

in- fàn- ci- a/195

REVISTA DE L'ASSOCIACIÓ
DE MESTRES ROSA SENSAT
NOVEMBRE / DESEMBRE 2013

educar de 0 a 6 anys



La botiga virtual

Quins Llibres?



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

www.quinsllibres.org

cesc

De Mallorca, Menorca, Eivissa i Formentera

La gran acció, reacció, que s'ha produït des de l'inici de curs a les Illes en favor de l'escola pública des d'educació infantil fins a secundària és un fet tan sorprenent com admirable. Per això considerem bàsic dedicar-hi aquesta plana editorial.

Perquè les polítiques que aplica el Govern balear són, amb petits matisos, les mateixes que s'apliquen arreu de l'Estat, deixant de banda com la LOMCE les aprofundirà i legitimarà.

Per tant, amb la crisi com a excusa, som testimonis de com progressiva o dràsticament es destrueixen les conquestes que lentament la democràcia havia incorporat al sistema educatiu i a la millora de l'educació pública.

El malestar és arreu, però també la por, una por que dificulta la reacció, que resulta per tant molt minoritària. Perquè des de la majoria dels governs s'actua amb una prepotència brutal i una demagògia si pot ser encara més gran. Provocant així que la democràcia, la democràcia real, es dilueixi, es freni o es paralitzi.

Era el mes d'abril quan una mestra menorquina, compromesa i lluitadora, deia desanimada: "Quan sortim al carrer som quatre moixos". A l'agost la mateixa mestra, amb la cara il·luminada d'esperança, participava en l'organització d'unes Jornades Pedagògiques, en les quals l'aforament dels espais va quedar petit. Els mestres i professors de tot Menorca es mostraven indignats per les darreres decisions de la Conselleria en relació amb les sancions i amb l'ara famós decret de les TIL. En realitat les TIL han sigut la gota que ha fet vessar el got, tant per la forma com pel fons, dues qüestions rellevants en educació.

I així, d'una manera impensable, una gent reconeguda com a tranquil·la i caracteritzada per la calma, s'alça contra tants despropòsits, i han deixat tothom bocabadat, tant per la forma com han actuat, com pel fons del que defensen.

La seva és una acció sense precedents a les Illes, i està tenint un gran protagonisme als mitjans, tot i que aquests recullen només part del que allí està passant.

Però la grandesa del que passa a totes i cada una de les Illes és de gran profunditat i abast. Tal com explica una mestra mallorquina, «sembla que les Illes es despartin. Vagis per on vagis veus camisetes verdes. S'estan fent actes per omplir les caixes de resistència: concerts, recitals, tallers, jornades... Als mestres ens regalen productes als mercats, ens fan descompte a les botigues... A una de les manifestacions vaig veure un jove amb una pancarta que deia: "Gràcies mestres, per defensar la nostra educació". Amb aquest ambient de carrer sembla difícil que el Govern es pugui sortir amb la seva».

La irracionalitat domina les accions de governs. Qui pot pensar que es podrà aprendre una nova llengua sense la preparació prèvia necessària, que requereix temps? I a més, amb aquest despropòsit es vol alhora marginar o eliminar la llengua que el poble estima, perquè és la seva, perquè és el seu tresor més preuat, la seva manera de veure i comprendre el món. Només la barbàrie pot perseguir aquest propòsit. No ho va aconseguir el feixisme i ara tampoc podran; l'autoritarisme és incompatible amb la democràcia.

Sabies que...	Joan Llongueras	Joan Llongueras	2
Plana oberta	Sempre s'ha fet així	Sílvia Majoral	3
Educar de 0 a 6 anys	L'espai de l'escola infantil, potent i plural	Maria Carmen Silveira Barbosa	7
Bones pensades	Toc, toc! Qui hi ha?	Laura Alcolea	13
Escola 0-3	Una experiència sonora	Jèssica Pérez, Imma Labrador i Helena Fernández-Boter	14
	Una mirada al cel	Montserrat Pàmies i Txell Duch	17
L'entrevista	Conversa amb Isona Passola	Infància	21
Escola 3-6	Art i educació creadora	Miguel Castro	25
	Una bústia groga	Amparo Jerónimo	33
Infant i societat	Aferrament i evolució, línies de criança	Eulàlia Torres	39
El conte	Un conte... i un joc: La llebreta	Elisabet Abeyà	44
Llibres a mans dels infants	Llibres de dos en dos	Roser Ros	45
Informacions			46
Biblioteca	sumari		47

Joan Llongueras

Quan parlem d'educació musical dels infants en l'escola, cal que diguem ben clarament, de seguida, tot allò que ens proposem i tot allò que volem obtenir dels infants amb les pràctiques i disciplines d'aquesta educació.

Apressem-nos a dir que la Nostra finalitat intrínseca, la Nostra finalitat primordial dins l'escola no va dirigida –cal remarcar-ho– a formar directament i immediatament ço que podríem anomenar professionals de la música, ni tan sols a organitzar periòdicament audicions acurades i perfectament estilitzades per a fer ostentació i donar proves d'uns coneixements musicals complets, d'una tècnica més o menys extraordinària i d'un virtuosisme, ja sia vocal, ja instrumental, que pugui sorprendre i captivar un auditori.

No és que abominem de tot això, ni molt menys. Al contrari, ens sembla molt de raó sia realitzat, de faisó la més completa i perfecta possible, dins una escola especialitzada per a l'estudi sistemàtic de les tècniques musicals en tota la seva complexitat i amplitud. No és que tampoc creiem que a l'escola no es puguin ni es deguin procurar assolir execucions selectes i acurades amb els infants; el que volem és que ja des dels primers anys, la música sia una força, un element inapreciable i insubstituïble en la plasmació, en la formació integral de l'infant. Entengui's bé. No que sia solament l'infant, l'infant dotat i seleccionat, un element per a produir la música, sinó la música un element magnífic per a contribuir, molt directament, a la revelació i a la formació de l'infant. De tots els infants sense cap excepció.

L'escola ha de tendir, segons nosaltres, a formar, abans que tot, la personalitat física i psíquica dels petits. És aquest un dels deures humans més imperiosos.

La primera missió, doncs, de la música dins l'escola ha d'ésser l'intervenir, d'aquella faisó i amb aquella eficàcia, que solament la música apar haver-ne el privilegi en la formació i fixació d'aquesta doble personalitat que acabem d'esmentar i a base de la qual tots els ensenyaments prendran de seguida un nou valor i una nova significació.

Creiem que la música –tal com ja he indicat– no precisament en allò que té de sàvia, sinó en allò que té de bona i útil; no ja com a harmonia interna, sinó



simplement com a pràctica i saludable disciplina dels sentits i de l'esperit, és quelcom d'indispensable, d'essencial, en la vida dels infants.

S'ha dit que l'orella musical és una facultat de l'ànima. En efecte, i estem convençuts que les sensacions auditives, quan són pures i de bona llei, poden arribar a crear en l'ésser sensible, en l'ésser que està despert per a rebre-les, un estat interior de consciència i d'emotivitat que els educadors i els pedagogs no deuen de desconèixer ni poden menysprear. L'infant és l'ésser per excel·lència apte per a rebre aquestes sensacions i per a restar fonament impregnat d'elles.

Plató pensa que, «àdhuc abans d'arribar a l'edat del coneixement, l'infant (si coneix la música) ja es conduirà bé, a causa de la relació íntima que la música haurà establert per endavant entre ell i la seva raó». La cosa indispensable és, doncs, que l'infant conegui la música. La música integrada en el nostre coneixement, és un plaer; la música és una alenada vivificadora. És com una joguina meravellosa per als infants. És la joguina vibrant, és la joguina alada i pura del seu esperit àvid de sensacions. ■

Joan Llongueras i Badia

«L'educació musical dels infants en l'escola primària»,
Revista Musical de Catalunya, Barcelona, 1931.

Sempre s'ha fet així

Segur que aquesta sentència és més present en el nostre dia a dia del que en som conscients. Fins i tot, de vegades, escoltar-la ens fa remoure a la cadira. Aquestes línies ens conviden a repensar allò que fem a l'escola des de la descripció de situacions ben quotidianes.

Sílvia Majoral

La Marina té dos anys i va a l'escola bressol. Allà, en algun moment del dia tots seuen i la mestra els mostra fotos dels infants del grup mentre en van dient els noms:

–Qui és?

–*La Mireia.*

–Bon dia, Mireia. Qui és?

–*El Joan.*

–Bon dia, Joan.

I així fins que han repassat tots els infants de la classe.

–Qui és?

–*La Berta.*

–Bon dia, Berta.

–Qui és?

–*El Jordi.*

–Bon dia, Jordi.

I segurament el curs següent, quan vagi al grup de quatre anys, la Marina es tornarà a trobar una mestra que continuarà fent el mateix.





I potser també en el grup de cinc anys.

A l'escola bressol ho trobava divertit, i fins i tot quan arribava a casa hi tornava a jugar tot posant les nines en cercle, imitant la mestra i preguntant-los: «Qui és?»

Al cap d'un temps, però, la Marina va començar a avorrir-se, a parlar amb la nena que tenia al costat, a tocar-li els clips, a ensenyar-li les mitges, a intentar agafar les volves de pols que es veien en un raig de llum, a anar al lavabo, a aixecar-se a beure aigua...

Aquesta activitat, com tantes altres, en algun moment, en algun context ha tingut i pot tenir algun significat, però repetida sense solta ni volta es torna avorrida i ridícula. Hi ha moltes maneres de fer les coses i també cal saber per què es fan.

En el món de l'educació hi ha mil exemples d'activitats i maneres de fer que es repeteixen de la forma més absurda, que es tornen rutines que ningú ja no es pregunta d'on sorgeixen ni per què es van començar a fer.

De vegades ens queixem –amb tota la raó– de l'excés de canvis legislatius en matèria d'educació, però potser no cal amoïnar-s'hi perquè, de fet, tot sembla ben inamovible a l'escola.

Hi ha tantes idees expressades per pedagogs del segle XIX que encara avui són innovadores!





plana oberta

«A l'infant no se li han de donar llargs discursos (...) més aviat s'haurà de conduir-lo perquè s'expressi ell mateix en relació amb els objectes (...). L'atenció de l'infant s'extingeix amb llargues explicacions i, en canvi, s'activa amb preguntes vives. Quan els infants es mostren distrets o clarament mancats d'interès cap a l'ensenyament, el mestre hauria de començar a buscar, sempre en si mateix, la causa d'aquest fet.» Pestalozzi (S. XIX)

La importància d'aprendre a partir de la realitat immediata i de la vida quotidiana, de jugar, de parlar, de gaudir d'espais i materials estimulants, de compartir, d'inventar, d'experimentar, de sentir-se estimat, valorat i respectat... es pot llegir ja en els grans pedagogs de l'educació infantil del segle passat i de l'altre.

I com pot ser que ara, al segle XXI, hi hagi encara tants infants als parvularis amb:

- horaris rígids: de 9 a 10 matemàtiques, de 10 a 11 anglès...?
- omplint siluetes procurant no sortir de la ratlla?
- massa hores callats escoltant la mestra?
- que gairebé no tenen temps per jugar?
- asseguts a les cadires fent «fitxes»?
- ...

Un mestre no pot ser un lloro que repeteix allò que ha après, ni algú que busca activitats «vistoses» per Internet.





Un mestre ha de defugir l'artificialitat i tenir clar quina mena de persones vol ajudar a formar. L'essència ja es troba en els pedagogs del XIX, l'essència és el sentit comú i l'essència és, també, observar els infants i el món.

Un mestre ha de ser capaç de fer-se preguntes, d'imaginar, de trencar motlles, de reinventar, de replantejar-se constantment la seva feina. Un mestre s'ha de comprometre.

El món ha canviat moltíssim en pocs anys i, en canvi, els infants de les nostres escoles estan essent educats tal com ho vam ser la majoria de nosaltres i fins i tot els nostres pares.

Jo volia ser mestra perquè considerava que l'escola podia ser un espai privilegiat per canviar el món.

I potser no hi ha res més conservador.

Sé que hi ha excepcions. Sé que hi ha –i sempre hi ha hagut– escoles i persones que lluiten cada dia, que inventen i busquen complicitats perquè l'escola sigui un lloc diferent. ■

Sílvia Majoral, mestra d'educació infantil

Sisena Jornada Marta Mata

Saïfores, dissabte 23 de novembre de 2013

Maria Montessori i els Drets de l'Infant

Saïfores

Horari: de 10 del matí a 6 de la tarda
Inscripció: 10 €
Dinar: 10 €

Inscripcions:

www.fundaciomartamata.org/formulari.html

Organitza: Fundació Marta Mata Garriga

A les 10. Benvinguda.

M. Assumpta Baig.

Presentació de la Jornada. Irene Balaguer

A dos quarts d'11. La meua relació amb Maria Montessori i la seva pedagogia. Maria Antònia Canals

A les 11. Debat. Modera: Núria Bolet

A dos quarts de 12. Esmorzar

A les 12. Un ambient, un material, una educadora.

- *La cooperació entre diferents edats.* Dolors Bosch i Gemma Torrejon
- *La panera dels tresors.* Pepa Òdena
- *Les capsas, una font d'inspiració.* Carme Alemany
- *El campament per aprendre.* Fabian Mohedano

A dos quarts de 2. Debat. Modera: Anna Valls

A les 2. Dinar

A les 4. Documental

A dos quarts de 5. Debat. Modera: Irene Balaguer

A les 5. Montessori, una precursora dels drets de l'infant.

Josep González-Agàpito. Modera: Maria Josep Udina

A les 6. Cloenda. M. Assumpta Baig

Inscripcions a: www.fundaciomartamata.org/formulari.html

L'espai de l'escola infantil, potent i plural

En el disseny dels espais i la disposició dels diferents materials a les escoles infantils s'hi amaga tota una cultura i uns valors que van implícits en els mestres. La manera d'entendre i viure aquest món influeix en aquesta disposició, però també mostra allò que volem que passi en aquell espai i quin valor donem a tots i cadascun dels membres que l'habiten. És més, oferim oportunitats perquè els infants també construeixin aquest espai?

Maria Carmen Silveira Barbosa

Des dels inicis del disseny de les escoles infantils, es constituïren modalitats d'organització dels espais diferenciats de l'escola per als infants més grans. Els espais exteriors i interiors foren dissenyats per tal de fomentar l'organització dels infants per jugar, dibuixar, parlar, modelar, dramatitzar, conversar i cantar.

Més enllà de la taula rodona que afavoreix les relacions entre infants, hi havia espais per a jocs simbòlics, taules i cavallets per a la pintura, catifes per a la realització de jocs de construcció i prestatgeries de llibres i instruments musicals. Els mestres també dissenyaren jocs per ampliar l'experiència sensorial, motor, imaginativa del món, evidenciant comprendre que l'aprenentatge dels infants es constitueix a través de la relació corporal amb el món i les persones, en un context de vida col·lectiva.

Tota aquesta definició de l'espai suggereix una pedagogia de la primera infància que emergeix de la modernitat: l'edat de la innocència, serenitat, alegria, etc., segueix l'ús de colors pastel o colors primaris, la selecció de les imatges, de les pintures a les parets, l'organització dels jocs, els materials, tot d'acord amb la concepció de la infància del segle XIX.

A finals del segle XX, molts estudis van reafirmar la importància de l'espai en la construcció de relacions entre els infants i en l'elaboració





de propostes pedagògiques. L'enfocament italià de l'educació de la primera infància, per exemple, definirà l'arquitectura com un principi educatiu en la seva organització que permet als mestres descentralitzar la direcció del procés educatiu i estar amb els infants observant les seves accions i ajustant la intervenció als moments necessaris. Per tant, podem dir que en els darrers trenta anys, el tema dels espais físics ha estat l'espurna que ha originat la reflexió de la pràctica pedagògica en l'educació dels infants, i ha esdevingut un paràmetre important per avaluar la qualitat de l'educació. No obstant això, cal ser conscients que l'èmfasi en l'organització dels espais pot encaminar-nos també a algunes trampes:

- que només hi ha un model d'organització espacial o un patró estètic per a una escola d'educació infantil (sense tenir en compte que aquest espai per si sol no pot dur a terme una educació de qualitat);
- crear espais que no recullen la diversitat cultural, privant els infants d'un espai que transmeti els trets de la identitat social;
- espais que afirmen la neutralitat dels espais físics o afirmen que no interfereixen en els supòsits pedagògics;
- o espais en què els usuaris -especialment els infants- no tenen l'oportunitat de canviar l'espai habitat per ells;
- o fins i tot que el temps que s'ofereix als infants i als mestres per gaudir d'aquests espais no es considera important.



Amb l'objectiu de pensar amb els mestres una manera d'observar, cuidar i transformar els espais de les escoles d'educació infantil, em permeto compartir una reflexió sobre l'espai a partir de tres conceptes: *l'anestèsia, aesthèsia i estètica*.

La paraula *estètica* s'ha utilitzat des del segle XVIII per descriure l'àrea de la filosofia que defineix què és *allò bell*. No obstant això, el terme grec *aisthesis*, la referència lingüística de la traducció de la paraula *estètica*, és un concepte més ampli. També inclou *aesthèsia*, és a dir, la relació de l'ésser humà amb el món, la seva capacitat de percebre per aconseguir sensacions, sentiments, explorar i dur a terme accions i moviments. I quan s'utilitza amb el prefix *an-*, esdevé *allò contrari*: *l'aesthesia*, és a dir, *l'anestèsia* o la incapacitat de sentir, l'absència de sensacions. Crec que aquesta aportació pot ajudar els mestres a reflexionar sobre el seu lloc de treball juntament amb els infants, companys i famílies per tal d'oferir un espai potent i plural per a l'educació de les noves generacions. Una relació que es retroalimenta: *l'anestèsia*, moment de reflexió sobre com educa l'escola a través dels seus dissenys de l'espai, *aesthèsia* com el temps per concebre l'espai no només pensant en els resultats que hi podem trobar, sinó també per dedicar-lo a valorar el procés –i les tensions i distensions que hi ha en aquest espai– i enfortir les relacions vitals d'energia amb el món i construir junts l'estètica com a pluralitat de bel·leses.

L'anestèsia, acomodar-nos en els *junk spaces*

Com hem vist abans, la història de l'educació infantil es construeix a occident sobre un imaginari social del que havia de ser una escola d'educació infantil. No obstant això, en els darrers cinquanta anys aquest model ha canviat, i en l'actualitat hi ha dues forces que s'intenten incorporar activament a aquest imaginari. D'una banda, la cultura de masses, especialment els mitjans de comunicació, que ofereix als infants una allau d'imatges que subjectiven, modelen i organitzen les relacions socials.

S'han realitzat diferents estudis crítics sobre l'homogeneïtzació dels patrons estètics mundials promoguda per la globalització, però la gent sembla cada cop més anestesiada,¹ immersa i (con)formada en aquesta paralizadora estètica. Una manera subtil de dominació que ens diu el que és o no bel·lesa, *allò apropiat*, necessari i imprescindible, i tracta de constituir una forma de veure i sentir, fet que deixa poc espai per al pensament del receptor.

Els infants, les famílies i els mestres estan sent brutalment anestesiats en aquests *junk spaces* («espais brossa») de què ens parla Rem Koolhaas, convertint les ciutats, les escoles i la vida en una societat de consum. Però, i els mestres? Alguns d'ells també estan adormits, anestesiats.

D'altra banda, hi ha un poder que s'origina en l'acció dels diferents grups d'actors socials, incloent molts mestres, que no estan d'acord amb



això i lluiten per sortir de l'anestèsia on intenten insistentment posar-los. Observen l'entorn en què treballen, les seves escoles, les estances: re-miren i reflexionen. El mestre es pregunta: per què aquest espai, què diu?, qui el va escollir?, per a què s'havia proposat?, quins valors transmet?, quines relacions de jerarquies s'intueixen de la seva organització? Cada detall de l'espai físic explica una història, indica una opció de vida: quina opció és aquesta?, aquesta és l'opció que defenso?, és això en el que jo crec?, què és el que crec?

Pensar i traduir aquestes qüestions en paraules, imatges, escenes i compartir-les amb els infants i companys que usem aquest lloc, per, des d'allà, trencar el teixit, les intervencions i descolonitzar. Estar viu, en moviment. Al final, com diu Ana Lia Galardini, «l'espai revela la pedagogia, i la pedagogia es manifesta en l'espai».

Si l'escola habitada pels mestres i els infants és un lloc que forma, conèixer com ho fa a través de la disposició espacial també possibilita una altra formació, ens permet transformar-nos. En transformar l'espai, canvien les maneres de fer, les relacions i les concepcions i pràctiques. En definitiva es creen nous efectes en el grup. Al constituir una mirada atenta, creem potencialitats per procurar camins *estèsics i estètics*, i constituir llavors un lloc on, com diu Milton Santos, els éssers humans animen les formes espacials, donant-los uns continguts de vida.

L'aesthèsia, o inventar un lloc per al benestar i per crear

L'aesthèsic està relacionat amb els sentiments, la percepció sensible.

És el que sentim originalment amb el cos, és allò visceral. Un cos receptiu als sons, les olors, els sabors, la mirada, el tacte. Si aquest cos troba una arquitectura, un ambient càlid, estimulants, i també persones que volen *desanestèsiar...* llavors les referències sobre el món, sobre la vida, poden ser formes d'expansió de ser i de viure.

A partir del contacte amb la materialitat del món, els infants, com ens mostra Walter Benjamin, miren, pensen, investiguen i experimenten, observen els seus companys, intervenen en l'altre, conversen, revisen, organitzen, creen les seves col·leccions, juguen, pregunten, construeixen mons, són poètics..., és a dir, creen novetats al món. Els infants, com els adults, són éssers imperfectes però amb capacitats. Som tots inacabats.

És per això que és tan important per a la formació de l'experiència *aesthèsica* reflexionar sobre l'espai físic i els seus elements –mobles, joguines, objectes, decoració, colors, armari de paret–, ja que socialitza, forma. Ofereix una lectura que serà reinterpretada pels usuaris.

La cura de l'espai no només significa invertir en el que es considera apropiat per als infants, sinó que ofereix, diàriament, la materialitat, les imatges, els textos, convidant a dibuixar alguna cosa en comú, i el temps per deixar que els infants creïn camins. No cal preliminarment

establir les rutes i els punts d'arribada, però sí deixar oberta la possibilitat que els infants, sols o en grup, creïn i dissenyin camins habilitats. Observar, esperar, demanar, instigar, sent visible i invisible, per escoltar el que es silencia. És aquest el lloc de l'adult amb els infants. L'adult que pensa, orienta, registra i qüestiona, construint experiències de pensament contínues, amb el cos, amb el moviment i amb la ment. Com diuen en la pedagogia italiana, portar ambients de vida per a un context educatiu.

L'important és situar-se en una posició de desafiament permanent per reflexionar sobre quines són les qualitats que poden proporcionar un ambient organitzat per a infants i adults, per tal que puguin tenir una experiència estètica que produeixi una inflexió, una desviació, una interrogació sobre el que sembla establert. Els materials de rebuig, els elements de la natura, la cultura material i simbòlica dels diferents pobles, cançons, acudits i la cultura de masses, fins i tot poden, amb una reubicació, deixar les seves limitacions, renovant les experiències sensibles.

El joc del cos, sensible i narratiu amb el món, és també una trobada amb allò estètic, no només és bonic, harmoniós, pacífic, sinó també emocionant, font de preguntes. Els infants no són artistes o actors, però fan preguntes al món i ajuden a saltar el mur, com deia Malaguzzi. Els mestres també hem de saltar aquest mur.



Una estètica que proporciona altres camins

Com he comentat anteriorment, les discussions teòriques sobre l'estètica es van vincular inicialment amb l'art (arts plàstiques), sobretot en un intent de definir les característiques de la bellesa. La bellesa com una emoció universal amb criteris i estàndards per definir-la, constituint el cànon del que és bell i construint una colonització estètica.

Des de principis del segle passat els moviments d'avantguarda tensaren la concepció de criteris universals i enriqueixen el món amb una pluralitat de belleses (i coses lletges) que es deriva de les diferents cultures: al final tots els pobles s'han preocupat d'allò simbòlic, d'allò sensible, de la bellesa.

En l'escola infantil, l'arquitectura, la decoració, la disposició de l'espai no pot ser la incorporació d'un model acabat, tancat, sistemàtic, sense obrir i sense espais per al diàleg amb els habitants. Ha de ser un espai que exigeixi l'adhesió a alguna cosa, ja sigui el patró *kitsch* (plàstic, molts colors vius i alta tecnologia) o un estàndard *cool* (colors suaus, fusta, cotó). No importa.

La qüestió no és tancar-se en una estètica universal, una arquitectura immutable, o contrarestar una estètica singular, autòctona, gairebé



impossible en un món globalitzat, sinó obrir-se a la hibridació i la dimensió intercultural: altres colors, formes, altres materials, altres objectes.

L'educació dels infants, per la seva condició d'espai públic, protegit i d'iniciació, pot contrarestar la brutalitat del món real amb la pluralitat de belleses, produint intercanvi de les llengües, la polifonia de veus i experiències que es constitueixen sensibles a registrar-se com una col·lecció d'imatges i experiències.

Els espais són part del pla de vida, la història de la construcció, la memòria, les entitats no són sagrades, immutables. Les estances, els passadissos, els jardins són espais que, en canviar, suggereixen noves narratives, noves metàfores, noves imatges, i la força de la imaginació, altres experiències estètiques transgressores de l'ordre social. L'entorn ofereix un sentit de la bellesa, de sentir-se viu, de meravellar-se amb el món com Dewey i Malaguzzi ens deien. D'admiració no només per l'harmonia, sinó també com una confrontació amb l'alteritat, com sorprèn amb curiositat i inquietud. Una inquietud que porta a moure el món. ■

Maria Carmen Silveira Barbosa,
professora de la Facultat d'Educació de la Universitat Federal de Rio Grande do Soul

Referències bibliogràfiques:

KOOLHAAS, Rem http://www.e-architect.co.uk/architects/rem_koolhaas.htm
 BENJAMIN, W., *O colecionador. A: Obras escolhidas I*. São Paulo: Brasiliense, 1985.
 SANTOS, MILTON. *Por uma outra globalização. Do pensamento único à consciência universal*. Rio de Janeiro: Record, 2012

Nota:

1. Des de l'escola de Frankfurt als estudis de la cultura visual, cada cop més sabem fins on la indústria cultural realimenta la cultura consumista i individualista, afirmant elements estereotipats, de gènere, raça, religió i classe social, suggerint un estil de vida enfocat a la societat capitalista.

Toc, toc! Qui hi ha?

Laura Alcolea, mestra de l'escola Castellum de Sant Julià de Ramis

Just abans de picar a la porta de les estances (*Toc, toc!*), si ens aturem uns minuts i ens deixem guiar pels cinc sentits, podem saber qui hi ha al darrere de cada porta!

Que bonic i agradable és passejar pels vestíbuls de l'escola i aturar-se a llegir les portes dels diferents espais per conèixer i saber més coses sobre les persones que hi conviu. El vestíbul, de fet, és un espai de *presentació*, com el rebedor de les cases, i segons el diccionari, *presentar* vol dir: «Posar una persona davant d'algú, conduir-la a la presència d'algú perquè la vegi, la conegui, l'aculli, etc.»

Quina bona pensada! Nosaltres volíem ser presentats i acollits, i així ho vàrem fer!

Vàrem proposar i engrescar els infants des de 3 fins a 8 anys a presentar-se d'una manera sensible, real, dolça... Preguntant: «Qui som?», «Com som?» i «Què ens agrada fer?»; amb veu d'infant i després de llargues estones de debats per posar-se d'acord vàrem poder gaudir visualment de totes les presentacions.

I com a bones coneixedores de la importància de l'estètica, els «marcs» van ser l'escenari inspirador per mostrar les presentacions.

Que interessant va ser preguntar «Qui som?» i ser allà presents, davant d'ells i d'elles, escoltant com es posaven d'acord, com generaven debat sobre si ja eren grans o no, sobre com es definien, o sobre com es descrivien...

De fet, la decisió d'escollir aquestes tres preguntes i no unes altres ha fet que el resultat sigui molt gratificant i de gran qualitat emocional!

És important fer bones preguntes per obtenir bones respostes i encara més si això contribueix a ser més ben acollit, en definitiva, a conèixer-nos millor tota la comunitat educativa de l'escola Castellum!

Toc, toc! Qui hi ha...? ■

bones pensades



Una experiència sonora

Aquest article té la finalitat de fer participis els lectors d'una experiència que va tenir lloc a l'escola bressol municipal Elna de Mataró en el si d'un projecte de Formació del Professorat, Innovació i Recerca, on les accions motores dels infants, realitzades a partir d'una activitat de joc heurístic, es van observar des d'una mirada musical.

**Jèssica Pérez, Imma Labrador i
Helena Fernández-Boyer**

Una de les accions que més fascina els infants de les primeres edats, i que els aporta grans dosis de felicitat, és el picar. La percussió d'objectes entre si o contra superfícies diverses està constantment present en la seva quotidianitat. Hi ha un desig incessant de produir i descobrir sons i d'experimentar amb les diferents possibilitats sonores dels objectes. Tot i que un dels objectius de l'educació infantil és acompanyar els infants en les seves descobertes i potenciar les seves competències i capacitats, sovint aquestes accions sonores no troben el seu espai de desenvolupament a les escoles. El que volem exposar en aquest article és una possible manera d'acollir-les, potenciar-les i, per damunt de tot, valorar-les, observant la seva importància en el desenvolupament de l'infant.

El context: sota el paraigua d'un projecte d'innovació, formació i recerca
El curs 2006 s'inicia un projecte de Formació del Professorat, Innovació i Recerca a la xarxa d'escoles bressol municipals de Mataró i sorgeix la idea d'organitzar un programa que propiciï que la música i el món sonor esdevinguin un llenguatge d'expressió, un llenguatge d'ús en què els adults i els infants trobin el seu propi gaudi.

El projecte continua un tercer any en un centre pilot, l'escola bressol Elna, on es porten a terme accions constants, element bàsic per poder investigar i a la vegada com a forma adequada per

seguir la formació dels mestres relacionant-la directament amb la pràctica de cada dia. En aquesta nova etapa les relacions entre la Universitat Autònoma de Barcelona i l'escola s'estableixen de manera que una investigadora del grup REMIS 0-3 s'instal·la al centre un mínim de tres dies per setmana. La investigadora passa a formar part de l'equip de mestres i mitjançant el diàleg constant es va teixint el projecte.

El món sonor

Avui a l'estança del grup d'un a dos anys hi ha sessió de joc heurístic. La investigadora està asseguda al matalàs amb els infants mentre la mestra prepara l'espai per desenvolupar l'activitat. En iniciar-se, els dos adults de l'estança es mantenen al marge i observen tot prenent notes. Mentre la mestra es fixa en les accions motrius dels petits, la investigadora està fascinada per l'experimentació sonora que aquestes comporten. Hi ha una incessant cerca de sons, ja sigui omplint el contenidor de petits objectes i sacsejant-lo, percutint-lo contra terra o contra un altre contenidor, fent-lo



rodar per terra, etc. L'acció més reeixida i ràpidament imitada per altres infants consisteix a fer servir un dels materials (els palets de fusta en aquest cas) com a baquetes amb les quals percutir els contenidors, però també totes aquelles accions que comportin un resultat sonor –ja sigui sacsejar, picar contra el terra, etc.

En acabar la jornada la mestra i la investigadora intercanvien impressions sobre la sessió de joc heurístic. La investigadora comunica entusiasmada les dades recollides sobre l'alt contingut sonor de les accions i adverteix de la

curiositat que aquestes desperten en els infants. La mestra pren consciència dels fets i, entusiasmada, comparteix les seves impressions sobre els aspectes emocionals que l'activitat ha tingut en els infants. S'observen somriures, mirades de complicitat, cares felices i se senten sons que expressen la satisfacció vers el que s'està fent.

Els fets que més reflexió i debat desencadenen sobre la sessió de joc heurístic són els següents:

- amb diferència, la primera acció que realitzen els infants consisteix a anar a buscar baquetes (objectes als quals atorguen aquesta funció) per percutir la resta d'objectes;
- en començar la sessió piquen compulsivament, però a poc a poc ells mateixos van regulant la intensitat;
- s'observen somriures i plaer en les accions;
- experimenten buscant diferents sons: això sona, això no, fort, fluix, etc.;
- durant tota la sessió podem veure com es relacionen entre ells a través del so.

A partir d'aquest moment iniciem i sistematitzem un nou enfocament del joc heurístic: la mirada musical. Per tal de continuar avançant en la planificació de l'activitat que satisfà els desitjos d'exploració dels infants

en el més ampli sentit, iniciem la cerca d'objectes focalitzant-nos en les seves possibilitats sonores. És important que tinguin una certa qualitat sonora, especialment si pensem en el volum que poden generar diversos d'aquests objectes colpejats al mateix temps, i en proporcionar un context musicalment ric.

D'una banda, amb l'ajuda de l'AMPA, l'escola fa una compra de tambors diversos (dos djembés, un tambor àrab i un de doble). D'altra banda, l'equip de mestres comença a recollir pots de llauna i a transformar-los tant estèticament com sonorament afegint diferents materials a les bases per modificar el so que es produeix en percutir-los (pell, feltre, plàstic, etc.). També es col·leccionen diferents tipus de pals i bastons que es posaran a l'abast com a baquetes.

Constatacions i implicacions educatives

Els somriures i el plaer que manifesten els infants mentre realitzen l'activitat ens confirma que realment estem responnent a una necessitat seva



quan proposem aquest tipus d'activitat. Observem sistemàticament que en finalitzar els infants es troben més tranquils i satisfets.

Una altra constatació té a veure amb la influència de l'entorn en la reproducció de patrons de conducta musical. El principal desig dels infants del grup és el d'agafar baquetes (objectes reals que es poden fer servir com a tals) i percutir els elements proposats. Com hem presentat, l'escola bressol context de la proposta es troba a Mataró, on es viu amb molta intensitat la festivitat de les Santes. Durant una setmana gegants i tambors envaeixen la ciutat seduint petits i grans, provocant que els infants imitin constantment aquest tocar de tambors.

Després de les interpretacions realitzades creiem positiu continuar proposant aquest material, seguir propiciant situacions en què els infants tinguin vivències sonores que els serveixin per expressar-se i gaudir a través de la música. Queda oberta una línia de recerca en aquest àmbit. ■

Jèssica Pérez, Imma Labrador i Helena Fernández-Boyer,
mestres de l'escola bressol Elna, Mataró

Bibliografia:

MAJEM, TERE; ÒDENA, PEPA. *El joc de la descoberta: activitats de joc per als dos primers anys de vida*. Barcelona: Rosa Sensat, 1994. Congrés d'Infància



Una mirada al cel

Montserrat Pàmies i Txell Duch

Quan l'infant arriba a l'escola ja té una experiència de vida amb la família, amb l'entorn, amb la cultura. L'escola pot ser també l'espai on l'infant experimenta aquesta descoberta del món, i on repeteix models coneguts com una manera d'entendre aquest món a través del joc, les relacions amb els altres i les diferents formes d'expressió.

Diuen que quan la gent va a Valls ha de mirar tres vegades al cel: una per mirar el campanar, que és el més alt de Catalunya, l'altra per menjar calçots i l'altra per mirar castells.

Valls, ciutat bressol dels castells amb dues colles, la Joves i la Vella. A Valls tots tenim molt arrelat el fet casteller i això es reflecteix a l'escola. A l'escola bressol Tabalets tenim famílies de les dues colles i hi ha infants que sembla que saben prou bé a quina colla pertanyen.

Estem en plena temporada castellera, setmana rere setmana les colles d'arreu de Catalunya fan actuacions a les places dels nostres pobles. A Valls, quan hi ha actuació, ningú hi falta, la plaça del Blat s'omple de gom a gom i s'inunda de crits d'emoció, aplaudiments, silencis, murmurs i tocs de gralla. Aquest fet no passa desapercebut als ulls dels infants, i menys els que viuen aquesta tradició de ben a prop. En Biel n'és un.

La història comença abans del seu naixement, i és que la seva família això ho porta a la sang. En Marc, el seu pare, és casteller de la Colla Joves, també ho havien estat el seu avi i el seu besavi, el qual va ser un dels castellers que va emprendre la represa de l'actual Colla Joves Xiquets de Valls.

En Biel va arribar a l'escola amb una motxilla plena d'experiències. La seva documentació ho mostrava. Fotografies de nadó vestit d'autèntic casteller, un mocador dins la caixa dels records, paraules de la seva mare que li





explicava les moltes actuacions a què havia acompanyat el seu pare... El seu interès per les torres humanes anava creixent dia rere dia. Aviat ens va ensenyar les seves primeres construccions. Qualsevol cosa que passava per les seves mans es convertia en un casteller que amb molta cura s'enfilava sobre una torre. Tubs, pots, pedres, fustes..., fins i tot ho havia arribat a fer amb els sabons de la dutxa, ens explicava la seva mare.

De mica en mica els pilars es feien més alts i en Biel acompanyava les seves accions amb expressions com: "Cau! El tiet cau! Noo!" En Marc, el seu pare, ens explicava que quan veia caure un castell es posava a plorar i després ho reproduïa tot jugant.

Potser amb el joc, només amb el joc, podia posar en escena aquella inquietud, i a través de l'experimentació amb peces, que s'enfilaven i queien, anava fent desaparèixer les seves pors. També hi havia victòries, i quan aconseguia allò que es proposava, alçava els braços amunt satisfet.

Els dies van anar passant, i de mica en mica en Biel s'anava fent gran. En un obrir i tancar d'ulls ja tornava a ser setembre, una nova temporada castellera a la motxilla i unes ganes boges de continuar experimentant amb les seves construccions. Aquelles composicions que abans es limitaven a reposar peça sobre peça, anaven agafant forma i estructura. Dia rere dia anava apilant sense dir res, però la seva mirada, els seus gestos i fins i tot el seu silenci parlaven, de vegades ni tan sols s'adonava del que passava al seu voltant. Ajuntant tubs un al costat de l'altre aconseguia formar una pinya sobre la qual reposaria el seu castell, així aconseguia una base sòlida sobre la qual s'hi podien carregar, ja no un, sinó dos, tres, quatre o fins i tot cinc estructures més! A mesura que anaven evolucionant els seus castells, també ho feia el seu vocabulari i anava introduint paraules de l'argot casteller a les seves accions: "Amunt, amunt!", mentre feia enfilat un tub, tot resseguint la torre fins arribar a dalt de tot; "finet, finet", quan veia que el castell estava en risc de fer llenya; "caaaau", si ja no hi havia res a fer; "puja", "baixa"... Sovint mentre jugava anava murmurant un toc de gralla tot fent "tu, tu, tu, tutu"... que acompanyava els seus pilars, i quan coronava el castell i posava l'enxaneta, satisfet alçava els braços i començava a cantar "joves i joves i joves joves joves".

Com és lògic, el joc d'un infant no és sempre el mateix; com a molts altres infants, al protagonista d'aquesta història també li agradava disfressar-se. A l'estança teníem un cistell ple de barrets, mocadors, bosses...



Quan en Biel s'hi apropava, sempre agafava dos mocadors, els mateixos, un de gran i un de petit. Es dirigia a la mestra i li apropava el braç tot dient "aquest aquí", després amb el més gran s'enfaixava. Com un autèntic casteller en Biel reproduïa el que havia vist fer al seu pare a plaça. I una vegada llest, s'apropava al mirall a mirar-se. L'emoció era tanta que aixecava el braç on hi tenia posat el mocador i es posava a cantar una cançó típica dels castellers de la Colla Joves: "La faixa, el coll i el mocador..." Els companys quan ho veien l'imitaven i molts feien la mateixa demanda: un mocador al braç i un mocador a la cintura.

Les anècdotes que narra aquesta història són petits tresors que ens poden servir de precedent per platejar-nos com n'és d'important el fet cultural per als infants. En Biel ens ho demostra en les petites coses del dia a dia.

Néixer en un lloc concret, amb una llengua, una cultura i unes tradicions ens fa créixer amb una identitat pròpia. La família hi té molt a veure però l'escola també juga un paper fonamental a l'hora de transmetre i fomentar aquests valors. ■

Montserrat Pàmies i Txell Duch, mestres de l'escola bressol Tabalets, Valls.

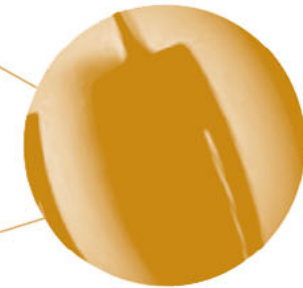


edu ca cio

CURSOS 2013



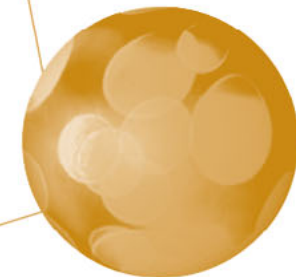
Construint



innovant



Opinant



experimentant



www.rosasensat.org

Conversa amb Isona Passola

Infància

Isona Passola és una persona molt vinculada al món del cinema, com a productora, com a guionista, i fins i tot com a directora d'alguns documentals rellevants. A més d'això també ha treballat formant futurs mestres a la Universitat de Vic.



Infància: *Et volíem parlar una mica de cinema i d'infància. Com creus que el cinema ha tractat, històricament, la infància?*

Isona Passola: Aquesta pregunta no es pot respondre d'una sola manera. El cinema de Hollywood l'ha tractat d'una manera molt determinada, i molt relacionada amb la imatge de la dona, sublimant l'amor romàntic, aturant-se al moment passional del petó. Aquesta visió condiciona la imatge de la dona i per tant també de la maternitat. La dona, o és mare o la fan bruixa o "femme fatale" o directament puta. Aquesta imatge conservadora inclou la imatge d'infància, molt idíl·lica i ratllant la cursileria. Després hi ha el cinema europeu, molt més arrelat a la realitat, enormement crític, que respon a l'esquema aristotèlic en què l'home busca el bé i que viu històries que poden tenir finals infeliços, de tragèdia grega, o que poden acabar bé. També hi ha els nòrdics amb conceptes lleugerament diferents, la culpa, la maldat..., però també crítics. Dit això, també cal saber que hi ha excepcions i que també hi ha films americans molt rellevants, però que no es poden considerar que formen part del món del segon negoci més potent d'Amèrica després de les armes, que és Hollywood.

I: *Quins projectes o autors creus que han tractat la infància amb més respecte, amb més originalitat?*

I. P.: Els neorealistes italians varen ser brutals! Els infants eren molt importants en aquest cinema! *El lladre de bicicletes*, *Bellissima*, amb l'Anna Magnani... I tot amb molt sentit de l'humor! El cinema independent americà també té una mirada molt més crítica que el que hem comentat abans. En aquest sentit em ve al cap *La petita Miss Sunshine*, o d'altres.

A les pel·lícules on apareixen infants val a dir que la indústria de Hollywood també ha estat a vegades cruel, donant estimulants per poder rodar més hores... Afortunadament això ara està molt més vigilat i les condicions dels rodatges estan molt controlades, però de totes maneres cal anar amb molta cautela en convertir els infants en estrelles de cinema perquè no tenen la maduresa per assimilar la popularitat.

I: Si parlem de cinema i escola també hem de parlar de com l'escola està formant els infants i joves per ser bons consumidors de cinema. El sistema es preocupa per si surten infants analfabets en anglès, però no es preocupa gaire si surten analfabets en consum de cinema. Com ho veus?

I. P.: Això que plantegeu és un drama! Jo, com a membre del CONCA (Consell Nacional de la Cultura i de les Arts), he de dir que estem horroritzats de la quantitat d'imatge que els infants arriben a consumir i que això no es tracti a l'escola per ajudar-los a distanciar-se del que veuen en

“Els mestres heu de ser crítics!”

les imatges. Això ho podem pagar molt car! Els mestres heu de ser crítics! Es pot mirar una pel·lícula a través de la història que es narra, però també es pot fer una lectura de la tècnica, per saber les trampes que pot generar la imatge, les estructuracions dels discursos... Això s'ha de poder aprendre a l'escola. Es fan extraescolars de pintura, de dansa, d'esport... però ara els joves, i ara parlo dels preadolescents, tenen un telèfon a la butxaca amb què poden fer també petits rodatges!

I: Quins potencials creus que té el cinema per educar els infants més petits?

I. P.: Segurament els films d'animació generen molt interès en els infants més petits. Jo crec, per exemple, que no s'ha de demonitzar els Simpson. Se'ls miren moltíssim, i és un bany de realitat brutal, però s'ha d'aprendre a veure'ls! El drama és que els infants es miren els dibuixos sols, sense cap adult al costat! Als pares ens fa mandra mirar aquests tipus de pel·lícules, i aquesta batalla crec que no la guanyarem.

Després hi ha el tema de les programacions de televisió i els horaris, cosa que ens preocupa i ocupa molt al CONCA. El nostre *prime time* és quan els infants ja dormen, mentre que a Europa és molt més d'hora!!

“El drama és que els infants es miren els dibuixos sols, sense cap adult al costat.”

“L'educació és una de les tres bases fonamentals on aguantar un país, juntament amb la cultura democràtica i la justícia.”

I: *A més de directora de cinema ets una persona implicada i compromesa en diferents àmbits, com veus el món de l'educació en aquests moments? És possible lluitar per reivindicar el que creus d'una manera positiva, creativa?*

I. P.: Jo crec que l'educació és una de les tres bases fonamentals on aguantar un país, juntament amb la cultura democràtica i la justícia. I després hi ha la cultura, que és el que ens permet continuar aprenent quan ja hem deixat d'anar a l'escola. ■

Infància



Grups de treball

de l'Associació de Mestres Rosa Sensat inicia un nou curs amb la continuïtat dels diferents grups de treball per aprofundir en aspectes de la pedagogia i la tasca de fer de mestre des d'infantil a secundària.

Infantil i primària:

Art i literatura

Coordina: Montse Colilles Codina

Seminari de reflexió sobre els principis de l'Institut Pikler-Lóczy

Coordina: Montserrat Fabrés Valls

Documentem el llenguatge cinematogràfic

Coordina: Clara Hidalgo Moya

Ètica i estètica a les escoles de Reggio Emilia

Coordina: Maria Vinuesa Arbós

Passió per la lectura

Coordina: Jaume Centelles Pastor

Grup de debat d'Educació Infantil a Vacarisses

Coordina: Marta Ballbè Herrero

a+a+. Grup d'innovació didàctica a E.E.

Coordina: Josep Callís Franco

Educació emocional a través del teatre i els titelles

Coordina: Berta Miquel Josa

Mediaguide. Grup d'informàtica

Coordina: Neus Molina Simó

Àrea Visual i Plàstica. Recursos des de la praxi interdisciplinària

Coordina: Conxa Martínez Reig

Pensem i compartim un canvi metodològic

Coordina: Jordina Olivé Barberà

El Punt de Lectura

Coordina: Assumpció Lisson Quirós

Secundària:

GRICCSO. Grup de recerca i investigació en el currículum de ciències socials

Coordina: Dolors Bosch Mestres

El Punt de Lectura

Coordina: Assumpció Lisson Quirós

Scientia Omnibus (= Ciències per a tothom)

Coordina: Marcel Costa Vila

Comuns:

El plaer d'aprendre fàcilment

Coordina: Montserrat Escayola Coris

Seminari de Bibliografia Infantil i Juvenil. «Quins llibres»

Coordina: Assumpció Lisson Quirós

Per saber-ne més: www.rosasensat.org

Si vols afegir-te a algun d'aquests grups: grupsdetreball@rosasensat.org

Art i educació creadora

L'escrit recull la reflexió i l'experiència de Miguel Castro al voltant de la relació de l'art amb els infants. Una relació que ha de partir del joc creatiu de l'infant, però sense caure en el parany de convertir aquest joc en una eina per assolir un objectiu concret.

Miguel Castro

Vaig acabar els estudis a la facultat d'educació amb un bagatge precari: un dogma, el binomi ensenyament-aprenentatge i la inexcusable necessitat d'avaluar.

De seguida vaig començar a fer classes de dibuix i, des de la desconfiança en la capacitat de la major part de la població per a aquesta tasca, ensenyava, motivava, corregia... amb la sensació cada cop més gran que ni els meus coneixements ni la meva feina eren útils per a ningú. Aleshores vaig topar amb Arno Stern i vaig comprendre que necessitava desaprendre-ho tot per poder fer alguna cosa que servís als altres. Avui, al cap de més de trenta anys, hi segueixo encara entestat.

Podem comprovar que la pràctica del dibuix i la pintura s'ha democratitzat. Tots els infants inicien aquest joc de manera apassionada i a l'escola és una ocupació quotidiana; la primera que es considera a l'hora d'organitzar tallers extraescolars, concursos, promoció de mercaderies, serveis, valors, exaltació d'esdeveniments històrics o festes i campaments. Pinten els adults en acadèmies, sessions terapèutiques, tallers municipals, grups de dones, jubilats... Tots comencen amb la il·lusió de fer alguna cosa «creativa» i plaent i gairebé tots interrompen aquesta activitat amb una certa sensació de disgust i de no fer-ho realment bé. I així

es perpetua la idea que només unes poques persones, amb un do especial, són veritables «artistes», diguem, des del naixement.

Això no obstant, tots som creadors, pertanyem a l'espècie humana i hem heretat, entre altres

coses, un cervell amb dos hemisferis capaç de desenvolupar un pensament creador. Això ho poden acceptar, intel·lectualment, fins i tot les mateixes persones que alhora afirmen que no se senten creadores. I és que qualsevol programa genètic pot ser inhibit per procediments mecànics, químics o ambientals. I també pot requerir unes condicions determinades per desenvolupar-se.

Les condicions que estableix Arno per al joc de pintar, amb les quals va iniciar la seva tasca i continua treballant al seu taller de París, Le Closlieu, se'm presentaven com un paradigma substancialment contrari al que jo havia conegut. Un espai creat per al joc de pintar que possibilita la conquesta de l'autonomia.

Agrupacions heterogènies on destaca la diversitat

Aquesta conquesta pot començar amb la incorporació, per treballar, en un grup amb una estructura i composició que permetin que ens sentim acceptats incondicionalment, valorats pel que som, on puguem arribar

a acceptar-nos i ser nosaltres mateixos, alhora que creixem socialment entre persones que viuen el mateix procés, sense comparar-nos i establint relacions exemptes de competitivitat. Això és possible perquè el grup es forma amb infants de diferents edats, petits i grans, i adults, tots manifestament diferents, que mostren necessitats i interessos variats, treballen des d'emocions diverses, amb ritmes de treball desiguals i es troben en moments diferents del seu aprenentatge.



Tot plegat origina una enorme riquesa i un corrent d'influències enmig del qual ningú deixa de fer el seu propi camí. En un grup així, el pensament del que és millor o pitjor, la idea del que està bé o està malament, no es pot mantenir. Al cap d'un temps d'adaptació, diferent també per a cada persona, només és possible constatar que del que es tracta és de persones diferents, incomparables, que s'expressen sense condicionaments des de la seva autenticitat.

És clar que això s'assoleix gràcies a l'existència de vàries condicions més, que es complementen i fan de l'espai de l'educació creadora» (terme encunyat per Arno per denominar la seva activitat), un tot amb una rara coherència.

La definició i materialització d'un «espai personal» que no es comparteix amb ningú i que pot créixer il·limitadament, crea un equilibri perfecte amb l'«espai col·lectiu», en el qual no hi ha més remei que tenir en compte els altres, cosa que permet viure la pròpia llibertat entre la llibertat dels altres.

Jugar

He utilitzat abans el terme treballar, però el que es fa en aquest espai és jugar, en el sentit més profund del terme. No pretenem esgotar aquí la definició, ni estendre'ns en el que ja s'ha dit des de diferents àrees

científiques, sinó compartir la nostra mirada. Per a nosaltres, jugar és l'activitat més seriosa que hi ha. És l'expressió de la nostra capacitat creadora. És l'acció amb què l'ésser humà, connectat amb allò més profund de si mateix, es desplega en la capacitat il·limitada dels éssers humans per fer tota mena de conquestes complexes, motrius, cognitives, emocionals, socials... i créixer de forma autònoma –que no sols. Evidentment, sempre que es donin unes condicions i no les contràries. I a més, això requereix temps. Un temps llarg i ininterromput del qual molt poques persones disposen, perquè en general el temps de joc (d'altra banda gairebé sempre manipulat) s'interromp i es limita a la primera infància. Així que ja poques persones tenen l'oportunitat de contemplar com aprenen les criatures, en les condicions que exigeix la naturalesa humana, i s'estén i es reforça la idea que només pot haver-hi aprenentatge si hi ha ensenyament. Aquest, doncs, comença sovint des de la desconfiança en la capacitat d'aprendre dels infants.

Vull puntualitzar que el joc no es pot utilitzar com una eina, com un mitjà per aconseguir un objectiu, ja que inevitablement es manipula de forma subtil o grollera i el que s'aconsegueix és arruïnar-lo. (Precisament la utilització abusiva del joc de pintar, i la seva pràctica degenerada –acolorir fitxes, reproduir models– com a mitjà per assolir tota mena d'hàbits, habilitats, conceptes, valors o coneixements, l'ha dut quasi a la

total destrucció.) I que no es pot convertir el joc en un espectacle i sotmetre'l al judici de qualsevol, aplaudir-lo o desaprovar-lo, perquè això porta a la seva desaparició després d'haver passat per la inhibició o l'exhibicionisme.

Arno va trobar el codi universal —que va anomenar «La formulació»—, els mecanismes i lleis que regeixen l'expressió, i ha pogut recrear el joc de pintar, les seves regles, i tornar-li la seva funció. Aquest coneixement i la seva reflexió van fer possible que el pogués dotar de l'espai, el mobiliari, els instruments i els materials idonis.



Un nou rol per a l'educador

Però el que potser dóna coherència i suporta la resta de condicions és el rol que Arno reivindica, assumit des de fa ja més de seixanta anys, quan va entrar per primera vegada en contacte amb un grup d'infants jueus, orfes de guerra.

D'origen jueu, als nou anys va haver d'abandonar al costat de la seva família el seu país natal, Alemanya, quan Hitler va accedir al poder. Iniciada la Segona Guerra Mundial, l'avenç de les tropes alemanyes per Europa, després de la invasió d'Àustria, els va empènyer a fugir durant nou anys. Van passar dos anys més internats en un camp de treballs forçosos, fins que finalment van aconseguir instal·lar-se a la França no ocupada. Un cop acabada la guerra, Arno és un jove apàtrida, sense formació i amb un futur incert.

Se li presenta aleshores l'oportunitat, que accepta, de treballar en un centre d'acollida d'infants orfes. Allí se li acut posar-los a pintar. Troba una capseta de pintures, uns quants pinzells i aconsegueix el paper necessari, molt escàs en aquella època.

Arno no és pedagog, mestre, psicòleg o animador sociocultural, ni artista, així que no preveu cap objectiu a assolir, no ensenya ni corregeix, no dóna idees, ni proposa models, ni pretén enriquir els dibuixos dels infants, no se li acut d'interpretar-los, ni considera necessari motivar-los en cap sentit i tampoc no els jutja des d'un punt de vista estètic. Amb la qual cosa no manipula el joc, ni roba descobriments.

Un nen, per poder fer servir un color diferent del que ha estat utilitzant, neteja el pinzell a la pica i contempla horroritzat com la pintura s'escola pel desguàs. Li proposa a Arno una regla de joc per aprofitar-la al màxim: que cada pinzell quedi assignat a un color i no calgui així netejar-los. Aquest suggeriment s'incorpora com a regla del joc. Un altre infant demana un paper més gran que els que estan utilitzant. Arno l'hi dona i aleshores tots volen el mateix, papers més grans. Ja no hi caben a la taula on treballen i algú exclama: «Si no cabem a la taula, per què no pintem a les parets?» I Arno busca la manera de sostenir els papers a les parets. Els infants van passar un any pintant abans de ser adoptats, i durant aquest temps Arno va observar una cosa que li va cridar poderosament l'atenció. Aquells infants, que havien patit els horrors de la guerra i havien resultat greument traumatitzats, es transformaven des de les seves severes mancances.

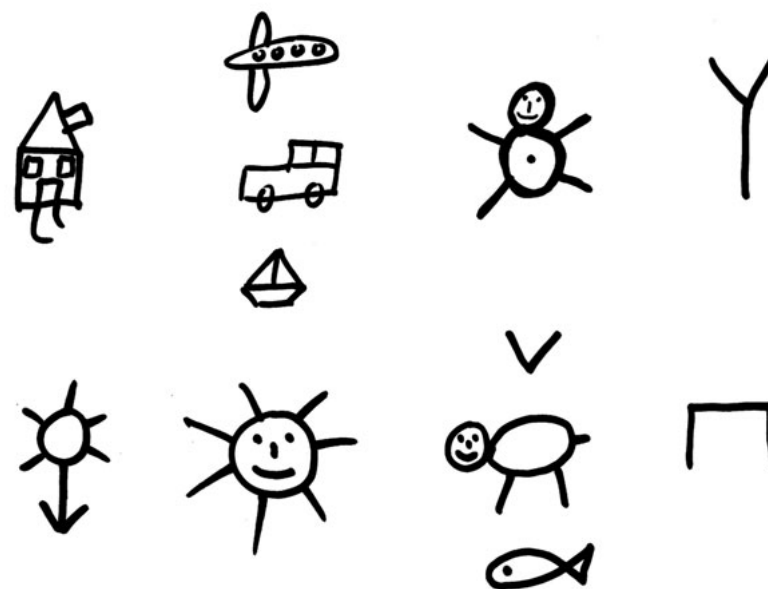


Lentament s'afirmaven i es feien més forts i segurs.

Lluny d'establir unes normes, Arno acceptava les que els infants proposaven, perquè servien al seu joc. En lloc d'exercir el poder es posava al seu servei, establint una relació alliberadora, servint el seu joc en les necessitats que es presentaven. Un educador que accepta incondicionalment cada persona, que no jutja, genera al seu voltant confiança, absència de temor i entusiasme, i possibilita el desplegament de les capacitats il·limitades dels éssers humans.

La formulació

Però hi havia alguna cosa més que li va cridar l'atenció. Des de la direcció del centre no veien amb bons ulls la seva activitat. L'acusaven de boicotejar l'organització de l'orfenat. I és que els infants pintaven i pintaven incansablement durant hores i hores, i no desitjaven fer altra cosa. Arno veia pintar milers de quadres. I li semblava que tots pintaven les mateixes coses. (Anys més tard establiria de forma definitiva el repertori universal dels objectes-imatges.)



Es preguntava si devien pintar tots el mateix pel fet de ser tots jueus, europeus, i com devien pintar els habitants d'altres latituds, en altres cultures: a la selva verge, entre els nòmades del desert, en l'altiplà andí... Ningú no podia donar-li una resposta, així que va decidir que algun dia la buscaria ell mateix. I, efectivament, a mitjan anys seixanta inicia els seus viatges d'exploració per tot el món. Per obtenir un resultat fiable, buscava poblacions aïllades, on encara no hagués penetrat la cultura occidental, no s'hagués creat una estructura escolar i no es practiqués l'ensenyament del dibuix o la pintura. Aquestes condicions les va trobar a diversos llocs: Mauritània, Níger, Etiòpia, Perú, Guatemala, Nou Mèxic, Afganistan, Nova Guinea... Va recollir milers de dibuixos i pintures (només els dibuixos de petit format realitzats amb bolígraf que s'han escanejats de moment ja superen el mig milió) i va trobar un codi universal que va denominar «La formulació».

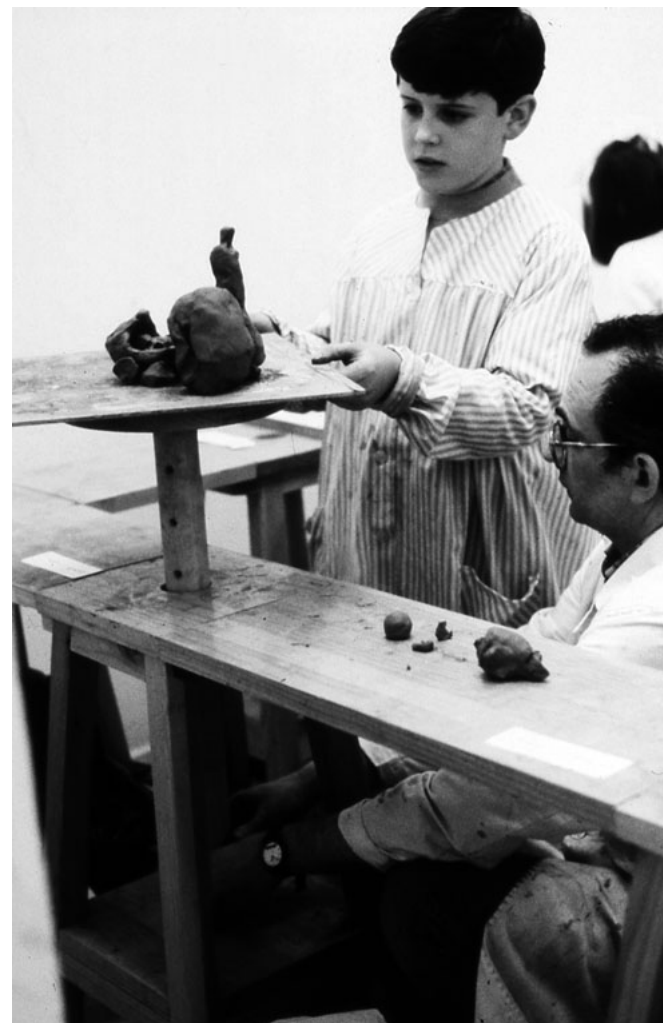
No tots els infants del món pinten les mateixes coses. Els nòmades del desert no representen els vaixells que habitualment pinten els infants d'Europa, sobretot si no els han vist mai, sinó allò amb què es traslladen normalment: camells, cavalls... Però uns i altres poden representar camells, cavalls o vaixells, i també cases i personatges i la resta d'objectes-imatges del repertori, configurant-los de la mateixa manera.



El descobriment de «La formulació» tira per terra tot l'edifici d'idees que s'havia anat erigint sobre velles idees heretades des de fa més de cent anys. Els infants no pinten el que veuen, no ho desitgen ni ho necessiten. No són observadors incompetents de la realitat, ni tenen cap dificultat per incorporar als seus dibuixos les múltiples observacions que van acumulant, si és que ho necessiten. No volen «reproduir-la», potser en un moment donat poden voler «representar-la». No necessiten, per tant, invencions matusseres producte de la tradició i el desconeixement, ni exercicis d'observació, ni activitats programades per al desenvolupament de la coordinació de les mans amb els ulls, ni models per copiar, ni fitxes per acolorir. Els seus dibuixos no són producte de la fantasia ni resultat del desenvolupament de la creativitat, no tenen res a veure amb l'art sinó amb una programació universal, del tipus que ens permet assolir el bipedisme o el llenguatge. En resum, no existeixen uns individus més dotats que altres, ni unes aptituds particulars que només algunes persones poden desenvolupar.

L'aplicació de les condicions de l'«educació creadora»

Quan vaig conèixer Arno i em vaig familiaritzar amb la seva tasca van caure per terra els meus dogmes sobre l'educació. I vaig decidir aplicar aquestes condicions a altres jocs i altres materials: al joc amb el fang i al



que aleshores entenia com el teatre dels infants i ara concebo com a «joc de configuració» (anomenat des de diferents punts de vista joc dramàtic o joc simbòlic), al costat de Vega, que s'havia format també amb Arno. I per iniciativa seva, l'acompanyava en la recerca de l'aplicació de les condicions al moviment i al joc de ballar.



En aquella època Vega treballava a l'escola amb els infants petits. Coincidíem que si, per a un aprenentatge que sempre s'havia considerat només possible per a uns quants éssers privilegiats, «els artistes», Arno ens mostrava que en les condicions que havia creat era possible per a tothom, que no seria possible per a altres aprenentatges que es reconeixien factibles per a tothom? D'altra banda, vèiem quotidianament com es disparaven els infants i els adults en els tallers i l'abast de les seves conquestes diverses, múltiples i complexes. Molt aviat va prendre la decisió, valenta i arriscada tenint en compte la seva situació laboral, d'aplicar aquestes condicions a tots els aprenentatges –escriure, llegir... Gairebé sense espai, sense mitjans materials, sota la pressió permanent d'adequar-se al que feien els altres a les seves aules, en una mena de semiclandestinitat, el famós binomi ensenyament-aprenentatge es va fer bocins definitivament. Durant set anys molt fructífers, nenes i nens, amb l'assistència atenta de Vega, van poder jugar i aprendre amb passió, projectar la seva curiositat sobre tots els aspectes del món que els envoltava, contagiar les seves famílies i ensenyar-nos, cosa

difícil d'imaginar, fins on pot arribar la capacitat il·limitada de qualsevol ésser humà. I el rol que assumia al seu servei –lluny ja de la pretensió d'exercir el poder: ensenyar i controlar– provocava que els que formaven un grup homogenitzat, segons una agrupació per edats, divergien, podent manifestar les seves diferències, els seus interessos i els seus diferents ritmes personals; un grup de persones, no d'escolars, generant riquesa, heterogeneïtat i una enorme varietat en les maneres, estratègies i temps en què es produïen tots els seus aprenentatges.

Haviem creat Diraya, a Bilbao, des dels tallers de pintura, fang i moviment, i vam començar a divulgar els principis de l'educació creadora, formant altres persones que van començar a obrir els seus tallers en diverses localitats o que transformaven la seva feina a l'escola o la relació amb els fills a casa.

L'educació creadora és una mirada que s'adreça a l'ésser humà, aquí i ara. No és una mirada al futur ni a la societat de forma global, sinó a la persona que tenim davant, a les seves necessitats. D'altra banda, aquesta mirada es dirigeix cap a nosaltres mateixos, cap a les nostres capacitats de percebre l'altre sense jutjar-lo i poder donar resposta a aquestes necessitats sense desviar ni manipular el seu procés de desplegament vital.

La nostra formació procura desmuntar una cosa tan normalitzada que no qüestionem, una mirada de «judici» que es cola constantment a les nostres vides, per poder construir unes condicions en què totes les persones puguin sentir-se segures i afirmar-se des de la seva pròpia naturalesa, sense dependre de la imposició d'un model.

És important per a nosaltres assenyalar que sense la tasca desenvolupada en la restauració d'un regles de joc per Arno Stern al seu taller de pintura de París i sense les seves aportacions sobre el fenomen de «La formulació», nosaltres no seríem aquí. ■

Crèdits Arno Stern: Imatges cedides pel taller d'expressió Diraya, Bilbao
Miguel Castro, membre dels tallers d'expressió i educació creadora Diraya, Bilbao

Una bústia groga

He escrit el meu nom, no me l'escriguis tu...

Des de la incorporació a l'etapa d'educació infantil, els infants aprenen a diferenciar entre les formes escrites i altres formes d'expressió gràfica com el dibuix i, progressivament, aprenen les convencions del sistema d'escriptura: linealitat, arbitrarietat i direccionalitat, i identifiquen lletres i paraules molt significatives com el seu nom propi i el d'algunes persones que els envolten. Aquestes convencions culturals les van adquirint de manera natural, guiats per aquesta curiositat innata que, si no la destruïm, restarà intacta al llarg de tota la seva vida.

La dinàmica de grup, el dia a dia, els proporciona les pistes per aprendre, per saber i conèixer el món que els envolta i del qual participen activament. D'aquest món formen part la lectura i l'escriptura, es tracta d'un element més que els atreu, els desperta curiositat, és un món per descobrir, emocionant, si així els ho fem veure.

Quan veuen els més grans escriure la llista de la compra, un cartell per buscar el gat que han perdut, llegir el diari o interpretar un senyal de trànsit, els infants també volen fer-ho i es llancen a reconèixer i llegir la marca del cotxe de la mare, la joguina preferida o la pel·lícula de moda en aquell moment. Llegeixen en la mesura que els símbols o les imatges

L'experiència d'aquesta escola de Granada aporta també la reflexió del gran repte de saber acompanyar la curiositat de l'infant per oferir oportunitats d'aprenentatge sense caure en el parany de fer un projecte prèviament pensat pel mestre. Potser és més complex, però és l'única oportunitat i manera de conèixer els processos d'aprenentatge dels infants i, per tant, poder ajustar l'actitud del mestre a aquest infant amb ganes d'aprendre.

Amparo Jerónimo

els proporcionen informació i ells són capaços d'interpretar-los i donar-los significat: són significatius per a ells, i per aquest motiu, capten la seva atenció.

Així, la iniciació al coneixement del codi escrit es realitza a través de paraules i frases significatives, quotidianes i funcionals:

les imatges i símbols que representen el seu nom, amb els quals s'identifiquen, representats –sempre amb imatges reals i paraules– en els seus objectes preferits, les seves pertinences i altres recursos com el carnet de la biblioteca, els noms dels membres de la família, els amics i les amigues, i la correspondència que cada dia s'envia o es rep a casa.

A l'escola es va crear un projecte temàtic al voltant de les paraules escrites en el correu postal en què estaven implicats tots els membres del grup, i fou a partir d'un fet que a totes i a tots els va motivar, sorprendre i enriquir: la carta d'una mestra alemanya que havia visitat l'escola aquell mateix curs. La lectura d'aquesta carta en assemblea –moment de trobada diari del grup– va despertar en totes i tots curiositats i moltes preguntes:

- *Com ha arribat la carta des d'Alemanya?*
- *Qui l'ha portat a l'escola?*

- *On l'han deixat?*
- *Per què es guarda en un sobre i està escrit?*

Busquem on arriben les cartes

Després de la conversa en el grup, es va decidir buscar informació, en un primer moment dins l'escola i més tard pels voltants. Els infants anaven guiant l'expedició i cada descoberta es celebrava com una festa, analitzant cada bústia amb detall.

Van localitzar-ne una de blanca que van intentar obrir sense èxit, fins que un infant va dir: «Cal una clau, i la té l'Àngel a la cuina». Van pujar les escales, entraren a la cuina i van tornar amb una petita clau que... va obrir la petita porta de la bústia! Però en aquell moment estava buida.

Aquesta petita decepció no els va aturar. Un altre infant va localitzar una altra bústia negra a la porta d'una de les cases. S'hi van dirigir ràpidament i mentre pujaven anaven dient: «Mira! Allà n'hi ha una altra». Llavors va sorgir la primera pregunta: *totes les cases tenen bústia? I per què?*

Ja dins l'estança vam ordenar tota la informació recollida, i cadascú va dibuixar allò que més l'havia impactat: les bústies, els panys, l'escala del carrer... I es van comprometre de forma individual a buscar bústies a casa seva, en el barri i al carrer.



Aquesta dinàmica, que actualment està integrada i assumida en el grup, es va anar modelant poc a poc fins arribar al que és avui. Descobrir que la bústia tenia un pany i una clau per conèixer-ne el contingut va dur el grup a investigar les portes i les característiques de l'edifici de l'escola: *Per què unes tenen pany i unes altres no? Per a què serveixen? Són totes iguals? Totes les claus serveixen per al mateix pany?*

Els panys, portes i bústies portaren el grup cap a una percepció, una vivència del coneixement, de la lectura com una realitat propera, feliç, afectiva, desitjable i va augmentar de forma natural l'interès creixent per l'escriptura i la lectura, arribant a la conclusió que dibuixar no és el mateix que escriure, com molt bé es podia apreciar en les seves creacions artístiques, en els seus dibuixos i en les seves cartes.

Així s'estableix un fil conductor que connecta aquest projecte amb els interessos que ja existien en la vida del grup, en relació amb el desenvolupament de grafies i signes en els dibuixos que realitzaven a diari, i que ara diferenciaven dels dibuixos, com paraules, grafies o l'escriptura del seu propi nom.

El meu carrer es diu Granada

Compartir i reconèixer les petites descobertes de cadascú i la positiva implicació de les famílies des del primer moment, va generar un projec-

te conjunt que va contagiar i enriquir el nostre fer diari en baixar tots els dies a buscar el correu, clau en mà, i trobar cartes diferents, destinataris diferents, amb formats variats, publicitat també; però sempre amb un denominador comú: l'escriptura i la lectura per conèixer-ne el contingut, el destinatari i el remitent. El repartiment de correu va començar a ser una tasca diària que els entusiasmava i els feia sentir importants i transmissors de bones notícies.

De la casa d'un dels infants va arribar una guia de carrers de Granada i vam veure que estava dividida en carrers i que els carrers tenien un nom. *La meva casa té un nom?* Alguns coneixien la direcció del seu domicili, la deien, la buscàvem a la guia i, sorpresa, hi era. L'assenyalaven amb una petita xinxeta al costat del nom. Els altres es van comprometre a trobar l'adreça del seu domicili i fer-la pública als altres per elaborar un arxiu personal per a possibles enviaments postals.

Van decidir també dedicar un espai de l'estança a aquest tema, i les famílies van construir una bústia de color groc que van escollir els infants. Es tractava d'un espai de joc i activitat al voltant del correu postal, fet que permetia i facilitava el seu ús de forma autònoma. D'una banda penjàvem la correspondència que rebíem, que anomenàvem *Pluja de cartes*; van classificar en diferents safates el material necessari per escriure i enviar cartes: sobres blancs, segells de colors que ells

van fer observant els segells originals, papers en diferents formats i colors, un pot especial amb llapis per a ús exclusiu de les cartes i pega per als segells.

Una nena va aparèixer un dia amb un objecte màgic, deixava marca sobre el paper en pressionar-lo. Ens va explicar que era un mata-segells; s'hi van fixar i es van adonar que les cartes duïen alguna cosa semblant al costat del segell, *per què?, per a què?... Les respostes sorgien, diu el meu nom, no!, és la data, és un dibuix del correu com el dibuix del meu penjador...*

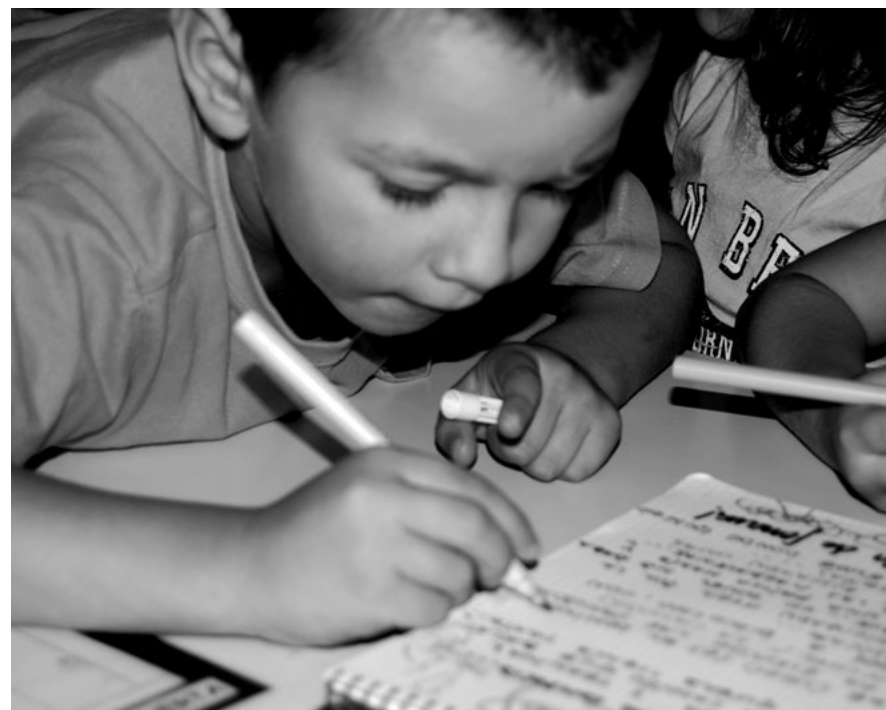
L'interès i el gaudi en aquesta activitat va fer que s'anés estenent a la resta de moments, de manera que els materials circulaven per les diferents zones d'activitat: la cuineta, la biblioteca, la cabana..., i així les seves representacions gràfiques d'aquestes vivències van anar més enllà de l'àmbit de l'expressió gràfica, es van donar també en el joc simbòlic (en la lectura de cartes i contes mentre cuidaven nadons a la cuineta), en les construccions amb diferents materials (construint ciutats amb bústies que recorrien els carterers amb les seves motos), i a la biblioteca (on podien consultar els diferents documents, llibres i contes relacionats amb la temàtica).

Un fet inesperat i emocionant va fer que aquesta vivència encara creixés més i reforçés el component afectiu i emocional: conèixer el carter del

barri. El seu recorregut pel barri feia que passés just pel costat de l'escola a l'hora de l'esmorzar. La primera en reconèixer-lo fou una nena que va fer adonar als altres de la presència del carter, i tots van deixar el seu esmorzar per apropar-s'hi i fer-li preguntes. L'espera diària del carter generava un estat de nerviosisme generalitzat, la finestra una mica oberta i la salutació conjunta i la pregunta del dia: «Tens cartes per a l'estança de la Cova?»

Les vacances de Setmana Santa s'apropaven i algú va suggerir que cadascú escrivís una carta o postal des del seu destí de vacances, però... *on l'enviem?*, es preguntaven. El destinatari estava clar, però quina era l'adreça de l'escola? De seguida es van posar a fer recerca i un cop la van trobar la van fer pública. Cadascú va preparar el seu sobre, el seu segell, l'adreça i el remitent. Es van endur aquest material i van ser ells juntament amb les seves famílies els que van haver d'escriure el contingut i visitar una bústia de correus per enviar la carta.

A la tornada les cartes anaven arribant poc a poc i, de nou, l'emoció es renovava i es reconvertia en una nova idea: *Ara podem escriure a les famílies i donar-los una gran sorpresa!*





Aquesta experiència ha deixat empremta en tots nosaltres

En cada projecte, de forma natural, sorgeixen diferents situacions per aprendre, situacions assumibles, no forçades ni artificials, sinó realment relacionades amb el joc i els interessos dels infants, i connectades amb la seva manera de conèixer i aprendre. La forma de descobrir els seus interessos, preguntes i interrogants és l'escolta per part de les mestres, deixar-los temps per parlar, dialogar, perquè sorgeixin de les seves accions i paraules els futurs interrogants per investigar.

La tasca del mestre, i gran repte, és trobar i recollir les divergències en el marc de la mateixa acció del grup, divergències que no tinguin una única resposta i que les mestres puguin retornar al grup en forma de preguntes. Interrogants que recullen el que realment pensa l'infant i l'atrau. D'altra banda, ens toca als mestres buscar estratègies, materials, situacions i recursos perquè els infants avancin en els seus coneixements, estructurant-los i compartint-los.

La documentació gràfica es va organitzar de manera que tothom hi tingués accés: a la biblioteca. L'objecte de plasmar els diferents moments

de l'experiència fou ordenar el coneixement, donar-li coherència per saber en tot moment d'on es parteix i quines són les possibles direccions a seguir.

La comunitat educativa (família, mestres, infants i agents socials i culturals), la biblioteca, Internet, documents, llibres de consulta i el material que arriba de casa, formen part del projecte, el condicionen, el transformen i enriqueixen. Es converteixen en còmplices, agents mediadors entre la ciutat, la cultura i l'escola, es tracta de fonts d'informació i d'il·lusions.

La investigació conjunta i compartida, a través de la qual s'estableixen relacions entre els elements implicats, retorna al grup les conclusions, despertant noves hipòtesis que fan que el projecte es retroalimenti i continuï actiu i viu.

Afrontar el projecte de forma global permet als infants aplicar-ne el coneixement a altres circumstàncies, a altres projectes, posant en pràctica d'aquesta manera la iniciació al pensament científic, al coneixement individual en la interacció amb els altres i amb el medi.

El més important és que al llarg del procés vagin adquirint estratègies i recursos, maneres d'aprendre a aprendre, d'apropar-se al coneixement i a la realitat. Els infants dia a dia van comprenent la importància de llegir i escriure emmarcada en una realitat de la qual són protagonistes. És una activitat cultural, funcional i quotidiana en què es valora el llenguatge escrit com un instrument de comunicació, de relació, de representació i de gaudi.

Aquesta forma de comunicació i representació serveix de nexa entre el món exterior i l'interior perquè són instruments simbòlics que fan possible la representació de la realitat, l'expressió de pensaments, sentiments, vivències, la regulació de la pròpia conducta i les interaccions amb els altres. Recuperem així una forma de comunicació oblidada en prendre protagonisme les noves tecnologies i la comunicació per correu electrònic.

La lectura així entesa genera pensaments, sentiments, idees i emocions, potenciant la idea de la lectura com un procés d'interpretació i comprensió, més que l'associació de sons i lletres. Es tracta, d'aquesta manera, que els infants llegeixin i escriguin com un procés d'apropament progressiu al coneixement del llenguatge escrit. ■

Amparo Jerónimo, mestra de l'escola infantil municipal Duende, Granada



Aferrament i evolució, línies de criança

Per a l'infant el vincle que es construeix amb l'adult és el camí per desenvolupar les seves capacitats. Un vincle que dóna seguretat i que es construeix des de la proximitat amb l'adult però que ha d'evolucionar perquè l'infant vagi assolint una progressiva autonomia.

Eulàlia Torres

Avui dia, a més de dotar els fills de salut física, aspirem a ajudar-los a desenvolupar les seves capacitats intel·lectuals, emocionals i socials.

La qualitat d'aquest desenvolupament depèn, en primer lloc, de la relació entre l'infant i la seva família, i a l'inici, sobretot entre el nadó i la mare. En la normalitat, la interacció entre ells, les mirades, expressions facials, somriures, jocs, sorollets, paraules, llenguatge, moviments del cos, amb què la mare i el bebè es comuniquen i s'influeixen mútuament, són estímuls que aporten plaer i seguretat a tots dos, aprenentatge i progrés al petit.

D'aquest important vincle entre el nadó i la mare se n'ha dit «attachement», «apego» o, en català, «aferrament». Es tracta d'un vincle intens, de base biològica, que s'acostuma a qualificar com a segur, insegur, ansiós, etc., segons la seva qualitat emocional.

Ara bé, tot i la gran importància d'un aferrament segur per a la bona evolució psicològica de l'infant, aquest vincle no és un objectiu final, no és una meta a assolir, sinó que és una etapa en l'evolució. Si les coses van bé el nadó desenvoluparà capacitats, habilitats motores, llenguatge, etc., i l'aferrament s'anirà modificant. Noves habilitats entraran en escena i

també augmentarà la capacitat d'autoafirmació de l'infant, i això significa nova evolució i així successivament. Gradualment guanyarà en autonomia i disminuirà la dependència. D'aquesta trajectòria que condueix l'infant cap a la seva identitat diferenciada la investigadora nord-americana Margaret Mahler en va dir «separació-individuació».

Però la separació i construcció de la pròpia individualitat diferenciada no es realitza de cop. Es tracta d'un procés gradual d'anar-se separant compost de múltiples petites experiències de separació que van confegint una personalitat diferenciada. Aquestes separacions parcials són, per exemple, quan l'infant es trasllada a dormir a una cambra pròpia; quan s'inicia la diversificació en l'alimentació amb la introducció progressiva de la primera farineta i de la cullereta i es va deixant la lactància exclusiva; quan l'infant va aprenent a mastegar; quan comença a assistir a l'escola, etc. En aquests canvis, que són petits comiats, la mare, a través de la seva actuació, dóna idea a l'infant que el considera capaç de noves experiències.

Quan es nega a acceptar un aliment, no se l'acaba o directament l'escup, quan inicia l'etapa del NO com a forma d'afirmar-se, d'anar

sent ell mateix, quan imposa iniciatives pròpies, l'infant manifesta el seu augment d'autonomia i de diferenciació de la mare.

Aquestes separacions parcials van confluïnt, van constituint una trajectòria cap a la diferenciació o «individuació» creant una personalitat autònoma, com arriba a ser la de l'adult. La disminució de la dependència pot aparèixer com una pèrdua, com un dol que s'haurà d'anar acceptant; per altra banda, l'infant hi va reconeixent el guany en autonomia, en independència i en possibilitat de decidir per si mateix. Tot això va construint la pròpia identitat.

Molts factors contribueixen al procés d'individuació i al progrés del bebè. Per descomptat, i en primer lloc, les seves pròpies competències, les seves capacitats potencials i la pròpia tendència innata a créixer i independitzar-se; també la influència de l'entorn, especialment de les famílies que, segons les seves pròpies experiències, dubtes i incerteses, i personalitat, acompanyen el procés de l'infant o bé el frenen, mantenint un infant dependent i regressiu.

Les famílies temeroses, amb por que a l'infant «li passi alguna cosa», es faci mal o emmalalteixi, tendeixen a desencoratjar i a evitar les iniciatives de l'infant.





Altres famílies més tranquil·les, que confien en les capacitats del fill, que són prou sensibles i intuïtives com per mesurar bé el que l'infant pot fer i que l'ajuden a fer-ho, que l'estimulen però no el forcen, acostumen a ajudar-lo a avançar, desenvolupar capacitats, iniciatives, experiències noves, assajar, i així créixer autònomament.

Un tercer grup estaria compost per famílies que no suporten bé la dependència del fill i tenen massa pressa perquè es faci gran i sigui independent, que aprengui a espavilar-se pel seu compte. El resultat pot ser que l'infant, trobant-se massa empès a anar ràpid i alhora massa poc recolzat, s'angoixi i tendeixi a «arrapar-se» més intensament al pare o a la mare.

Així, aquests, moguts per les seves pròpies expectatives, per les seves necessitats i angoixes, recolzant el fill o frenant-lo, premiant-lo o recriminant-lo, conscientment o sense adonar-se'n (i de vegades, inclús, creient que fan el contrari del que fan), contribueixen a encaminar l'in-

fant en la línia progressiva o en la regressiva, és a dir, en la línia que desitgen, tot i que el resultat és, de vegades i paradoxalment, el contrari del que volen.

Els, aprovant o desanimant les iniciatives del fill, contents o disgustats per les noves activitats que inicia, com per exemple menjar sol cap als 18 mesos, insistir a pujar

una escala a una edat semblant, baixar pel tobogan, usar els gronxadors, anar a dormir a casa d'un amic, participar en noves activitats escolars i tantes altres, contribueixen a formar la personalitat de l'infant, el seu grau de dependència o autonomia, la seva capacitat d'iniciativa i d'aprenentatge. El fill, que necessita l'estimació dels seus pares i la seva aprovació, que habitualment desitja ser un fill «satisfactori», s'emmotlla als desitjos d'ells i a la línia que ells marquen, progressiva o regressiva.

La relació regressiva entre el fill i la família inclou que aquesta «li segueixi fent tot», que l'infant segueixi dormint a l'habitació o al mateix

llit que els pares; que la mare li continuï donant pit, el menjar triturat o fins i tot en biberó quan la mateixa biologia indica que és hora d'aprendre a mastegar, o fins i tot quan el mateix infant ha manifestat aquest interès; que el portin en cotxet quan l'infant és capaç de caminar i de córrer, etc... En aquests casos les famílies solen estimular i aprovar la conducta regressiva de l'infant. El tracten com un nadó quan ja no ho és i el fan bebè. Aquest límit a la iniciativa de l'infant porta conseqüències negatives per al seu futur, ja que no és solament qüestió de conducta i activitat, sinó del tipus de personalitat que es construeix i de les limitacions que es fomenten.

En general, les famílies retenen el fill enganxat a ells com a conseqüència del seu propi enganxament i de la seva «ansietat davant la separació». No és excepcional que les mares que lacten durant anys s'adonin de la dificultat que és per a elles deixar de lactar, la tristesa que els produeix aquesta perspectiva, la de deixar de tenir un bebè. Ho viuen com si perdessin el fill, com si continuar donant el pit fes que el temps no passés. Manifesten la seva dificultat, fins i tot la seva incapacitat, de deslletar el fill. Hi ha mares que racionalitzen aquesta dificultat i argumenten la continuació de la lactància com un benefici nutritiu per al

fill, tot i que ara que l'infant necessita una dieta molt més àmplia, aquest «benefici» és molt limitat o dubtós.

A Internet es trobava la carta d'una mare que explicava l'angúnia i els dubtes que havia tingut davant la idea de donar el pit a la filla que esperava i, més tard, quan la nena tenia prop de quatre anys, la incapacitat que sentia per acabar la lactància. El seu relat era sorprenentment clar en explicar l'enganxament entre elles, la relació sensual al llarg de la nit, amb una atmosfera indubtable d'addicció. La mare es proposava continuar amb el pit fins que la filla «ho anés deixant espontàniament». Però, una relació així es pot esperar que acabi espontàniament? És com a mínim dubtós.

Aquestes línies d'evolució poden confluïr amb un altre factor, que és la manca de temps de les famílies per dedicar als fills. Així, les coses es fan amb pressa. No hi ha temps perquè l'infant aprengui a mastegar, se li dona triturat i en biberó; no hi ha temps per caminar pel carrer a pas de l'infant, se'l porta en el cotxet; no hi ha temps per anar a la placeta a jugar, per tant no pot transportar grapedets de terra i pedretes d'un lloc a l'altre tractant d'omplir forats del terreny com faria tot infant de la seva edat a qui li ho permetessin; no pot saltar graons quan és l'edat en què aquest

joc l'atrau i el motiva; no se li dóna temps perquè descobreixi i jugui amb les pedretes, les fulles, els insectes. No hi ha temps per parlar amb ell, aprendre les paraules, les cançons, per fer els clàssics jocs amb les mans i amb els dits mentre desenvolupa habilitats i esquema corporal; tampoc per explicar-li contes, per recordar el que es va fer dies abans, per escoltar el que l'infant ha fet a l'escola, el que l'ha espantat, el que l'ha divertit, tot situant-se en el temps i l'espai. Tot s'ha de fer de pressa i corrents...

Per descomptat les interaccions entre pares i fills no segueixen sempre aquests patrons: hi ha famílies que tenen més ascendent sobre els fills, altres que aprenen de l'experiència i són capaços de revisar les seves posicions, i moltes altres diversitats familiars. I també hi ha fills capaços de desenvolupar la seva identitat i autonomia malgrat la forta oposició de la família. És clar que quan el fill ha d'aconseguir la seva personalitat diferenciada sobre la base de constants conflictes greus a casa, el benestar i la salut mental de tots els implicats està, si més no, amenaçada. ■

Eulàlia Torres de Beà, psiquiatra infantil





Un conte i un joc... La llebreta

Elisabet Abeyà

En aquesta senzilla història les nostres simpaties se'n van cap al pagès. Treballa de sol a sol per poder menjar i no està bé que una llebreta gandula li faci malbé la collita. Si teniu un hort a l'escola, serà ben fàcil d'entendre: l'esforç per fer-hi créixer verdures és compartit i viscut. Podeu aprofitar aquest conte i aquest joc per recordar amb els infants els noms i els gustos de les hortalisses, ja que hi ha molts infants d'ambients urbans que no saben distingir una col d'un enciam o un cogombre d'un carabassó.

Hi havia una vegada un pagès que tenia un camp molt fèrtil. Hi conrava tota casta de verdures: enciams, bledes, tomàquets, espinacs, carabassons, pèsols... Tot hi creixia ufanós, cada cosa al seu temps i el pagès estava molt orgullós del seu hort. Cada dissabte anava a vendre les verdures al mercat i les hi prenien de les mans. Tothom volia comprar les verdures d'aquell pagès perquè eren molt bones i sanes.

Però vet aquí que un dia va passar una cosa terrible. Hi va haver una llebreta que també es va enamorar d'aquelles verdures. Cada dia se n'anava al camp ben de matí i espipellava un poc d'aquí i un poc d'allà. S'empassolava les verdures més tendres i deixava rosegades totes les altres. Primer el pagès no sabia qui era que feia aquell disbarat i estava molt trist perquè ja no podia vendre les verdures al mercat i ell a penes en podia menjar. Però vet aquí que un dia es va aixecar molt d'hora i va veure la llebreta menjant tranquil·lament al seu hort. Va provar de parlar amb ella i demanar-li que el deixés tranquil, però la llebreta no li'n va fer gens de cas.

El pagès va pensar que si el senyor rei li deixava els seus gossos, ells podrien espantar la llebreta i fer-la fugir, i així va ser com tot decidit es va presentar al palau del rei. El rei no li va dir que no, però li va posar una excusa, li va dir que estaven dinant i no hi podien anar. Oh! Però el pagès hi va tornar una vegada i una altra fins que el senyor rei li va deixar els gossos. Quan els va deixar anar pel camp, tots varen encalçar la llebre i ella es va espantar tant que va decidir no tornar mai més a l'hort d'aquell pagès.

El pagès va tornar els gossos al senyor rei, li va donar les gràcies i va poder tornar a conrear

tranquil el seu hort. Ja mai més ningú el va molestar.

I tot això és tan cert
com que allò que és madur no és verd.
(conte popular)

Un joc: La llebreta

Un infant fa de llebreta, un altre de pagès, un altre de rei, i la resta, de gossos. La llebreta està menjant al camp del pagès, i té lloc aquest diàleg:

–Ai, llebreta, ai llebreta! No vols pas fugir del camp?

–Ni que us vegi al meu davant!

–I si els gossos del rei vénen?

–Fugiré com una llebre!

–I si els gossos del rei van?

–Fugiré d'aquí a un instant!

El pagès se'n va cap al rei:

–Senyor rei de Matalgram

una llebre tinc al camp

que pastura la verdura

i se'm menja l'enciam!

Que em voldríeu deixar els gossos?

–Ara esmorzen!

El pagès repeteix la mateixa cançoneta i el rei diu: "Ara dinen!"

I la tercera vegada diu: "Ara vénen!"

Quan el primer gos agafa la llebreta el joc s'acaba i torna a començar canviant els personatges.

Llibres de dos en dos

Roser Ros



Per acabar la mostra de llibres que aquest any hem anat comentant d'un en un, donem el protagonisme a un parell de llibres àlbum creats per dissenyadors del segle XX que acompanyen amb escreix allò que la literatura educa la sensibilitat estètica dels receptors.

Henry viaja a París, del dissenyador gràfic Saul Bass (1920-1996), un nord-americà especialment conegut pel seu treball en el món del cinema, editat per Gustavo Gili. Bass va treballar amb alguns dels directors més importants de Hollywood (Alfred Hitchcock, Otto Preminger, Stanley Kubrick, Martin Scorsese...). Aquest és el seu primer i únic llibre per a infants. A partir del text de Leonore Klein, aquest dissenyador va crear un relat mostrant només els peus i cames dels protagonistes humans. Els paisatges i els seus colors ocupen les pàgines embolcallant la part textual sense ofegar-la mai.

En aquest enllaç es pot veure un breu treball de Bass.

<http://www.youtube.com/watch?v=s1A7bJD3atk>



Un dia de neu, d'Esra Jack Keats (Brooklyn, Nova York, 1916-1983), editat per Lata de sal, una editorial que ha començat a publicar (en català, en gallec i en castellà) aquest 2013; a l'interior de la coberta esquerra dels llibres hi ha una breu semblança de l'autor del text i la imatge, així com un esdeveniment ocorregut el mateix any de la publicació del llibre. Keats va ser el primer autor que va crear un llibre il·lustrat amb protagonista negre i també el primer que va dissenyar postals d'Unicef. Vint anys abans d'escriure'l, en una tira de la revista *Life*, Ezra es va fixar en un nen que li va canviar la vida. El llibre, publicat per primera vegada el 1962, es va convertir en un curtmetratge que va obtenir el Premi Caldecott al Festival de Venècia l'any 1965.

<http://www.esra-jack-keats.org/ejk-film-festival-page-archive/>

Cicle de cinema

«Educar i aprendre»

L'Associació de Mestres Rosa Sensat, el Departament de Cultura i la Filmoteca de Catalunya han iniciat un cicle de cinema titulat «Educar i aprendre» per mostrar com el cinema ha representat al llarg del segle XX l'educació i n'ha afavorit el debat.

El cicle consisteix en la projecció, cada primer dijous de mes fins al mes de juny del 2014, d'una pel·lícula sobre la història de l'educació, sobre diverses qüestions pedagògiques o sobre la situació educativa a diversos indrets del món. Les sessions inclouen una presentació a càrrec d'especialistes.

Les entrades poden adquirir-se el mateix dia de la projecció a la seu de la Filmoteca, o amb antelació de dimarts a divendres a partir de les 9 del matí, i dissabtes i diumenges a partir de les 4 de la tarda. Preus especials per a grups i per als socis de Rosa Sensat. Places limitades.

Programa del cicle de cinema

3 d'octubre

La força d'un somni. De la «escuela nacional» a l'escola pública i catalana, Agustí Corominas, 2013



7 de novembre

Will Hunting, Gus Van Sant, 1997

5 de desembre

From Mao to Mozart: Isaac Stern in China, Murray Lerner, 1979

9 de gener

Children of Heaven, Majid Majidi, 1997

6 de febrer

If..., Lindsay Anderson, 1968

6 de març

Panj e asr («A las cinco de la tarde»), Samira Makhmalbaf, 2003

3 d'abril

Arriba Azaña, José M. Gutiérrez Santos, 1978

8 de maig

Der jünge Torless, Volker Schlöndorff, 1966

5 de juny

The Children's Hour, William Wyler, 1961

Il bello, i bambini, Miró e l'arte contemporanea

Els passats 4 i 5 d'octubre, mestres de l'Escola Cooperativa El Puig d'Esparreguera i de les escoles bressol

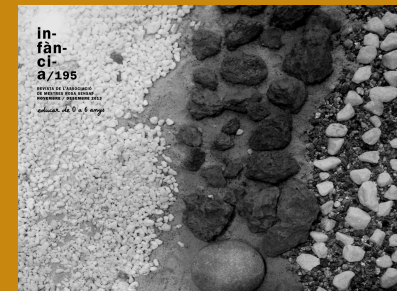
Xiquets i Xiquetes i Tabalets, de Valls, van participar en un Congrés a Empoli (Itàlia) sobre «Il bello, i bambini, Miró e l'arte contemporanea».

Aquest congrés, organitzat pel Centro Studio «Bruno Ciari», és resultat del projecte que durant dos anys han dut a terme conjuntament mestres d'escoles de la Toscana i de la Xarxa Territorial d'Educació Infantil de Catalunya al voltant de la reflexió sobre la bellesa i l'art, i la seva relació amb la infància.

Durant aquests dies també s'han visitat algunes de les escoles de la regió Toscana, i s'ha tingut l'oportunitat de conèixer altres experiències educatives d'Anglaterra i Croàcia.

Seminari Internacional de Infancia: La educación de los más pequeños, una apuesta de futuro

L'Organització d'Estats Iberoamericans, l'Associació de Mestres Rosa Sensat i les revistes *Infancia latinoamericana* i *Infancia a Europa*, i l'ONG Plan Internacional, han organitzat els dies 4 i 5 de novembre una àmplia trobada per als professionals que treballen a favor de la infància a Asunción, Paraguai. La trobada té com a objectiu aportar visions i compartir experiències sobre la infància per avançar cap a una educació més justa i equitativa.



Tanquem aquest any amb una bella composició de pedres. Qui no ha vist com els infants es senten fascinats per les pedretes? Pedres que poden ser senzillament boniques o fines, o de dos colors, o que pesen o no pesen.

Quantes vegades porten a les butxaques pedres com un tresor trobat, desat o amagat? Les formes de les pedres poden esdevenir un objecte, una lletra o poden adquirir una identitat figurada, on la imaginació no té límits.

Més enllà de la bonica composició de pedres diverses amb què es clouen les portades d'aquest any, s'ha convidat a obrir els ulls cap a l'entorn, a descobrir la riquesa tan natural que ens envolta, i que sovint desestimem, i a mostrar com els infants poden crear i recrear amb allò tan ric que tenim a l'abast de la mà.



Arte y creatividad en Reggio Emilia
El papel de los talleres y sus posibilidades en educación infantil.
 VECCHI, VEA
 Madrid: Ediciones Morata, SL, 2013

És una obra transdisciplinària que pot servir com a reflexió i projecte per a estudiants, mestres d'educació infantil i primària, especialistes en pedagogia, en arquitectura, artistes, grups d'investigació, i que entendrem a través de les paraules de Gianni Rodari que cita Alfredo Hoyuelos en el pròleg: «Si una societat basada en el mite de la productivitat només té necessitat de persones mutilades –fidels executores, dirigents reproductores, dòcils instruments sense voluntat– vol dir que està mal feta. Per canviar-la són necessàries persones creatives, que sàpiguen fer servir la imaginació».

El llibre està ple d'interrogants i demandes per pensar i actuar de manera diferent. Preguntar-se té a veure amb reconèixer que quan treballem amb els infants, hem d'admetre la bellesa de la incertesa.

Una escuela con los pies en el cielo
Verbena: inspiraciones, propuestas y sueños de un colegio 3-6.
 Diverses autores
 Madrid: Kaleida Forma, SL, 2013

«Educar és la tasca d'arribar a ser uns altres de qui som, pensar d'una altra manera a com inicialment pensem i així, transformats nosaltres mateixos i transformades les relacions socials, aconseguir una societat millor. Però això comença perquè ho busquem i ho procurem. Com un projecte comú i compartit.» Amb aquest pròleg d'Àngel Gabilondo s'introdueix el treball de l'escola Verbena .



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: www2.rosasensat.org/revistes/subscriu-te/in-fan-ci-a

Espai per a una creativitat sense límit

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

MANLEY[®]

Edició i administració:

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

Direcció: Eva Jansà i David Altimir

Secretaria: Mercè Marlès

Consell de Redacció:

Elisabet Abeyà, Esther Aguiló, Mercè Ardiaca, Irene Balaguer, 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.

Baixa't l'aplicació per a mòbil i tablet de Rosa Sensat. Ens tindràs més a prop



Si tens un Iphone, Blackberry o Nokia baixa't el QR-Code



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



in-fan-cia *latinoamericana*



subscripció digital gratuïta

www.rosasensat.org