



# in-fàn-ci-a 201

REVISTA DE L'ASSOCIACIÓ  
DE MESTRES ROSA SENSAT  
NOVEMBRE /  
DESEMBRE 2014

*educar de 0 a 6 anys*



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

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

# Nou curs, solucions pendents

Ha començat un nou curs, i altra vegada l'escola ocupa els titulars de la premsa de la mateixa manera que ho ha fet en els darrers anys. Els mitjans demanen innovació en l'educació però innoven poc cada setembre.

L'arrencada del curs ha estat plàcida, diuen en particular des de l'Administració. No hi ha vagues, mobilitzacions ni protestes. Ah! Això sí, la periodista de torn posa el micròfon a una nena a la sortida del primer dia d'escola i li demana si la mestra l'ha renyat gaire...

Es pot parlar de començar bé el curs quan hi ha hagut companyes i companys que s'han incorporat el mateix dia que la mainada, que no coneixen les famílies i ni tan sols han pogut treballar amb l'equip? Es pot parlar de normalitat sense a penes oferta de formació continuada? I sobretot, es pot parlar de començar bé un nou curs obviant les reivindicacions no resoltes de milers de mestres i famílies en els darrers anys i d'aquells que han dedicat uns dies d'estiu, de les seves vacances, a tenyir Catalunya de groc per un model d'escola pública, democràtica i participativa?

I encara més, estem disposats a acceptar el tractament que se'ns dona? Volem tornar a fer menció de les companyes i companys de les Illes Balears, perquè el seu exemple de lluita ens ha d'encoratjar a «despertar» del nostre coma induït. Han estat més d'un any cridant, lluitant per l'escola que volen, i sembla que finalment la justícia els ha donat la raó. El TIL ha estat suspès.

No podem acceptar que les decisions preses en nom de la crisi canviïn la nostra escola. Si ara som les mestres i els mestres els qui hem de donar més amb menys, ho farem. I tant que sí! Sempre ho hem fet. Però, atenció, que sigui per fer la nostra escola i no pas la que se'ns vol imposar. Siguem tenaços per fer una escola realment pública, democràtica, participativa, creativa, oberta, crítica, capaç de qüestionar-ho tot, fins i tot la legalitat de la nostra LEC. Ja ho deia Don Milani: quan les lleis són injustes, obeir ja no és una virtut. Mai. Enlloc. Ni en un país normal.

<b>Infància en Xarxa</b>	<b>Com és l'escola de l'infant dels cent llenguatges?</b>		<b>2</b>
<b>Plana oberta</b>	<b>Mare, és que tothom ho té!</b>	Catherine Ecuyer	<b>4</b>
	<b>Dos processos d'adaptació al Submarí Lila</b>	Guillem Massot	<b>6</b>
<b>Educar 0-6</b>	<b>Arrelament i identitat</b>	Mara Davoli	<b>9</b>
<b>Bones pensades</b>	<b>Passejades</b>	Escola bressol Petits Pescallunes	<b>13</b>
<b>Escola 0-3</b>	<b>M'ajudes? Quan una mirada ho diu tot...</b>	Eva Sargatal	<b>14</b>
	<b>Renéixer o morir. 2014 l'educació infantil en un enforcall</b>	Alicia Alonso i Pepa Alcrudo	<b>16</b>
<b>L'entrevista</b>	<b>Conversa amb Pilar Benejam</b>	Joan Mascaró M	<b>23</b>
<b>Infant i salut</b>	<b>Bessons i escola</b>	Rosa Sellarès	<b>34</b>
<b>Llibres a mans</b>	<b>Contes de tota la vida</b>	Roser Ros	<b>40</b>
<b>El conte</b>	<b>El gorrionet</b>	Elisabet Abeyà	<b>42</b>
<b>Informacions</b>			<b>44</b>
<b>Blogs, llibres i més</b>			<b>46</b>

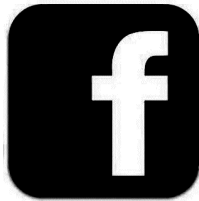
sumari

# Infància en Xarxa

Mitjançant el facebook de l'Associació de Mestres Rosa Sensat i el twitter @RosaSensat, volem oferir un espai d'intercanvi d'opinions i de debat sobre temes relacionats amb fer de mestre, l'escola i l'educació. A la revista en paper hi recollirem algunes d'aquestes opinions.

És una oportunitat d'intercanvi al voltant de temes d'interès entre diferents persones a les xarxes socials. Una oportunitat de fer *Infància en Xarxa*.

**Com és l'escola de l'infant dels cent llenguatges?**



**Begonya Segui:** És la descoberta de cada infant en cada moment...

**Helena Martinez:** És deixar llibertat perquè puguin experimentar, observar, manipular i així descobrir i crear. Aprendre!

**Lisandra Gomes:** Es la escuela que alienta la actuación y acción de los niños y las niñas.

**Eva Danés:** I una escola amb mestres que tenen més de cent mirades... Cent formes d'escoltar i atendre...

**Emi Esteve:** És l'escola on es reconeix cada infant. L'escola que sorprèn, l'escola que atén les mirades, els gestos i l'alè.



*Foto de l'escola bressol Cavall Fort de Sant Cugat del Vallès*

**Carme Cols:** És una escola oberta, que acull, que abraça, on se sent el batec del dia a dia...

És l'escola que fa visible la cultura de la gent. Una cultura que es conrea, que creix, la fa única, amb personalitat pròpia.

És l'escola on es deixa veure des del jardí, parla del que passa dins i fora. És un mirall on es reflecteixen idees embolcallades de valors, principis, bellesa.

És una escola on hi treballen escultors, músics, mestres, fusters, titellaires, jardiniers...

Tots fan possible una cultura oberta i creixent.

És una escola que escolta i fa possibles noves idees.

És una escola que programa per poder improvisar.

És una escola que acull projectes que neixen dels petits nuclis de vida, de la mateixa gent de la comunitat.

És una escola que mai es tanca, ni està de vacances, ni és buida... El temps, les parets, les finestres, el pati, l'hort, parlen de la vida d'un espai que acull els cent llenguatges de totes les persones que hi conviuen.

**Raquel Pérez:** Una escuela afectiva enamorada de la expresión diversa. Una escuela que confía, que observa con mirada cristalina, que escucha, que acompaña y que ama de forma incondicional. Una escuela que comparte e intercambia ilusiones.

**Iolanda Segui Ramis:** L'escola de l'infant dels 100 llenguatges és càlida, segura, bella, estimula a parlar, estimula a gaudir d'aprenentatges nous, on riuen i ploren i s'abracen... On es parla dels nins i les nines i no només de papers, dictàmens i programacions... on tots som part d'un projecte: ésser feliços!

**M. Carme Gandia:** L'escola dels cent llenguatges és oberta, acompanya, convida, proposa, ofereix, permet l'expressió lliure, permet escollir, respecta, observa, experimenta i fa descobertes cent vegades, cent.

**Roser P. Delgado:** És l'escola on la llibertat de joc durà els infants a la creació.

**Carme Cols Clotet:** És l'escola on els adults que acompanyen saben interpretar, llegir... els cent llenguatges.

**Carme Cols Clotet:** És l'escola que descobreix nous llenguatges...

# Infància visita

**Les escoles:  
Escola dels Encants  
EBM Dolors Canals**

**Punt de trobada davant de l'Escola dels Encants  
a un quart de deu del matí C/Castillejos 180-184**

**Dissabte 15 de Novembre del 2014**

**Per arribar-hi vegeu: [www.viamichelin.es](http://www.viamichelin.es)**

**Cal apuntar-vos en aquest enllaç. Gràcies  
<http://bit.ly/1sGjYiN>**

# Mare, és que tothom ho té!

Catherine Ecuyer

La infància s'ha convertit en un dels objectius de les marques publicitàries. Els anuncis de joguines són constants en els canals de dibuixos animats, i més quan s'apropen les festes de Nadal. Però allò comercial és allò millor?

L'autora exposa breument sis maneres per contrarestar la frase: «Mare, és que tothom ho té».

Una de les preguntes més repetides després de les meves conferències a escoles és la següent:

«Els infants ens demanen coses que no són belles i que no contribueixen al seu desenvolupament com a persones. Què podem fer per contrarestar l'argument del 'Mare, és que tothom ho té!'?»

És una pregunta molt actual, sobretot en un moment en què els nostres fills estan a punt de fer l'esborrany de la carta als Reis.

No hi ha una resposta màgica a aquesta pregunta, perquè l'educació en la capacitat de meravella i en la bellesa és una aventura que s'inicia en el moment que neixen els nostres fills, no és cap pastilla miraculosa que els podem donar als 7 anys... Però hi ha algunes idees generals que potser ens poden ajudar.

En primer lloc, no és cert que tothom ho tingui. A la classe de la meua filla, la meitat de les nenes tenen Monsters, l'altra meitat no. A la classe del meu fill gran, hi ha molts nens que no juguen amb videojocs violents. Els infants





no són capaços de fer estadístiques, els hem d'ajudar a fer-ho. «Hi ha algú a la teva classe que no té Monsters?» I aleshores començaran a recordar-se'n. I podem anar un pas més enllà. «Per què et sembla que aquestes nenes no en tenen?» «Per què et sembla que aquestes altres nenes sí que en tenen?»

En segon lloc, hem de ser molt valents i tenir molt clar com a pares que la lògica de «ho he de tenir/fer perquè tothom ho té/fa» és una lògica que s'ha de trencar de ben petit. Si cedim, que no sigui mai amb aquest argument! O si no, als 15 anys, haurem contribuït que vagin de *botellón* «perquè tothom va al *botellón*». Els infants han de comprendre que aquesta postura està mancada de personalitat i de força. Han de desenvolupar interessos propis, originals, optar per explorar els seus talents i habilitats en lloc de jugar al joc absurd del seguidisme. Un infant

que té una passió pels ocells, per la música, per la química, pels coets o pels castells, és un infant curiós i ocupat, que no té temps per envejar cadascuna de les modes que passen pels patis.

Tercer, hem d'introduir els nostres infants a totes les joguines i pel·lícules abans que se n'assabentin pels amics (a partir dels 6 anys, abans no caldrà). És mil vegades millor veure el tràiler d'una pel·lícula infantil vulgar amb la mare, i fer un minifòrum sobre aquesta, comentant-la a casa, que sentir a parlar d'aquesta pel·lícula al pati, sense saber de què va. Els nostres fills no seran éssers estranys, seran persones fortes i segures amb un criteri informat. Però per a això, cal que hi invertim una mica de temps...

Quart, reduir el nombre de competidors que interfereixen amb els criteris del pare i la mare. I aquí ens referim, entre altres coses, a la televisió i als milers de revistes publicitàries de joguines que arriben a casa nostra en aquestes èpoques prenadenques. A casa meua, passen directament de la bústia al cubell de reciclatge.

Els infants són «target» de les estratègies de màrqueting de les multinacionals que venen joguines i videojocs, i no hem de permetre que sigui així, perquè no necessàriament el que és comercial és el millor, i moltes vegades interfereix amb els nostres criteris educatius i dificulta la nostra tasca d'educar. Sobre aquest tema, us recomano que escolteu quatre minuts

del documental *The Corporation*, que parla sobre la manipulació de què són víctimes els nostres fills per part de les multinacionals que volen vendre els seus productes. Segons la professora de psiquiatria de Harvard Susan Linn, una família no pot competir amb una indústria que gasta dotze mil milions anuals per bombardejar els infants amb estratègies comercials i de màrqueting. I jo pregunto: amb el televisor apagat, no deu ser més fàcil? ■

Catherine Ecuyer,  
autora del llibre *Educar en el asombro* (Plataforma Editorial, 2012)  
<http://apegoasombro.blogspot.com.es>

# Dos processos d'adaptació al Submarí Lila

Guillem Massot

**La Cooperativa Mixta d'Ensenyament Submarí Lila és el camí compartit per un grup de pares, mares, educadors, educadores i infants a la recerca de maneres de fer, pensar i sentir més respectuoses amb els nostres infants. Ja fa sis cursos que estem construint, de manera vivencial, un espai experiencial i d'aprenentatge, on provem de vetllar i sostenir tot allò que l'infant pugui aprendre de manera integral i plena.**

La Berta, amb les seves 28 meravelloses llunes, aquest setembre es reincorporava al nostre projecte. Vull dir que per a mi ha estat –i continua sent– un luxe poder acompanyar el seu període d'adaptació. El Jan, amb gairebé 5 anys, en la mateixa data ingressava, per primera vegada, al nostre centre. Per a mi, valgui la redundància, ha estat –i continua sent– un regal poder sostenir totes les vivències del seu procés particular i únic. De manera que, ja d'entrada, m'agradaria donar-los sincerament les gràcies per haver-me permès ser al seu costat. Després de gairebé dos mesos puc afirmar que, segons el que jo he observat i significat, la Berta i el Jan estan adaptant la seva estructura interna a una nova realitat i, n'estic segur, aquesta tasca, que no és fàcil i, a vegades, gens agradable, els serà útil durant tota la vida perquè, segur, podran tornar-hi quan ho necessitin.

Entre altres coses, del Jan he après que qualsevol període d'adaptació se subdivideix en dues fases o nivells. Cal dir que el Jan, des del primer dia, ha assistit al projecte sense comptar amb l'acompanyament físic, corporal i







plana oberta

presencial dels seus pares. Segons els ulls d'un observador extern, semblava –o podia semblar– que, des d'un començament i per diverses raons, el nen gaudia d'una adaptació gairebé instantània. Ara bé, una anàlisi més exhaustiva m'ha portat a matisar el grau de la seva adaptació. M'explico. En certs moments emocionalment difícils (un plor per una caiguda, una frustració per una dificultat no resolta, un conflicte de gestió complexa, etc.), el Jan no trobava empar en els adults que formem part de l'equip d'educadors. El Jan, en aquelles situacions, necessàriament, requeria la presència de la seva mare. La buscava, la reclamava, corria a trobar-la, demanava telefonar-li... Certament, estava adaptat físicament, però era lluny d'estar-ho emocionalment. És com si el seu cos digués: «Aquest espai no amenaça la meua integritat física i les persones que l'habiten semblen agradables i plenes de bones intencions. Això em porta a moure'm amb certa desimboltura quan em sento relaxat. Ara bé, quan sento tensió, buit, enrenou... i una infinitat més de sensacions desagradables, no trobo la presència externa humana que necessito per tal que, internament, pugui abraçar aquestes pressions i estar al seu costat el temps que necessito per esbrinar què amaguen i satisfer allò que reclamen, i, així, després, poder tornar a un estat de calma i distensió».

Entre altres coses, de la Berta he après a desaprendre el que acabo d'aprendre; per exemple, que qualsevol període d'adaptació no se subdivideix

en dues fases, sinó en tres. Cal dir que la Berta, des d'un començament, ha estat acompanyada físicament, en la proximitat, per la seva mare. Inicialment, i després de crear la distinció, puc anomenar-ho: la Berta no estava adaptada ni físicament ni emocionalment. I no és fins ara, des de fa poc més d'una setmana, que la seva mare comença a absentar-se i ella a quedar-se aparentment tranquil·la. La Berta, en aquests darrers deu dies, està aprenent a guiar i a gestionar certes situacions de manera autònoma i sense la seva mare; amb el suport d'uns adults que no són ni el seu pare ni la seva mare, i que, a més, no formen part de la seva família extensa. Això, sens dubte, després de pujar el primer graó que fou l'adaptació física, li suposarà un segon esforç: l'adaptació emocional. Durant aquest període, que just ara comença, i en el qual està experimentant unes noves maneres de relacionar-se amb el món, la Berta està estructurant una xarxa de respostes emocionals que li permetran sentir-se segura i relaxada, emocionalment, en aquest nou ambient en el qual no estan presents cap dels seus progenitors. Aquest entramat assegurador autoconstruït, com la xarxa que protegeix els trapezistes, no funciona ni com a bastó ni com una mà estesa; és a dir, la seva comesa no és ordir un suport extern. Més aviat el seu objectiu és el d'amarrar internament una sèrie de caps que, lligats d'aquesta manera, facilitaran que, a través de la relació amb l'altre, construint i/o desplegant les habilitats necessàries per bregar amb totes aquelles situacions amb les quals es trobarà, vagi transformant la relació amb ella mateixa, vagi refent la seva estructura interna. Quan aquesta bastida de seguretat emocional estigui muntada, la Berta, crec, es podrà dir: «Ara em sento segura. He experimentat que en aquest ambient em puc relaxar. He viscut diversitat de situacions i les he resolt de manera autònoma. Els adults que acompanyen el meu procés han estat al meu costat i m'he sentit sostinguda per ells. De manera que, ara, puc dir a les meves estructures responsables de sobreviure i buscar seguretat que no fa falta que col·lapsin el 100% del meu sistema. Ara em puc permetre posar en marxa les meves estructures de desenvolupament. Sense un bri de dubte, em puc dedicar a créixer». En aquests moments, la Berta començarà la seva adaptació cognitiva i la seva estructura interna estarà disponible i preparada per desplegar tot el seu potencial.

Al Submarí, sabem que tots els nens i nenes són únics i singulars; que cadascun d'ells té el seu propi ritme i el seu particular conjunt de fases successives –el seu camí– per arribar a un determinat fi. Amb els anys hem après

que hi ha coses que per als infants són font de dolor, encara que no els ho diguem o no els ho mostrem, i que, per tant, el més respectuós i honest és actuar en conseqüència; que allò que succeeix en el seu quotidià els afecta i que, per tant, val la pena ocupar-nos-en; i que si un infant no plora i se'l veu «tranquil» no significa necessàriament que «estigui bé».

Tenint present Maslow, hem pogut constatar que la seguretat és una de les necessitats bàsiques. Bowlby ens ha recordat que aquest sentiment de seguretat s'adquireix en els primers anys de vida mitjançant constants interaccions amb persones adultes significatives. I que la qualitat de la resposta d'aquestes persones adultes és la que afavorirà, en major o menor mesura, el desenvolupament d'un sentiment de seguretat i confiança. Erikson ens ha acompanyat en aquest procés que, iniciat amb aquesta confiança i seguretat, i acompanyat amb l'autonomia, és la base per tal que l'infant construeixi, posteriorment, entre d'altres, el sentiment d'iniciativa i pertinença. I que tot plegat serà fonamental per poder gestionar emocions i desenvolupar competències cognitives i relacionals bàsiques.

Ara, a més de tot això, podem dir que són molts els infants que no es poden dedicar al seu desenvolupament perquè tenen el seu sistema ocupat a sobreviure o buscar seguretat (física, emocional o cognitiva). Ara podem dir que, després d'una adaptació física, en ve una d'emocional i, a continuació, n'arriba una de cognitiva. Ara podem dir que aquest procés que aquí he separat per raons pedagògiques no es produeix ni de manera lineal ni esglaonada, sinó que el podria comparar amb el moviment que seguiria una espiral que en un mena de giragonsa recursiva avança cap amunt, tornant enrere –recuperant el camí ja traçat, però des d'una altura major–, i anant cap a endavant –buscant nous horitzons–, sempre guanyant amplitud i perspectiva.

Necessitem sentir-nos segurs per poder desenvolupar-nos i, a la vegada, seguir desenvolupant la nostra seguretat i, així, sentint a diferents nivells aquesta seguretat en desenvolupament, poder continuar el desenvolupament sense perdre aquesta seguretat en creixement i, d'aquesta manera, poder desplegar tot el nostre potencial intern. ■

Guillem Massot, Membre de l'equip educatiu  
Cooperativa Mixta d'Ensenyament Submarí Lila

# Arrelament i identitat

El repte de l'educació, entre la transmissió d'una cultura determinada i la construcció compartida d'una nova cultura.

*Mara Davoli, atelierista*

**Mara Davoli**

**Tradició i innovació són termes aparentment antitètics però en realitat lligats pel vincle indestructible de la interdependència. Vincle en què es troba la pregunta: com pot ajudar l'escola, avui dia, a la construcció d'un sentit de ciutadania, de pertinença a una comunitat, una regió i una cultura compartida?**

## Introducció

La invitació a reflexionar sobre les paraules «arrelament i identitat» em posa davant d'una emergència complexa i simultània de diferents aspectes, tots ells relacionats amb el paper de l'educació en l'època contemporània. «La institució escola» es troba ara, de fet, en la necessitat urgent i ineludible de repensar i reflexionar sobre l'educació de manera complexa i contextual, així com de viure un equilibri tan fluid com precari entre local i global, tradició i innovació, transmissió d'una cultura donada i construcció compartida d'una nova cultura.

## Els nous reptes de l'educació

Si un dels objectius de l'educació és, penso, el d'afavorir el desenvolupament d'un sentiment de pertinença a una cultura i una comunitat cada vegada més plural en la seva composició, llavors cal preguntar-se a quina escola això és realment possible. Sens dubte, i segons el meu punt de vista, en una escola laica, pública, oberta al diàleg i l'entesa cultural, i capaç d'actuar com un element de cohesió en els àmbits social, cultural i ètic.



Una escola que, per aquesta raó, no deixa els possibles conflictes fora de les seves portes, sinó que els converteix en ocasions generadores d'una nova cultura de la convivència. Una escola, lloc de confrontació lliure i democràtica, que faci possible el sorgiment d'una nova dimensió del jo: «no és l'individu aïllat, sinó un individu capaç de comprendre en ell mateix també l'altre»<sup>1</sup>, perquè no hi ha identitat sense alteritat i és només gràcies a l'altre que és possible definir la pròpia identitat tant individual com col·lectiva.

En això rau, crec jo, l'essència del problema. Les institucions educatives (de tots els nivells) esdevenen avui, conscientment o no, espais potencials per a la negociació d'un diàleg cultural complex, però, en aquestes circumstàncies, un cop definits els principis i valors d'opció i de referència han de calar després en les diferents realitats individuals i, en conseqüència, assumir-ne la responsabilitat en l'espai de l'acció i el pensament de la pràctica quotidiana.

Intento enumerar, per punts, tres qüestions sobre valors que al meu entendre representen avui el repte de l'escola en referència al tema «arrelament i identitat»:

### Pluralisme cultural

Parlar de la diversitat cultural significa parlar de les persones i comunitats que han desenvolupat, amb el temps, diferents maneres de viure i de compartir un conjunt de significats.

Si cada cultura té una visió de la realitat, un punt de vista sobre la realitat, i si assumim que cap cultura és superior a l'altra, la *comprensió cultural i la consciència intercultural* són, en l'educació, l'únic enfocament possible per tal de garantir i promoure un autèntic procés de diàleg, debat, intercanvi i enriquiment mutu. Un procés gens fàcil ni tranquil ni que sigui observant-lo, per exemple, en les microcomunitats de qualsevol escola en qualsevol lloc del nostre món occidental. Quan, de fet, hi ha un veritable diàleg, la diversitat cultural ens fa conscients de la nostra contingència i els nostres límits –en última instància, de la nostra identitat–, i això obre diferents punts de vista, sovint contradictoris, sobre conceptes i valors com l'autoritat, el dret, la ciutadania, la democràcia, la participació, la identitat i els rols d'homes i dones en la societat, la idea de família, etc.



L'escola, si no és només un lloc d'instrucció, sinó també, sobretot, un lloc d'educació, pot ser un dels contextos privilegiats on les diverses identitats tenen l'oportunitat de conviure i construir una història comuna. Una condició necessària, però, és que l'escola no renunciï mai a cercar maneres, eines, oportunitats, llenguatges, experiències i noves estructures per aconseguir un espai de relació, un diàleg creatiu i constructiu en la perspectiva de la convivència social.

Són aclaridores les reflexions d'un grup de nens i nenes d'una *scuola media* (secundària) de Reggio Emilia que estan qüestionant i debatent sobre aquests temes.<sup>2</sup> Us n'ofereixo uns extractes:

«Em sento ciutadana només a Tunísia... Vull dir, jo sé parlar la llengua de Tunísia, faig el que fan els tunisians... Aquí (a Itàlia) em sento només una mica ciutadana... Em sento ciutadana a l'escola quan estudiem...»

«Ser ciutadà és tenir el mateix dret que els altres. Sóc ciutadà... sóc ciutadà perquè tinc dret, i sóc també estranger perquè vaig néixer a Colòmbia.»

«Ciutadà vol dir que ets part d'aquest poble, que ets un d'ells.»

«Ets ciutadà del país que estimes... estimar un país significa estimar casa teva, les persones que tens a prop... estimo també Reggio Emilia perquè les persones que estimo són aquí, però trobes a faltar la teva pàtria...»

La idea de ciutadania, «entesa com a patrimoni dels drets que pertanyen a la persona, sigui quina sigui la seva condició i el lloc on és»<sup>3</sup>, s'exemplifica en les paraules d'aquests nois a través d'un significat diferent del binomi ciutadà-estranger, que no s'oposa frontalment com encara passa massa sovint, sinó dues ànimes que conviuen i dissenyen una nova geografia humana: un lloc on sigui possible, amb la mateixa dignitat, *ser i sentir-s'en part* fins i tot quan has nascut a llocs llunyans.

Aquest és el privilegi i la difícil tasca d'una escola que potser encara no existeix. Una escola *amable* perquè és capaç de tots els mons possibles, i capaç de fer sentir aquests nens i nenes que les claus per obrir-los són a les seves mans.

### Participació

En educació, la paraula «participació» pot ser realitat, encara que les formes, les organitzacions i els significats poden divergir molt entre si; en qualsevol cas, és un aspecte que no pot ser ignorat quan ens preguntem de quina manera escola i família contribueixen a construir el sentiment de pertinença a una comunitat.

En la línia del que s'ha dit fins ara, penso en una idea de la participació com un procés dinàmic, com a coparticipació activa de tots els actors de l'experiència educativa: un procés encara més ric i complet quan es viu dins de grups d'infants, joves i adults heterogenis per procedència i formació. Per contra, la preparació dels mestres, així com l'organització, l'estructura i la qualitat del projecte educatiu sovint semblen estar encajats en la vella lògica del pensament, i no estar sempre a l'alçada de les competències que es demanen ara a l'escola.

Parlar de «coparticipació activa» representa crear un espai relacional entre i amb nens i nenes, mares i pares (homes i dones) que no només són diferents perquè cada individu és únic i irrepetible, sinó també perquè de vegades parlen llengües diferents i tenen referents ètics i culturals diversos.

Cal ser conscients, alhora, que pot ser que qui tenim davant –nen o adult– en aquell moment vegi, senti i entengui el món de manera diferent a la nostra. Una mena de *desconeixement mutu* que imposa a tothom qui té un rol educatiu el deure de conèixer i tenir curiositat pels diferents significats i punts de vista sobre la realitat de l'altre. Això imposa una visió sistèmica de la institució escolar, basada en la col·legialitat i en la igual dignitat

dels treballs, en la qualitat professional, i en la corresponsabilització educativa de tots els qui, en els diferents papers, viuen i treballen a l'escola.

Tenint en compte aquestes premisses, la comunicació en l'àmbit educatiu esdevé un recurs necessari i fonamental, un procés en constant evolució en què totes les persones implicades s'influeixen, perquè els comportaments i opcions comunicatives són –haurien de ser– sempre un compromís i una presa de responsabilitat envers l'altre.

La xarxa de comunicació que ofereix l'escola, en les seves diverses formes, no hauria, doncs, de limitar-se a transmetre informació, sinó tendir a construir significats i compartir, tant com sigui possible, el sentit profund de les coses per tal d'estimular i fomentar el diàleg, el coneixement i la cultura compartida.

Així entesa, la participació va més enllà de la mera relació entre l'escola i la família: és un hàbit mental, és una opció estratègica i el procés de viure com a compromís comú «sabent que triar això significa trobar raons i sentiments forts que ens ajudin a seguir endavant, fins i tot amb la incertesa que cada elecció comporta»<sup>4</sup>.

L'escola pot, per tant, en certes condicions, tenir un paper important en la construcció d'un sentit de pertinença a una comunitat i un territori, però, al meu entendre, no hi ha i no pot haver-hi una sola manera, una sola solució al problema. La responsabilitat i l'elecció de cada un –individu, grup, comunitat– és afrontar i qüestionar *seriosament* la pròpia identitat institucional, els propis objectius educatius i els propis valors i opcions culturals considerats, ara i aquí, irrenunciables, sent, però, igualment conscients que si es renuncia al debat, al diàleg i a ser protagonistes actius del canvi, aquest serà, inevitablement, un patiment.

### Aprentatge permanent

SORREI IMPARARE  
PER SEMPRE

Giorgia

«Vull aprendre sempre...». On arrela un desig com el que expressa aquesta nena de cinc anys? Potser en l'admiració i el plaer de *saber fer* alguna cosa que abans no era capaç de fer... Potser en la intuïció o la consciència que s'està adquirint un coneixement nou... En qualsevol cas, aquest desig resumeix en poques paraules el que per a les joves generacions és cada cop més una necessitat: entendre l'aprenentatge no com una adquisició sumatòria i lineal de coneixements, sinó com la necessitat de desenvolupar les habilitats i competències al llarg de tota la vida.<sup>5</sup>

Aquesta idea de l'aprenentatge creix i s'alimenta, però només en una escola capaç de treballar les connexions i d'aconseguir un enfocament interdisciplinari i sistèmic orientat a construir xarxes estratègiques entre el conegut i el desconegut, l'ensenyament i l'aprenentatge, la transmissió d'una cultura existent i la construcció d'una nova cultura compartida. Un sistema educatiu que, prenent com a dada de valor els processos d'aprenentatge individuals i del grup, trenca les fronteres rígides que separen els diferents nivells educatius –des de l'escola bressol fins a l'educació superior–, òbviament, no per homologar-los, però sí per teixir una trama que els connecti i sàpiga cercar i reconèixer estratègies, processos i valors educatius comuns.

Una idea d'aprenentatge que ens porta a pensar que «els infants (fins i tot els infants molt petits) tenen una cultura pròpia i la capacitat per elaborar i construir aquesta cultura i contaminar la nostra»<sup>6</sup>.

Per ser capaç de relacionar-se amb nenes i nens, noies i nois com els que s'entreveuen en aquestes línies, calen, però, mestres cultes i preparats i «caps ben formats, més que no pas plens»<sup>7</sup>, capaços de connectar els coneixements i donar-los un significat, i capaços d'aprendre a transformar la informació en coneixement i el coneixement en saviesa. Segons Edgar Morin, el canvi del pensament és també una «reforma ètica» perquè el pensament que connecta, justament perquè connecta, és també, i sobretot, pensament i acció solidaris: «Una manera de pensar capaç d'interconnectar i empatitzar coneixements independents és capaç de prolongar-se en una ètica d'interconnexió i solidaritat entre els éssers humans».

### Conclusions

La reforma ètica i la «Utopia de l'educació» són el difícil repte del diàleg entre cultures, perquè «només a través d'una entesa cultural serà possible

formular, aplicar i protegir els drets humans en un món plural»<sup>8</sup>, i també són, al meu entendre, l'única esperança que queda d'educar la comprensió humana entre el que és proper i el que és llunyà, i per fer sentir una comunitat de destí, on tots els éssers humans s'enfronten als mateixos problemes vitals.

Com a conclusió, un suggeriment i un desig: «M'agradaria que el món sigués feliç per ser feliços nosaltres...» (Francis, 6 anys).

El dret a la felicitat –concepte i valor declarat explícitament en algunes constitucions– proposat també com a fonament de tota reforma i projecte educatiu que es posi com a finalitat última un desenvolupament del pensament i de la persona humana ple, lliure, crític, conscient i creatiu, així com un nou concepte de ciutadà i de dret a la ciutadania. ■

### Nota:

1. Kapuscinski R. *L'altro*, pàg. 28-30, Giangiacomo Feltrinelli Editore, 2007
2. Scuola Media Statale Enrico Fermi, Fotografia Europea 2012
3. Rodotà, Stefano. *La rivoluzione della dignità*, Editorial La scuola di Pitagora Editrice, 2013
4. Loris Malaguzzi, *Els cent llenguatges dels infants*. Barcelona: Associació de Mestres Rosa Sensat, 2005.
5. Recomanació del Parlament Europeu i del Consell de la Unió Europea sobre les competències clau per a l'aprenentatge permanent, 2006.
6. Loris Malaguzzi, discurs d'agraïment a la cerimònia de lliurament del Premi Kohl Foundation, 1993.
7. Edgar Morin, *La mente bien ordenada*. Barcelona, Seix Barral, 2000.
8. Marc Augé, *Futuro*. Adriana Hidalgo Editora, 2012.

Mara Davoli, *atelierista* a Reggio Emilia



bones pensades



# Passejades

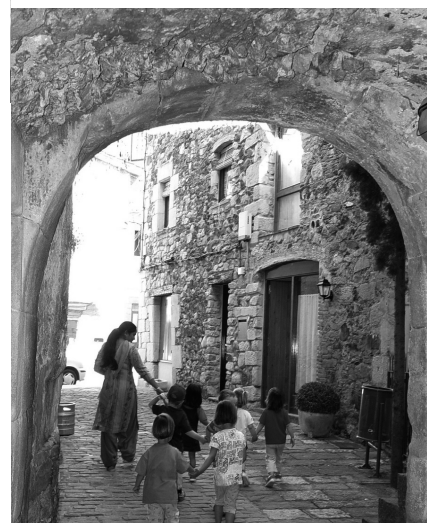
Escola bressol Petits Pescallunes, Sant Feliu de Pallerols

En la quotidianitat de l'escola, l'entorn hi té un paper fonamental.

Els camins i carrers que recorren infants i famílies per arribar-hi, les persones que es troben pel camí, que saluden, que s'aturen... van teixint tot un seguit de relacions, i és una experiència amb què els infants arriben cada matí.

En un poble, l'escola es situa en un marc de proximitat, i l'entorn és una oportunitat de viure també el dia a dia a l'escola. Sortir a passejar per un entorn conegut però en un altre context, amb altres companys, permet als infants redescobrir allò que ja coneixen, mirar-ho amb uns altres ulls, anar de la mà d'un altre igual que comparteix descobertes, jocs i aprenentatges.

Durant anys, les sortides pel poble han estat part del projecte educatiu de la nostra escola bressol. Sortides relaxades, de la mà, sense cordes ni presses, només passejar, conversar, aturar-nos a observar, descobrir, descansar, viure. I amb famílies que ens acompanyen, botiguers que ens acullen i espais rics en descobertes i experiències: el safareig, el riu, el bosc, les fulles, les olors, el so... ■



# M'ajudes?

## Quan una mirada ho diu tot...

Eva Sargatal

En Jan, de poc més d'un any, entra al calaix de fusta, s'hi asseu i observa tot allò que passa al seu voltant. Sembla que dins del calaix hi està bé. Amb la mirada, amb el gest, sembla relaxat i segur. No és la primera vegada que ha entrat, sortir-ne ja és més difícil. Prova diferents possibilitats implicant tot el cos en cada moviment. Després de diferents intents, em demana ajuda. Mentre li allargo la mà li dic: «És complicat sortir d'aquí! T'ajudo i pensarem una manera que tu sol puguis anar conquistant aquest repte per sortir del calaix».

De nou, en Jan ho torna a provar. Aquesta vegada vol ficar-se dins un calaix més gran. Repeteix els mateixos moviments implicant tot el cos en l'acció i el repte que vol aconseguir. I en el moment que decideix sortir-ne es repeteix la mateixa dificultat. Novament em busca amb la mirada, i amb el plor demana una solució. «Jan, crec que potser aquest puf et pot ajudar.» M'hi apropo i li dono una nova opció perquè provi una nova estratègia: el puf rodó perquè s'hi pugui recolzar i sortir del calaix. És aquest tímida però efectiu recolzament el que li dona la suficient força per sortir-se'n. I, decidit, s'apropa a mi per reconfortar-se al meu costat.

Jaume Cela, en el seu llibre *A peu d'obra*<sup>1</sup> es pregunta quin sentit té la feina de fer de mestre, i diu: «La resposta és molt senzilla de dir. Tot comença amb una pregunta. Més ben dit: tot comença amb la pregunta 'M'ajudes?'. L'escric amb majúscules, perquè és una qüestió molt important. Connota



en qui la fa una absoluta confiança vers qui la rep. Qui la rep, si realment se sent i se sap aprenent de mestre, només pot respondre afirmativament i posar-se a treballar perquè qui ha formulat la pregunta aprengui. La resposta afirmativa també està basada en la confiança que tens sobre les capacitats de progrés de qui demana ajuda. La relació educativa sempre és una relació immersa en la confiança, en l'esperança. Fàcil de respondre, ho sé prou bé. La dificultat –que és alhora la riquesa més rellevant– la trobem quan descobrim que cada resposta ha de ser personal, perquè cadascú –mestre i alumne– són peces úniques».

I arran d'aquesta lectura em vénen al cap un munt de moments, petites històries viscudes al costat dels infants, detalls que captats en l'instant precís es transformen en grandesa, en boniques relacions entre l'adult i l'infant. Moments de complicitat, de fer i deixar fer, d'esperar, de captar, d'observar, de confiar, de veure i viure els seus aprenentatges, com aquell espectador que espera impacient a ser cridat per pujar a l'escenari.

I és aquella espera (aquell «m'ajudes?») de què ens parla Jaume Cela) la que fa gran la nostra feina, la que dona valor als petits moments que podem captar en cada infant que va creixent, que va madurant, mentre experimenta i descobreix tot allò que l'envolta.





A través de la complicitat entre adult i infant és com i quan podem captar la necessitat d'intervenció, la necessitat d'ajuda. No calen paraules per entendre la seva demanda, una mirada, un gest o un somriure ens ho expliquen.

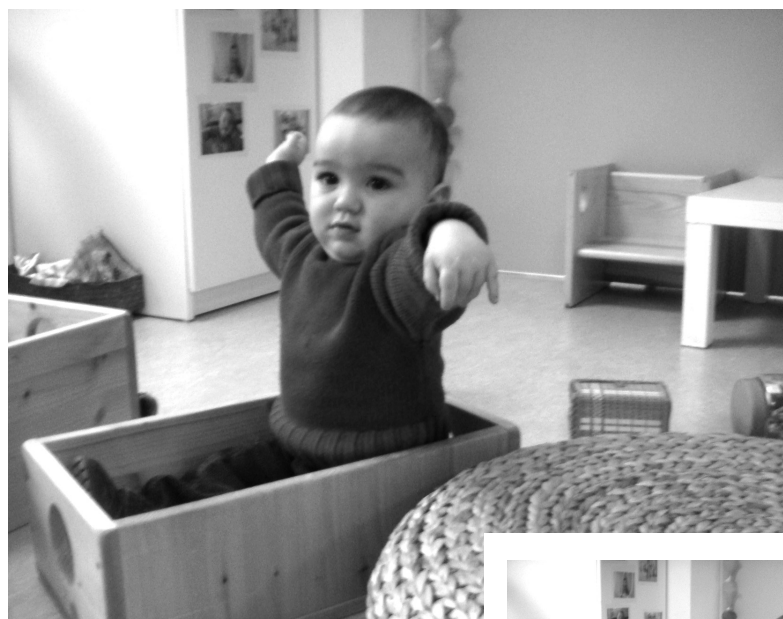
I com a «aprenents de mestres» intervindrem, allargarem la mà a aquell infant que tanta falta li fa en aquell precís instant i que tant agrairà uns segons després, ja sigui amb una altra mirada més còmplice encara, un somriure o una reconfortant abraçada.

Jaume Cela acaba dient: «El més meravellós de tot és quan veus que tu també els necessites, quan t'adones que la relació és asimètrica, però que les dues es complementen. I encara és més meravellós quan aquesta seqüència tan humana que s'ha iniciat amb una pregunta acaba amb aquestes paraules: ARA JA HO HE ENTÈS. Aleshores, l'ocell ja pot volar sol i tu només has de contemplar el seu vol majestuós i esplèndid i sentir-te, en la intimitat més profunda, part activa d'aquest miracle». ■

Eva Sargatal, mestra d'escola bressol

**Nota:**

1. Jaume Cela Ollé, *A peu d'obra, reflexions i vivències a partir de l'escola*. Barcelona: Associació de Mestres Rosa Sensat, 2009.



# Renéixer o morir

## 2014 L'educació infantil en un enforcall

Alicia Alonso i Pepa Alcrudo

El maig del 2008 apareixia en el número 162 de la revista un article sobre la situació de l'educació de 0 a 3 anys a les diferents comunitats autònomes («Una mirada al cicle 0-3»). Uns anys més tard, les mateixes autores han fet un estudi i una anàlisi de l'evolució de la situació de l'educació infantil des de llavors fins ara, posant de manifest la delicada situació en què ens trobem.

Estem assistint a un procés de degradació i destrucció de l'educació infantil, especialment greu en el primer cicle (escoles infantils 0-3) i molt preocupant en el segon cicle (unitats de 3 a 6 anys en col·legis i escoles).

Totes les petites conquestes educatives, socials i democràtiques que s'havien anat consolidant amb major o menor profunditat, han anat lliscant per camins i conceptes que creïem superats perquè són caducs, antics i anticientífics: assistencialisme enfront d'educació, aprenentatges curriculars enfront d'autonomia pedagògica.

Les lleis educatives no han sigut generoses amb l'etapa d'infantil, ni han aprofundit en un model educatiu potent i estable, malgrat les bones



paraules i algunes falses promeses. Però el que no podíem imaginar és que les escoles infantils haurien de bregar amb el dèficit pressupostari i amb el pes del pagament del deute estructural i la crisi financera. Tot aquest conjunt de peces encaixen en el gran trencaclosques que desmunta el sentit educatiu i públic de l'educació infantil.

### Introducció

L'agost de 2011, amb la segona legislatura del PSOE esgotada i la convocatòria d'eleccions generals a l'horitzó, Rodríguez Zapatero i Mariano Rajoy van acordar (amb l'aprovació d'Unión del Pueblo Navarro - UPN) la reforma de l'article 135 de la Constitució (sense referèndum i en menys d'un mes) per harmonitzar-la amb el Fons Europeu d'Estabilitat Financera, que va intentar evitar el col·lapse financer dels estats sobirans que van rescatar el deute dels bancs europeus com a conseqüència de la fallida de les hipoteques subprime dels EUA i de la bombolla immobiliària, en el cas d'Espanya. Aquest fou el requisit previ al rescat financer. En l'apartat 2, l'article 135 reformat diu:

*L'Estat i les comunitats autònomes no podran incórrer en un dèficit estructural que superi els marges establerts, si s'escau, per la Unió Europea per als seus Estats membres.*

Una llei orgànica fixarà el dèficit estructural màxim permès a l'Estat i a les comunitats autònomes, en relació amb el seu producte interior brut. Les entitats locals hauran de presentar equilibri pressupostari.

El temps d'aplicació d'aquest article s'aplaça fins a l'any 2020. Fins aleshores la prioritat

absoluta és el pagament del deute públic i els seus interessos, encarregant a la Llei orgànica 2/2012, de 27 d'abril, d'estabilitat pressupostària i sostenibilitat financera de les administracions públiques, la tasca de desenvolupar els principis que estableixen les reformes de l'article 135 de la Constitució. El Capítol II, article 3, apartat 2 de la Llei 2/2012 diu:

*S'entén per estabilitat pressupostària de les administracions públiques la situació d'equilibri o superàvit estructural.*

I l'article 11, apartat 4:

*Les corporacions locals han de mantenir una posició d'equilibri o superàvit pressupostari.*

Perquè la Llei de transparència (que és el nom amb què es coneix aquesta llei orgànica) es compleixi, ha calgut modificar la Llei reguladora de les bases del règim local de l'any 1985 (7/1985, de 2 d'abril), que ordenava les competències de les corporacions locals. La Llei de 1985 recollia entre moltes altres normes les competències municipals sobre educació i altres matèries.<sup>1</sup>

Aquest article, en el context temporal en què fou redactat, va ser decisiu per afavorir l'expansió i extensió dels serveis de la primera infància, en especial de les escoles infantils o escoles bressol.

En la nova Llei de bases de règim local (27/2013), amb data d'entrada en vigor el 31 de desembre de 2013, anomenada de racionalització i sostenibilitat de l'administració local, se suprimeix l'article 28 de la llei anterior i s'amplia l'article 27, que fa referència expressa a les escoles infantils de primer cicle (0-3 anys).<sup>2</sup>

### Quina relació hi ha entre la reforma constitucional, les lleis sobre control pressupostari de les administracions públiques i l'educació infantil?

En l'*Informe de l'Educació Infantil a Espanya* (2012), publicat per la Plataforma de Defensa de l'Educació Infantil de 0 a 6 anys, s'analitza la situació de l'etapa d'educació infantil a l'Estat i del primer cicle en particular.

En l'*Informe* es constata que hi ha una gran diferència en les formes de titularitat i gestió entre els dos cicles. Mentre que en el 0-3 gairebé el 50% dels infants estan escolaritzats en centres de titularitat pública, on la gestió indirecta o externalitzada va en augment (i fins i tot es podria parlar directament de privatització del servei públic), en el segon cicle l'oferta d'escolarització és gairebé del 100% i, d'aquest total, el 70% de l'oferta és pública i dependent de les comunitats autònomes.

En el cas del primer cicle, la tendència és la creixent municipalització de les escoles infantils. En el cas de l'oferta pública, dos de cada tres centres són de titularitat municipal (més del 60%). No s'entén l'expansió d'aquests serveis sense la seva adscripció municipal. En canvi, en el cas del segon cicle, com que està inclòs en les escoles públiques com a oferta obligada d'escolarització, els ajuntaments no tenen competències sobre la gestió i l'organització educatives, ni sobre el professorat. Contribueixen al manteniment dels edificis i a la seva conservació, a més d'una nova competència que els atorga la Llei 27/2013: ofertar sòl públic per a la construcció d'equipaments escolars, sense assegurar que aquests equipaments siguin públics, amb la qual cosa s'està alliberant sòl municipal per a grans macrocentres privats o concertats.<sup>3</sup>

**Però, quina relació hi ha entre aquests fets i les escoles infantils?**

Hi ha moltes respostes a aquesta pregunta, atès que fins a l'entrada en vigor de la nova Llei de bases de règim local les escoles infantils municipals es consideraven com a serveis «que els ajuntaments podien prestar opcionalment». Amb aquesta nova llei, les escoles infantils dependran administrativament dels municipis, sempre que no es donin duplicitats amb els serveis oferts per les comunitats autònomes, que són les que controlaran i vigilaran el seu pressupost, ja que els ajuntaments han perdut autonomia financera per arbitrar-los. La principal raó que s'esgrimeix té a veure amb la duplicitat de funcions en les diferents administracions concurrents, si bé en realitat el que preval en aquestes decisions són arguments econòmics.

Així, doncs, la raó central és la sostenibilitat econòmica i pressupostària dels ajuntaments i l'obstinació a eliminar funcions i serveis que poden ocasionar dèficit estructural; però sembla que algunes competències que han estat i són imprescindibles per a la ciutadania dels pobles i municipis, per la seva proximitat i per la voluntat política de molts alcaldes i regidors, desapareixeran en un garbuix burocràtic menys pròxim i més llunyà, com és el dels governs autonòmics, que al seu torn, tenen la prohibició expressa d'endeutar-se i l'amenaça de la suspensió de pagaments per part del govern central.

Malgrat el redactat que modifica l'article 27 de l'anterior llei explica que l'Estat i les comunitats autònomes podran delegar en els municipis aspectes com la «*creació, manteniment i*

*gestió de les escoles infantils de titularitat pública de primer cicle d'educació infantil*», hi ha tres condicions perquè es produeixi aquesta delegació:

1. Només serà per a municipis de més de 20.000 habitants,
2. No podrà ser inferior a cinc anys.
3. Haurà d'acompanyar-se del finançament corresponent i d'una memòria econòmica on es justifiqui aquesta delegació, sense que pugui comportar un cost major del que ja existeix.

Aquesta possibilitat de delegació queda sotmesa, en l'actual situació econòmica, a condicions pràcticament impossibles, fins i tot per als gran municipis. Cal comptar, a més, amb

l'existència d'una casuística dispar, condicionada en alguns territoris pels seus estatuts d'autonomia i la diversitat que representen. Així, mentre que hi ha comunitats autònomes que cofinancen centres només amb els ajuntaments, altres tenen diferents figures administratives intermèdies que, com en el cas d'Aragó amb les comarques, tenen competències en diversos ajuntaments i decideixen si s'obren o no escoles infantils i amb quina quantitat es financen.

No cal donar-hi gaires voltes per adonar-se que, si es manté el mateix nombre d'escoles infantils als municipis, però sota la tutela de la comunitat autònoma corresponent, augmentaran substancialment les despeses autonòmiques i, per tant, el perill de desequilibri pressupostari.



### Com estan responent els municipis i les comunitats autònomes a aquesta amenaça de desequilibri?

Si bé es fa difícil generalitzar, podem trobar tendències comunes:

- Augment de les quotes de les famílies i major percentatge d'aportació dels usuaris.
- Disminució de l'aportació econòmica de l'administració pública.
- Quasi-privatització del servei d'educació infantil, amb l'objectiu de cost zero com a únic horitzó.
- Tancament d'unitats a les escoles infantils municipals amb reducció de costos laborals, amb l'excusa de la baixa demanda o escassa escolarització.
- Pèrdua dels referents educatius.
- Primacia de la reducció dels costos econòmics.

És fàcil deduir que s'està justificant el tancament d'unitats d'escoles infantils o la seva venda directa, tal com va passar a la ciutat de València el 1994, amb la privatització de les 23 escoles bressol del Patronat Municipal. En una venda conjunta van canviar la titularitat, passant de ser propietat pública a propietat privada (amb dret a diverses subvencions). Aquest pot ser el motiu del que està succeint avui a l'Ajuntament de Madrid. S'ha obligat a divuit de les seves escoles municipals a concursar per només un any (fins al 2015, horitzó de les eleccions municipals), amb uns preus de licitació que fan que l'aportació de les famílies superi àmpliament el marge del 80% i s'ha reduït

l'aportació pública a un escàs 20%, si és que hi arriba. I és possible que l'any que ve, quan aquestes escoles tornin a sortir a concurs, l'aportació de l'Ajuntament de Madrid es vegi reduïda entre un 5 i un 10% sobre el total d'aquest any.

És una subhasta en tota regla: obliga els grups de professionals que opten a aquestes escoles, i que han demostrat el seu compromís educatiu i ètic amb la primera infància, a prescindir de personal i reduir-lo al mínim, a més de retallar dràsticament els salaris professionals. Aquesta política només s'entén si es vol destruir el teixit educatiu públic i, alhora, es volen afavorir els interessos econòmics de grans grups empresarials o educatius que ofereixen places d'un a tres anys (amb un increment del nombre d'infants per grup d'edat), com a ganxo per captar clientela fins als 18 anys en els macrocentres concertats. En aquest cas, les unitats de bebès (0 a 12 mesos) són les grans sacrificades, ja que es considera el grup d'edat més car de l'educació infantil. O pot ser que siguin petites empreses muntades per cinc o sis persones que pretenen viure de l'escola infantil amb un salari ínfim, però amb un equipament que resulta gairebé regalat per l'administració, sense gaire més pretensions, amb el màxim estalvi de costos laborals i de subministraments i sense grans objectius pedagògics.

També es veuran afectats altres programes que atenen la infància no considerats escoles infantils. En el cas, per exemple, del programa Crecemos de Castilla i Lleó, pensat per a l'àmbit rural i que depèn de convenis entre l'Ajuntament, la Junta i les Diputacions provincials, que no se sap si desapareixerà.

Els municipis amb un o més centres infantils al territori poden perdre'ls perquè no poden ser rendibles per a una administració autonòmica allunyada geogràficament, que actua en termes més homogenis i menys inclusius. Les famílies i els seus fills i filles tindran dues opcions: bé desplaçar-se a altres nuclis de població més grans (cosa que és una bestiesa en aquestes primeres edats), o quedar-se sense l'oportunitat d'accedir a una escola infantil pública. D'altra banda, és una forma nova de suport a la iniciativa privada, que sens dubte sorgirà amb major potència en aquest context i que, per sobreviure, opta habitualment per rebaixar la qualitat, amb l'esperança afegida de rebre xecs-bebès i altres ajudes públiques a centres privats que ja estan funcionant en moltes comunitats autònomes i que estan desviant fons que haurien de correspondre a l'escola pública.

En aquest cas, caldrà també comprovar si els municipis amb menor nombre d'habitants (menys de 5.000) poden perdre les Cases de Niños o altres serveis infantils, per culpa de no tenir capacitat financera pròpia, ni per delegació de la comunitat autònoma, per sostenir-los. Potser les grans capitals com Madrid i Barcelona, o municipis entre més de vint mil d'habitants, siguin els més beneficiats per l'apartat e) de l'article 27 de la nova llei.

Les famílies s'hauran de buscar la vida, cada una com pugui, incidint amb això en una bretxa d'exclusió que diferenciarà entre nuclis poblacionals petits i grans, privant els habitants de zones rurals i nuclis de població de menys de 5.000 habitants de possibilitats perquè el factor geogràfic no sigui un element de

desigualtat. També incidirà en les famílies amb una major renda econòmica, atès que sempre disposaran de més recursos per donar sortida a les necessitats familiars, i exclourà les famílies amb menys nivell socioeconòmic. La divisió es farà cada cop més insuportable, i amb aquesta divisió, els nens i les nenes esdevenen víctimes directes d'un deute públic i privat del qual no són responsables.

Els professionals ja n'estan rebent les conseqüències, perquè en passar a les administracions autonòmiques, que ja tenen les seves pròpies borses de treball, simplement tancaran les municipals, incorrent a més en l'acomiadament de molts professionals interins, cosa que ja s'està donant actualment en molts municipis, com el de Móstoles a Madrid. Els qui, com a personal laboral, hagin de reconvertir-se en funcionaris per l'exigència de la mateixa llei, hauran de passar oposicions obligatòries que els permetin mantenir el seu lloc de treball, malgrat haver-ne superat ja unes als seus nuclis poblacionals d'origen; tot plegat amb el risc afegit d'una menor convocatòria de llocs de treball i la possibilitat de no aprovar la nova oposició. Aquesta situació ja s'està plantejant en el cas de nombrosos col·lectius dels diferents municipis en les diferents comunitats autònomes.

Algunes federacions de municipis, com és el cas d'Astúries, estan buscant alternatives en la creació de figures jurídiques com un «consorci» que els permeti mantenir certa participació dels ajuntaments en la gestió dels centres i l'estabilitat de les plantilles, però la decisió encara no és ferma i es presenten també problemes afegits.

El panorama actual és com un paisatge devastat per una guerra. Tot es destrueix, tot es ven, tot es prostitueix, fins i tot els conceptes més estimats pel moviment d'educació infantil, que es substitueixen pels de l'excel·lència, la intel·ligència cognitiva, l'estimulació precoç, l'èxit escolar, l'educació per a les competències.

La LOMCE, que ha entrat en vigor enguany i que s'aplicarà aquest curs, no ha fet més que

aprofundir en aquella idea del govern Aznar i de la ministra Pilar del Castillo (LOMCE) sobre la inutilitat de l'educació de primer cicle, que es presenta, sense embuts ni pudor, com a conciliació i res més. Només com a mesura d'ajuda a les famílies que treballen (un bé escàs i fragmentat segons l'estrat social), afavorint una segregació i exclusió des del mateix moment del naixement. Ja no existeix la igualtat per a les lleis educatives. Hi ha ciutadans petits que viatgen en



EBM Gotims

primera, en segona i fins en tercera classe, com en un *Titanic* amb un destí final cruel.

La LOMCE no toca els articles de la LOE referents al primer cicle d'educació infantil i assimila el segon cicle (3-6 anys) a un funcionament, un currículum, una gestió educativa similars als de l'educació primària, sense diferenciació, sense identitat.

En algunes comunitats autònomes, com Catalunya, amb una gran tradició pedagògica de parvulari, es manté un cert nivell de qualitat que permet una identitat com a etapa d'infantil, diferenciada de la primària. Però en altres comunitats, com la de Madrid, la identitat del segon cicle, de 3 a 6, s'ha perdut. La pressió de les grans empreses editorials, la inspecció educativa que actua com a comissariat polític, la imposició d'un currículum per al segon cicle impossible d'assolir, un horari prolongat, metodologies ja superades, la massificació de les aules, la impossible atenció individual i la confusió de les famílies, contribueixen perquè s'actui a infantil com si es tractés d'una educació primària. Les mestres (i alguns mestres), angoixades per aquesta forta pressió i aquest assetjament administratiu i fins i tot del mateix claustre (per no parlar de les direccions que ja han perdut l'aspecte més democràtic), ja no poden més. No es treballa en equip, no es treballa en els nivells i cadascú, qui més, qui menys, fa el que pot. No hi ha pensament ni reflexió pedagògica.

El primer cicle està sotmès a una doble confrontació: ser educatiu o ser assistencial. Aquesta dicotomia que semblava superada torna a

enfrentar els centres de zero a tres anys. En els centres autoritzats per les conselleries d'educació corresponents no es té la garantia que la feina que s'hi fa sigui educativa, perquè ni existeix la inspecció educativa, ni un control administratiu mínim i necessari que verifiqui que s'està realitzant una tasca educativa digna i respectuosa amb els infants, les famílies i les educadores. Com a exemple citem Aragó, on la Diputació General manté una xarxa de «guarderies» en edificis antics i sense habilitar, amb personal sense qualificar a càrrec dels nens i les nenes; això sí, amb un cost menor que les escoles infantils municipals, que hauran d'assumir en compliment de la nova Llei de bases.

La qüestió del finançament és el nus gordià d'aquest enforcall. Però, en realitat, els interessos van més enllà del finançament.

No hi ha constància de cap mena d'investigació educativa o psicopedagògica que demostrï la bondat i eficàcia d'aquest procés. L'únic objectiu és acabar amb l'educació pública, eliminant o segregant el que és inútil o residual (i aquí podria entrar la pobresa, la discapacitat, l'ètnia, l'origen, els endarrerits de l'aprenentatge), perquè no és lucratiu.

Lligat a aquest procés intencionat, trobem la possibilitat d'entrar en la formació inicial del professorat, a la universitat, inculcant unes pautes i creences que consideren l'infant com a objecte o mercaderia d'aprenentatge, avaluable quantitativament, que no permeten un pensament crític, creant un pensament homogeni del tractament educatiu. Tots aprenent el mateix, al mateix temps, en qualsevol lloc, en qualsevol racó.

### Per acabar

Cal tornar a pensar el present per construir el futur. Les decisions d'avui marquen el rumb social i educatiu de la primera infància. És imprescindible aturar aquest grau de destrucció que, si segueix com fins ara, augura la desaparició del model d'educació infantil construït durant els anys de democràcia. Els infants estan patint i seguiran patint les retallades, les privatitzacions, les decisions polítiques dels qui estan actuant ideològicament, sense plantejaments estratègics a llarg termini. Ha arribat l'hora de dir prou. L'educació infantil és a les nostres mans. I tots som necessaris.

### Notes:

**1.** Article 28: *Els municipis poden realitzar activitats complementàries de les pròpies d'altres administracions públiques i en particular, les relatives a l'educació, la cultura, la promoció de la dona, l'habitatge, la sanitat i la protecció del medi ambient.*

**2.** L'article 27 queda redactat així:

*L'Estat i les comunitats autònomes, en l'exercici de les seves competències respectives, poden delegar en els municipis l'exercici de les seves competències.*

*La delegació ha de millorar l'eficiència de la gestió pública, contribuir a eliminar duplicitats administratives i ser concorde amb la legislació d'estabilitat pressupostària i sostenibilitat financera.*

*La delegació ha de determinar l'abast, el contingut, les condicions i la durada d'aquesta, que no pot ser inferior a cinc anys, així com el control d'eficiència que es reservi l'Administració delegant i els mitjans personals, materials i econòmics, que aquesta assigni sense que pugui suposar una despesa més gran de les administracions públiques.*



[...] poden delegar [...]:

e) Creació, manteniment i gestió de les escoles infantils d'educació de titularitat pública de primer cicle d'educació infantil.

f) Realització d'activitats complementàries en els centres docents. [...]

L'Administració delegant, per dirigir i controlar l'exercici dels serveis delegats, pot dictar instruccions tècniques de caràcter general i recollir, en qualsevol moment, informació sobre la gestió municipal, així com enviar comissionats i formular els requeriments pertinents per a la reparació de les deficiències observades [...]

La delegació ha d'anar acompanyada en tot cas del finançament corresponent, per a la qual cosa és necessària l'existència de dotació pressupostària adequada i suficient en els pressupostos de l'Administració delegant per a cada exercici econòmic, i és nul·la sense aquesta dotació.

### 3. Article 25.2.

n) Participar en la vigilància del compliment de l'escolaritat obligatòria i cooperar amb les administracions educatives corresponents en l'obtenció dels solars necessaris per a la construcció de nous centres docents. La conservació, el manteniment i la

vigilància dels edificis de titularitat local destinats a centres públics d'educació infantil, d'educació primària o d'educació especial. ■

Alicia Alonso i Pepa Alcrudo,  
portaveus de la Plataforma Estatal en Defensa del 0-6



# Conversa amb Pilar Benejam

“Només s’ensenya bé si sempre s’aprèn,  
si sempre estàs aprenent”

“Preparem els alumnes  
per a un món que no sabem com serà”

Joan Mascaró

Premi Ramon Llull del Govern de les Illes Balears (2003), Creu de Sant Jordi de la Generalitat de Catalunya (2004) i, entre molts altres guardons, Premi Acció Cívica de la Fundació Lluís Carulla de Barcelona (2013), Pilar Benejam Arguimbau (Ciutadella, 1937) ha rebut fa poc l'homenatge de l'Ajuntament de Ciutadella, en «reconeixement a la tasca extraordinària d'una ciutadellenca que és considerada una gran autoritat en el camp de la pedagogia i de la didàctica de les ciències socials, que és la seua especialitat acadèmica», anunciant-se que durant la primavera es col·locaria una placa commemorativa al seu domicili natal del Camí de Maó com a doctora en Pedagogia i mestra de mestres, cosa que, de fet, ensenyar a ensenyar, és una de les seues grans passions. Via telefònica, hem parlat amb Pilar Benejam, que ens ha atès des de Barcelona, on, tot i que passa temporades relativament llargues a Ciutadella, resideix pràcticament des dels 17 anys, açò pocs dies després d'encara participar a una reunió del consell consultiu de la Universitat de Vic i a altres conferències i cursets que ha estat cridada a oferir.



Fotografia: M. Assumpta Sendra Mestre

“Ensenyar és promocionar que la gent vulgui pensar, per quan arribi el moment sàpiguen a quin tipus de món volen viure”

“Una segona cosa que ha de promocionar l'escola és, justament, la convivència amb els altres”

**Joan Mascaró:** *76 anys i encara la criden a conferències. Un no deixa mai d'aprendre; d'ensenyar tampoc?*

**Pilar Benejam:** Bé, pens que només s'ensenya bé si sempre s'aprèn, si sempre estàs aprenent.

**J. M.:** *La feina és la base de la pedagogia?*

**P. B.:** Crec que la base primera de la pedagogia és tenir una idea de quina societat vols. Tota pedagogia té una part «política» (que no s'ha de confondre ni té res a veure amb partidismes), i per ajudar a crear aquesta societat fas que els alumnes pensin, perquè ells arribin a aquella societat o a una altra. Ensenyar és promocionar que la gent vulgui pensar, per quan arribi el moment sàpiguen a quin tipus de món volen viure, que és una opció personal.

**J. M.:** *Sí, perquè no esteim tots sols...*

**P. B.:** Una segona cosa que ha de promocionar l'escola és, justament, la convivència amb els altres, saber que a vegades un pot col·laborar i que altres només pot conuiu, en pau i tranquil·litat. Aprendre a conuiu i a ser actius, perquè no basta pensar; a més a més, les coses s'han de fer. El que no pots fer mai és imposar la idea de societat que es vol, perquè seria fer partidisme, i tot i que els professors, com tothom, tenen les seues idees, han de fer pensar els alumnes i mai minimitzar les idees dels altres.

**J. M.:** *Darrerament, la feina dels mestres s'ha posat molt en qüestió i és mirada amb lupa, fins al punt que directament se'ls ha acusat d'adoctrinar. On hi ha la línia que separa l'ensenyar de l'adoctrinar?*

**P. B.:** Noltros preparam uns alumnes per a un futur, que és molt incert. Quan jo era petita i vivia a Menorca anava a la platja pujada en un ase, i a Ciutadella el més important de tot era ser noble. Fixa't tu com ha canviat la cosa! Per tant, els alumnes que formam ara, en quin món hauran

de viure? Segurament no serà el món actual, i el futur no està escrit, i el que hem de fer és preparar els alumnes per ser capaços de donar resposta a coses imprevisibles, a coses que no es poden preveure: els hem de formar com a persones. Açò vol dir ensenyar-los a pensar per ells mateixos, i si les coses canvien ells ja sabran com entendre-les.

**J. M.:** *Potser es pensa més en el món d'avui, idò, que no en el de demà?*

**P. B.:** Els preparam per a un món que no sabem com serà i sovint passa que la gent s'entesta a formar-los per al món d'avui, per competir, per a l'excel·lència, per ser el primer, per emprendre coses econòmiques, per aquesta mania (justificada en aquests moments) de l'anglès (que no dubta que s'ha d'aprendre però que potser s'haurà de menester el xinès o vés a saber què...), etc. Hem de tenir un pensament no en temps curt, perquè l'educació és quelcom a temps llarg. A l'escola donam el que podem, però l'escola fa una part, que pens que és important i pot fer una bona feina, ara bé, no la fa en exclusiva.

**J. M.:** *La línia que hi ha entre l'educar i l'adoctrinar és molt fina.*

**P. B.:** Adoctrinar no és educar, i no porta enlloc. Una de les bases és que els alumnes puguin pensar per ells mateixos, que és la base també de la democràcia, açò perquè després escullin el que considerin. No pots determinar el que ha de pensar aquella persona, de fet és el contrari d'educar. Has de donar els elements, has de saber les opcions que hi ha a la vida i treballar-les amb respecte. Ja se sap que els alumnes veuen el que tu prefereixes, perquè el mestre, com tothom, no és neutral, però no fas declaracions de principis i tractes amb respecte totes les opcions.

**J. M.:** *Troba que hi ha una manca de consens sobre què s'ha d'ensenyar i què no?*

**P. B.:** Crec que sí, i a més a més em sembla que en general s'equivoquen, perquè l'Estat ha de determinar molt poques coses en educació i ha de

**“Hem de tenir un pensament no en temps curt, perquè l'educació és quelcom a temps llarg”**

deixar que les escoles facin el seu projecte, i després, açò sí, ha de valorar i controlar que ho hagin fet bé i amb bons resultats. Ningú es fica en com ha d'operar un metge una determinada malformació o en com ho fa, perquè els professionals són qui ho saben. Aleshores, tracten els professors com a menors d'edat: els hi pauten tot, com ho han de fer, quins resultats han de tenir... Hi ha d'haver unes normes bàsiques que han de ser comunes, però després, tota la resta ho ha de decidir l'escola i donar-ne compte, naturalment, perquè tampoc s'ha de fer cap disbarat, i a més a més són diners públics i les escoles han de poder ser valorades.

**J. M.:** Però ara...

**P. B.:** Ficar-se en com ho fan, en si fan primer matemàtiques o llengua o coses així, pens que és una ximpleria i que no comporta res més que encotillar l'ensenyament, i desanima. La gent s'anima i s'implica quant té responsabilitats. Quan tot li dones fet no hi ha implicació, ni interès ni creativitat, ni participació. És un gran defecte del sistema espanyol, perquè si miram Finlàndia, que diuen que ho fan tan bé, la normativa de l'Estat són dos fulls, no res..., ara bé, després hi ha un control del que es fa. I aquí deim que ells ho fan bé, però ho feim al revés.

**J. M.:** Millor poca normativa?

**P. B.:** Normatives, poques, però molta responsabilitat als docents. Què aconseguim amb coses tan pautades? Ara, amb tants d'exàmens i exàmens, el que aconseguim és que la gent prepari els exàmens i no els alumnes. A més, els exàmens comproven molt poques coses. Sempre dic: què obre més camins a la vida, que una persona sigui simpàtica o amable i capaç de conviure amb els altres o la rel quadrada? Hi ha tota la part emocional i d'interès, de capacitat, que els exàmens no comproven. Només comproven els continguts, els coneixements, quan a més a més dels coneixements hi ha moltes altres coses a la vida.

**“El mestre, com tothom, no és neutral, però no fas declaracions de principis i tractes amb respecte totes les opcions”**

**J. M.:** Hi ha un aspecte que sembla un contrasentit i que a vegades simplement s'empra per dur l'aigua cadascú al molí que l'interessa, i que a la llarga el que fa és que es converteixi en una lluita de poder que no beneficia ningú, perquè, vam, els mestres, els directors de centres educatius públics, han de tenir veu i vot propi o són funcionaris que sí o sí han d'atendre les directrius del govern de torn i sense possibilitat de rèplica?

**P. B.:** Em sembla que els centres han de tenir una forta autonomia, molt marge d'autonomia, i els directors són els que han de donar coherència i continuïtat als projectes dels centres i l'han de fer complir. El director és una figura important. Quan hi ha conflicte, el que s'ha de fer és parlar-ne, dialogar per intentar arribar a acords. Llavors, quan l'Administració diu una cosa i el centre creu que allò no és oportú s'ha d'escoltar el centre, perquè si diuen que no és oportú és perquè tenen unes raons. Serà dins el diàleg quan es veurà si aquestes raons tenen molt de pes o no i es pot arribar a un acord. El que en democràcia no es pot fer és imposar una cosa i negar-se al diàleg. Quan hi ha diàleg vol dir que tothom ha de cedir, uns en una cosa i els altres en altres, veient quines són les raons de cadascun que són sostenibles i sobre les quals hi ha d'haver un compromís.

**J. M.:** Què en pensa del TIL a Balears?

**P. B.:** Pens que amb el que proposa l'Administració, sobre que els alumnes han de sortir de l'escola parlant bé català, castellà i anglès, hi estic d'acord. Ara bé, com s'ha de fer açò? Pens que és aquí on el Govern no s'ha de ficar. Els instituts i les escoles miraran com s'ha de fer açò segons les seues disponibilitats, formació del professorat, les seues fortalises i mancances..., i llavors faran un projecte. El català, el menorquí, és llengua pròpia i llengua d'ús, i sí que hi ha gent que parla altres llengües, però resulta que les llengües minoritàries, per no dividir la societat, sempre

“El que en democràcia no es pot fer és imposar una cosa i negar-se al diàleg”

han de ser les d'ús, les bàsiques a l'escola. Però açò no aquí, sinó que es fa a tot el món, a tots els països una mica intel·ligents, perquè la minoritària no és absolutament necessària per als altres (per als no catalanoparlants, en aquest cas) i aleshores divideix la societat entre qui parla català i qui no. Cadascú que parli el que vulgui, però ha d'entendre l'altre sense obligar-lo a canviar per entendre'l. Açò és bàsic per a la cohesió d'un país.

**J. M.:** *I el castellà, on queda en aquest cas?*

**P. B.:** El castellà és la llengua majoritària i que tots necessitem, una llengua molt important internacionalment i que l'escola ha de treballar, però que també s'aprèn a tot arreu. Per tant, hi ha d'haver una bona classe de castellà, i si necessita més hores idò més hores, però ja està, no cal insistir més. A més a més, està demostrat que aquesta immersió lingüística ha anat bé, perquè les proves, precisament, diuen que els alumnes tenen molt bons resultats en castellà. No hi ha hagut problema. I perquè s'ha de canviar un sistema que funciona bé?

**J. M.:** *Si rallam de l'anglès, ja no és el mateix, però.*

“L'escola no és una mercaderia i no es pot tractar com un negoci”

**P. B.:** No, l'anglès no funciona. La gent surt dels instituts sense saber parlar bé l'anglès. El que me deman és que si cada any, des de l'educació infantil, des dels 3 als 17 anys, tenen anglès, què fan a anglès? El que s'ha de mirar és com s'ensenya l'anglès, perquè si cada any en tenen i resulta que no en saben es tracta de veure què passa. O els programes estan mal fets, o la didàctica que s'aplica no és l'adequada, els professors han d'anar l'estiu a aprendre'n, o què?, quin és el problema? El

que no pots fer són les matemàtiques en anglès.

**J. M.:** *Per què no?*

**P. B.:** Com han de fer matemàtiques en anglès si moltes vegades ja no les entenen en català o en castellà? I també, si els alumnes no en saben prou com per seguir les classes i el professor potser no en sap prou com per fer classe en anglès..., perquè per donar una classe, que no és fer un discurs i prou, se n'ha de saber moltíssim d'anglès. Pots preparar un discurs bé en anglès, però no pots preparar la interacció entre alumnes i professor, que no es pot preveure i surt més natural. Jo, per exemple, rall anglès i he fet



Fotografia: M. Assumpta Sendra Mestre

**“L'escola té el seu ritme i no ha d'anar accelerada, tan de pressa i amb resultats com a les empreses”**

conferències en anglès, però no faria una classe en anglès: no en sé prou i, per tant, no es pot demanar l'impossible.

**J. M.:** *Una de les queixes permanents, i no només d'ara, de la comunitat educativa és el fet que cada tres per dos hi ha canvis en les lleis educatives. Aquests canvis constants van en paral·lel als canvis que també comporta quant a la formació dels professors per aplicar aquells canvis?*

**P. B.:** En absolut van en paral·lel. De fet, és un tema que sempre m'ha preocupat molt. Actualment, per moltes raons, la formació del professorat deixa molt que desitjar. El que no pot ser són aquests canvis continus, perquè l'educació és a temps llarg i necessita serenitat i estabilitat. Si l'Estat donés unes directrius bàsiques i les escoles fessin els projectes, no caldria que l'Estat canviés tant, perquè allò bàsic no canviaria tant i estariem bastant d'acord molta gent. Llavors, aquests canvis són polítics i no pedagògics, i quan canvien volen incidir en l'educació i no afavoreixen ningú.

**J. M.:** *A vegades, els canvis van en funció de l'economia.*

**P. B.:** Però l'escola no és una mercaderia i no es pot tractar com un negoci. De vegades, si l'economia necessita no sé què, llavors es pensa que l'educació ha de seguir el mateix ritme, quan el que fa l'escola és preparar persones per a una educació bàsica i elemental, i després d'açò ja anirà a aprendre una cosa concreta. El que fa l'EGB i el batxiller (infantil, primària i secundària, ara) és preparar persones per viure en una societat democràtica, i la resta ja vindrà després, perquè l'esperança de vida és molt llarga i hi ha temps per a tot. L'escola té el seu ritme i no ha d'anar accelerada, tan de pressa i amb resultats com a les empreses. Els resultats vénen quan cadascú madura al seu ritme, i feim el possible perquè sigui així. Ara sembla que volem preparar emprenedors des dels 7 anys, quan al que es va és a preparar alumnes perquè siguin creatius,

**“Pens que en educació, quan es discuteix, hauríem de partir de la pregunta sobre què necessiten els alumnes?, què és bo per als alumnes?”**

però no perquè comencin a preparar una empresa. A més, ves a saber com seran les empreses d'aquí a 20 anys!

**J. M.:** *Abans m'he deixat de demanar-li per què troba que passa açò que no hi hagi consens?*

**P. B.:** Pens que en educació, quan es discuteix, hauríem de partir de la pregunta sobre què necessiten els alumnes, què és bo per als alumnes, açò entost de partir del que jo voldria o del que vol el meu partit o qualcú altre. El que ha de regir l'educació és el pensament de què convé als alumnes, què necessiten, què convé que facem perquè tirin endavant, perquè se'n surtin i no fracassin; tot plegat perquè surtin amb una formació bàsica, seriosa, i també amb una certa estabilitat i seguretat afectiva, d'autoconeixement..., integrats socialment. Potser aquí la gent coincidiria una mica i trobaríem motius d'acord.

**J. M.:** *I el que passa realment és...*

**P. B.:** És que per davant passen altres idees, el que un creu, el que un voldria pensant en altres coses que no són els alumnes, el que convé a l'Administració o, també, a un determinat professorat... Sí, perquè tothom té les seues virtuts i també tothom té els seus «vici». Però bé, no dic que sigui fàcil posar-se d'acord, però s'ha d'intentar i anar cap aquí, cap al que necessiten els alumnes.

**J. M.:** *Qualcú haurà de cedir, idè?*

**P. B.:** Quan hi ha diàleg entre parts sempre vol dir que un ha d'escoltar l'altre, perquè si no seria un diàleg de sords. Sempre hi ha d'haver un cedir aquí o allà per arribar a solucions estables per les dues bandes, perquè si no hi ha possibilitat d'acord i de compromís, el món seria una lluita perpètua.

**J. M.:** *Torn pensar en el conflicte educatiu a Balears, que està enquistat.*

**P. B.:** Crec que s'ha duit tan malament com s'ha sabut. El primer és

**“Quan hi ha diàleg entre parts sempre vol dir que un ha d'escoltar l'altre”**

**“El tema del TIL pedagògicament no és aplicable, que hi ha raons econòmiques i ideològiques, però no pedagògiques”**

asseure's i parlar-ne. Crec que el tema del TIL pedagògicament no és aplicable, que hi ha raons econòmiques i ideològiques, però no pedagògiques, i la prova és el que diuen els professionals de l'educació.

**J. M.:** *Hi veu solució?*

**P. B.:** La solució al problema de Balears és que el Govern sigui prou intel·ligent com per dir que volen que els alumnes, quan acabin l'escolaritat, dominin el català, el castellà i l'anglès, i que deixin que els centres facin els seus projectes i que es comprometin a tirar-los endavant, a la vegada que després valorin si aquell objectiu s'ha complert. El Govern s'asseguraria el que vol i al mateix temps les escoles ho farien com professionalment trobin millor, i si després diu que hi ha mals resultats ja es dirà. El que no s'ha discutit mai, i tothom acceptaria, és que s'ha d'acabar l'escola sabent català i castellà i amb un nivell bo d'anglès. El problema no és en aquest principi, sinó en com fer-ho. Com deim a Menorca, «hi ha tantes maneres de rentar puces...» I és cert, hi ha moltes maneres de fer les coses. ■

Joan Mascaró

Entrevista apareguda al setmanari d'informació i cultura *El Iris* de Ciutadella en la seua edició del divendres 24 de gener de 2014 i a *Nívol*, el digital de cultura, el 16 de febrer de 2014

R  
S  
S  
E  
N  
S  
A  
T

Som una  
**immensa  
minoria!**  
T'hi apuntes?  
**Subscriu-te**

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

# Sobre l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura

L'alfabetització és una de les tasques intel·lectuals més complexes a què s'ha d'enfrontar qualsevol persona, i sobretot els infants. Assolir-la transforma profundament el cervell humà. Però no és un procés universal, atès que encara hi ha molts infants al món que no tenen aquesta oportunitat, ni tampoc és fàcil, ja que en el seu desenvolupament es produeixen no pocs fracassos i frustracions, o s'adquireixen deficiències que llasten aprenentatges posteriors. Per això, els procediments per assegurar aquest aprenentatge inicial han estat des de sempre objecte d'una reflexió profunda i no poca controvèrsia. Les diferents formes de concebre l'escola i les pràctiques pedagògiques no han estat alienes a aquest debat, si bé els coneixements actuals sobre el funcionament del cervell i la psicologia de l'aprenentatge ens permeten comprendre millor aquest procés.

Un dels canvis més importants que es produeixen al cervell en els primers anys de vida és l'establiment dels circuits neuronals en l'hemisferi esquerre que faciliten l'aprenentatge de la llengua materna. Sovint oblidem la complexitat de les operacions mentals que un bebè ha de realitzar amb els sons per arribar a parlar –distingir, associar, classificar, descartar, memoritzar, corregir...–, de manera que el seu cervell es transforma radicalment amb aquestes operacions. Més tard passarà el mateix quan aprengui a reconèixer i emprar les correspondències gràfiques dels sons de la seva llengua, a descompondre els mots i a recombinar els grafemes que en resulten. Aquesta destresa per convertir les unitats visuals en unitats auditives i viceversa es

Juan Mata

denomina «consciència fonèmica», i cada pas que un infant fa en aquesta direcció modifica profundament els seus circuits neuronals.

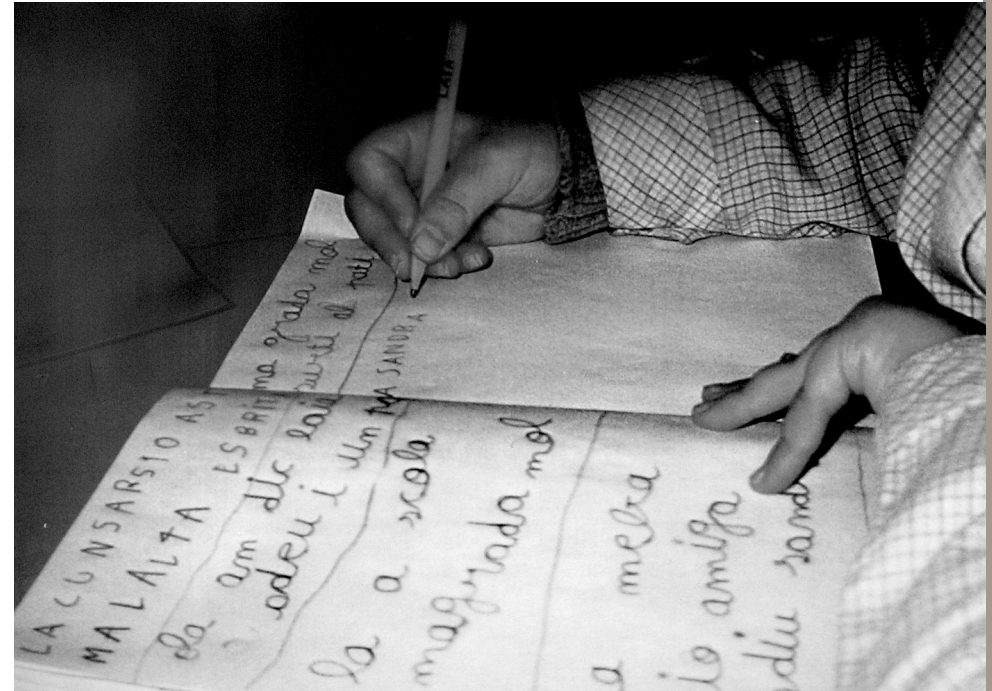
Pel que fa a l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura, les dues qüestions fonamentals que cal tenir en compte són, doncs, la comprensió semàntica i la consciència fonèmica. Tan necessari com conèixer el significat d'una paraula serà conèixer les correspondències sonores de les lletres que la componen, així que per assolir la plena competència lectora és necessari dominar abans ambdues capacitats. En aquest punt hi ha un consens total. Les divergències pedagògiques sorgeixen quan es tracta de decidir a quin procediment donem prioritat. Els qui opten per donar preeminència a la comprensió consideren que la consciència fonèmica s'assolirà en el procés de recerca del significat d'un text. Per contra, els partidaris de l'ensenyança explícita de la descodificació entenen que la comprensió vindrà com a conseqüència d'aquesta adquisició. Aquest és, en essència, el debat, en què s'inclouen aspectes addicionals referents a les pràctiques escolars, el paper de l'alumne i del mestre, el tipus de textos, la valoració dels errors, els contextos socials o els mateixos processos d'aprenentatge. Però, en essència, les qüestions clau són la comprensió i la capacitat per relacionar fonemes i grafemes.

Aquest debat té una incidència especial en l'etapa d'educació infantil, uns anys clau en el desenvolupament lingüístic, on sol plantejar-se la conveniència o no d'instruir explícitament i prematurament els infants en el coneixement de les correspondències entre fonemes i grafemes. És una preocupació que transcendeix l'àmbit pedagògic i afecta les famílies, que es mostren inquietes quan veuen que els seus fills no segueixen el procediment més tradicional i socialment acceptat, és a dir, l'ús de cartilles o fitxes amb exercicis de descodificació.

**Dels guixots a la comprensió**

El fet que un dels requisits de l'aprenentatge de la lectura sigui el coneixement de les correspondències entre sons i lletres, significa necessàriament que s'ha d'instruir de manera prematura i artificial en aquesta correspondència? A quina edat, de quina manera, en quines circumstàncies, caldria ensenyar regles explícites de lletreig? Aquest coneixement s'ha d'entendre com el principi o com la culminació del procés d'alfabetització?

Des de fa algunes dècades, es coneix bé la psicogènesi de l'alfabetització en la infància. Emilia Ferreiro fou pionera en la descripció d'aquest procés i nombroses experiències posteriors han corroborat les seves conclusions, que demostren que existeix una clara continuïtat entre les primeres produccions escrites dels infants i la comprensió final d'un text. Hi ha etapes ben definides que els infants van superant de manera progressiva i que, a partir d'una primera diferenciació entre dibuix i escriptura, culmina en la comprensió de com funciona el sistema d'escriptura alfabètic. I aquesta evolució té lloc a través de l'elaboració d'un conjunt d'idees, comunes a la majoria d'infants, que van sorgint a partir d'una relació autèntica amb l'escriptura. Els infants són capaços de construir aquests coneixements de manera molt sagaç: plantejant hipòtesis, experimentant, confirmant o rebutjant conjectures, preguntant a qui en sap, compartint i donant sentit a les seves troballes... N'hi ha prou d'observar un grup d'infants enfrontant-se sense por a l'escriptura per confirmar la seva intel·ligència profunda i els seus raonaments complexos. Podem catalogar aquest procés cognitiu com a inútil o perjudicial? Retarda o desvia l'aprenentatge? Afecta els coneixements futurs? L'experiència diària demostra que la majoria d'infants que es veuen involucrats en aquests processos d'anàlisi, inferències i conclusions assoleixen quan



és l'hora les mateixes competències en lectura i escriptura que altres infants que han seguit un entrenament explícit i prematur de les regles alfabètiques, ja que, encara que pugui semblar el contrari, els esforços d'aquests infants estan orientats des del principi a buscar la relació entre els sons de les paraules i la seva representació gràfica.

Nombroses experiències d'aula realitzades a tot el món demostren que el desenvolupament de la consciència fonèmica pot tenir lloc, així mateix, en el transcurs d'altres tasques d'aprenentatge: una recerca sobre els dinosaures o un projecte d'exploració de l'univers, per exemple. Què és més eficaç, doncs, la instrucció o el descobriment? S'avança més de pressa impartint lliçons o estimulants la recerca? Diguem que l'objectiu final és el mateix i el resultat final també. El que canvia és el procés i el ritme, així com la valoració de l'infant i les seves capacitats, ja que una qüestió que cal dilucidar és si s'accepta o s'ignora el pensament dels infants com un factor determinant, si es tenen o no en compte les seves intuïcions, els seus interrogants o les seves troballes a l'hora



d'ensenyar-los a llegir i escriure. Acceptar que l'alfabetització és el resultat d'una evolució cognitiva significa reconèixer que els infants no són només subjectes, sinó actors de l'aprenentatge. Significa així mateix acceptar que res del que pensin o suposin sobre l'escriptura, tot i que sigui desencertat, és irrellevant o inútil. Significa, finalment, considerar els infants, i no els mètodes o els mestres, com els veritables protagonistes de l'aprenentatge. Tots els adults que conformen l'entorn dels infants haurien de ser conscients d'aquest procés, per tal que fossin capaços d'aprofitar qualsevol oportunitat per encoratjar-lo i finançar-lo.

### Qüestions prèvies

Tanmateix, en els debats sobre l'alfabetització s'obliden qüestions rellevants. Durant gran part del segle XX, el principal centre d'interès ha sigut la cerca dels mètodes més efectius i ràpids per aprendre a llegir i escriure. I aquesta obstinació ha afectat defensors de tots els mètodes, alfabètics o globals. Avui sabem, en canvi, que l'alfabetització és molt més complexa i inclou més factors del que es pensa. Un dels errors que, segons el meu parer, distorsionen els debats sobre l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura segueix sent la prioritat que es concedeix al mètode, entès com un conjunt de materials i seqüències didàctiques ordenades i graduals, sense tenir en compte la història de cada infant, el seu entorn familiar i social, la seva relació amb els llibres, el seu lèxic, els seus coneixements previs, l'ambient d'aprenentatge, etc. Pensar bàsicament amb criteris escolars, és a dir, posant l'èmfasi en les tècniques i els instruments, suposa desentendre's de la biografia de cada alumne, de les seves maneres i ritmes d'aprenentatge.

Abans de parlar de mètodes, caldria tenir en compte qüestions com l'ambient lingüístic en què creixen els infants. No és el mateix créixer en un entorn lletrat, amb tot el que comporta de familiaritat amb el llenguatge en general i l'escriptura en particular, que en un entorn mancat d'estímuls lingüístics. És erroni i injust pensar que tots els infants són iguals, que tots van a l'escola igual d'ignorants. L'edat no és un

indicador objectiu. La recerca posa de manifest, i informes internacionals com PIRLS o PISA ho corroboren, que la influència de factors com el nivell d'estudis dels pares o la possessió de llibres són determinants. Hi ha infants que viuen immersos en un món de llenguatge –lectura en veu alta, jocs de paraules, converses, reflexions sobre la llengua...– i d'altres que no tenen aquests estímuls. Investigadors com Peter Bryant i Lynette Bradley (1998) consideren essencials aquestes primeres activitats lingüístiques.

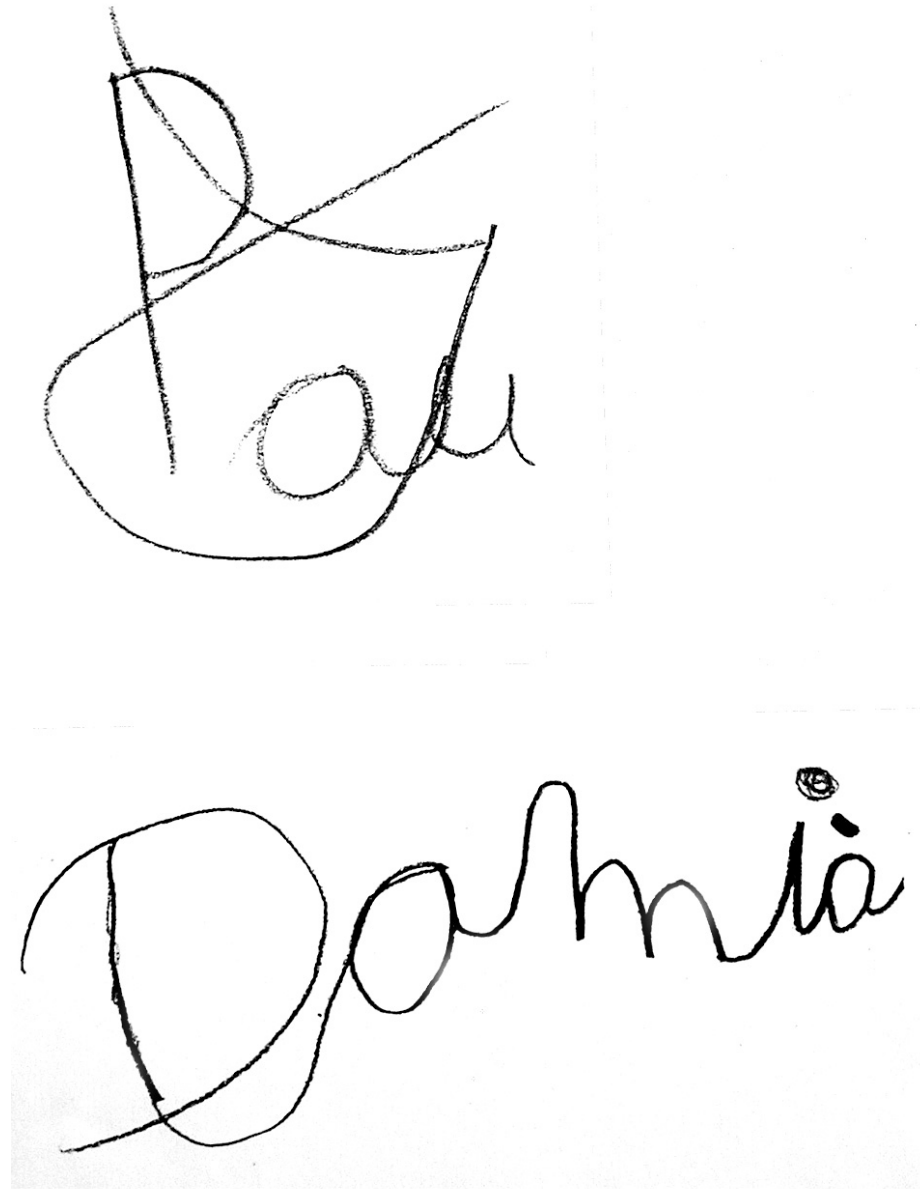
El que recomanem és, doncs, molt senzill: assegurar-se que els infants tinguin tota l'experiència possible de cançons infantils, poesia i jocs amb paraules en els anys previs a l'escola, i fer tot el possible per mostrar-los com es poden dividir en síl·labes i segments sonors més petits les paraules que es diuen i se senten. [...] És una activitat que als infants els agrada fer amb altres persones. Diuen als pares les rimes que s'inventen i gaudeixen escoltant els versos que aquests els reciten. És un aspecte extraordinàriament interessant de la interacció social natural entre pares i fills del qual sabem molt poc. Necessitem més informació, però estem segurs que els pares poden fer molt més per eliminar el problema de les dificultats de lectura si animen els seus infants a jugar amb els sons en els anys previs a l'escola. (1998:119)



Un altre error habitual és menystenir les capacitats de recerca i raonament de la infància. Fa la impressió que la curiositat dels infants, les seves observacions, les seves deduccions, les seves hipòtesis... són inservibles pel que fa a l'aprenentatge. Podria semblar que només quan se'ls inicia en una instrucció reglada i sistemàtica, és a dir, escolar, és quan el seu cervell comença a «comprendre» i a organitzar-se. Però, són potser insignificants o menyspreables les observacions dels infants en una societat hiperlletrada com la nostra, plena a més d'ordinadors, videojocs i altres artefactes electrònics? És pura inutilitat el descobriment de tants infants que espontàniament s'adonen que entre el seu nom i la marca de la llet que beuen, per exemple, hi ha lletres que són iguals? Què n'hem de fer de la seva curiositat pels rètols i cartells que troben al carrer i als quals intenten trobar sentit deduïnt i aplicant amb lògica regles pròpies? Com interpretar els esforços de tants infants per escriure textos amb grafismes inventats o les poques lletres que coneix i recorda? Com actuar amb infants de tres anys que aviat s'interessen per les cartes que du el carter a l'escola i senten el desig d'investigar-ne el sentit i el funcionament, o amb infants de cinc o sis anys que davant la presència a classe d'un llibre escrit en xinès senten el desig de saber més sobre aquesta llengua i les seves diferències amb la nostra? Sembla absurd actuar com si aquesta passió fos un rampell passatger o un simple joc.

El tercer error sol ser el menysteniment del factor emocional en els aprenentatges. Es fa pesat insistir-hi, malgrat que les pràctiques escolars segueixen ignorant sovint aquesta veritat. Les aportacions de les neurociències són en aquest sentit concloents: el cervell aprèn millor en entorns de plaer i gratificació. I l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura no és aliè a aquesta circumstància. No és millor que l'alfabetització es realitzi en un ambient feliç, estimulants i significatiu? Quina relació futura amb l'escriptura podem esperar d'infants de cinc o sis anys que ja se senten aclaparats i espantats per aquest aprenentatge i se senten fracassats quan admeten, compungits, que encara no saben la *p* o la *z*? No s'hauria de menystenir la influència de l'entusiasme o el temor en les primeres relacions amb l'escriptura.

En aquest sentit pot ser oportuna una reflexió de Maryanne Wolf, una altra investigadora de prestigi.



Imaginem la següent escena. Un infant petit està assegut, encantat, a la falda d'un adult estimat, escoltant paraules que es mouen com l'aigua, paraules que parlen de fades, dracs i gegants d'indrets llunyans i imaginaris. El cervell de l'infant petit es prepara per llegir força abans del que mai sospitaríem, i utilitza per fer-ho gairebé tota la matèria prima de la primera infància, cada imatge, cada concepte i cada paraula. I ho fa aprenent a utilitzar totes les estructures importants que constituïran el sistema de lectura universal del cervell. Durant el procés, l'infant incorpora al llenguatge escrit molts dels descobriments realitzats per la nostra espècie, avenç rere avenç decisiu, al llarg de més de 2.000 anys d'història. I tot comença en la comoditat de la falda d'un ésser estimat. (2008:103)

Això vol dir que per damunt dels mètodes hi ha moltes altres qüestions que determinen l'aprenentatge, qüestions que haurien de rebre la deguda atenció.

### Conclusió

Contràriament al que se sol pensar, en l'alfabetització no suposa una limitació, un desavantatge, oferir en l'educació infantil un aprenentatge que parteixi de la recerca de sentit i de les investigacions i deduccions dels infants al voltant de l'alfabet, davant els procediments basats en l'ensenyança sistemàtica i prematura de les correspondències entre sons i lletres. No hi ha proves que demostrin aquest perjudici, si finalment s'aconsegueix el que és essencial: la capacitat per associar els fonemes i els grafemes de la llengua, així com la comprensió d'un text. Generalment, les «proves» en contra provenen de constatacions de les incomoditats que alguns infants que han tingut una aproximació a la lectura i l'escriptura a través de procediments anomenats genèricament «constructivistes» pateixen en accedir a l'educació primària quan s'ajunten al mateix grup amb infants que han seguit procediments o mètodes «alfabètics», que solen ser els que serveixen de mesura per determinar qui sap i qui no sap llegir, qui està més avançat i qui més retardat en la lectura. Molt sovint, sigui per ignorància o per descoordinació, els mestres i les mestres de primer cicle d'educació primària no tenen en compte els aprenentatges previs dels infants pel que fa a la lectura i l'escriptura i donen per suposat que el procés comença a partir d'ells. Desaprofiten els sabers que posseeixen els infants a aquesta edat, i en lloc d'utilitzar-los per avançar els ignoren i parteixen de zero. La veritat és que en acabar l'etapa

d'educació infantil tots els infants, al marge de com hagin començat a aprendre a llegir i escriure, tenen moltes idees sobre el funcionament del sistema d'escriptura i el que s'hauria de fer és ajudar-los a culminar el procés d'alfabetització en els següents anys, perquè tot hi estan capacitats. És doncs una aberració pedagògica desacreditar els qui arriben a primària carregats de coneixements, intuïcions, experiències, entusiasme, capacitat de recerca..., encara que fins aleshores no hagin treballat amb cartilles o fitxes. ■

### Referències bibliogràfiques

- DEHAENE, STANISLAS, *Les neurones de la lecture*. París: Odile Jacob, 2007.
- FERREIRO, EMILIA; TEBEROSKY, ANA. *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Ciutat de Mèxic: Siglo XXI, 1979.
- BRYANT, PETER; BRADLEY, LYNETTE. *Problemas infantiles de lectura*. Madrid: Alianza, 1998.
- Diversos autors. *Vivir, crecer y aprender de 0 a 6 años*. Granada: Fundación Granada Educa, 2011.
- WOLF, MARYANNE. *Cómo aprendemos a leer. Historia y ciencia del cerebro y la lectura*. Barcelona: Ediciones B, 2008.

Juan Mata, Universitat de Granada

# Bessons i escola

Rosa Sellarès

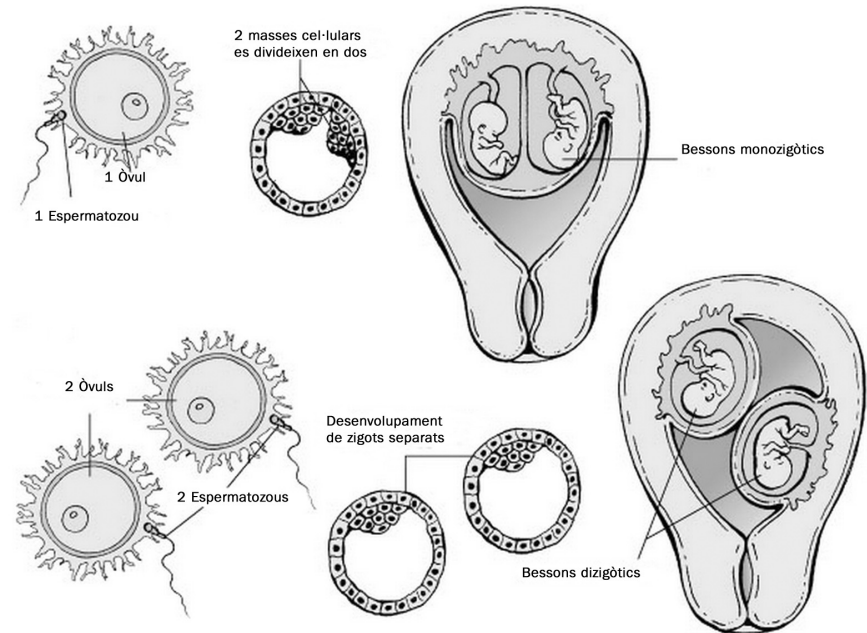
En els darrers vint anys i a causa del retard en l'accés a la maternitat dels efectes dels tractaments amb tècniques de reproducció assistida, els embarassos múltiples han crescut exponencialment. El fet de criar bessonades o de tenir un germà bessó comporta situacions específiques que repercuteixen a l'escola.<sup>1</sup>

## Algunes característiques dels germans bessons

La qüestió de les diferències i les semblances marca la vida dels bessons: des de que neixen estan sotmesos a comparacions, sovint es pensa que són més iguals del que són i, de vegades, no es respecten prou les diferències entre ells.

Com és sabut, hi ha dues menes de bessons: *els idèntics*, definits com a *monozigòtics* perquè resulten de la divisió d'un sol òvul fertilitzat, que representen el 25% de bessons, i els *dizigòtics o bessons fraternals*, resultat de la fertilització de dos òvuls diferents, que representen el 75% de bessons. En aquest cas, podran ser del mateix sexe o de sexes diferents i tenir característiques físiques diferents, com les que presenten germans nascuts en diferents anys.

Els bessons monozigòtics mostren moltes més semblances entre ells, sobretot pel que fa a intel·ligència general, èxit escolar, dificultats



Extret del blog MedTempus <http://medtempus.com/pagel/71/>

d'aprenentatge, personalitat i temperament, que no pas els dizigòtics. Un estudi longitudinal (Trouton, A., Spinath, F. M., Plomin, R., 2002) dut a terme amb 15.000 parelles de bessons –estudiats als 2, 3, 4 i 7 anys– per tal d'investigar les contribucions genètica i ambiental en el desenvolupament lingüístic i cognitiu, establí la influència de la càrrega genètica en la important correlació entre els nivells assolits en el desenvolupament lingüístic i el desenvolupament cognitiu no verbal en germans bessons idèntics.

Tot i així, els germans monozigòtics mai no són del tot idèntics, i les diferències entre ells es van fent més paleses a mesura que creixen.

Tant en el cas dels germans monozigòtics com dizigòtics, les condicions pre i perinatales, com puguin ser: el patiment fetal, el retard en el creixement intrauterí o el naixement prematur, poden influir en el desenvolupament i determinar diferències importants entre els germans

i entre ells i els coetanis: sovint s'ha assenyalat la major incidència de retards o lentitud en el desenvolupament cognitiu, psicomotor i lingüístic i en l'aprenentatge de la lectura (Preedy, 1999).

Alguns treballs de recerca han destacat la influència del context en l'aparició i superació d'aquestes dificultats: l'estatus socioeconòmic de les famílies és determinant en el fet que nens i nenes amb un pes inferior als 1.750 g en el moment de néixer presentin un rendiment intel·lectual adequat als 6 anys (Riese, M. L., 2005) (Alin Akerman, B., Fischbein, S., 2005).

En relació al retard i les dificultats de llenguatge, Tomasello (Tomasello, M., Mannle, S., i Kruger, A. C., 1986) relaciona les diferències entre no bessons i bessons amb el context d'aprenentatge lingüístic. En un estudi comparatiu entre fills primogènits i germans bessons, en què s'analitzava la interacció amb les seves mares, als 15 i als 21 mesos, mostrà com els bessons presentaven nivells més baixos en totes les mesures de desenvolupament lingüístic. L'autor vincula aquests resultats a la situació triàdica característica del desenvolupament dels bessons, que fa que les interaccions amb els adults tinguin lloc gairebé sempre en presència del germà de la mateixa edat. Constata que les mares de bessons parlen i interactuen amb els seus fills tant com ho fan les mares que tenen un sol fill. Quan s'analitza la interacció tenint en compte cada bessó com a individu es comprova, però, que, comparats amb els fills grans, els fills bessons reben menys missatges verbals adreçats específicament a ells, les converses i els episodis d'atenció focalitzada conjunta amb les seves mares són menys freqüents i més curts. A més, les mares de bessons són més directives en els seus estils d'interacció.

Aquestes, i altres diferències, poden influir en l'adaptació escolar i acadèmica dels bessons i

requerir atenció psicoeducativa. En la gran majoria de casos, amb comprensió i, si cal, suport, els germans bessons poden fer bons progressos a l'escola i gaudir del fet de ser-ho.

#### **El paper de l'escola: sostenir les famílies i ajudar en la diferenciació**

L'escola hauria de poder contribuir al desenvolupament de les capacitats dels bessons, i donar resposta a la possible vulnerabilitat d'aquestes criatures i a les necessitats específiques de les seves famílies, tenint en compte la gran diversitat de bessons i famílies.

Per a la família, tenir dos o tres fills alhora suposa afrontar la criança de manera diferent que si es té un sol fill. Quan tot va bé, haver d'atendre



*Imatges cedides per Meritxell Camps i Ramon Franch*



dues o més criatures nascudes al mateix temps no deixa de generar estrès, per bé que aquest fet no hagi de tenir repercussions negatives en l'evolució de la criatura.

Pot ser, però, que en el moment del naixement, les condicions mèdiques facin que els pares es trobin amb criatures molt diferents pel que fa a capacitats i prognosi, i hagin d'afrontar situacions difícils que els angoixin i que facin necessari el suport (Feldman, R., Eidelman, A. I., Rotenberg, N., 2004).

Al llarg del seu creixement els bessons experimenten les comparacions. Això pot ser font de malestar per als pares, per als mestres, per als companys i, sobretot, per als mateixos infants. El fet de ser constantment confós per l'aspecte o pel nom amb el germà pot resultar desagradable, i les diferències en competències, sobretot si aquestes són notables i descompensades, poden fer patir i influir en l'autoimatge.

Sabem que per al desenvolupament personal, social i emocional són bàsics la construcció d'un *self*, d'un sentiment d'identitat sòlid, d'una autoimatge positiva. És al si de la família on, a partir dels intercanvis amb els pares, de les expectatives i il·lusions dels adults, i de les estratègies educatives, es construeix la identitat i l'autoestima (Winnicott, D. W., 2002).

El desenvolupament saludable de la personalitat de cadascun dels germans bessons passa perquè puguin diferenciar-se i fer compatible el fet de ser bessó amb el de ser un individu, tot mantenint una relació sana entre ells.

Per fer-ho possible, cal que els pares puguin respectar les necessitats individuals, reconèixer alhora les seves diferències i tractar-los com a iguals alhora que com a individus.

Per això és important que, des del principi, la mare o la figura primària pugui dividir la seva atenció entre els dos germans, que els pugui diferenciar aviat, reconeixent les seves diferències i atenent les necessitats de cadascun (Winnicott, 1964).

### Les relacions entre els germans

Que cada bessó desenvolupi un *self* autònom que incorpori el fet de «ser bessó de...» com a part dels seus trets identitaris, sense que això afecti de manera negativa el seu desenvolupament com a individu, dependrà, com s'ha dit, dels pares, que prepararan el camí per fer-ho possible, però també d'ells mateixos i de la història de les seves relacions (Bacon, 2006).

Ja abans del naixement es poden observar diferències de temperament i de comportament entre els germans bessons. Molt aviat experimenten les seves diferències i malden per aconseguir un sentiment d'identitat propi; ja des de petits són capaços de descriure les seves diferències i semblances.

La relació entre els bessons no sempre és igual i pot ser més o menys positiva per a la diferenciació dels germans. Són freqüents les problemàtiques derivades de les característiques de la bessonada. S'ha assenyalat, per exemple, la relativa precocitat en el desenvolupament físic, social i intel·lectual de les nenes en els bessons dizigòtics de diferent sexe, o que els bessons dizigòtics del mateix sexe experimenten més ambivalència i conflictes que no pas

els nens que no són bessons (Thorpe, Danby, 2006). Pot passar, també, que es desenvolupin modalitats de vinculació entre els germans que dificultin la diferenciació, com en alguns casos en què algun dels germans esdevé per a l'altre una figura d'aferrament com puguin ser el pare o la mare.

L'èxit del procés de diferenciació es farà palès a l'adolescència, quan la maduració i les tasques evolutives pròpies de l'edat empenyin cadascun dels bessons a revisar la seva identitat i a aparèixer com a diferent, a reconèixer les seves pròpies capacitats i talents i a confiar en ell mateix (Erikson, 1968).

### Separar-los o no a l'escola

Una de les qüestions que solen preocupar l'escola en relació amb els germans bessons és si s'han de separar o deixar-los a la mateixa classe.

Tradicionalment i arreu s'han defensat polítiques de separació dels bessons. Es considera que separar-los contribueix a la promoció de la individualitat i la independència i a la minimització de les comparacions i de la competició entre els germans.

Darrerament, cada vegada més dades de recerca donen suport a la idea que no sempre és evident que se'ls hagi de separar, que deixar-los junts els pot ser beneficiós o, com a mínim, no negatiu, i que cal flexibilitzar les decisions relatives a separar o no els germans bessons.

Així, Tully i col·legues (Tully, L. A., Moffitt, T. E., Caspi, A., Taylor, A., Keirnam, H. i Andreou, P., 2004) mostraren com els nens separats aviat presentaven més problemes d'internalització en el moment de començar l'escola primària, i que aquestes dificultats seguien estant presents al llarg del desenvolupament en el cas dels bessons monozigòtics.

### La presa de decisió

Abans de prendre decisions caldrà tenir en compte factors com:

- El posicionament de la família.
- L'edat. A l'escola bressol, poder comptar amb la companyia del germà bessó pot anar acompanyat de més afecte positiu i millor motilitat.
- El desenvolupament físic, psicològic i intel·lectual de cadascun dels bessons. Tenir en compte els punts forts i febles de cada un d'ells.
- Les necessitats educatives, les circumstàncies de caire psicològic i educatiu de cada parella de bessons.

- La possibilitat de promoure la independència no tan sols a través de la separació, sinó també a través de grups de joc o de treball i d'activitats socials i extraescolars separats.
- Les relacions entre ells. Preedy i Hay (2006) van estudiar les relacions entre bessons de preescolar i primària i distingiren entre bessons:
  - «*íntimament aparellats*», que són tan dependents que no poden funcionar com a individus i que poden beneficiar-se de ser separats, si bé això els pot resultar traumàtic. Quan es defensa separar-los es parteix de la idea que la gran majoria de germans bessons pertanyen a aquest grup.
  - «*dependents madurs*», que poden afrontar les situacions escolars i estan bé tant junts com separats.
  - «*extremadament individualistes*», que no solen apreciar la companyia del germà, però poden beneficiar-se de treballar i compartir estones amb ell.

### Algunes raons per posar els bessons junts o en classes separades (Hay, D. A., Preedy, P., 2006)

#### Raons generals per posar-los en classes separades:

- Quan els dos membres de la parella de bessons poden actuar com a individus en la situació de classe.
- Quan hi ha risc que el professor pugui comparar els bessons confrontant-los a la classe.
- Quan el nen pot funcionar sense l'ajuda del germà, especialment quan està en dificultats.
- El nen té oportunitat de fer amics i socialitzar-se com a individu.

#### Possibles beneficis de la separació quan:

- Un dels germans és clarament més capaç que l'altre o es percep a si mateix com el que fracassa.
- La relació entre els germans provoca comportaments disruptius.
- Un o dos dels germans tenen serioses dificultats per interactuar amb infants de la mateixa edat o són molt dependents de l'adult.
- Quan hi ha molta competitivitat o dominància d'un sobre l'altre.
- Quan els germans es situen en extrems oposats (per exemple, un és molt reactiu i l'altre molt inhibit).



- Quan hi ha manca de privacitat i un dels germans explica constantment als pares el que fa l'altre i els seus progressos o errors.

#### **Raons a favor que comparteixin l'espai escolar**

- Quan és decisió dels pares.
- Quan es vol garantir la igualtat entre ells.
- En casos en què els infants necessiten el suport de l'altre, especialment si no han estat separats abans d'anar a l'escola.
- En casos en què els infants puguin ser més comparats a casa.
- Si els mestres són molt diferents.
- Quan una de les criatures sembla fer més progressos si està amb el germà.

#### **Un cop presa la decisió**

Caldria mantenir una posició flexible i poder revisar les decisions i avaluar les «separacions que no han resultat reeixides» i tenir prevista, si convé, la revocació de la decisió.

Tant si estan junts com si no, fer reunions de pares separades per a cada alumne. Amb això es pot promoure la comparació de cada bessó amb els companys i no amb la parella.

#### **Algunes recomanacions**

Hi ha encara un llarg camí per recórrer per tal d'atendre adequadament les necessitats dels germans bessons i múltiples a l'escola. Per això és important:



- Desenvolupar polítiques escolars que permetin prevenir i donar resposta als possibles retards en el desenvolupament i dificultats d'aprenentatge d'alguns nens.
- Promoure la formació dels mestres en relació amb el tema.
- Promoure recerca adreçada a conèixer millor les característiques dels germans múltiples, a fer un seguiment del desenvolupament i dels resultats escolars dels germans bessons en general i a establir els efectes de la separació o no separació dels germans. ■

Rosa Sellarès, doctora en Psicologia i directora de la Fundació PRESME

#### Referències bibliogràfiques:

- ALIN AKERMAN, B., FISCHBEIN, S. «Education of multiples», a Blickstein, I., Keith, L. G., editors. *Multiple Pregnancy: Epidemiology, Gestation and Perinatal Outcome* (2a ed.) (pàg. 1324-1334) Abingdon: Taylor & Francis Group, 2005.
- BACON, K. «It's good to be different': parent and child negotiations of 'twin' identity». *Twin Research and Human Genetics*, 9 (1) (2006), pàg. 141-147.
- ERIKSON, E. H. *Identity, youth, and crisis*. New York: W.W. Norton, 1968
- FELDMAN, R., EIDELMAN, A. I., ROTENBERG, N. «Parenting stress, infant emotion regulation, maternal sensitivity and the cognitive development of triplets: a model for parent and child influences in a unique ecology». *Child Dev*, 75 (6) (2004), pàg. 1774-1791.
- HAY, D. A., PREEDY, P. «Meeting the educational needs of multiple birth children». *Early Human Development*, núm.82 (2006), pàg. 397-403.
- HAY, D. A., PREEDY, P. «Meeting the educational needs of multiple birth children». *Early Human Development*, núm.82 (2006), pàg. 397-403.
- PREEDY, P. «Meeting the educational needs of preschool and primary aged twins and higher multiples» a Sandbank A., editor. *Twin and triplet psychology* (pàg. 70-79). Londres: Routledge, 1999.
- RIESE, M. L. «Risk and early development: findings from the Louisville Twin Study». Blickstein, I., Keith, L. G., editors. *Multiple Pregnancy:*

*Epidemiology, Gestation and Perinatal Outcome* (2a ed.), pàg. 797-806. Abingdon: Taylor & Francis Group, 2005.

THORPE, K., DANBY, S. «Compromised or competent: analyzing twin children». *Twin Research and Human Genetics*, 9 (1) (2006), pàg. 90-94.

TOMASELLO, M., MANNLE, S. I KRUGER, A. C. «Linguistic Environment of 1-to-2-Years-Old Twins».

*Developmental Psychology*, 22 (2) (1986), pàg. 169-176.

TROUTON, A., SPINATH, F. M., PLOMIN, R. «Twins Early Social Development Study (TEDS): A Multivariate, Longitudinal Genetic Investigation of Language, Cognition and Behavior Problems in Childhood». Social, Genetic and Developmental Psychiatry Research Centre, Institute of Psychiatry, King's College, London, UK, 5 (05) (2002), pàg. 444-448.

TULLY, L. A., MOFFITT, T. E., CASPI, A., TAYLOR, A., KEIRNAM, H. I ANDREOU, P. «What effect does classroom separation have on twins' behavior, progress at school, and reading abilities?» *Twin Research*, 7 (2) (2004), pàg. 115-124.

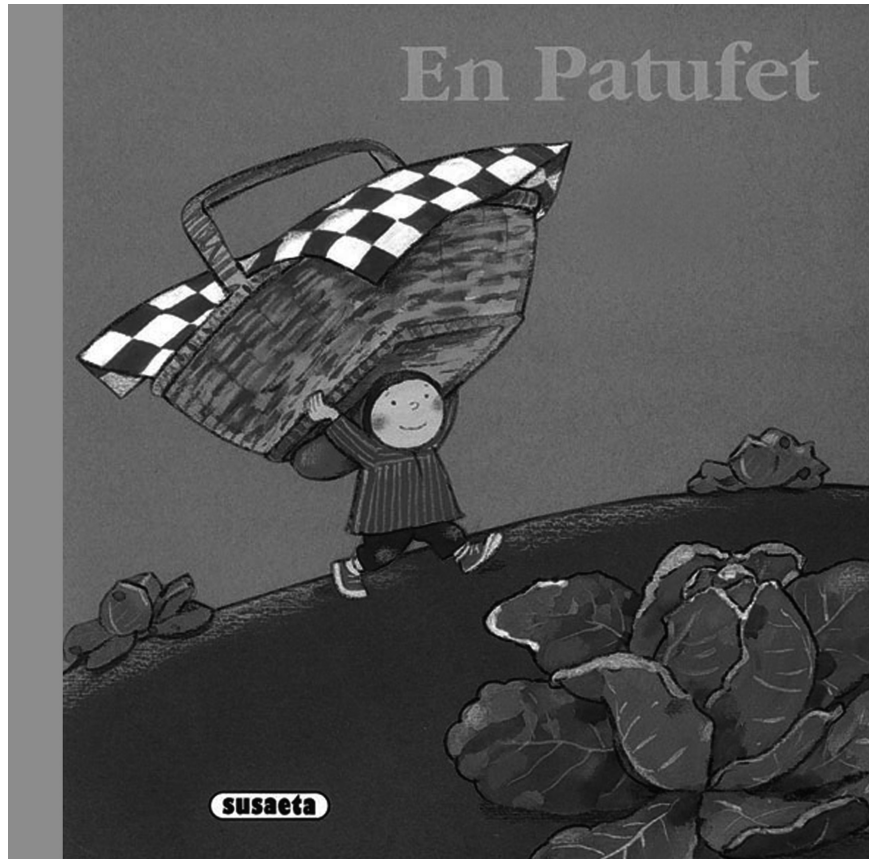
WINNICOTT, D.W. «Twins», a *The Child, the family, and the outside world* (pàg. 137-142). Harmondsworth, England: Penguin, 1964.

WINNICOTT, D.W. «La integración del yo en el desarrollo del niño», a *Los procesos de maduración y el ambiente facilitador: Estudios para una teoría del desarrollo emocional* (3a ed.) (pàg. 73-82). Buenos Aires: Paidós, 2002.

#### Nota:

1. El fet que la bessonada sigui la forma més habitual de naixement múltiple i que la major part del que es comenta es pugui aplicar tant a bessons com a trigèmins o a quadrigèmins fa que ens referim a germans bessons.

# Contes de tota la vida



Roser Ros

En aquest darrer número de l'any 2014 ens interessem per dos contes de tota la vida, d'aquells que podem titllar de procedents de la tradició oral, d'aquells que han fet una bona part del seu camí de boca a orella, però que també han ocupat les pàgines de paper dels llibres i altres formats i que gràcies a la seva popularitat se n'han fet versions en múltiples ocasions amb més o menys fortuna.

El primer de tots és En Patufet, una rondalla que el RondCat, el cercador de la rondalla catalana (<http://www.sre.urv.cat/rondcat/cercar.php?lang=cat>), resumeix així:

*Un matrimoni desitja tenir un fill encara que sigui molt petit (com un cigró, una cabeça d'all, un nap, una llavor de tomàquet, etc.). A causa de la seva petitesa, l'heroi protagonitza diverses aventures: s'amaga a l'orella d'un animal, fa fugir una colla de lladres, va a comprar i la gent no el veu, etc.; finalment és arrossegat per l'aigua de la pluja fins un hort de cols, i una vaca (o un bou) se'l menja. Els pares el busquen i el criden utilitzant*



*una fórmula rimada. L'heroi respon fent servir una altra fórmula rimada. Finalment, surt de la panxa de la vaca quan l'animal es fa un pet o quan els pares li obren la panxa.*

El programa de TV3 «Una mà de contes» ens n'ofereix una interessant versió animada que es troba en aquest enllaç: <http://www.super3.cat/unamadecontes/contel-el-patufet/catala/255>

El segon conte és el de la caseta de sucre i xocolata que el RondCat resumeix així:

*Un nen i una nena senten que els seus pares planegen d'abandonar-los al bosc. Quan el pare els hi porta, llencen pedres pel camí per poder seguir-les després i tornar a casa. La segona vegada hi llencen molles de pa, els ocells se les mengen i no poden tornar. Caminen pel bosc i arriben fins a una casa que és de sucre i xocolata. En mengen i una bruixa que hi viu els atrapa; posa el nen dins d'una gàbia i pren la nena com a criada. La bruixa engreixa el nen*

*per poder-s'el menjar i cada dia li demana que li ensenyi el dit per veure si ja està prou gras. El nen li ensenya sempre un osset de pollastre. La bruixa es cansa d'esperar i demana a la nena que encengui el forn per rostir el seu germà. Quan la bruixa s'hi acostava, la nena l'empeny a dins i mor cremada. Els nens s'escapen.*

I que «Una mà de contes» ens ofereix en una versió protagonitzada per les mans del xocolater, que han estat enregistrades mentre anaven construint els personatges, amb una veu en off que ens n'explica les trifulgues.

<http://www.super3.cat/unamadecontes/contel/Hansel-i-Gretel/catala/269>



# Contes encadenats

Elisabet Abeyà

En aquesta rondalla encadenada, recollida a Mallorca per Mn. Alcover, el petit protagonista s'admira de com és de fort el gel que li ha trencat la cameta, però anirà descobrint que no és el gel el més fort d'aquest món. Els personatges que s'hi encadenen són elements simples i fenòmens de la natura que expressen la seva opinió i prenen part en el diàleg. La repetició accentua la nota familiar i provoca el somriure dels oients, que van anticipant què dirà el petit gorrionet que, des de la seva petitesse, vol comprendre el funcionament d'aquest món tan complex.



# El gorrionet



Això era un gorrionet que pasturava per damunt un gel ben fort ben fort.

Ho era tant, que va rompre mitja cameta al gorrionet, just amb una mica de llenegada.

L'animaló, plorant del mal que li feia, va dir:

–Oh gelet, que ets de fort, que m'has rompuda la mia cameta!

–Més fort és el sol que me fon –diu el gel–.

–Oh, sol, que ets de fort –exclama el gorrionet–, que fons el gel que m'ha rompuda la mia cameta!

–Més fort és el nigulat que me tapa –diu el sol.

I el gorrionet reprèn:

–Oh nigulat, que ets de fort, que tapes el sol, que fon el gel, que m'ha rompuda la mia cameta!

–Més fort és el vent, que m'espargeix –diu el nigulat.

I el gorrionet reprèn:

–Oh vent, que ets de fort, que espargeixes el nigulat, que tapa el sol, que fon el gel, que m'ha rompuda la mia cameta!

–Més forta és la paret, que me para –diu el vent.

I el gorrionet reprèn:

–Oh paret, que ets de forta, que pares el vent, que espargeix el nigulat, que tapa el sol, que fon el gel,

que m'ha rompuda la mia cameta!

–Més forta és l'aigo, que me travessa –diu la paret.

I el gorrionet reprèn:

–Oh aigo, que ets de forta, que travesses la paret, que para el vent, que espargeix el nigulat, que tapa el sol, que fon el gel, que m'ha rompuda la mia cameta!

–Més fort és el bou, que me beu –diu l'aigo.

I el gorrionet reprèn:

–Oh bou, que ets de fort, que te beus l'aigo, que travessa la paret, que para el vent, que espargeix el nigulat, que tapa el sol, que fon el gel, que m'ha rompuda la mia cameta!

–Més forta és la corda, que m'atura –diu el bou.

I el gorrionet reprèn:

–Oh corda, que ets de forta, que atures el bou, que se beu l'aigo, que travessa la paret, que para el vent, que espargeix el nigulat, que tapa el sol, que fon el gel, que m'ha rompuda la mia cameta!

–Més forta és l'estaca, que me subjecta –diu la corda.

I el gorrionet reprèn:

–Oh estaca, que ets de forta, que subjectes la corda, que atura el bou, que se beu l'aigo, que

travessa la paret, que para el vent, que espargeix el nigulat, que tapa el sol, que fon el gel, que m'ha rompuda la mia cameta!

–Més fort és el foc que me crema –diu l'estaca.

I el gorrionet reprèn:

–Oh foc, que ets de fort, que cremes l'estaca, que subjecta la corda, que atura el bou, que se beu l'aigo, que travessa la paret, que para el vent, que espargeix el nigulat, que tapa el sol, que fon el gel, que m'ha rompuda la mia cameta!

–Sí que ho som, fort! –diu el foc–. No hi ha ningú més fort que jo! Estau-me alerta tots!

El gorrionet, escolta qui escolta, no sentí ningú que hi contestàs ni hi fes la contra.

Si el foc és el més fort –diu ell –, estem-li alerta.

Ni massa aprop d'ell, que me crem, ni massa enfora d'ell, que hi haja cap gel que em torn a rompre la mia cameta.

Així ho va fer, i li va dir en popa; i encara ho fa si no s'és aturat. ■

(De *Rondaies Mallorquines d'en Jordi d'es racó*.

Mn. Antoni M. Alcover. Tom XVII. Editorial Moll)

**Jornada Literatura i Educació «Un diàleg imprescindible» Barcelona, dissabte 22 de novembre de 2014**

La jornada vol ser un espai on diferents professionals i experts del món literari del nostre país puguin debatre sobre diferents aspectes relacionats amb la literatura infantil i juvenil.

La literatura ens permet entrar en contacte amb altres realitats, amb mons imaginaris que ens fan somiar, riure, emocionar i estremir. Una oportunitat per créixer i per ajudar-nos a entendre'ns a nosaltres mateixos, així com també entendre el món que ens envolta.

**9 h**

Acollida i lliurament de documentació

**9.30 h - 10.30 h**

Benvinguda a càrrec d'*Irene Balaguer*, Presidenta de l'Associació de Mestres Rosa Sensat  
 Ponència de presentació: La panoràmica actual de la literatura infantil i juvenil en català. A càrrec de *Teresa Duran*.

**10.30 h - 11 h**

Esmorzar

**11 h - 12.30 h**

Conversa entorn dels Hàbits lectors. Què llegim a casa? Què llegim a l'escola? Què ens agrada llegir?  
*Mariona Trabal*. Especialista en LIJ i bibliotecària de l'escola Orlandai.  
*Joan Portell*. Especialista en LIJ i autor del llibre *M'agrada llegir: Com fer els teus fills lectors*.

Dos joves adolescents que ens parlaran de què els agrada llegir. *Mireia Manresa*. Especialista en LIJ i autora del llibre *L'Univers lector adolescent*. Dels hàbits de lectura a la intervenció educativa.

**12.30 h - 14 h**

Conversa De llibres i llavors... o com la lectura ens fa créixer personalment i socialment.

*Juli Palou*. Mestre i escriptor.

*Jaume Cela*. Mestre i escriptor.

*Verónica Bronstein*. Especialista en LIJ i psicòloga.

**14 h - 15 h**

Dinar

**15 h - 15.45 h**

Presentació i mostra d'experiències i documentació dels grups de treball de Rosa Sensat:

Seminari de Bibliografia infantil i juvenil.

Art i literatura (0 a 6 anys)

Lectura: passió o pressió?

El punt de lectura.

**15.45 h - 17.30 h**

Conversa Llibres i creadors: qui diu què en els llibres per a infants i joves.

*Dolors Garcia i Cornellà*. Escriptora de llibres per a joves.

*Pau Joan Hernández*. Escriptor i traductor.

*Teresa Guilleumes*. Editora i traductora.

*Miquel DescLOT*. Escriptor i traductor.

*Anna Manso*. Escriptora de llibres per a infants i joves.

*Montse Ingla*. Editora.

**17.30 h - 18 h**

Cloenda i lectura de textos literaris a càrrec de *Teresa Font i Oriol Colomer*.

Preu: 16 euros soci/sòcia , 20 euros no socis/sòcies i 18 euros subscriptor/a de les revistes de Rosa Sensat

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



**Vincle i autonomia. Una mirada des de Lóczy. Barcelona, dissabte 8 de novembre de 2014**

*Les mares eduquen els seus fills perquè els estimen. Les educadores estimen els infants perquè els eduquen.*  
Anna Tardos, psicòloga infantil

Des que neix, l'infant necessita la proximitat de l'adult. A partir de la sensació de seguretat, de confiança i contenció que aquest li ofereix podrà obrir-se al món que l'envolta o tancar-se intentant defensar-se'n (Myrtha Chokler).

Una jornada per reflexionar sobre com es construeix el vincle amb l'infant, en quins moments, i quin és el rol de l'adult per acompanyar en el pas de la dependència a l'autonomia.

**9.00 h**

Acollida i entrega de documentació

**9.30 - 11.30 h**

Autonomia, aprenentatge i falsa autonomia  
Myrtha Chokler. Doctora en Psicologia (Universitat de París), fundadora de la Red Pikler Argentina i de la Red Pikler Nuestra América.

**11.30 - 12.00 h**

Esmorzar

**12.00 - 13.00 h**

L'adult i el joc autònom de l'infant  
Montse Fabrés  
Montse Fabrés.  
Mestra i assessora de 0-3.

**13.00 - 13.30 h**

Compartint mirades.  
Experiències d'escoles

**13.30 - 15.30 h**

Dinar

**15.30 - 16.30 h**

Acompanyant els diferents ritmes dels infants  
Marta Graugés.  
Responsable de l'Espai Gira-Sol, mestra i psicomotricista.

**16.30 - 17.00 h**

Compartint mirades. Experiències d'escoles

**17.00 - 18.00 h**

Efectes de la sobreprotecció i l'abandonament  
Myrtha Chokler

**18.00 - 18.30 h**

Debat i cloenda

Preu: 30 euros soci/sòcia, 36 euros no socis/sòcies i 33 euros subscriptor/a de les revistes de Rosa Sensat.

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

**Fe d'errades:**

Al número 199, pàgina 36, el quadre «Menjar sa amb menys diners» està incomplet, el podeu trobar sencer a: <http://salutpublica.gencat.cat> o a: <http://canalsalut.gencat.cat>  
Pàgina 42, el text Jan Ormerod vista per Theodora Wayte hauria d'haver aparegut com a epígraf de la foto.



Després de molt de temps temptejant, finalment la Jana va decidir començar a caminar. Al principi tot eren reptes, novetats i descobertes.

Un matí, aprofitant un dia càlid de tardor, la Jana va començar a jugar amb la seva ombra i la fulla que l'acompanyava. De mica en mica anava experimentant amb el seu cos, anava provant les diferents sensacions que li oferien el terra dur de ciment i l'ombra del seu cos i la de la fulla seca que el sol projectava.

Un tomb pel barri, amb pedrissos per pujar i baixar, amb rampes i terres de materials diferents pot oferir als infants tot un seguit de reptes que escapen a la mirada de l'adult. Una passejada es pot convertir en tot un recorregut on parar, deixar fer, acompanyar l'infant i gaudir amb ell dels diferents elements de l'espai urbà.



LOS ORÍGENES  
DEL JUEGO LIBRE

ÉVA KÁLLÓ / GYÖRGYI BALOG

**Los orígenes del juego libre**

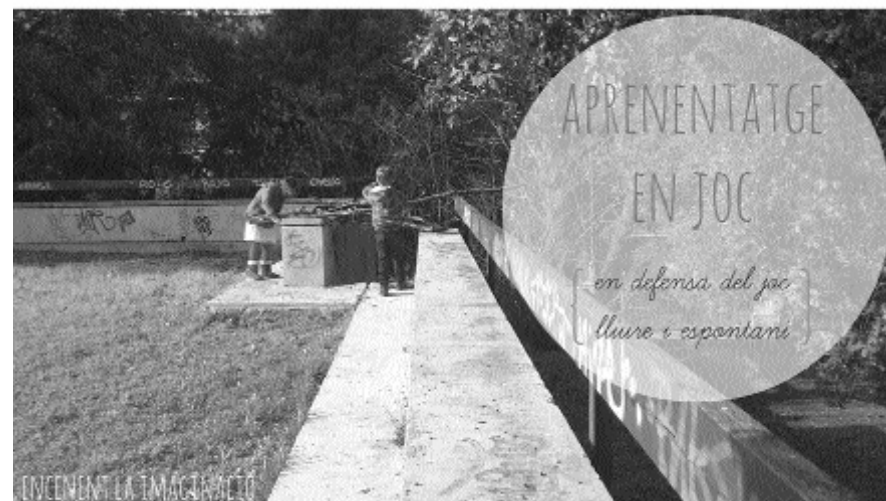
ÉVA KÁLLÓ i GÖRGYI BALOG

BUDAPEST: MAGYARORSZÁGI PIKLER-LÓCZY TÁRSASÁG, 2013

En aquest llibre Eva Kálló i Györgyi Balog, a partir del seu treball amb Emmi Pikler i amb l'ajuda de les fotografies de Marian Reismann, ens ofereixen una bella documentació i una narració detallada que evidencien el comportament lliure dels infants en els seus primers intents de joc.

«És crucial que l'infant descobreixi per si mateix en la mesura que sigui possible. Si l'ajudem a acabar cada tasca, l'estem privant de l'aspecte més important del seu desenvolupament. L'infant que aconsegueix les coses a través de l'experimentació independent adquireix un tipus de coneixement completament diferent que l'infant a qui s'ofereixen solucions ja fetes.»

Emmi Pikler



**Encenent la imaginació**

«Educar per a la creativitat és invertir en futur». Així comença la presentació del blog *encenentlaimaginacio.blogspot.com.es*, un espai creat per compartir les experiències, les reflexions, la quotidianitat dels nens i les nenes amb una mirada des del respecte als cent llenguatges dels infants, les seves competències i el seu aprenentatge global.

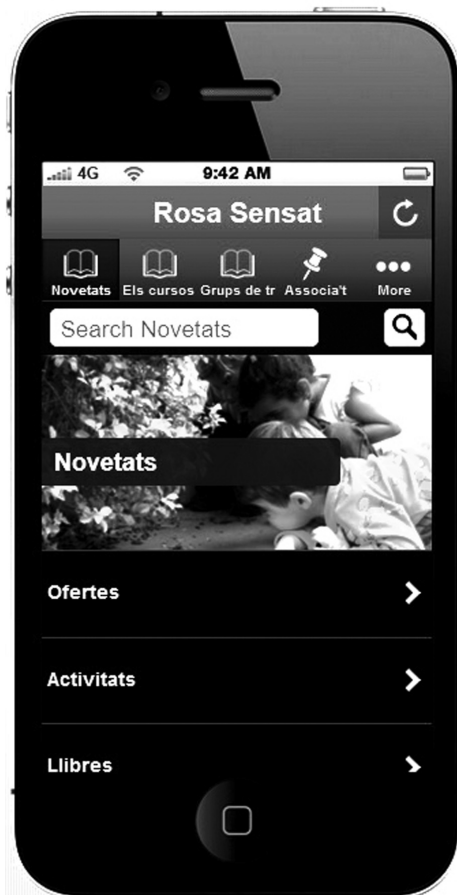
L'autora, Àngela Bosch, mestra d'educació infantil, ofereix en aquest espai recursos per als infants, que poden emprar-se també a l'escola bressol o parvulari. A més dels recursos, però, hi trobem una reflexió acurada sobre la nostra intervenció com a adults, la qualitat dels materials, les oportunitats de l'espai exterior, i sobretot del temps de l'infant per investigar, provar, comprovar i crear més enllà de l'escola. De fet, totes les propostes són fruit de la seva experiència a casa amb els seus dos fills.

*Encenentlaimaginacio.blogspot.com.es*





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



Disponible en el  
**App Store**

ANDROID APP ON  
**Google play**

Blackberry o Nokia  
 baixa't el QR-Code

via correu electrònic

entra la teva adreça

envia enllaç

via QR code



## Subscripció a la revista **Infància**

Cognoms: \_\_\_\_\_

Nom: \_\_\_\_\_

Adreça: \_\_\_\_\_

Codi postal: \_\_\_\_\_

Població: \_\_\_\_\_

Província: \_\_\_\_\_

Telèfon: \_\_\_\_\_

Correu electrònic: \_\_\_\_\_

NIF: \_\_\_\_\_

Data de naixement: \_\_\_\_\_

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

Menors de 25 anys : 50% de descompte del preu de la subscripció el primer any

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

Espai per a una creativitat sense límit

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

**MANLEY**<sup>®</sup>

**Edició i administració:**

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

**Direcció:** Eva Jansà, David Altimir i Montserrat Nicolás

**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. Securun, 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

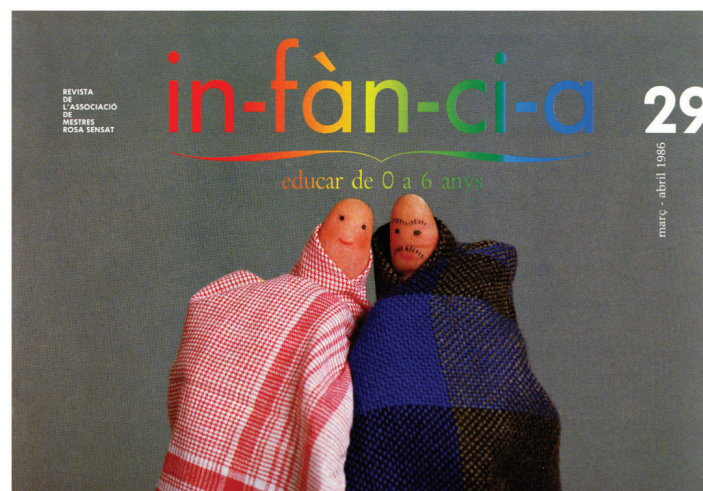
**Exemplar: 8,70 euros, IVA inclòs**

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.



Regala una subscripció a  
**in-fàn-ci-a**

Un bon  de reis per a tot l'any!

# **ESCOLA DE TARDOR**

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