

# in- fàn- ci- a/190

REVISTA DE L'ASSOCIACIÓ  
DE MESTRES ROSA SENSAT  
GENER / FEBRER 2013

*educar de 0 a 6 anys*



# La botiga virtual

## Quins Llibres?



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

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



# Recull la tovallola

- Hi ha tants motius per a la queixa...
- Hi ha tants motius per sentir ràbia...
- Hi ha tants motius per estar trist...
- Hi ha tants motius per sentir sofriment...
- Hi ha tants motius per estar desanimat...
- Hi ha tants motius per sentir abatiment...
- Hi ha tants motius per sentir un cansament profund...!

Tants...!! que són molts els qui tiren, o volen tirar, la tovallola, abandonar, tan-car-se en un cau per poder sobreviure mentre duri el mal temps que estem vivint.

És un fet objectiu l'assetjament al qual està sotmesa l'educació en general, i de manera molt especial el que afecta l'educació dels més petits. És inadmissible l'augment d'infants per grup; és deplorable la reducció de temps per treballar en equip; és insostenible el temps que es triga a cobrir una baixa; és lamentable dis-sociar el temps de menjar o dormir de l'altre temps educatiu; és escandalosa la

poca cura en la qualitat del que es menja i com es menja; i es podria seguir fent una llista molt llarga de despropòsits d'una situació que està esdevenint un males-tar generalitzat entre els mestres.

Però cal trobar la forma de capejar el temporal, de tantes maneres com sigui possi-ble. Des d'aquesta plana en proposem dues, i tu com a lector en pots suggerir d'altres que recollirem en els propers números de la revista. Una és fer tot el possible per no estar o sentir-se sol, perquè som la majoria els qui ens sentim aclaparats per la reali-tat; i l'altra és fer tot el possible per garantir als infants el millor, sense tenir sentiment de culpa per les condicions adverses amb què ens veiem obligats a treballar-hi.

Recull la tovallola..! amb ànim, gaudi, plaer, entusiasme, passió, satisfacció, alegria en el treball de cada dia amb els infants, ells seran els primers d'agrair la joia del teu acompanyament plàcid i just, i tu retrobaràs la satisfacció en el quotidià. Més enllà de l'escola cal mantenir el clam, el crit coratjós, sense defa-llir, per recuperar el que s'havia conquerit, per treballar amb l'exigència que és inqüestionable quan es tracta de l'educació dels més petits.

<b>Sabies que...</b>	<b>Carta de Salvador Espriu</b>	Salvador Espriu	<b>2</b>
<b>Plana Oberta</b>	<b>Una altra escola és possible</b>	Sònia Montoro i Imma Gómez	<b>4</b>
<b>Educar de 0 a 6 anys</b>	<b>La bellesa, Miró i els infants...</b>	Enzo Catarsi	<b>7</b>
<b>Bones pensades</b>	<b>Què hi ha debaix terra?</b>	Dolors Todolí	<b>10</b>
<b>Escola 0-3</b>	<b>La vida quotidiana</b>	Carmen Barbosa	<b>14</b>
<b>L'entrevista</b>	<b>Conversa amb Francesco Tonnucci</b>	David Altimir	<b>22</b>
<b>Escola 3-6</b>	<b>L'harmonia entre allò que diem i allò que fem</b>	Elisabet Abeyà	<b>25</b>
	<b>Moltes felicitats</b>	Mari Carmen Díez	<b>29</b>
<b>Infant i salut</b>	<b>Bases neurobiològiques del llenguatge</b>	Josep M. Vendrell	<b>33</b>
<b>El conte</b>	<b>Un conte... i un joc</b>	Elisabet Abeyà	<b>40</b>
<b>Llibres a mans</b>	<b>Llibres d'un en un</b>	Roser Ros	<b>42</b>
<b>Informacions</b>			<b>43</b>
<b>Biblioteca</b>			<b>47</b>

sumari

# Carta de Salvador Espriu als mestres de Catalunya en ocasió de l'Escola d'Estiu

Barcelona, trenta de maig de mil nou-cents vuitanta-u

Molt distingit i estimat amic:

En dirigeixo a vostè, potser «avançant-me» una mica massa, perquè consti per escrit, ja des d'ara, tal com li vaig prometre a través del senyor Jordi Umbert, la meva modesta però plena i incondicional adhesió als actes i reunions que s'han de celebrar, el proper juliol, a l'«Escola d'Estiu de Rosa Sensat», un nom de debò il·lustre, que ens honora tant a tots. Crec que figura al front de l'esmentada Escola –i de fet, si no segons un obligat protocol, presidirà aquells actes i sessions o jornades– una altra dona extraordinària, una altra pedagoga excepcional: la senyora Marta Mata. Vulgui saludar-la de part meva.

Tinc entès que s'aplegaran, aleshores i allí, tots –en principi tots– o la major part dels Mestres de Catalunya. Vulgui també saludar-los, tots i cada un d'ells, amb la meva màxima –encara que «delegada»– efusió. Jo no hi seré, però els acompanyaré, des de la meva insignificança, a tots vostès, en pensament i en esperit.

La nostra llengua i la nostra cultura, almenys des dels temps que, amb una sintètica entesa convencional, anomenem «moderns», han viscut sempre injustament, incomodíssimament i estupidíssimament amenaçades, des de fora i des de dintre, pels estranys a la nostra identitat com a poble, a la nostra genuïna i irreductible personalitat, i per nosaltres mateixos. I hi continuen

vivint i hi viuran tothora, o si més no en el futur immediat o fins on ens és previsible. Però cal acceptar-ho, cal viure en aquest continu risc, perquè, d'una manera o d'una altra, viure és, en essència, per als homes, per a tots sense excepció, perill.

D'aquesta nostra noble condició ennoblidora, no ens en podem ni devem alliberar. Com que no hem de defugir-la mai, assumim-la amb una orgullosa humilitat, amb una total dignitat, amb una exemplar bondat, amb una subtil intel·ligència, amb grandesa d'ànim, amb mesura, amb una benèvola però aguda ironia, amb tolerància, comprensió i perdó.

Jo veig encarnades en vostès, Mestres de Catalunya, dones i homes, senyores i senyors, totes aquestes qualitats, totes aquestes excelses virtuts, i encara moltes d'altres, entre les quals una clara i altíssima vocació, l'abnegació, l'altruisme, la diligència, el no defallent treball. Bandejant la mediocritat, la grolleria, la improvisació, la imprecisió, el neci triomfalisme, el paralizzador pessimisme, el paternalisme, el pairalisme, un fals ecumenisme, vostès formen i formaran, contribueixen i contribuiran decisivament a formar els cosos, la sensibilitat, les ments i les ànimes dels nostres ciutadans, de tots dos sexes, d'aquest demà que ja és resplendor cristal·lina d'alba. Per vostès, les unes i els altres, nenes i nens, nois i noies, van aprenent i aprendran a ser



forts, valents, cortesos, honestos, oberts al diàleg, no fanàtics, no dogmàtics, no violents, sobris, ponderats, demòcrates, no demagògics, lliures, feliços, rigorosos i agraïts. I nets, en el més ampli sentit del terme. Per vostès, elles i ells van aprenent i aprendran a més de les innombrables matèries, disciplines i idees fonamentals «genèriques» les nostres actituds matisades, específiques. Sabran que, si bé les cultures i les llengües poden morir, i doncs també les nostres, si de cas això ens arriba, devem lluitar sense treva contra el mal, fins a l'últim alè. Que la fi ens vingui per sinistre i aclaparador genocidi, no per vil suïcidi. Sabran, ençà o enllà de l'anterior advertiment –o reflexió–, que el nostre «Principat» és un dels Països Catalans, un més, modèlic en propòsit –i tant de bo que ho esdevingui–, no hegemònic, mai no «amo» sinó servidor de la sencera Comunitat. Recordaran que la llengua d'aquests països és única, que ens és comuna i que és el lligam més fort que ens uneix. Cal respectar i salvar, doncs, les

seves expressions i fonètiques, diverses i enriquidores, dins una essencial unitat –i fins els noms amb els quals es vulgui designar aquests «particularismes»: no hi ha un «dialecte central imperialista», absorbent. I no oblidaran que hem de vetllar exquisidament per fenòmens lingüístics –i de tot ordre– aliens al nostre estricte àmbit, com per exemple l'aranès, com si tots nosaltres fóssim fills de la Vall antiga i estimada.

I acabo la lata o el «llaunot». Perdonin-me. Vulguin rebre tot el meu més sincer, agraït i petitíssim homenatge, senyors Mestres de Catalunya. No em contestin, si els plau, per favor. I envio a vostè, portantveus senyor Jordi Carrió, la meva més cordial abraçada. ■

Salvador Espriu

# Una altra escola és possible

Volem compartir amb vosaltres l'experiència de visitar una escola bressol que ens fa replantejar el model d'escola a què estem acostumats, aquella escola amb un munt de joguines de colors, quasi totes de plàstic, plena d'imatges estereotipades i de materials que no afavoreixen ni estan pensats per al desenvolupament dels infants, una escola on l'estètica està poc valorada, poc cuidada. Volem compartir l'experiència de visitar una escola que fa el possible per canviar tot això i que, igual que passa a altres escoles, ho aconsegueix, gràcies al treball en equip, a unes educadores que es preocupen i s'ocupen constantment per millorar professionalment, i al suport de l'administració local.

Ja fa anys que vàrem acabar els estudis per poder ser educadores i hem tingut la sort de poder treballar a diferents escoles, en cadascuna de les quals hem après alguna cosa. Però només fa uns anys que vàrem descobrir que hi ha una altra manera de fer, una altra manera de mirar, d'entendre aquest món tan fascinant que és el de la petita infància. Des de llavors conviu amb nosaltres la necessitat de formar-nos, de continuar aprenent, de reafirmar-nos en aquesta manera de fer que hem conegut i, sobretot, de mostrar-la perquè la resta de la gent també la conegui.

**La seva participació en un curs de formació ha dut les autores a visitar una escola que les ha fet reflexionar i replantejar-se la manera de fer a què estem acostumats. Una experiència que els ha despertat ganes de fer canvis elles també, convençudes que hi ha molt de camí per recórrer per construir una altra escola, una escola compromesa, on l'ètica i l'estètica siguin valors centrals.**

**Sònia Montoro Martínez  
i Imma Gómez Sau**

Aquesta necessitat de continuar aprenent és la que ens va portar a començar un curs teòric i pràctic, que ens donaria l'oportunitat de conèixer una escola bressol municipal, la JM

Céspedes, de Sant Adrià de Besòs, on vam descobrir tota una altra manera de fer escola.

Durant el temps que va durar la formació ens van parlar de l'educació, de la seva història, dels diferents corrents pedagògics al llarg de molt anys, i de com, a través de tots ells, hem arribat a l'educació d'avui en dia. Vam treballar casos pràctics i això ens va ajudar a resoldre alguns dubtes que totes ens plantejgem a les escoles. Dubtes com si les famílies són ben rebudes a les nostres classes, si respectem prou els infants en els moments més íntims de relació amb ells, si acompanyem aquests infants amb prou seguretat perquè tinguin un bon desenvolupament emocional...

En aquest temps de formació s'han repetit moltes vegades paraules com respecte, sentit comú, compromís, esforç, formació constant... Ens han parlat d'adults potents, segurs, adults que observen, que acompanyen els infants. Un dels temes de què hem parlat a la formació i que a nosaltres ara més ens inquieta és el de l'ètica i l'estètica a les escoles, la importància de tenir uns

*La plaça**Estança per a infants d'1 i 2 anys*

espais cuidats i pensats perquè hi visquin totes les persones que en formen part, equip docent, famílies i, per descomptat, els infants.

En entrar a l'escola, de seguida ens adonem de l'ambient que es respira en cadascuna de les seves estances. L'equip educatiu ens fa una breu introducció dels inicis i de com van engegar el projecte, i tornen a ressonar les mateixes paraules: compromís, esforç, sentit comú.

Aquesta escola parteix d'una concepció d'infant que és competent, capaç de pensar, observar, participar, decidir, rebutjar i fer propostes, que pot establir vincles afectius i relacions diverses i amb una autonomia que creix.

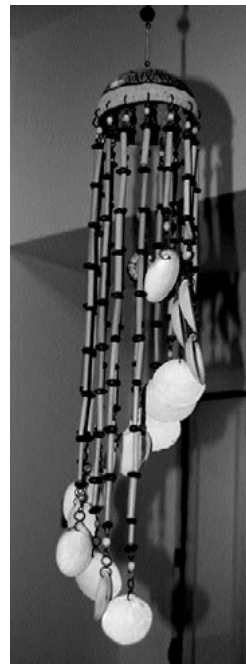
Tot l'equip de professionals que hi treballen fan que això sigui possible cada dia. Des de que entrem a la primera estança i fins al final de la visita, les sensacions del que ens havien explicat comencen a fluir, espais oberts amb materials de colors neutres que ens provoquen benestar, espais de joc que transmeten serenitat, tranquil·litat, que conviden a la imaginació i que potencien el joc simbòlic, materials adequats per a cada grup que miren d'afavorir els aprenentatges dels infants respectant el seu nivell evolutiu, fent de l'escola un espai acollidor.

Espais amb grans finestres que permeten l'entrada del sol a les estances, finestres que comuniquen amb un jardí pensat i cuidat perquè tots els nens i

*Estança per a infants de 2 a 3 anys*



*Jardí*



*Mòbil a l'espai nadó*

*Racó de contes a la plaça*



les nenes de l'escola puguin trobar-se, relacionar-se, fer descobertes i explorar, veure i tocar les plantes, amagar-se en una cabana de fusta o dins d'una barca de pescadors, un espai per poder berenar a la fresca, un jardí que sembla una illa paradisiàca enmig d'una gran ciutat plena de sorolls, de contaminació, de presses...

Espais que respecten molt l'ètica i l'estètica, decoracions pensades per motivar l'infant, materials que ens mostren la sensibilitat de les persones que habiten les estances, educadores que valoren els petits detalls del dia a dia. Trobem documentacions que guarneixen les parets i que ens fan veure el seu treball d'observació i la seva recerca per oferir als infants el que realment necessiten per fer les seves descobertes; imatges i frases que ens conviden a pensar en la importància de deixar fer amb confiança i llibertat... espais que conviden a ser-hi, a viure-hi, espais que transmeten molts valors, com ara el respecte, l'empatia, la serenitat, la senzillesa, la tranquil·litat...

Com diu Tonucci, els espais de l'escola s'haurien d'adequar amb el mateix criteri i amor amb què decorem casa nostra. Tots ens sentim millor si casa nostra ens sembla més bonica. Sempre és més agradable treballar en un entorn acollidor i, sense cap dubte, intentem personalitzar i millorar els espais per on ens movem. Un espai organitzat i pensat, amb una estètica agradable,

és el nostre tercer braç, ja que, de manera subtil, dóna pautes de funcionament. Un espai ben pensat crea ambient de treball, de concentració, d'aprenentatge, dóna tranquil·litat als infants que l'habituen i ofereix un ventall de recursos més ampli.

Marxem de l'escola amb ganes de fer canvis, de gaudir de la nostra feina amb una nova perspectiva, de VEURE i no només MIRAR les necessitats dels infants. Marxem pensant que l'endemà, quan entrem a la nostra estança, alguna cosa canviarà.

La nostra sensació en acabar la visita ha estat d'orgull, orgull de ser mestres, de satisfacció per la feina que es fa en alguns equips, d'alegria de saber que molts infants i famílies poden gaudir dia a dia d'aquestes persones, de la seva experiència, de la seva feina, de la seva vocació de mestres. I, sobretot, tenim la sensació que ens queda molt de camí per recórrer i que a les escoles on treballem ja l'estem començant a fer, pensant que una altra escola és possible. Veient l'escola bressol municipal Joan Miquel Céspedes, ara n'estem més segures que mai. ■

Sònia Montoro Martínez i Imma Gómez Sau, educadores d'escola bressol



# La bellesa, Miró i els infants...

**Catarsi considera l'educació en la bellesa com un «imperatiu pedagògic» en el món actual, i troba en Joan Miró uns elements idonis per treballar amb els infants.**

**Enzo Catarsi**

En un moment en el qual la nostra realitat existencial com a éssers humans es presenta amb totes les seves lletjors, hem observat com un «imperatiu pedagògic» el d'educar els infants –si més no intentar-ho– en la bellesa. Aquesta és, doncs, la idea de base d'aquest projecte, que pretén estimular els adults per educar els infants –joiosament– en la bellesa, des dels primers anys de vida. L'intent, en efecte, és el d'educar en una concepció «positiva» de la vida, d'acostar-nos al «pensament positiu».

I des d'aquesta perspectiva sorgeix l'interès per Miró i la seva pintura, pels colors càlids que caracteritzen les seves obres i que proposen una visió joiosa de la vida, ajudant-nos a veure-la també de manera crítica i distanciada. Com ha escrit Marco Dallari, «Miró pinta la joia travessant les formes i els colors com si correués a càmera lenta. La seva és una 'pintura-poesia' teixida de subtils jocs lineals i cromàtics que ens retornen al món de la infància, a la innocència, a la innocència de l'edat adolescent, quan tot sembla suspès en una dimensió espaciotemporal allunyada de les lluites i dels afanys de la realitat quotidiana. Sigui en els passatges reals, sigui en aquells visibles a través de les finestres obertes al paisatge interior, la pintura de Miró és sempre lírica: parla de la joia de viure i de la joia de la mirada» (Dallari, 2002, 104).

**L'autor proposa un projecte de recerca-acció per treballar l'educació estètica dels infants a través de l'obra del pintor català.**

Des d'aquesta perspectiva estem convençuts que el deure dels adults –i en particular dels professionals de l'educació– és el d'ajudar els infants a expressar-se lliurement, també des d'un punt de vista artístic.

Per això aquest projecte pretén que els adults ofereixin als infants de l'escola bressol i del parvulari la possibilitat de viure situacions estimulants i pensades per posar-los en situació d'expressar les seves emocions, els seus pensaments, les seves «visions» de les coses i de les persones. Els infants han de sentir-se segurs en el fet de poder representar amb els signes i les formes el que volen mostrar, anant més enllà d'una simple perspectiva realista i figurativa de l'expressió gràfica i pictòrica.

Justament per això hem triat Miró, que amb les seves obres pot mostrar millor que altres que el món es pot representar amb formes i colors «múltiples» i del tot «personals».

S'han fet moltes experiències d'acostar Miró als infants, a causa de la capacitat «natural» que tenen per a la divergència i l'ús de la representació metafòrica, que es troba també en gran mesura en les obres de l'artista català. Aquesta, entre altres, és una forma d'educar els infants en un «esperit crític» i en la llibertat d'expressió. Són molt aclaridores les paraules escrites recentment per Gianfranco Staccioli: «Les 'obres obertes' dels

infants presenten sovint intents de comunicació que utilitzen desplaçaments i paral·lelismes, com passa en moltes obres artístiques. Així les coses, s'ha d'ajudar els infants a dibuixar l'explícit i l'implícit, allò visual i allò perceptiu, allò estàtic i el que es mou, allò realista i allò simbòlic (que és la recerca constant que fan també els artistes adults). Dibuir ajuda a 'alliberar-se' dels condicionaments i dels estereotips» (Staccioli, 2011, 12).

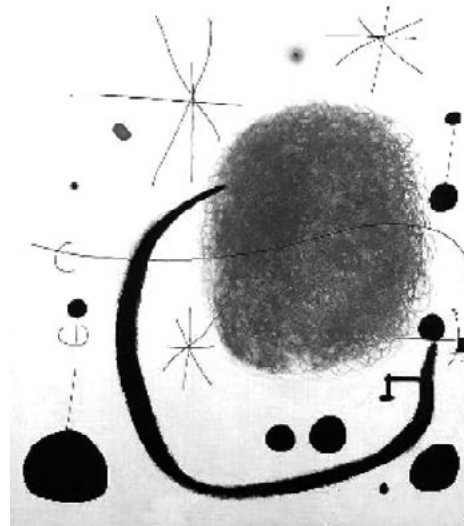
#### Objectius:

- Educar en la bellesa a través de la visió d'imatges de Miró, que fan del color la seva característica principal.
- Promoure una experiència d'educació estètica.
- Promoure el pensament divergent de l'infant, mostrant-li com un pintor famós reproduceix la realitat amb signes molt personals i gens «figuratiu».
- Conèixer i «treballar» els símbols i els colors de forma absolutament creativa.

#### Realització:

Un element essencial en la realització del projecte serà l'ús de Play Miró, un recurs virtual de continguts interactius sobre la figura i l'obra de Miró per a infants a partir de dos anys. El recurs presenta tres perspectives complementàries d'aproximació a l'obra del gran artista: vídeos, activitats i exploració. Play Miró es pot utilitzar de forma individual, familiar o escolar. Constituirà un instrument fonamental d'aquest projecte, si bé s'haurà de complementar amb l'oferta d'altres activitats i experiències per als infants. Les diverses modalitats dependran, òbviament, dels diferents grups de treball. Algunes modalitats de treball es poden extrapolar directament de l'experiència professional del gran artista. Per exemple, els infants més petits –però no només ells– poden pintar amb els dits, esquitxant el full amb els colors o deixant que el color diluït es desplaci d'un lloc a l'altre. De la mateixa manera podem demanar als infants que tanquin els ulls i pintin escoltant la seva respiració i deixant-se guiar per les seves emocions. Quan obrin els ulls, explicaran què representa el que han dibuixat.

Des d'aquesta perspectiva podem presentar als infants una obra de Miró i demanar-los que expliquin què hi veuen i quines emocions els provoca. De la mateixa manera, després d'haver gaudit d'un obra de





Miró, es podrà demanar als infants que pintin els mateixos temes de l'artista, en la convicció del «condicionament positiu» que la visió dels símbols i els colors de Miró tindran sobre ells. En aquest cas podem pensar en el cel de Miró i en el dels infants, o bé veure totes les constel·lacions i parlar-ne amb els infants, demanar-los què hi veuen. D'aquesta manera s'afavoreix la creativitat dels infants, que tenen l'oportunitat de pensar lliurement la forma de construcció de les imatges i dels significats corresponents.

Com a exemple podem pensar en una altra experiència en la qual els infants més grans poden estudiar les diverses parts dels elements que componen el que veuen, a partir de l'autoretrat de Miró, que hem utilitzat com a imatge per a aquest projecte. Després d'haver observat el seu rostre en el mirall, els infants el dibuixen en un full, i a continuació el mestre els proposa que dibuixin els ulls, el nas i la boca d'altres maneres. L'autoretrat de Miró es pot observar, analitzar i reproduir de maneres molt diverses. Es pot convidar els infants a dibuixar el seu propi autoretrat o fins i tot el retrat d'un dels seus companys.

De la mateixa manera, partint de l'exemple de Miró, que utilitzava el seu nom no només per firmar les obres, sinó també com a base d'aquestes, podríem proposar als nens més grans del parvulari, que, generalment, saben escriure el seu nom, que construeixin una obra d'art a partir dels símbols del seu nom. En aquesta mateixa perspectiva d'utilització de les tècniques de l'artista, es pot proposar als infants més grans que llencin els colors sobre les teles suspeses en vertical per comprovar què passa amb el goteig, quins símbols i formes produeix.

#### Resultats esperats:

Els resultats esperats estan en relació directa amb els objectius proposats, és a dir, donar a conèixer l'obra de Joan Miró i la potencialitat que té.

Igualment serà interessant verificar fins a quin punt i de quina manera la proposta pictòrica de Miró influirà en les formes expressives dels infants.

#### Documentació:

Es pot plantejar una mostra final dels materials produïts pels infants, en el context d'una posada en comú que permeti il·lustrar el procés i reflexionar sobre tota l'experiència.

Es preveu a més la realització d'un volum que il·lustri els resultats de tota l'experiència. De la mateixa manera es poden produir presentacions fotogràfiques i filmades relatives a les diverses activitats i fases del projecte. ■

Enzo Catarsi, professor de Pedagogia de la Universitat de Florència

#### Notes:

##### El projecte Play Miró a la Xarxa Territorial d'Educació Infantil de Catalunya 0-6

Des de la Xarxa s'està impulsant l'extensió a Catalunya d'aquest projecte que arrenca a Itàlia de la mà del professor Catarsi. Al bloc de la Xarxa (<http://xarxaterritorial.blogspot.com.es/>) hi trobareu un espai on poder compartir les diferents experiències que es portin a terme sobre el projecte i els que ho desitgeu esteu convidats a participar-hi.

**Play Miró** (<http://fundaciomiro-bcn.org/playmiro.php>) és una plataforma de continguts interactius sobre la figura i l'obra de Miró.



# Què hi ha debaix terra?

## Dolors Todolí

Aquest tercer trimestre hem encetat un petit projecte que s'ha plantejat partint del taller de fotografia digital que estem desenvolupant al llarg del curs.

Un grup d'infants va proposar anar a fer fotografies del pati, de les plantes i dels arbres.

En una assemblea en el segon trimestre van decidir fer grups per temes relacionats amb allò que volien fotografiar.

### Els temes:

- Ombres.
- Cares i infants fent coses al pati i a la classe.
- Coses de la classe i activitats que fem.
- Coses del pati.

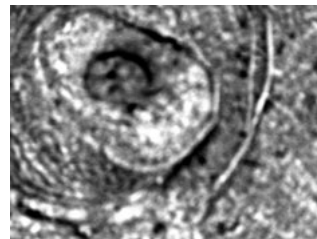
Per fer aquestes activitats aprofitem els moments d'esplai al pati o quan hi ha l'altra mestra de suport, que es queda la classe amb la resta d'infants.

El grup que havia triat coses del pati ha decidit fotografiar aquest tercer trimestre els arbres i la terra.

### El grup surt i fotografia

El que m'ha deixat una mica sorpresa ha estat el tipus de fotografies que han fet: detalls, coses petites que potser passen desapercebudes i que ells han buscat...

Per fer les fotografies han establert torns i ells mateixos han posat el nombre de fotografies (5) que farà cadascú abans de passar la càmera a l'altre.



En comentar aquesta fotografia l'autor ha dit que l'ha feta perquè li semblava l'ull del ciclop.



A partir d'aquesta fotografia del formiguer han proposat a la resta de la classe la possibilitat d'estudiar les formigues i altres coses i animals petits que hi ha debaix terra.

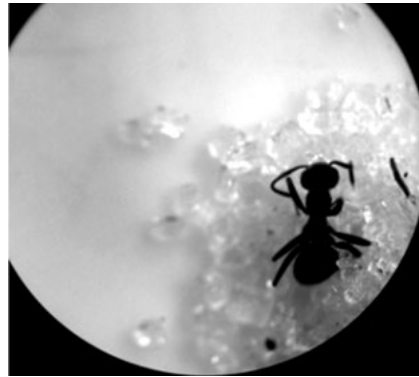


A l'assemblea han votat aquesta proposta i hi han estat tots d'acord.

Abans de planificar (per la meua part), el dia següent el Jorge porta un microscopi. El seu pare em diu que ha insistit molt i em demana si em pareix bé. El Jorge li havia dit que volien estudiar coses petites i que així podríem veure les formigues. Així que el Jorge ens explica com funciona.



*Amb el microscopi no podem veure les formigues, ho pregunte al professor de ciències i em diu que agafem la lupa binocular del laboratori. I així observen una formiga.*



Com que el que més els interessa són les formigues, anem una altra vegada al pati a buscar formiguers. Aquesta vegada hi anem tota la classe. En trobem quatre, i formigues amb ales. Agafem formigues i les portem a la classe.

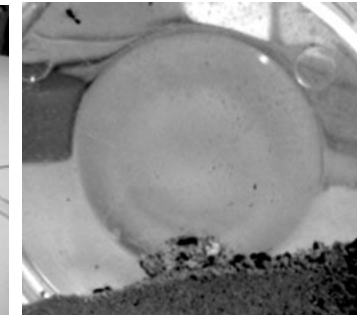
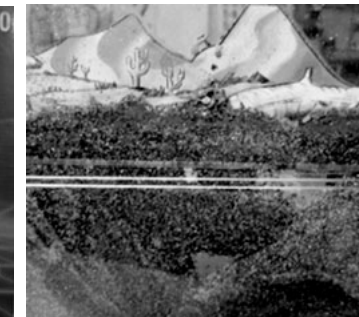
Preparem el formiguer per anar observant-les.



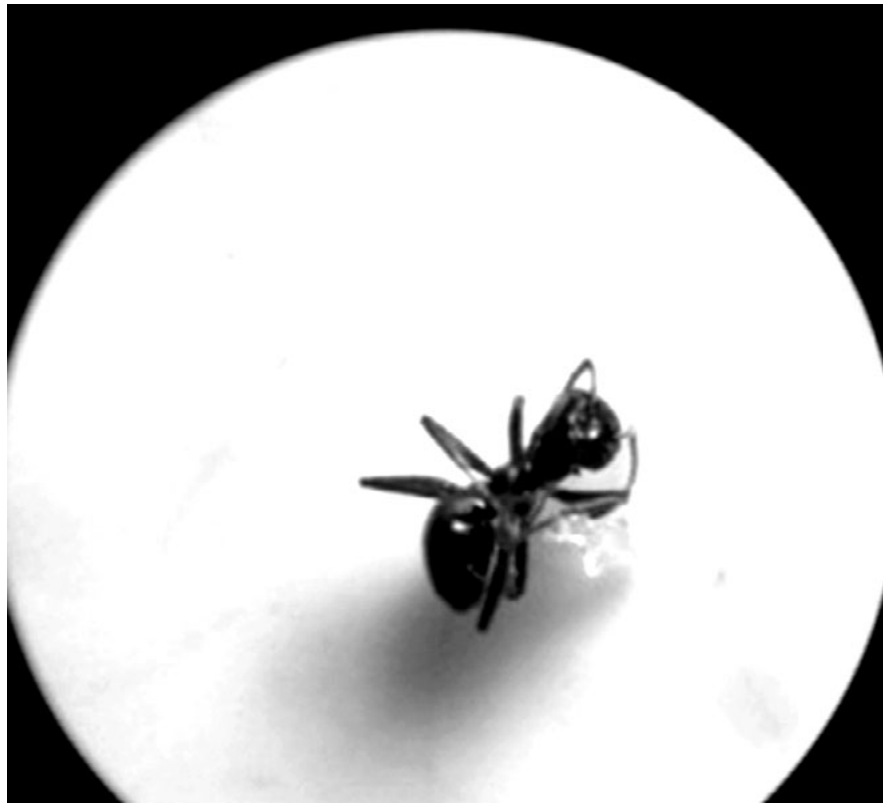
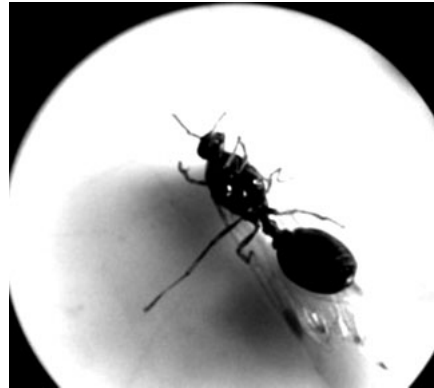
*Els formiguers del pati*



*El formiguer de la classe*



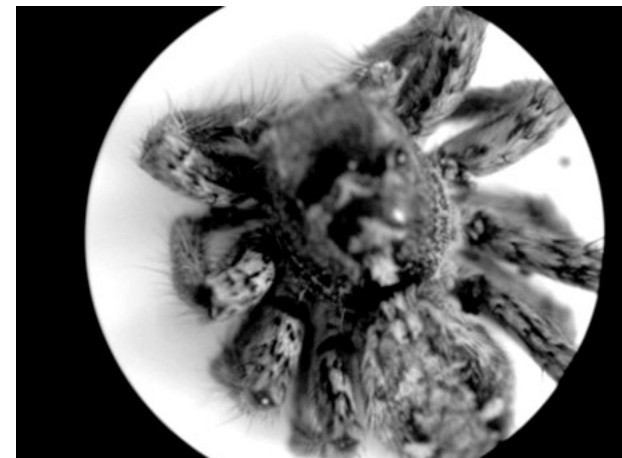
Han passat dues setmanes i ja saben moltes coses de les formigues, però al mateix temps han portat a la classe un llambrígol, més caragols, bitxos bola, aranyes i tots els insectes que van trobant i que observen amb la lupa binocular. Han comparat les seues característiques i hem anat diferenciant els animalets que són insectes i els que no ho són. També hem observat les formigues que hem trobat al pati...



Els infants conviden les famílies a compartir les seues descobertes quan per la tarda vénen a cercar-los.

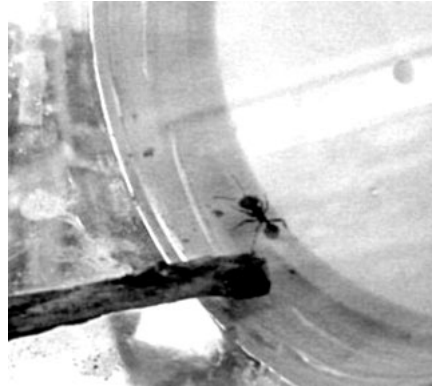


*Mirant l'aranya...*





A banda de les formigues, el que ha despertat més el seu interès ha estat observar amb la lupa binocular, així que he preparat un petit laboratori. La mare d'Iris m'ha portat els potets per guardar les mostres. El pare d'Aitana, bomber forestal, ens ha portat formigues de la muntanya.

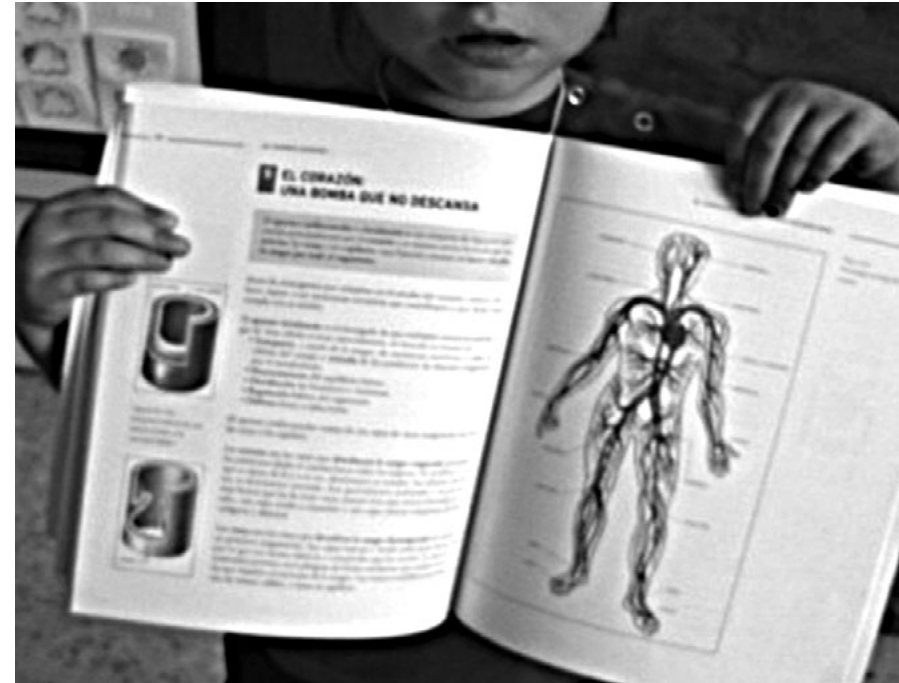


També al mateix temps i enllaçant amb el que hi ha baix de la terra, hem plantat llavors de gira-sols (pipes), cigrons i lletilles...



### Van sorgint noves preguntes...

En parlar de les característiques de les formigues i de que no tenen esquelet, han començat a parlar del nostre i del que tenim dins del cos... De sobte, volen saber coses del cos i de l'esquelet. I Maria ha portat un llibre de la seua mare, que està estudiant auxiliar d'infermeria.



Intentaré reconduir i integrar-ho amb el projecte inicial... De moment ho deixarem en comparar el nostre cos amb el dels insectes i amb l'ordinador. (Estem portant a terme un altre taller, encetat per una alumna de pràctiques al voltant de l'ordinador, en què va sorgir el tema del cervell comparant-lo amb el disc dur de l'ordinador i un infant va preguntar: «Les formigues tenen cervell?») ■

Dolors Todolí, mestra a l'escola Gregori Mayans, Gandia

# La vida quotidiana

«La infància és quan encara no és massa tard, quan encara estem disponibles per sorprendre'ns, per deixar-nos encantar. Gairebé tot s'adquireix en aquest temps, en què aprenem el sentit mateix del temps.»

*Mia Couto*

**Des de fa algunes dècades, el temps accelerat del capital ha substituït els temps llargs i complexos dels processos socials, també el temps de la infància. Com una mena de pedagogia invisible, s'ha instal·lat a les escoles infantils privant de sentit la tasca que s'hi fa i ocasionant una sensació de fracàs. L'autora proposa l'encontre, el joc i la construcció col·lectiva de narratives com a instruments de resistència i com a base per a la formació política de tots els actors implicats en l'educació.**

**Carmen Barbosa**

A finals de la dècada de 1970, Félix Guattari va escriure que l'escola infantil era un espai d'iniciacions i que en el context històric de finals dels anys 1970 la iniciació fonamental era la de la inscripció del temps en els infants, no d'un temps qualsevol, sinó del temps accelerat del capital. Potser en aquell moment no era tan evident per a nosaltres, els mestres, l'impacte que la reconfiguració del temps i de l'espai causaria en el món contemporani ni el seu efecte en l'experiència dels infants.

Els processos econòmics de mesura, racionalització i acceleració del temps estan causant efectes adversos en les vides humanes, i aquest nou ritme característic de les relacions capitalistes ha fet disminuir el temps per estar amb els amics, la família, els veïns, per compartir, per conversar. És a dir, s'ha perdut de vista la llarga i complexa temporalitat dels processos socials i s'ha substituït per la immediatesa i el focus en els productes finals: són aquests els que interessin.

Les escoles infantils, malgrat la seva improductivitat econòmica, tenen ara aquest temps, i cada vegada més, segons observo. Aquesta presència del temps del capital és com una pedagogia invisible que es manifesta de diverses maneres. Em referiré a tres:

**1. Absència de temps.** Els mestres diuen que falta temps, falta temps per fer tot el que s'exigeix. Estan sempre angoixats pel temps i no tenen temps per escoltar els infants, per veure els infants. Perquè estan molt implicats a desenvolupar habilitats, mantenir l'atenció i el control a través dels treballs i donar resposta a les demandes de la societat de preparació per al futur; hi ha d'haver moltes classes de moltes

coses perquè els infants estiguin preparats per al món del treball, amb les característiques que aquest presenta avui.

**2. Pressa.** La pressa es manifesta en la manera perversa en què la infància veu disminuïda la seva durada. Cada vegada més. Fins fa deu anys al Brasil els infants entraven a primària als set anys; ara comencen als sis, i moltes famílies demanen que sigui als cinc. El temps de la primera infància ha disminuït. I la manera com s'apressa els infants perquè segueixin els horaris de les institucions, perquè acompanyin el ritme dels col·legues, és el ritme de les fàbriques, el ritme del capital. Tots recordem la pel·lícula *Temps moderns*.



**3. Fragmentació del temps.** Les accions dels infants estan reglades per temps fixos, fragmentats, seqüenciats, lineals, establerts pels adults, sovint als despatxos i no a l'escola. I si la rutina és un artefacte social, no és la realitat, sinó una manera d'organitzar la realitat; i som nosaltres, amb els infants, a les escoles, qui hem de produir alguna forma d'organització, en lloc de permetre que ens organitzin des dels despatxos. Al Brasil, malgrat que no hi ha una única forma d'organització, la majoria s'assemblen molt: els temps, les divisions de temps, són molt semblants. És una rutina feta d'encadenaments sense sentit: les accions s'inicien, es desenvolupen i finalitzen sense deixar marques, sense deixar vestigis; activitats a penes per a produir.

Aquesta regulació temporal, que no és exclusiva de l'escola —és molt important que ho tinguem en compte—, caracteritza la vida contemporània i ens desapropria del temps, tant a nosaltres com als infants, el temps dels quals està contínuament regit pels mestres.

Què hem fer amb aquesta realitat? Acceptar-la? Pactar-hi? O presentar alguna forma de resistència a aquesta temporalitat accelerada que envaeix les nostres vides quotidianes a les escoles, a la vida dels infants? Penso que sí, que hem d'oferir resistència —passar una mica— per trencar amb la dinàmica de l'acceleració imposada pel sistema capitalista.

Aquesta acceleració provoca l'absència de sentit en allò que nosaltres, els mestres, fem a l'escola i ocasiona una sensació de tasques realitzades però de fracàs en la realització personal i professional.

Acceleració i depressió són paraules del terreny econòmic però que fàcilment es poden utilitzar per expressar els sentiments dels mestres i les formes de treballar de les escoles. Estem constantment en moments d'acceleració i de depressió, que ens marquen també. Penso en tres formes possibles de resistència:

**1. Temps per compartir.** Una de les idees més potents construïdes per les pedagogies contemporànies d'educació infantil va ser la de caracteritzar l'escola com un lloc d'encontre, com un espai on els infants es dirigeixen cada dia amb seguretat, tranquil·litat i estabilitat per, a través de l'acollida i del reconeixement, viure una vida en col·lectivitat, o encara més, aprendre o fer la seva iniciació a la vida comuna. Un ambient on les persones comparteixen les coses simples i ordinàries del dia a dia, però un espai que també genera contextos perquè l'extraordinari pugui envair el quotidià. Per constituir trobades en la vida quotidiana són necessaris temps llargs i també la participació de tots en la definició dels usos del temps que es fa a l'escola. Les noves generacions necessiten





aprendre a valorar el temps, a veure'l com un bé preciós, que cadascú de nosaltres posem. Hi ha un filòsof francès que diu que el temps és l'única cosa que ens resta, és l'única cosa que encara ens pertany. Són paraules molt fortes però que tenen sentit. I això ho hem de transmetre als infants, que vegin el temps com un bé preciós, que només tenim avui, alguna cosa que no pot ser banalment venuda o comprada, sinó dividida i compartida. Ensenyar a valorar i apreciar el temps propi és oferir als infants instruments de resistència davant el domini del temps del capital.

La vida quotidiana és la vida mateixa. En ella estan en funcionament els sentits, les capacitats intel·lectuals, les habilitats, els sentiments, les idees. És a través de les experiències quotidianes que aprenem gran part del que fem servir per estar al món i conviure amb els altres. I és amb aquest bagatge que ens inserim com a copartícpis en els valors i especificitats de la nostra cultura d'origen. Quin és el valor de tenir aquest immens patrimoni cultural si l'experiència quotidiana no es vincula a nosaltres? És necessari captar els elements sensibles de la vida quotidiana, posar-los en relació amb els processos socials, històrics, científics del patrimoni cultural perquè puguin tornar amb sentit a la vida dels

infants, és a dir, ampliar els sentits del dia a dia. És en aquest exercici democràtic de la vida col·lectiva que els infants efectivament es socialitzen i aprenen a conviure, a confrontar, a debatre, a trobar solucions amb els seus companys i amb els adults. La democràcia, més que una forma de govern o una forma de vida social, és una estructuració simbòlica del ser i estar en comú, d'una vida col·lectiva apresada en la quotidianitat. I això s'ensenya, i és una tasca dels mestres d'infantil. Comença a l'etapa infantil, amb els mestres, en la vida comuna, on els infants no estan només amb la família, on tot es comparteix amb molta més similitud, sinó en un espai on hi ha molta més diversitat i heterogeneïtat. Construir el temps per estar junts i fer-se present, estar amb els infants, estar atents, interessats, tranquils, amb sol·licitud i respecte, és instaurar un confort i un confrontament. Comprendre això, estar junts i compartir el temps vivint junts aquesta quotidianitat és el primer acte de resistència. És un primer canvi que pot comportar molts altres canvis.

**2. El joc.** Jugar com a capacitat d'inventar mons. Aquest és un altre segrest que pateixen els infants: els infants cada vegada juguen menys, i sabem que jugar és una capacitat, una necessitat humana. Els pobles

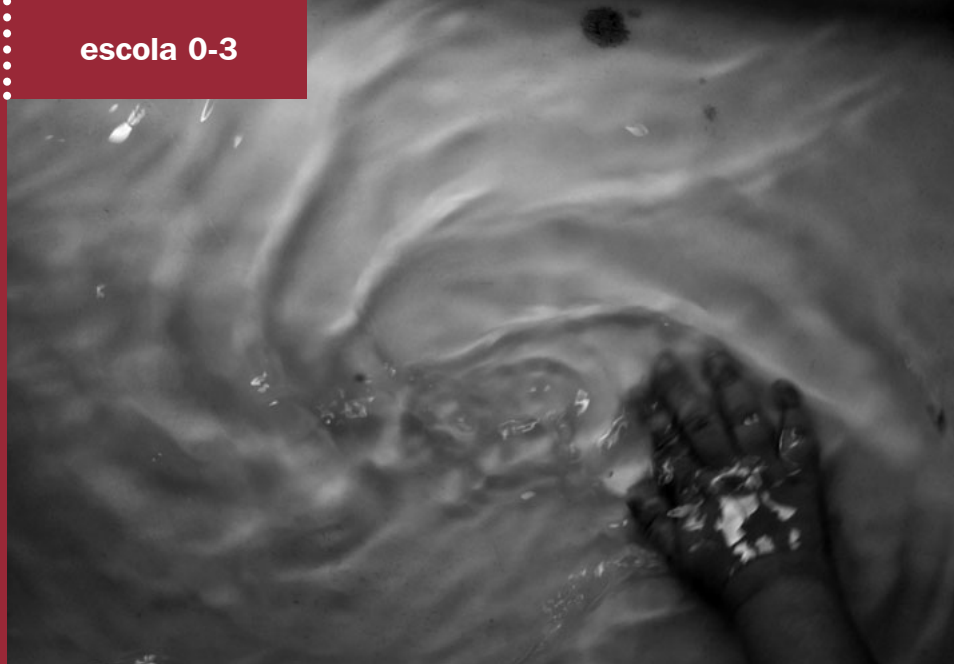


escola 0-3

sempre han jugat, i han jugat perquè és la manera que la fantasia sigui present. Moltes vegades els adults diem que no és necessari, que al cap i a la fi som éssers racionals, així doncs, per què jugar? Quan estem en el dia a dia, hi ha moments en què escapem, marxem a un altre món, marxem a altres coses, i tot canvia, perquè estem en la nostra imaginació, en la nostra fantasia. Nosaltres, els adults, tenim necessitat d'això, però cada vegada estem oferint menys temps perquè els infants ho facin. És necessari oferir temps per al somni: el temps del joc. És a partir de la vida quotidiana que els bebès, amb els seus cuidadors, amb els iguals, companys de l'escola, realitzen les seves experiències inicials amb les coses, amb les històries que senten, amb les persones que els alimenten. Són aquests primers actes els que ofereixen un inici a la formació d'un món imaginari, a la possibilitat de construir mons. I aquí rau la qüestió política del joc, de la imaginació, perquè només qui imagina pot construir nous mons, pot pensar que les coses no tenen perquè romandre com són, i que hi ha moltes altres possibilitats. Quan juguen, els infants desenvolupen arguments narratius, prenen iniciatives, representen papers, solucionen problemes... Creen formes dilatades per a la vida: fantasies, reminiscències; estimulen la invenció de maneres de ser i estar







en el món, i amplien el camp de les possibilitats, fent apostes per al futur. Si els infants inventen mons ficticis en els jocs, tindran més disposició per crear nous mons socials, científics i culturals quan siguin adults.

**3. La narrativa.** Els infants no aprenen només allò que els ensenym; aprenen perquè volen comprendre el món on viuen, volen donar sentit a les seves vides. Les narratives que es fan per als infants, siguin sobre ells mateixos, siguin sobre el món, construeixen les seves vides, constitueixen la seva memòria, creen espai per al llenguatge i el pensament. Els humans viuen de manera narrativa, pensen en veu alta, comparteixen els pensaments. Els jocs, generalment acompanyats de narratives orals, o les històries que els infants formulen i expliquen transformen els infants en protagonistes actius de les seves vides. Construir formes de narrar la vida i els esdeveniments contribueix a valoritzar les veus, els actes i les pràctiques dels infants, perquè quan escoltem les seves narratives les transmetem als altres, a través de la documentació pedagògica, escoltant i transformant-les en narratives més potents. Fem un treball que no és només la narrativa com a cosa individual de l'infant, sinó la





narrativa com a construcció col·lectiva, i una construcció col·lectiva que va més enllà de l'escola, que estableix valors, referències sobre els infants. I nosaltres, com a mestres, som responsables moltes vegades de començar aquesta construcció, aquesta valorització de la construcció narrativa dels infants. Al Brasil estem treballant sobre el currículum com a narrativa, per sortir d'aquesta concepció del currículum com a prescripció i pensar en el currículum com a narració. És un tema que està damunt la taula. I des del nostre lloc de mestres, podem construir amb el grup l'espai públic de l'escola, una vida quotidiana heterogènia d'identitats, camins i lliçons. La narrativa vincula aquell qui explica amb aquells qui escolten, uneix les generacions passades amb les presents, transmetent les experiències de les unes a les altres, uneix les arts del fer amb les arts del dir. Narrar amb gràcia, narrar amb humor, té el poder d'afegir encant i valor a la vida. Explicar històries compleix una funció ètica i també una funció estètica, pel goig, per la fruïció, per les qualitats màgiques. La forma narrativa obeeix a un ritme, marca un temps, regula, ofereix calma. La temporalitat de la vida es constitueix a partir d'un fer, de l'acció de narrar el que fou realitzat, de produir noves històries i amb elles crear memòries, però memòries actives, no conge-



lacions del passat, sinó actualitzacions del passat en el present, que transformen el present i que decideixen el futur. Però el futur no és només el que succeirà, perquè quan pensem en el futur també modifiquem les nostres memòries passades. Mitjançant les narratives reconstruïm, construïm, i finalment reinventem el nostre ahir i el nostre demà. La memòria i la imaginació es fonen en aquest procés. El temps és construït per la narrativa. Narrar és una forma de construir temps, de fer temps llargs i no els temps curts de la fragmentació; temps per crear narratives. La narrativa, més que una descripció, un registre, és una instauradora de ficcions.

Aquestes són les tres formes de resistència pedagògica que penso que tenim a l'escola: l'encontre, el joc i la construcció col·lectiva de narratives. Penso que amb aquests tres instruments podem fer una transformació molt gran, tant en la vida quotidiana com en la formació política dels infants, dels pares i de nosaltres mateixos.

El sociòleg portuguès Boaventura de Sousa Santos diu: «El neoliberalisme és abans que res una cultura de la por, del sofriment i de la mort per a les grans majories. No se'l combat eficaçment si no se li oposa una cultura de l'esperança, de l'alegria i de la vida.» És aquesta la cultura



que cal crear i fomentar amb els infants en la vida quotidiana de l'escola. L'escola no pot reduir la vida a allò que existeix, a la realitat tal com és, perquè així sembla impossible construir un futur diferent. Per això el valor del temps, de la vida en comú, de la imaginació, del joc, de l'experiència i de la construcció narrativa són elements polítics essencials en l'educació dels infants. Són ells qui faran l'expansió dels éssers, l'atenció al detall, la gentilesa, és a dir, la delicadesa innegociable de la vida. La vida és innegociable. La vida quotidiana es compon del que existeix però també de tot allò que fins ara era inexistent però que pot arribar a existir quan sigui jugat o narrat per algú. Fer viable una cultura d'esperança, d'alegria i vida a l'escola és només possible si introduïm unes altres maneres de comprendre i viure els temps. La vida dels infants a les escoles no pot ser tan sols un temps que passa; és un temps i una experiència que mereix ser sentida, viscuda, compresa amb intensitat. Els nens i les nenes poden aprendre amb el suport dels seus educadors a decidir què necessiten sobre els usos dels seus propis temps, els temps personals i els temps col·lectius, fer coses junts, sentir-se joiosos amb les

seves possibilitats i capacitats de crear, de crear esdeveniments, d'inventar. I és això que crea —en tots els infants hi ha creacions petites—, una reserva d'entusiasme que l'acompanyarà tota la vida en la seva alegria de viure, d'estar junts, en els moments de tristor. Són aquestes reserves d'entusiasme que moltes vegades vivim en la infància el que ens dona ganes de continuar endavant. I això és el que els infants ens poden aportar: les seves singularitats, la seva potència com a col·lectiu.

Prendre's temps, viure una vida justa, digna i alegre, potser sigui una important funció política de l'educació infantil. I, reprement Mia Couto, aprofiteu quan encara no és massa tard per compartir amb els infants la possibilitat d'aprendre o reaprendre el que aquest autor anomena «el sentit propi del temps», perquè, altre cop amb les seves paraules, «qui parla del temps, parla de l'espera i de la seva germana bessona, l'esperança». ■

Carmen Barbosa, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Brasil)

# La botiga virtual

## Quins Llibres?



*cesc*

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

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





# Conversa amb Francesco Tonnucci

## És la manera d'aprendre el que transforma l'escola i no pas els conceptes

David Altimir

**David Altimir:** *Francesco, aquestes setmanes passades has estat de viatge a l'Amèrica del Sud. L'estiu passat aquesta revista va organitzar un congrés amb amics i amigues de diferents països d'Amèrica Llatina que estan vinculats al projecte de la revista Infancia Latinoamericana. Què creus que pot oferir la trobada entre la nostra vella Europa i aquest continent?*

**Francesco Tonnucci:** Com potser ja sabeu, actualment m'ocupen dues dimensions de feina diferents. D'una banda hi ha una certa activitat de divulgació i d'opinió sobre temes educatius relacionats amb els infants de 0 a 6 anys. Per altra banda el projecte de «La ciutat dei bambini» també em porta a viatjar per conèixer experiències que hi tenen relació.

És cert que he estat a l'Amèrica del Sud aquests dies. Fonamentalment tinc relació amb Argentina, a la província de Santa Fe, on s'ha obert un laboratori que està promovent el projecte de la ciutat dels infants i que interessa també a ciutats de Colòmbia, Mèxic, Perú, Uruguai...

Trobo que és una terra amb una gran sensibilitat per l'educació. He sentit molta curiositat i respecte vers les idees que puc exposar, la qual cosa em demana una gran responsabilitat. En aquests moments he trobat una gran curiositat per aspectes relacionats amb l'educació infantil,

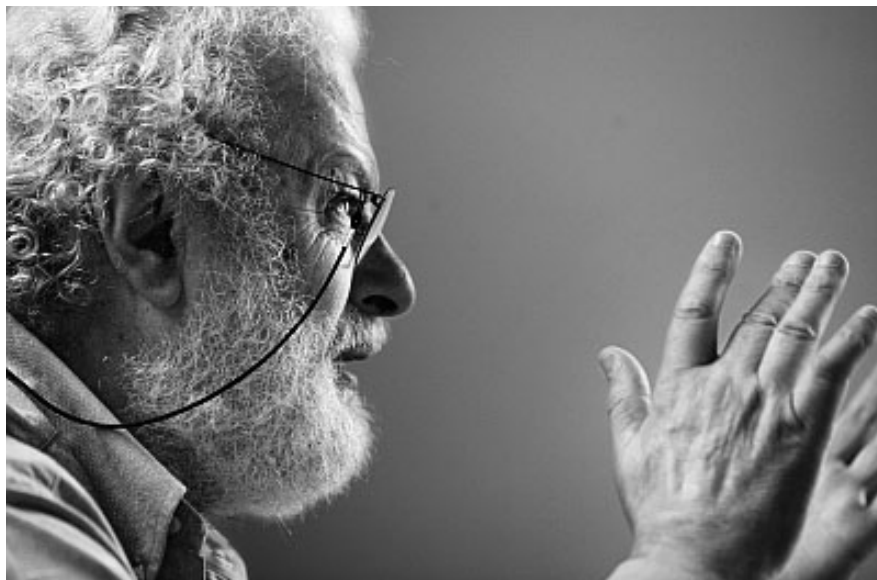
**Ens posem en contacte amb Francesco Tonnucci per mantenir-hi una petita conversa. És amic de l'Associació de Mestres Rosa Sensat des de fa molt de temps, i ha participat com a ponent al Tema General d'algunes escoles d'estiu per fer aportacions sobre diversos temes relacionats amb l'educació. Les seves il·lustracions signades amb el pseudònim de Frato són reflexions profundes sobre el món de l'educació, de l'escola i dels adults vistos a través dels ulls dels infants.**

com la integració d'infants amb discapacitats i altres temes vinculats a la creativitat... És una curiositat molt semblant a la que trobava a Barcelona quan hi venia cap als anys 70. Trobo que aquesta sensibilitat preocupa no només els professionals de l'educació. Fixeu-vos que aquests dies he tingut el privilegi

de ser investit doctor Honoris Causa a Argentina, però per suggeriment de la Facultat d'Arquitectura! Això crec que és molt significatiu.

**D. A.:** *Com veus, a aquest costat del gran llac, aquí a Europa, la situació de l'educació en relació amb el moment polític que estem vivint?*

**F. T.:** Quan parlu de «moment polític» imagino que feu referència a l'aspecte econòmic d'aquests moments de crisi. Però teniu raó en plantejar-ho com a «moment polític», perquè hi ha una dimensió política i moral molt forta. A Itàlia durant el govern de Berlusconi hem viscut uns anys de gran decadència moral i crec que en pagarem el preu durant molt de temps. A més dels problemes lligats a la credibilitat política hi ha les decisions preses en el terreny econòmic, que en l'àmbit de l'educació ens estan portant a situacions molt semblants a les dels anys 60. Aspectes que ja consideràvem com a conquerits, com ara l'acollida dels



**“Les decisions preses en el terreny econòmic, en l'àmbit de l'educació ens estan portant a situacions molt semblants a les dels anys 60”**

infants amb discapacitats, o l'escola creativa, les idees de Rodari i d'altres... tot això s'està perdent! L'escola està tornant als programes, a les avaluacions... L'escola s'està tornant com la vella escola de què volíem allunyar-nos.

I això no és un tema únicament de recursos econòmics sinó que és un tema ideològic, perquè la bona escola no es fa únicament amb recursos, sinó sobretot amb mestres, amb bons mestres coratjosos i compromesos.

**D. A.:** Vols dir que d'alguna manera la situació econòmica és un pretext per tornar a un determinat model d'escola?

**F. T.:** Jo crec que sí! Fixeu-vos que ara a Itàlia la relació de l'escola amb

**“La bona escola no es fa únicament amb recursos, sinó sobretot amb mestres, amb bons mestres coratjosos i compromesos”**

les famílies és una relació de desconfiança. Les mestres ara tenen por de proposar idees com ara sortides, exploracions de l'entorn... De sobte l'aula ha tornat a esdevenir el centre de l'educació i aquest aspecte ja l'havíem superat! Penso que aquest retorn a l'escola del passat a algú ja li va bé.

**D. A.:** Hi ha espai per a l'esperança?

**F. T.:** Evidentment que sí! Justament a l'Amèrica del Sud he conegut un document en vídeo que potser coneixeu que és *La educación prohibida*. Aquesta és una resposta real, on es supera aquesta idea d'aula, on els grups de les escoles que hi apareixen són heterogenis, capaços d'acollir infants amb capacitats diverses, siguin intel·lectuals, de llengua, de cultura. S'hi presenta l'escola com a laboratori on els infants es mouen darrere els seus projectes i no pas una escola que fa seure els infants i on els mestres entren i surten de les aules per donar les seves lliçons.

L'escola està obligada a evolucionar en aquesta direcció o està condemnada a extingir-se, a desaparèixer. En un moment d'accés instantani a la informació ja no té sentit l'escola de les nocions i dels conceptes. Ja no té sentit aquesta escola que avui cansa els infants i ni tan sols els sorprèn. La responsabilitat de l'escola és molt més que això.

**D. A.:** Però per fer aquesta escola, què és el que necessitem?

**F. T.:** El que és segur que no necessitem és fer canvis de les lleis. Des dels

---

**“En un moment d'accés instantani a la informació ja no té sentit l'escola de les nocions i dels conceptes”**

---

anys 70 cada govern ha sentit el deure i gairebé l'orgull d'intentar canviar l'escola: s'han canviat cicles, noms, disciplines, temps escolars, avaluacions, programes... S'ha canviat tot però l'únic que no ha canviat és l'escola. L'escola de la meva néta és preocupantment similar a l'escola on vaig anar jo mateix, en els aspectes més substancials. El que necessitem són mestres nous!

**D. A.:** *Estàs fent referència a la formació dels mestres?*

**F. T.:** Absolutament. Si haguéssim dedicat l'energia que s'ha esmerçat a fer canvis legislatius a reflexionar sobre la formació dels mestres estic segur que l'escola hauria canviat de manera molt més eficaç. Segurament a la majoria de facultats de magisteri europees s'està d'acord amb els conceptes: tots podrien afirmar que treballen per una escola cooperativa més que una de competitiva, o una de constructiva més que no pas una de transmissora, però hi ha un problema de coherència entre els principis proclamats i la manera com es proclamen. A les universitats hi ha encara massa presència del professor que explica, damunt la tarima, la lliçó. Els estudiants estan asseguts, escoltant i prenent apunts. Això d'alguna manera perpetua una manera d'ensenyar i d'aprendre que després es reproduceix a les escoles. Les universitats haurien de ser plenes de

---

**“L'escola de la meva néta és preocupantment similar a l'escola on vaig anar jo mateix, en els aspectes més substancials. El que necessitem són mestres nous!”**

---

tallers, de laboratoris on els estudiants es trobessin amb llenguatges diferents, on haurien d'aprendre a treballar en grup, a organitzar recerques... No és transformador canviar els continguts, sinó que ho és canviar les maneres d'aprendre. Mireu, per exemple, la formació dels metges, amb una funció molt més important de la pràctica, està molt més avançada que la formació dels mestres. El resultat és que avui, si anem a operarnos d'apendicitis, per posar un exemple, tenim moltes possibilitats de sortir-ne vius. En canvi els infants i joves no surten sans de la nostra escola. Han de sortir amb un bon record del seu pas per l'escola, amb plaer per llegir i per continuar aprenent. Aquest és, al meu entendre, el repte que té l'escola avui..

Moltes gràcies, Francesco! ■

David Altimir, mestre d'educació infantil



# L'harmonia entre allò que **diem** i allò que **fem**

Quan jo anava a l'institut vaig tenir un mestre de física i química bastant peculiar. Recordo el seu nom, la seva cara i sobretot la seva punteria. Quan ens donava l'esquena per escriure a la pissarra sempre hi havia qui aprofitava per parlar o xiuxiuejar. Ell continuava escrivint, però tot d'un plegat es girava i al mateix temps tirava el guix just damunt el cap de la persona que xerrava. Sempre feia diana. Les meves companyes i jo no podíem entendre com tenia aquella bona oïda per saber qui estava parlant i a més a més aquella increïble punteria per no errar mai el llançament. Tinc uns records molt clars d'aquells moments que ens provocaven una estorada admiració. En canvi, no recordo gens què ens explicava. Vull suposar que ho feia bé, que tenia bons coneixements de la matèria que li tocava ensenyar-nos, però no podria dir res que m'hagués colpit especialment o que em servís per entendre el món o que em provoqués un acostament al camp de les ciències. Per això, sempre que sento o lleigeixo que els infants no aprenen allò que diem sinó allò que fem, em recordo d'aquell professor.

**«Fes el que et dic i no facis el que faig.» Aquesta és una dita popular que hi ha gent que creu que, pel fet de dir-la, funciona. En aquest article analitzem la importància de l'harmonia entre dir i fer. Si falla, els infants sempre es fixaran més en els nostres fets.**

Elisabet Abeyà

Cadascú deu tenir una anècdota per il·lustrar aquesta sàvia sentència. Jo us he explicat la meua. Suposo que tots heu sentit aquests adults, siguin pares, mares, mestres..., que diuen «No cridis!» amb un crit tan fort que eixorda tothom a uns quants metres a la rodona. Un crit així mai no farà l'efecte del que volen dir les paraules, sinó l'efecte contrari: quan algú apuja el volum, els altres també l'apugen. Els infants noten aquestes contradiccions i quan el llenguatge els permet expressar-ho ho fan amb molta claredat. Fa uns dies una nena de sis anys em deia que li agrada molt la seva mestra perquè «no crida mai, no com la mestra de l'any passat que sempre crida perquè té les piles posades al revés». Ho vaig entendre com una metàfora del mal funcionament del sistema nerviós, una manera senzilla d'explicar un fenomen complex. Segurament aquesta nena, de la seva mestra anterior el que més recordarà seran els crits, i de la que té ara, el to de veu tranquil i la mirada acollidora.

Quan observem infants petits desenvolupant un joc simbòlic podem veure com ens han observat molt més enllà de les paraules que els hem



dit. Ens imiten extraordinàriament bé i sovint veiem interpretades pels infants maneres pròpies de comportar-nos que ens havien passat desapercebudes (gestos, expressions, actituds...). Recordo que un dia un infant de cinc anys feia voltes amb una bicileteta pel meu carrer. És un carrer estret on no hi passen cotxes ni n'hi aparquen i per tant no hi ha senyals de circulació ni marques a terra. Quan jo vaig passar i el vaig saludar, el nen em diu:

– Ja estic cansat de fer voltes per buscar aparcament. En aquest poble cada dia hi ha més retxes grogues i costa més aparcar!

Jo li vaig dir:

– Bé, però amb un poc de paciència se n'acaba trobant. Jo crec que si fas un parell de voltetes més, trobaràs algun lloc.

El seu somriure de satisfacció em va mostrar que ell era perfectament conscient que estava jugant i que estava content de trobar algú amb qui poder compartir el joc. Era evident que els seus pares deien aquelles paraules quan intentaven aparcar pels voltants i el nen recreava la situació per fer-se-la seva i comprendre-la.

A vegades, al joc simbòlic, hi apareix l'actitud dels adults però amb afegits propis de les situacions infantils, com aquella criatura que li va dir a la nina: «Si em tornes a fer enfadar et trauré les piles». El que estava expressant era la desesperació de l'adult quan és desobeït i amenaça amb una cosa molt greu. El més greu per a una nina amb piles evidentment és que les hi treguin.

Totes aquestes voltes són per il·lustrar que allò que els infants aprenen de nosaltres és molt més com fem les coses que no totes les explicacions que els puguem donar. Si renyem un nen que diu paraulotes utilitzant paraules grosseres, l'única cosa que fem és ampliar el seu repertori. Si cridem o fem soroll per obtenir silenci (com aquella mestra de menjadors que pegava cops de cullerot a l'olla per cridar l'atenció dels infants), només aconseguim augmentar els decibels i crear unes imatges visuals i acústiques que romandran molt de temps, qui sap si per a tota la vida, a la memòria dels petits.

El mateix passa amb la higiene, la netedat, els gestos associats al que diem o fem, les alenades de cansament, les maneres de vestir, les formes de caminar...

Amb tot això ens anem acostant al terreny de l'estètica, aquest concepte filosòfic que ha anat evolucionant al llarg del temps i que és dife-



rent segons l'època, la cultura, els grups socials i fins i tot els individus. La paraula «estètica» ve del grec «aisthèsis», que significa «sensació». L'estètica, doncs, estudia el coneixement sensible, o com processem les sensacions per decidir «allò que és bell». El mot «sensibilitat» s'ha usat en filosofia per designar la capacitat de rebre sensacions. Fins al segle XVIII, se separava la sensibilitat de l'enteniment i en el marc dels dualismes es considerava la sensibilitat inferior a la raó. Avançant una mica en el temps i després de l'obra de Kant, que va ser el primer a elaborar un tractat d'estètica i que a més a més va fer una gran defensa de la



importància de l'educació, es va anar reconeixent que la sensibilitat és el fonament de qualsevol operació racional. És evident que no podríem pensar, ni comprendre, ni comparar, si no obtinguéssim una informació a partir dels nostres sentits o d'algun d'ells.

Quan aquests conceptes arriben a la pedagogia, ja ben entrat el segle XVIII, trobem que un dels principis de Pestalozzi diu que «l'aprenentatge passa pels sentits», i aquest principi ha estat assumit sense dubtes pels pedagogs posteriors. Vegem com exemple el material sensorial que va crear i impulsar Maria Montessori i la importància que s'ha donat a l'experimentació amb els sentits per part de tots els inspiradors de l'Escola Nova, que pren força a finals del segle XIX i que constitueix la base de la pedagogia a les nostres escoles actuals.

Allò que els infants experimenten amb els sentits no és només el material que els posem a l'abast per tocar, mirar, ensumar... sinó també allò que fan i diuen les persones que els envolten. Per això hem de tenir una cura especial en les nostres maneres de fer, de parlar, d'actuar... Parlar amb una intensitat moderada, amb una veu clara, cantar suaument, fer gestos harmònics, ser ordenats amb allò que ens envolta i amb nosaltres mateixos... Totes aquestes coses i moltes més tenen un efecte positiu sobre els infants amb qui convivim que no és comparable a donar una ordre mentre s'està fent el contrari. Igual com el «no cridis» dit cridant, també hi ha el «tranquil, eh, no cal que et posis nerviós!» dit d'una manera visiblement alterada. No hi ha manera millor de reduir els estats nerviosos d'un grup o d'un infant que ser capaços de mantenir la calma. Ara, això sí, ha de ser de veritat, amb sinceritat, perquè els infants noten millor que ningú si estem «actuant» o «simulant». Per tant, no ens queda altre remei que fer un treball personal important perquè hi hagi una coherència entre allò que volem transmetre als infants i la nostra manera d'estar i de ser.

Bona feina, la de mestre, perquè ens demana ser millors cada dia, i de veritat. ■

Elisabet Abeyà, mestra

# Moltes felicitats

**L'autora analitza el fet que les festes d'aniversari han perdut el seu caràcter proper, personal i sincer per esdevenir una mena de competició on tot ha adquirit grans dimensions i on manen més les modes, el consumisme i els compromisos que el desig sincer de compartir un moment especial amb una persona especial.**

**Mari Carmen Díez Navarro**

*Felicitats* és una paraula que tinc associada a una altra, *aniversari*, des que em reconec.

Una paraula simpàtica, propera, afectuosa, plena de bons desitjos per al qui celebra el dia que va néixer alegrant-se d'estar viu.

Una paraula que fa pensar en festa, en futur, en benestar, en creixement.

Una paraula que suposa sortir d'un mateix i mirar l'altre per augurar-li moments feliços en un plural esperançador.

Una paraula, en definitiva, important i útil, encara que, com algunes altres, en cert «perill d'extinció».

Dic això perquè fa un temps que observo que en els aniversaris d'ara cada vegada hi ha menys lloc per a aquest «felicitats» somrient i divertit, i més lloc per a algunes altres coses, que potser hauríem d'aturar-nos a pensar, o qüestionar.

Perquè ara hi ha aniversaris tan multitudinaris que semblen bodes o manifestacions. Trobar-hi el protagonista és tota una aventura. Pot estar en una sessió fotogràfica, envoltat de cosins i altres familiars, perdut entre els convidats d'altres aniversaris... De manera que pretendre acostar-s'hi per saludar-lo, posar-se a jugar i dir-li felicitats, esdevé una tasca, de vegades, difícil de realitzar.

Ara hi ha aniversaris tan plens d'activitat i vertiginosos que semblen una carrera d'obstacles. S'ha d'arribar, dipositar el regal dins unes grans

cistelles, participar en els jocs organitzats a cop de xiulet (literalment), berenar, prendre el pastís cantant «Moltes felicitats» i trotar suant a raig entre pilotes de colors, fins que arriba el moment de repartir els regals, que es van lliu-

rant a l'homenatjat entre exclamacions de les monitores que valoren a crits cada regal en termes d'allò més (penosament) actual: quin regal més «xupi»!, quin conte més «guai»!, quin «morro»!, quina «il·lu»!...

Ara hi ha aniversaris tan exquisits, eficients i ben organitzats que semblen congressos. Amb una targeteta amb el nom, amb els llocs personalitzats, amb una bossa per a cada abric, o cada parell de sabates... I, és clar, amb un mag, uns pallassos, un contacontes, o tot un grup de teatre, de titelles o animació per entretenir els infants.

Aniversaris als quals s'ha d'anar disfressat. Aniversaris que se celebren en una granja, en un parc, en una piscina climatitzada. Aniversaris en els quals es pot anar en poni, en carro o en barca...

Aniversaris que «surten» a quatre o cinc per mes. Aniversaris als quals es convida tots els companys de classe, i fins i tot de les dues classes. Aniversaris que se celebren varies vegades: amb la família, a l'escola, a la urbanització...

I pràcticament en tots ells, al costat del pastís i les alegries, el descontrol i la sobreexcitació dels infants, les pinyates competitives i frustradores, les bosses de laminadures per als convidats, i una autèntica muntanya de regals!



Conec famílies que compren set o vuit regals iguals per estalviar-se presses i trifulgues davant les invitacions sobtades i els van regalant indiscriminadament en els aniversaris fins que se'ls acaben i en compren una altra tanda. Tant hi fa si a l'homenatjat de torn li agraden els contes, els animals o els cotxes, perquè tots rebran el mateix puzzle comprat en sèrie.

Els infants reben tants obsequis que moltes vegades no saben ni qui els ha regalat cada cosa. Tot i així, poc a poc es van acostumant a aquesta pluja de presents, com si es tractés d'un fenomen natural. Perquè no passa només en els aniversaris; hi ha regals per Nadal, per Reis, quan acaben el curs, quan es va de compres, quan estan malalts, quan van de viatge, quan van al dentista, quan es porten bé, etc.

Aquest darrer curs diverses mares d'alumnes de la meua classe em comentaven que les celebracions dels aniversaris dels infants s'estaven convertint en un fet massa consumista i exagerat i que estaven una mica



alarmades per aquest tema. «Ara no es considera 'normal' celebrar un aniversari 'casolà', convidant els amics del fill a un berenar i un tros de pastís. S'ha d'anar a llocs especialitzats que s'encarreguen d'organitzar-ho tot.» A més, deien, «s'està estenent la idea que el que és correcte és convidar tots els companys de la classe per evitar que cap infant se senti rebutjat, així que tenim un veritable dilema: no volem defraudar els nostres fills que volen assistir a tots els aniversaris i convidar tots els companys al seu, però tampoc volem cedir a la pressió d'unes celebracions amb les quals no estem d'acord perquè les considerem despersonalitzades, artificials, estereotipades i cares».

Una de les mares assenyalava que a la seva família procuraven «no abusar dels regals, perquè poden confondre els fills i fer-los pensar que poden tenir tot el que vulguin, i que acceptar aquesta manera de fer l'aniversari suposaria una contradicció, perquè els infants podrien arribar a la tremenda conclusió que s'ho mereixen tot o que la vida és xauxa».





Una altra proposava demanar als infants que portessin regals fets per ells a casa: una marioneta, un avio de paper, un dibuix, unes magdalenes... O que es fes un regal conjunt del grup d'infants que assistirien a l'aniversari. O que el regal fos, senzillament, el fet d'estar junts.

Vaig compartir amb ella reflexions i preocupacions. Vam parlar del moment evolutiu dels infants a les primeres edats, caracteritzat pel narcisisme més absolut, la recerca del plaer, l'oposició davant les frustracions per més petites que siguin i l'ús de la insistència i el plor per aconseguir el que volen. I de com seria convenient no alimentar el seu natural impuls «insaciabile» oferint-los aquestes quantitats desmesurades de festes i de regals.

Parlem de la temptació de comprar la inclusió en el grup a base de «si tu els convides a tots, tots et convidaran a tu». És a dir, que si tu convides, formes part d'aquest grup, hi tens un lloc assegurat, «t'hi volen».

Parlem de quant ens costa a tots aturar-nos a pensar, decidir-nos a buscar alternatives personals i controlar els nostres desitjos de consumir

en aquests temps d'invasió i bombardeig de la propaganda. Parlem de l'engany il·lusori de la uniformitat, és a dir, d'imaginar que som «iguals», «formals»... «normals», si fem el que fan els altres. Ens costa gosar ser diferents, gosar desafiar el que està ben vist, gosar no quedar bé, gosar no acceptar la moda.

Comentem que de vegades és la manca de temps per dedicar a l'aniversari dels nostres fills el que ens fa escollir una manera de celebrar organitzada per altres, encara que sigui menys personal i encara que ens passi per la butxaca. Parlem d'aquesta voluntat de satisfer i sadollar qualsevol necessitat i desig dels fills, i de com de vegades l'abundància extrema amb què els embolcallem no els permet aprendre a sentir què volen, ni a gaudir de les petites coses.

És com si haguéssim entrat en una competició de festins faraònics en l'obligació d'acatar el que marca el moment, en el compromís ineludible de «tornar» les invitacions d'altres infants, en una roda «imparable»



que ens porta a fer el que sembla que «toca», com si fos impossible sotraure-se'n, fer altres coses, o no fer res.

És com si haguéssim oblidat l'objectiu principal, que és celebrar amb cada infant concret i particularíssim la sort de fer un any més.

És com si ens semblés «massa poc» berenar, jugar, bufar les espelmes i dir «Felicitats!»...

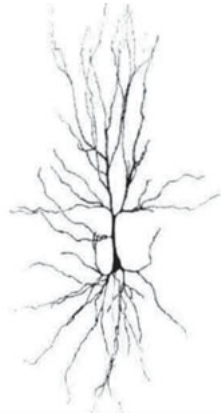
A l'escola ho tenim més fàcil. Celebrem els aniversaris posant una corona a l'homenatjat, regalant-li un dibuix o un pòster fet entre tots, recordant-li com ha crescut, mirant-lo i cantant-li «Moltes felicitats». Algunes vegades l'omplim també de bons desitjos perquè se senti emparat i content. Aquests són els que li vam desitjar al Marc quan va fer cinc anys:

- que sigui un dinosaure
- que sigui rei
- que tingui corona i anell
- que sigui bell
- que tingui bicicleta
- que s'engamori
- que sigui milionari
- que tingui una nau espacial de debò
- que sigui sempre el meu amic
- que tingui més amics a part de nosaltres
- que vingui a la meua barraca a divertir-se
- que sigui alegre
- que sigui feliç!

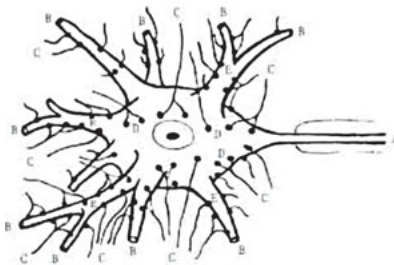
Mari Carmen Díez Navarro és mestra i psicopedagoga.  
 Coordinadora pedagògica de l'Escola Infantil Aire Libre d'Alacant

# Bases neurobiològiques del llenguatge

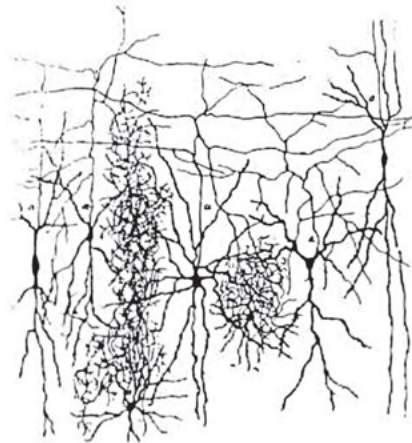
Josep M. Vendrell



1. Neurona piramidal de l'escorça cerebral. L'àrea triangular fosca és el cos cel·lular, el qual inclou el nucli de la cèl·lula i els seus components metabòlics centrals. La prolongació fina única que surt de la base del triangle és la part de l'axó més pròxima al cos neuronal, per on surten les informacions que la cèl·lula envia cap a altres llocs. Totes les altres prolongacions són les dendrites, que constitueixen els elements receptors d'informació, coberts per milers de formacions semblants a espines, àrees especialitzades de la membrana cel·lular que formen sinapsis amb terminals neuronals provinents d'altres cèl·lules nervioses.



2. Diagrama que mostra el cos i les dendrites d'una neurona coberts per multitud de terminacions axonals d'altres neurones, establint sinapsis axosomàtiques (axó-cos neuronal) i axodendrítiques (axó-dendrita). A: Axó. B: Dendrites. C: Axons provinents d'altres neurones. D: Sinapsis axosomàtiques. E: Sinapsis axodendrítiques.



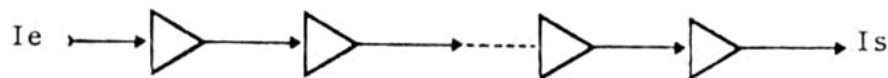
3. Neurones de l'escorça auditiva d'un infant d'un mes. Podem observar la complexa interrelació que s'estableix entre les diferents cèl·lules nervioses, a més de la seva diversa morfologia.

L'article intenta esbossar d'una manera entenedora les bases neurofisiològiques que fan possible el procés d'adquisició del llenguatge humà. Es tracta d'un procés dinàmic d'una gran complexitat en el qual hi ha implicades diverses àrees cerebrals que actuen conjuntament, però cadascuna amb una funció específica. Des de fa més de cent anys la neuropsicologia malda per comprendre i explicar aquest fenomen que es revela més i més complex a mesura que es va aprofundint en el seu coneixement.

L'adquisició del llenguatge humà és un procés dinàmic que, com tants d'altres processos naturals, sembla a primera vista senzill per l'espontaneïtat que el caracteritza, però que implica una complexitat que es va fent cada vegada més evident a mesura que es va aprofundint en el seu coneixement. En el cas del llenguatge parlat, la seva generació per part del cervell implica una interrelació molt complexa de múltiples sistemes, els quals, combinant –i no només unint– les seves funcions, aconsegueixen organitzar aquesta facultat tan específicament humana com és la de poder intercanviar pensaments mitjançant un vehicle sonor, ràpid de generar i d'assimilar, i que resulta ser tan flexible i dúctil que és capaç d'emmotllar-se (encara que no pas del tot, ni de bon tros) a les necessitats d'expressió dels pensaments i sentiments humans.

De fet, encara no sabem ben bé com s'ho fa el cervell humà per entendre i emetre missatges parlats, però un fet que sembla bastant evident és que el llenguatge humà utilitza per organitzar-se una interrelació complexa d'altres sistemes de funcions més elementals o bàsiques del cervell: és



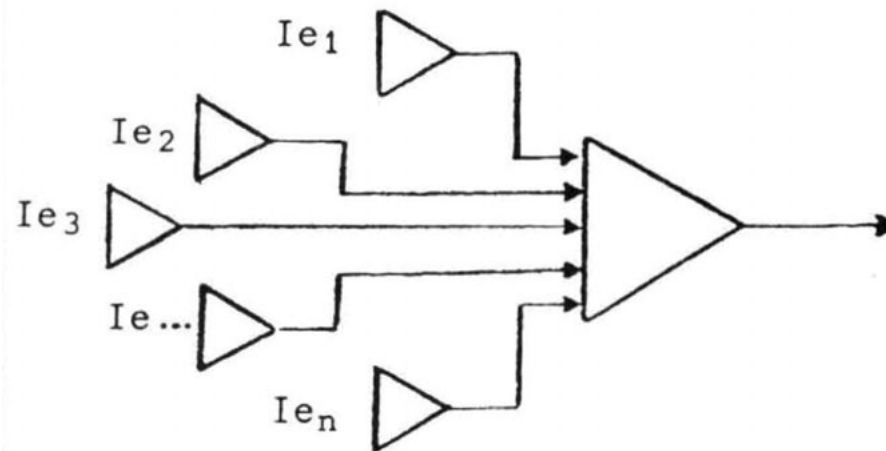


4. Un model senzill de connexions interneuronals vindria representat per una cadena de transmissió com la que aquí es representa, on una informació recollida en un lloc determinat és enviada cap a un altre territori. En aquest cas, la informació d'entrada ( $I_e$ ) i la de sortida ( $I_s$ ) poden ser pràcticament equivalents.

per això que s'utilitza l'expressió de procés multisistèmic en referir-se al llenguatge. I també cal tenir present que aquesta interrelació multisistèmica no implica només una juxtaposició –o suma– de funcions, sinó un procés combinatori complicat, que a partir d'un determinat conjunt de funcions, genera una funció diferent, d'una categoria operativa superior. El procés és semblant a una reacció química mediada per un catalitzador adequat, i a l'elaboració d'aliments: en l'obtenció d'una truita de patates, posem per cas, cal la intervenció activa d'un bon cuiner per obtenir un aliment d'una qualitat superior a la que aconseguiríem amb la simple juxtaposició dins d'un recipient calent de patates, ous, oli i sal.

Aquest procés multisistèmic que resulta de l'estructuració progressiva de diverses funcions cerebrals, utilitza com a base estructural diferents àrees i funcions del cervell, les quals s'organitzen progressivament durant els primers anys de la vida del nen, sota la influència de múltiples estímuls que el nen rep del medi ambient. Aquest procés d'organització progressiva de les estructures funcionals del cervell té lloc, doncs, durant el període anomenat de maduració cerebral.

En aquest article intentarem esbossar les bases neurofisiològiques que fan possible aquest procés multisistèmic que sustenta la funció del llenguatge humà.



5. El tipus més generalitzat d'agrupament neuronal està constituït per xarxes de tractament (combinatori) de la informació. En l'esquema, diversos senyals d'entrada ( $I_{e1}$ ,  $I_{e2}$ ...  $I_{en}$ ) convergeixen cap a una neurona, la qual, després de processar les dades rebudes, emet un senyal de sortida ( $I_s$ ). La informació de sortida ( $I_s$ ) és fruit, doncs, d'un complex procés d'elaboració de dades per part de la neurona.

És ben sabut que la unitat fonamental del sistema nerviós és la neurona, a la qual podríem anomenar la cèl·lula nerviosa per excel·lència (fig. 1). Però a efectes de la funció que les neurones han de portar a terme, cal tenir present que la unitat fonamental sobre la qual està basat el funcionament del sistema nerviós central és el circuit neuronal. Ara bé: una noció bàsica respecte a l'organització del sistema nerviós és que les cèl·lules que el componen són independents, si bé estan connectades entre elles per unes determinades zones d'unió. A aquesta zona d'unió funcional entre dues neurones se l'anomena sinapsi. Les sinapsis poden ser descrites com unes regions especialitzades de contacte interneuronal en les quals té lloc la transmissió dels impulsos nerviosos a través de la membrana excitable de dues cèl·lules diferents (fig. 2). La grandària d'aquestes àrees d'unió és petita, en relació a les estructures cel·lulars a què pertanyen. Cada neurona rep múltiples terminacions sinàptiques que poden provenir de moltes altres neurones situades en diversos llocs del sistema nerviós i que, per tant, pertanyen a diferents sistemes funcionals (fig. 3).

Dèiem abans que la unitat fonamental de funcionament del sistema nerviós és el circuit neuronal. Els circuits neuronals més senzills només contenen dues neurones: una d'entrada i una de sortida, interconnectades



6. La informació propioceptiva provinent dels òrgans bucofonadors és imprescindible per a una correcta organització dels moviments fonadors per part del cervell. A: Recepció dels impulsos propioceptius dels òrgans bucofonadors (regió inferior de la circumvolució parietal ascendent). B: Emissió d'ordres motores cap a l'aparell bucofonador (regió inferior de la circumvolució frontal ascendent).

per una unió neuronal o sinapsi. Aquests circuits s'anomenen monosinàptics. La majoria de circuits neuronals són polisinàptics, és a dir, que en el seu funcionament hi ha implicades connexions entre moltes neurones, que poden pertànyer a categories funcionals molt variades. Aquests circuits poden ser relativament senzills, i consistir en cadenes lineals de neurones (fig. 4), o bé altament complicats, formats per cadenes combinatòries (fig. 5) en les quals una munió de cèl·lules interrelacionen les seves qualitats funcionals per obtenir una funció final d'una categoria superior. Aquesta interrelació no vol dir només la suma simple d'accions parcials, sinó que, pel fet que hi ha sinapsis de caràcter excitador i altres de caràcter inhibitor, l'impuls nerviós que resulti després que un conjunt de dades hagi passat per un circuit de neurones pot ser molt diferent dels impulsos que han arribat inicialment a aquest circuit. A aquest fenomen se'l denomina el processament de la informació per part del sistema nerviós.

Normalment, quan ens referim als conjunts de neurones, o circuits neuronals, hem de pensar que tots ells estan relacionats formant cadenes combinatòries, més o menys complexes, que reben informació provinent o bé dels receptors perifèrics (aferències sensorials) o bé d'altres circuits neuronals, els quals poden estar situats al mateix nivell del circuit que considerem (informació que prové del mateix nivell o segment del sistema nerviós) o bé en centres situats anatòmicament més amunt o més avall (informació intersegmental).

La informació rebuda per un determinat circuit, després de ser elaborada i modificada, va a raure a altres circuits, on seguiran les modificacions, o bé es dirigirà cap als òrgans efectors, en forma d'una ordre que habitualment és de caràcter motor.

Per donar un exemple de com estan interrelacionades totes les funcions cerebrals, podem considerar el procés d'un senzill acte motor, com pot ser el d'agafar un llapis.

Moltes persones estan ben assabentades del fet que, per agafar un objecte qualsevol, el nostre cervell disposa d'una regió específica, anomenada àrea motora, que està constituïda per unes cèl·lules nervioses de l'escorça cerebral situades en la circumvolució frontal ascendent, les quals envien ordres motores cap als músculs que cal posar en funcionament per efectuar l'acció d'agafar l'objecte: en el cas de voler agafar un llapis, les ordres van cap als músculs del braç i la mà.

Doncs bé, hi ha una condició imprescindible perquè el cervell pugui enviar aquesta ordre motora amb eficàcia, és una condició elemental, però en la qual no se sol pensar: el cervell necessita, imprescindiblement, saber que el braç i la mà existeixen. De tal manera que si no té una informació adequada, no podrà moure correctament la mà, i no sabrà com fer-s'ho per agafar el llapis.

Aquesta informació arriba al cervell per la via del tacte, i no precisament per la sensació tàctil originada pel contacte del cos amb els objectes exteriors, sinó per la sensació que té el cos del seu propi estat dinàmic o estàtic (cinestèsia, propiocepció), és a dir, de la posició relativa que ocupen les seves diferents parts en cada moment i de les característiques del moviment que estan portant a terme. Podríem pensar que el cervell ja sap que el braç hi és, solament mirant-lo; però, si ho pensem bé, veurem la poca eficàcia que tindria aquest control visual per a una correcta dinàmica del nostre cos. Quan estem caminant, per exemple, el cervell necessita informació continuada de totes les posicions i moviments de les diferents parts, a fi d'equilibrar-lo continuadament amb regulacions motores precises; si no fos així, el simple fet de moure un braç per desplaçar-lo cap a

qualsevol banda ens projectaria cap a terra, com passaria a un maniquí al qual imprimísim el mateix desplaçament sense aguantar-lo per la banda contrària. Reflexionant sobre això es comprèn que aquesta informació continuada, imprescindible per portar a terme els moviments de la marxa, no podria assolir el grau de precisió necessari si hagués d'arribar al cervell per via visual. En canvi, la via propioceptiva, portant informació que prové exactament de cada un dels músculs i grups musculars del cos, forneix les millors garanties d'un control immediat i precís de les regulacions que calguin per portar a terme eficaçment els actes motors.

Per agafar un llapis, doncs, el cervell, a més de tenir una informació visual respecte al lloc que ocupa el llapis en l'espai i la posició relativa respecte a la pròpia mà, necessita un correcte funcionament propioceptivomotor del segment corporal corresponent a l'extremitat superior. En aquest circuit funcional podríem trobar l'equivalent neurològic del que la psicologia piagetiana denomina l'etapa sensoriomotora, bàsica per a les posteriors adquisicions intel·lectuals del nen. En el cas del circuit neuronal propioceptivomotor (sensoriomotor), també és un element bàsic en el desenvolupament de les possibilitats d'actuació del nen sobre





7. Tot jugant amb les possibilitats motores dels seus òrgans bucofonadors, el nen emet una gran varietat de fonemes i, en escoltar les seves pròpies produccions sonores, inicia un bucle audiofonador que li serà bàsic per a les posteriors adquisicions del llenguatge parlat. A: Recepció d'impulsos propioceptius. B: Àrees d'organització i emissió motora cap als òrgans de la parla (peu de la tercera circumvolució frontal i regió inferior de la circumvolució frontal ascendent). C: Àrees de recepció i interpretació dels sons del llenguatge (circumvolució temporal transversa i regió posterior de la primera circumvolució temporal).

el món que l'envolta, i també observem la seva activitat desenvolupant-se durant els primers mesos de vida del nen.

Si apliquem el que acabem de veure al control dels moviments que cal efectuar per emetre sons articulats, podem comprendre que l'aparell bucofonatori necessita contínuament, per poder portar a terme la seva activitat fonadora, una informació precisa de la posició que mantenen en cada moment els distints òrgans implicats en l'acte de parlar; aquesta informació li arriba per la via de la propiocepció del segment corporal bucofonatori, la qual arriba a l'escorça del lòbul parietal. Des d'aquesta s'envien impulsos nerviosos d'associació i coordinació cap a les àrees motores corresponents als músculs bucofonadors, d'on surten les ordres motores concretes que es dirigiran cap a aquests músculs (fig. 6).

Però només amb connexions propioceptivomotores el cervell no parlaria. Aquestes connexions li donen unes possibilitats de molts diversos moviments, els quals, combinats amb els moviments respiratoris, poden originar molts diversos sons. Aquest és l'estat del nen de pocs mesos, que s'ha anomenat «període de balboteig» (fig. 7). La producció de fonemes per part del nen en aquest període de la vida impressiona la lingüística: el nen emet molts més fonemes dels que necessita per a la que serà

la seva pròpia llengua materna; i, de fet, sembla que emet molts més fonemes dels que existeixen en totes les llengües parlades. Aquest fet indica l'enorme plasticitat adquisitiva, el magnífic potencial amb què el cervell humà emprèn el seu contacte amb la o les llengües parlades que trobarà al seu voltant. Amb aquest potencial, el que li caldrà és tenir una referència sonora fixa que li serveixi de patró per construir els moviments que, finalment, originaran sons articulats. És a dir, a partir del moment en què el nen, adonant-se dels avantatges de parlar en veu alta «com els grans», vulgui imitar-los, haurà de disposar d'un patró sonor que sigui estable per poder-hi comparar contínuament els sons que produirà. El cervell organitzarà aquest patró sonor en el lòbul temporal esquerre, molt a prop de la regió on va a parar la informació auditiva; el procés que segueix és «senzill»: una vegada arribada la informació auditiva a les àrees de recepció del lòbul temporal, el cervell la processa, és a dir, la interpreta, n'extrau els elements més significatius, i els guarda en un tipus de memòria dinàmica; com si diguéssim, arxiva les dades en un lloc molt a l'abast de la mà, molt a freq de ser utilitzades tan bon punt sigui necessari. Aquest arxiu dels trets característics dels sons del llenguatge és el punt de referència estable del qual disposa el cervell per



8. Des del moment en què el nen emet les primeres paraules fins a més enllà dels tres anys, el cervell efectua un intens treball d'acomodació progressiva al llenguatge de l'adult mitjançant un entrenament del bucle audiofonador per imitar aquell i una adaptació continuada dels seus esquemes propioceptivomotors per aconseguir la màxima perfecció en aquesta imitació.

organitzar els seus moviments bucofonadors a fi que aquests produeixin uns sons que puguin ser superposables, en allò que tenen de més fonamental, amb els sons-patró que, guardats en les pregoneses neuronals del seu lòbul temporal esquerre, constitueixen els elements sonors d'ús comú entre el propietari del cervell i els seus interlocutors.

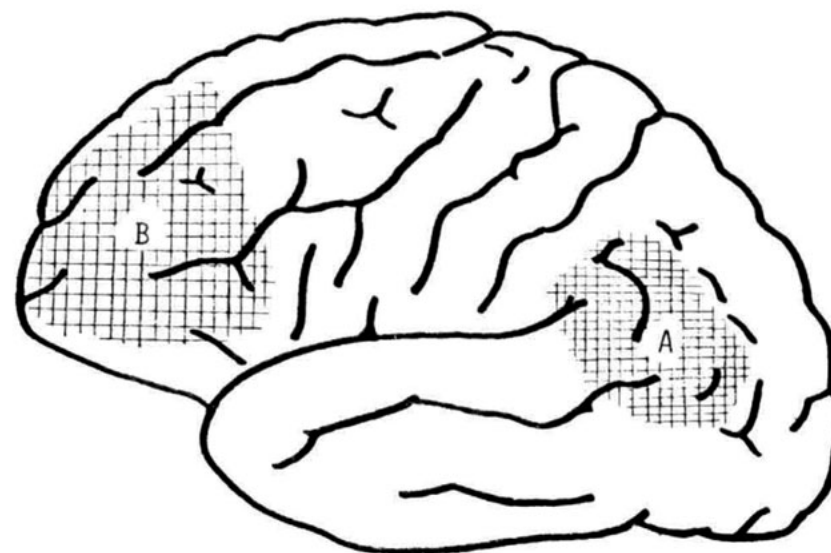
Fins aquí tenim un cervell que és capaç d'efectuar moviments bucofonadors precisos i disposar d'un magatzem de referències sonores per poder ser imitades. El pas següent és posar en pràctica la imitació: tractar d'obtenir uns sons iguals als que ja té com a referència (fig. 8). Això possiblement ho emprèn el nen petit com un joc, al principi, però ben aviat en la consciència infantil es presenta el fet que aquest joc li ofereix unes magnífiques possibilitats de desenvolupament: no només pot imitar el joc vocàlic dels adults, sinó que, a més a més, unes determinades combinacions sonores poden substituir els elements formals del món exterior. El fet de descobrir que cada cosa té un nom obre al nen unes portes abans insospitades de manipulació dels objectes encara que aquests no estiguin presents: abans, per manipular un objecte necessitava la seva presència física directa; en canvi, quan li coneix el nom, pot jugar-hi en la seva imaginació, encara que l'objecte estigui en l'habitació del costat.

Aquesta nova adquisició implica que uns determinats conjunts de sons adquireixin un significat: dir la paraula *taula* ja no és només un joc audiofonador, sinó que implica, de manera especial, la construcció d'una combinació sonora dotada d'un contingut semàntic específic, ben diferenciat. Aquest suport semàntic es recolza en el funcionament d'unes altres àrees cerebrals: ara són les àrees terciàries d'interrelació complexa multimodal situades en la cruïlla parietotemporooccipital de l'hemisferi cerebral esquerre. Aquesta regió podríem dir que sustenta les possibilitats d'elaboració abstracta del llenguatge humà, encara que segurament això no és cert, perquè és tot el cervell, mitjançant el seu funcionament integrat, que permet a l'ésser humà volar cap a les més enlairades subtilitats de l'abstracció. Però el que sí és cert és que aquesta regió parietotemporooccipital és un pas obligat per al suport semàntic del llenguatge i, per tant, constitueix un circuit fonamental en les adquisicions abstractes del llenguatge. Aquesta regió cerebral no completa la seva maduració biològica fins al voltant dels set anys de la vida del nen (fig. 9).

Finalment, hem de tenir present un altre factor, en el llenguatge: no n'hi ha prou de tenir ben organitzades les possibilitats per emetre sons articulats dotats de significat; cal també posar en funcionament totes aquestes possibilitats, o, per dir-ho més senzillament, cal també *voler* parlar. La paraula voler implica una actitud psicològica molt important, de la qual no és aquest el lloc per parlar. Però sí que cal parlar de la necessitat que el cervell disposi d'uns mecanismes d'activació dels processos que el portaran a la formulació de cadenes d'elements sonors plenes de significat. Aquests mecanismes d'activació rauen en les parts més anteriors del lòbul frontal (fig. 9), des d'on no només es desencadenen els processos d'activació general dels actes motors, sinó que també s'hi formulen les intencions generals, s'hi organitza la planificació de les activitats i s'hi manté un control continuat de l'execució motora, a fi de corregir-la i regular-la en cada moment, d'acord amb la intenció general que ha suscitat la seva activació. Aquestes àrees de planificació i control de l'activitat, anomenades àrees prefrontals, pertanyen, igual que les àrees de la cruïlla parietotemporooccipital, a la categoria de circuits neuronals altament complexos, bàsics per als processos d'elaboració abstracta que porta a terme el cervell humà, i també, com les altres àrees esmentades, no completen la seva maduració biològica fins al voltant dels set anys de la vida infantil.

Per acabar, una consideració funcional important: hem parlat d'àrees cerebrals, i hem adscrit unes funcions determinades a cada àrea: però això no ens ha de portar a creure que el cervell és un mosaic on cada peça té un valor determinat amb una funció unívoca. Si fos així, les lesions d'aquest conjunt es comportarien com si esquinçéssim les pàgines d'un diccionari: algunes coses quedarien perfectament conservades, i les altres desapareixerien. Les malalties que afecten el cervell ens demostren que no és així: el llenguatge s'organitza en el cervell d'una manera dinàmica, amb una plasticitat que no té comparació amb cap altre procés biològic, ni molt menys amb els processos mecànics, els quals es caracteritzen per l'establiment rígid d'unes zones funcionals i unes peces arquitecturals preestablertes. En el llenguatge, totes les àrees cerebrals implicades actuen conjuntament, si bé cada una contribueix amb la seva funció específica. I, en realitat, la paradoxa que això sembla implicar no està resolta, malgrat els cent anys i escaig que porta la neuropsicologia maldant per trobar-hi explicació. ■

Josep M. Vendrell, director de l'Escola de Patologia del Llenguatge  
Hospital de la Santa Creu i Sant Pau



9. La regió parietotemporooccipital (A) i les àrees prefrontals (B) són les parts de l'escorça cerebral que triguen més temps a completar la seva maduració biològica, la qual cosa està relacionada amb el fet de ser regions fonamentals en les elaboracions més abstractes del llenguatge humà.

#### Bibliografia

- HUBEL, D.H. et al. *El cerebro*. Barcelona: Labor, 1980.  
 HUSSON, R. *Mécanismes cérébraux du langage*. París: L'expansion Scientifique Française, 1968.  
 LURIA, A. R.; DARLEY, F. L. *Brain mechanisms underlying speech and language*. Nova York: Grune and Stratton, 1967.  
 SMITH, C. U. M. *El cerebro*. Madrid: Alianza Editorial, 1972.  
 WOTTROCK, M. C. et al. *El cerebro humano*. Buenos Aires: El Ateneo, 1982.



# Un conte... i un joc

Elisabet Abeyà

Aquest any hem pensat d'acostar-vos uns quants jocs populars. Sabem bé la importància del joc en la vida dels infants. Quan parlem de joc ens referim a una gran varietat d'activitats diferents que uneixen el plaer, el creixement i el coneixement. Dins aquesta gamma d'activitats que agrupem amb el nom de joc, hi trobem els jocs populars, que han estat teixits amb cura de generació en generació i que continuen interessant els infants d'avui.

Quan ens disposem a jugar a un d'aquests jocs, l'entendrem millor si està relacionat amb un conte on apareguin els mateixos personatges. Potser són jocs que es poden contar o bé contes a què es pot jugar. Vosaltres mateixos. Que hi trobeu l'encís de les paraules i el plaer del moviment...



# Un conte: «La rateta»

Una vegada era una rateta que escombrava l'escaleta i va trobar un dineret.

Diu:

–¿Què en faré, del dineret?

Si me'n compro un pinyonet,  
em farà caure el queixalet;  
si me'n compro una avellaneta,  
em farà caure la denteta;  
doncs me'n compraré un llacet  
ben vermellet  
pel meu capet.

Ella surt al balcó, i passa un bou:

–Rateta, rateta,  
tu que vas tan boniqueta  
¿et voldries casar amb mi?

–¿Veiam quina veu feu?

–iBuu, buu!

–Ai, aneu, aneu,  
que tota m'espanteu  
i la casa tremoleu.

Passa un gos:

–Rateta, rateta,  
tu que vas tan boniqueta

¿et voldries casar amb mi?

–¿Veiam quina veu feu?

–iGuc, guc!

–Ai, aneu, aneu,  
que tota m'espanteu  
i la casa tremoleu.

Passa un gat:

Rateta, rateta,  
tu que vas tan boniqueta  
¿et voldries casar amb mi?

–¿Veiam quina veu feu?

–iMèu, mèu!

–Vós sí que m'agradeu;  
pugeu, pugeu.  
I el gat s'hi va casar i a la nit se la  
va menjar.

(De *El Rondallari català*, de Pau Bertran  
i Bros. Altafulla. Barcelona, 1989)



# Un joc: El gat i la rata

Es fa una rotllana. Un infant tindrà una pilota gran, el gat, i un altre una pilota petita, la rata. Quan es diu “Ja!” han d’anar passant cada pilota de mà en mà, en la mateixa direcció, fins que el gat agafa la rata. Aleshores es torna a començar.

# Llibres d'un en un

## Roser Ros

La literatura educa la sensibilitat dels receptors i els ajuda a percebre i gaudir estèticament i ètica. Reconèixer, identificar i imaginar són les principals accions que duem a terme quan exercim de lectors i ho fem amb l'inestimable ajut de les orelles i dels ulls, dos parells d'òrgans que contribueixen a formar la nostra educació sensorial. Provarem d'explicar-ho a través d'un llibre:

ROSEN, M.; OXENBURY, H. **Vamos a cazar un oso.**  
Caracas: Ekaré (ISBN 978-980-257-107-9)

És una mostra il·lustrativa de la manera com els ulls i les orelles ajuden a reconèixer, identificar i imaginar allò que escriptor i il·lustradora plantegen en aquesta magnífica obra. La part textual està formada per un escrit diguem-ne convencional i per un reguitzell de sons versemblantment onomatopèics que proposen un joc per escoltar i jugar molt engrescador. L'autor, Michael Rosen (<http://www.michaelrosen.co.uk/about.html>), confessa que s'ha passat mitja vida treballant i escrivint per a infants i joves, cosa que deu haver aprofitat molt bé, tal com demostra aquest llibre. De tota manera, el fet que el seu text s'acompanyi o, millor dit, s'arrodoneixi amb les il·lustracions de Helen Oxenbury, fa del l'obra un tot molt encertat.

El llibre fa molts anys que és al mercat, però ara hi ha anunciada la seva imminent reparició amb el text traduït al català a càrrec de la mateixa editorial Ekaré, la qual cosa és una bona notícia tant per als infants com per als grans.







**Congrés «El dret a l'educació infantil que volem»  
Manifest del Congrés**

El 30 de juny i l'1 de juliol de 2012 l'Associació de Mestres Rosa Sensat va celebrar una trobada de mestres i educadors d'educació infantil, gràcies a la col·laboració voluntària de molts mestres i entitats d'Amèrica Llatina i Europa, amb qui des de fa molts anys compartim projectes i frustracions, utopies i realitats per avançar en una educació justa amb i per a la infància de 0 a 6 anys.

Una trobada que ha estat possible gràcies a l'àmplia xarxa existent entre persones i institucions d'arreu del món, teixida a partir dels grups de treball i l'etapa d'educació infantil, amb els consells de redacció de les revistes *Infància*, *Infancia*, *Infancia a Europa* i *Infancia Ilatinoamericana*.

La idea de fons ha consistit a fer evident que per garantir el dret a l'educació de les nenes i els nens de 0 a 6 anys cal una oferta educativa que respecti la dignitat de la infància.

**El contingut ha estat de gran densitat:**

Cinc conferències de caire filosòfic i conceptual sobre l'educació en aquestes edats, 18 experiències pràctiques que es sustenten en aquestes idees i les nodreixen 30 experiències concretes d'escoles o mestres d'educació infantil.

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

Visites d'estudi a tres països europeus: Dinamarca, Itàlia i Espanya, i dos dies de Congrés a Barcelona.

Els assistents al Congrés van debatre i aprovar el Manifest següent:

**Manifest per l'educació infantil que volem**

Ens sentim hereus d'una tradició pedagògica que situa la infància al centre de la seva reflexió i acció, de la seva teoria i pràctica. És una tradició que valora el joc, l'alegria, com a elements fonamentals de l'educació. En aquest congrés volem recordar els precursors de l'educació infantil, perquè van tenir una visió de present i de futur que ens ensenya, als educadors i mestres, que els nens i les nenes són els que donen sentit a la nostra tasca.

Acceptem i fem nostres tots els acords internacionals que es preocupen per la infància, que posen de relleu els seus drets i que advoquen pel seu compliment. Recordem que aquests acords han estat subscrits pels nostres països.

Valorem, a més, la rica experiència pedagògica dels nostres països, les seves reflexions, les seves propostes i les seves aportacions. A

través d'aquesta, la tradició pedagògica de la qual formem part, s'ha enriquit i ha continuat avançant.

**La infància**

L'educació infantil es fonamenta en el reconeixement de les nenes i dels nens com a persones actives des del seu naixement, com a ciutadans amb un lloc a la societat, com a subjectes de drets als quals és imprescindible valorar, respectar i donar suport.

Una infància considerada en la seva plena ciutadania, protagonista d'una construcció democràtica, sempre en relació amb els altres i amb el seu entorn. Una infància nascuda amb un potencial que es manifesta amb cent llengüatges, que busca donar sentit i transformar la comunitat en què viu, una infància coconstructora de coneixement, identitat, cultura i valors. Una infància amb possibilitats per viure, aprendre, escoltar, crear, imaginar i comunicar en la mesura en què es



garanteixin les oportunitats que ho fan possible.

### Els seus drets

Totes les nenes i tots els nens tenen dret a viure la seva infància i gaudir d'una educació de qualitat des del seu naixement. Això exigeix reconèixer les necessitats i particularitats de cada persona, i de les diferents comunitats, països i regions on viuen, de manera que es puguin garantir les condicions per a un desenvolupament humà ple i feliç. Reconèixer el dret al temps de la infància significa respectar la possibilitat de jugar, aprendre i relacionar-se, com també poder accedir i ampliar els coneixements culturals, artístics, científics, tecnològics i ambientals. Per garantir-ho, són necessàries polítiques actives per a la infància, per a tota la infància, amb l'existència d'espais públics, urbans i rurals, pensats amb i per als

nens i nenes, de manera que l' experiència infantil esdevingui en clau d'equitat, per garantir la igualtat de tota la infància.

### Les seves institucions

La proposta pedagògica que compartim ha de ser explícita, oberta i inclusiva, i ha d'incorporar i articular la cultura universal, local, familiar dels nens i de les nenes, i s'ha de fer pública i visible per a tota la societat. L'Estat ha de garantir la creació i funcionament d'institucions on la funció sigui l'educació integral dels nens i de les nenes des del seu naixement. Per això, cal preveure certs requisits com que els mestres estiguin especialitzats, que es treballi amb una ràtio que permeti l'escolta, l'observació i l'acompanyament de cada nen i de cada nena i la seva participació activa en els seus aprenentatges. Així com també comptar amb material didàctic específic,

espais interiors i exteriors pensats a la mida dels nens i de les nenes i que suposin un repte per a ells, metodologies que recullin els seus interessos, la qual cosa requereix una interacció complexa de tot procés educatiu continu, personal, respectant el seu ritme.

Que la trobada entre nenes, nens i educadors afavoreixi els seus aprenentatges a través de propostes múltiples, en pro de la no-discriminació i la no-estigmatització.

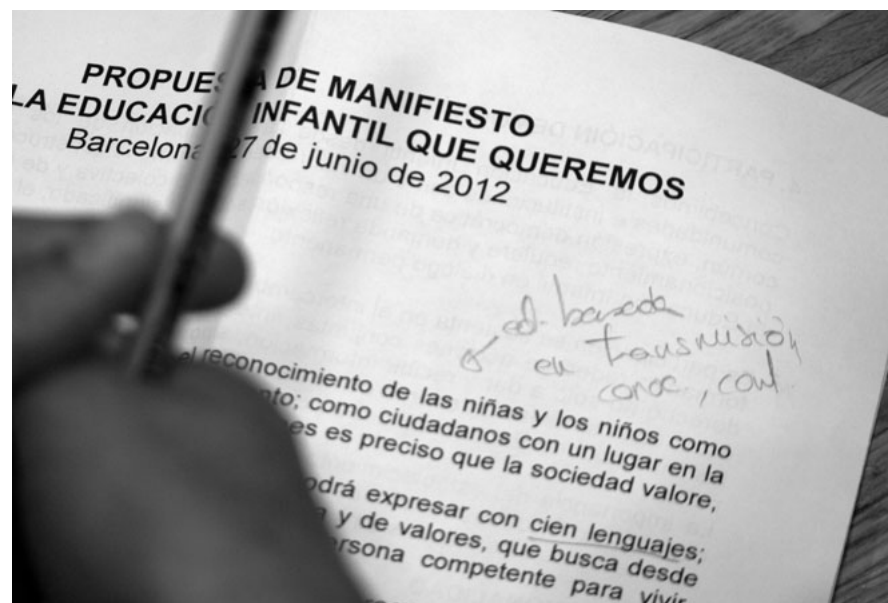
### La participació

Concebem l'educació infantil com la construcció d'un projecte comú, amb la participació dels nens i les nenes, famílies, comunitats i institucions i com l'expressió democràtica d'una responsabilitat col·lectiva i d'interès públic. Aquest posicionament requereix reflexionar en diàleg permanent amb totes les persones implicades sobre el significat, el

valor i la pràctica de l'educació infantil. La participació es sustenta en el diàleg entre les diferents institucions educatives, formant xarxes d'accions conjuntes, amb la participació de les famílies, ja que tenen dret a expressar les seves opinions i que aquestes siguin preses en consideració. Els nens i nenes, les famílies i els equips docents han de participar en els processos de presa de decisions en les institucions educatives. És primordial establir vincles contextualitzats, formals i informals, amb les comunitats locals de manera que en les propostes i accions es reflecteixi la seva diversitat.

### La professionalitat

Les característiques pròpies de l'educació infantil exigeixen mestres especialitzats, compromesos i amb una formació inicial de qualitat. La formació contínua dels professionals



contribueix a la reflexió sobre el seu saber i sobre la tasca educativa, en diàleg amb els equips institucionals, dins i fora de l'escola, així com l'intercanvi d'experiències amb diferents realitats, propostes des d'altres camps, amb associacions, organitzacions i institucions.

Els mestres han de ser capaços de transformar la seva acció pedagògica en un procés actiu, creatiu, flexible, que respecti les potencialitats del nen per a l'aprenentatge i la seva cultura i que contribueixi al procés continu de la renovació pedagògica.

La legislació ha de garantir una formació contínua i gratuïta en horari laboral i una remuneració justa d'acord amb la funció i responsabilitat dels mestres.

#### La responsabilitat

L'Estat, amb la participació de la societat, a través del debat informat i públic, ha d'aprovar normatives que assegurin institucions d'educació infantil amb les característiques descrites. Així mateix, l'Estat ha de definir qui i com exercirà el control i l'avaluació sobre el compliment de les normatives. Només una educació infantil regulada, supervisada i avaluada permanentment assegurarà les condicions de justícia social i garantirà el dret a l'educació.

#### Els recursos

L'educació infantil, com a dret de totes les nenes i de tots els nens, ha d'estar garantida pels poders públics,

creant i mantenint institucions per a tots, sense discriminació d'edat, de gènere, de procedència, d'ètnia o de capacitat, per poder compensar amb equitat les desigualtats existents a la societat. En conseqüència, tots els nens i nenes han de tenir accés a l'educació infantil, tant si viuen en zones urbanes com rurals. La inversió pública en educació infantil no pot ser, sota cap circumstància, inferior a l'1% del PIB, i ha d'aparèixer com una partida diferenciada en els pressupostos públics.

#### El nostre compromís

Les persones i institucions que subscriuim aquesta declaració ens comprometem a fer realitat cada un dels punts d'aquest Manifest, en tots els espais on treballem, així com a lluitar perquè es facin realitat en els nostres pobles, ciutats i països.

*Barcelona, 1 de juliol de 2012*



# Matricula't a l'Escola d'Hivern

**Cursos d'hivern de  
l'Associació de Mestres  
de Rosa Sensat**

## Educació infantil-escola Bressol (0-3)

**231301**  
**L'oïda i el ritme musicals a 0-3**  
Margarida López Viltró

**231302**  
**Escoltem i mirem de nou: l'observació com a eina per ajudar a créixer**  
Pau Farràs Ribas

## Educació infantil

**231303**  
**Psicomotricitat, expressió corporal i dansa. Recursos metodològics i propostes de treball a l'aula**  
Àngels Hugas Batlle

**231304**  
**Kit bàsic TIC a educació infantil**  
Anna Torner Santanach  
i Tona Castell Escuer

**231305**  
**Aprendre de l'art  
i l'art d'aprendre (3-6 anys)**  
Montserrat Dulcet Valls

\* **231306**  
**Las TIC al servicio  
de la animación lectora**  
Julián Despaigne Rodríguez

\* **231307**  
**Activitats per  
a pissarres digitals:  
creació i interacció**  
Anna Torner Santanach  
i Tona Castell Escuer

## Primària

**231308**  
**Jocs i reciclatge**  
Meritxell Seuba López

**231309**  
**Contemos un cuento**  
Jose Luis Mellado Castro

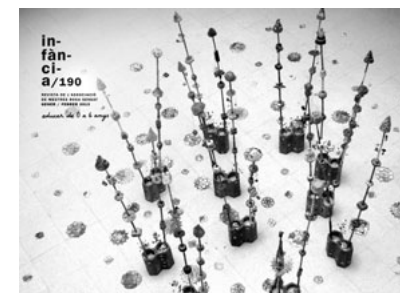
**231310**  
**El fil i les arts plàstiques**  
Nuria Picos Rodríguez

**231311**  
**Elaboració de la programació**  
Susana Arànega Español

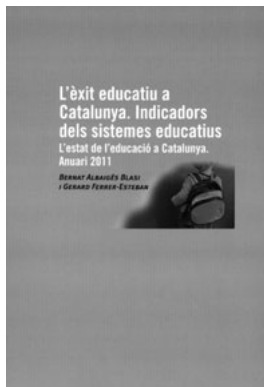
**231322**  
**Avaluar per aprendre: l'avaluació  
per a la millora dels aprenentatges**  
Àngel Domingo Villarreal i Francesc  
Segura Domínguez

\* Els cursos marcats amb un  
asterisc s'ofereixen conjuntament  
a infantil i primària.

**Més informació:**  
<http://www.rosasensat.org/cursos/18>



Hem de ser conscients que la realitat on vivim ens porta cap un canvi de cultura, també en el món de les arts plàstiques. En aquest sentit volem parlar d'un corrent artístic en el qual destaquen artistes de renom internacional com A. Ibarrola, A. Goldsworthy, M. Davo, R. Long, S. Meyer i tants altres. Són els protagonistes de l'art efímer, de l'art en relació amb la natura, de l'art recuperador d'allò que no tenia valor. Molts d'ells potser recorden els jocs de la seva infantesa o han observat atentament com tan-tes vegades els infants, jugant, creen noves realitats. Per això durant tot aquest 2013 les cobertes d'infància són de material cedit per Carla Spaggiari, del Centre d'Escultures de Candás del Museu Antón, Astúries.



**L'èxit educatiu a Catalunya. Indicadors dels sistemes educatius. L'estat de l'educació a Catalunya. Anuari 2011**  
Bernat Albaigés  
i Gerard Ferrer-Esteban  
FUNDACIÓ JAUME BOFILL  
BARCELONA, 2012

Aquesta publicació presenta una anàlisi dels principals indicadors que ens ajuden a comprendre la situació de l'educació al nostre país, tant des d'una perspectiva evolutiva com comparada amb la resta de comunitats autònomes i països europeus. L'estructura d'indicadors se centra en aspectes del sistema educatiu formal i també revisa, fins on ha permès la disponibilitat de dades, aspectes relacionats amb altres sistemes educatius informals i no formals (lleure, família, treball, etc.). L'objectiu principal

de l'estudi és comprendre fins a quin punt Catalunya compta amb un model d'èxit educatiu, i quines són les seves fortaleses i debilitats principals.

**Las condiciones de vida: cómo influyen en la salud de los niños pequeños**  
*Espacio para la Infancia, 37.*  
juny de 2012  
FUNDACIÓ BERNARD VAN LEER

Davant l'evidència del fort vincle que hi ha entre les condicions de vida on creixen els infants i la seva salut i desenvolupament, i el gran desconeixement d'aquest fet per part de polítics, mestres i públic en general, aquest monogràfic es proposa difondre aquesta informació i identificar què pot fer-se i què s'està fent per millorar l'entorn físic dels infants arreu del món.



## 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 2013 (IVA inclòs): 50 euros  
 Socis A. M. Rosa Sensat: 40 euros  
 Europa i resta del món: 60 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, Tèmpera,  
Gouache, Vernís fixador,  
Pasta Blanca per enganxar.  
AL SERVEI DE L'ENSENYAMENT

**MANLEY**<sup>®</sup>

**Edició i administració:**

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

**Direcció:** Irene Balaguer

**Secretaria:** Mercè Marlès

**Consell de Redacció:**

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

**Projecte gràfic i disseny**

**de les cobertes:** Enric Satué

**Maquetació:** Clara Elías

**Impremta:** AGPOGRAF

Pujades, 124

08005 Barcelona

**Dipòsit legal:** B-19448-90

**ISSN:** 1130-6084

**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.

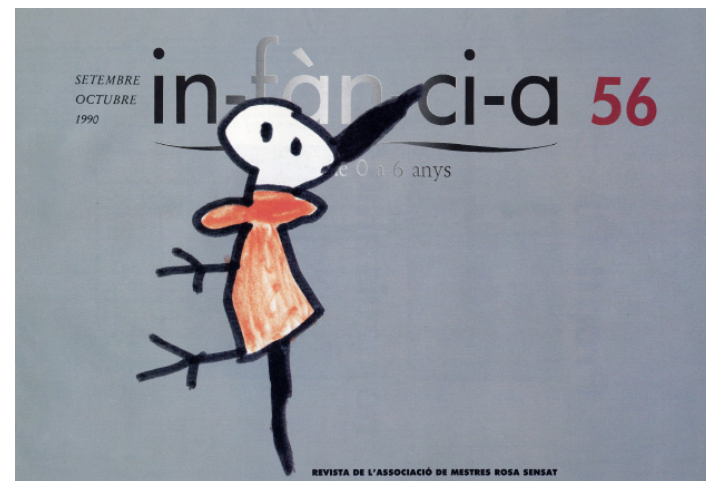
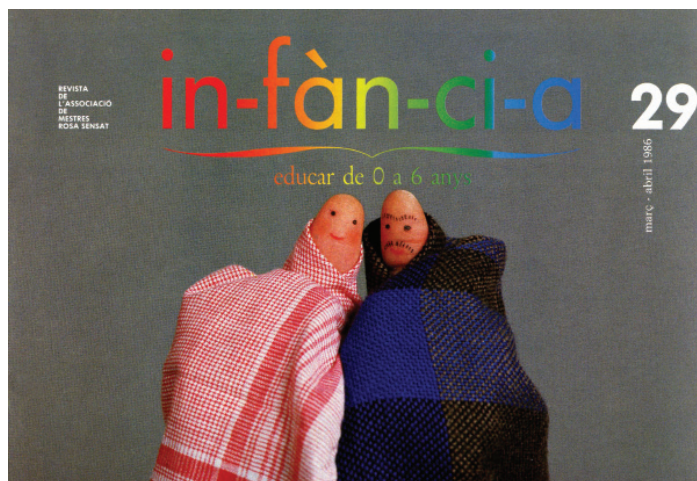




Som una  
**immensa  
minoria!**  
T'hi apuntes?  
**Associa't**

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





Regala una subscripció a  
**in-fàn-ci-a**  
fes un regal i fes-te un regal