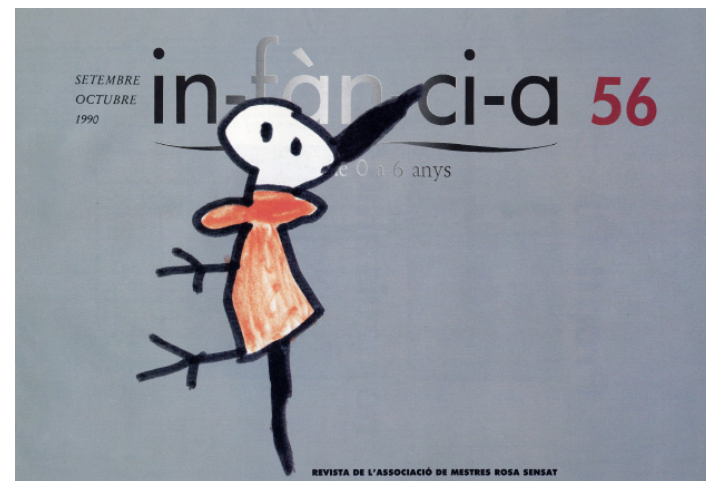
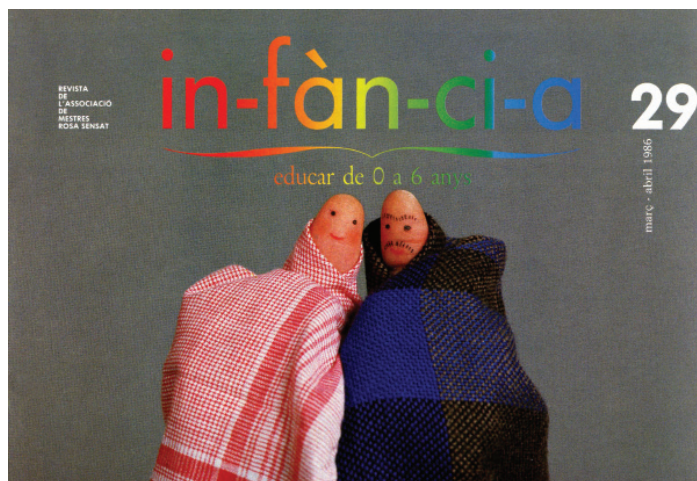


in-fàn-ci-a 197

REVISTA DE L'ASSOCIACIÓ
DE MESTRES ROSA SENSAT
MARÇ / ABRIL 2014

educar de 0 a 6 anys



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

L'educació infantil és un dilema de competències?

Enguany entra en vigor la Llei de règim local i s'inicia el compte enrere perquè les comunitats autònomes vagin assumint gradualment serveis que ara presten els ajuntaments. Dins del catàleg de competències que es posen en qüestió s'hi troben les desenvolupades a les conselleries d'educació, i per tant, les escoles infantils i altres serveis per a la primera infància. Som molts el que intuïm que un gran nombre d'aquests serveis que el Govern anomena d'«impropis» es perdran pel camí o passaran a mans privades amb cost per als usuaris.

Volem destacar dos aspectes en aquest procés de «racionalització» que influeixen de manera clarament negativa en la vida dels ciutadans més joves i les seves famílies: l'estandardització de costos i l'homogeneïtzació de centres.

Si bé les comunitats tenen l'alternativa de delegar el servei en la diputació o l'ajuntament, hauran de pagar per fer-ho. Els ajuntaments hauran de publicar cada any el cost efectiu dels serveis que presten. Aquest exercici de transparència és saludable, però segurament els mateixos motius que fan que aquestes mesures no es posin en funcionament amb els serveis que presten les comunitats autònomes –per les diferències de tota mena entre unes i altres, que desvirtuen la comparació en termes homogenis– són predicables per als municipis.

Un aspecte preocupant és el càlcul del cost del servei. Quins criteris s'utilitzaran per mesurar la qualitat dels centres educatius? Quines recerques serviran de base per prendre decisions econòmiques? Com es posen en concordança el cost del servei i els criteris de qualitat?

Una altra conseqüència és la tendència a la homogeneïtat dels serveis proposats: centres que acullin el primer cicle.

Des de l'inici dels ajuntaments democràtics, aquest país s'ha enriquit amb les iniciatives que han anat sorgint a les administracions locals com a ens propers als ciutadans i que oferien respostes adaptades a les diferents necessitats, organitzant i posant en funcionament experiències innovadores tant en l'organització, en la diversitat de l'oferta de serveis, de les metodologies, com en el ventall d'edats, tant per als infants de 0 a 3 anys com per als de 3 a 6... Com podran sobreviure ara les experiències de 0 a 6? Què passarà amb altres propostes que no responguin al concepte de centres de primer cicle...?

Arriba el moment de començar a aplicar la llei ple de dubtes i incògnites. És hora de començar a pensar en els impactes reals, els possibles i els futurs. S'està tocant el model públic d'educació infantil.

Sabies que...	Sessió contínua	Jaume Cela	2
Plana oberta	L'acollida de... Nous mestres	Xarxa 0-6 de Girona	4
Educar de 0 a 6 anys	Reconfiguració de les relacions entre infants i adults	Maria Carmen Silveira Barbosa	6
Bones pensades	La música als matins	Ivan Febrer	11
Escola 0-3	La relació dialògica professional amb els infants: entre ciència i art	Alfredo Hoyuelos	12
L'entrevista	Conversa amb Manuel Barrios	Infància	20
Escola 3-6	Del debat a l'aprenentatge. Construint ponts entre el 0-3 i el 3-6	Marta Ballbé i Anabel Jiménez	24
	L'espai i el temps a l'escola	Carme Alemany	28
Infant i salut	On el joc s'acaba	Rosa Royo	34
Llibres a mans	Llibre amb CD	Roser Ros	41
El conte	Contes encadenats	Elisabet Abeyà	42
Informacions			44
Biblioteca			47

sumari

Sessió contínua

Jaume Cela

Abans de les olimpíades del 92 podíem afirmar que Barcelona vivia d'esquena al mar. Va caldre un esdeveniment com la cita olímpica perquè redescobríssim que a tocar dels dits dels peus tenim un dels mars amb més història i amb més mite a les seves aigües.

De manera semblant podem dir que el món educatiu, fins fa no pas gaire temps, ha viscut ignorant el cine. Ha viscut d'esquena a l'art que millor ha definit el segle XX i que, per ara, i no cridem el mal temps, ha resistit moltes altres competències, com també ho ha fet la literatura.

Diversos motius poden explicar aquesta ignorància. Potser perquè el setè art va néixer com un espectacle de fira i l'educació és una cosa seriosa. Potser perquè té uns vessants industrial i d'espectacle molt elevats. Potser pel seu caràcter popular, allunyat dels elitismes i de la tradició que tenen altres belles arts.

Hem oblidat que el cinema té un llenguatge propi, que en fon d'altres que tenen un gran reconeixement en el món artístic, i aquesta fusió de llenguatges s'ha interpretat malament i ens ha portat a pensar que el cine és deutor d'altres manifestacions artístiques com són la literatura, entesa de manera àmplia, la pintura, la música, l'escenografia, el vestuari...

Potser també ho explica el fet que el setè art està molt lligat al camp emocional, i les emocions tenen encara una curta història en el panorama educatiu. I potser perquè hi ha un tipus de pel·lícules que ens ajuden a fugir de la realitat, si més no a la gent de la meva generació, perquè ens la presenta embellida, un

mirall que ens retorna una imatge molt més idíl·lica del món i que ens permet somiar. I el somni sempre paga algun peatge.

Aquest arraconament ens fa oblidar que les arts –el cine no n'és cap excepció– mai són la realitat, sinó una mirada determinada, un punt de vista, fins i tot el cine documental, i que justament per això té interès, perquè si el cine fos la còpia de la realitat, quin interès tindria el seu coneixement?

El cine mostra un narrador i té un llenguatge determinat. A més, és el llenguatge que més ha marcat el segle XX.

Crec que a hores d'ara no cal justificar la importància de noms com aquests –i em cenyo només al camp de la direcció–: Visconti, Buñuel, Kim Ki-duk, Kurosawa, Scorsese, Hitchcock. Fellini, Pasolini, Bergman, Von Trotta, Allen, Donen, Haneke, Wilder, Almodóvar, Berlanga. Spielberg, Kurostami...

Si l'educació és el procés d'acollida per mostrar el món i per acompanyar el nouvingut en aquest descobriment, el cinema, com que forma part del món i es manifesta a través d'un llenguatge propi, no pot quedar fora de la vida de l'escola.

El cine és l'art de la mirada, i si hi ha una pluralitat de mirades que ens permet ressituarnos constantment, variar el nostre punt de vista, aquest fet només pot ser enriquidor, ja que si veiem el món des d'una nova talaia i per una estona podem deixar de ser qui som, ens serà més fàcil entendre la vida dels altres i prendre posició davant les seves accions.

La ficció cinematogràfica ens dona elements de coneixement del món real, sovint amb una aproximació que fa d'aquest ús un recurs que juga a la primera divisió dels recursos que podem utilitzar.

Ens permet també conèixer el llenguatge que vehicula els diferents continguts i ens ajuda a comparar-ne els resultats amb altres formes artístiques. Cal evitar aquella frase tan popular i tan injusta de «la novel·la era millor». El que cal és valorar l'obra a partir de si ha fet servir el llenguatge més idoni per mostrar el que vol mostrar. Una història recollida en una novel·la, en una obra de teatre i en una pel·lícula, presenta maneres complementàries d'aproximar-nos a la realitat. Proveu de llegir *Macbeth* i veure les versions dirigides per Welles, Kurosawa o Polanski. El resultat de tota aquesta activitat eleva exponencialment el nostre nivell de comprensió del relat que batega en les quatre propostes. I que no ens serveixi d'excusa que l'obra cinematogràfica traeix l'obra literària. El que fa és donar-ne la seva versió. Quan Petersen ens mostra la seva Troia hi va haver qui el va denunciar per haver manipulat un clàssic imprescindible. Qui pensa així oblida que Homer va traïr la realitat històrica amb la redacció de la seva *Iliada*. Les arts i la realitat haurien de sumar sempre.

També podem fer servir el cine per reflexionar sobre uns determinats valors o unes determinades emocions que ens ajudin a conèixer-nos millor. La semblança entre la realitat i la ficció cinematogràfica és molt intensa, i el camp emocional que veiem ens pot permetre anar molt més al fons del que som i de com pensem que som.

En totes aquestes possibilitats sempre podem preguntar-nos com ha aconseguit el director o la directora que experimentem la por, l'alegria, que odiem o estimem com si l'experiència contemplada fos real. Les respostes a aquestes preguntes ens porten a descobrir els elements que configuren la peculiaritat del seu llenguatge.



També podem comparar la manera de narrar del cine tradicional amb l'ús de les noves tecnologies, en els nous formats, i veure com el mitjà que emet condiciona el llenguatge que es fa servir.

Ara bé, encara hi ha una altra funció del cine que convé tenir present. El setè art ens retorna una mirada. El cine ens mira, ens mostra com ens veu i com ens viu la societat. Per exemple, i no m'allargaré més del que em permet l'espai de l'article, una part important de les pel·lícules que provenen del món anglosaxó veuen les persones que ens dediquem a treballar de mestres o de professors com uns herois solitaris, que arriben a la professió de manera casual, però que s'interessen pels problemes reals dels seus alumnes i entren en contradicció amb el govern de l'escola o de la comunitat,

que els acabarà expulsant. Abans, però, rebran la calidesa i l'afecte dels seus alumnes, que els prepararan un acomiadament que ens omplirà els ulls de llàgrimes.

Ara bé, una altra part del cine, sobretot europeu, no segueix aquest esquema. Només cal que compareu *El professor Holland*, *El somriure de Mona Lisa* o *El club dels poetes morts*, amb *Avui comença tot*, *L'onada* o *La classe* per veure les diferències.

Queda pendent per a un altre dia el debat sobre si hi hauria d'haver un canó cinematogràfic per a l'etapa obligatòria, sobre el cine contemplat des de la pròpia perspectiva històrica, sobre el sentit de l'existència d'un cine infantil i adolescent.

I encara una possibilitat més: veure com les tecnologies ens permeten amb una gran facilitat que l'alumnat de les nostres escoles i instituts es converteixin en emissors, en creadors de pel·lícules que vehiculen la seva visió del món i que són una mostra de la seva creativitat. ■

Jaume Cela

L'acollida de...

Nous mestres

Arran de l'experiència de la Xarxa Territorial d'Educació Infantil de Catalunya, a Girona s'ha organitzat un grup de treball, la Xarxa 0-6 Girona, que ha recollit el seu treball de reflexió al voltant de l'acollida en tres blocs que aniran presentant en números successius de la revista.

Mestres de la Xarxa 0-6 de Girona

La Xarxa Territorial d'Educació Infantil de Catalunya va néixer l'any 2004, quan la Coordinadora d'Escoles Bressol de Catalunya i el grup de treball de l'Etapa d'Educació Infantil de l'Associació de Mestres Rosa Sensat, davant del context no gaire favorable que envoltava l'educació dels més petits, van considerar que calia donar un gir a la situació. Un gir que donés força i esperança a totes aquelles mestres que saben que significa treballar bé amb els infants. L'experiència de treball en xarxa en aquest grup ens va animar a crear un grup a Girona.

Xarxa 0-6 Girona aplega mestres i educadores d'educació infantil de Girona i comarques. Ens trobem a principis de curs i acostumem a iniciar el treball amb una xerrada que serveix de motor a la resta de trobades. Ens han acompanyat Silvia Morón, Carles Gràcia, Irene Balaguer... animant-nos a continuar i fer-nos veure un horitzó una mica més enllà.

És també en aquest moment quan, entre tots, decidim quina serà la temàtica per debatre, per intentar millorar i acostar els dos col·lectius 0-3 i 3-6, que sortosament estant equitativament representats. Prioritzem temes que aportin debat, reflexió i que siguin punt de partida per a nous projectes que recullin les necessitats, les sensibilitats i, per què no?, les reivindicacions de mestres i educadors.

Durant el curs 2011-2012 el tema que va centrar les trobades va ser *l'acollida*, concepte que havíem de desentranyar perquè prenguéssim el mateix significat per a tots...

És difícil transcriure la veu de totes les persones, els girs que agafen les converses, els matisos de les paraules..., però alguns apunts sorgits dels primers moments són aquests:

- L'acollida és una rebuda, és un primer contacte.
- És rebre una persona, un consell, una opinió... d'una manera determinada; quan t'agrada una proposta que t'han fet l'acull amb entusiasme...
- Acollir és establir vincles de confiança, fer sentir acompanyat.
- Acollida és respectar les individualitats.
- Acollida és diferent d'adaptació.
- Acollida és un actitud durant tot el dia.
- Acollida el primer dia i cada dia.
- Hi ha una «metodologia»?
- Quins factors hi intervenen? Persones, espais, temps...
- Caldria establir «protocols» d'acollida?
- ...



No pretenem arribar a cap definició, contrastem opinions i expliquem les nostres experiències, i ens quedem amb una de les expressions que han sortit: *l'acollida és una actitud d'acompanyament a l'altre*.

I responent també a una de les qüestions sorgides, *–a qui acollim?–* veiem convenient fer tres blocs de treball:

- Acollida a les famílies (famílies a principi de curs, el dia a dia, famílies d'incorporació tardana, famílies novingudes, noves situacions familiars, reincorporació de famílies després d'una absència llarga...).
- Acollida dels infants (a principi de curs, el dia a dia, infants novinguts, incorporacions tardanes, infants amb necessitats educatives especials...).
- Acollida dels nous mestres (substituts, novinguts, estudiants en pràctiques...).

Intentem ara transcriure i caminar per la ruta que varen seguir les reflexions, els debats i les propostes sobre l'acollida dels nous mestres.

El primer que ens ve al cap són les nostres pròpies experiències. És curiós perquè les persones que van ser ben rebudes tenien un dolç record de l'ex-



periència d'entrar en aquella escola; en canvi, les que no van ser ben rebudes recorden encara amb angoixa una situació força caòtica, un descontrol que passa per arribar i no saber on has d'anar, qui són els teus companys, quina feina hauràs de fer... o simplement estar a la sala de mestres i que et preguntin «i tu qui ets?»

La paraula acollida tindria per als mestres dues vessants:

- En l'àmbit personal: quan arribes a una escola nova, el primer que penses abans de creuar la porta és: «com serà l'ambient, les persones que hi treballen...?» Tu com a professional ja saps fer la teva feina, però els agradarà com ets? Voldran canviar coses de la teva manera de fer? Trobaràs la manera de fer-te un lloc i adaptar-te a les seves exigències? Les persones sempre tenim aquestes angoixes prèvies a una nova situació... Per tant, l'acollida es converteix en imprescindible i requereix la sensibilitat necessària per poder posar-se al teu lloc, empatitzar amb tu i amb una actitud positiva aconseguir fer-te sentir bé. Un cop aconseguida, la tranquil·litat emocional ens permet estar disponibles per a l'altra acollida

- En l'àmbit professional: és important també saber què s'espera de tu. Què hauré de fer?, una de les inquietuds més importants que té un mestre abans d'arribar o quan li ofereixen una feina. De quina edat seran els infants? Coneixeré les famílies abans de començar? Tinc els telèfons per a una emergència? Tenir resposta a totes aquestes qüestions et fa sentir segur: «sé què haig de fer».

Arribats a aquest punt creiem que seria necessari pensar en un protocol d'acollida establert a cada centre, que respongués a les seves necessitats, cosa que ja és factible en algunes escoles.

Fent un intent per dibuixar aquest protocol han sortit aspectes com:

Qui acull?

Creiem que tot i que qualsevol membre de l'equip docent pot ser vàlid per a aquesta tasca, l'equip directiu té un paper molt important com a representant de l'escola. Una vegada el nou mestre o educador està situat en l'espai, l'ambient, les activitats que s'han de portar a terme, també és molt important i cal tenir prevista la rebuda per part dels companys de centre, especialment en les escoles de més d'una línia, i dedicar un temps més extensiu amb les persones del mateix cicle i nivell.

Com acollim?

Pensar en aspectes com l'espai (tranquil, sense interrupcions), el temps (poder-hi dedicar un dia, un matí, sense haver d'anar amb presses), la planificació de la informació que volem transmetre (quins aspectes són els més rellevants: el concepte d'infant i, en conseqüència, la manera de dur a terme les activitats, el projecte educatiu de centre...? Quines es deixen per a més endavant? Algunes les podem lliurar i d'altres les posem a disposició per consultar, amb la finalitat de no saturar d'informacions el nou mestre. No podem oblidar de preguntar al nou docent què voldria saber de l'escola. Potser hi ha algun aspecte formal o no formal que se'ns podria haver passat per alt.)

Conèixer els espais de l'escola i els materials de què disposa pot semblar una obvietat, però en aquest punt totes recordàvem anècdotes de no saber on trobar una escombra, el paper higiènic, o descobrir on es guarden alguns materials just a finals del curs...



La figura del company

El primer referent per al mestre nouvingut. L'equip hauria d'acordar quin és el seu paper, quines consignes ha de donar, i conèixer el perfil del nou professional: si és un especialista, a quines escoles ha treballat, si viu prop de l'escola...

La temporalitat

Pensem que l'acollida no es limita només al primer dia, sinó que s'ha de vetllar perquè aquest acompanyament sigui regular i segons les necessitats de cada persona. De totes maneres, totes hem reconegut que no molesta ningú veure dins un centre que es preocupen per tu...

L'Administració hauria d'exigir aquest protocol per part de tots els centres educatius, d'aquesta manera possiblement molts professionals que actualment no s'han plantejat el tema de l'acollida dels nous mestres veurien la seva importància reflectida en un document. L'equip educatiu hauria d'acordar o consensuar aquest protocol, que més endavant segurament valoraria positivament, per la seva posada en pràctica; així ho han confirmat les escoles que ja són pioneres en aquesta iniciativa.

Ens han quedat molts aspectes per debatre i contrastar, hem passat moltes hores d'intercanvi, tots hem sortit més rics que quan vàrem començar, més rics i amb més coneixement i comprensió envers els altres col·lectius educatius. A poc a poc i amb passes lentes, com diu el poeta, anem fent canvis en el nostre dia a dia, canvis que en definitiva estan provocats per una nova mirada cap a l'infant, les famílies i els mestres. ■

Mestres de la Xarxa 0-6 de Girona

Reconfiguració de les **relacions** entre infants i adults

En aquestes línies trobem una reflexió sobre les teories de la socialització i la seva vigència en l'actualitat en una societat canviant, on la infància ha pres protagonisme actiu i ha deixat de ser el subjecte passiu a socialitzar.

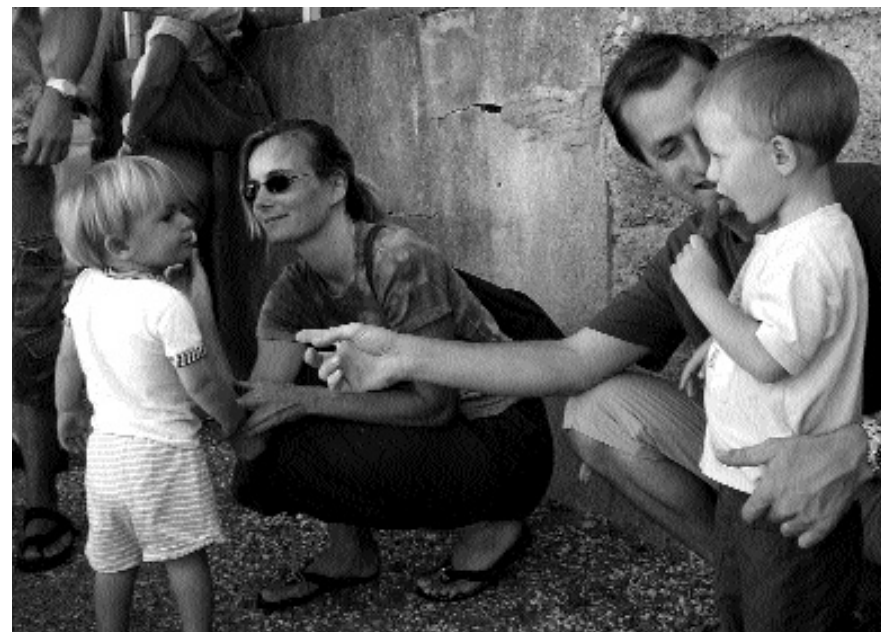
Maria Carmen Silveira Barbosa

El concepte de socialització

En el camp de la sociologia de l'educació, les relacions entre adults i infants sempre s'han estudiat a través del concepte de socialització. Les teories tradicionals com les d'Émile Durkheim i Talcott Parsons explicaven aquest procés com «un carrer de sentit únic», és a dir, dels grans als petits, dels més vells als més joves. Per tant, els adults oferien, a través de les seves institucions socials –la família, l'escola...–, models de socialització cultural que havien de ser imitats pels infants. El procés de socialització era vist com la interiorització de normes i valors, estructures cognitives, coneixements i pràctiques que asseguressin la reproducció social. I, per tant, com més homogeneïtzació dels valors, les creences, les condicions de les diferents instàncies de socialització, més simple el procés d'interiorització i la formació d'un «jo» individual.

En la dècada dels 60, dos autors com Peter L. Berger i Thomas Luckmann divideixen el procés d'interiorització de la realitat en dos moments consecutius temporalment. La primera etapa seria la de la socialització primària, la que es dona en l'àmbit familiar i a través de la qual l'infant esdevé un membre de la societat. La *socialització secundària* és un procés posterior, que presenta un individu ja socialitzat a nous àmbits de la societat del món objectiu.

Fins a mitjan segle xx la socialització dels infants era d'una manera controlada, i principalment el poder el tenia la família. Actualment, la socialització es





produeix des d'una edat molt primerenca i en diferents espais, com la família, l'escola, el grup de criança, la televisió i les diverses cultures presents en les nostres societats. Així, cal potser revisar aquesta distinció entre socialització primària i secundària.

L'accés de la dona al món de l'educació i del treball ha tingut efectes en la infància, que entra en contacte de manera prematura amb altres agents de socialització com els mestres, els espais públics de les ciutats, la televisió, Internet... és a dir, els infants estan vivint processos de socialització secundària d'una manera cada vegada més prematura. Podem continuar llavors parlant de socialització secundària?

En les societats urbanes la socialització ja no està només ancorada en la vida familiar sinó que es desenvolupa dins una xarxa plural. En aquest nou context social hi ha una diferència important en la comprensió de la socialització dels infants, que permet reflexionar no només sobre els aspectes relacionats amb la reproducció, sinó també sobre els de l'acció i el canvi social.

Revisió de les teories de la socialització

La revisió actual de les teories de la socialització obre la possibilitat d'observar els éssers humans com a subjectes plurals, en constant construcció i actualització, en un procés de socialització que no és únic sinó amb moltes i diferents influències i interpretacions d'aquestes influències, que donen forma a una identitat central que constantment es transforma a partir de resocialitzacions permanents.

La socialització i la construcció de la cultura dels infants

William Corsaro proposa el concepte de «reproducció interpretativa» com una alternativa a la comprensió de la socialització, ja que entén aquest procés com una inclusió activa dels infants al món. Per ell, el terme «reproducció» vol emfatitzar la participació efectiva dels infants en la societat, lluny de ser limitats per l'estructura social de les institucions culturals, socials i polítiques homogeneïtzadores. Amb la paraula «interpretació», però, l'autor insisteix que els infants no només interioritzen la cultura,



sinó que també la reinterpreten i així contribueixen activament al canvi cultural de tota la societat. Aquesta visió de la socialització destaca dos paràmetres importants: l'activitat de l'infant respecte de la seva estructuració subjectiva i social, i la concepció activa i social de l'aprenentatge.

Corsaro evidencia el concepte d'agència en la producció de la socialització i emfatitza la participació dels infants en les seves pròpies cultures. La cultura infantil és produïda per la infància, és el resultat de l'«apropiació creativa» que els infants fan del moviment de capturar la informació del món adult per formular el seu propi coneixement com a grup d'iguals.

La cultura infantil barreja la socialització en la cultura dels videojocs, les princeses, les xarxes socials, la música, així com la cultura dels amics, el futbol, els lligams d'afecte, tots en un mateix espai i temps social i personal que proporcionen la possibilitat d'assimilar i produir noves cultures.

Un aspecte important a tenir en compte és que la cultura de la infància no és independent de la cultura dels adults, de les tradicions, dels mitjans de comunicació, dels objectes que els infants utilitzen cada dia, però s'estructura de manera diferent. Els infants, en els seus grups, produeixen cultures, que podem comprendre a través de la reflexió.

Pluralitat d'infàncies

Cal entendre la pluralitat d'infàncies de manera connectada amb la pluralitat de la socialització humana. Com ens mostra Bernard Lahire, els éssers humans són, des del principi, éssers plurals. Actualment aquesta visió ampliada de les identitats personals i socials, construïdes de forma permanent, ha estat acceptada per molts autors que cerquen comprendre la infància no com un concepte unitari, sinó com una experiència personal construïda de manera activa i amb un significat que es revisa permanentment. Els infants no són i no existeixen com a éssers abstractes i generalitzables. Al contrari, els infants en diferents moments i llocs viuen la seva experiència infantil de maneres molts diferents, per la qual cosa l'infant és una experiència complexa i paradoxal. Tal vegada una de les contribucions més importants dels nous estudis de la infància i de la socialització és evidenciar en els infants les seves experiències, que passen per la variant de gènere, variants geogràfiques, la «classe social»,

grup ètnic o pertinença nacional, la religió predominant, el nivell educatiu de la població, i així successivament. Com diu Sarmento, la infància és part d'una categoria generacional en la qual també estan presents les diversitats i desigualtats de la societat contemporània.

La infància com a categoria social i generacional conserva la seva especificitat d'estar formada per éssers que aporten *novetat al món*, com deia Hanna Arendt, però també està formada per un grup de subjectes actius, els infants, que participen, interpreten i actuen en aquest món.

Bibliografia:

- ARENDRT, Hanna. *Entre el pasado y el futuro*. Sao Paulo: Perspectiva, 2003.
- BERGER, Peter L.; LUCKMANN, Thomas. *La construcción social de la realidad*. Petrópolis: Vozes, 1978 .
- CORSARO, William. *La sociología de la infancia*. Califòrnia: Pine Forge, 1997.
- DAHLBERG Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. *Més enllà de la qualitat*. Barcelona: Associació de Mestres Rosa Sensat, 1999. Temes d'Infància 34.
- MALAGUZZI, Loris. *Malaguzzi i l'educació infantil a Reggio Emilia*. Barcelona: Associació de Mestres Rosa Sensat, 1996. Temes d'Infància 25. ■

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



PORTADES DEL 2015

L'any 2015 les cobertes d'Infància mostraran maneres d'acompanyar i acollir els infants en petites estones del dia a dia, en el joc, en els àpats, en els moments de consol...

Seràn cobertes que facin visible allò invisible però que es percep i es viu:
la qualitat de la relació

Des de la revista Infància, educar de 0 a 6 anys, volem que l'any 2015 les portades siguin una mostra de com els mestres i les mestres reflexionen i repensen cada dia l'educació, des de coses tan concretes, complexes i necessàries com aquesta qualitat de la relació. Per això, us convidem que ens feu arribar imatges que podran ser escollides per a una de les portades de l'any 2015.

Envieu-les a portades2015@gmail.com, posant el vostre nom i cognom, i el nom de l'escola, juntament amb un petit escrit sobre la imatge. Si la imatge és una tria de l'equip, feu-ho constar.

Període de recollida d'imatges: de l'**1 d'abril al 30 de maig de 2014**

Requisits de les imatges:

- Imatges que mostrin maneres de relacionar-se amb l'infant, d'acompanyar-lo, d'acollir-lo.
- Format JPEG a 300 píxels en color.
- Posició apaïsada (**no vertical**)
- La imatge ha de tenir l'autorització de drets d'imatge.

Les sis imatges escollides seràn portades d'Infància, i les persones autores de les imatges gaudiran d'una subscripció gratuïta durant un any a la revista Infància, educar de 0 a 6 anys o, en el cas que ja siguin subscriptores, d'un lot de llibres.

Les imatges no seleccionades, i si no ens dieu el contrari, es guardaran com a fons fotogràfic per a futurs articles de la revista

La música als matins

Ivan Febrer, mestre d'escola bressol

–Què estem escoltant aquest matí?– pregunta el pare d'en Francisco.
–Bé, avui hem fet un retrocés en el temps i hem posat un disc recopilatori de The Chordettes. Aquesta setmana ens inspirem en els anys 20 i 30 i anem recuperant les músiques d'aquells anys en què ni nosaltres havíem nascut...

Aquesta és, entre d'altres, la mena de converses que tenim als matins. I és que des de fa un parell d'anys la benvinguda i acollida dels infants i les seves famílies a l'escola té un punt diferencial.

La música acompanya infants, famílies i mestres en l'espai de temps matinal que s'esdevé entre les vuit i les deu del matí, però sense interferir en aquest moment tan especial per a tots que és l'entrada a l'escola bressol.

A l'entrada i al llarg del passadís, és a dir, als espais compartits, hi tenim situats l'equip de música i els altaveus de l'escola. A un volum que sigui còmode per a tots, els ritmes i les melodies van sonant mentre les famílies acompanyen els seus fills i filles a la seva estança, on la mestra i els altres infants i famílies els esperen.

Hem volgut situar aquesta proposta sota el concepte d'una escola oberta i acollidora, amable i agradable, també per al sentit de l'oïda. Per això, cal ser sensibles al tipus de música que es posa i al volum a què es posa. Hem «punxat» (com dirien els discjòqueis) molts estils musicals: bandes sonores de pel·lícules i d'espectacles, grups d'animació infantil, jazz, blues, folk, pop, rock, flamenc. Músiques d'aquí i d'allà, procedents d'arreu del món. Músiques tradicionals, modernes i experimentals. Músiques conegudes i d'altres per conèixer. Novetats o grans clàssics. Fins i tot ens hem atrevit amb músiques més extremes, com el heavy metal (tovet, però heavy metal en definitiva). Amb la premissa de «cada dia un disc» anem variant autors, cantants, grups, estils...



En general, la discografia proposada sorgeix de l'equip de mestres, tot i que restem sempre oberts a aquells suggeriments o directament a aquells discos que les famílies ens porten.

I en aquest punt és on la proposta adquireix una nova dimensió relacional. Les famílies ens demanen les referències d'aquells discs, se les anoten o ens el demanen directament per escoltar-lo a casa, o fins i tot ens fan arribar les seves aportacions que originen converses més enllà dels seus fills i filles, que complementen i amplien la relació família-escola.

Entre les famílies, les converses als passadissos també sorgeixen arran de la música que aquell matí els acull, se senten famílies xiulant bandes sonores reconegudes i parlant de temps passats que també els uneixen.

Alguna família ens ha reconegut que mentre puja des de casa, de camí pel carrer, ja va pensant en quins sons trobarà quan arribi a l'escola. I és llavors quan ens adonem que amb aquest petit detall estem projectant una imatge de vida i uns conceptes de com viure-la, i sobretot, estem transmetent cultura.

Cal, doncs, estar molt atents a aquesta cultura que batega al nostre país i al món. Cal apreciar aquest art que és la música. Cal ser-hi sensible. Cal restar oberts a tot el que es mou en aquest àmbit, també. Conèixer-ne les novetats, estimar les descobertes que es van fent al llarg de la vida i, sobretot, ser crítics amb tot allò que es posa.

La música és cultura. La cultura és llibertat.

La relació dialògica professional amb els infants: entre ciència i art

Les diferents investigacions al llarg dels anys sobre el desenvolupament dels infants, i les observacions que constaten les seves competències, demanen que els professionals reflexionin sobre la manera de relacionar-se amb els infants. Aquesta relació que es concreta en la pràctica diària fa visible la coherència o la incoherència pedagògica del nostre discurs.

Alfredo Hoyuelos

Imatges

Com és la relació dialògica professional que establim quotidianament amb els infants? Penso que pot dependre de diversos factors, alguns dels quals analitzaré breument.

D'una banda, es juga amb quina imatge d'infància tenim. No ens relacionem de la mateixa manera si creiem que els nens i nenes són gots buits que cal omplir que si, en canvi, els considerem savis i competents. En el primer cas, la nostra forma de relació sol estar plena de presses, instruccions, programacions, ensenyaments, ensinistraments, anticipacions i controls. En el segon, la nostra presència atenta esdevé acompanyament, espera, observació, investigació, oferta de bons escenaris estètics (amb matisos tàctils, sonors, visuals, sensorials, lumínics, compositius o cromàtics pensats amb sensibilitat). Tot això engloba el significat d'educar i la manera com entenem el nostre paper professional.

A més, és important també tenir en compte que la nostra manera de relacionar-nos depèn de les nostres experiències, expectatives, interpretacions, història, imaginaris, cultura i formació. De manera conscient o inconscient, la nostra formació és també la nostra deformació. Tal com

afirma Daniel Stern, des del naixement els infants són, de manera espontània, éssers interpretats i narrats, aspectes que construeixen la seva biografia. És probable que alguns pares i mares compreguin el plor del seu fill o filla a partir de com els seus propis pares i mares van interpretar els seus sentiments. D'altres vegades, no. Així, un mateix episodi

de plor pot ser declarat com de gana, de son, frustració, trauma, desfogament d'afers pendents, expressió, comunicació, malestar, dolor, angoixa, desig de contacte, llàgrimes de cocodrill, desig de manipulació o xantatge. Cada lectura exegetica, evidentment, comporta formes d'actuació diferents.

He vist, per exemple, la manera com mestres amb formació psicoanalítica realitzen actuacions, gestos o preguntes diferents de les que fa una professional amb més influència cognitivista o conductista. He pres consciència, a més, que la meua tasca com a *atelierista*, amb una formació més estètica i artística, em du a ubicar-me o a fer fotografies diferents de les que fan les meves companyes. Fa poc temps vaig tenir el plaer d'assistir a un espectacle teatral per a bebès de la companyia La



casa incierta. En aquest, els actors Carlos Laredo i Clarice Cardell, amb un text poètic i polisèmic de gran complexitat narrativa, estableixen una relació diferent amb infants des de sis mesos d'edat. Amb gestos, mirades, articulacions, ocupacions espacials i diàlegs que no he vist en altres *escenes* escolars.

És important prendre consciència dels nostres tresors formatius, que són alhora les nostres gàbies, per saber que hi ha altres possibilitats de relació. Com a coordinador de tallers, una de les meves funcions és provocar altres maneres de procedir, obrir possibilitats. Quan treballo amb algunes educadores els pregunto de quina manera es relacionen en la quotidianitat amb els nens i nenes. Si una companya em diu que ho fa de forma molt verbal, la convido en l'experiència del taller (entès també com a laboratori sense ubicació específica) a romandre en silenci absolut per descobrir i sentir noves oportunitats de connexió i destapar altres maneres de veure els mateixos infants. És una experiència, com em comenten algunes companyes, dura, reveladora, crítica i creadora.



Relacions i decisions

La forma de relacionar-nos té a veure també amb les condicions organitzatives amb què treballem. Evidentment, les ràtios o les formes arquitectòniques i constructives dels àmbits són elements que limiten i possibiliten matisos importants dels vincles. No és el mateix una estança amb grans transparències comunicatives amb la resta de l'escola amb llum natural, que un búnquer tancat. Igual que no és el mateix una taula circular que una de quadrada. Tampoc ens connectem de la mateixa manera en un canvi de bolquer si la cambra de bany permet consolidar certa intimitat i el nen o nena disposa d'un canviador on, amb seguretat, es pot moure amb llibertat mentre flueix la dansa de la relació en aquest moment important.

He parlat de ràtios i no en descobriré ara la importància. Però he observat de quina manera educadores diferents, amb les mateixes ràtios, mantenen relacions diferents amb els infants. El nombre de criatures és molt important, però no ho pot justificar tot. Algunes bones mestres, les que cuiden millor les interaccions, quan les he entrevistat, són capaces de posar-se conscientment certes línies vermelles que mai no travessen. Per exemple, una professional em deia: «Jo no



crido als infants en cap cas», o «quan ens traslladem al pati no els estiro, evidentment no faig files, i miro de col·locar-me al darrere», o «tinc clar que mai no obligaré cap infant a menjar si no vol», o «no castigaré», o «no diré a un infant que calli quan està plorant». És cert.

Penso que la nostra professió exigeix responsabilitats i que també la relació es construeix amb «ens» reflexius que comprometen èticament. Malauradament, existeixen encara massa *dolces violències*, com deia Emmi Pikler, que cal evidenciar per desterrar-les.

Són també persones que han aclarit, de vegades amb l'experiència, altres amb el convenciment, la forma de reciprocitat que volen amb els nens i nenes. Una altra educadora assenyalava: «Sempre que he de dir alguna cosa a un infant, m'ajupo a la seva alçada i li parlo en veu baixa; l'altra cosa que sempre faig, per exemple quan li netejo els mocs, és avisar-lo mirant-lo als ulls mentre li mostro el mocador».

Una altra companya em comentava: «El més important és esperar que sorgeixi el que no espero mai; cada dia em pregunto per què em sorprenden els infants; en realitat agraeixo que la meva professió sigui una caixa de sorpreses». Reprendré aquest tema al final de l'article.

Una altra professional sensible afirmava convençuda: «Evito tant com puc utilitzar les paraules *bé* o *malament* en el tracte. Jo no sóc ningú per jutjar el que fan o no fan. A més, aquest tipus de valoracions creen sentiments injustos per a alguns nens i nenes. Si li dic «que bé!» a un infant que ha fet

pipí a la tassa, pot ser llegit com «que malament!» per un altre que du bolquer i encara no aconsegueix controlar els esfínters. Aquestes apreciacions també poden generar dependències valoratives externes que no potencien l'autoestima. Estic aprenent a descriure'ls el que veig, però sense fer apreciacions morals que no em corresponen en absolut».

Aquestes persones tenen molt clar que la trobada amb l'altre és de respecte i no de domini. Defenen, com Levinas, Buber, Irigaray o Kapuscinski, aquesta cultura de l'hospitalitat en la manera d'acostar-se a l'altre també com a acollida, enigma, incògnita o misteri, que converteixen cada possibilitat de relació en instant present lluny de la rutina. Creuen de debò en la pedagogia de l'escolta de Loris Malaguzzi. Una escolta polisensorial, polifacètica, que dona a l'altre la llibertat mentre l'acompanyem amb passió per senders i laberints desconeguts que no desitgem controlar. Són professionals a qui agrada descobrir el que els nens i les nenes aprenen sense ser obligatòriament ensenyats.

Són persones sàvies i honestes que, des de la pràctica, diferencien *estar presents* de *donar presència*. Podem estar físicament a un lloc, però no fer emergir amb intensitat la nostra ànima, la nostra intenció, el nostre ritme respiratori o la nostra mirada que testimonia atentament. Ingredients imprescindibles que acompanyen significativament els processos vitals dels nens i les nenes.

De la mateixa manera, són persones que distingeixen *mirar* i *observar*. Entrar en un estat honest d'observació exigeix un pla previ d'ajustar les mirades amb preguntes, hipòtesis i paràmetres d'observació; un registre documental rigorós; una adequada interpretació narrativa intersubjectiva, i una retroalimentació constant de les maneres de fer.

Mirades

Parlem de la mirada. La mirada és una de les primeres formes de contacte amb l'altre. En els temps d'acollida –millor que *període d'adaptació*– hem observat com la mirada és una estratègia relacional que pot ocasionar vincle afectiu segur. Els nens i nenes busquen i mantenen la mirada. Sembla que els seus ulls travessen la persona cercant la seva ànima. A partir d'aquesta mirada genuïna comencen processos importants de confiança, respecte, reconeixement i diàleg. Sempre he sentit que no em mira ningú com ho fa un infant. En realitat em sento radiografiat. La relació a través

dels matisos de les mirades és un art. Hi ha mirades que allunyen, apropen, acaronen, es claven, humilien, jutgen, aturen o interroguen. Professionalment, hem vist que és molt important decidir la distància de la relació, l'altura de la mirada, el manteniment d'aquesta i la manera de mirar. Mirar i sentir-nos mirats ens construeix i deconstrueix.

Algunes idees

El tema de la relació professional amb els infants sempre m'ha interessat particularment. En la bibliografia anoto algunes de les obres que més m'estan aportant en aquest sentit. Des de fa anys em dedico a recollir cites que em mouen i em commouen, que lleigeixo i relleigeixo. Ara les vull compartir.

Max van Manen parla de qualitats bàsiques com «la vocació, preocupació i afecte pels infants, un profund sentit de la responsabilitat, intuïció moral, franquesa autocrítica, maduresa en la sol·licitud, sentit del tacte vers la subjectivitat del nen o la nena, intel·ligència interpretativa, comprensió pedagògica de les necessitats de l'infant, capacitat d'improvissació i resolució en tractar amb els joves, passió per conèixer i aprendre els misteris del món, la fibra moral necessària per defensar alguna cosa, una certa interpretació del món, una esperança activa davant les crisis i, sens dubte, sentit de l'humor i vitalitat».

Rebeca Wild fonamentalment profunditza en la forma d'acompanyar els infants, des de l'empatia i lentitud, els seus processos de vida en àmbits o escenaris dialògics i complementaris de llibertat i límits. «La nostra visió d'un entorn adequat per a infants seria incompleta sense la presència atenta, respectuosa i no directiva d'adults. Adults que no dirigeixen els nens i nenes aquí i allà de manera afectuosa, ni dirigeixen la seva atenció gradualment cap a allò «que és tan bonic i important». Adults que refusen auxiliar els infants amb rapidesa en allò que els resulta difícil, anticipar-se a la seva capacitat d'iniciativa, manipular els seus sentiments o encasquetar al seu pensament explicacions adultes».

Carlos González parla, com a mestre, de la creació d'una profunda relació d'amistat amb els educands perquè ell també es considera un aprenent permanent. I ens proposa cinc ingredients d'aquesta relació: estimar-se un mateix, estimar la vida sense reserves, estimar també sense reserves la persona a qui pretenem ensenyar, provocar-la, oferir-li confiança.





Anna Tardos aprofundeix en la forma de la relació a través del sentit respectuós de la cura que s'expressa en els petits gestos amb què, per exemple, toquem i parlem als nens i les nenes. Una relació, com vaig veure a Lóczy, transformada en el més difícil: la construcció d'un vincle sense dependència, en un joc d'equilibris i desequilibris amb el veritable sentit amb què entenem l'autonomia infantil. «El benestar de l'infant depèn, abans que res i en gran mesura, de l'adult, és a dir, de la manera com aquest el toca (...). La manera de tractar l'infant conté, per al bebè, nombroses informacions. Els moviments tendres i delicats expressen atenció i interès, mentre que els gestos bruscos són un senyal de desatenció, indiferència o d'impaciència (...). L'infant és capaç d'aprendre de manera autònoma, és capaç de realitzar accions competents (...). L'infant pot realitzar el que s'ha exposat fins aquí si se li garanteixen determinades condicions. Entre elles, la més important és la relació que l'uneix a l'adult. L'infant, per sentir desitjos d'actuar, per ser capaç d'aquest aprenentatge basat en l'activitat autònoma, necessita una relació profunda, que li proporcioni el sentiment de seguretat, condició necessària per a un estat afectiu convenient.»

Jesper Juul revela la importància de prendre's seriosament els infants per considerar-los de debò competents. Per fer-ho ens dóna indicacions molt concretes: «Ser conscient dels drets de l'altra persona de tenir necessitats, desigs, experiències, sentiments, i del dret a expressar-los. Veure les necessitats de l'altra persona des del seu punt de vista. Concentrar-nos en l'altra persona de manera que puguem arribar a conèixer la seva realitat sense menysprear-la ni menysprear les seves aspiracions. Respondre a les seves accions amb comprensió i prenent la nostra pròpia decisió seriosament.»

El sempre provocador Loris Malaguzzi és també molt clar quan exigeix que els nens i les nenes puguin expressar el dret als seus cent llenguatges. «Has d'estar sempre en una espera dubitativa, ser capaç de sorprendre't del que no esperes. Les teves intervencions han de ser sempre hàbils, delicades, silencioses, poc clamoroses. N'hi ha prou que els infants sentin la teva presència, que estiguis amb ells, ja que això els dóna confiança i la consciència –que sempre han de tenir– del que succeeix i aprenen. Has de ser un investigador permanent, també empíricament. Pots ajudar perquè els infants es construeixin expectatives, espirals de pensament –encara que per a tu estiguin desordenats– que tinguin significat per a ells. Has de deixar que siguin autèntics protagonistes.»

No n'hi ha prou

Tenir bones referències culturals, que no busquen un simple eclecticisme, és important, però no suficient. En absolut. Cada vegada m'adono més que sobre la retòrica de les paraules és molt fàcil posar-me d'acord amb altres professionals. Hi ha educadores que poden firmar amb convenciment i vehemència, en una taula de reunions o en una formació, les paraules anteriors, però la seva praxi no s'hi ajusta. Si més no, tal com jo ho veig. Em trobo amb professionals amb qui aparentment estem propers en la defensa de les mateixes paraules, però de vegades no podem estar més allunyats en la pràctica.

En aquest sentit, recullo també anècdotes significatives. Recordo una vegada que vaig anar a fer una xerrada sobre la pedagogia de l'escolta. Una conferència plena d'exemples documentals. En acabar l'acte, una educadora se'm va acostar i em va dir: «Quina sort trobar algú que defensa el que jo fa anys que estic fent». Li vaig contestar: «Que interessant! M'agradaria

veure-ho». L'endemà vaig visitar la seva escola. Treballava sola en una estança amb vuit lactants (de passada vull denunciar aquesta situació tòxica per a infants i professionals). Ella col·locava els vuit bebès lligats i immòbils, cadascun en una hamaca, en un semicercle del qual ella era el centre geoestratègic. I asseguda en una cadira alta, llegia als nens i nenes un conte llarg al qual ells havien d'estar atents per damunt de tot. Aquest era el temps d'escolta, que actuava violentament (almenys pel que vaig observar per a alguns nens i nenes) cada dia. Una pràctica ben allunyada del meu concepte malaguzzià o piklerià d'escolta. Potser em vaig explicar molt malament en la xerrada. Aquest és un exemple real i extrem, però me'n trobo molts més en aquest mateix sentit.

Només a través d'una reflexió i una anàlisi conscient, des de l'observació i documentació de la pròpia pràctica, podem revelar petites o grans incoherències. Considero que una adequada documentació visual i audiovisual –i ho dic des de la pràctica que m'ocupa diàriament– és, de vegades, un detector de mentides; altres vegades la documentació (que no consisteix només a fer fotografies) es transforma en una zona de desenvolupament pròxim; altres, evidència actuacions que ens posen en crisi; en altres ocasions serveix també per descobrir bones pràctiques que encara cal matisar. La documentació narrativa és una estratègia que, reflexionada en grup, ens ofereix un mirall de nosaltres mateixos, una imatge de vegades desconeguda que la dinàmica quotidiana oculta. Franco Fontana comenta encertadament: «La fotografia no ha de reproduir el que és visible, sinó que ha de fer visible el que és invisible».

Les millors professionals que conec són les que s'exposen i s'autoexposen a la mirada de l'altre (a això hi ajuda molt tenir organitzades parelles educatives que puguin confrontar-se quotidianament amb honestat per damunt de mantenir el «bon rotllo») amb el desig d'una crítica professional (que no personal) que amplii l'horitzó de les relacions quotidianes i coreogràfiques amb els nens i les nenes.

Les professionals de la meravella

En un capítol titulat així d'un extraordinari llibre de Veà Vecchi, l'*atelierista* reggiana recull la inspiració de Loris Malaguzzi per parlar de les mestres com a persones capaces de sorprendre's amb els diversos processos que ocorren a l'escola. Penso que no podem educar ni relacionar-nos adequadament si no ens divertim a la feina, si no allunyem l'avorriments

de l'escola i si no ens meravellem. Crec que és fonamental que ens fem preguntes sobre com ens hem divertit i meravellat cada dia.

La meravella, com demostra Catherine L'Écuyer, és una emoció vital que ens du a experimentar el misteri i la incertesa que són consubstancials a l'art d'educar. També té a veure amb evitar omplir els infants d'estímul exterior per aconseguir objectius determinats. Consisteix a parar el temps i abraçar la lentitud per interrogar-nos sense donar coses per suposades. Té a veure amb abraçar la bellesa dels moments inesperats que ens posen la pell de gallina o ens commouen.

Vull acabar, en aquest sentit, amb una altra cita. Quan la vaig llegir la vaig sentir com un regal. És de Rachel Carson, que proposa el repte d'acompanyar el nen i la nena des de l'empatia d'aquesta emoció transcendental:

«Si jo tingués influència sobre la fada madrina, aquella que se suposa que presideix el naixement de tots els infants, li demanaria que concedís a cada infant d'aquest món el do del sentit de meravella tan indestructible que li durés tota la vida, com un antídot inesgotable contra l'avorriment (...) Per mantenir viu en un infant el sentit innat de meravella, sense comptar amb cap do concedit per les fades, cal la companyia com a mínim d'un adult amb qui poder compartir-la, redescobrint amb ell l'alegria, l'expectació i el misteri del món en què vivim.» ■

Bibliografia:

BEBCHUK, Valeria. «La posición de no saber en la escuela infantil». *Tarbiya*, núm. 42 (2011), p.39-50.
 BONÀS, Meritxell. «Fer de mestra a El Martinet». En *Veus*, relats d'El Martinet. Barcelona: El Martinet. 2013
 GONZALVES, Pilar. «El pasillo. Abrir espacios», *Tarbiya* núm. 42,(2011), p. 79-90.

Alfredo Hoyuelos, doctor europeu en Filosofia i Ciències de l'Educació i coordinador de Tallers d'expressió del Patronato Municipal de las Escuelas Infantiles de Pamplona

Imatges de les escoles infantils municipals Egunsenti i Izartegi de Pamplona, corresponents a un projecte d'investigació sobre «El temps d'acollida».

Autor: Alfredo Hoyuelos

Catàleg 2014



www.rosasensat.org

Conversa amb Manuel Barrios

abril 2014

20

maig

Infància: *Ens podries explicar com neix aquest projecte? Amb quines intencions i objectius neix? Explica'ns la gènesi d'aquesta idea?*

Manuel Barrios: Jo sempre dic que *Una mà de contes* no és un programa pedagògic ni un programa amb objectius pedagògics. És un programa de televisió. Jo crec que aquí és on hi ha la vàlua del projecte: trencar la frontera que hi ha entre l'escola i els mitjans individuals, dos mons entre els quals sempre hi ha una certa desconfiança.

Jo vinc del món de les belles arts i la meva passió és dibuixar, i en un moment determinat tinc la sort d'estar al lloc on es decideix, des del departament de programes infantils de TV3, pensar un programa vinculat als contes. Feia just pocs dies que havia ajudat un company de carrera amb un treball fent un exercici que en l'àmbit de l'art no és gens innovador, que consisteix a enregistrar l'artista mentre està creant. Davant de la proposta vaig suggerir sense reflexionar massa la senzilla idea de sentir una veu explicant un conte mentre es veu algú que el dibuixa. Així va ser com, cap a finals del segle passat, vàrem enregistrar el programa pilot, que va estar un any dormint fins que finalment es va recuperar i es va començar a emetre.

De totes maneres, jo crec que aquest programa és una confluència entre el món de la televisió, el de l'art i el conte il·lustrat. Jo no he buscat espe-

Manuel Barrios és director i realitzador d'Una mà de contes, un projecte que va néixer com a programa de televisió per a infants, vinculat al Super3, i que ha sabut evolucionar per esdevenir, a més, un web molt complet sobre contes i creativitat adreçat a infants i adults.

Infància

cialment treballar fent projectes per a infants, però la programació infantil és un espai amb una gran llibertat i per això hi estem molt còmodes. En aquest sentit, hi ha programes com *Terra d'escudella* o *La bola de cristal* que per a mi han estat referents d'aquest espai de creació, de trobada entre mons diferents. La dimensió educativa neix d'aquest espai de llibertat, en què tots ens hem posat a jugar, a provar coses, fet habitual en qualsevol activitat artística, que després han interessat molt als infants i a les escoles.

Primer es varen enregistrar deu contes, després cinc, i així poc a poc hem anat fent.

I.: *I la tria dels contes que utilitzeu per als vostres programes com es fa? Quins criteris feu servir per fer aquesta tria?*

M. B.: El programa, encara que sigui dels que porta més temps a la graella, sempre ha estat un programa precari, i per això el contingut sempre l'hem anat pensant a curt termini, amb tongades de 5 o de 10 programes, amb un màxim de 15 o 20 capítols. Primer vàrem començar pels clàssics. La primera tria temàtica la vàrem fer pensant en el calendari escolar: festes o esdeveniments com ara el Fòrum de les cultures... Segurament a causa del meu perfil professional, la nostra preocupació ha estat sempre més centrada en la tècnica que utilitzàvem per il·lustrar: contes amb pedres, amb les tècniques clàssiques relacionades amb la pintura, com les aquarel·les o l'oli, o les més

avantguardistes, com la *performance*, el disseny tèxtil o les culinàries, passant pel collage, la infografia, la fotografia, el disseny o la plastilina. A partir d'aquestes coses vàrem obrir noves vies, sobretot gràcies a la intervenció de la Teresa Duran. Vàrem començar a fer contes amb personatges murrís, o contes que expliquen l'origen de les coses... Per què els gossos s'ensumen el cul? Perquè l'aigua del mar és salada... També la col·laboració amb altres persones ens ha obert línies temàtiques. En un moment concret, coneixem una gent que fan un treball de creació de contes i històries a partir de quadres, i aquí fem una col·laboració amb el MNAC. Per exemple, el quadre *La vicaria*, de Fortuny: aprofitant l'anècdota que Fortuny pinta el quadre just després de contreure matrimoni i després d'haver realitzat múltiples visites a la rectoria, ens va semblar divertit inspirar-nos en la premsa rosa per elaborar la història, que vàrem convertir en una notícia de premsa rosa! També amb CREAMAT vàrem fer col·laboracions. Amb la Carme Aymeric i l'Anton Aubanell, que estaven treballant sobre temes de contes i matemàtiques. Jo trobo que parlar amb científics és apassionant. Recordo converses molt interessants amb ells en què discutíem coses com ara la manera de representar l'infinít, o la idea de quantitat: un, dos, tres, molts! Aquí vàrem començar a lligar el tema del contingut amb el de la producció: sobre el paper podem repetir una acció les vegades que vulguem. En canvi, escenificar i rodar en un plató suposa encarir la producció, així que si amb el dos es pot quedar en una simple repetició, amb el tres ja podem apuntar la idea d'acumulació sense excedir-nos en els costos de producció... un aspecte influenciava l'altre.

En l'última edició de la Festa del Super3, a l'estand *d'Una mà de contes* vam muntar un taller de contes en col·laboració amb l'UPC i la



Fundació PIMEC sobre el tema de la seguretat: la Ventafochs, per exemple, necessita guants, una mascareta, té dret a una entrada a la festa... i així anem jugant i fent el que al web es troba als contes entrelaçats.

Les tècniques diverses també fan aparèixer categories diferents: tècnica de còmics, amb gent com Max o Pere Joan, a qui admiro molt, i artistes contemporanis com Martí Guixé. I així varen començar les diferents categories de contes. Tot i això sempre hem estat oberts a jugar i a fer coses noves, experiments que han enriquit el projecte... Ara recordo la col·laboració amb un xocolater, o una sèrie de contes per tractar l'afectivitat i la sexualitat amb els infants a través dels petons, on, per cert, la banda sonora són músiques originals de Jaume Sisa compostes per al programa.

I.: *En tot això que expliques hi ha un component molt important de creativitat. Has parlat d'aquest espai de llibertat que us permet de jugar, de crear. Com explicaries què és la creativitat?*

M. B.: Aquesta és una pregunta molt difícil, profunda. En un sentit pràctic la creativitat l'entenc com l'encreuament del teu temps

amb el temps que hi ha hagut abans que tu arribis al món, la teva capacitat d'interpretar-lo, i comprometre't a deixar alguna cosa pels qui vindran després de tu. Això exigeix molt treball i esforç. De vegades la gent et diu: «Tu que ets creatiu...», però no és que jo sigui creatiu. Darrere de la feina d'un creador hi ha molta feina, moltes hores d'estudi, de reflexió...

De vegades crec que es fa una mica de demagògia amb el tema de la creativitat i la infància, quan es diu que els nens són creatius. Jo no crec que siguin creatius sinó que quan descobreixen per primera vegada una cosa, no tenen por de provar. La seva empremta és tan viva que és gairebé

impossible d'imitar. Jo trobo que és més fàcil copiar un Velázquez que un dibuix d'infant.

I.: *Aquest és un tema apassionant. Com veus la relació entre creativitat i art en el món de la infància?*

M. B.: Jo crec que els infants tendeixen molt a copiar, els dóna molt la sensació de domini. Moltes vegades, treballant amb escoles, ho he vist. De vegades hi ha dibuixos extraordinaris als meus ulls, però que no satisfan l'infant que l'ha fet, i l'esborra o hi treballa al damunt, i jo penso noooo!!! Però ells volen dominar la tècnica per tenir un bon resultat als seus ulls.

Jo tinc molt respecte per la vostra feina i per tant no gosaria mai donar-vos consells, però el que veig en la història de l'art és que els grans artistes han aconseguit construir un llenguatge, amb el que diuen i el que no diuen, treballant en aquest espai de la representació, de la mentida. Per mi els artistes fan realment R+D, perquè han estat capaços d'exercitar els llenguatges i els han sabut combinar... S'han d'inventar el món cada dia! Des del meu punt de vista això és fonamental per a l'educació d'un individu avui. No cal que els joves facin música per ser Beethoven. N'hi ha prou que coneguïn una mica aquest llenguatge i el sàpiguen aplicar a la seva vida: ritme, gestió del temps...

Al nostre web hi ha un apartat que crec que és molt interessant, que us permet de jugar amb això. És l'apartat que es diu Tallers. Hi ha, per

exemple, un programa que et permet dibuixar i després veure una petita pel·lícula Flash del procés que has seguit per fer el dibuix. Això és molt interessant perquè permet reflexionar sobre l'estratègia compositiva dels dibuixos. Recordo un nen que va fer un estadi de futbol on s'hi jugava un partit, i va començar pel guant del porter! Hi ha un dibuixant que es diu Arnal Ballester que sempre comença els seus personatges per l'ull!

Les diferents tècniques –ja he dit abans que sóc un apassionat de la reflexió de les tècniques–, jo crec que configuren una manera i una actitud en la creació. L'aquarel·la, per exemple, demana ser molt coratjós. Amb l'oli pots modificar més, però amb l'aquarel·la... El llapis et fa fer una mena de viatge: comences per l'ull, i després vas investigant. Aquest aspecte m'apassiona, així com l'element més simbòlic de la tècnica. La relació que tu tens amb un pinzell, o amb una càmera de vídeo, per posar un exemple, és molt diferent. Tot això ho tenim molt present al nostre programa i al nostre web.

I.: *Per acabar, volíem parlar-te del tema infància i televisió. Com la veus aquesta relació avui?*

M. B.: Jo vaig néixer en una casa sense televisor, que va arribar més tard i que em va seduir de manera que vaig consumir molta televisió quan era nen.

Globalment penso que hi ha poc compromís... L'espai de referència de l'infant i l'espai natural de la televisió és el mateix! La referència de l'infant és la seva llar, i a les llars la televisió hi ocupa un espai central. Jo crec que s'ha reflexionat poc sobre aquesta dimensió. Això ens dóna a nosaltres una responsabilitat que no podem descuidar. Ens estem posant als espais de referència dels infants i per això ens hi mirem molt en el que fem. Jo mai he volgut fer les coses més fàcils pel fet que estem treballant per a infants, sinó que ens hem posat a jugar..., com ara amb el conte del Cagarro Asgrúnal, que nosaltres vàrem fer pintant-lo amb una escombreta de lavabo, i el personatge el vàrem fer amb paper de vàter. Hem anat al límit, però sempre respectant aquesta dimensió que et deia abans. De totes maneres, de vegades també hem hagut d'anar amb compte amb el text, i també en els contes clàssics, que de vegades són molt bèsties, o que contenen referències religioses, que molt sovint pots canviar per un valor. Nosaltres no havíem calculat que poguéssim trencar aquesta frontera entre escola i casa, entre televisió i educació. Però sí que és cert que des de Televisió de Catalunya, com a televisió pública, tenim la vocació i el compromís de dirigir-nos a la nostra audiència com a ciutadans i no com a simples espectadors. Nosaltres volem oferir 100% producte públic de qualitat. Que pot ser de qualitat tal vegada ens ho demostra el fet de ser un programa que s'ha traduït ja a més de dotze idiomes a tot el món, i

que vol ser útil al públic: aquí hi ha les nombroses col·laboracions amb entitats, institucions, artistes, escoles, universitats amb les quals hem estat treballant i esperem seguir-ho fent.

Arran d'aquesta dimensió, també hem provat de fer coses amb infants d'educació especial, amb l'ONCE, amb la Fundació Catalana de Síndrome de Down. Això ens ha ensenyat moltes coses d'aquest respecte cap a l'espectador. També treballem amb escoles, perquè aprenem un munt dels infants i els joves, i de la vostra manera de treballar amb ells.

Potser a través del web hem intentat tenir més en compte aquest component d'ús pedagògic que té el nostre producte, i amb la col·laboració de l'Eulàlia Bosch i el seu equip hem fet aquest altre projecte, que no és simplement un visionador de contes. El web t'ofereix la possibilitat de començar mirant un conte, jugar a subtitular-ne un, damunt d'un conte recitat en anglès, o fer un conte, físicament, i acabar per exemple llegint una tesi doctoral sobre literatura infantil a l'apartat d'enllaços. El web et permet deconstruir totes les parts del que fem: imatge, so... i reconstruir-ho com vulguis. Entreu i jugueu-hi! ■

Del debat a l'aprenentatge

Construint ponts entre el 0-3 i el 3-6

Marta Ballbé i Anabel Jiménez

L'article mostra l'experiència de mestres de les quatre escoles de Vacarisses. Al voltant d'unes trenta persones formem part d'un dels grups de treball de Rosa Sensat, que focalitza la seva tasca en el debat d'aspectes pedagògics per tal de construir un projecte d'escola comú, coherent i amb continuïtat. Aquesta experiència ha suposat conèixer-nos entre nosaltres i trobar un temps i un espai per al debat i la discussió. Plegats, discutim de pedagogia i ens il·lusionem lluitant per una educació millor.

Al municipi de Vacarisses hi ha dues zones escolars, amb una escola d'infantil i primària i una escola bressol municipal a cada una. Les dues escoles de cada zona són freqüentades, i en els dos casos només les separen físicament una tanca metàl·lica i les parets.

Aquesta peculiaritat privilegiada ha convidat en alguns moments passats a coordinar-nos per tractar plegats algun aspecte. Va ser fa un parell de cursos que, a través de l'Ajuntament, vam posar en comú quines accions fèiem cada escola per preservar el medi ambient i fer arribar aquesta sensibilitat i necessitat als infants. Es dona el cas que les dues escoles són escoles verdes, i per tant alguns projectes de responsabilització en la cura de l'escola s'havien parlat en aquests espais, diríem, de coneixença entre les escoles. Les escoles bressol, per la seva banda, estaven iniciant els seus horts, i en alguns moments han pogut aprofitar l'experiència de les escoles grans. Els menuts han anat a buscar llavors i a veure l'hort dels grans; i en alguna ocasió els grans han ajudat els petits a plantar al seu jardí.





Aquestes trobades entre les direccions de les escoles han propiciat unes bones relacions entre els centres educatius i han servit de presentació. Entenem-nos: de saber qui som cadascú. Com quan arriba un veí nou al carrer, l'anem a veure amb una coca casolana i li oferim el nostre ajut per quan calgui.

Però aquests dos últims cursos ha sorgit dels equips la inquietud d'anar una mica més enllà i de saber més de cada escola: quines metodologies fem, quins projectes educatius tenim, per què fem el que fem... Hem tingut ganes d'esbrinar com i per què treballa cada escola, i de trobar algun nexa i inquietud comuna que ens faci créixer plegats. Volem aprofitar encara més el fet de ser dues parelles d'escoles molt properes físicament. Volem ser també properes en allò que dóna sentit a la feina d'educar: on som, cap a on volem anar i per què. Com quan uns veïns, després de menjar la coca plegats, treballen conjuntament per millorar el seu carrer, per crear una cooperativa o una associació de veïns.

Participar per conèixer i per cercar punts en comú que ens uneixin

El curs passat es va posar en marxa un grup de debat sobre els espais exteriors de les escoles que enguany encara continua. I per què els espais exteriors? Perquè totes les escoles en tenim, d'espais exteriors..., però el que es fa i s'hi cou pot ser ben diferent! Ens hem proposat replantejar-nos com ens agradaria, o què ens agradaria que passés als «patis» de les nostres escoles.

Hem plantejat el grup de debat en diferents espais i moments per conversar i debatre: de dins cap enfora i de fora cap endins. Hi ha estones de treball i lectura individual, hi ha sessions internes de cada equip, sessions conjuntes amb els quatre equips i visites a altres escoles i espais. També hem buscat persones amb un gran bagatge per guiar-nos en aquest procés de debat i aprenentatge; hem volgut que ens ajudin a mirar-nos a nosaltres mateixos i a veure, a partir de les mancances, quines oportunitats de millora tenim.

En els primers moments de trobada i debat vam adonar-nos que els quatre equips compartíem alguns punts en comú, com ara espais amb molt de ciment i poc verd i poques propostes de joc i de descoberta per als infants. També es donaven força situacions de conflicte entre els nens i nenes, amb un adult que «vigilava». Tots ens adonàvem que hi havia una separació evident entre les propostes educatives dels espais interiors i exteriors.

Així doncs, les primeres sessions ens van servir per prendre consciència del punt de partida. I segurament partíem de ben avall, si teníem en compte les nostres mancances. També, però, si ho miràvem amb optimisme, partíem de ben amunt, perquè teníem moltes sessions per endavant, una bona actitud analítica i disposada a fer petits i grans canvis, amb persones que ens feien veure en tot moment les possibilitats de millora i ens mostraven les seves escoles i projectes per animar-nos i veure cap on era possible caminar.

Participar per créixer i per caminar plegats cap a un objectiu comú

I al llarg dels mesos vam continuar reflexionant sobre què significava per a nosaltres l'espai exterior, i quina era la nostra actitud quan érem a fora. Gràcies al debat, vam veure que els conflictes i demandes d'atenció dels infants podien respondre a propostes pobres de joc i aprenen-

tatge. Enteníem aquest espai com un moment en què l'infant juga lliurement, comparteix experiències amb infants d'altres grups, té més possibilitats de moviment, entra en contacte directe amb el seu entorn natural i l'explora, entre altres coses. Amb tot això, el que ens va quedar clar és que l'espai i el temps que els infants passen al pati d'una escola o llar d'infants és una oportunitat que hem d'aprofitar al màxim per enriquir els aprenentatges, l'autonomia, la socialització i la relació amb l'entorn. És a dir: el pati ha de disposar de la suficient riquesa d'estímul per tal de garantir aquestes necessitats bàsiques de desenvolupament.

D'aquesta manera, la zona exterior l'hem reconsiderada com un referent de l'acció més sensitiva, instintiva i espontània de l'infant: el joc, que ha d'esdevenir l'eina i l'eix principal de l'aprenentatge. Hem d'in-



tentar, doncs, que el jardí sigui un espai més, una continuació de l'estança, que respecti i promogui tant les necessitats individuals com les de grup i que respongui a l'adquisició de les capacitats a assolir en aquesta etapa d'escolarització.

Els equips vàrem estar durant un període de temps observant quines podien ser les necessitats de joc dels infants en els diferents espais exteriors. Vam observar i escoltar què hi voldrien tenir. Potser aquest fet pot no resultar nou ni gaire innovador; però per a nosaltres va suposar un canvi en la nostra mirada: partir del que volien els infants, de les seves

necessitats. D'aquesta manera, vam escoltar el que ens deien amb les seves accions i propostes de joc i amb els seus comentaris. Com volien el seu jardí? Què hi trobaven a faltar? Aquestes són algunes de les seves demandes.

- *Jo hi vull una jungla, plena d'herbes molt altes, i amb algun tigre.*
- *A mi m'agradaria una piscina, perquè quan fa calor em pugui banyar.*
- *Una cova petita.*
- *Quedaria molt bonic amb flors, que ara no n'hi ha.*

I així, amb les paraules directes, senzilles i farcides d'imaginació dels infants, i amb unes mirades d'educadors ben atentes al jardí, els dife-

rents equips vam poder copsar què ens demanaven els infants. I no era més que -o era tant com- espais per amagar-se, per saltar, per enfilarse; també materials diversos (com ara aigua, terra, troncs, pedres...) per poder experimentar, tocar, manipular..., i, per últim, amb una presència clara de la natura, que ens regala sempre canvis per meravellar-nos i veure el pas de les estacions i el temps. I tot això en un clima de seguretat afectiva i física que permeti als infants gaudir-ho.

El repte no era gens fàcil, però poc a poc hem anat canviant les accions i els pensaments, i els canvis s'han començat a introduir gradualment. Cada escola ha anat trobant diferents solucions i propostes. Alguns han creat una selva amb arbustos alts que permeten amagar-se i han plantat plantes aromàtiques, que amb

l'arribada del bon temps s'omplen de petits insectes. Altres han construït muntanyetes de terra i han introduït nous materials com ara cordes penjades dels arbres per enfilarse i trepar. S'ha creat un racó amb objectes de diferents possibilitats sonores. També s'han enterrat troncs on veiem els infants enfilarse, saltar i inventar mil i un jocs. S'han creat nous sorrals i s'han col·locat taules de fusta, que ens conviden a compartir moments més reposats.

En les darreres trobades del grup de debat, quan hem passejat per segona vegada pels jardins dels companys (ara ja no som només veïns),



hem comprovat que els canvis són visibles, i sorprenents. Ha estat molt agradable comentar i escoltar com cada equip ha aconseguit el que ara tenen... i continuem engrescant-nos els uns amb els altres, i les idees bullen i les ganes de fer encara més. Què passaria si poséssim un determinat material o plantéssim aquella espècie d'arbust? Quines serien les reaccions dels infants si...? Com ho podríem fer per...?

Ens agrada pensar que aquests canvis han estat fruit d'aquest procés de debat i dels pensaments de tots nosaltres expressats en veu alta. I ens sentim afortunats de gaudir de l'acompanyament i assessorament de persones que en saben més que nosaltres i que han recorregut mig món observant escoles i espais d'arreu i que, a part d'idees, ens fan recomanacions de quina seria la planta, l'arbust ideal per fer un túnel, per simular la selva que els infants demanen o, fins i tot, de com fer cabanes, muntanyetes amb elements naturals...

Participar per fer una escola millor

I continuen apareixent nous continguts per debatre: Quin temps dediquem al «pati»? Com n'és de rígid o flexible? Podem fer servir els espais

exterior en altres moments? Quines connotacions té el concepte de «pati» per a cadascú de nosaltres? Hem vist que altres tenen «jardins» en comptes de «patis»... Com buscar complicitats amb la comunitat educativa perquè també participin en el debat?

I hem tastat i assaborit el valor de la participació, perquè les tasques portades a la pràctica en equip són menys feixugues, més divertides, més enriquidores i molt més creatives. El plaer de compartir un bon berenar, a part de compartir inquietuds, ens ha ajudat a reforçar els lligams entre les escoles i llars d'infants, fomentant així la continuïtat pedagògica i educativa. La recepta del pastís que cuinem per al nou veí del costat de casa, amb un polsim de sucre glaç, acompanyat d'uns fruits secs i un xic de raspat de llimona pot enriquir molt més una ja deliciosa proposta. Però si la recepta la fem entre tots, el pastís encara és més especial. Així, doncs, tenim al forn el resultat d'un projecte comú, amb la barreja d'ingredients que aporta un resultat final magnífic, del qual tots estem molt satisfets i que esperem que continuï amb noves idees i propostes. Acompanyats sempre de tothom qui vulgui participar: famílies, infants, mestres, educadors, entitats, bidells, manyacs, fusters o jardiniers.

Més mans i més caps, siguin grans o petits, contribuiran al granet de sorra que necessitem per aconseguir aquests patis que els infants, amb la seva imaginació, fan màgics.

I en aquest punt estem els equips de les quatre escoles de Vacarisses: havent posat les llavors d'un procés de participació i creixement conjunt... i amb molta feina per endavant. Si bé els espais exteriors s'han transformat una mica, el valor més gran és la transformació de cada mestre i educador, i el fet de participar en un procés de debat on tot és possible. En aquests temps en què l'educació de qualitat se sent amenaçada i alguns equips i persones veuen perillar les condicions de qualitat i fins i tot els seus llocs de treball, aquests espais poden semblar una contradicció o, més ben dit, un oasi d'optimisme, ganes i il·lusió de lluitar, de no rendirse, de seguir endavant i no renunciar a una educació de qualitat, on el treball en equip sigui un dels pilars fonamentals. ■

Marta Ballbé i Anabel Jiménez, membres del grup de debat de Vacarisses

L'espai i el temps a l'escola

Als centres escolars, majoritàriament i de forma progressiva i linealment més establerta des de l'educació infantil a la secundària, el temps es divideix en hores tancades, en les quals un mestre o professor «imparteix» una assignatura amb un programa preestablert i, generalment, això té lloc en un espai característic i peculiar de treball anomenat «aula», compartit per infants i mestres.

Carme Alemany

A què obeeix aquesta organització de l'espai i el temps escolar? A quin model de societat respon?

És inqüestionable la influència de l'organització del treball i de les cadenes de muntatge, que persegueixen conèixer el temps emprat en cadascuna de les tasques per fer més eficaç el treball productiu. És una manera de garantir la consecució dels objectius perseguits. Aquest plantejament va calar i s'ha mantingut en l'organització escolar sota la creença que garanteix l'eficàcia i l'eficiència del funcionament organitzatiu de la pràctica escolar, en el qual la fragmentació del temps porta necessàriament a la fragmentació del coneixement. S'estableix com a exigència una organització de les activitats que segueix un esquema en sèrie, progressiu, de complexitat creixent i totalment preestablert en forma de programa, planificació de curs o currículum tancat.

Els infants, en aquesta situació, no poden anticipar-se al treball, sinó que han d'esperar les consignes sense elecció ni decisió pròpia; saben que han de fer una activitat en la qual no se senten ni lliures, ni conscients, ni creatius; ben al contrari, s'espera que siguin regulars, obedients, submisos, diligents, puntuals, amb èxit individual..., amb tots els valors necessaris, ben preparats, per treballar en un centre de producció, en una fàbrica. A

les escoles, el temps i l'espai, juntament amb les activitats tancades, es converteixen en els instruments encarregats de formar individus productius i disciplinats per a una societat productiva i disciplinada. Al mateix temps, se separen els infants

per edats en espais diferents i així l'edat i el temps esdevenen criteris classificadors i diferenciadors. El temps és per a les administracions una eina útil, un mecanisme de control de les escoles, del currículum i del professorat, que al mateix temps i amb els mateixos instruments s'encarrega de controlar els infants i joves. Aquest model, que es perpetua a l'escola, contrasta amb el model de societat del present i el futur proper. Alhora es demanen a l'escola canvis profunds com són l'obertura a l'entorn, la utilització de les tecnologies de la comunicació, el fet de tenir en compte l'heterogeneïtat dels grups, la diversificació de les pràctiques pedagògiques i les fonts de coneixement, el foment de la participació activa dels infants en la construcció del coneixement... Tota aquesta transformació és possible dins l'organització escolar que hem descrit? Serà real si no ens plantejem en profunditat un canvi en l'organització de l'espai i el temps escolars?

El temps subjectiu ha d'entrar en l'organització escolar. El temps subjectiu, al contrari del temps cronològic, permet a cadascú que la seva

organització tingui sentit. Objectivament, una hora és una hora, però per a cadascú pot tenir un valor diferent. El temps de l'experiència individual, el temps conscientment viscut, no és el temps que marca el rellotge. Quan es provoquen situacions suggeridores, creatives, en les quals l'infant se sent lliure i conscient del seu propi procés d'aprenentatge, el temps es percep breu i es viu de manera intensa i excitant.

És aquest temps el que és important que impregni l'organització escolar i el que s'ha de fomentar a l'escola.

La planificació mòbil i flexible del temps escolar, que s'adapta a les necessitats de cadascun dels membres del grup, de les pràctiques docents, i que genera vivències engrescadores i satisfactòries, és la que cal que es generi en l'organització escolar, una planificació que reconeix les individualitats, el temps subjectiu de cada persona, la llibertat, la responsabilitat i que aproxima a la felicitat.

Evidentment, aquesta concepció diferent del temps escolar requereix necessàriament una revisió del currículum, que ha de deixar de ser una simple suma de continguts, com també de les actituds de mestres, passant de ser predominantment individualistes i transmissors de la «seva àrea» a col·laboradors actius i generadors de coneixement global. Hem d'acceptar



el repte de no presentar a l'infant, al jove, continguts excessivament seqüencials i programats, perquè no afavoriran el seu propi procés d'autoconstrucció de coneixement i d'aprenentatge. L'acte d'aprenentatge és personal, és el mateix subjecte qui decideix quan aprendre. L'aprenentatge és en si un acte de llibertat. És convenient, doncs, trencar amb motivacions imposades en programes encotillats, preparats per dates, temps i edats prefixats i que generen preguntes de les quals ja donem respostes que es poden repetir sense comprendre. Com a contrapartida, es poden generar projectes que parteixin circularment de les idees dels infants, els adults, el medi i el context. En aquesta situació es creen interaccions que permeten un procés obert, marcat per la incertesa, per la predisposició de possibilitats obertes, que no tenen un camí predeterminat i que comporten un gran respecte per l'autonomia i la diversitat.

Tal com diu Loris Malaguzzi: «L'experiència ens confirma que els infants necessiten molta llibertat per indagar, provar, equivocar-se i corregir. Per triar on i amb qui volen invertir la seva curiositat, les seves emocions; per apreciar els infinits recursos de les mans, de la vista, de l'oïda, de les formes, dels sons i dels colors. [...] Respectar els temps madurats del desenvolupament, dels instruments del fer i l'entendre,

de la plena, lenta, extravagant, lúcida i canviant aparició de les capacitats infantils és una mesura de saviesa dialògica i cultural.»

De manera anàloga a la imposició del domini del temps objectiu, cronològic, a les escoles, l'espai d'aula convencional respon també al model productiu a què anaven encaminats els futurs treballadors de cadenes de producció. La disposició de les taules i cadires, el punt de mira centralitzat en la taula del mestre i la pissarra (de guix o digital, tant se val), la il·luminació lliure d'ombres i unificadora dels fluorescents, són l'escenari perfecte per al model d'escola basat en la producció, la repetició i la uniformització.

Contràriament, el model d'escola que permet descobrir i aprendre de forma creativa i en llibertat necessita un espai diversificat on el subjecte se senti inclòs en la col·lectivitat però, alhora, trobi el seu espai privat, de pausa dins el ritme general. Un lloc amable, confortable, habitable. Un espai on siguin possibles, predominantment, les relacions i la multiplicitat d'activitats especialitzades que s'hi puguin realitzar. Un espai que afavoreixi la relació interpersonal basada en el diàleg, i entre la persona i el món dels objectes, que sempre han parlat als humans a través de la seva forma i el seu comportament en un llenguatge a voltes sofisticat que



requereix una gran dosi d'implicació sensorial, d'observació i de reflexió. L'espai que proposem no ha de simplificar la diversitat de l'entorn en forma de laboratori especialitzat, ha de ser un lloc on aquesta complexitat esdevingui experiència formativa, recerca d'informació i de relació.

La qualitat de l'ambient és el resultat de múltiples factors, hi influeixen la forma i el volum de l'espai, l'organització funcional i, al mateix temps, la percepció sensorial, com la llum, el color, l'acústica, l'olor, les textures...

Una qualitat que ha de tenir l'espai és que afavoreixi el retrobament, l'intercanvi i l'empatia. El coneixement és una construcció permanent que cada persona fa elaborant i organitzant les dades que percep i els fets que viu i la realitat que l'envolta. La construcció del coneixement no es porta a terme d'una manera progressiva i lineal, sinó en xarxa, segons una retícula d'elements interconnectats. En aquest context, la percepció, l'acció i la reflexió esdevenen estratègies fonamentals per a la construcció del saber individual, que s'estructura, es desestructura i es consolida gràcies al diàleg i la confrontació amb els altres.

Al mateix temps l'espai ha de permetre fer visible el procés de recerca dels infants i joves i ha de possibilitar documentar no solament els



resultats, sinó també i principalment el procés de recerca i de coneixement. L'infant que es desenvolupa en llibertat i en un entorn creatiu habita l'espai construït contínuament el lloc on es troba; necessita, doncs, un espai transformable, dúctil, que permeti formes diverses d'habitar-lo i d'utilitzar-lo al llarg del dia o amb el pas del temps. L'espai, doncs, com un organisme, ha d'estar preparat per canviar, evolucionar segons el projecte o la forma de ser de qui l'habita.

Un element important és una forta relació entre l'espai interior i l'exterior. L'objectiu és aconseguir sentir i percebre plenament el que passa a fora, el clima, el pas del temps, les estacions, el ritme del poble o la ciutat, el transcurs de la vida fora l'estança.

Però com resoldre la transformació de l'espai en edificacions pensades per encabir «aules» convencionals, totes iguals, situades a banda i banda de passadissos enormes, buits de vida? Una vegada més necessitem una intervenció creativa, lliure d'estereotips, trencadora amb els convencionalismes, però reflexiva i coherent.

Analitzem els diferents aspectes de l'espai del grup. La forma de l'espai és difícil de modificar, però hi podem intervenir afegint-hi elements trencadors, com ara prestatgeries i paravents que separin zones de treball més

individualitzat o de petit grup de zones de treball en gran grup. Podem obrir les portes i integrar els passadissos a la convivència del grup o transformar-los en espais de relació i de treball entre els grups que habiten les diferents estances.

La llum determina enormement un espai, sovint li dona la màgia necessària que convida a l'acció. La llum és la responsable de tres dimensions perceptives: la visibilitat, la imatge estètica i la sensació del pas del temps. Generalment a l'escola ens fixem en la primera, però oblidem les altres dues. La llum és un component important de la nostra percepció estètica. La llum del dia ens permet sentir i veure el pas del temps i podem manipular-la de manera senzilla amb cortines o persianes que els infants poden fer servir de forma autònoma. La il·luminació artificial (la distinció de llum natural i artificial és només una convenció, la llum, provingui del Sol o d'una làmpada, és energia radiant generada per l'explotació de recursos naturals) és convenient que no sigui uniforme, com sol passar per privilegiar la igualtat d'il·luminació en tot l'espai. El paisatge lluminós pot ser molt viu i articulat, atenent a variacions d'intensitat, de diferència de color... Un factor molt important són les ombres: poden ser diàfanes o molt denses, ordenades o caòtiques, fragmentades o compactes, produir



autèntiques coreografies ambientals. El paisatge lluminós favorable en una escola hauria de ser articulat, variat i complex, policrom, dinàmic, ric en penombres, ric en textures, híbrid en colors provocats amb materials translúcids de diferents tons i textures; en definitiva, com tot en una escola, hauria d'estar pensat per afavorir la descoberta i l'aprenentatge lliure i creatiu.

Hauríem de fer atenció també a l'olfacte. La percepció d'una olor té un fort poder evocatiu, és capaç de despertar immediatament la imaginació i el record d'un ambient.

Quant als materials, és important la complexitat harmònica que afavoreixi, com un element més, la descoberta del món i l'aprenentatge lliure i creatiu. És important que els materials tinguin durabilitats diverses, que es vegi el seu comportament al llarg del temps, des del que dura unes poques hores –com les flors– al més durador –com el metall o el vidre–, o el que adquireix qualitat amb el temps –com la fusta–, o el que es deteriora i perd la seva característica de qualitat material –com el plàstic.



Així doncs, perquè l'infant pugui esdevenir subjecte actiu del seu propi aprenentatge, cal garantir un espai organitzat de manera que cadascú s'hi senti segur, a més d'una dinàmica col·lectiva que permeti a tothom involucrar-s'hi. Un espai que permeti descobrir noves possibilitats i posar a la disposició de l'infant recursos suggeridors i diversificats. Un espai que li permeti «arriscar-se a fer el que no sap fer per aprendre a fer-ho, un espai protegit dels judicis immediats i de la pressió avaluadora» (Philippe Meirieu).

Podríem permetre'ns imaginar l'edifici de l'escola com un tot, obert, d'espais flexibles habitats per grups flexibles d'infants, joves i mestres que comparteixen projectes en comú, espais que permetin la formació d'equips de mestres i estudiants, equips interdisciplinaris on la cooperació esdevingui necessària per aconseguir l'assoliment dels objectius d'un projecte comú, on totes les mirades i intervencions siguin necessàries, on no calgui classificar ni per edats ni per gènere, ni per capacitats, on la col·laboració de tots sigui imprescindible. Un espai

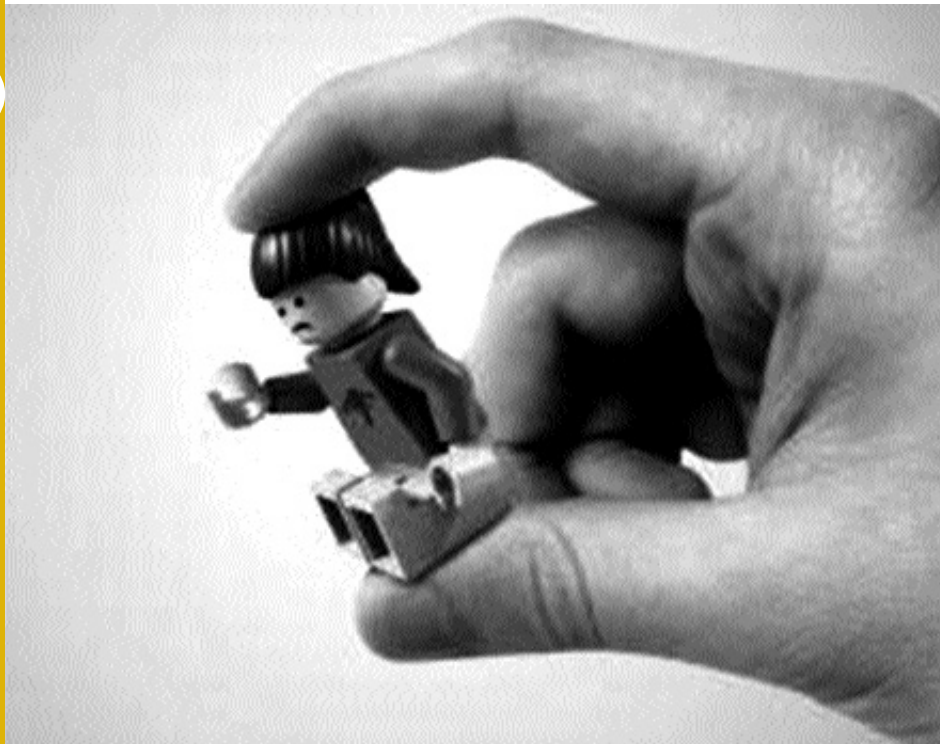
creatiu que permeti al mestre sentir-se integrat en el projecte dels seus estudiants, no amb l'obligació d'avaluar-los, de jutjar-los, d'ensinistrar-los, sinó aportant el que sap i descobrint amb la ment oberta a través de les aportacions de tots. Esdevindria així un altre perfil de mestre que gaudiria del fet de continuar aprenent conjuntament amb les ments més creatives i «fresques» dels infants i joves. En aquest context es generarien valors i actituds difícils d'aconseguir en el model més generalitzat actualment a les escoles. No estem tots d'acord que els nostres alumnes aprenen més de les actituds dels seus mestres que no de les seves paraules? I el plaer d'aprendre, el podem contagiar des de la postura solemne de qui ja ho sap tot?

Potser, doncs, ens cal caminar cap a un nou model d'escola en el qual tots, mestres i infants, ens sentim bé treballant en equip, aprofitant la riquesa de la diversitat i construint junts valors i coneixement. ■

Carme Alemany, mestra de l'escola El Roure Gros, de Santa Eulàlia de Riuprimer

On el joc s'acaba

Elements de diagnòstic, tractament i prevenció de l'abús sexual en la infància



Rosa Royo

L'objectiu d'aquest article és presentar alguns elements que puguin ser útils per detectar i poder fer una primera aproximació davant d'un cas d'abús sexual infantil (ASI) a la petita infància, així com donar algunes idees en relació amb l'assistència psicològica a aquests infants i com treballar per a la recuperació del seu benestar. Es considera necessari que els professionals que atenen infants tinguin coneixements sobre aquesta problemàtica com una de les formes de prevenció més eficaces.

Desenvolupament

Durant el desenvolupament psicosocial els infants juguen, imaginem, recreen situacions, sovint en relació amb el món dels adults. Fantasien amb assemblar-se als pares, fer el que fan els pares. Quan l'adult abusa sexualment d'un infant fa realitat el joc. Aquest ja no serà una il·lusió, sinó una realitat concreta que va més enllà de la capacitat imaginativa de l'infant. Realitat i fantasia quedaran confoses. És *on el joc s'acaba*, i amb ell la innocència i, en certa mesura, la mateixa infància.

Patir aquest tipus de violència és una experiència amb un gran potencial per generar patologia. Transporta el menor a un món emocional força complex, que no li toca, que no entén, un món ple

d'ambivalències, confusions, pors, vergonyes i culpes, alhora que l'enfronta a diversos dols, especialment si l'abusador és una persona de la família (Bollas, 1989). Malgrat que està tipificat com a delictes, no es considera només un problema jurídic, sinó una qüestió de salut física i mental. Cada cop hi ha més estudis que mostren les repercussions psicològiques però també les somàtiques i socials, que poden aparèixer durant la vida de les persones que han patit aquest tipus de maltractament (Natal, 2010). Les conseqüències són imprevisibles, des d'afectacions serioses fins a persones que, malgrat tot, se'n surten amb suficient salut, un resultat que depèn de molts factors. Un dels més importants és com reacciona l'entorn, i per aquesta raó des de les institucions especialitzades es potencia el treball amb les famílies.

Per detectar l'abús, primer l'hem de definir. Què és un abús sexual infantil?

La Convenció Sobre els Drets de l'Infant (1989) considera abús sexual infantil (ASI) la relació sexual amb un menor de 18 anys quan es donen dues condicions:

- L'asimetria d'edat: la persona que manté la relació sexual amb el menor és com a mínim 5 anys més gran. Es considera que 5 anys és suficient per estar en estadis evolutius diferents i també tenir experiències i necessitats sexuals diferents.
- La coerció i utilització: l'ús de l'engany, la manipulació, la seducció i/o la força per pressionar el menor a participar en comportaments sexuals. La qual cosa permet incloure l'abús de menor a menor.

Aquest segon criteri ajuda a diferenciar l'ASI entre infants –entre iguals– de les relacions sexuals consentides entre dos menors. Si no, podríem penalitzar els jocs sexuals normals, sovint necessaris per al desenvolupament de la personalitat, i generar un problema de sobredecció.

Segons la definició, sempre que es doni un ASI estarem davant un abús de poder.

Els tipus d'abús s'agrupen segons:

- Relació de la víctima amb l'agressor o agressora:
 - Intrafamiliar (75%)



- Extrafamiliar, habitualment es dona dins dels cercles de seguretat del menor.

- Tipus de contacte:

- Amb contacte físic: tocaments, masturbació, fel·lació, penetració...

- Sense contacte físic: conductes inadequades, comentaris de tipus sexual, exhibicionisme, mostrar o fer material pornogràfic, tenir relacions sexuals en la seva presència, i tot el camp que han obert les noves tecnologies, com proposicions i assetjament sexual a través de la xarxa.

Hi ha una percepció força generalitzada que l'ASI el trobarem només en ambients precaris o en persones amb evident psicopatologia. Encara que per un tema de recursos la detecció és més habitual en les classes més desfavorides, l'ASI implica tot tipus de perfils socials, independentment del nivell cultural, situació econòmica o sistema de creences.

Una hipòtesi per entendre per què es mantenen els prejudicis recau en el fet que l'abús sexual infantil és triplement tabú. Parlar d'ASI és parlar de maltractament a menors, de sexualitat, i fa trontollar la «família» com a pilar social. Reconèixer l'ASI és acceptar que no sempre podem o sabem cuidar i protegir els infants. En segon lloc, la sexualitat sempre ha estat més o menys tabú, però respecte de la sexualitat infantil hi ha una negació directa. Per últim, l'ASI atempta directament al mite de la «família feliç» i nega l'incest.

La nostra societat basa el seu funcionament majoritàriament en la família, per tant té la necessitat de creure que és una base sòlida, estable i vàlida. Tots volem pensar que les famílies son «normals», que l'amenaça és a fora i que la família constituirà una defensa real i eficaç contra aquesta. Però la violència intrafamiliar és un fet. La família és una realitat multiforme que no respon als nostres desitjos sinó a la realitat de l'ésser humà i les seves limitacions.

Tots aquests prejudicis i concepcions van teixint el silenci que envolta l'ASI. A més, freqüentment, l'acte de violència és desqualificat com a tal per l'abusador, que li diu a l'infant: «Això ho faig pel teu propi bé, t'agradarà, és només un joc...», missatges que caracteritzen la comunicació de doble vincle. Si la família o qualsevol altra persona davant la qual el menor denuncia l'abús no el creuen, dubten de la veracitat del seu relat o no donen el valor necessari a la seva confidència, afegeixen un

nou acte de violència sobre el seu psiquisme (Royo, 2007).

Una conducta comença a perdre el seu efecte traumàtic quan és qualificada com a tal; si no, el trauma es consolida i les sigles de l'ASI s'amplien a un nou significat: aïllament, silenci i incomprensió.

El tabú ens implica a tots, els professionals també. No considerem l'ASI com una possibilitat perquè implica acceptar una visió del món que no ens agrada tenir.

Es poden considerar un senyal d'alarma els canvis sobtats en els menors. El primer que observarem és que l'infant canvia, sovint de la nit al dia, sense una explicació, ni una raó aparent. Un infant que controlava esfínters ho deixa de fer, un altre que anava al col·legi a gust no vol sortir de casa, i el que era de natural tranquil es mostra irritable...

La Leire té dos anys i mig, els pares s'havien separat. Recentment quan venia de les visites amb el pare es mostrava força nerviosa, angoixada, plorava per tot i va començar a dir que no volia anar amb ell. Després de diverses situacions similars, la nena finalment va contestar la pregunta de la mare sobre el que li passava: «El papa em fa pam-pam a la floreta amb el palito».

En la petita infància, a causa de la poca autonomia que tenen en aquest moment evolutiu, l'abusador és majoritàriament algú molt proper a l'infant.

Als menors que han patit abusos sovint els costa confiar, tenir amics i relacionar-se afectivament. Se senten apàtics, tenen pors, mostren dificultats en les àrees cognitives: els costa concentrar-se, estudiar. Mostren dificultats per gestionar les emocions, tensions, frustracions. La sexualitat sovint està afectada, mostren conductes o coneixements sexuals inadequats per a la seva edat. Tenen problemes per controlar la seva agressivitat, es poden oferir tant com a víctimes com ser ells mateixos els qui exhibeixen conductes desafidores i violentes. Això no obstant, aquests trets es poden donar per altres qüestions. Si trobem un menor que presenta més d'una d'aquestes característiques, no es tracta de generar alarma sinó que es pugui valorar l'ASI com una hipòtesi diagnòstica més.

La Marta va a P3 i fa una temporada que està nerviosa. Fa rebequeries. Es torna a fer pipí a la nit i últimament també de dia. A la mare li crida l'atenció una conducta que ha aparegut recentment: quan és a la dutxa, la Marta es toca els genitals. Malgrat que la mare li pregunta, la nena no sap

què dir, no respon directament, però fa un relat confós en relació amb el mestre de gimnàstica, que, diu, «em porta a una caseta».

La mare, preocupada, parla dels símptomes de la Marta amb la mare d'en Quim, company de classe de la nena. Aquesta s'alarma i amb molta cura li fa alguna pregunta al seu fill: com està al cole, si s'ho passa bé, etc. El nen sense cap reserva li diu que s'ho passa molt bé al gimnàs perquè l'Antonio (mestre) «em fa massatges a la cuca i m'agrada molt».

En Quim no pot comprendre que allò que viu és una experiència abusiva. Tampoc la Marta, malgrat que ella ha començat a mostrar uns símptomes que parlen per ella. Encara que les verbalitzacions d'en Quim van deturar els abusos, la Marta estava massa confosa per fer-ho, el cas es va complicar i va costar resoldre'l perquè el col·legi no donava credibilitat al que el nen deia i va posar moltes traves per acceptar els fets.

Com més petit sigui l'infant més fàcil serà que l'ASI es conservi en la ment com una experiència no assimilada. Els afectes –sensacions, emocions, sentiments– es van deslligant dels fets (dissociació) i resten a la ment en estat pur –por, ansietat, tristesa, apatia, ràbia, sentiments d'indefensió, desconfiança, impotència, infravaloració–; seran estats anímics comuns en aquests petits infants, que els viuran sense connexió amb l'experiència de l'ASI.

Com arriben a les consultes els menors víctimes d'ASI?

Els infants ens arriben bàsicament de tres maneres. Una és amb la constatació que hi ha hagut l'abús. En aquests casos el més habitual és fer una valoració de l'estat psicològic general de l'infant, de les repercussions de l'ASI i del pronòstic.

La segona, quan són derivats justament per conèixer si ha hagut un ASI, circumstància en la qual s'haurà de fer una valoració. En aquest cas és recomanable enviar el menor a un servei especialitzat a causa de la complexitat que presenta l'avaluació: el diagnòstic ha de ser multidisciplinari –social, mèdic i psicològic–, s'haurà de valorar la credibilitat del testimoni i és necessari també conèixer tant la xarxa de protecció com el sistema judicial.

Finalment, una tercera forma d'arribada és quan el menor és derivat a la consulta per qualsevol altre problema o simptomatologia, sense que se sàpiga que ha patit ASI. En aquesta situació ens podem trobar que el

mateix infant faci la revelació de l'ASI en una sessió de diagnòstic o de tractament, o que sigui el psicoterapeuta qui sospiti que aquests fets pugin haver ocorregut o encara estiguin passant.

La idea és conèixer l'infant de la manera més completa possible: personalitat, afectes, cognicions, relacions, elements psicopatològics i també aspectes sans. Aquests últims seran fonamentals per establir la relació terapèutica i afavorir la recuperació. Una tasca que no es basa només a conèixer les dades, sinó a comprendre el valor que aquestes variables tenen per al menor i quina construcció s'ha fet de l'ASI. Per exemple, són força importants els missatges verbals que acompanyen l'abús, en quines situacions comença i en quines s'acaba. No és el mateix l'infant que diu: «L'avi em deia que jugàvem a metges», que el que comenta: «Quan tinc por i vaig al llit del papa em diu que em confon amb la mama».

Quan l'abús sexual ha estat comès per una persona del cercle de confiança del menor, i especialment si no hi ha hagut violència explícita, l'infant no s'adona que el que està vivint no és normal fins passat molt de temps. Encara no saben distingir entre l'afecte i la perversió sexual. Quan finalment se n'adonen, ja no serà només el fet concret de l'abús el que els farà mal sinó també la pèrdua de la figura protectora. La confiança ha estat traïda i els serà molt difícil confiar novament en algú altre (Royo *et al.*, 2008).

La Carla era atesa pels avis materns mentre els pares treballaven. A l'edat de 5 anys va fer una verbalització espontània mentre s'estava dutxant: «A l'avi li surt lleteta», fet que va alertar els pares sobre el que estava passant. La nena estava molt enganxada a l'avi, que la portava d'excursió, li feia regals... Per res la Carla podia pensar que els jocs que durant molt de temps l'avi feia amb ella eren un abús.

Malgrat que es va confirmar l'ASI, l'àvia i els germans de la mare mai no van creure la versió de la nena. El resultat va ser que la família es va trencar, els pares es van quedar aïllats i la Carla molt enfadada, ja que no entenia per què no podia veure l'avi. Han hagut de passar 4 anys de teràpia perquè la nena comprengui la situació d'una manera que no la retraumatitzi.

El procés de recuperació de l'ASI pot ser llarg i lent, particularment en aquells infants que han estat víctimes d'abusos crònicament a una edat primerenca. Aquests infants no tenen consciència de l'abús perquè

gairebé no tenen idea del que és un no-abús. Altres vegades els infants no parlen perquè l'abusador els imposa el silenci sobre l'abús. Silenci que es converteix en un secret compartit, on l'infant és obligat a callar, per imposició de qui exerceix poder sobre ell, moltes vegades amb amenaces de dany cap a ell o els seus familiars si parla de l'abús.

Crear un espai de confiança i privacitat serà una de les primeres tasques a fer, i sobretot respectar el temps del menor, valorant en cada moment les capacitats que té d'evocar i d'assimilar les seves vivències. El mateix sistema d'atenció, de vegades, reobre ferides i cronifica el patiment, és el que es denomina victimització secundària. De totes formes, la línia no és clara; de vegades, justament per evitar la retraumatització, trobem l'altra cara de la moneda, el que en la teoria psicoanalítica s'anomena *col·lusió*. És a dir, aliar-se inconscientment amb les defenses del pacient i passar de puntetes per sobre dels problemes sense mobilitzar res conflictiu. El repte, doncs, serà com ajudar-los respectant el seu ritme i capacitats per a la mentalització sense envair ni col·ludir, sinó trobant el punt que permeti l'infant pensar sobre l'abús en proporcions que pugui manejar i digerir.

Els menors, per sobreviure, construeixen defenses envers el trauma i els seus efectes, durant el procés de diagnòstic és probable que les trobem en primer pla. Algunes vegades es defensen negant, ja sigui per la creença que no passa allò que no es diu, o perquè temen que si parlen perdran el seu món. Molts infants que han fet la revelació de l'abús després ho neguen davant del daltabaix que es produeix a la família. Se senten culpables, tenen por de les repercussions i es desdiuen. En altres casos mantenen la versió dels fets però les repercussions poden ser trencaments familiars (separacions, suïcidis...), la qual cosa augmenta la culpa del menor.

Quan aquests infants que no han pogut mentalitzar l'experiència de l'abús es fan grans, poden aparèixer sobtadament en la seva ment certes imatges o records –*flashbacks*– com a restes de l'experiència viscuda, especialment en moments d'intensa emotivitat com són les primeres relacions sexuals, l'embaràs, en el transcurs de la teràpia, etc.

Aquests casos tenen pitjor pronòstic i malauradament, sense ajut, poden desembocar en el futur en trastorns de la personalitat, sovint del tipus límit (TLP), que es manifesten amb impulsivitat, dificultat d'establir vincles afectius profunds, problemes de la conducta alimentària,



sexual, addiccions, manifestacions d'agressivitat inter- i/o intraperso-nal... Diagnosticar si les dificultats de connectar amb les vivències traumàtiques són part del sistema defensiu o s'ha produït una errada en l'estructuració del psiquisme, serà útil tant per al pronòstic com per pensar en les estratègies terapèutiques.

De la mateixa manera serà també bàsic distingir les defenses que estan al servei de la no-mentalització de les que representen intents de superació del trauma. Alguns infants tenen una certa capacitat de «deixar de costat» el problema sense dissociar-lo, com una manera de sortir cap endavant. Seran objectius prioritaris continuar treballant el vincle segur amb el terapeuta i construir la confiança en un món no abusiu.

Un altre punt important a tractar en la teràpia serà la relació de poder. L'abusador es mou fonamentalment pel desig de poder, per tant és d'esperar que en el vincle terapèutic també es manifestin aspectes vinculats a l'abús de poder que l'infant ha patit. L'agressivitat, ja sigui per excés o per defecte, apareixerà.

Des de la perspectiva psicoanalítica i pensant en la prevenció, es valora la tendència humana a les repeticions. Per aquesta raó es considera que existeix un risc que les actituds i models que aquests infants han viscut, si no han estat elaborats, es repeteixin i es perpetuïn en el mateix infant o de generació en generació, situació tristament coneguda per qualsevol que estigui a prop d'aquests problemes. Ens referim, per exemple, a mares d'infants que han patit abusos i que han estat de petites elles mateixes objecte d'abusos; si no han pogut tractar l'ASI i aprendre a protegir-se, difícilment poden protegir els altres, és a dir, detectar-ho en els seus fills o reconèixer altres possibles situacions abusives.

Mònica, 10 anys, víctima d'abusos per part del pare des de petita, quan amb el temps descobreix que la mare havia estat també víctima del seu propi pare, pregunta: «És possible que això s'hereti?»

Quan no hi ha hagut una elaboració suficient de la situació, es pot produir una identificació amb aquest model, la qual cosa seria una manera d'explicar la relació confosa i contradictòria que de vegades mantenen abusador i abusat al llarg de la vida.

Un aspecte important a destacar és la repetició transgeneracional del trauma. La teoria sosté que quan en una generació alguna cosa no es parla –per angoixa, vergonya, por– i queda com a «indicible», passarà a

la generació següent com a «innombrable» i a la tercera com a «impen-sable». Els records traumàtics abolits d'una generació es converteixen en records que poden retornar de diferents maneres i condicionar la repetició en les següents

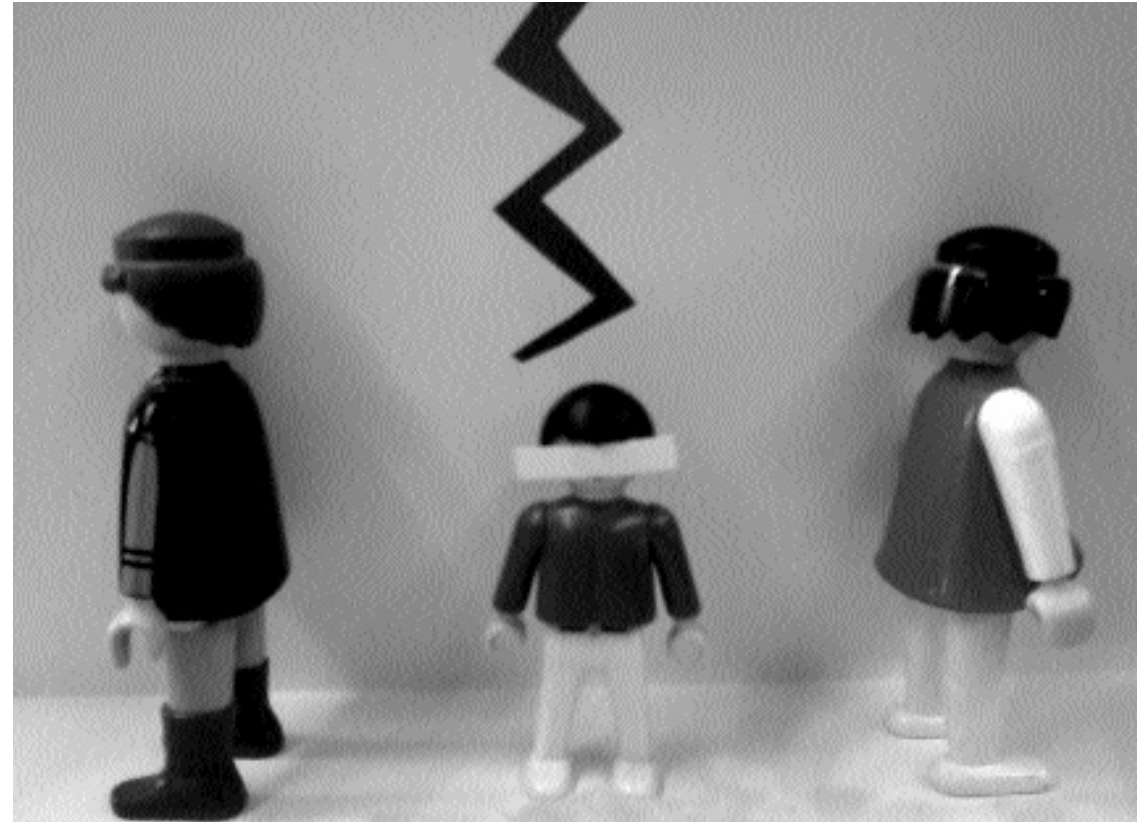
Per últim, és molt útil valorar els aspectes sans, recursos i capacitats dels menors per resistir amb suficient salut l'experiència de patir o haver patit l'ASI, tant en el diagnòstic, pel seu valor pronòstic, com en la teràpia, on tindrà un lloc destacat treballar el desenvolupament d'aquests factors com a eina fonamental per assolir una bona recuperació dels infants.

En aquesta línia d'esperança, voldria acabar l'article amb unes paraules de Montxo Armendáriz, referint-se a les vivències que víctimes d'ASI li

havien explicat al documentar-se per fer la pel·lícula *No tengas miedo*, en la qual tracta el tema: «...historias de silencios, de culpabilidades, de manipulaciones y dependencias. Pero también de supervivencia, de lucha contra la adversidad, contra la humillación, contra el sometimiento».

Bibliografia:

- ARMENDÁRIZ, Montxo. *No tengas miedo* (Pel·lícula). Oria Films, 2011.
- NATAL, Antoni. «El maltractament infantil. Delicte o problema de salut?» a *Revista Catalana de Pediatria*, 2010.
- ROYO, Rosa. «Del silenci, paraules. El maltractament a la infància» a *Aloma: Revista de Psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport*. Número monogràfic commemoratiu del 150è aniversari del naixement de Sigmund Freud (pàg. 183-200), Facultat de Psicologia Blanquerna, 2007.
- ROYO, Rosa; ARNAU, C.; GÁLVEZ, C.; RAÏSSA Llorca; MOLINA, J. «No puc confiar en tu»: el vincle terapèutic en nens i adolescents víctimes de la violència» a *Revista Catalana de Psicoanàlisi*. Vol. XXV/2 Monogràfic: Violència i identitat (pàg. 77-91), 2008.



Rosa Royo, psicòloga especialista en Psicologia Clínica i en Psicoteràpia (EFPA/COP), psicoanalista (SEP/IPA), supervisora d'institucions especialitzades en l'atenció als maltractaments i l'abús sexual infantojuvenil i la violència familiar.

Unitat de Pediatria Social (UPS) de l'Hospital
Universitari Trias i Pujol (Can Ruti)
Tel.: 932 186 864

Llibre amb CD

Roser Ros

El llibre àlbum és un objecte cultural fet de paper que ens ofereix un argument, una història de manera seqüenciada mitjançant les tècniques de la narrativa visual. Amb un gran predomini de la il·lustració, amb o sense text escrit, el lector es fa seu el contingut del relat passant les pàgines al ritme que li dicta la curiositat, l'habilitat (lectora, manual), o altres factors ben diversos.

JANOSCH, **Oh! Que bonic és Panamá.**

(Traducció d'Helena Garcia). Barcelona: Kalandraka

ISBN: 978-84-8464-813-0

L'argument tracta del viatge que emprenen el petit Ós i el petit Tigre a la recerca de Panamá, la terra dels seus somnis des que un bon dia, surant pel riu, apareix una caixa que fa olor de bananes i que prové, precisament, de Panamá, un territori ignot per a ells fins aleshores. Una cassola vermella, una canya de pescar i la seva joguina, el tigre-ànec, són el seu únic equipatge. Durant el camí fan nous amics. I és que els camins són una bona ocasió per fer coneixences. Són com una mena de viatge iniciàtic cap a la maduresa personal, l'aventura quotidiana i la descoberta de noves emocions.

Complementant el llibre en paper, el relat es pot veure en un deliciós DVD: <http://www.youtube.com/watch?v=8aZOEswIVfc>, que aporta moviment, música, narració i diàlegs sonors. La versió d'aquest enllaç és en anglès i subtitulada en castellà. Una de les coses més interessants del vídeo és la manera com sonen les veus. Cada personatge té el seu propi timbre i cadència, cosa que fa especialment interessant l'escolta i que és una bona introducció a les històries dialogades.



Proveu de compartir llibre i DVD amb els menuts. L'experiència val la pena.

Apunts sobre l'autor: Janosch (Hindengurb, Alemanya, 1931; actual Zabrze, Polònia) és el pseudònim de Horst Ecker. El 1953 se'n va anar a Munic a estudiar Belles Arts. El 1960 va publicar el seu primer llibre, *Die Geschichte von Valek dem Pferd*. Arran de la publicació de *Oh! Que bonic és Panamá!* el 1979, comença a ser reconegut internacionalment. Ha publicat més de 300 obres, algunes de les quals han estat traduïdes fins a 70 llengües, i ha rebut nombrosos premis. Des del 1980 viu a Tenerife, on continua escrivint i il·lustrant llibres infantils, així com també fent narrativa, obres de teatre i films d'animació. Ha il·lustrat també textos d'escriptors destacats, com ara Charles Bukowski. ■

Per a més informació, vegeu <http://www.janosch.de>

Contes encadenats

Elisabet Abeyà

En aquest conte la gallineta protagonista va acumulant progressivament tres elements dins del seu cistellet i després els utilitza en el mateix ordre per vèncer les situacions adverses amb què es troba.

Constantment hi ha acció, a cada moment hi passa alguna cosa. Aquesta és una de les característiques que els infants petits aprecien més en els contes.

Les repeticions constitueixen un element de plaer: a cada element que es troba, la gallineta diu les mateixes paraules.

A la segona part del conte s'hi afegeix la rima (Coc, coc, coc, vull el brillant, vull el brillant dintre de poc!), que ajuda a mantenir l'atenció i a il·luminar els ulls dels petits oients.



Ploma daurada

Hi havia una gallineta, bonica, bonica i blanca com la neu. Tenia una plometa blanca a la cua, per això tots la coneixien per «Ploma Daurada».

Una vegada, gratant el terra, va trobar un brillant molt gros i clar. «Aquesta pedra és molt bonica –es va dir–. Vaig a dur-la al senyor rei. Estarà molt content i fins potser es casarà amb mi. Vaig a buscar un cistellet i començaré el camí.»

En entrar dins el bosc va sortir un llop. «Enrere llop! Vaig al palau del rei a dur-li un brillant per a un anell.» Però el llop no es bellugà; la gallineta li toca la cua amb el brillant. El llop es torna petit, petit, petit i se'l fica dins el cistell. I seguint el camí va saltant cap a casa del senyor rei.

Es troba de sobte un pi, i li diu: «Enrere pi! Vaig al palau del rei a dur-li un brillant per a un anell.» Però el pi no es féu enrere; ella li toca la soca amb el brillant, i el pi es torna petit, petit, petit, i cap al cistellet.

Anant caminant i saltant va trobar un riu. «Atura't riu, que he de passar!» Però el riu no es va aturar. La gallineta el tocà amb el brillant i tota l'aigua es va ficar dins una ampolleta que duia al cistellet.

Al cap d'una estona arribà al palau del rei. El rei, en veure el brillant va estar molt content i se'l quedà. Però no donà les gràcies ni tampoc es va mirar la bonica gallineta. «Llenceu aquesta gallina al corral», va manar. La gallineta, enfadada, es va posar a cridar: «Coc, coc, coc, vull el brillant, vull el brillant dintre de poc!» Ningú no va fer-n'hi cas; llavors llençà el llobató a terra. Aquest es tornà gros, gros, gros, i es menjà els bens del senyor rei.

El rei, tot empipat, va manar: «Tanqueu la gallineta a la presó!» Quan la gallineta es veié allà dins va cridar: «Coc, coc, coc, vull el brillant, vull el brillant dintre de poc!» I treu el pi del cistell, el pi creix, creix, creix, i comença a trencar tots els vidres del palau. Tots van quedar fets bocins.

El senyor rei, en veure la trencadissa, molt enrabiat, va dir: «Llenceu la gallineta al forn, al forn!» Però en ser dins el foc, la gallineta treu l'ampolla d'aigua i surt el riu. Apaga el foc i comença a inundar tot el palau. El rei, molt espantat, dóna el brillant a la gallineta, i Ploma Daurada se'n torna contenta i estarrufada al seu corral. I quan ja era a prop va començar: «Coc, coc, coc, mestressa meva ja torno a jóc». I encara deu ser-hi, si no s'ha mort. I conte contat, ja està acabat. ■

(Rondalla popular catalana. De M. Eulàlia Valeri, *Foc*. Barcelona: Casals, 1975)

**Filmoteca, cicle
«Educar i Aprendre»**

3 d'abril
Panj e asr («A las cinco de la tarde»),
Samira Makhmalbaf, 2003
Presentació a càrrec de Rosa
Cañadell



**Cent anys
de l'Escola del Bosc**

El 8 de maig de 2014 farà cent anys de la creació de l'Escola del Bosc, una escola creada a partir d'una proposta dels regidors republicans de l'Ajuntament de Barcelona. Més



enllà de l'objectiu de resoldre els problemes de salut dels infants de la ciutat, l'Escola del Bosc mantenia una orientació pedagògica de vuit principis, entre els quals el més important era posar l'infant en el centre de tot el sistema educatiu. A més, era fonamental obrir el coneixement de l'infant a la seva personalitat i respectar els seus drets. També es remarcava la importància del contacte amb la natura per gaudir d'una educació integral, i s'inculcava el valor del treball. L'Escola del Bosc mantenia un programa restringit, a través d'una metodologia d'ensenyament que limitava les hores d'estudi per aconseguir un màxim rendiment amb un mínim esforç.

La seva primera directora, Rosa Sensat i Vilà, plantejà una escola que



fos capaç de basar-se en la iniciativa de nois i noies i les aptituds de cadascú, tot respectant el ritme de treball personal, però on també el treball en grup fos l'eina clau d'una educació social.

Uns principis que encara avui són vigents i necessaris per continuar transformant l'educació a les escoles.

La comunitat educativa de l'Escola del Bosc ha preparat un seguit d'activitats per a celebrar-ho. Més informació: www.bcn.cat/escoladebosc

Per saber-ne més:

González-Agàpito, Josep. *Rosa Sensat i Vilà. Fer de la vida escola*. Barcelona: Rosa Sensat / Edicions 62, 1989.
Aisa, Ferran. *Mestres, renovació i avantguarda pedagògica a Catalunya*. Barcelona: Edicions de 1984, 2007.

**Tallers de l'Associació de
Mestres de Rosa Sensat**

Equitat i/o excel·lència? Avaluació de centre per a la millora

S'ofereix un marc de reflexió sobre la millora de centres educatius de primària i secundària, i els processos d'autoavaluació associats, amb exemples i eines pràctiques d'aplicació immediata, com per exemple els indicadors de millora relacionats amb els projectes de centre (projecte educatiu, projecte de direcció, etc.).

Professor: Àngel Domingo Villarreal, mestre de primària i secundària, formador en didàctica, organització i innovació. Inspector d'educació.

Durada: 8 hores en 2 sessions.
 Calendari: Del 8 al 22 de març de 2014

Dies de la setmana: dissabte

Horari: de 10 a 14 h

Preu: 64 euros soci/sòcia, 80 euros no socis/sòcies i 72 euros subscriptor/a

Llegim la publicitat

Es farà una introducció a la publicitat com a mitjà de comunicació. Treballarem metodologies d'anàlisi i donarem eines per treballar la publicitat des de diferents perspectives: com a mitjà de comunicació i com a recurs per a l'escola.

Professor: Magda Blanes, Carme Ribes

Durada: 8 hores en 2 sessions.
 Calendari: Del 8 al 22 de març de 2014

Dies de la setmana: dissabte

Horari: de 10 a 14 hores

Preu: 64 euros soci/sòcia, 80 euros no socis/sòcies i 72 euros subscriptor/a
 Inscripció

El Do, un taller d'en Katsumi Komagata

Katsumi Komagata és un artista de gran renom internacional, il·lustrador i grafista, centra els seu treball en la investigació de la «lectura» dels més petits. A través de la descoberta de

les formes i els colors, i l'experimentació amb el paper, ens acostarem a l'univers d'aquest gran creatiu convertint-nos en autors de llibres d'artista per a infants. Tot i explorant les possibilitats lectores de l'objecte llibre.

Professor: Pascal Humbert

Durada: 4 hores en 1 sessions.
 Calendari: dissabte, 5 d'abril de 2014

Horari: de 10 a 14 hores

Preu: 32 euros soci/sòcia, 40 euros no socis/sòcies i 36 euros subscriptor/a

Poesia per a infants

El curs ofereix una panoràmica sobre els autors més importants que s'adrecen als infants, dona a conèixer les fonts en xarxa i en paper més necessàries i proposa els recursos didàctics que podem articular a l'escola per afeccionar els nens i nenes a la poesia.

Professor: Josep-Francesc Delgado és poeta, contista, novel·lista. Ha treballat en l'ensenyament de la llengua i literatura catalana. El seu darrer estudi sobre poesia infantil es troba a la xarxa en català, gallec i euskera.

Durada: 4 hores en 1 sessions.
 Calendari: dissabte, 12 d'abril de 2014

Horari: de 10 a 14 hores

Preu: 32 euros soci/sòcia, 40 euros no socis/sòcies i 36 euros subscriptor/a

Mitjans de comunicació: una lectura crítica també en digital

Els mitjans de comunicació estan tant presents a la societat que no els podem oblidar a l'escola. Amb quins valors, quina ideologia i quina veracitat actuen? Reflexionarem sobre el seu paper, com introduir-los a les aules i l'elaboració del projecte comunicatiu de centre. Veurem com la digitalització, Internet, la web 2.0 i les xarxes socials obren noves perspectives comunicatives que ens poden servir per al nostre desenvolupament personal i social.

Professor: Jordi Jubany, mestre, antropòleg i assessor TIC. Autor del llibre Connecta't per Aprendre.

Durada: 4 hores en 1 sessions.
 Calendari: dissabte, 10 de maig de 2014

Horari: de 10 a 14 hores

Preu: 32 euros soci/sòcia, 40 euros no socis/sòcies i 36 euros subscriptor/a

Més informació:
www.rosasensat.org

L'Associació de Mestres Rosa Sensat Convoca el XXXIV Premi Marta Mata de Pedagogia

L'Associació de Mestres Rosa Sensat, amb la col·laboració de la Fundació Artur Martorell, el Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya, la Diputació de Barcelona i l'Institut d'Educació de l'Ajuntament de Barcelona, convoca el Premi Marta Mata de Pedagogia per promoure, reconèixer i donar a conèixer el treball renovador de mestres, professors i altres educadors que, en equip o individualment i a partir de l'anàlisi i la reflexió sobre la pràctica, contribueixin a la millora de l'educació i a enfortir la renovació pedagògica.

1. Els treballs presentats han de ser originals, inèdits, realitzats per mestres, professors i altres educadors, procedents de tot l'Estat espanyol i Llatinoamèrica, i redactats en qual·sevol de les seves llengües.

2. Les obres han de donar a conèixer una experiència que comporti una millora de la pràctica educativa.

3. Les obres han de tenir una extensió màxima de 250.000 caràcters,

P E D A **G** O G I A

amb espais inclosos. S'han de fer arribar per correu electrònic, en suport digital i tancats

en format PDF, a l'adreça publicacions@rosasensat.org. No s'acceptaran treballs en suport paper.

4. El document ha d'anar acompanyat necessàriament d'un breu currículum de la persona o persones autores, on hi constin les dades bàsiques de l'autor o autors: nom i cognoms, adreça, telèfon de contacte, NIF i correu electrònic.

5. La data màxima per al lliurament dels originals serà l'1 d'octubre de 2014.

6. El jurat està constituït per persones vinculades a l'àmbit educatiu i que representen les institucions i entitats convocants.

7. El jurat podrà declarar el Premi desert. La decisió del jurat serà inapel·lable.

8. L'Associació de Mestres Rosa Sensat publicarà l'obra en llengua catalana i l'Editorial Octaedro en llengua castellana. En ambdues edi-

cions es farà constar el premi amb el qual ha estat guardonada.

9. Es farà una publicació en paper del treball premiat, que no excedirà les 160 pàgines.

10. El veredictes es farà públic el mes de novembre de 2014 i el Premi es lliurarà en el decurs d'un acte públic.

11. La participació en el Premi comporta l'acceptació d'aquestes bases. El jurat resoldrà les qüestions no previstes.

Barcelona, febrer 2014



Menorca

Durant aquell estiu les dues nenes van establir un vincle tan estret que no els calien paraules per entendre's. Una tarda, mentre érem aturats en un carrer, les dues van començar a enfilarse a la barana. Les mirades i la complicitat van servir per crear un acord implícit: iniciar un joc.

De vegades pensem que només en espais preparats i pensats especialment per als infants, com parcs, recintes tancats, etc., es poden donar situacions de joc; però sovint ens sorprenen aprofitant qualsevol racó, qualsevol espai i qualsevol element o material. Una barana es pot convertir en un element per enfilarse, per assolir nous reptes o per compartir una bona estona amb un amic o amiga.

Cristina Roca



Los orígenes del juego libre
ÉVA KÁLLÓ I GYÖRGYI BALOG.
Budapest: Magyarországi Pikler-Lóczy
Társaság, 2013

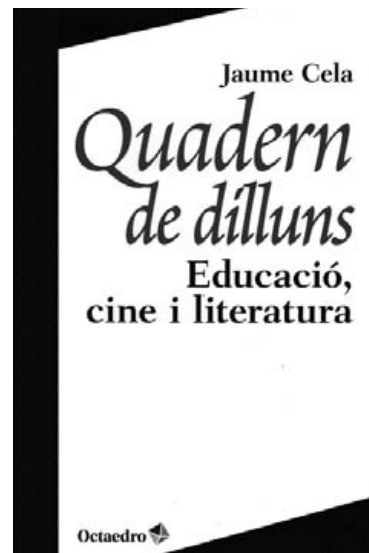
Quan hem de donar la primera joguina a un infant? Quantes joguines li donem i com li donem? Són algunes de les qüestions que aquest petit llibre recull arran de les observacions i investigacions al centre Lóczy de Budapest.

La importància del joc i l'activitat autònoma de l'infant des que neix, així com els diferents moments de joc segons la seva evolució i interessos, es descriuen amb exemples de la vida quotidiana a l'escola bressol. I tot amb la figura d'un adult que organitza, prepara, observa i intervé d'una manera acurada.

Quadern de dilluns: educació, cine i literatura
JAUME CELA
Barcelona: Octaedro, 2013

Per a Jaume Cela, educació, cine i literatura formen un tot indestriable que ens permet veure el món, conèixer-lo i millorar-lo.

«En aquest quadren hi trobareu referències a l'actualitat que parlen del temps que ens toca viure. Un temps present, però que se sap condicionat pel passat, en forma de memòria, i que té la mirada al futur, a la utopia i a l'esperança que sempre suposa un projecte educatiu.»



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 2014 (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

IBAN:

□□□□ □□□□ □□□□ □□□□ □□□□ □□□□

Firma del titular

Envieu-ho a: INFÀNCIA, Av. de les Drassanes, 3, 08001 Barcelona
Subscripció per Internet: www.rosasensat.org

Espai per a una creativitat sense límit

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



Edició i administració:

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

Direcció: Eva Jansà i David Altimir

Coordinació: Mercè Marlès

Consell de Redacció:

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

Projecte gràfic i disseny

de les cobertes: Enric Satué

Maquetació: Clara Elias

Impremta: AGPOGRAF
Pujades, 124. 08005 Barcelona

Dipòsit legal: B-21091-83

ISSN: 0212-4599



Distribució i subscripcions:

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

Exemplar: 8,70 euros, IVA inclòs

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

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

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

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



Si estàs **compromès** amb l'educació...

Si vols **compartir** amb altres mestres inquietuds i projectes...

Si vols **participar** en la renovació pedagògica...

Associa't a Rosa Sensat

www.rosasensat.org

R
S
S
A
S
E
N
A
T

P E D A G O G I A



L'Associació de Mestres Rosa Sensat

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

La data límit de recepció d'originals serà l'**1 d'octubre de 2014**.

El veredictes es farà públic el mes de **novembre de 2014**.

Podeu consultar les bases a: www.rosasensat.org

Amb col·laboració de:



OCTAEDRO