

in- fàn- ci- a/192

REVISTA DE L'ASSOCIACIÓ
DE MESTRES ROSA SENSAT
MAIG / JUNY 2013

educar de 0 a 6 anys



novetat temes d'infància

ROSAS
SENSAT

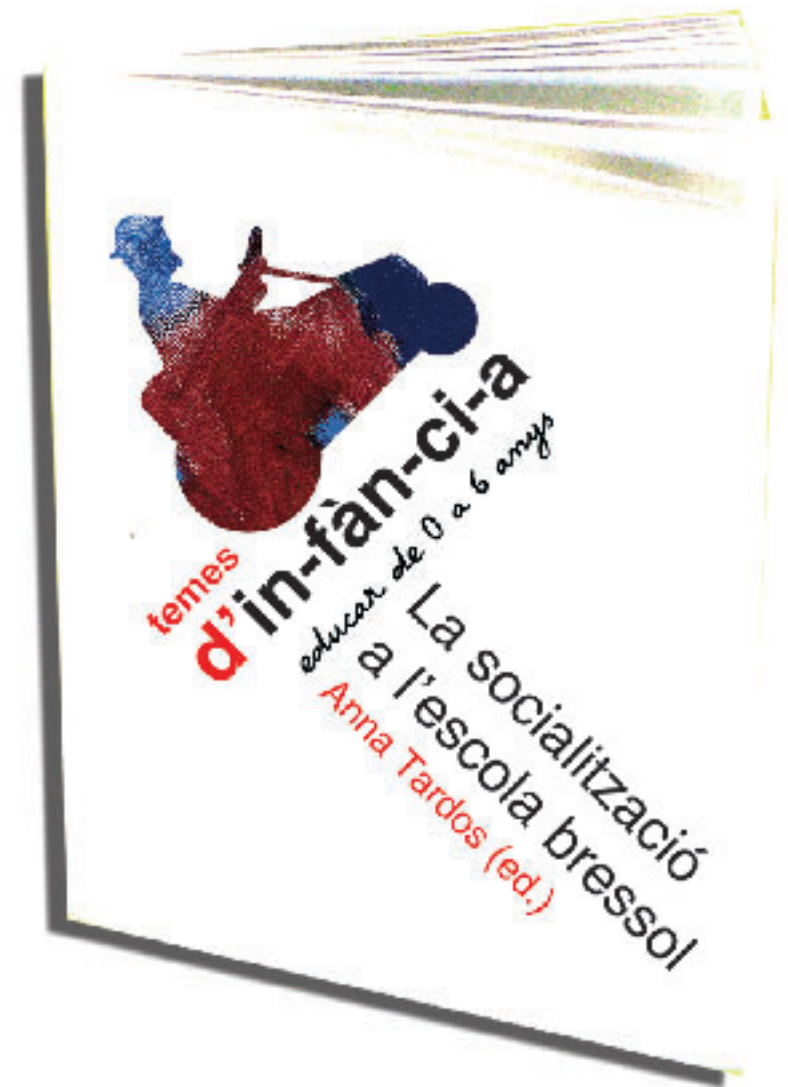
La socialització a l'escola bressol

Anna Tardos (ed.)

Aquest llibre descriu amb rigor la complexitat del procés de socialització de l'infant, valorant les oportunitats i riscos que comporta.

Una aproximació al procés d'entrada de l'infant a l'escola bressol i l'acompanyament en el comportament social, resultat de les investigacions i experiències de les mestres de l'Institut Pikler.

www.rosasensat.org



Escoles sostenibles

Són tres quarts de nou del matí d'un dilluns i a l'escola «E» les portes ja són obertes. Pares, mares, altres acompanyants, infants i mestres es creuen a l'entrada de la porta.

I és que una escola no és només un edifici fet de maons, o uns barracons. L'escola es construeix des de l'entramat complex de les relacions que hi sorgeixen, de les confiançaes, dels espais de participació, de les decisions preses conjuntament, dels moments viscuts i compartits. Una construcció que es va fent progressivament, amb els dies, amb els anys, com un castell on tothom hi té un lloc, a la pinya o fent d'aixecador, i que té la força del que ha estat fet de manera col·lectiva i la fragilitat que neix de la necessitat que tothom la sostingui.

Sostenir... ser sostenible... un verb que darrerament s'utilitza amb molta, massa freqüència.

La primera entrada del Diccionari defineix sostenir com «resistir totalment o parcialment al pes d'alguna cosa,». Podem estar tranquils. L'escola «E» aguanta el pes d'aquest castell perquè és aquest pes el que la manté estable.

La segona definició apunta: «Ajudar (algú o alguna cosa) perquè no defalleixi, decaigui». Aquesta ja genera més dubtes. Tothom ajuda l'escola «E» perquè no defalleixi? Tothom la sosté?

La tercera, en canvi, afirma que «sostenir» pot significar «defensar (una manera de pensar), insistint a afirmar-la contra qui la nega». És inevitable: si tothom no sosté l'escola «E», cal defensar-la! No hi ha cap mena de dubte. L'escola «E» és una escola sostenible!

Per això la decisió anunciada en cinc segons o amb dues paraules i que deixa de sostenir l'escola «E», ens deixa glaçats, desorientats, i per uns segons sense capacitat de reacció. Perquè tancar una escola és posar fi a una experiència de vida compartida.

Estem segurs, però, que malgrat l'edifici desapareix, l'essència d'aquella escola continuarà viva perquè l'experiència de cadascun dels membres que n'han format part servirà per construir una altra escola «E».

Potser fins i tot serà la mateixa escola, el mateix edifici, però amb una experiència de resistència conjunta en la seva història que l'haurà transformat en una escola «S», és a dir, una veritable escola sostenible i sostinguda per tothom.

Sabies que...	Eduardo Chillida	Eduardo Chillida	2
Plana Oberta	Què passa a les Illes?	Elisabet Abeyà	4
Educar de 0 a 6 anys	Quina estètica, quins valors?	Alfredo Hoyuelos	6
Bones pensades	La transformació del nostre espai exterior	Sonia Lidón Godino	10
Escola 0-3	Una experiència de treball en xarxa a través de l'art El Pla Especial, què té d'especial?	Mestres de les EBM de Girona Laura Roger i Alba Tembleque	13 17
L'entrevista	Conversa amb Guadalupe Jover	David Altimir	19
Escola 3-6	Què hi ha dins dels imants?	Marta Guzman i Carles Navau	22
Infant i salut	Primeres interaccions en el desenvolupament afectiu i comunicatiu	Marta Casla i Eva Murillo	31
El conte	Un conte... i un joc	Elisabet Abeyà	40
Llibres a mans	Llibres d'un en un	Ana Barrios i Roser Ros	42
Informacions			44
Biblioteca			47

sumari

Eduardo Chillida

«Jo sóc dels que pensen, i per a mi és molt important, que els homes som d'algun lloc. L'ideal és que siguem d'un lloc, que tinguem arrels en un lloc, però que els nostres braços arribin a tot el món, que ens serveixin les idees de qualsevol cultura.»

Eduardo Chillida

Perquè l'art i la bellesa també els podem trobar en les paraules, el Sabies que... d'aquest número recull alguns dels pensaments d'Eduardo Chillida, publicats en el llibre Chillida. Aromas-Pensamientos.

«La sorpresa davant allò que desconec fou el meu mestre.»

Els ulls per mirar.
Els ulls per riure.
Els ulls per plorar.
Valdran també per veure-hi?

El desig d'experimentar, de conèixer,
em fa dur sovint en la meua obra un ritme discontinu; que potser es

Chillida dibuixant en el seu estudi de Villa Paz, 1968. Foto Wainrob.



deu al fet que m'interessa més l'experimentació que l'experiència.
També prefereixo conèixer que el coneixement.

Mai es coneix prou.
D'aquí que també en allò conegut
es trobi allò desconegut i la seva crida.

L'artista sap el que fa, però perquè valgui la pena ha de saltar la barrera i fer el que no sap,
i en aquest moment es troba més enllà del coneixement.
L'art, per a l'artista, és una pregunta,
és la successió de preguntes la nostra resposta?



Chillida 1976. Taller de Dutrou.
Saint Paul. Foto Claude Gaspari.



Chillida a Grasse treballant 1985.
Foto Hans Spinner.

sabies que...

No és programar una manera de prendre-li al present la seva missió?

No són d'altra banda el temps i l'espai la negació de l'estabilitat i l'afirmació del canvi?

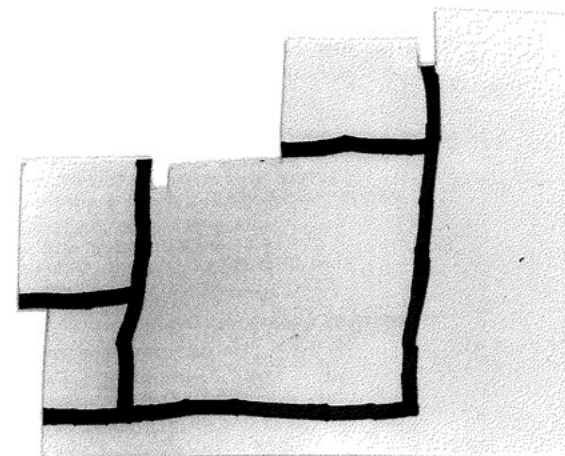
Ho vaig fer millor perquè no ho coneixia i anava carregat de dubtes i sorpresa.

Alerta i lliure fins al final,
guiat tan sols per una aroma.

No es veu sinó el que ja es té dins l'ull.
Es veu bé tenint l'ull ple d'allò que es mira.

Barañano, Kosme (ed.). Hernani: Museo Chillida Leku, 1998. Copyright: Zabalaga-Leku, Hernani

NADA EXISTE QUE HAYA HECHO MAS
POR LA CULTURA QUE EL DESEO DE
SABER DEL IGNORANTE



Què passa a les Illes?

L'escola en català va ser un avanç al Principat de Catalunya durant la Segona República (1931-1939). Va ser estroncada de cop en sec per la dictadura franquista i represa un poc abans de la transició fins a fer-se extensiva a gairebé tota la població durant la dècada dels 80. Durant tot aquest temps ha tingut sempre el suport del Govern català.

A les Illes no hem tingut ni de lluny aquest suport ja que els Governos autonòmics han estat espanyolistes des de la seva creació cap aquí, amb l'excepció dels anys 1999-2003 i 2007-2011, anomenats del Pacte de Progrés o Pacte de centre-esquerra. Durant aquests anys, l'escola en català va rebre un impuls institucional i un cert reconeixement per part del govern, però la resta del temps, abans, després i entremig, avançava malgrat el govern. L'impuls el donaven els mestres i gran part de les famílies, i mentrestant el Govern autonòmic deixava fer i mirava cap a una altra banda. En aquest deixar fer hi va entrar l'aprovació del decret de mínims (1997) que obligava les escoles a fer com a mínim la meitat del temps escolar en català.

En tot aquest procés, la feina dels mestres ha estat digna i constant. De mica en mica les famílies han anat comprovant que fer l'escola en català no suposa

En aquest article l'autora exposa la situació que es viu actualment a les Illes Balears, on les polítiques del govern de Bauzá estan prenent fer perillar l'escola en català. Una escola que fins avui s'ha mostrat eficaç per acollir tots els infants i evitar segregacions. Davant aquesta situació, sorgeix l'esperança i la confiança que la unió de famílies i mestres tindrà la força suficient per fer front als embats que està patint l'educació.

Elisabet Abeyà

cap greuge per als infants sinó que, ben al contrari, en comptes d'aprendre només una llengua, com a l'escola franquista, n'aprenen dues i un poquet de la tercera. Han vist que és una gran eina d'arrelament per als infants vinguts

d'altres comunitats o d'altres parts del món i s'ha aconseguit una gran entesa en la qüestió de la llengua a l'escola. Tot aquest procés ha estat liderat pels mestres, amb un gran suport de les associacions cíviques i culturals.

Des del 2011, el nou govern del Partit Popular, amb el president Bauzá al capdavant, ha decidit atacar l'escola en català per fer-la desaparèixer, en comptes de mirar cap a una altra banda com feien els seus predecessors. Ara s'enfronten als mestres, als directors, a les entitats socials, posen multes, amenacen, preparen lleis i decrets per fer callar els mestres, i amb això provoquen reaccions no només als centres educatius sinó a totes les capes de la societat. «No sé per què hem de sortir a defensar una cosa que és nostra», em deia referint-se a l'escola en català un pagès del meu poble que no té fills i per tant poc vinculat al món escolar.

Quan el Govern s'ha gastat 18.000 euros a l'estiu del 2012 enviant tres cartes consecutives a les cases per donar l'opció a les famílies de triar la



llengua del primer ensenyament, només un 13% de les famílies han triat el castellà (segons dades de la Conselleria d'Educació). Les famílies han reconegut la feina dels mestres, l'opció d'escola en català com a signe d'arrelament a una comunitat i a una societat que no vol segregacions, que vol que tots els seus infants tinguin unes oportunitats com més semblants millor. Com que les famílies han respost amb aquesta claredat, ara el Govern ho

imposarà per llei: cadascú en la seva llengua materna (sempre i quan aquesta sigui el català o el castellà; oblidem que a les Illes es parlen més de cent cinquanta llengües maternes).

Per què avui us expliquem aquesta història, que aparentment és més política que pedagògica? Doncs perquè mostra clarament que quan els mestres i les famílies treballen junts i quan els uns es fan seus els objectius dels altres, ningú no ho pot destruir. El clam social a les Illes és molt estès. Els governs passen, l'un darrere l'altre, però allò que entre pares i mestres s'ha construït, no s'esbuca fàcilment.

Al moment de tancar aquest article el futur de l'ensenyament a les Illes Balears és incert. El Govern autonòmic té en marxa un decret sobre el tractament de les llengües a l'escola que té la intenció clara d'arraconar el català. També té damunt la taula dos avantprojectes de llei per fer callar els mestres: una sobre la convivència escolar (on es preveu sancionar els mestres que expressin opinions personals) i una altra sobre l'ús dels símbols (per la qual es prohibiria l'exhibició de llaços quadrilobats a les escoles, com els que aquests dos darrers cursos han servit per expressar la voluntat d'ensenyar i aprendre en català). Tot això se suma a les dràstiques retallades en ensenyament i al retrocés per a l'educació que suposaria l'aprovació de la LOMCE. Està en joc tot allò que és millor del nostre sistema educatiu: l'esforç per no segregat els alumnes. No sabem què passarà, però sí que sabem que les fronteres entre mestres i famílies són molt difoses, ja que s'han creat uns llaços de solidaritat intensos. Sabem que els objectius dels uns i dels altres coincideixen en el desig de tenir una escola digna per als nostres infants. Un dels factors que fan digna una escola és que s'hi aculli els infants en la llengua del país i que no hi hagi grups distints segons la llengua.

La societat no canvia a cops de decrets i de lleis sinó segons les experiències que viuen els seus ciutadans. Per això sabem que l'ensenyament en català continuarà existint i sent majoritari a les Illes Balears i Pitiüses. Quan les famílies i els mestres anem junts tenim una força immensa que es fa visible en tots els aspectes que incideixen en la vida i en l'educació dels infants. ■

Elisabet Abeyà, mestra a Mallorca

Quina estètica, quins **valors** ?

El text d'Alfredo Hoyuelos ens apropa a la relació entre ètica i estètica, recollint algunes de les aportacions de Loris Malaguzzi, i reivindicant una pedagogia activa, crítica i en constant renovació. La pedagogia d'una escola que ha d'educar la societat que volem. Sabem quina societat volem?

Alfredo Hoyuelos

Per a Malaguzzi, una escola amable és aquella que ofereix un treball constant, que és acollidora, capaç d'inventar, habitable, visible i documentada. Un espai de reflexió, de crítica, d'investigació i d'aprenentatge. Un espai que doni satisfaccions en l'àmbit personal, que convidi a la familiaritat, al diàleg i a la supressió de distàncies. És un àmbit contrari a la soledat, a la separació i la indiferència que fan de l'escola un lloc mediocre, un espai inhabitable. I en això hi tenen molt a veure les dimensions de l'escola.

Una escola amable, per a Malaguzzi, és un espai pensat i agradable per als infants, les famílies i els treballadors. Un espai al qual retornem cada dia amb plaer, on la individualitat dels drets de cada persona tingui acollida, intercanvi i enriquiment conjunt.

Contínuament podem veure en Malaguzzi un desig de transformar l'escola en un lloc plaent i alegre. Loris rebutja la pedagogia trista, melancòlica, seriosa. I critica que l'escola no sigui un lloc on es rigui, on s'estigui alegre. Reflexiona com l'escola és vista, molts cops, com un espai de patiment, d'exàmens, d'esforços sense sentit, una espècie de currículum del calvari. L'italià afirma que aquesta desconsideració de l'escola és un delictes imperdonable de cara als infants, famílies i treballadors.



Escola infantil municipal José María Huarte de Pamplona.



Escola infantil municipal José María Huarte de Pamplona.



A l'entrada de l'escola Diana de Reggio Emilia podem trobar un gran cartell que és una invitació provocadora del centre educatiu: «Res sense alegria.» Aquesta màxima estètica i ètica de Michel Montaigne és, al mateix temps, l'entrada i la sortida de la mateixa escola, un lloc que declara que, sense alegria, no només no es pot educar o formar, sinó que no val la pena viure.

Alegria que, inevitablement, ha d'anar unida a l'esperança que és conatural a l'acte d'educar. Un anhel que ha de superar el cansament improductiu i empobridor que algunes escoles i professionals demostren. Aquesta apatia traeix l'ànim de les futures generacions, que necessiten trobar en l'escola un espai en el qual lluitar amb alegria, encara que sigui per un futur incert.

Comenta Malaguzzi que l'escola té dret al seu propi ambient, i a la seva pròpia identitat arquitectònica en la conceptualització i finalització d'espais, formes i funcions.

També Veà Vecchi matisa aquestes idees: «Els infants tenen dret a créixer en ambients i espais cuidats, agradables; l'educació no pot eludir aquest deure i aquesta responsabilitat. L'atenció a la dimensió estètica és un mètode pedagògic que dóna òptims resultats, atès que la recerca de la bellesa també pertany als processos autònoms de pensament dels infants.»

Loris Malaguzzi creu fermament en les grans potencialitats de l'infant i de l'ésser humà. Però perquè aquestes riqueses s'expressin i es desenvolupin, les criatures tenen dret a participar d'un àmbit capaç de sol·licitar i convertir-se en un interlocutor complex d'aquestes capacitats perquè aquestes es puguin, qualitativament, expressar i desenvolupar profundament. Per tant, l'ambient es concep com a partícip del projecte pedagògic. Comentava el pedagog italià, que l'ambient és un educador més, que entre d'altres coses, no paga seguretat social.

«La competència professional dels educadors està bé, estan bé les seves disponibilitats i les seves aptituds, l'horari just, la justa relació numèrica amb els infants i la justa actualitat cultural. Però tot això no és suficient. Fan falta la solidaritat i la correspondència de l'entorn on es treballa, la capacitat d'enfortir i doblgar en els seus mecanismes organitzatius, de fer-lo comunicatiu i amic en les seves relacions internes i externes, de fer que sigui capaç de construir-se una memòria i un registre pensant i dialogant. No hi ha cap miracle. Però aquesta afirmació és contundent i necessària.»

L'ambient entès com una elecció conscient d'espais, formes, relacions, colors, buits i plens, mobiliari, decoracions, etc. Un ambient que ha d'ajudar a reflectir la convivència pedagògica i cultural que es construeix en les institucions educatives.

Algú ha escrit que l'entorn ha de ser una espècie d'aquari on es reflecteixin les idees, la moralitat, les actituds i les cultures de les persones que hi viuen.

Qui projecta un entorn on s'hi viu moltes hores al dia, i en una edat en què el cervell, el cos i els sentiments són tan especialment reactius i en formació, ha de tenir consciència de les possibilitats que ofereix als infants per expressar i entrenar totes les dotacions genètiques que posseeixen, així com dels vincles que s'estableixen i dels que es neguen.

Diu Veà Vecchi que els espais, els materials, els colors, les llums i la decoració han de participar i ser solidaris amb la gran alquímia que representa el fet de créixer en comunitat.

L'ambient, per tant, apareix com aquella idea d'àmbit vinculat al concepte de trobada i al d'habitar.

Per a Malaguzzi, el tema de l'espai ha d'integrar-se en tota relació que l'home manté amb el món a escala social, cultural, antropològica i política. L'escola, des d'aquesta concepció, fa aparèixer el seu propi espai de forma que pugui fer-se noble a si mateixa conquistant eficàcia, autonomia, vitalitat i creativitat educativa.

Per aquest motiu, l'espai i els objectes desvetllen la cultura de les persones que l'habiten. Un cop més topem amb el tema d'una necessària formació cultural de les persones per construir el projecte educatiu.



Escola infantil municipal Hello Rochapea de Pamplona.



L'espai-ambient és, per tant, una institució cultural que reflecteix els valors dominants que la societat vol transmetre. La institució educativa, comenta Loris, és un invent històric per poder modelar les generacions en el procés de socialització. Però aquesta escola, no autònoma, reproductora, sofridora d'un poder extern a ella i acrítica amb la pròpia societat, no és l'escola de Malaguzzi.

Hem de decidir quina societat volem perquè l'escola, amb la seva arquitectura, els seus objectes, les seves decoracions i mobles, es faci còmplice d'aquesta idea. Són elements vitals que, més enllà del seu formalisme, proposen una funcionalitat (sintonia formal i funcional) ambiental pròpia que integra l'arquitectura amb un nou projecte pedagògic.

L'escola que proposa Malaguzzi és, primordialment, una institució de creació cultural, però no aïllada o alienada del territori urbà i social, àmbit del qual extreu inspiracions arquitectòniques i ambientals: de les places, dels carrers, de les institucions recreatives. Allò important per a Loris és construir una escola amable, capaç d'acollir, a través d'espais relacionats, els drets dels infants, dels treballadors, de les famílies i dels ciutadans. Espais que han de recollir les empremtes, presències i memòries de tots els que hi cohabitaven i conviuen.

«La hipòtesi d'una escola (en aquest cas l'escola de la infància), que no és una institució separada, sinó que es concep com un moment

institucionalitzat i específic de socialització i responsabilitat educativa, cultural i política entorn de la figura de l'infant, no pot deixar de contribuir a la construcció d'una societat educativa en la qual puguin confrontar-se i integrar-se, dialècticament, els propis continguts i els propis objectius (l'infant és una relació de relacions històricament determinades i l'entorn on viu no pot connectar-se a aquesta proposició) [...] Llavors l'escola és un conjunt concret de presències i intervencions: les de l'infant, les de les educadores i educadors, les dels auxiliars, les de les famílies, i les dels ciutadans i les organitzacions culturals, polítiques i sindicals dels ciutadans. Els espais no només han de preveure aquesta articulada i pensada proposta, sinó que l'han d'afavorir.»

En aquest sentit, les oportunitats que els carrers i places de la ciutat ofereixen són vistes com a espais educatius de l'escola, i a l'inrevés, l'escola és un àmbit cultural per a la ciutat. ■

Extret d'HOYUELOS, Alfredo. *La estética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi*. Barcelona: Octaedro-Rosa Sensat, 2006 (Temas de Infancia, 15).

Alfredo Hoyuelos és doctor europeu en Filosofia i Ciències de l'Educació. Actualment és coordinador de tallers d'expressió al Patronato Municipal de las Escuelas Infantiles de Pamplona.

La transformació del nostre espai exterior

El procés de transformació del jardí de l'escola necessita ser pensat i dissenyat en funció del que observem que hi passa amb els infants. Com juguen, com es relacionen, quines demandes ens fan, quina és la nostra actitud com a adults, són observacions que hem d'analitzar per anar adequant aquest espai, al que l'infant realment necessita en cada moment.

Sonia Lidón Godino

El nostre jardí ha anat evolucionant poc a poc, partint de la necessitat d'aprendre i d'innovar. Per això vàrem anar recopilant totes les demandes dels mateixos infants a través d'observacions sistemàtiques,

vam substituir el material de plàstic per elements naturals i vam visitar altres jardins de diferents escoles bressol. Tot plegat ha fet possible poder arribar a la transformació del nostre jardí. Volem fer un esment especial a les famílies, part important d'aquesta comunitat educativa que és l'escola. Les famílies s'han implicat en aquest projecte i han estat d'acord a gestionar les aportacions econòmiques que entre tots havien aconseguit per dur a terme tota la transformació de pati a jardí.

En un primer moment el que vam fer va ser identificar, conjunta-ment escola i famílies, quines possibilitats oferia l'espai exterior i quines demandes ens feien els infants, a partir de l'observació del seu joc i la seva actitud en el que nosaltres encara anomenàvem pati.

Vam observar com els infants ens demanaven espais i propostes per explorar les seves capacitats motrius: espais per enfilar-se, saltar...

En aquest treball d'analitzar què hi passava, al jardí, per després oferir un canvi, també vam poder observar com les propostes que els adults fèiem eren tancades, limitant les capacitats de joc de l'infant. L'espai el preparàvem nosaltres: la cuineta, el racó dels cotxes, les galledes i pales... i havíem estat observant que els infants de seguida perdien l'interès perquè hi havia massa proposta i poc rica. Fins i tot vam valorar que hi havia més conflictes entre ells originats per aquesta falta de propostes interessants.

Respecte al material de joc vam decidir seguir el mateix criteri que amb les estances. Si el plàstic havia deixat lloc al material natural i inespecífic a l'interior, al jardí aquest també hi havia de ser pre-

sent: palets, petxines que es converteixen en plats, fulles, taps metàl·lics, caixes per transportar, garrafes amb diferents pesos...

Després de les observacions es va prendre la decisió de fer el canvi, concretant cap on volíem arribar i què es volia fer en aquest nou espai. Les prioritats varen ser tres: una barra d'equilibri, un sorral amb sorra fina i una muntanyeta amb diferents nivells, pedres, fustes i plantes.

L'empenta final per dur a terme el nostre objectiu van ser les visites a diferents escoles bressol, això ens va permetre seguir somiant i engegar el projecte que ens ha permès gaudir d'un espai que ens posa en contacte dia a dia amb l'aire, el sol, la terra, el vent, la pluja...

En les reunions d'equip dedicades a parlar de l'espai exterior, a part de debatre sobre les necessitats dels infants i dels recursos que ells mateixos buscaven per poder satisfer les seves necessitats, sempre apareixien el desig de canviar el material, de substituir els colors vius per d'altres no tan llampants. És a dir, sacsejar el jardí.

Però, què canviem? Com ens ho fem? Sempre sortien dubtes, i sobretot acabava apareixent la falta de recursos econòmics com una dificultat per tirar endavant el nostre projecte.

Les visites a d'altres escoles que ja havien fet el canvi i gaudien d'uns espais exteriors adients per als infants, però, ens varen fer plantejar: i per què nosaltres no?



El primer que vam fer va ser posar-nos en contacte amb diferents professionals per tal de demanar un projecte acompanyat d'un pressupost, i el segon pas va ser convocar les famílies per explicar-los la nostra proposta, la nostra il·lusió, les ganes d'evolucionar, i fer-les participants d'aquest procés de canvi... I així va ser. Des de l'associació de famílies de l'escola també hi van voler participar, econòmicament, i van invertir els diners que recollien en aquest projecte, ajustant-nos a la realitat econòmica del moment i a les possibilitats reals de l'escola i les famílies.

El dia que van començar a transformar el jardí, els infants observaven sorpresos aquell home que anava fent forats, picant, encaixant, plantant... i anaven sorgint diferents preguntes, establint-se un diàleg entre mestres i infants, i creant unes expectatives sobre el nostre jardí: Fa una muntanya? Per què fa un jardí nou?

Van ser tres dies molt intensos i emocionants. Tota l'escola estàvem molt il·lusionats amb el que estava passant al jardí. Amb ganes de poder sortir a córrer, saltar, tocar, poder experimentar tot el material diferent que ara teníem.

Els infants es mostraven impacients per poder sortir a l'aire lliure, per poder jugar i descobrir un nou espai per a ells. I nosaltres també estàvem frisosos d'observar què passaria, què farien, com descobririen cada racó d'aquell nou espai, i quines possibilitats trobarien amb el nou material.

Amb tot aquest equipament hem volgut oferir als infants més oportunitats per descobrir i experimentar noves sensacions, a la vegada que els hem plantejat nous reptes. Ens ha sorprès, una vegada més, la curiositat innata que tenen els infants i les ganes d'explorar el nou territori. La confiança de les mestres cap als infants afavoreix que es mostrin segurs a l'hora de provar les seves capacitats, les seves habilitats, de conèixer els seus propis límits, en definitiva, de conèixer-se ells mateixos.

I així ha estat la descoberta d'aquest nou espai, alguns infants es van mostrar decidits a l'hora d'explorar, d'altres van necessitar observar i més tard van passar a l'acció, i també hi ha infants que necessiten més tranquil·litat, esperar que no hi hagi tanta gent al jardí per iniciar el seu recorregut.

La presentació de les propostes es va modificar, i ara els materials no es presentaven condicionant el joc de l'infant, sinó d'una manera atractiva però oberta perquè l'infant pogués triar lliurement el camí a seguir en el seu joc.

Després d'un temps de gaudir del jardí hem volgut observar què hi passa ara.

Respecte al joc, hem observat que els infants es mostren més relaxats i més concentrats. Hi ha interès per l'activitat motora, per comunicar-se, per relacionar-se, per compartir. Quan s'afavoreix que sigui el mateix infant qui dirigeix el seu joc, aleshores practica les habilitats de presa de decisió, segueix el seu propi ritme, s'implica plenament en allò que la seva curiositat i els seus interessos el porten a perseguir. Creiem que si els adults hi intervenen, aleshores els infants perden part de la seva capacitat creativa. Gestionant el seu temps, els infants atrafegats posen en marxa iniciatives, mostren preferències, prenen decisions. Els infants s'han convertit en protagonistes reals del seu joc, mostrant-se més autònoms.

El projecte de fer un canvi al jardí de l'escola, però, necessita ser pensat i discutit en l'equip. Necessita dissenyar-se perquè els infants puguin trobar-hi diferents possibilitats de jocs, descobertes i amagatalls. Com ens diu Penny Ristcher, «cal pensar, organitzar, articular i equipar l'espai exterior com es fa amb l'espai interior».

Sonia Lidón Godino, educadora de l'EBM Tabalet de Mataró

Una experiència de treball en xarxa a través de l'art

La necessitat de trobar-se, compartir i construir conjuntament ha dut les professionals de les set escoles bressol municipals de Girona a iniciar diferents projectes a partir del treball en xarxa entre elles. Una experiència compartida i construïda des de la pràctica i la reflexió diària.

Mestres de les EBM de Girona

L'Ajuntament de Girona disposa de set escoles bressol municipals, amb un marc pedagògic i organitzatiu comú, però respectant els projectes educatius de cada centre, les seves característiques i necessitats.

Des de fa uns quants anys, el mes de juliol es celebra una jornada conjunta de totes les mestres, amb l'objectiu de traspasar experiències i debatre temes pedagògics d'interès comú. Arran de les valoracions, sempre molt positives, d'aquestes jornades, i amb l'objectiu de promoure el treball en xarxa entre els diferents centres, sorgeix la necessitat de tenir més espais de trobada per analitzar, compartir i investigar conjuntament. Aquests espais es concreten en un temps de trobada aproximat de quatre hores mensuals.

Cada equip d'escola elabora una llista de possibles projectes, es posen en comú i s'acorden quins s'elaboraran cada any, tenint en compte uns criteris compartits com poden ser:

- L'elaboració de projectes és voluntària.
- Els components han de representar les diferents escoles.
- Cada projecte tindrà una persona coordinadora amb funcions de mestra.
- Calendari i horari de cada projecte.

Ara mateix hi ha organitzats set grups de treball formats per mestres dels diferents centres. Els temes de treball són diversos i estan lligats a la

pràctica diària a les escoles bressol.

Aprofundir, discutir, reflexionar i ser crítics ens està permetent ser conscients del que fem, per què ho fem i com ho fem, i modificar allò que és necessari. També es fan visites relacionades amb el contingut del projecte: l'hort a l'escola bressol, el jardí, la biblioteca, la documentació, les bones pràctiques, la formació, l'art i la coordinació escoles 0-6. Cada escola té una representant a cada projecte que a la vegada és la responsable de la proposta dins la pròpia escola.

L'art a l'escola

L'equip del projecte d'art vam començar una intensa recerca amb unes premisses ben clares: infant, art i territori.

Volíem apropar els infants i les seves famílies a l'art, i implicar creadors gironins per establir lligams amb el territori, i conèixer l'obra dels artistes de la nostra ciutat.

Així va ser com vàrem «redescobrir» l'exposició «JUGART».

«Jugart» és una exposició que es va fer al Centre Cultural La Mercè



L'any 2005 i en la qual van participar els artistes Imma de Batlle, Pablo Paz i Eva Grau.

D'aquesta mostra es va dir:

«Jugart és infància, felicitat, joc, experimentació, sensibilitat, creació, dibuix, pintura, sorra, fang... Potser la sensibilització per aquest món reviscut amb intensitat a través dels fills, potser la suma de l'agradable evocació d'un record feliç amb el gust per la creació artística o potser només perquè, si bé amb joguines diferents, mai no deixem de jugar, d'experimentar i crear, el joc ha inspirat aquesta exposició.

Amb Jugart s'ha volgut connectar la il·lusió de la infantesa pels jocs i les joguines amb l'art i la creació artística, i aquest és el resultat.

Jugart es una posada en comú, un resum artístic, un homenatge simbòlic, amb perspectiva sovint nostàlgica, d'un temps dolç, alegre, divertit, entranyable, optimista... positiu.» Horacio Airaudó, comissari de l'exposició.

Evidentment ens va semblar ideal com a punt de partida i el nostre primer pas va ser posar-nos en contacte amb els artistes. Amb ells –que es van mostrar entusiasmats amb la nostra proposta– vàrem començar a buscar obres que es poguessin exposar a les escoles. D'entre el gran repertori, la tria es va concretar en tres escultures de planxa de ferro que

representaven els artistes quan eren petits i que era com una presentació d'ells mateixos.

I si «Jugart» tenia el regust de la infància, les escultures hi tornaven en certa manera, ja que anaven a parar literalment a les mans dels infants. L'equip del projecte d'art vàrem voler anomenar l'experiència «Art per créixer», a partir dels jocs de paraules:

Apropar l'art a l'escola
és fer de l'art un joc,
fer art jugant,
jugant a fer art.

Volíem oferir als infants la possibilitat d'apropar-se a les escultures, d'investigar, de tocar, de mirar, d'imaginar. Era una experiència nova per a totes i estàvem disposades a observar, recollir i deixar-nos meravellar... una vegada més.

Un cop superats els tràmits d'assegurances, transports i altres aspectes legals i preventius, les escultures van arribar a les escoles. Després d'un mes de conivir amb els menuts, van ser traslladades a una altra escola i així fins que van estar a totes les escoles bressol municipals de Girona.



Les escultures es van presentar als infants de diverses maneres: tapades amb robes grans, amb una petita presentació, deixant els infants investigar l'espai on es trobaven... I sempre garantint el petit grup en aquest procés.

Aquesta és una molt petita pinzellada del que va anar passant...

L'apropament dels infants

Cada escola va recollir l'experiència de descoberta dels infants i les escultures. La manera d'observar, de mirar, de tocar, d'imaginar, de crear... i també les converses i comentaris que provocaven aquests moments es van documentar.

Documentació que ens serveix a les mestres per conèixer els infants, i documentació per a les famílies per a fer-les participants d'aquests moments.

Algunes converses d'infants de 2 a 3 anys:

Mestra: D'on han vingut aquestes escultures?

Guerau: De la Mariona (que és la mestra)

La mestra explica una mica cada escultura, qui la va fer, i deixa que els infants explorin i observin lliurement les escultures.

Ona: Aquesta és una nena i aquesta una senyora!

Buba: És un pirata! (Assenyalant la verda.)

Bruna: És una mama. Té rodones, el dit passa per aquí... Li podem fer manyagues.

Buba: Es pot posar el dit! Aquesta no té forat!! (Assenyalant-ne una altra.)

Mestra: I porten roba?

Ona: Aquesta sí...

Guerau: Les han guardades

Assenyalant la verda, en Guerau diu que la verda és un papa.

Ona: És una nena perquè té cuetes... com l'Ona. I aquesta és la mama.

Buba: Són altes!!

Mestra: Quina és la més alta?

Buba: Aquesta, la mama

Mestra: Quina és la més baixa?

Buba: La papa

Pau: Aquest és gros!!! Aquest fa por!! És un monstre, un papa monstre!

Guerau: Aquesta té boca, només aquesta!

Un altre grup d'infants:

Mestra: Què ha passat a la sala?

Aya: Hi ha un drac



Tamara: Un monstre

Narcís: Un drac ferotge que treu foc, aquell verd és el drac.

Les destapen.

Tamara: Té ulls.

Narcís: Sí, com els dracs.

Tamara: És una nena molt maca.

Aya: Una nena.

David: Un papa.

Li toquen les mans i ressegueixen el cos.

Ryan: La mama.

Tamara: A mi m'agrada la nena.

Narcís: La lluna no té peus.

Converses i situacions com aquestes s'anaven repetint a mesura que els infants s'apropaven a les escultures, mostrant-nos com interpretaven allò que tenien al davant, com imaginaven o com ho traslladaven a la seva realitat més propera. I com no només la vista, sinó el fet de poder-les tocar, els apropa a conèixer aquestes escultures.

Podem dir que, per a nosaltres, el projecte d'art ha estat una experiència nova i enriquidora: els infants han pogut gaudir, observar i deixar anar la seva imaginació davant una mostra d'art.

Per a les mestres que hem portat endavant el projecte ha estat un repte, i el volem continuar assumint. Què entenem per art i quin lloc ocupa a l'escola bressol, són preguntes complexes que necessiten una resposta adequada als infants i a la concepció d'escola que les mestres d'aquest grup de treball en xarxa anem construint cada dia. ■

Mestres de les EBM de Girona

El Pla Especial, què té d'especial?

El projecte conegut com a «Pla Especial» ha donat la possibilitat d'obtenir la titulació de Mestre d'Educació Infantil a persones que estan treballant amb infants de 0 fins a 3 anys.

Aquesta idea ja es va dur a terme als anys 80 del segle passat a totes les universitats de Catalunya, a semblança d'un pla similar realitzat al País Basc. Més endavant, el curs 2008-2009, i empesos per la força que naixia a la Xarxa Territorial d'Educació Infantil de Catalunya, la Universitat de Vic i Rosa Sensat organitzen la segona edició d'aquest pla d'estudis de Magisteri.

Ara sembla que estem a punt de veure la tercera edició d'aquesta iniciativa en els estudis de Grau de Mestre en Educació Infantil, i aquesta vegada oberta a professionals amb titulacions diverses (FP2, MP3, CFGS i altres titulacions universitàries).

Però, què tenen d'especial aquests estudis? El que es considera «especial» és que representa una oportunitat de formació extraordinària: compatibilitzar l'experiència professional amb la formació universitària. Ben mirat, doncs, aquest adjectiu d'«especial» no acaba de contenir el potencial formatiu que hi ha en aquesta modalitat particular d'estudiar a la universitat. Podríem parlar més aviat de «Pla racional» o «Pla professional».

El Pla Especial d'Estudis de Mestre d'Educació Infantil, resultat de la col·laboració entre l'Associació de Mestres Rosa Sensat i la Universitat de Vic, va camí d'iniciar una nova edició. David Altimir i Maite Pujol, coordinadors de la segona edició del Pla Especial i dues de les mestres que han viscut darrerament aquesta experiència han volgut compartir el seu pas pel Pla Especial amb la revista.

Laura Roger i Alba Tembleque

Compatibilitzar la pràctica professional amb els estudis universitaris no és només un dret legítim de les educadores que reclamen millorar la seva formació, sinó que representa una reivindicació del dret dels infants més petits a tenir una educació de qualitat. En la història de la pedagoga

ja hi ha hagut figures que han entès que la relació i el diàleg quotidià entre teoria i pràctica són fonamentals per a la formació dels educadors i educadores dels infants: Froebel ja va crear les escoles de «jardineres d'infància»... Elles es van adonar, ben aviat, que la pràctica necessita una reflexió teòrica per poder-la sostenir i que la teoria no es pot concebre sense vincular-la a la pràctica.

Per tot això volem convidar les persones responsables de planificar la formació dels futurs mestres que es mirin amb atenció aquesta experiència. Creiem que el que hem aconseguit en la segona edició d'aquest Pla Especial (2008-2012) i el que estem a punt de reprendre amb la tercera edició representa una oportunitat per repensar la formació inicial dels mestres.

Per això hem volgut contactar amb algunes de les més de 150 persones que van poder titular-se com a mestres i demanar-los fins a quin



punt aquesta experiència havia transformat la seva pràctica quotidiana com a educadores, com a mestres.

«El Pla Especial va significar un canvi en la meua vida laboral, sobretot coneixent la dinàmica de diferents escoles on vaig treballar. Aquest pas em va permetre d'aprendre, ampliar i modificar els coneixements sobre el món educatiu que ja tenia. Amb tots els conceptes apresos durant els dos anys i les experiències viscudes anteriorment al Pla Especial, vaig notar un canvi a l'hora d'enfocar i de veure el dia a dia del món educatiu. Aquest fet va suposar una modificació en el camí de la meua carrera com a mestra d'Educació Infantil.

Vaig adquirir uns valors que han fet que tingui una perspectiva diferent a l'hora d'ensenyar i de veure les coses, i una seguretat per rebatre els desacords o la manca de treball en equip, quan potser abans de fer el Pla Especial m'hi hagués adaptat per falta de coneixement. Tot plegat, penso que aquesta experiència m'ha 'polit' com a mestra. Les diferents assignatures cursades durant els dos anys em van fer adonar que l'educació va més enllà d'un simple lloc de treball i d'una rutina diària, en la qual hi ha el perill de l'acomodació. Aquesta experiència ha fet que tinguis un creixement personal i professional que m'ha marcat per saber quin és el camí que vull com a professional, per poder aportar i aplicar tot el meu saber a dins de l'escola.»

Laura Roger

«En el global de la carrera podria dir que vaig adquirir un seguit de coneixements que han fet de mi una professional amb moltes eines per dur a terme la pràctica educativa. Els coneixements que vaig adquirir durant la meua estada al Pla Especial els utilitzo en el dia a dia de la meua feina ja sigui en el tracte amb les famílies com amb els infants. Vaig aprendre molt de cada un dels mestres i vaig intentar agafar el millor de cadascun. Intento utilitzar molts recursos que se'm van oferir en aquells fantàstics dos anys tant a l'hora de crear propostes com a l'hora de desenvolupar el projecte educatiu de l'escola.

He de confessar que una de les mestres que vaig agafar de referent va ser la M. Teresa Feu, i que molt sovint la recordo quan estic amb els infants, la manera que ens explicava com jugava amb els infants, com els preguntava perquè arribessin ells mateixos a una conclusió determinada, com el mestre no coneix totes les respostes, com no fer del mestre 'que tot ho sap', sinó ser una persona que s'equivoca i que també dubta. Vaig aprendre molt a 'ensenyar a pescar i no a donar el peix directament'. Acompanyo els infants sempre que puc en els seus aprenentatges donant-los eines per arribar a una finalitat, i no respostes directes.

Considero que el Pla Especial ens va donar moltíssimes eines per poder ser millors professionals i tenir una visió molt més natural del procés d'ensenyament-aprenentatge, on el mestre proposa i l'infant participa d'unes situacions que van lligades en el nostre dia a dia a la llar, sovint estructurades en ambients de joc on l'infant desenvolupa un pensament propi i on treu les seves pròpies conclusions del que està fent.

Penso que una de les claus de l'èxit del Pla Especial va ser que la majoria dels mestres que vàrem tenir estaven en actiu i que tot els que ens anaven explicant ho podien plasmar amb exemples reals i viscuts per ells mateixos. Era molt enriquidor sentir experiències de la mà de la M. Teresa Feu o la M. Antònia Canals, entre d'altres.

Va ser tot un plaer compartir aquests dos anys amb vosaltres, sense dubte ho tornaria a repetir.»

Alba Tembleque

Laura Roger i Alba Tembleque, mestres d'educació infantil

Conversa amb Guadalupe Jover

La proposta de Llei Orgànica per a la Millora de la Qualitat Educativa del ministre Wert, coneguda amb el nom de LOMCE, ha originat una forta oposició entre els professionals de l'educació i les famílies. Conversem amb Guadalupe Jover, impulsora de la plataforma Stop Ley Wert.

David Altimir

David Altimir: *Ets una de les impulsores de la plataforma Stop Ley Wert. Explica'ns una mica en què consisteix aquesta iniciativa.*

Guadalupe Jover: La plataforma neix de la voluntat d'aplegar veus i d'alertar no només la comunitat educativa sinó tot el conjunt de la societat del

que comportarà la LOMCE, la llei que s'estava gestant amb sigil i a tota velocitat –volien aprovar-la abans de final de 2012!– aprofitant el desconeixement de la ciutadania i el silenci còmplice de molts partits de l'oposició. Sorgeix a mitjan mes d'octubre, quan es parlava molt de retallades però encara no se sentia res sobre la llei Wert.

D'aquí que col·lectius com Juventud Sin Futuro, Rosa Sensat, Red IRES, Ciudadan@s por la Educación Pública o ATTAC, entre molts altres, decidíssim unir-nos per intentar fer front a una llei enormement segregadora, mercantilista i antidemocràtica.

Val a dir que l'impuls que va donar Federico Mayor Zaragoza a la plataforma va resultar determinant per aconseguir que el nostre missatge tingués una mica més d'impacte.

D. A.: *Desgranem una mica el contingut de la llei. Quines referències presenta el text amb relació a l'educació infantil?*

G. J.: Cap. Ni una. De fet, ara com ara, la LOMCE consta només d'un llarg preàmbul i un article únic on es van modificant aspectes de la llei anterior, la LOE. Gairebé tots els canvis que introdueix afecten l'educació secundària i la formació professional. L'educació primària a penes es

té en compte, i de l'educació infantil... ni rastre.

D. A.: *D'una banda és bo que no aparegui massa aquesta etapa educativa, perquè així no correm el risc que es desmunti res, però d'altra banda aquesta ignorància no és gaire esperançadora...*

G. J.: No, no és gens esperançadora, i els indicis que

anem tenint són, si més no, inquietants.

D'una banda, les inadmissibles declaracions del ministre que l'etapa 0-3 «no és educació, sinó bàsicament conciliació (...); no forma part del procés educatiu». En quines mans estem?

D'altra banda, el fet que en la llei se subratlli que «L'educació primària, l'educació secundària obligatòria i els cicles de formació professional bàsica constitueixen l'educació bàsica», per la qual cosa els altres nivells –entre els quals es compta l'educació infantil– poden deixar de ser gratuïts. Això obre les portes –ja obertes de bat a bat en algunes comunitats autònomes– a la gestió privada –i de pagament– dels centres d'educació infantil.

Quines conseqüències té això? En primer lloc, que moltes criatures es quedaran fora de l'educació infantil simplement per motius econòmics. En segon lloc, que empreses sense cap mena de coneixement sobre què significa educar –és emblemàtic el cas d'EULEN, una empresa de neteja– es faran càrrec de la gestió dels centres d'educació infantil. Si a tot plegat hi afegim la manca de recursos, les elevades ràtios, la desaparició de suports, etc., el panorama és francament descoratjador. Per això és important resistir i alçar la veu i no consentir.



D. A.: *El model educatiu que es dibuixa en aquest text per a escoles i instituts pot influir directament en l'educació dels més petits.*

G. J.: Efectivament. El mes de març es va començar a parlar de l'«avaluació externa» que la Conselleria d'Educació de la Comunitat de Madrid (laboratori de la nova llei) volia fer a infants de cinc anys. Un examen que consistiria en proves de lectoescriptura i de càlcul, per anar marcant ja a foc lent els únics sabers que cotitzaran més tard en la fabricació de mà d'obra. És horrible dir això, però el caràcter mercantilista de la llei es projecta no només en la consideració de l'educació com un nínxol de mercat més –les famílies com a clients–, sinó també en la consideració dels nens i nenes com a mà d'obra i res més. No importa ja el seu desenvolupament integral com a persones; no importa ja la seva formació com a ciutadans crítics, solidaris, cultes, responsables... i feliços.

I si el que el mercat necessita són «pols d'excel·lència» –un sector reduït de professionals altament qualificats– i masses de treballadors per a feines precàries, a això se supediten els nostres sistemes educatius. Per això es parla d'assignatures «importantes» i d'assignatures «que distreuen». Per això les paraules que encapçalaven el primer esborrany de la LOMCE reduïen l'educació a un factor de competitivitat en l'arena internacional...

D. A.: *Sens dubte, tot el que té a veure amb l'escola democràtica i participada surt molt perjudicat.*

G. J.: Evidentment! La llei s'ha elaborat absolutament d'esquena a la comunitat educativa i les forces socials i polítiques. Seria interessant rastrejar les veus que sí que han estat tingudes en compte –la de la Conferència Episcopal, que aconsegueix finalment reforçar l'assignatura de Religió i la desaparició d'Educació per a la Ciutadania i els Drets Humans, o les del FMI i la Comissió Nacional del Mercat de Valors, que al final aconseguiran, si no ho aturem, la introducció a les escoles de l'assignatura d'Educació Financera.

Però ni les AMPA, ni el professorat, ni els estudiants, ni els partits de l'oposició, ni els sindicats, ni les administracions autonòmiques han participat en l'elaboració de la llei. Com ja vam dir en el nostre Manifest, «ni una bústia de correu electrònic pot suplantar un diàleg obert i transparent, ni una nota de premsa unilateral escamotejar la projecció pública del que haurien de ser els fòrums compartits d'anàlisi i debat».

Però, a més, la llei pretén acabar amb qualsevol intent de crear una escola democràtica i participativa. La Direcció ja no serà escollida per la comunitat educativa, sinó designada per l'Administració, i tindrà poders gairebé absoluts per dissenyar el projecte educatiu, per conformar la

plantilla i per gestionar els recursos econòmics, que dependran en gran mesura de la posició que el centre ocupi en els rànquings elaborats després de les avaluacions externes. El Consell Escolar queda relegat a funcions merament consultives, i es pretén deixar el professorat al marge de qualsevol decisió en el procés educatiu de l'alumnat: ni el *per a què*, ni el *què*, ni el *com* dependran ja d'ells. No tindran ni temps per mirar-los als ulls d'un en un, d'una en una. Però no tenim cap intenció de desistir de la nostra responsabilitat professional, oi que no?

D. A.: *Quines accions s'estan duent a terme ara mateix des de la plataforma?*

G. J.: Si en un primer moment vam voler aplegar veus dins l'Estat davant la llei Wert, ara voldríem fer un pas més i aplegar veus de l'àmbit internacional per qüestionar els pilars mateixos d'aquesta llei: Per què és l'OCDE qui marca els paràmetres del que considerem «una bona educació»? Una bona educació per a què, per a qui? Cal construir un model alternatiu al model educatiu neoliberal, i en aquesta tasca són molts els moviments que en diversos països, igual que Rosa Sensat aquí, ja tenen molta feina avançada. ■

David Altimir, mestre

Què hi ha dins dels imants?

L'article relata una experiència d'un grup de nens i nenes de 5 anys de l'escola Font de l'Orpina, de Vacarisses. Què hi ha dins dels imants? és la pregunta que es van formular arran de la visita que vam rebre d'un grup d'infants de segon curs.

Marta Guzman i Carles Navau

juny 2013

22

maig

«Hola, podries venir a l'escola a explicar què hi ha dins d'un imant a uns nens i nenes de 5 anys?»

Bàsicament, aquest és el resum del correu que la Marta, de l'escola pública Font de l'Orpina, de Vacarisses, em va enviar.

La resposta, naturalment: «Sí, i tant!»

Però després vaig analitzar més a fons la pregunta... «nens i nenes de 5 anys», «magnetisme»... Molt sovint, fent classe a la universitat, en uns primers cursos de magnetisme (de la carrera de Física) es comenta que els fonaments del magnetisme rauen en la teoria quàntica, en el principi d'exclusió de Pauli, en els espins dels electrons, etc... i s'acaba comentant que, de moment, explicarem uns models simplificats de manera que, més endavant, ja hi tornarem i ho intentarem entendre més a fons.

«Caram, a aquests nens i nenes no els puc pas parlar d'àtoms, de teoria quàntica, del principi d'exclusió, dels espins i dels moments magnètics orbitals... «I per què no? Només cal simplificar una mica més el model inicial. I a més, tenia un avantatge: la curiositat extrema dels nens i nenes, les seves ganes inescotables d'aprendre, una capacitat increïble d'entendre les coses noves, de deixar-se ensenyar, de deixar-se sorprendre, de meravellar-se pel món que els envolta, i la manca total

de sentiment d'amenaça per allò que no entenen.

L'experiència d'ensenyar és fascinant, a tots els nivells. I ensenyar ciència pot ser molt engrescador. El món que ens envolta és fantàstic... un passeig pel bosc, una ruta per la ciutat, un passeig amb bicicleta, uns imants enganxats a la nevera. Qualsevol cosa ens pot servir per preguntar-nos coses, per descobrir coses. La curiositat innata d'aquests nens i nenes no ha de ser escapçada amb un «ja ho entendràs» o un «més endavant» o, encara pitjor, un «uf! això és molt difícil, no cal que ho entenguís». Al contrari, cal intentar respondre sempre, simplificant el model si cal, però alimentant les ganes de continuar aprenent. I un «no ho sé», acompanyat d'un «investiguem-ho!» és una grandíssima resposta.

Experiències com la que em va portar a l'escola Font de l'Orpina són, crec, una excel·lent manera de fomentar el procés d'aprenentatge (científic en particular, però s'aplicaria a qualsevol branca de coneixement). Desitjo que els infants aprenguessin quelcom aquella tarda. Per part meva, jo vaig aprendre moltíssim: preguntes clares, crues, sense cap prejudici... són les preguntes que més ens fan pensar, les que més ens motiven per continuar buscant, per continuar investigant.



Newton va dir que se sentia com un nen en una platja descobrint de tant en tant una pedra més maca que les altres, mentre l'oceà romania davant, inexplorat. Doncs som-hi, fem que el jardí de l'escola sigui el nostre oceà, busquem-hi pedres... de les maques! I després preguntem-nos per què aquesta pedra és diferent de la resta?

Carles Navau, professor del Departament de Física de la Universitat Autònoma de Barcelona

Preguntar per entendre, i entendre per seguir preguntant

Al grup d'infants de 5 anys, de vegades rebem la visita d'altres infants d'altres grups. De vegades vénen a demanar-nos algun material que els fa falta. D'altres vegades, però, i encara que ells no ho sàpiguen, ens vénen a fer un regal.

Un matí, quatre infants del grup de segon de primària van trucar a la porta. Volien ensenyar-nos un mural que havien fet, relacionat amb el seu darrer treball sobre la Terra. Molt formalment, ens van parlar dels moviments giratoris de la Terra i del seu nucli, que funciona com un imant. Justament nosaltres feia dies que parlàvem de la Terra, i més

concretament, dels volcans, ja que havíem llegit al diari que a l'illa del Hierro hi havia moviments sísmics i erupcions volcàniques.

Aquesta visita es va convertir, sense voler-ho, en un generador de dubtes per als infants. Passats uns dies vam reprendre el tema tot recordant el que ens havien explicat el companys de segon.

- Recordeu quan van venir alguns nens i nenes de segon?
- Sí, ens deien que nosaltres fem voltes perquè la Terra gira i gira.
- I sabeu per què gira, la Terra?
- Perquè si no sempre seria de dia.
- Perquè té un nucli, que és com un imant.

A la classe tenim un globus terraqui. El fem servir molt sovint, com un instrument més de cerca i de coneixement. Tot observant-lo, intentem entendre el que ens havien explicat feia uns dies sobre la Terra.

- La Terra és on vivim nosaltres i les altres persones.
- Ara mateix estem a la Terra.



- Aquí hi ha el Pol Nord, que és on hi ha neu.
- Sí, mira, però aquí també hi ha neu, veus?
- Ah! Doncs aquí també hi ha un altre Pol Nord.
- I quants Pols Nord hi ha, llavors?
- Dos o tres.
- Vosaltres sabeu on vivim nosaltres?
- Ho sabrem per les lletres; llegint-ho!
- Aquí, a la Xina no hi podem viure, perquè no parlem «xino».

Plegats, llegim els diferents països, continents, mars i oceans. Els infants tenen curiositat i volen llegir-ho tot!

- Mireu, aquesta illa es diu Madagascar.
- «Anda», i on són els pingüins?
- «Pero cómo se van a ver los pingüinos, hombre...».
- Ah...
- Em sembla que he vist un volcà!
- On?
- Si féssim un túnel molt llarg per aquí i arribéssim fins al nucli ens cremariem.



De manera espontània, els infants van portant de casa informacions que han descobert amb els pares, llibres divulgatius o imatges, entre altres. En petits grups, anem llegint i entenent nous conceptes i aprenentatges. Les descobertes dels infants esdevenen el motor per a la creació de nous coneixements i, també, de nous interrogants. Els nens i nenes avancen en el coneixement tot preguntant per entendre el món que els envolta; complex i a voltes confús. Els nens i nenes entenen per seguir preguntant i formular-se interrogants.

Aprendre és, i ha de ser, un viatge apassionant, que engresqui, que emocioni. Que ens faci preguntar-nos el perquè de les coses, que ens faci buscar respostes. Al llarg d'aquests anys he anat veient com les diferents propostes que hem anat fent amb el grup estan totes connectades entre sí. Molt sovint una investigació o projecte comença quan acaba un altre; i acaba justament amb una pregunta que ens fa anar encara una mica més enllà.



La complexitat a l'escola

Un dels interrogants que tenen els infants està relacionat amb el funcionament dels imants. Al llarg de diferents sessions, experimentem amb ells i intentem esbrinar per què s'atreuen i es repel·leixen.

Vosaltres sabeu què és un imant?

- És una cosa que s'enganxa a coses que siguin de metall.
- S'ajunta perquè és de metall. Metall amb metall s'ajunten.
- Només s'enganxa al metall, al vidre, a les neveres i al terra.
- Aquest imant té dos colors: vermell i blau.

Alguns infants creuen que els objectes de metall s'ajunten. Ho comprovem amb dues cadires.

- No s'enganxen perquè són massa grans.
- Voleu dir que si provem amb algun objecte més petit sí que s'atrauran
- Sí.



Ho tornem a provar amb un clip i una cadira. El resultat: no s'atreuen.

- Jo crec que l'imant enganxa perquè té pega.
- No la veiem perquè és invisible.
- Si tenim les mans suades també se'ns enganxarà.

Però si tingués pega s'enganyaria a qualsevol objecte, no?

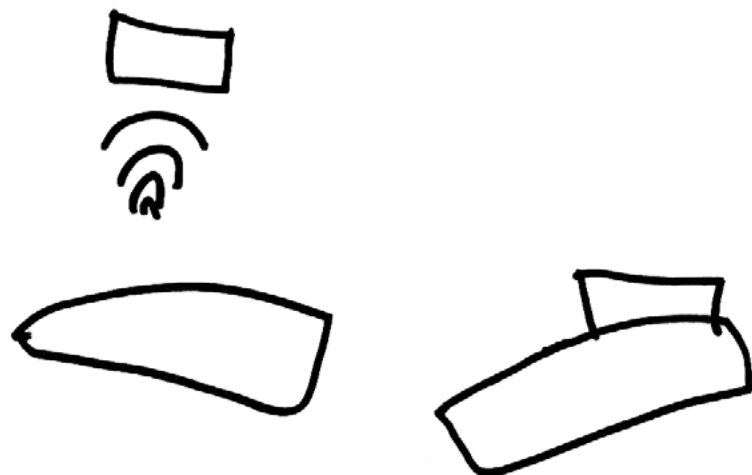
- És màgia potagia!
- Quan l'he tocat he sentit shishishi!
- Dins hi ha una boleta màgica.

Ens dividim en petits grups i els infants elaboren un document amb els objectes que creuen que s'atreuen (i els que no) amb els imants. Suposa un treball en equip, on tothom pot dir la seva i on les idees de totes i tots són discutides i consensuades. Després, cada grup comprova les seves idees i les contrasta amb els altres grups.



Un fet que meravella els nens i nenes és l'atracció que tenen els pols oposats dels imants, i al revés, és clar! Alguns infants demanen d'interpretar sobre paper el funcionament dels imants. Els resultats són molt diversos, fruit de les respostes que cadascú intenta trobar als interrogants que han sorgit.





- Quan provo d'enganxar dos imants pel mateix pol, fan la «voltereta» per ajuntar-se.
- Sembla que tinguin aire entremig.
- Té com una força.
- No sé per què passa...
- Segur que té una bola màgica a dins.
- Això és un misteri molt gran, com l'Scooby Doo.
- Això passa perquè és mecànic.
- Pel costat que no es pot enganxar jo crec que li posen alguna cosa «rara».
- Jo puc preguntar a la meva germana què hi ha dins l'imant, que és més gran i va a l'institut.
- L'endemà, alguns nens i nenes comenten la investigació a casa.

La meva mama m'ha dit que els imants tenen un costat positiu i un negatiu (Mar)

Jo he fet una descoberta: els imants tenen força magnètica. Per això s'enganxen (Oriol)

Per anar una mica més enllà i entendre algunes d'aquestes afirmacions, realitzem un petit experiment amb els imants. Un dels interrogants que tenen els infants és què volen dir les lletres que alguns imants tenen impreses als pols.

- «S» de sí i «N» de no.
- «N» de nena, perquè sóc una nena.
- «S» de cinc, perquè tenim cinc anys.
- Jo crec que és la «S» de Spiderman...

En una safata plena d'aigua posem un imant. Perquè pugui surar, el col·loquem damunt d'un tros de porexpan, lligat amb una goma. L'imant gira fins a marcar el Nord i el Sud.



- Això passa perquè ha entrat vent dins la classe.
- Però si no hi ha vent!
- Doncs és el vent de quan respirem.
- I si bufem per girar-lo?
- Oh! Torna a girar.
- Passa perquè hi ha ferro, cap on marca l'imat.
- Sí, però també hi ha ferro a altres llocs. Mira la cadira.

Tot seguit presentem una brúixola. Alguns nens la coneixen i, segons diuen, serveix per saber on són el Nord i el Sud.

El Nord és on està el país que és fred, i el Sud on està el calent. (Andrea)



- Sembla un rellotge.
- És una brúixola, serveix per saber on està el Sud i el Nord.
- Té números i una fletxa.
- La fletxa es mou!
- Quan jo la giro es mou.



Al llarg dels dies els infants porten a l'escola imants que han trobat per casa; noves descobertes i nous interrogants.

Jo vull investigar què hi ha dins els imants. (Sara)

Aquest és un tema que interessa molt al grup; i cadascú interpreta noves teories que intenten respondre als seus dubtes.

Una tarda, en Lluc ens porta una nova descoberta...

Aquests dos imants s'enganxen entre una cosa



Aquesta nova descoberta la trobem molt interessant i de seguida els infants s'engresquen a provar amb altres objectes. La imaginació no té límits!

- Jo he provat amb el vidre. No s'aguantava gaire, però podia pujar i baixar un dels imants amb l'altre.*
- Amb la meva mà també funciona!*
- Noto que fa força.*
- Jo noto que està fred.*
- Sabeu per què passa, això?*
- Té una cola invisible.*
- No, que no existeixen les coses invisibles, “como los duendecillos”.*
- I doncs, com penseu que podríem trobar una resposta per a la nostra pregunta?*
- Podríem preguntar a veure qui treballa en una botiga d'imants.*
- Podem buscar-ho a la biblioteca.*
- I si comprem un llibre d'imants?*
- Ho podem mirar a l'ordinador.*



Després d'intentar algunes alternatives per buscar una font d'informació experta en imants, finalment prenem contacte amb la Universitat Autònoma de Barcelona. El professor de física Carles Navau de seguida s'engresca a ajudar-nos i el convidem a venir a la nostra escola.

Abans, però, cal preparar la visita... Pensar molt bé les preguntes que farem, qui farà les fotos o de presentador, per exemple.

Aquestes són les preguntes que finalment sorgeixen:

- *Què hi ha dins dels imants?*
- *De què estan fets?*
- *Per què uns imants s'enganxen entre ells i uns altres no?*
- *Com es fa un imant?*

Un dimecres per la tarda en Carles arriba a l'escola. Ve preparat per respondre als nostres dubtes i, a més, ha portat un experiment: una maqueta feta d'imants amb la qual es pot fer levitar un superconductor.

Aquestes són algunes de les reflexions finals que fan els nens després de la visita. L'experiència ha estat emocionant! La ciència pot ser (i ha de ser) trepidant i fascinadora i, sobretot, ens ha d'obrir portes per entendre el món que ens envolta.



- Si trenques en trossos molt petits un imant, al final arribes a una cosa molt petita, la més petita del món, que es diu àtom. No es pot veure ni amb una lupa gegant.*
- Els àtoms tenen unes coses molt petites que donen voltes i es diuen electrons. Si no fessin voltes caurien.*
- Els imants de la nevera estan fets amb ferro i cobalt aixafat.*
- Hi ha uns altres imants més forts que estan fets de ferro i neodimi.*

- Els àtoms tenen forma de planeta.*
- Hi havia una pedra que es deia superconductor.*
- El tren volava perquè el superconductor fa d'imant.*
- El nitrogen també treu fum, com el foc. Però el fum s'escampa per baix, no puja.*
- Els imants es construeixen en un forn calent; més calent que el foc i que la lava dels volcans.*

Les preguntes que es formulen els infants són, sens dubte, força complexes i de difícil resposta. O, si més no, exigeixen una resposta elaborada, prenent conceptes que fins i tot als adults ens resulten complicats d'entendre. Aquestes preguntes, i les ganes infinites d'aprendre dels infants, ens han de fer reflexionar sobre la complexitat a l'escola. Com decidim a l'escola els continguts que són més adequats per a cada edat? L'edat és la que ha de marcar aquests continguts, o han de ser uns altres criteris els que ens facin posar un llindar o un altre? Sovint a les escoles tenim tendència a enquadrar els aprenentatges en graelles o documents, sempre dins d'una determinada edat. Ho justifiquem parlant dels continguts mínims que els infants han d'aprendre al finalitzar el curs i per tal que el mestre no oblidí aquells conceptes que són cabdals per al desenvolupament de l'infant en aquella edat. Ens hem preguntat, però, si aquells continguts tenen alguna relació amb els interessos dels nens i nenes?

Durant aquesta investigació, m'ha sorprès observar com els nens i nenes parlaven d'àtoms o de nitrogen líquid amb total naturalitat. A l'escola hi havia companys de l'equip que qüestionaven si conceptes tan abstractes s'havien de treballar amb infants tan menuts. La veritat... jo també tenia els meus dubtes. No estava segura de si entendrien com està fet un imant o per què atreu determinats materials, per exemple. A mesura que avançàvem, però, em vaig adonar que el més important no era que entenguessin el concepte d'àtom, entre altres, sinó que es deixessin captivar per tot allò que ens envolta, que es fessin preguntes sobre el funcionament del món, del perquè i del com. La complexitat ha de ser present a l'escola, així com és present fora d'ella, al nostre entorn. Els infants no tenen por de preguntar. En tenim, nosaltres? ■

Marta Guzman, mestra de l'escola Font de l'Orpina de Vacarisses

Primeres interaccions en el desenvolupament afectiu i comunicatiu

En aquestes pàgines es destaca la importància dels sistemes d'interacció que faciliten que els nadons s'introdueixin en el món dels afectes i de la comunicació.

Marta Casla i Eva Murillo

No podem parlar dels vincles afectius que s'estableixen entre els bebès i els adults que els envolten sense tenir en compte les situacions d'interacció

personal i comunicativa en què les criatures es veuen immerses des del mateix moment del naixement. Quan un bebè comença l'escola infantil, amb pocs mesos d'edat, compta ja amb una trajectòria d'interacció amb persones que, al seu torn, li permeten establir noves formes de comunicació i nous vincles. Hi ha una capacitat per interactuar amb allò que és específicament humà que continua desenvolupant-se durant molts anys i que és necessària perquè aspectes tan essencials com la comunicació, la identificació amb els altres i l'afeció siguin possibles.

Així, doncs, arribem al món preparats per sintonitzar amb tot allò que tingui a veure amb les persones. El nadó disposa d'un seguit de sistemes que li permeten tant rebre informació específicament humana com transmetre informació als adults que l'envolten. Aquests sistemes de recepció i transmissió d'informació afavoreixen l'establiment d'una sincronia afectiva entre el bebè i l'adult o adults que l'envolten. En realitat, ni el desenvolupament de la primera comunicació (i del llenguatge) ni l'establiment de vincles afectius no depenen exclusivament de l'interès per les persones que manifesten els bebès en les primeres hores de vida; tampoc no depenen exclusivament de l'ajust que els adults són capaços de desplegar per adaptar-se a les necessitats del seu nadó. La

sincronia en l'afecte i en la comunicació es troba just entre els dos, en un espai màgic que es genera durant la interacció entre ambdós.

Però, en què consisteix exactament aquest sistema que facilita que els nadons s'insereixin en el món dels afectes i de la comunicació?

Les investigacions han demostrat que, fins i tot abans del naixement, som capaços de processar informació específicament humana. És sabut que en les darreres setmanes de gestació l'oïda del fetus rep els estímuls vibroacústics de la veu de la mare. No és que el bebè sigui capaç de comprendre o que es vegi afectat pel que sent, però sí que es va habituant a un patró sonor que li resultarà molt familiar en el moment del naixement, i que seguirà sentint, ja amb més nitidesa, al llarg de la vida. S'ha demostrat que el ritme cardíac del fetus disminueix quan la mare li parla, la qual cosa indica que detecta el canvi en l'entonació. Així, els bebès no només poden processar els sons de la parla humana, sinó que els prefereixen a qualsevol altre tipus de so. Aquesta preferència s'estén a la veu de la mare o una veu familiar, a les quals atenen i els relaxen molt més que la música suau o el ressò d'un sonall. Si a més aquesta veu es produeix amb l'entonació coneguda com a *maternal*, la preferència encara serà més gran. Algunes persones pensen que no és bo parlar als bebès amb aquests patrons tan exagerats, argumentant que els bebès són més llestos del que sembla, o que potser s'integren millor en el món de l'adult si el tracte és

més semblant al de la resta de persones. Atès que els bebès vénen preparats per desenvolupar un sistema tan complex com el llenguatge humà, sembla lògic pensar que és possible utilitzar-lo des de molt aviat.

Això no obstant, el fet que nadons i bebès de pocs mesos disposin de sistemes específics per processar la informació lingüística, no significa que no sigui necessari un període durant el qual es vagin ajustant a certes pautes comunicatives. Així, la parla de tipus maternal, vingui de l'adult que vingui, no només sol estar carregada d'afecte, sinó que conté moltes pauses i és molt redundant, per la qual cosa facilita la integració del bebè en la situació comunicativa, i li deixa espai perquè participi mitjançant mirades, gestos, somriures. Aquesta redundància, a més, ajuda a extreure patrons que cada vegada es van fent més previsibles per al bebè que els escolta, amb la qual cosa es va afavorint que de mica en mica adquireixin més control sobre la situació.

D'altra banda, també s'ha demostrat que els nadons estan especialment orientats cap a les cares humanes i cap a tots aquells estímuls que continguin elements facials. Tot i que durant els dos primers mesos no siguin capaços d'examinar detalladament tots aquests trets facials, i ni tan sols es fixin en els ulls, sí que podem dir que prefereixen la configuració d'una

cara per damunt de qualsevol altra configuració visual, fins i tot si la cara és una fotografia o un dibuix. Els bebès somriuen a les cares en general, i, si tenen ocasió de triar, passen més temps observant-les que observant qualsevol objecte del món. També prefereixen els estímuls amb moviment per damunt de la informació estàtica, per molt interessant que pugui semblar. No podem oblidar que les cares no acostumen a presentar-se com a estímuls visuals aïllats, quietes i inexpressius, sinó que solen anar acompanyades de veus, olors, moviments, etc.

Així, cap joguina, cap mòbil penjat en el lloc adequat, o cap imatge audiovisual substitueix la interacció amb un adult. Els bebès la prefereixen, i a més, estan orientats cap a aquesta mena d'estímul. Aquest adult té una cara que somriu, i té una veu que li parla emetent uns sons amb els quals no poden competir ni els objectes més ben dissenyats ni la música de Mozart. Normalment, la presència de l'adult té un caràcter dinàmic, i no és un estímul unidireccional i estàtic. Això no obstant, no és fins als set mesos d'edat quan són capaços de reconèixer qualsevol cara, independentment de l'expressió emocional amb què es presenti. Fins a aquesta edat tampoc no poden reconèixer qualsevol cara en qualsevol situació, ja que les cares orientades cap a un costat o cap a l'altre



comencen a identificar-se com la mateixa cara tot just als set mesos. I no és fins als nou mesos quan les criatures identifiquen correctament que només els animals i les persones són capaços de generar moviment autònomament, però que els objectes no poden desplaçar-se si ningú no els empeny (distinció molt important de cara a diferenciar el que és animat del que és inanimat).

Així, aquesta preferència tan primerenca per estímuls propis dels éssers humans és fonamental per a la interacció, però no garanteix un ajusta-

ment automàtic amb l'adult. Els adults utilitzem el llenguatge oral per referir-nos a coses que estan presents i coses que no estan presents, o que no són a l'abast de la mà. Però també completem la informació de la parla amb gestos i amb la mirada. Els bebès han d'aprendre a interpretar la direcció de la mirada dels adults, és a dir, ser capaços de mirar on l'altre mira, perquè no tota la informació necessària per adaptar-se prové de l'àmbit lingüístic. Malgrat la preferència tan precoç per les veus i les cares i malgrat les exploracions facials que faciliten el reconei-

xement de cares conegudes, als set mesos d'edat el seguiment de la mirada és encara inconscient, i està estretament relacionat amb l'expressió emocional concreta, que al seu torn, no s'interpreta de forma generalitzada en tots els contextos. Quan algú assenyala, a més, no són capaços de seguir la trajectòria i identificar el que s'assenyala fins aproximadament els dotze mesos. A aquesta edat, molts nens i nenes ja estan integrats en diversos contextos socials, com l'escola, la llar o la família extensa, i per tant, compten amb una experiència dilatada d'exploració de persones amb les corresponents expressions emocionals, olors, veus i moviments.

Per comprendre com és possible que es generi la sincronia entre l'adult i el bebè, hem de tenir en compte no només com interpreta el bebè els estímuls humans, sinó com transmet la informació, com intervé de manera activa en el món que l'envolta, provocant reaccions en els adults que, al seu torn, esdevenen nous estímuls. Com hem assenyalat més amunt, els vincles entre el bebè i l'adult no depenen únicament de l'adaptació de l'adult a les necessitats del bebè, com

tampoc depenen exclusivament de les capacitats del bebè per rebre informació específicament humana. Els nadons també són capaços de transmetre informació que els adults interpreten i reprenen en una cadena d'interaccions.

El primer sistema de què disposen els nadons per transmetre informació és el plor, que es pot entendre com una forma de comunicació molt primerenca. Ara bé, igual que els sistemes per rebre informació, el plor bàsic inicial evoluciona durant les primeres setmanes, diferenciant-se en funció de les necessitats del bebè (plor de son, plor de gana, plor de dolor...). En qualsevol cas, durant els primers mesos, quan els bebès ploren aconsegueixen el contacte humà que necessiten, contacte que, novament, consisteix en un seguit d'estímuls visuals, auditius, olfactivus... que el bebè va interpretant a mesura que avança el seu desenvolupament. El plor, per si mateix, no explica l'intercanvi d'informació tan complex que es produeix entre la criatura i l'adult, però sí que reflecteix com es produeix un encaix entre la crida del bebè i la resposta de l'adult, especialment durant els primers mesos, atès que no podem atorgar



el mateix significat als primers plors que al plor d'un nen o una nena de dos anys, en el qual conviuen diferents dispositius comunicatius més sofisticats. Això explicaria parcialment per què no hi ha una regla única per a tot el primer any pel que fa a «deixar que les criatures plorin». El plor no és un dispositiu aïllat, i el seu valor comunicatiu s'interpreta en cada situació i en cada moment del desenvolupament, ja que no és el mateix plorar al mes de vida que als vuit mesos. La resposta de la mare, l'educadora o qualsevol adult, per si mateixa, no comporta directament un tipus de vincle afectiu. Com és sabut, la realitat és molt més complexa que una relació entre plor i resposta al plor.

Igualment, el somriure suposa un sistema per transmetre informació als adults. Encara que el somriure inicial provingui d'un reflex i no sigui més que un gest, les conseqüències que produeix en els altres són summament interessants per comprendre l'intercanvi comunicatiu i afectiu que es produeix entre un bebè i un adult. És possible que, un cop desenvolupen un somriure pròpiament social, els infants somriegin a diferents estímuls: una fotografia amb una cara, un nino amb

trets facials semblants als humans, una persona de qui en reconeixen la cara, un desconegut que somriu... Però poc a poc van modulant a qui es dirigeixen els somriures, i van coneixent les reaccions que provoquen en els altres, més enllà d'un altre somriure. Com en el cas del plor, el somriure està estretament relacionat amb l'afectivitat, i va evolucionant a mesura que es van incorporant altres habilitats comunicatives que permeten completar (però no substituir del tot) la informació que es pot transmetre a través del somriure.

Una altra manera de transmetre informació la trobem en les primeres vocalitzacions. Si bé no podem encara parlar d'intencionalitat, sí que és veritat que els primers xerrotejos i les vocalitzacions posteriors són molt valuosos per al desenvolupament comunicatiu. En primer lloc, suposen una pràctica articulatòria molt important, tant en solitari com davant d'altres persones: els bebès van descobrint les possibilitats del seu aparell fonoarticulator i van experimentant amb els sons que són capaços de produir. En segon lloc, i més lligat al tema que ens ocupa, si les vocalitzacions s'emeten en un context interactiu, són interpretades automàticament per l'adult, de manera que s'estableix una mena de diàleg en el qual, entre altres coses, els bebès van coneixent el sistema de torns necessari



perquè la conversa sigui possible. El que resulta interessant és que no podem afirmar que el bebè vulgui relatar o dir alguna cosa concreta a l'adult, com tampoc no podem afirmar que aquestes vocalitzacions tinguin un clar contingut, però sí que podem afirmar que hi ha un interès mutu per «escoltar-se» i atendre's. Ja des de les dues setmanes de vida es poden trobar vocalitzacions diferenciades en els infants, que provoquen diferents tipus de reaccions en els pares. Així, les vocalitzacions positives s'interpreten com una conducta conversacional, i són respostes amb conductes vocals/verbals pels pares. Altres tipus de vocalitzacions, que sembla que expressin estats conductuals o afecte, generen en els pares conductes més dirigides a canviar l'estat mitjançant conductes tàctils i vestibulars.

A les set setmanes de vida, els infants emeten sons que poden classificar-se en funció de les característiques acústiques, i els emeten diferencialment en funció del context. Les criatures emeten vocalitzacions de diferents tipus segons si es troben en un context social interactiu o davant d'objectes o adults que no interactuen de manera activa amb ells.

A més, des de molt aviat, els infants són sensibles a la resposta de l'adult a les seves vocalitzacions. S'ha demostrat que la taxa de vocalització dels infants augmenta quan reben estimulació contingent a les seves

vocalitzacions; és a dir, vocalitzen més quan seguidament a la seva vocalització l'adult els respon amb estimulació verbal.

El primer balboteig, a més, va evolucionant durant tots aquests mesos, i els bebès van fent-se capaços de produir sons que cada vegada s'assemblen més als sons de la seva llengua. Per a molts adults que interactuen amb bebès aquests sons són un assoliment que se celebra i afavoreix el valor afectiu de la situació comunicativa. És òbvia la importància d'aquesta mena d'interacció que inclou vocalitzacions per al posterior desenvolupament del llenguatge.

Òbviament la nostra interacció amb els més petits no es basa en vocalitzacions per una banda, somriures per l'altra, gestos un dia, emocions un altre. Més aviat, els bebès interpreten i transmeten informació mitjançant una combinació de totes aquestes eines. Els contextos d'interacció adult-bebè, per tant, es van enriquint a mesura que els bebès són capaços d'incorporar i transmetre la informació de maneres més sofisticades, i a mesura que l'adult segueix proporcionant més espais i més oportunitats perquè es produeixin els canvis del desenvolupament.

A més del plor i les vocalitzacions, els infants són capaços d'utilitzar moviments corporals en els seus intercanvis comunicatius amb els adults

des de molt aviat. Alguns estudis han mostrat que bebès entre dotze hores i catorze dies de vida, ajusten els seus moviments corporals al ritme de la parla adulta.

Els primers intercanvis expressius, és a dir, la sincronia que s'estableix entre el que fa l'adult i el que fa el bebè, inclouen elements com moviments rítmics coordinats, mirades als ulls i la boca especialment, i moviments de les mans en coordinació amb la parla adulta.

Al mateix temps, els infants van desenvolupant capacitats que faciliten l'exploració dels objectes. Cada vegada són més capaços de manejar, tirar, sacsejar i dur-se a la boca joguines i tota mena d'objectes interessants. En un primer moment, els infants no són capaços de coordinar la seva atenció cap als objectes amb l'atenció cap als adults.

Les investigacions clàssiques assenyalen que al voltant dels sis mesos d'edat els bebès comencen a mostrar més interès pel món dels objectes, i no estan tan centrats en les seves pròpies sensacions. Però sembla que si focalitzen l'atenció en un joguet amb totes les seves possibilitats, no són capaços de focalitzar-la simultàniament en l'adult, i, per tant, no és possible compartir informació sobre les novetats que han despertat el seu interès.

L'adult, per la seva banda, sí que pot incorporar objectes a la situació comunicativa, però ha de tenir en compte que el bebè s'oblidarà temporalment de la seva presència si el joguet l'atrau. En aquesta mateixa edat, però, sí que és possible que els bebès i els adults generin situacions d'intercanvi i de seguiment d'un sistema de torns en jocs interactius com xocar el cap, treure la llengua, picar de mans... Al principi aquestes conductes les inicia l'adult, i el bebè, com a molt, les anticipa; però poc a poc el bebè pren també la iniciativa en una situació d'interacció amb un valor de plaer digne d'esmentar. La regularitat d'aquestes situacions facilita la predicció i, per tant, són espais que proporcionen la seguretat tan necessària per a un desenvolupament afectiu òptim. Es tracta d'un exemple en què el desenvolupament cognitiu i el desenvolupament afectiu van agafats de la mà.

De mica en mica, el joc recíproc va incorporant els objectes que abans estaven al marge de l'adult, i el sistema de torns comença a tenir lloc amb un intercanvi de joguets, com poden ser les pilotes. Alguns investigadors parlen del miracle dels nou mesos per referir-se a la possibilitat de relacionar els objectes amb les persones, ja que es produeix un trian-

gle d'interacció. Els bebès miren l'objecte i miren seguidament l'adult, per tornar a mirar l'objecte, com si volguessin dir «mira, aquí hi ha aquest joguet i jo sé que tu també pots mirar-lo». D'aquesta manera els infants comencen a ser capaços d'utilitzar els objectes per atraure i compartir l'atenció de l'adult, i d'utilitzar l'adult per aconseguir objectes o juguines del seu interès. És a partir d'aquest moment que comencen a aparèixer els primers gestos comunicatius, com assenyalar o mostrar objectes a l'adult. Es tracta d'una fita fonamental en el desenvolupament comunicatiu i lingüístic, però volem destacar que arrenca d'una trajectòria de desenvolupament que comença fins i tot abans del naixement, i en el qual estan implicats els adults que interactuen amb les criatures en diferents situacions durant tots aquests mesos.

Així doncs, el desenvolupament és una història en què els bebès van descobrint poc a poc la manera de produir canvis en el món de les persones, o com aquests canvis poden anar produint-se «a distància», en aquell lloc de què parlàvem al principi que es troba entre l'adult i l'infant. L'adult, per la seva part, va proporcionant oportunitats de trobada a mesura que interpreta i ajusta cada situació. Però el que més crida l'a-

tenció d'aquest procés és precisament el canvi propi del desenvolupament; venim preparats per sintonitzar amb els altres, però no venim preparats per interactuar d'una única manera. Cada bebè es troba amb experiències i persones, i la seva manera d'establir la sincronia afectiva va variant en cada situació.

I gràcies a aquest procés de desenvolupament l'afecte entre un bebè i cada una de les seves figures d'afeció és únic. ■

Marta Casla i Eva Murillo, professores de la Universitat Autònoma de Madrid

Bibliografia

- Giménez-Dasí, M.; Mariscal, S. (Coords.). *Psicología del desarrollo: desde el nacimiento hasta la primera infancia*. Madrid: McGraw Hill, 2010.
- Golinkoff, R.; Hirsch-Pasek, K. *Cómo hablan los bebés. La magia y el misterio del lenguaje durante los tres primeros años*. Oxford: Oxford University Press, 2001.
- Rochat, P. *El mundo del bebé*. Madrid: Morata, 2004.
- Vila, I. «Los inicios de la comunicación, la representación y el lenguaje. A A. Palacios; A. Marchesi; C. Coll (Eds.). *Desarrollo psicológico y educación. Volumen I. Psicología evolutiva*. Madrid: Alianza Editorial, 1999 (pàg. 133-150).

In-fàn-ci-a visita 1 de juny

Sant Julià de Ramis
Escola Bressol Municipal
El Cau de les Goges
i Escola Castellum

**Punt de trobada: Av. de França
s/n (Centre Cívic), a les 10.00 h**

Per arribar-hi vegeu: www.viamichelin.com

Un conte... i un joc

Elisabet Abeyà

De personatges que es converteixen en pedres o en muntanyes n'hi ha pertot arreu on hi ha pedres i muntanyes. Des del meu poble es veu un gegant adormit, a Montserrat hi ha Els Encantats, que tenen la seva pròpia llegenda. Podeu trobar pedres llegendàries més a prop del lloc on viviu. Ens ve de gust presentar-vos un conte que ve de força lluny, d'Islàndia, on diuen que cada pedra té una història.

Si els gegants es poden convertir en pedres, nosaltres podem jugar a convertir-nos en estàtues i sentir el plaer d'estar quiets després del moviment, igual com apreciem el silenci entre dues notes musicals.



Un conte: «La geganta i els seus fills»

Diuen que temps era temps hi havia una geganta que vivia a una muntanya d'Islàndia i un dia que feia una passejada es va enamorar d'un gegant que vivia unes quantes muntanyes més enllà.

La geganta va netejar molt bé la seva casa, per si el gegant anava a visitar-la. Va tirar enlaire per un forat de la muntanya pedres i rocs que no servien per a res i la gent de la zona es va pensar que començava l'erupció d'un volcà. La geganta també va preparar una sopa boníssima i calenteta per si el gegant anava a veure-la, i, és clar, va començar a sortir cendra i fum pel forat de la muntanya i la gent deia: «Ara ben segur que el volcà està en erupció».

Sembla que el gegant era molt mandrós i no va anar a veure la geganta; per això quan es va fer fosc ella va anar a la casa del gegant. Per sort era hivern, quan les nits d'Islàndia són molt llargues, i com que la geganta era bona caminadora, va poder arribar abans que sortís el sol. Perquè heu de creure i pensar i pensar i creure que en aquells temps els gegants no podien veure la llum del sol. Si els tocava ni que fos un dels seus tímids rajos es quedaven convertits a l'instant en estàtues de pedra.

Quan la geganta va arribar a cal seu enamorat tots dos es varen posar molt contents. Varen cantar, varen ballar, varen botar, es varen besar i es varen abraçar, fent voltes cap aquí i voltes cap allà. Així feren tremolar la muntanya i les terres dels voltants i la gent deia: «Ai, quin terratrèmol».

La geganta va tornar a casa seva i al cap de nou mesos va tenir vuit fills, tots ben semblants a son pare. Ella va estar molt ocupada durant un bon temps perquè havia de tenir cura de tot aquell raig de criatures i no va poder visitar el seu enamorat, però... quan tots els nens ja sabien caminar els va dir: «Ja és hora que conegueu el vostre pare!». I així que es va fer de nit varen començar el camí cap allà on vivia el gegant. Per a ella aquell camí era no-res, ja que era forta i valenta i feia les passes llargues, però amb els vuit gegantons era tota una altra cosa. Ara un tenia un moc, l'altre tenia un pixo, l'altre ensopegava amb una pedra, l'altre plorava... i la geganta s'havia d'anar aturant per atendre'ls a tots. Bé va procurar que anessin de pressa, sobretot quan veia que la nit s'acabava i estava a punt d'aparèixer la llum del sol, però no hi va haver manera. Així que els va tocar el primer raig de sol, la geganta i els seus vuit filllets varen quedar convertits en una preciosa estàtua de pedra. Ella no va poder tornar a veure el seu estimat i ell no va conèixer els seus vuit fillons.

Si un dia aneu a Islàndia i veieu una pedra molt alta que té forma de geganta amb vuit pedres més petites al seu voltant, sabreu que es tracta de la geganta i els seus fills.

(Adaptació d'una llegenda islandesa)

Un joc: «Estàtues»

Es fa una rotllana, tots agafats de les mans. El qui porta el joc diu: «Fugiu», i els infants s'escampen per l'espai, fins que senten: «Estàtues». Llavors s'han d'aturar i adoptar una postura original però ben estable, sense moviment, perquè les estàtues no es mouen. Es torna a fer la rotllana i es repeteix el joc.

Llibres d'un en un

Ana Barrios i Roser Ros

Els llibres, com diu Pennac, estan fets per ser explicats, per ser llegits, no per ser comentats. Acabar una lectura demana aquell silenci necessari per deixar reposar el que hem consumit, per pair-ho, per deixar que s'organitzi tot plegat... És similar al que ens passa després d'una bona pel·lícula, quan en sortir del cine ens pregunten què tal i no sabem què contestar, perquè tot s'està situant. Més tard, quan ningú no ens pregunta res, les coses van sortint, lentament, o no..., potser reapareixeran molt més tard, quan ja haurem oblidat del tot l'argument. Però en tot cas, tenim el dret al silenci després de llegir, perquè el territori de la lectura és en l'espai de la nostra intimitat. Provarem d'explicar-ho a través d'un llibre àlbum, un gran clàssic de la literatura infantil.

SENDAK, M. *Allà on viuen els monstres*. Pontevedra: Kalandraka, 2000. ISBN: 9788484646921

Aquest àlbum il·lustrat, realitzat per Maurice Sendak l'any 1963, no deixa de robar el cor de petits i grans gràcies a la unitat que formen totes les seves parts. Passen els anys i es continua reeditant com si l'haguessin escrit expressament per al lector que el té a les mans en cada moment. Els temes són prou universals, prou intemporals: el nostre monstre interior, la nostra necessitat d'afecte. La tesi de la narració: cal trobar la manera de fer-nos amics del monstre que els altres diuen que som i, un cop aconseguit, un cop superada la por, voldrem recuperar la calidesa amb les persones que ens estimen i que ja ens estan esperant...

La combinació entre el text i la imatge per explicar-nos conjuntament la història, sense trepitjar-se, és excel·lent, començant per la força poètica del text curt situat a la pàgina esquerra envoltat d'un silenci expressat pel blanc del full, i que et porta a seguir llegint la imatge de la dreta, que amplia el text concretant-lo, que el complementa mostrant



emocions i provocant-les; una imatge que es va eixamplant a mesura que es passen les pàgines i la selva va creixent, fins a dominar tota la pàgina; una imatge que salta en part a la pàgina esquerra en el camí entre l'habitació i el lloc on viuen els monstres i que acaba dominant la doble pàgina, primer en combinació amb el text, fins a acabar fent-lo desaparèixer durant la festa salvatge. A partir d'aquí, anem cap al final en l'ordre invers pel que fa a la combinació imatge-text fins a arribar a l'última frase de la narració, una línia de text a la pàgina esquerra envoltada de silenci a doble pàgina.

Però aquesta combinació perfecta d'imatge i text no ho podria ser sense la qualitat de cadascun dels elements que la formen. D'una banda, la calidesa de les imatges, la força expressiva i comunicativa dels rostres, dels gestos, dels petits detalls, com aquella lluna que es veu des de la finestra de l'habitació, present i central al lloc on viuen els monstres i que es transforma en lluna plena, la calidesa dels colors i la seva harmonia, que es mostra en ple en les palmeres de les guardes amb el pes de l'ombrejat en tinta negra. I de l'altra, un text veritablement literari, que juga amb l'efecte que provoquen les paraules, que juga amb el temps, que juga amb els ritmes i les repeticions. ■

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



Cursos Escola d'Estiu 2013 Educació infantil

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

**Primera setmana
de l'1 al 5 de juliol
matí de 10 a 13 h**

131110001 Estar en un pla d'horitzontalitat amb els infants. La posada en pràctica de la idea d'equitat i igualtat de les escoles lliures

Marion Tielemann, Institut für pädagogische Kompetenz, i Björn Schlapkohl, Ostseeschule Flensburg.

131110011 Jugar, pensar i parlar per aprendre ciències

M. Teresa Feu Vidal, mestra, col·labora amb la formació de mestres d'EI de la UVIC.

131110051 Ensenyar llengua a l'educació infantil

Rosa Boixaderas Sàez, professora col·laboradora de la Facultat d'Educació de la UVIC.

135110002* Curs de kinesiologia educativa. La meva experiència a l'aula

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

135110021* La maleta de la ciència per a educació infantil i primària

Enric Ramiro Roca, mestre, treballa a un IES i fa classes a la universitat.

135110031* Taller de teatre: expressió, emocions i creativitat

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

135110051* Començar a llegir i a escriure

Montserrat Fons Esteve, professora de Didàctica de la Llengua a la Universitat de

Barcelona, i Rosa Gil, membre d'equip d'atenció psicopedagògica i professora UAB.

135110052* El pla de lectura de centre

Joan Portell Rifà, pedagog i formador de PLEC.

135110082* Aprenem entre iguals: en parlem?

Xavi Geis Balagué, mestre de l'escola Rellinars, formador de l'ICE de la UAB, integrant de grups de treball ICE de la UAB. Col·laboren: Maria Casanovas, Maria Balsach, Patricia Caparrós, Irene Barnaus, Àngels Sancliments i Alba Freixas.

135110083* Escola Riera de Ribes

Rosa Maria Barnadas Guerrero, mestra i cap d'estudis de l'escola Riera de Ribes, membre del grup de treball de l'ICE de la UAB «La cultura matemàtica de les persones».

135110084* El treball per projectes

Carme Pablo Puigmestra, mestra i formadora de l'ICE de la UAB. Col·labora: Anna Canamasas.

**Primera setmana
de l'1 al 5 de juliol**

Tarda de 15 a 18 h

131150081 Un espai per als infants?

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

135150041* Recrea a l'escola

Mar Màrquez Olivella, escultora i tallerista de plàstica.

135150081* La participació a l'escola, clau per construir el projecte educatiu

Carles Gràcia Martínez, mestr d'Educació Infantil, director de l'escola Els Pinetons de Ripollet.

135150082* Redescubriendo el juego como una forma natural de aprender: teoría y práctica

Ofelia Reveco Vergara, educadora de infantil, máster en Ciencias Sociales, doctora en Educación (Chile).

Tarda de 16 a 18 h**138150001 (0-3 anys) Narracions mirall: explicar l'altre em modifica**

Rocío Galindo Chacón, mestra d'educació infantil. Observacions: Curs de 10 hores, adreçat a mestres d'escola bressol.

138150091 (0-3 anys) Com podem acompanyar les famílies en l'espai familiar

Rita Camps Marsal i David Aparicio Miró, educadors de l'Espai Familiar Erasme Janer-Raval. Col·labora: Roser Boltes
Observacions: Curs de 10 hores.

Primera setmana**DE L'1 AL 5 DE JULIOL****MATÍ de 10 a 13 i TARDA de 15 a 18 h****131180031 Psicomotricitat, expressió corporal i dansa. Recursos metodològics i propostes de treball a l'aula**

Àngels Hugas Batlle, mestra, psicomotricista, màster en Comunicació, Premi de

Pedagogia Rosa Sensat, codirectora de les companyies Búbulus Menuts i Dansa Xalesta.

131180041 Del dibuix imaginat al dibuix de la realitat. El llenguatge gràfic, del gargot al dibuix del natural

Mara Davoli, direcció artística de l'Escola comunale de l'infanzia Pablo Neruda di Reggio Emilia. Projectes amb mestres d'escoles de primària i secundària.

131180091 Aprenentatge i comunicació: llenguatge verbal i escriptura com a llenguatge

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

131180092 La documentació educativa como estrategia ética, estética y política

Alfredo Hoyuelos Planillo, tallerista de las Escuelas Infantiles Municipales de

Pamplona, y Ana Araujo Hualde, educadora de la Escuela Infantil Municipal Egunsenti de Pamplona.

135180001* Educació artística i educació especial

Mar Morón Velasco, mestra d'educació especial en centres d'educació especial, centres ordinaris de primària i secundària.

**Segona setmana del 8 al 12 de juliol
Matí de 10 a 13 h****131210001 Construyendo pedagogías descolonizadoras y macunaímicas**

Maria Carmen Silveira Barbosa, profesora en la Universidad Federal de Rio Grande do Sul (Brasil), i Ana Lucia Goulart Faria, profesora en la Universidad de Campinas-Sao Paulo (Brasil).

131210091 L'escola lenta

Gianfranco Staccioli, secretari general de CEMEA a Itàlia i professor de

Metodologia a la Universitat de Florència, i Penny Ritscher, experta en primera infància, autora del llibre Slow School.

135210001* Coeducació: juguem, vivenciem i parlem-ne!

Olga Checa Herranz, mestra d'educació primària, especialista en coeducació, en educació física i psicomotricitat.

135210041* Taller de llibres a l'aula: laboratori de papers, lletres, colors, cosits i jocs

Roberta Bridda, il·lustradora i enquadernadora, i Elena Gascón Latorre, professora a la Facultat de Formació del Professorat de la Universitat de Barcelona i a l'Escola Massana.

**Segona setmana del 8 al 12 de juliol
Tarda de 15 a 18 h****135250001* Viatge intercultural i solidari a través de les danses d'arreu del món**

Olga Checa Herranz, mestra d'educació primària, especialista en coeducació, en educació física i psicomotricitat.

131250041 Les ombres van a l'escola
Mariano Dolci, mestre i titellaire.

138250091 (0-3 anys) Pedagogia de la vida quotidiana
Montserrat Fabrès Valls, mestra i assessora

Tarda de 16 a 18 h

138250081 (0-3 anys) L'espai exterior, un procés de transformació
Montserrat Pàmies Carbonell, mestra de l'EBM Els Tabalets de Valls, i Marta Secall Roca, mestra de l'EBM Xiquets i Xiquetes de Valls. Observacions: Curs de 10 hores.

Segona setmana del 8 al 12 de juliol
Matí de 10 a 13 h i tarda de 15 a 18 h

131280031 El llenguatge del cos. Motricitat a l'aigua a les primeres edats i relació amb altres llenguatges
Matteo Bini, diplomad en ciències motrius a la Universitat de Bolonya. Mestre d'educació física a les llars d'infants i parvularis de Reggio Emilia. Treballa com a tallerista de l'escola Tondelli, de Reggio Emilia.

131280051 Explorem la diversitat de llibres per a infants, gaudim de les

imatges i les paraules
Montse Colilles Codina, psicòloga, formadora i assessora d'equips de mestres d'escoles bressol, coordinadora del grup «Art i literatura». Col·labora: Pascal Humbert.

131280081 Observar i interpretar per construir contextos d'aprenentatge al parvulari
Gino Ferri, mestre d'escola d'infants de 3 a 6 anys a Reggio Emilia i formador de mestres d'escola bressol i parvulari. Observacions: Cal dur ordinador i càmera fotogràfica digital.

Dues setmanes de l'1 al 12 de juliol
Matí de 10 a 13 h

135310031* Educació emocional a través del teatre i dels titelles
Núria Mestres Emilio, professora d'expressió plàstica i pedagoga, i Berta Miquel Josa, directora de projectes educatius i gestió cultural.

Dues setmanes de l'1 al 12 de juliol
Tarda de 15 a 18 h

131350111 Kit bàsic en TIC a educació infantil
Tona Castell Escuer i Anna Torner Santanach, mestres d'educació infantil.

Tarda de 16 a 18 h

138350001 (0-3 anys) La resiliència a l'escola bressol. La importància dels 3 primers anys de vida.
Rut Sánchez Ramos, educadora de l'escola bressol Sant Medir, mestra i psicopedagoga. Observacions: Curs de 20 hores.

138350081 (0-3 anys) Els tres primers anys de vida a l'escola bressol
Noemí Ramírez Fernández i Meritxell Sabaté Helices, mestres d'escola bressol Col·laboren: Ivan Febrer, Marta Ordóñez i Cristina Roca . Observacions: Curs de 20 hores.



Més informació:
www.rosasensat.org



Un element comú a les portes d'aquest any són els materials amb què els infants creen. Un societat com la nostra, massa sovint és un exemple d'un consum desafortat, un consum que, com una màquina, no es detura davant de res ni de ningú. Atorguem a la bellesa de les coses una data de caducitat, i valorem la novetat per sobre de l'oportunitat de crear i recrear.

Junt amb la voluntat de cercar una nova bellesa, s'intenta generar una cultura, una nova mirada cap allò que no és valorat, perquè sigui vist com a quelcom que es pot transformar, quelcom que és recreat, que genera una nova visió i que dóna valor a la riquesa que ens envolta.



Tireu confits! Propostes per a fer música amb infants de 0 a 3 anys

Teresa Malagarriga, Jessica Pérez, Laura Ballber i Clara Roca (Grup REMIS 0-3) Barcelona: Amalgama edicions, 2011.

El contingut del llibre emergeix del projecte de col·laboració entre l'IME de Mataró i el Departament de Didàctica de l'Expressió Musical, Plàstica i Corporal de la Universitat Autònoma de Barcelona per oferir un pla de formació musical al col·lectiu de mestres de les escoles bressol municipals de la ciutat.

El grup REMIS 0-3 ha recollit en aquest volum algunes de les activitats realitzades amb els més petits.

Vivir, crecer y aprender: de 0 a 6 años

Mercedes Blasi i altres Granada: Fundación Local Granada Educa, 2006.

En aquest llibre es recullen algunes de les experiències educatives que es desenvolupen en les escoles infantils municipals de Granada: Arlequín, Belén, Duende i Luna. Aquests centres comparteixen l'educació i la criaça d'infants de 0 a 6 anys.

Al llarg de tot el treball anem descobrint una mostra de la tasca que l'equip de professionals de les escoles infantils de Granada està desenvolupant des de fa 30 anys.

Experiències on es promouen la participació i la implicació de les famílies, i on aquestes troben un lloc per poder compartir amb altres famílies i professionals els seus interessos, preocupacions, dubtes, opinions...



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

Espai per a una creativitat sense límit

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



Edició i administració:

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

Direcció: Irene Balaguer i Eva Jansà

Secretaria: Mercè Marlès

Consell de Redacció:

Elisabet Abeyà, Esther Aguiló, David Altimir, Mercè Ardiaca, Montserrat Baliarda, Nancy Bello, Teresa Boronat, Clara Claramunt, Carme Cols, Judit Cucala, Montserrat Daniel, Montserrat Fabrès, Rosa Ferrer, Carme Garriga, Esteve Ignasi Gay, Marisol Gil, Xavier Gimeno, Josepa Gòdia, Josepa Gómez, Roser Gómez, Marta Guzman, Teresa Huguet, Montserrat Jubete, Elisabet Madera, Sílvia Majoral, Blanca Montaner, Misericòrdia Olesti, Àngels Ollé, Marta Ordóñez, Beatriu Pérez, Núria Regincós, Montserrat Riu, Carme Rubió, 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.

nova revista digital d'accés lliure

nº1

REVISTA DIGITAL DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT
ABRIL 2011

in-fan-cia latinoamericana sumario



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



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

www.rosasensat.org