut infantil i amb la salut de la mare que alleta:



En els països en vies de desenvolupament, l'avantatge més important de l'alletament matern perllongat està relacionat amb la disminució de la morbiditat i mortalitat de malalties infeccioses, especialment les gastrointestinals. Estudis a Kenya demostren que la lactància materna perllongada resulta positiva per al creixement lineal, especialment en pobles amb estat sanitari deficient i amb subministrament inadequat d'aigua.

Estudis de seguiment a llarg termini demostren que l'alletament matern perllongat podria contribuir a reduir la prevalença de malalties cardiovasculars en l'edat adulta i altres relacionades amb l'obesitat, un greu problema de salut especialment en el món occidental. La introducció precoç d'aliments sòlids (abans de les quinze setmanes) s'associa amb increment del greix corporal i de pes en la infància. La lactància materna perllongada pot disminuir la prevalença d'obesitat en la infància. El risc d'obesitat en nens de cinc i sis anys d'edat es redueix en un 35% si van prendre pit de tres a cinc mesos. Així doncs sembla clar que la lactància materna és un factor protector davant l'obesitat i el sobrepès una vegada eliminats altres factors de confusió. En infants prematurs l'alletament matern s'associa de manera significativa a una més petita concentració de leptina en relació amb la massa de greix en adolescents



de tretze a setze anys. L'alimentació amb llet artificial s'associa amb augment de la tensió arterial sistòlica.

No hi ha evidència científica que relacioni la lactància materna i la càries dental, encara que s'han descrit casos de nens alletats amb llet materna durant més de dos anys i amb preses freqüents de pit a la nit, tot i que segurament hi ha altres factors associats. En canvi, és certa la relació entre prendre biberons ensucrats, xumets amb mel o sucre i les càries. Un estudi realitzat en infants suecs indica que alguns d'ells amb alletament matern perllongat i amb càries tenien altres hàbits dietètics que eren incorrectes. La llet humana no és cariogènica. La càries dental és deguda a molts factors: genètics, microorganismes formadors d'àcids... Els substrats per a aquests microorganismes són especialment els sucres de l'alimentació i les preses molt freqüents, entre d'altres. Per això, especialment si hi ha una història familiar de càries important, cal extremar la higiene dental, la fluoració i uns hàbits dietètics bons.

Alguns estudis han alertat sobre la contaminació de la llet materna amb substàncies nocives procedents del medi ambient, com ara dioxines i altres. No obstant això, la llet materna segueix sent la millor opció per alimentar els nadons i els avantatges de l'alletament matern sobrepassen els possibles riscos de la ingesta de contaminants, i possiblement en contraresti els efectes

tòxics. L'esforç s'hauria de dirigir a eliminar aquests productes químics contaminants del nostre medi ambient. D'altra banda, també les llets de fórmula podrien estar contaminades, tant pel mateix medi ambient com pels processos industrials de producció.

La protecció enfront de la diabetis tipus 1 és una altra raó important per donar suport a la lactància materna perllongada. Diversos estudis suggereixen la relació entre diabetis tipus 1 i la introducció abans del primer any de vida de productes que contenen proteïnes de llet de vaca.

En els casos de mares amb sida en països pobres, recents estudis demostren que no hi ha diferències en la mortalitat entre els lactants alimentats al pit amb el consegüent risc de contraure la sida a través de la llet materna i els alimentats amb llet de fórmula, tot i que segueix sense haver-hi acord sobre la recomanació d'un deslletament precoç.

Diversos estudis descriuen els beneficis psicològics de l'alletament matern perllongat. L'entorn i les característiques de les mares que alleten hi tenen molt a veure. Sembla indubtable que la lactància perllongada proporciona no només aliment sinó també consol, tendresa, comunicació entre mare i fill. Encara que hi ha molts prejudicis populars en relació a un alletament perllongat, no hi ha evidència científica per sostenir que la lactància materna perllongada s'associï amb problemes de desajust emocional i social sinó

més aviat al contrari. Hi ha relació entre la durada de la lactància materna i el desenvolupament cognitiu avaluat amb l'escala de Bayley a l'any i als dos anys d'edat. Les habilitats motores i el desenvolupament del llenguatge es veuen afavorits per l'alletament matern i hi ha una clara correlació amb la durada de l'alletament matern. Nombrosos estudis conclouen que hi ha un desenvolupament cognitiu i ajust social més favorable amb un alletament matern perllongat.

En relació amb la salut de les mares, s'ha demostrat que l'alletament matern perllongat no afecta la mineralització òssia en casos d'atòpia amb restricció dietètica. També s'ha demostrat protecció vers el càncer de mama en mares que alleten vint-i-cinc mesos o més. Possiblement, el més gran inconvenient de la lactància perllongada en aquests moments es relacioni amb la pèrdua de la cultura de l'alletament matern i això pot afectar l'autoestima d'aquelles mares que segueixen alletant els seus fills.

En resum, tenim recomanacions de la introducció d'altres aliments diferents de la llet materna en l'alimentació dels lactants a partir dels sis mesos, però no sembla haver-hi cap raó mèdica per recomanar el deslletament en un temps predeterminat. Sens dubte, els professionals relacionats amb l'atenció a la infància tenim un paper essencial per aconseguir un canvi cultural que normalitzi que l'alletament matern s'allargui fins que mare i/o fill ho decideixin. ■

Dra. Isolina Riaño, pediatra a l'Hospital San Agustín d'Avilés.



### Bibliografia

- PIOVANETTI, Y.: *Breastfeeding beyond 12 months. An historical perspective.* *Pediatr Clin North Am* 2001; 48: 199-206.
- American Academy of Pediatrics. *Work Group on Breastfeeding: Breastfeeding and the use of human milk.* *Pediatrics* 1997; 100: 1035-1039. (<http://pediatrics.aappublications.org/cgi/content/full/pediatrics;100/6/1035>)
- World Health Organisation: *Expert consultation on the optimal duration of exclusive breastfeeding.* March, 2001. (<http://www.who.int/inf-pr-2001/en / note2001-07.html>).
- SANTOS, L.; PARICIO, JM.; FERNÁNDEZ, A.; FERRIOL, M.; GRIECO, M.; BESELER, B.: *Responsabilitat mèdica en relació a la lactància materna.* *An Esp Pediatr* 1998; 48: 245-250.
- ANDERSON, J.; JOHNSTONE, B.; REMLEY, D.: *Breast-feeding and cognitive development: a meta-analysis.* *Am J Clin Nutr* 1999; 70: 525-535.

# A cavall entre el conte i la poesia

Elisabet Abeyà

Aquest any us oferim uns contes una mica especials. Potser algú dirà que no són contes, que són poesies, i tindrà raó. Potser algú dirà que sí que són contes, perquè expliquen històries, a vegades molt senzilles i a vegades més complexes, però que tenen forma de poesia, i també tindrà raó. Contes o poesies, tant se val! Però, al cap i a la fi, històries per fer despertar la imaginació, per passar gust de repetir-les, per jugar amb les paraules, amb els sons, amb els ritmes... i per recordar-nos que les paraules són una de les primeres joguines a l'abast dels infants.

Avui, de la mà de Joana Raspall, ens trobem amb un gegant bo, diferent d'aquells que es mengen les criatures i ens fan estremir de por. Llegim-lo als infants amb naturalitat, sense amaneraments, sense exageracions, respectant les pauses i el ritme, pronunciant bé i deixant que les imatges ens condueixin. Permetem que se l'imaginin com vulguin. Potser si després els proporcionem papers o cartons ben grossos i pintures en sortiran éssers que cap de nosaltres s'hauria pogut imaginar.

u n a v e g a d a . . .

... Hi havia un gegant alt com les muntanyes; duia una gran capa de teixit d'aranyes, i com filets d'aigua tenia els cabells.

El cap es guarnia amb bocins d'estrella i duia corona de lliris vermells.

Els ulls li lluien com dues fogueres; d'un sol pas creuava rius i torrenteres, i jugava amb núvols com si fos un déu.

Arreu on passava, la terra somreia i els ocells cantaven volant entorn seu. Diuen que era amable, innocent i tendre; sabia contalles boniques d'aprendre i les deia al vent.

El vent escampava contes i rialles ... i els nens s'adormien angèlicament.

(Joana Raspall. Versos amics. Publicacions de l'Abadia de Montserrat, 1998)

El conte



# Llibres sense text

Tertúlia de Rates



L'adquisició de l'experiència literària és indispensable per aprendre a estimar la literatura. L'infant i el seu entorn han de destinar temps i dedicar estones llargues a gaudir plegats de l'art de la paraula, que en definitiva aquesta és l'essència de tota la literatura.

Però enguany ens ha semblat oportú presentar una tria de llibres sense text, d'aquells que s'ho juguen tot amb la imatge i que, conjuntament amb els altres, permeten que els infants (i els adults que els acompanyem) puguem gaudir plegats de gran diversitat d'experiències literàries entrant en contacte amb literatura, en aquest cas, a través de les imatges que perviuen damunt d'un suport material fonamentalment visual.

A l'hora de compartir cadascun d'aquests llibres, us proposem que tingueu presents coses com ara crear expectativa abans d'obrir-lo, no deixar cap espai per presentar (parlem de presentar més que d'explicar, ja que, a cops, tanta paraula sonora cansa les orelles dels menuts i no deixa temps pel que és important en aquell moment: que l'infant miri, que cerqui el moviment de l'adult quan presenta el llibre... la coberta i la contracoberta, les guardes, cadascuna de les pàgines, incloent les que estan en blanc o les que tenen els crèdits), que descobreixi que les pàgines es poden passar a ritmes diferents, anant endavant i endarrere. Un cop mirat el llibre és el moment de fer preguntes obertes, suggerir punts d'interès, de mirar i remirar plegats tot el món que ens ofereixen les imatges.



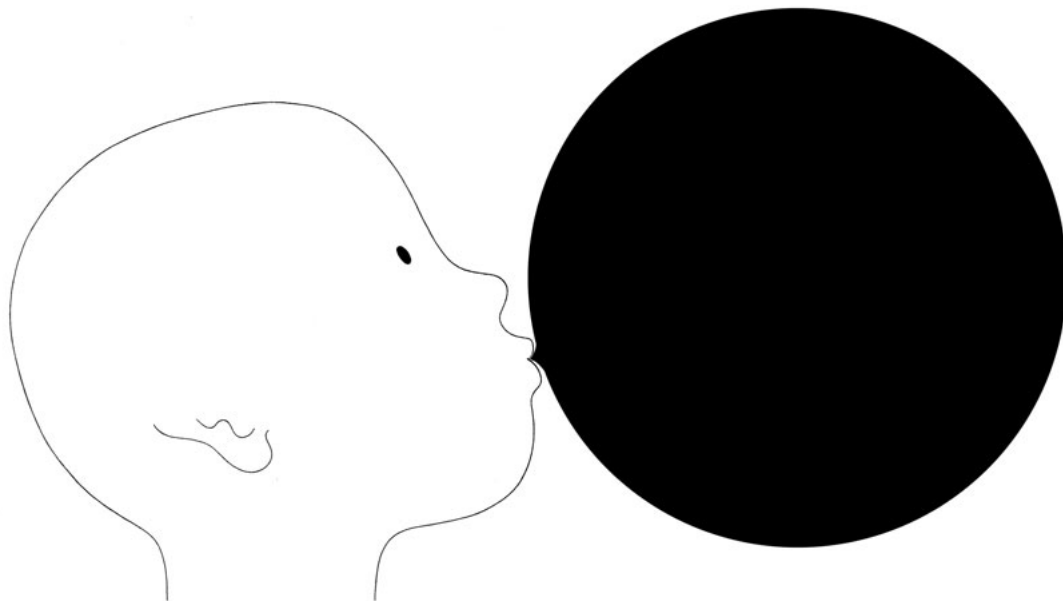
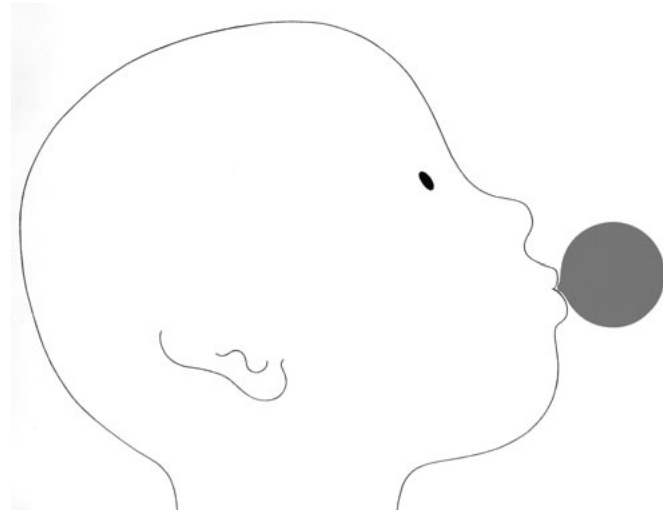
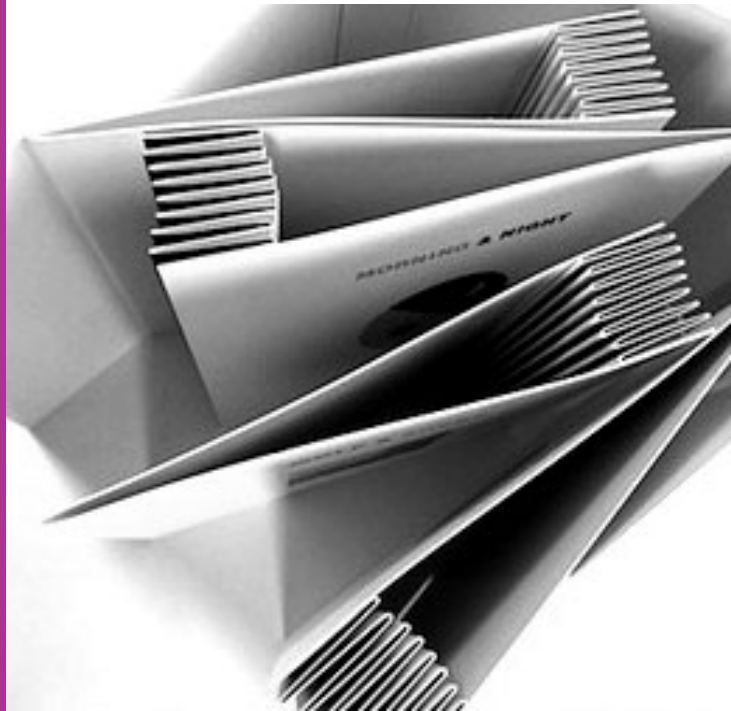
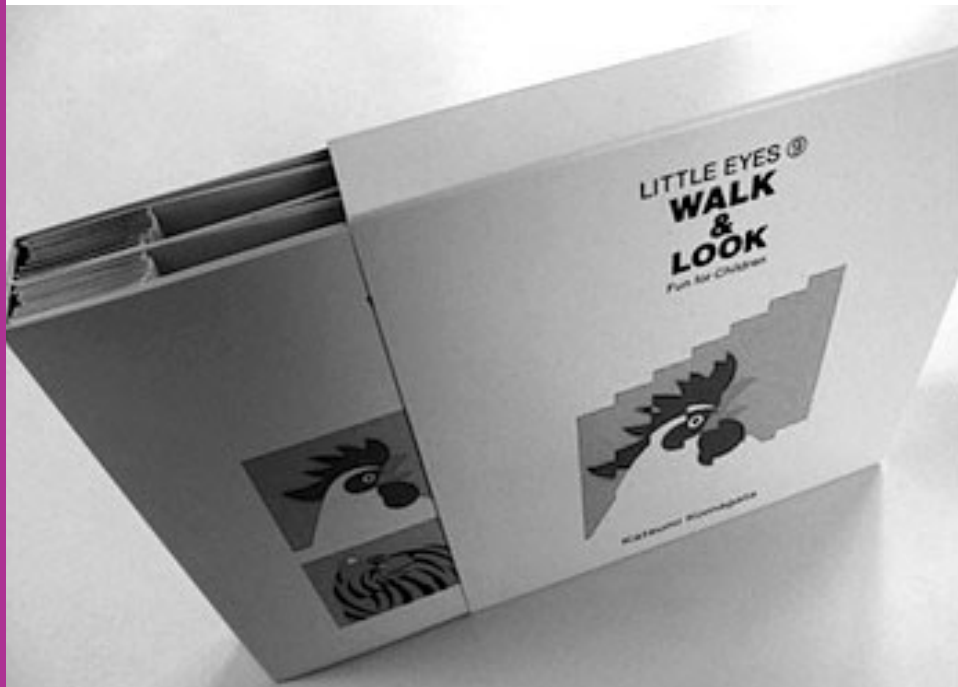
## DOS LLIBRES PER OBSERVAR:

### **LITTLE EYES. 9: WALK AND LOOK. KATSUMI KOMAGATA. TOKIO: ED. ONE STROKE**

Llibre pensat per ser usat a l'inrevés de com ho fem habitualment. L'objecte de paper plegat es disposa al terra i és el nadó qui va al seu encontre gatejant amunt i avall. La imatge canvia en funció del costat d'on es mira. És la primera topada amb la perspectiva?

### **EL PETIT GLOBUS VERMELL. IELA MARI. EDITORIAL KALANDRAKA**

Una taca de color vermell canvia de forma, evoluciona, es transforma al llarg de les pàgines del llibre. Podem mirar-ho d'esquerra a dreta però també de dreta a esquerra. L'ull passeja pel paper, atrafegat atrapant la metamorfosejant forma, encuriósit pel continu moviment que li proposa la imatge de lela. Tanta és la concentració que sovint hom s'oblida d'articular cap mot, cap so. Mentre passem les pàgines (experiència tàctil) podem observar les cares dels qui observen, i convertir aquesta acció en un acte ple de reciprocitat.



**XXXè Premi Marta Mata de Pedagogia**

L'Associació de Mestres Rosa Sensat el dia 2 de desembre va concedir el Premi Marta Mata de Pedagogia i el Guardó Marta Mata.

El Jurat del XXXè Premi Marta Mata reunit el 19 de novembre va decidir atorgar el premi a *Teresa Serra Santasusana* per la seva obra: *La conversa de matemàtiques: una eina per a la millora de la competència matemàtica de tot l'alumnat de l'Educació Primària*.

Aquest premi rep el suport del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya, de l'Àrea d'Educació de la Diputació de Barcelona i de l'Ajuntament de Barcelona, del Ministerio de Educación, de la Fundació Artur Martorell i de l'editorial Octaedro.



**IXè Guardó Marta Mata**

La Junta Rectora de l'Associació de Mestres Rosa Sensat, reunida el dia 26 d'octubre de 2010, va decidir atorgar el Guardó Marta Mata en la modalitat personal a: *Soledat Sans Serafini*, pintora, fundadora i responsable del Taller de plàstica Municipal Carrau Blau de Sant Just Desvern.

Per la seva vàlua com a pintora que ha treballat amb tenacitat, creativitat i imaginació per contribuir a desenvolupar les potencialitats creatives dels infants a través de les experiències realitzades al Taller de plàstica Municipal Carrau Blau de Sant Just Desvern. Per la seva tasca de formació de mestres a través de cursos i publicacions, al servei de la millora del coneixement i la cultura dels llenguatges plàstics i creatius.

Per la trajectòria de 30 anys de treball al capdavant de l'equip del Taller de plàstica Municipal Carrau Blau de Sant Just Desvern. Així mateix, la Junta Rectora de l'Associació de Mestres Rosa Sensat, reunida el dia 26 d'octubre de 2010, va decidir atorgar el Guardó Marta Mata en la modalitat col·lectiva al: *Museu del Cinema de Girona, col·lecció Tomàs Mallo*.

En distinció a un museu que fomenta l'apropament i el coneixement especialitzat en l'art, la tècnica del cinema i la ciència de la imatge a través d'una proposta museística rigorosa i atractiva, tant per la natura de les instal·lacions com per les propostes educatives adreçades a infants, joves i adults.



**15è cicle de titelles joc al ninot. Del 30 de gener al 13 de març 2011**

El Cicle de Teatre de Titelles per als més menuts *Joc al Ninot*, que organitza anualment el Centre de Titelles de Lleida, arriba aquest any a la 15a edició.

*Joc al Ninot* és un cicle de teatre de titelles que des d'un bon inici s'ha proposat, entre altres coses: apostar pel públic més menut i introduir-lo al món teatral, ampliar l'oferta cultural per a infants i apostar per les millors companyies i els millors espectacles dirigits al públic infantil i familiar.

El cicle, amb cinc diumenges d'actuacions, té una durada de tres mesos i aposta pels matinals de diumenge, realitzant dues sessions en cada jornada. Les sessions tenen lloc durant el primer trimestre de l'any al CaixaForum Lleida, situat a l'avinguda Blondel, 3

Més informació: [www.titelleslleida.com](http://www.titelleslleida.com)

**La nostra portada**



**Sobre la taula una proposta: safates plenes de materials que permetin fer trasvassaments: omplir, buidar, transportar... i, a la vegada, tot un seguit d'estrís que facilitin la tasca: embuts, mànegues, taps, pots, culleres... Els infants s'hi van apropant segons el seu interès, s'hi estan una estona, juguen, marxen, tornen... Però no sempre la proposta que presenta l'adult és l'activitat que acaven fent els infants. En aquest cas, la Salma de 24 mesos, ja fa una bona estona que remena i ara s'ha fixat en les pedretes i la farina que queden fora de les safates, tant la que cau a terra com la que, per casualitat (o no), queda damunt una cartolina de color negre. L'únic estri que necessita és el seu dit. Va descobrint que, si el fa lliscar entre la farina, apareix un rastre al seu darrere.**

**Marta Ordóñez  
EBM Bellmunt**





**Una llamada de atención**  
 PHILIPPE MEIRIEU  
 BARCELONA: Ariel, 2010.

Philippe Meirieu ens parla de la nostra responsabilitat davant del futur. Una crida d'atenció als reptes més recents de l'educació: la crisi d'autoritat, l'ús d'internet, els deures, la idea d'esforç, el domini de la llengua,...Una reflexió completa que recull les aportacions dels grans pedagogs sobre l'educació dels infants adreçada als adults d'avui amb propostes innovadores per a emprendre la gran aventura comú que decidirà el futur dels nostres infants i del món.

**El desarrollo de los niños, paso a paso**  
 SADURNÍ I BRUGUÉ, M.;  
 ROSTÁN SANCHEZ, C.; SERRAT  
 SELLABONA, E.  
 BARCELONA: UOC, 2008.

En el llibre es descriuen els canvis més habituals experimentats pels nens i nenes dels 0 als 3 anys i dels 3 als 6 anys. Així mateix s'analitzen les modificacions que es van produint en el cervell i en les diferents àrees de desenvolupament, sense oblidar que formen part d'un tot. L'obra ajuda a comprendre com influeixen en els infants les experiències viscudes i l'entorn en que viuen. Contribueix a la reflexió sobre els factors de protecció i desenvolupament infantil i ajuda a pares i educadors a resoldre dubtes sobre la criança i l'educació dels infants.



## Subscripció a la revista **Infància**

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

Se subscriu a INFÀNCIA (6 números l'any, 2 d'INFÀNCIA A EUROPA)  
 Preu per al 2010 (IVA inclòs): 50 euros  
 Socis A. M. Rosa Sensat: 45 euros  
 Europa: 60,20 euros  
 Resta del món: 61,20 euros

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

## Butlleta de domiciliació bancària

Cognoms, nom del titular  
 ••••• ••••• •• ••••••••••  
 Entitat                      Oficina                      DC                      Compte/Llibreta

Firma del titular

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

MANLEY®

**Edició i administració:**

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

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

**Secretaria:** Mercè Marlès.

**Consell de Redacció:**

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

**Projecte gràfic i disseny de les**

**cobertes:** Enric Satué

**Maquetació:** Clara Elías

**Impremta:** IMGESA

Alarcón, 138-144  
08930 Sant Adrià de Besòs (Barcelona)

**Dipòsit legal:** B-21091-83

**ISSN:** 0212-4599

**Distribució i subscripcions:**

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

**Exemplar: 8,70 euros, IVA inclòs**

Tots els drets reservats. Aquesta publicació no pot ser reproduïda, sencera o en part, ni enregistrada o transmesa per un sistema de recuperació d'informació, de cap mane-

ra ni per cap mitjà, mecànic, fotoquímic, electrònic, magnètic, electroòptic, per fotocòpia o qualsevol altre, sense el permís previ per escrit de l'editorial.

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

# Col·lecció BIBLIOTECA D'INFANTIL

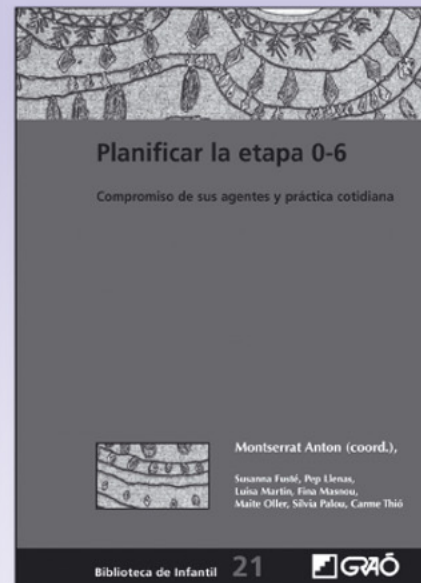


## Mi escuela sabe a naranja Estar y ser en la escuela infantil

MARI CARMEN DÍEZ NAVARRO

«La meva opció està clarament definida. Vull una escola que doni pas a l'escolta, la relació, el plaer, l'aprenentatge i els afectes que comporta la vida de cada dia. És d'aquesta escola de la que parlaré.

300 pàg. • 19,90 €

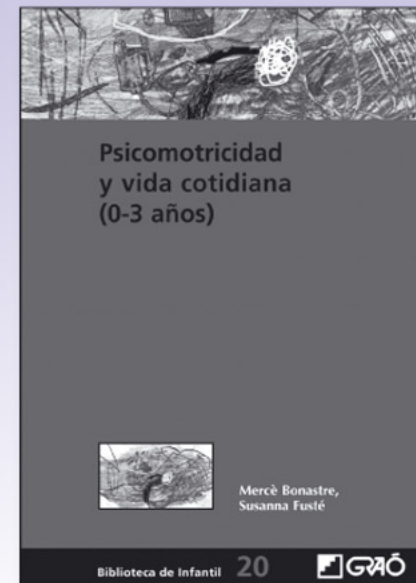


## Planificar la etapa 0-6 Compromiso de sus agentes y práctica cotidiana

M. ANTÓN ROSERA (COORD.) / S. FUSTÉ AQUILUÉ / P. LLENAS SUNYER / L. MARTÍN CASALDERREY / F. MASNOU I PIFERRER / M. OLLER SÁNCHEZ / S. PALOU VICENS / C. THIÓ DE POL

Aspectes fonamentals de la planificació docent i d'un sistema d'intervenció global basat en una organització i una metodologia que tingui en compte la importància de la pràctica quotidiana i el compromís de tots els agents.

224 pàg. • 18,00 €

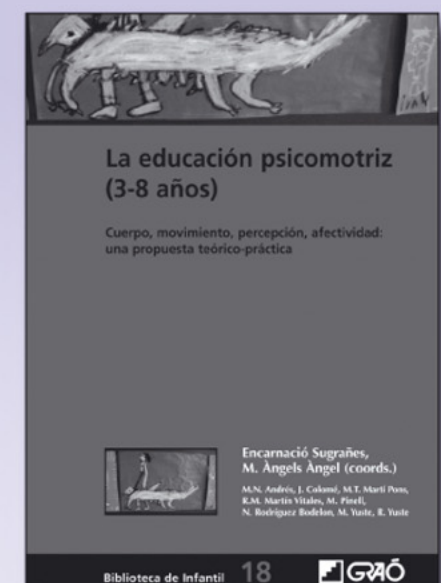


## Psicomotricidad y vida cotidiana (0-3 años)

MERCÈ BONASTRE / SUSANNA FUSTÉ

Aquest llibre ofereix un projecte d'educació psicomotriu plenament integrat en la vida del centre. Ens parla del paper important que fa el cos i intenta fer-nos reflexionar sobre com els nens i les nenes s'expressen, es comuniquen i adquireixen coneixements a través d'aquest

127 pàg. • 13,90 €



## La educación psicomotriz (3-8 años)

Cuerpo, movimiento, percepción, afectividad: una propuesta teórico-práctica

E. SUGRAÑES / M.À. ÀNGEL (COORDS.),

Tots i cada un dels aspectes implicats en el desenvolupament psicomotor infantil. A partir d'uns fonaments teoricopràctics, inclou un conjunt de propostes i de situacions pràctiques, seqüenciades des dels tres als vuit anys.

350 pàg. • 22,50 €



VISITA LA NOSTRA WEB  
WWW.GRAO.COM  
GRAÓ, ESPECIALISTES EN EDUCACIÓ

R  
S  
S  
A  
A  
S  
E  
A  
N  
S  
A  
T

g

## L'Associació de Mestres Rosa Sensat

convoca el **trenta-unè Premi Marta Mata de Pedagogia**, per incentivar el treball innovador de professionals de l'educació que, individualment o en grup, i a partir d'un anàlisi de la seva pràctica, contribueixi a la millora qualitativa de l'educació i a la renovació pedagògica.

La data limit de recepció d'originals serà l'**1 d'octubre de 2011**.

El veredictes es farà públic el mes de **novembre de 2011**.

Podeu consultar les bases a: **[www.rosasensat.org](http://www.rosasensat.org)**

Amb la col·laboració de:



Instituto Superior  
de Formación del Profesorado  
Ministerio de Educación



Generalitat  
de Catalunya  
Departament  
d'Educació



Diputació  
Barcelona  
xarxa de municipis  
Àrea d'Educació

Ajuntament  de Barcelona  
Institut d'Educació



**OCTAEDRO**