



educar de 0 a 6 anys

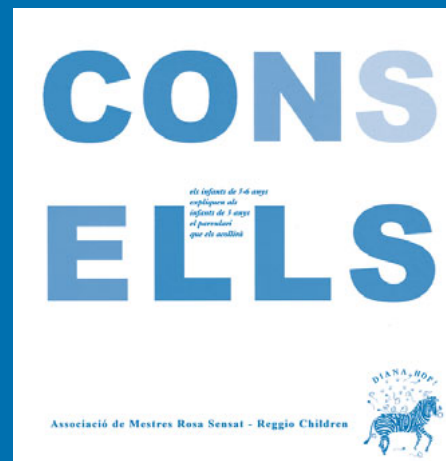
in-fàn-ci-a

171

NOVEMBRE
DESEMBRE
2009

REVISTA DE L'ASSOCIACIÓ
DE MESTRES
ROSA SENSAT

Cinc llibres que parlen de l'experiència pedagògica de la ciutat italiana de **Reggio Emilia**, punt de referència per a l'educació dels més petits en aquest inici de segle. Un exemple clar de com la documentació de l'activitat dels infants permet fer visible un projecte pedagògic i una imatge d'infant ric en potencialitats.



Compra fàcilment els nostres llibres

directament a la web de publicacions:
www.rosasensat.org

Te'ls portem a casa!

Oferta de llançament: **30%** de **descompte** per als **socis** i **15%** per als altres compradors.

Promoció vàlida fins al 15 de novembre.
Pagament amb targeta **VISA**
o transferència bancària.

Ara fa 20 anys

El 20 de novembre farà 20 anys que a la seu de Nacions Unides a Nova York, caps d'estat i de govern de tot el món aprovaven la Convenció dels Drets de l'Infant. La Convenció, els drets humans dels infants, elaborada per consens i aprovada per unanimitat, vint anys després és fa patent que la seva acceptació és més aparent que real.

Una Llei del món que atorga drets a totes les persones que encara no han fet 18 anys, és com moltes altres lleis controvertida, per uns és insuficient, per altres resulta excessiva, també hi ha qui considera que hauria de tenir un altre enfocament, les diferents opinions és sustenten tant, sobre les diverses realitats culturals, econòmiques i socials com en les creences idees o conceptes que en cada país es pugui tenir sobre la infància.

El nostre és un país compromès amb la Convenció i durant aquests anys s'ha avançat: creant la figura del Síndic, elaborant una Llei que tot i tenir en compte

la Convenció, encara és més hereva de la tradició protectora de la infància i de la marginalitat, que la garantir la universalització dels drets, experiències de participació en Consells municipals, etc.

Una realitat que després de vint anys nosaltres com a mestres la considerem positiva però insuficient. Insuficient perquè el gran problema que te la Convenció a casa nostra és que es una gran desconeguda, son encara pocs els adults que la coneixen i per tant aquest es des del nostre punt de vista el primer gran problema amb el que és troben els infants per a ser respectats com a persones que son, també els de zero a sis anys.

La Convenció, a més de ser una llei en la que es defineixen els drets que hauran de ser respectats pels poders públics, conté també aquells drets que han de ser respectats en la vida quotidiana dels infants, per tant en la nostra manera de fer de mestres en el com relacionar-nos amb les persones de zero a sis

anys, unes persones tant depenents i alhora amb la màxima capacitat per conquerir la seva autonomia, que és el poder aprendre a moures, aprendre a parlar, aprendre a pensar per a poder-se relacionar amb els altres i amb el món.

Conèixer la Convenció dels Drets de l'Infant, és la primera obligació que tenim les persones adultes per a poder comprendre el seu abast, per poder estar atents a totes aquelles lleis i aquelles polítiques que d'acord amb la Convenció haurien de tenir en compte els infants, per a poder informar a tot infant dels seus drets i molt especialment per respectar-los.

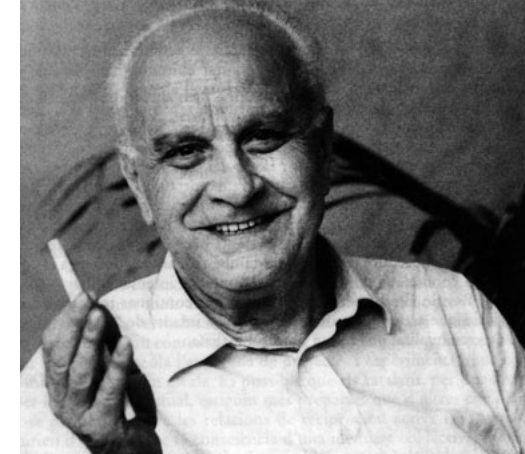
Respectar els drets de l'infant, és una qüestió inherent a les idees i les pràctiques de la renovació pedagògica, és una vella aspiració de milers d'adults que han tingut la sort de treballar a prop dels infants i escoltant-los, descobrir la seva persona. Una immensa sort que tenim els mestres i per tant un compromís en respectar i fer respectar la Convenció.

Sabies que...	Loris Malaguzzi	<i>INFÀNCIA</i>	2
Plana oberta	Pau i Aina	Carme Bonvehí	3
Educar de 0 a 6 anys	Els infants i el dret a la ciutadania	Mara Davoli	4
Escola 0-3	Activisme?...calma!	Montserrat Fabrés	8
	Drets dels infants, responsabilitat i bones pràctiques	Nice Terzi	13
Bones pensades	El petit museu de classe	Roser Gómez	18
L'entrevista	Conversa amb Philippe Meirieu	David Altimir	20
Escola 3-6	Els drets i la vida dels infants	Josepa Gómez	24
	Fem una pausa	Mari Carmen Díez	28
Infant i salut	La importància de llegir en veu alta als nens des de ben petits	Francesc Prandi, Elisenda Trias i Marta Roig	32
Llibres a mans dels infants	Wolf Erlbruch	Tertúlia de Rates	38
El conte	La llegenda de l'Óssa Major	Elisabet Abeyà	40
Informacions			42
Biblioteca			43

sumari

Loris Malaguzzi

(1920-1994)



Llicenciat en Psicologia i en Pedagogia, va dedicar la seva vida a la construcció d'una experiència educativa de qualitat. En acabar la guerra, crític amb el sistema educatiu vigent deixa l'escola pública de primària on treballava com a mestre i comença a exercir com a psicòleg en un centre mèdic psicopedagògic municipal per a infants amb dificultats de Reggio Emília, la seva ciutat. Paral·lelament l'any 1946 inicia una intensa activitat amb vuit escoles per a infants de 0 a 6 anys, autogestionades pels mateixos ciutadans de Reggio, fonamentalment dones, que les havien construït a partir de les runes dels edificis derruïts per les bombes. Així, als matins treballa en el centre mèdic i, a les tardes i vespres, a les petites escoles autogestionades.

Des del primer moment els esforços de Loris Malaguzzi se centren a construir un servei públic municipal de qualitat que ofereixi a infants, famílies i professionals la possibilitat d'aprendre democràticament en una comunitat educativa i a donar visibilitat a les potencialitats dels nens i nenes a partir del que ell anomenava «els cent llenguatges dels infants», i contribuir així a crear una nova cultura de la infància.

Poc a poc aquest enfocament pedagògic va anar quallant i l'any 1963 l'ajuntament obrí el primer parvulari municipal laic (i set anys després la primera escola bressol municipal) i Loris Malaguzzi va ser nomenat director de les escoles municipals de Reggio Emília des d'on va dur a terme una gran tasca pedagògica fins a la seva jubilació (1985). Tasca que va continuar tota la vida, donant a conèixer i difonent la pedagogia reggiana mitjançant cursos, conferències, congressos i exposicions itinerants que han mostrat arreu del món una manera de fer escola en la qual els infants són escoltats i respectats amb la seriositat i rigor que es mereixen.

El 1991 la revista Newsweek, amb l'ajuda d'un jurat d'experts internacionals, va considerar el parvulari Diana de Reggio Emília com «el més avantguardista de tot el món en el camp de l'educació infantil».

Loris Malaguzzi ha deixat un llegat pedagògic enorme, d'entre el qual es fa difícil triar les idees més importants. Us oferim, no obstant això, algunes frases que mostren el seu amor pels infants i per una escola en què infants, mestres i famílies són els veritables protagonistes.

«Les coses dels infants i per als infants s'aprenen només dels infants»
«Un infant pobre, no diferenciat, sense qualitat, sexe, paper ni història –i pres com a paradigma– no es pot defensar. És allà on vols, el descrius com et sembla, suporta qualsevol teoria i aplicació pedagògica, es declara compatible amb mestres poc formats, poc pagats, amb poc prestigi, i amb institucions confiades –i evidentment no per selecció natural– només a mestres de sexe femení. Ni les famílies ni les dones tenen (com els infants) gaires resistències per oposar: tenen poc temps per pensar, reflexionar i demanar. Fins i tot quan en tenen o en tindrien ganes. Així, agafen el que hi ha o fan veure que es conformen amb el que hi ha.»

«Fer una escola amable (treballadora, creativa, agradable, documentable i comunicable, lloc de recerca, aprenentatge, reconeixement i reflexió) on es trobin bé infants, mestres i famílies, és el nostre objectiu. Donar-los organització, continguts, funcions, procediments, motivacions i interessos és l'estratègia que pretén fondre les centralitats, intensificar les relacions entre els protagonistes.»

LORIS MALGUZZI. *Malaguzzi i l'Educació Infantil a Reggio Emilia*. Barcelona: A.M. Rosa Sensat. 1996 (Col·lecció Temes d'Infància, núm. 25)

Pau i Aina



Carme Bonvehí

Al grup dels infants d'un a dos anys, hi passen moltes coses al llarg del dia. Des de començament de curs, els nens i nenes han seguit diversos processos maduratsius que els han ajudat a assolir nous aprenentatges, a adonar-se que hi ha d'altres adults diferents als pares, avis, tiets..., i a confiar en aquests, sobretot i principalment en l'educadora que en té cura i que era tan estranya per a ells al principi i tan propera i coneguda ha estat després. També s'adonen que hi ha d'altres infants com ells, que al principi ploren com ells, que riuen, juguen com ells... que n'hi ha que ja caminen i que altres ho fan més tard, però tots i totes són allà compartint l'educadora, l'espai i els materials.

Aquests infants, de mica en mica, busquen la relació amb els seus iguals (cadascú al seu ritme), comencen a compartir petites estones de joc, es troben i riuen, s'imiten i, alhora que es descobreixen i es reconeixen ells mateixos, van descobrint i reconeixent els altres companys del grup. L'estona del dinar, i més tard la de dormir, ajuden a cohesionar el grup.

Actualment aquests infants tenen entre 15 i 20 mesos, tots es coneixen i quan arriben al matí hi ha unes grans alegries pel retrobament. Els més agosarats, fins i tot s'atreveixen a fer petons als altres, tant a l'arribar com al marxar. Tots han observat dia rere dia el que fa l'altre i recorden molt bé què vol el company. El Pau, per exemple, sempre agafa el coixí blau per anar a dormir i l'altre dia l'Aina ens va sorprendre portant-l'hi sense que ningú li digués res. Sabia quin era el coixí que el Pau volia; l'Aina comença a tenir en

compte l'altre, i crec que això és possible gràcies a les oportunitats per rela-

cionar-se que tenen els infants a l'escola bressol, i al fet que els adults confiem en ells, en les seves capacitats i en el seu potencial. És feina de l'educadora crear un ambient que afavoreixi que els infants comparteixin el que passa dins de la classe (tot i que sempre hi ha situacions que necessiten ser tractades individualment), que sentin que pertanyen a un grup i que l'educadora els escolta i ajuda a tots i a cadascun quan ho necessiten. De vegades, aquesta ajuda consisteix a donar-los i donar-nos temps. Temps per resoldre les diverses situacions que s'esdevenen durant la jornada. Temps per jugar, per observar (l'adult també necessita temps per a això), per crear, per gaudir del que estan fent i, sense caure en la utopia, respectar el temps que cada infant necessita per fer allò que vol, que l'interessa o que necessita.

És important que l'educadora cregui que, tal com el seu nom indica, està educant aquests nens i nenes, que a l'escola bressol tot el temps és educatiu i que en qualsevol moment del dia l'infant pot tenir una vivència, una experiència... que l'ajudi en el seu procés maduratiu i evolutiu. Perquè això sigui possible, ha de tenir al seu abast les eines i estratègies que només s'adquireixen amb un referent teòric clar i una pràctica educativa coherent amb el mateix i adient a la tasca que està duent a terme. ■

Carme Bonvehí, mestra de l'escola bressol Gràcia

Els infants i el dret a la ciutadania



Mara Davoli

Se m'ha demanat una aportació sobre la imatge d'infant i d'infància, i tot escrivint aquests apunts penso que el 20 de novembre és el dia mundial per als Drets de l'Infant i que aquest any 2009 fa vint anys que l'Assemblea de les Nacions Unides va ratificar la Declaració dels Drets dels Infants. I aleshores em pregunto: ¿Com es construeixen, avui, els nens (i nosaltres amb ells) una idea, un sentiment i un dret de ciutadania? En quins drets pensem? El dret a la vida, és clar, però juntament amb aquest, de forma irrenunciable, hi ha el dret a l'educació, i hi voldria afegir el dret a la bellesa i l'alegria.

L'educació (i el concepte d'infància) és una construcció cultural, social i política; per això demana necessàriament solidaritat i diàleg entre tots aquells qui, a títol diferent, determinen eleccions i orientacions culturals.

El projecte educatiu a les escoles bressol i parvularis municipals de la ciutat de Reggio Emilia té arrels llunyanes en el temps: un projecte i una experiència concreta fets possibles per la participació activa de molts homes i dones, i per la voluntat d'una ciutat d'invertir directament en l'educació de les joves generacions. Una inversió en el present que pretén mirar amb optimisme cap al futur.

Cadascun de nosaltres –com a educador i com a persona– duu en si mateix una imatge d'infant: una imatge que madurem dins la nostra experiència personal i del patrimoni social i cultural a què fem referència.

La nostra imatge d'infant, i de persona, és la de protagonista actiu que contribueix, a qualsevol edat, a la construcció de la comunitat a la qual pertany i de la qual és responsable.

«Els infants –escriu Carla Rinaldi en un assaig– estan biològicament predisposats a comunicar, a estar en relació, a viure ells mateixos en relació. Escolten la vida en totes les seves formes, colors, i escolten els altres: els adults i els coetanis. Els infants perceben ràpidament que l'acte d'escolta –és a dir, observar, però també tocar, ensumar, assaborir, buscar– és un acte fonamental per a la comunicació i la relació.»

Aquell en què nosaltres pensem és, doncs, un infant fort, perquè la seva força rau en una gran disponibilitat de recursos i potencialitats.

És un infant que entra de seguida en la complexitat del món i que ha de ser escoltat i respectat en la seva capacitat de fer, pensar, construir relacions. I que, en canvi, no vol ser definit, com passa massa sovint, per allò que no sap fer: no sap parlar, no sap caminar...

És un infant curiós, al qual li agrada cercar i explorar, desafiar el pensament en solitari i amb els altres; a qui agrada i que busca la relació, sense la qual –com cada ésser humà– «mor».

És un infant autor de les pròpies idees des del naixement, que sap preguntar-se i preguntar als altres i a les coses, i que cerca maneres pròpies i originals per construir el seu coneixement personal del món.

Un infant, doncs, disposat a allò nou i diferent, perquè cada infant porta en si mateix una història, un destí, un sentiment i una esperança de futur.

Aquell al qual la nostra experiència educativa es refereix és un infant portador i constructor de drets, que demana amb força ser escoltat, respectat i valorat en la seva pròpia identitat i unicitat. Tot això, però, pot quedar només com a un seguit de boniques definicions. Crec que hem de ser conscients que, si assumim aquesta imatge d'infant i de processos d'aprenentatge, estem obligats en conseqüència a invertir la nostra forma de pensar en l'educació, la funció de l'escola i dels educadors. En essència, el concepte de cultura.

Aquesta imatge d'infant i d'infància ens obliga a repensar en termes diferents la relació entre ensenyament i aprenentatge. Entre una escola de la instrucció i una escola de l'educació.

Si aquesta és la imatge d'infant a què fem referència, l'escola només pot ser pensada com a sistema, com un organisme viu, com un laboratori de gent que recerca i que aprèn conjuntament. Una escola en la



qual els adults –els educadors– haurien de ser capaços de proposar, en el dia a dia, una xarxa de situacions d'aprenentatge, de recerca, de joc i de treball; més que no dispensar solucions segures i receptes unívokes.

És un mestre que hauria de saber posar en pràctica sempre l'art del dubte, de l'espera i de la curiositat vers allò que encara no es coneix: una figura d'educador-investigador que no es limita a aplicar programes definits per altres sinó que contribueix a l'elaboració teòrica en diàleg amb altres professionals.

Teoria i pràctica, doncs, estretament connectades en una relació circular

d'anada i retorn continus: això demana, però, una idea d'educador que té una necessitat vital de construir la seva pròpia professionalitat en constant relació amb els companys i companyes, amb les famílies i amb els infants.

M'agradaria concloure aquestes breus notes confiant als infants la tasca de completar-les. Els que s'inclouen a continuació són alguns dels molts



pensaments i desigs expressats per les nenes i nens de cinc a sis anys que, en deixar el parvulari, parlen d'ells mateixos per presentar-se als futurs mestres de l'escola primària:

«Els nens són una persona humana... És important ser nens abans d'esdevenir grans, perquè és la vida que et dona l'energia per quan seràs gran...», Filippo

«És millor per als nens provar de fer les coses sols, perquè si proves de fer-ho sol aprens... perquè quan mires de fer una cosa t'has d'inventar les idees...», Ilaria

«Els anys no han de passar de pressa perquè nosaltres érem feliços abans de fer-nos grans, perquè els nens poden fer moltes més coses i perquè són més valents...», Davide

VOGLIO GIOCARE E
DIVERTIRMI
CECILIA

«vull jugar i divertir-me», Cecilia

VORREI COLORARMI
CAPELLI DI ROSA
MARTINA

«voldria pintar-me els cabells de color rosa», Martina

VOGLIO AVERE DEGLI AMICI
LUCA

«vull tenir amics», Luca

«voldria estar bé a la terra», aquest és un dels dissenys de la Giorgia que, en la seva extraordinària essencialitat, sona alhora com l'afirmació d'un dret universal per a tots els infants, independentment del lloc on visquin, i com advertència –a nosaltres els adults– que reclama la nostra consciència sobre el fet que estem tots junts en un destí comú com a habitants d'aquest planeta. ■

Mara Davoli, atelierista

VORREI CHE IL MONDO
SIA SAUO E SALVO
VIENTE DI BRUTTO

FABIO - D.

«voldria que el món estigués sa i estalvi... sense res de lleig», Fabio

VORREI STARE
BENE SULLA
TERRA

GIORGIA

Activisme? ...calma!

*Tota criatura necessita, des del naixement, llibertat per explorar i conquerir els seus espais.
Necessita llibertat per gatejar, per posar-se dreta, per caure i aixecar-se, per experimentar i aprendre.
Tota criatura necessita suport, espai i llibertat per intentar fer coses, per adquirir confiança i aprendre a créixer.*

Dret a la llibertat

Parlem molt sovint, a les formacions i escoltant els mestres de petits, de l'infant subjecte de drets, de l'infant «competent», de l'infant «autònom», de l'infant «capaç», que cal respectar i que ha de tenir la possibilitat de seguir els propis processos. Però, malgrat tot, sembla que la nostra mirada envers els infants no l'hem canviat gaire i moltes de les nostres maneres de fer i de tractar-los no tenen prou en compte el seu dret a la llibertat. Els mestres de petits, els mestres de les escoles bressol, som encara, massa sovint, els protagonistes principals dins l'escola. Ens falta baixar del pedestal dirigent dominador d'ensenyants, respectar el seus drets i confiar en les capacitats dels infants.

A les reunions d'equip es fa palès que encara no es tenen prou en compte els drets dels infants, i que la concepció d'infant competent no està prou integrada en la pràctica quotidiana. Els plantejaments que es fan sovint tornen a caure, de forma implícita, en la vella concepció d'infant segons la qual és el mestre qui l'ha d'omplir de continguts i en conseqüència comença la cursa del «Què fem? Quines activitats proposem? Com prepararem la tardor? Quina decoració? Com hi poden participar els infants? Quin conte programarem? Donarem plastilina o farem pintura? Quin material els donarem per experimentar al més aviat possible? ...fins i tot ja podem programar tocar la pintura amb el grup dels més petits de l'escola! Que divertit.» ...i, sobretot, «fotos, fotos, fotos!». Una cursa en la que l'infant no ocupa el lloc de subjecte actiu que li pertoca tant com a subjecte de drets com per la concepció d'infant competent que se'n deriva.

Sembla que hem *d'activar l'infant* amb una gran quantitat de propostes. Sembla que fem una cursa, una competició per veure qui fa les propostes més originals i qui ho presenta millor als passadissos. Després, sovint, vénen

Montserrat Fabrés

les corredisses, perquè es rentin les mans després de l'activitat; les presses durant el canvi de bolquers, al vestir-los...

Cal treballar d'aquesta manera, que representa tanta moguda i estrès per a tots? Quin és el lloc dels infants en aquestes dinàmiques? es tenen en compte els seus ritmes, el seu dret a la llibertat per explorar i conquerir espais, per gatejar, per posar-se drets, per caure i aixecar-se, per experimentar i aprendre?

Encara massa mestres tendeixen a voler tenir els infants ocupats tota l'estona i els proposen tot tipus d'activitats, amb una programació horària força detallada i exhaustiva: de tal hora a tal hora, entrades, recollir i fer el bon dia, oferir els instruments de música, pati, canvi de bolquers... Després vénen les presses i els moments de caos, sovint generadors d'agressivitat entre els infants. L'educadora encara s'afanya més i passa a fer el seu treball en cadena, calculant bé el temps perquè amb molt poca estona hem de rentar les mans, dinar i preparar els infants per a la migdiada. Si algun infant sent el «rau-rau» de la gana abans, doncs, apa, a distreure'l i que esperi, és fora de la programació horària... Però aleshores apareixen els neguits, la ràbia i els plors.

Necessitem tenir-los controlats. Els més grandets, el millor és que es mantinguin asseguts jugant a jocs de taula, ben controlats i amb poc moviment.

Aquest *activisme*, probablement, resulta de la necessitat de justificar la nostra tasca educativa, davant dels companys de feina, de la direcció, i sobretot de les famílies: poder explicar als pares què hem

fet i fem aprendre als nens i quins resultats podem mostrar que siguin palpables del que fan els seus fills a l'escola bressol. Evidentment els pares també volen resultats dits «escolars» dels seus fills com més aviat millor. «A casa ja pinta... a casa reconeix molts colors... fins i tot algunes lletres ...», ens diuen.

Aquest *activisme*, aquesta programació del dia a dia, dedicada a aquest tipus d'activitats, dona tranquil·litat i seguretat. Que cada matí, quan entrem, ho tinguem tot programat. Però, probablement, no tindrem temps per mirar, per escoltar, estar, comunicar-nos ni sobretot per acompanyar els infants en el dia a dia. Quin és el lloc de l'infant en aquesta pedagogia?

Amb aquestes pràctiques de programació de temps i d'activitats, ¿on queda aquest infant actiu, competent, aquest infant amb capacitats pròpies? Hem de repensar les nostres activitats i recentrar-les més en l'infant.

¿Hem de fer fer coses als infants, hem de programar moltes activitats per omplir tot el temps? Per créixer els infants necessiten temps, respec-



te i tranquil·litat. Necessiten afecte, suport i llibertat per actuar, per adquirir confiança i per aprendre per ells mateixos.

Em sembla més pertinent i eficaç treballar per desvetllar i promoure la seva curiositat, preparant espais i objectes perquè descobreixin i gaudeixin amb les seves activitats; acompanyant, gaudint i meravellant-nos de les seves descobertes autònomes. Nosaltres hem de vetllar activament, hem d'observar, acompanyar-los, esperar-los a adquirir progressivament la pròpia autonomia, hem de donar-los temps per aprendre a aprendre!

Em sembla que fer fer coses a l'infant, en el moment que la mestra vol i de la manera que ho demana, pot no ser massa educatiu, pot no ajudar massa a aprendre! Per aprendre, l'infant ha de sentir-se motivat per descobrir, per experimentar, per conèixer..., i valorat.

És amb els *èxits i fracassos* de la seva pròpia experiència que l'infant s'enriqueix, que l'infant aprèn.

Si forcem massa l'infant, si li fem fer coses per accelerar el seu desenvolupament, podem fer-lo sentir malament, incompetent, perquè li

demanem quelcom que el pot posar en una situació de fracàs, si encara no és el seu moment, si és fora del seu procés maduratiu.

Val la pena d'aturar-nos, repensar la nostra feina i recordar els principals objectius de l'escola bressol. Hauríem de recuperar la visió de l'infant capaç, que comunica, que es mou, que s'interessa, que busca, que fa, que interactua, que descobreix, que s'emociona. Aquest ésser únic i diferent, aquesta persona.

Veritablement és més difícil partir dels interessos, de les necessitats, dels moments evolutius i del benestar dels infants. Però és una qüestió de prioritats, d'actituds... i d'uns certs canvis en l'organització.

Ens cal vetllar pel benestar de l'infant, que l'infant se senti bé, que tingui satisfetes les seves necessitats físiques i psíquiques. Ha de rebre unes atencions, de qualitat, en el moment de tenir-ne cura. Hem de mirar que se senti reconegut i segur, perquè pugui interessar-se pel que l'envolta... i obrir-se al món.

No es tracta tant de buscar resultats concrets immediats, amb un activisme exagerat, com d'assegurar que l'infant, progressivament, faci un procés de creixement personal equilibrat que li permeti esdevenir autònom. Es tracta d'educar, d'ensenyar els infants a aprendre a *conèixer*, a *fer*, a *ser* i a *conviuere*.

Aquesta altra «manera de fer de mestre» demana:

- Conèixer i respectar els drets dels infants, tenir-los presents en el dia a dia tant en la nostre relació amb ells com en les propostes que els fem.
- Respectar les competències i capacitats de l'infant, el seu temps, els seus moviments, els seus ritmes evolutius, els seus ritmes horaris, les seves apetències... la seva activitat autònoma. El plaer de l'activitat de l'infant és un estímul indispensable per al seu desenvolupament.
- Esperonar indirectament els infants. No tant dirigint-los i fent-los jugar a racons, a enfilars boles, a pintar, a posar gomets, a disfressar-se, a muntar un circuit per fer psicomotricitat... com dissenyant, preparant i organitzant bé l'entorn i els espais, preparant materials i situant estratègicament els objectes (en funció de les etapes de desenvolupament), per incentivar la seva curiositat, perquè experimentin, descobreixin i es relacionin.





- Observar els infants, conèixer-los, comprendre'ls, aturant-nos, calmant-nos, retirant-nos de l'espai d'acció dels infants, no interferint, assegure'ns en l'espai del mestre, però essent presents, mirant i escoltant els infants.
- Intervenir quan calgui, oferint l'ajuda justa en determinades situacions o moments; iniciant, sostenint o recolzant l'activitat de l'infant per facilitar que pugui fer, tot sol, allò que es proposa, i per evitar frustracions inútils o innecessàries.
- Donar temps perquè l'infant pugui anar fins al límit dels seus projectes, de les seves descobertes. L'infant ha de poder decidir com desitja jugar, amb què, amb qui, i quant de temps jugarà. És ell qui decideix com juga i no hem d'esperar que jugui com nosaltres volem o imaginem.
- Ajudar els infants a conèixer els límits i les regles. Explicant-los, orientant, suggerint, protegint més que prohibint, vetllant per la seva

- seguretat i confiança.
- Valorar més les «rutines» quotidianes, els àpats, la higiene, el canvi de bolquers i el dormir. Hem d'organitzar-nos per disposar del temps necessari per individualitzar i enriquir la nostra relació amb cada infant.
 - Afavorir l'establiment del «vinde afectiu» amb cada infant; la construcció progressiva d'una bona «relació» amb cadascun dels infants, que és la base indispensable per promoure la seva seguretat emocional; alimentar i promoure les relacions entre els infants...

La qualitat de l'educació resulta del tracte respectuós als infants, de com els cuidem, de com els parlem, els escoltem, els mirem, i de com els agafem. Dels nostres gestos. L'infant, per construir-se, necessita sentir-se reconegut, escoltat, mirat i respectat per l'adult que en té cura.

Aquesta visió ens exigeix una altra responsabilitat, unes altres actituds, uns altres comportaments. Ens demana ser un mestre que organitza l'entorn, l'espai, els materials, que permet, que facilita, que acompanya i que respecta les iniciatives dels infants. Un mestre observador, que coneix, que no compara, que no jutja; un mestre atent que vetlla per les necessitats dels infants dels quals és responsable.

Potser és una tasca molt més complexa, però molt més eficaç, més rica i gratificant, dirigida a l'essencial de l'ésser humà: créixer i desenvolupar-se com a persona. L'adult, al seu costat, l'acompanya, l'escolta, el respecta i el recolza en el seu desenvolupament físic, emocional i intel·lectual.

En el fons, tenim una gran responsabilitat i necessitem explicitar una gran qüestió: ¿quins són els objectius de la nostra funció educadora, en general, però també en aquestes edats primerenques? A què volem donar valor? Al fet que l'infant faci moltes coses, que arribi a les fites que li marquem, com més aviat millor: un infant que sigui productiu, competitiu, obedient i dependent?

Les nostres intervencions educatives depenen també del concepte de societat que volem, de la idea que tenim de les relacions humanes. Una societat individualista, competitiva, opressiva, dominant... o una societat que valora les persones, que valora les diferències, que és respectuosa i solidària que considera els infants com a ciutadans ja avui i no com a

futurs ciutadans.

L'escola bressol hauria de contribuir a aconseguir que els infants esdevinguin capaços, curiosos i autònoms, per arribar a ser persones conscients, lliures, responsables, feliços i solidaris.

L'educació pot ser una tasca fantàstica.

Gaudim del fer de mestres dels petits respectant els seus drets i entre ells el dret a tenir llibertat per seguir el propi procés, el propi ritme, per escollir entre una oferta rica i variada, per manifestar les seves preferències i iniciatives.

Gaudim veient-los créixer, donem valor a la seva activitat, copsem els seus interessos i facilitem que els infants se sentin bé a l'escola bressol, acceptats i segurs. Apreciats pel que fan i no pel que opinem que ja haurien de fer. No els apressem, no tinguem el temps tan controlat i dirigit. No els omplim tota l'estona de noves propostes i projectes. Permetem que gaudeixin amb les seves descobertes i que no perdin la curiositat per conèixer, per aprendre.

Gaudim i vivim plegats en el gran sostre comú de l'escola bressol, de l'escola dels més petits. La casa de tots, dels infants, dels mestres i de les famílies, amb menys activisme i amb més calma per educar millor ■

Montserrat Fabrés, mestra

Bibliografia

- PIKLER, E. *Movise en llibertad*, Madrid: Narcea, 1969
- FALK, J. (ed.). *Escollar els infants*. Barcelona: Associació de Mestres Rosa Sensat, 2008 (Temes d'Infància 58)
- JUUL, J. *Su hijo, una persona competente*, Barcelona: Herder, 2004
- Comissió de la Infància de Justícia i Pau i Associació de Mestres Rosa Sensat. *Els seus drets (de 0 a 5 anys)*. Barcelona: Editorial Mediterrània. 1999

Drets dels infants, reponsabilitat i bones pràctiques.

Dret a l'amor, a la comprensió i a la protecció

El reconeixement de les necessitats fonamentals dels infants es pot traduir en una pràctica educativa que els permeti viure plenament una situació de benestar i de vida plaent. No sempre és fàcil trobar elements bàsics que estructurin la qualitat de la vida dels nens molt petits, ja sigui en les institucions com l'escola bressol, ja sigui en la vida i en les relacions familiars. El punt que es desenvolupa al llarg de l'article és el dret dels infants a l'amor, a la comprensió i a la protecció.

Nice Terzi

Tots tenim al cap termes als quals donem un abast, un significat molt estès, tan estès que de vegades resulten potser abstractes, genèrics, però que es vehiculen a través de gestos i de comportaments quotidians, sovint petits, senzills, que ens ajuden a veure en la concreció la importància d'una sèrie de comportaments.

Em referiré primer de tot a les necessitats dels infants perquè em sembla important reconèixer primer les necessitats i sobre la base de les necessitats reconegudes, procedir a tractar dels drets dels infants. És a dir el reconeixement i el respecte d'algunes necessitats bàsiques, ja sigui a l'escola bressol o a la família, com per exemple la qualitat de la cura, i la necessitat de dependència i alhora d'autonomia. Aquests aspectes i les eleccions organitzatives aparentment senzilles que es tradueixen en una pràctica quotidiana concreta, revelen en el seu si un pensament, una reflexió evident sobre aspectes teòrics i pràctics. Sobretot revelen que darrera d'aquestes pràctiques hi ha una concepció de l'infant com a persona, perquè respectar l'infant significa posar l'atenció i traduir un sentiment d'amor en una actitud de cura atenta, delicada i conscient perquè s'és conscient

que les primeres cures del cos són també les primeres formes i les més importants d'amor i d'educació que oferim a un infant. No pot existir cura sense educació, són dos conceptes absolutament intrínsecs, però també crec que no existeix educació sense relació de cura. Cura vol dir qualitat del to de veu, qualitat dels gestos, qualitat en el respecte al cos i als temps de l'infant.

Segons Miriam David es tracta de «tenir cura dels infants perquè puguin sentir-se bé en la pròpia pell¹ «Hi ha alguna cosa més fonamental, més bàsica per a cadascun de nosaltres, que sentir-se bé en la pròpia pell? Les primeres atencions que l'infant rep dels adults tenen aquest objectiu i si tenen aquest objectiu han d'estar pensades, han de tenir aquella lentitud, aquell ritme, aquella atenció que les converteixin en comportaments i en gestos que permetin al nen construir-se una identitat positiva. Per construir-se una identitat positiva cal primer sentir-se bé en la pròpia pell, per tant és necessari que els contactes físics ofereixin aquesta possibilitat. Un cos ben tractat, un cos cuidat és la condició primera per generar pensament, un cos mal tractat és un cos que no pot produir pensament, és un cos que no pot pensar. Si el cos de l'infant està mal tractat, no en el sentit de maltractament, sinó poc curat, o poc objecte d'atenció i de cura, un infant comença a perdre

sobretot el primer sentiment de si mateix. El primer sentit de les cures és precisament el propi reconeixement.

Podem parlar d'amor fins i tot en els serveis? A Lóczy ens diuen que sí, és a dir, que una mare té cura del propi fill perquè l'estima, i una educadora estima els infants del seu grup perquè en té cura. L'atenció conscient, doncs, modula les nostres actituds i determina la transcendència dels nostres comportaments i de les nostres comunicacions molt immediates, no verbals. Un altre aspecte rellevant rau en el fet que la cura és absolutament transversal respecte a una sèrie d'elements de la nostra vida quotidiana, travessa la quotidianitat.

La funció de la quotidianitat en la nostra cultura, en totes les cultures, és fonamental en la transmissió dels valors que una societat té en el seu si i també, precisament, en l'adquisició i en la percepció del valor d'un mateix. Cada infant adquireix el sentit de la tradició, de la cultura, els significats i els valors bàsics del món en què viu, com per exemple les expectatives, les prohibicions, el que es pot i no es pot fer, el que és important i el que està tolerat, és superflu o irrellevant dels comportaments quotidians del món en què està immers i dels que estan implícits en la quotidianitat. I, de la mateixa manera, adquireix el sentit del propi valor, no només i no tant per les paraules i les intencions explícites dels propis pares o de les educadores que en tenen cura, sinó precisament pels seus gestos quotidians, per la manera com n'han tingut cura al matí, fins i tot amb les presses, o per la manera com l'educadora l'acull i el despulla quan el canvia. Aquesta percepció de si mateix, aquest primer reconeixement de la pròpia identitat, i del propi valor, també nosaltres ens el vam construir a les cuines de la nostra infància. La força de la quotidianitat està lligada precisament al fet que aquests gestos, aquests comportaments, aquests tons de veu es repeteixen tots els dies de la vida dels infants. Generalment són comportaments que es refereixen a la corporeïtat i, per tant, actuen de manera sòlida i potent sobre els primers nuclis de la identitat.

Si aconseguim oferir aquest tipus d'atenció, de manera que un pare, una educadora tinguin clara consciència i la intencionalitat del gest que fan, llavors la qualitat dels gestos canvia. Saber què passa en la relació entre jo i un infant mentre li canvio els bolquers, no canvia la successió dels gestos i dels moments, però pot fer canviar molt la qualitat del gest

i, per tant, els ritmes, les comunicacions, les mirades, el to de veu, o sigui el sentit d'allò que passa efectivament entre jo i ell.

Crec que els infants tenen dret a gaudir d'una veritable disponibilitat per part de l'adult que en té cura. Una de les qualitats que caracteritza una educadora, un element que en defineix la professionalitat, és la disponibilitat física, mental i emotiva envers els infants que se li confien. El mateix és vàlid per als pares, la disponibilitat, o millor la intenció d'estar disponible físicament i mentalment per als propis fills és un fet estructurant, és una modalitat de ser, una capacitat d'estar, que els infants entenen i reben amb una gran claredat (Stern).

Recordo un cas divertit. No fa gaire temps en una escola bressol, un nen, just després d'arribar a l'escola, jugava a entrar i sortir d'un túnel que era a prop, mentre la mare parlava ininterrompudament amb l'educadora de temes que no l'afectaven. A ell no li agradava aquesta situació



i continuava fent soroll amb puntades de peu al túnel. La mare, absorta i amb l'entusiasme de la seva conversa, li feia gestos que parés, fins que l'educadora la va fer adonar que el nen reclamava la seva atenció. Llavors, ella va parar de parlar per mirar-lo, però era evident que encara estava absorta en els seus pensaments i que volia continuar el diàleg amb l'educadora. Durant un o dos minuts el nen va continuar el seu joc més tranquil, però després va dir: «també has de cantar» o sigui, no has de pensar en una altra cosa, millor que cantis, així fas el que jo et dic. Una cosa que tots hem après és que no es pot mentir als infants, perquè la qualitat del nostre component emotiu els arriba tota sencera.

Per tant parlem del dret dels infants a gaudir de la disponibilitat dels adults, a un viure distès de disponibilitat fins i tot a casa, fins i tot al final d'un dia cansat, d'un dia de presses, sense comptar els minuts de temps que estem robant a la feina, a l'ordinador o a l'endrega de la casa o a altres coses. De vegades, quan responem a les demandes dels infants, la nostra manera de fer agafa l'estil d'una feina de comptables: «Apa, ara ja hem jugat mitja hora,... t'he escoltat,... hem fet carantines...» ocultant malament una ànsia, una pressa, un cansament que contradiuen la intenció d'una disponibilitat distesa en el temps. Naturalment, això no significa que no sigui útil desitjar i proporcionar-se també moments d'autonomia recíproca, sinó més aviat preveure i tenir cura de que els temps i els ritmes siguin conformes a les necessitats i a les capacitats dels infants i no dels pares, de les educadores, dels adults i tenir cura de que les situacions, els ambients, els objectes, estiguin estructurats per facilitar una disponibilitat que no s'interromp sinó que pren altres formes. Probablement, això és més fàcil a l'escola bressol que no pas a casa, perquè a l'escola el temps és més dilatat, més a la mida del nen, tot i que la mediació entre les normes institucionals i els drets dels infants requereix una complicada i periòdica negociació.

El tema de l'autonomia no pot separar-se o prevaler al de la cura i la protecció; una gran conquesta de l'escola bressol respecte al parvulari ha estat la de reconèixer la coexistència de les necessitats de dependència i d'autonomia. Hem donat i certament donem molt valor a l'autonomia, però massa sovint els nostres comportaments estan fonamentalment guiats per una expectativa d'autonomia, fins i tot precoç, i no pel reconeixement de la necessitat de dependència per la qual els infants ens

demanen principalment protecció. És més, potser hi ha gairebé el temor que respondre a les seves demandes de protecció i de proximitat pugui ser contraproduent i pugui provocar massa dependència. Però, és precisament aquest comportament protector el que garantirà i contribuirà a que cadascú construeixi, al seu ritme, la seguretat que posteriorment desenvoluparà la capacitat de caminar i de fer de manera autònoma, amb plaer i satisfacció.

Un dels drets de cada infant consisteix, doncs, en ser recolzat, en ser *sostingut* en l'adquisició de la pròpia autonomia més que no pas en ser *estimulat* a l'autonomia (Winnicott-Cocover). Sostenir significa que, allà on s'observa i reconeix la capacitat i el desig de l'infant de fer, se'l pot «ajudar a fer ell sol». Estimular, en canvi, és un terme que es refereix més a una expectativa, a un desig de l'adult, fora de la intenció o de la tria de l'infant.

Respectar els drets d'atenció, de comprensió, de protecció dels infants, esdevé, doncs, un objectiu que ens ha de guiar en la concepció dels serveis amb una òptica tal, per la qual tota l'organització del servei, des de la de la feina dels adults fins a l'organització de l'espai, dels materials, dels grups, del temps i dels ritmes de vida dels infants,... estigui pensada per facilitar l'establiment de relacions educatives que permetin copsar i acollir els senyals comunicatius dels infants per poder-los comprendre i protegir.

Una altra de les actituds fonamentals dels adults envers els infants és la de l'*escolta*. L'escolta passa a través de modalitats, comportaments subtils adreçats precisament al fet d'aconseguir copsar els senyals comunicatius dels infants, d'aturar-s'hi, fins i tot quan no són immediatament comprensibles o significatius, de donar-se el temps de comprendre i de captar encara més. Parlo de senyals comunicatius perquè els senyals esdevenen comunicatius quan una altra ment els capta, els acull, els veu. Si no hi ha una ment adulta que l'acull i que l'entén, un comportament cau en el buit, no mostra res a ningú i, el que és pitjor, corre el risc de perdre el significat, i això va contra el dret dels infants de ser compresos.

Per tant és útil donar-se temps apropiats, comprometre's per millorar la capacitat d'*estar* i d'*esperar*, per captar també aquell sentit no sempre comprensible amb infants molt petits, per preguntar-se què m'està dient, abans

d'intervenir. Intervenir, fer -fins i tot abans d'entendre- sovint respon a la necessitat de fer callar, d'emmudir aquell comportament infantil que ens remou a dins i ens provoca una sensació incòmoda.

Vull tornar a subratllar que em sembla important que a l'escola bresol tot s'orienti a desenvolupar aquesta difícil i delicada capacitat. Recordem, a més, que entre les primeres finalitats de la majoria de les normatives municipals s'enuncia el dret a la individualitat, tot i que dins d'un context que està construït en una dimensió de sociabilitat i de grup. Un dret que troba concreció en una concepció precisa de la pròpia activitat educativa orientada per una visió unitària i integrada de les diferents experiències dels infants -afectives, cognitives, relacionals- en cada moment.

Els infants han de poder gaudir de la mateixa atenció, el mateix interès i respecte per part de les educadores mentre juguen i mentre mengen, mentre dibuixen i mentre fan les seves tries, quan agafen el menjar amb el cullerot, i quan es serveixen ells sols a taula. El mateix respecte pels temps i pels modes individuals, per tal que cadascú pugui fer sol, amb l'atenció i la gratificació de l'adult present; el clima tranquil i distès que permet escoltar les emocions i els pensaments entre adults i infants i entre aquests. Així doncs, cal disposar d'una pràctica quotidiana planificada per sostenir la importància de les experiències completes i integrades dels infants en tot moment, sense distinció de valor entre elles, regulada per aquella sistematització i regularitat de situacions que permeten als infants moure's amb un domini i llibertat més grans.

Un context pensat i organitzat així resulta eficaç per sostenir relacions educatives responsables i capaces d'ajudar els infants en el seu procés de pensament. S'aprèn a pensar en el si de relacions significatives, que requereixen temps, compromís i atenció de l'adult, que exigeixen la presència disponible i atenta d'una ment adulta capaç de fer seves i donar un sentit i un nom a les emocions que els infants experimenten; llavors les emocions es poden anomenar: ràbia, tristesa, alegria i, per tant, són imaginables i reconeixibles. Aquesta és la funció parental de les educadores, dels pares i dels adults que es relacionen -tot i que de diverses maneres- amb els infants. Ser capaç de copsar, comprendre i tenir «al cap» el fer, el sentir i el dir d'un infant, de donar-li significat i de restituir-li un sentit, el que anomenem: funció del pensament. La funció parental és transversal i és pròpia

dels molts adults que es relacionen amb els infants sense confondre's amb el rol parental; el rol és només dels pares, mentre que la funció la poden exercir també altres adults.

El fet és que a les nostres ciutats, sobretot a les ciutats grans, aquesta funció ja no es veu i no es du a terme, a no ser en els serveis on hi ha més possibilitat de tenir cura d'aquests moments de trobada. És doncs una funció de pensament que esdevé, en certa manera, un mètode perquè els infants aprenguin a pensar. Això comporta la capacitat i el compromís d'escoltar-se un mateix i les pròpies emocions per fer espai i acollir les dels infants, sense confondre's ni deixar-se aclaparar per aquestes sinó per donar-los reconeixement. *Donar reconeixement* és un element important en relació al dret a la pròpia identitat individual. Per aixó és important donar reconeixement a l'infant, als seus petits gestos, als seus desigs, a les seves maneres de fer, a les seves emocions,... per tal que les demandes i expectatives dels adults no resultin molt més importants que les seves percepcions i emocions, sinó que l'infant pugui reconèixer els propis senyals com a expressions vàlides d'ell mateix. Les informacions que em donen els altres, m'ajuden a saber qui sóc, a construir la meua identitat, aquest és un dels aspectes més difícils del creixement. Es tracta d'un conflicte, d'un equilibri sempre present en incorporar-se al grup de referència més important que és la família: acceptar no només les demandes, sinó mantenir una part d'un mateix, sense renunciar massa i sense que la sentim massa esclafada (Vallino). Donar reconeixement és, doncs, una funció fonamental dels adults per tal que un infant pugui reconèixer que existeix una individualitat seva específica, en tingui confirmació i informacions encoratjadores.

Aquest «donar reconeixement» significa també respecte pels interessos i per les intencions dels nens ja sigui a casa com a l'escola. Significa capacitat d'estar atents al seu interès, al seu fer, al seu joc i reconèixer el joc com a seu sense apropiar-nos-en. Per tant també implica el dret a veure respectat el seu joc, en el sentit del reconeixement i del respecte de les intencions reals i autònomes que es manifesten en el seu joc i del valor del seu desenvolupament, i renunciarem a envair-lo amb les nostres expectatives i els nostres objectius. Els resultats que ens interessin, la bellesa que busquem, els límits que introduïm, de fet, massa sovint, pertanyen a les nostres intencions més que no pas a les seves.

És important recordar també el dret a la claredat dels límits, de les normes i dels valors del grup d'adults de pertinença; aquest és un element important en el creixement i en la construcció de la pròpia identitat. Els infants tenen dret a tenir normes clares, perquè tenen dret a entendre amb claredat quins són els valors dels adults importants per a ell: què compta i que no, què es pot i què no es pot fer... Aquesta claredat, ajuda els adults en la conscienciació dels propis valors i a compartir-los amb la família.

Saber que tenim valors constitueix un element no banal d'identitat per a tots i facilita la comunicació.

Abans parlàvem de la *funció parental* en sentit ampli, de suport parental, crec que la pròpia existència dels serveis significa i desenvolupa una funció de suport als pares, ja des dels moments de consulta quotidiana recíproca. La comunicació entre serveis i famílies, quan assumeix efectivament les característiques d'una consulta autèntica i recíproca, desenvolupa la capacitat d'afirmar molt més el pensament i la projectivitat dels pares. Si les educadores pensen amb convicció que els pares tenen competències i capacitat de pensament, també ells hi creuran més i se sentiran més autoritzats a mostrar i prendre el control de les seves competències incipients.

No sempre és fàcil donar suport als pares en la seva difícil tasca, però crec que una de les coses més importants que poden aprendre els adults en aquesta relació recíproca consisteix en la convicció que les relacions amb els nens són quelcom que creix i es desenvolupa. Les relacions s'han de cuidar, les relacions s'ajusten, les relacions tenen un temps llarg al davant, es poden modificar i, per tant, sempre podem tenir confiança en les relacions que tenim amb els nostres infants.

Avui els temes i els problemes de vegades esdevenen més complexos i ens creen dificultats més grans. En un congrés, a Mòdena, un treball de recerca



de la doctora Susana Mantovani referia com, en una reunió de grup de pares estrangers, es discutia sobre una sèrie de preguntes i de temes que els infants de l'escola bressol i de parvulari plantejaven als pares. Una mare preguntava: «Què faig? El meu fill m'ha preguntat –mare, és veritat que jo sóc menys fosc de pell que la meva germana? És veritat que jo sóc més clar?»

Així s'obria una reflexió en un grup de pares sobre aquests temes. Crec que aquestes qüestions han de plantejar preguntes a la formació, però també ens han de plantejar preguntes importants a tots nosaltres, pares i educadors, per tal de fer-nos més atents i capaços de respectar el dret de tots els infants a ser reconeguts i respectats en la seva diferència i en la seva unitat. Els infants, si els escoltem, si ens prenem seriosament allò que diuen, són absolutament i inexorablement capaços de plantejar-nos preguntes que condueixen a camins d'una real possibilitat de convivència i de pau. ■

Nize Terzi, psicòloga i pedagoga a Parma

Congrés «Fem lloc als nens». Città di Castello (Itàlia) 5 de desembre de 2008

1. DAVID, M.; APPELL, G. *Lóczy, una insòlita atenció personal*. Barcelona: Octaedro-Associació de Mestres Rosa Sensat, en preparació

Traduït per Àngels Polo

Bibliografia

FALK, J. (ed.). *Temes d'Infància 58: Lóczy, escoltar els infants*. Barcelona: A.M. Rosa Sensat, 2008

STERN, DANIEL N. *La primera relació madre-hijo* (Vol. 4). Madrid: Morata, 1999

WINNICOTT, D. W. *Los procesos de maduración y el ambiente facilitador: estudios para una teoría del desarrollo emocional*. Barcelona: Paidós, 1993

WINNICOTT, D. W. *Los bebés y sus madres*. Barcelona: Paidós, 1998

El petit museu de classe

Si no aspirem a trobar el sentit màgic de les coses, estarem afegint noves fonts d'embrutiment a l'home contemporani.

Joan Miró

Roser Gómez

El petit museu de classe té com a objectiu principal provocar la curiositat i el plaer de la mirada cap als petits objectes de la vida quotidiana per gaudir, amb la seva contemplació, d'un món de sensacions i noves descobertes sobre els mateixos.

Aquest petit espai muntat en un racó de la classe amb un parell de taules plenes de petites safates està format per diferents objectes curiosos i agradables a la mirada, que poden ser manipulats. Es tracta de troballes aportades bé pel mestre, bé pels infants, per compartir el plaer de les diferents sensacions que ens aporten.

Sensacions que vindran donades per la varietat i la diversitat d'objectes que s'hi apleguin: tous, durs, de ferro, de fusta, de colors, brillants, rugosos...

Són els mateixos nens que, tenint en compte les diferents característiques dels objectes, van confegint petites col·leccions.

Segons els períodes i els projectes i temes que van sorgint al llarg de l'any, el museu de classe funciona de manera més o menys intensa i afavoreix les aportacions de la mainada, tot provocant noves ganes de fer el xafarder per part de tot el grup, per anar descobrint les sorpreses de les noves troballes.

Es tracta que el material que s'hi exposi estigui a l'abast dels nens en tot moment perquè puguin observar, mirar amb les lupes i delectar-se amb tots els materials existents, mentre es van comunicant entre ells els resultats de les seves descobertes.

És important que aquest museu reculli totes aquelles troballes que fan els infants, perquè això farà augmentar l'interès i les ganes de seguir contribuint amb noves aportacions. Tots els materials que s'hi exposin han d'estar en bon estat i s'han de renovar amb certa freqüència perquè conservin la seva funció de seducció i d'incitació a la mirada i a la imaginació.

S'han d'anar variant però també ha de quedar clara la seva conservació i delicadesa a l'hora de manipular els objectes, ja que tampoc no es vol perdre la idea de museu. A vegades serà important retirar un objecte de la circulació, perquè ja ha perdut l'interès, i fer-lo aparèixer de nou al cap d'un temps ja que aquest retrobament tornarà a desvetllar mirades i records.

Es tractarà, doncs, de passar de la mirada distreta i del primer cop d'ull a l'examen aprofundit, a la comparació, a la recerca del detall i a la possibilitat d'anàlisi i de síntesi que sorgirà de manera espontània.

Les petites safates i els seus objectes seran fruit de diverses col·leccions que aniran confegint els infants a partir de tots aquells «tresors» que van trobant al pati, al carrer, a casa...

Una mirada tranquil·la els ajudarà a percebre els petits detalls que contenen i els farà desenvolupar la sensibilitat necessària per poder viure i donar un sentit diferent al món en què viuen. ■

Tot sovint, quan mirem els calaixos i les caixes reservades per a cadascun dels infants hi descobrim moltes coses: papers retallats, papers de caramel, pedretes, capsetes, branquillons, joguinetes, paquetets de sorra, boles de sorra fina, flors, el cartronet del seu nom, el llibre que els agrada mirar... tantes coses!

Talment podríem trobar, també, moltes coses a les seves butxaques o a la seva cartera.

Igual que l'adult, l'infant recull i valora aquelles coses que li agraden i passen a formar part de la seva propietat, podríem pensar que són elements que formen part de la seva intimitat personal.

Podem dir que l'infant és col·leccionista de mena perquè recull i guarda objectes que per a ell són tresors preuats.

COL·LECCIONS



bones pensades



Conversa amb Philippe Meirieu

La pedagogia, alternativa a l'autoritarisme

David Altimir

David Altimir: *L'objectiu de l'educació és aprendre a pensar?*

Philippe Meirieu: Sí, crec que és un objectiu cada vegada més fort i que ve imposat per l'evolució de la nostra societat. El 1970 va sortir una gran publicació de la Unesco que es titulava *Aprendre a ser*, i crec que expressava molt bé el fet que llavors l'important era existir en el món en tant que subjecte. Ara veiem que el caos, aquesta diversitat extraordinària que està emergint i aquesta multitud de fenòmens, que no sempre són fàcils d'entendre, exigeix dels individus que aprenguin a pensar en situacions molt més complexes que fins ara. Hi ha una evolució social que exigeix dels individus que es desempalleguin del que jo anomeno pulsional, sobre activat per la societat ultralliberal, per aprendre a pensar i prendre distància de tot i de tots els qui intentarien manipular-lo. Així doncs penso que és un objectiu important i que és un objectiu de la institució escolar, però també de la democràcia, és a dir que no hi ha democràcia possible si no s'ensenya als individus a pensar i a pensar de manera autònoma.

D. A.: *Sovint parlem de l'ofici de mestre com un ofici en equilibri entre diferents tensions. Pensant en els mestres d'infants de 0-6 anys, com poden jugar amb la paradoxa de què feu esment de caos i control? Perquè aquí sembla que haguem de controlar el caos amb la burocràcia, la competència, l'artifici... no sé si a França passa el mateix.*

Aquest pedagog francès és un dels intel·lectuals de l'educació més lúcids i influents de l'actualitat. Les seves idees pedagògiques són fruit de la pròpia experiència com a professor de secundària, com a mestre de mestres i també de la seva activitat de recerca. Les seves obres qüestionen la realitat i aporten elements de debat i reflexió als temes més candents de l'educació.

P. M.: Si, exactament és el mateix problema a França... Crec que hem desenvolupat tota una sèrie de fenòmens socials que fan que, de vegades, puguem tenir por davant del caos i davant d'aquesta por sovint tenim la temptació d'arreglar el problema del caos amb la contenció, o sigui amb un reforçament de l'autoritarisme, de l'avaluació, del pilotatge tecnocràtic o sigui que arreglaríem el caos com en els pitjors escenaris de ciència ficció, amb una organització que a força de ser controladora esdevindria inhumana com en les grans utopies dels segles XVIII i XIX que lluiten contra el caos amb una forma de rigidesa social. I crec que per als mestres és el mateix, veuen arribar a les seves classes infants que són diferents dels de fa 20 o 30 anys, uns infants, de vegades, amb una excitació personal considerable i en front d'això hi pot haver la temptació del mestre de tractar l'excitació amb la normalització, i tractar l'excitació amb la normalització és anar en contra dels objectius de l'educació. Per aquesta raó penso que hem de tractar aquesta sobreexcitació amb el que anomeno la normativitat, és a dir la capacitat de construir situacions on els infants poden descobrir la utilitat de les seves pròpies normes i la utilitat de les normes per viure junts. Per tant, la qüestió és saber si, en relació amb el caos, imposem des de l'exterior una organització burocràtica, tecnocràtica, un autoritarisme que doni seguretat als adults o si establim situacions en les quals els infants puguin aprendre a simbolitzar el caos i a controlar per ells mateixos el caos que hi ha a dins

seu i el caos en què estan immersos. Aquesta és la vertadera qüestió i si no hi ha un canvi en l'àmbit pedagògic correm el risc de tenir, tan a l'escola com en tota la societat, un tractament del caos amb una seguretat gairebé policial. Ens trobem en un moment de la nostra història en què paradoxalment el liberalisme allibera les pulsions, però com que els principis tecnocràtics tradicionals ja no funcionen estem temptats d'arreglar el problema del caos amb l'autoritarisme i no amb la pedagogia. Penso que la pedagogia és una alternativa a l'autoritarisme i que és molt important que des de ben petits els infants aprenguin a controlar-se i no a que els controlin. Hi ha dues possibilitats: o els infants es controlen o els adults els controlen, i si són els adults els que els controlen ens situem en una pedagogia normativa, no en una pedagogia que permet l'emergència de la llibertat. Actualment hi ha la temptació de controlar els infants per tal que no visquin en el caos, però això no fa possible necessàriament que aprenguin a controlar-se.

D. A.: *Vostè ha escrit que cal ser jove per ser contestatari...*

P. M.: Sí, i cal ajudar-los a pensar perquè siguin autònoms, perquè siguin capaços de pensar per ells mateixos. És un problema real pensar per un mateix, és difícil i també és un risc, però és la base de la democràcia. Un país on no es pensa per un mateix és un país on la democràcia no és possible. El caos que ha estat engendrat pel liberalisme també pot preparar el retorn d'una dictadura, perquè el caos fa por, inquieta. Els infants que arriben a l'escola sobreexcitats inquieten els mestres, i davant d'aquesta inquietud poden estar temptats de desenvolupar justament una pedagogia molt normalitzadora, molt repressora, molt limitadora, una pedagogia que no permeti a l'individu, al subjecte, pensar per ell mateix i fer d'ell mateix el propi subjecte, esdevenir ell mateix subjecte.

D. A.: *Com veu el diàleg entre l'ensenyament i l'aprenentatge en aquesta dimensió de la pedagogia que acaba d'evocar?*

P. M.: Penso que és el diàleg que els pedagogs han formalitzat des de fa molt de temps entre la necessitat de crear situacions de descoberta i la necessitat de crear situacions de formalització. L'infant necessita participar en situacions de descoberta, d'aprenentatge que construeix l'educador i en les quals situa estris, limitacions, però limitacions fecundes que permeten accedir al pensament. Després, cal sortir d'aquestes situacions de descoberta per construir situacions que jo anomeno no de normalització sinó

de formalització. És a dir, que cal construir situacions on hi ha una identificació de les adquisicions, una reconstrucció coherent del que s'ha descobert, una identificació del que s'ha comprès i un treball sobre la transferència del que s'ha adquirit. Per tant crec que l'important en relació amb els mestres de la primera infància és que sentin la necessitat d'alternar en el treball quotidià situacions de descoberta per a l'infant on es pugui expressar la seva llibertat en uns marcs concebuts per a això, i situacions on es necessitarà un temps de concentració, atenció, silenci, rigor, de posar en ordre i d'interioritzar el que s'hagi adquirit.

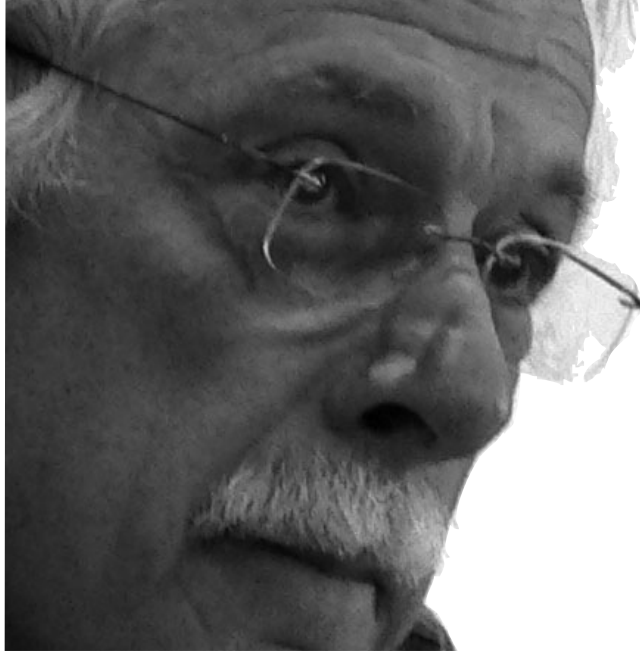
D. A.: *Sempre és així? De la descoberta a la formalització? O també pot ser a la inversa?*

P. M.: Evidentment, també pot ser a l'inrevés. Per als infants de 0 a 6 anys, i tenint en compte l'evolució psicològica, penso que l'important és donar prioritat a aquest moviment que va del tempteig, de la descoberta, a la formalització. Són necessaris moments d'activitat, però no s'ha de fer activisme. A França a vegades veiem, en tots els que s'ocupen de la primera infància, aquesta temptació de l'activisme: es fa fer permanentment, però quasi mai es fa reflexionar. En canvi les recerques que hem dut a terme des de fa uns anys demostren que als infants més petits cal fer-los actuar, cal fer-los descobrir, cal fer-los manipular, cal fer-los construir, però cal també fer-los pensar. És a dir, fer-los reflexionar sobre el que han comprès i no només sobre el que han fet, sobre el que han après i no només sobre el que han construït. Perquè l'infant sap expressar fàcilment el que ha fet, però no necessàriament el que ha comprès i el que ha adquirit mentalment. I aquí és on la selecció social intervé més, perquè reforça la fractura entre els que estan en el fer i els que estan en el comprendre. Un cert nombre d'infants, especialment els infants dels mitjans populars, es troben sempre en el fer, i els seus pares que també estan en el fer, els inciten a fer de l'èxit material el criteri de l'èxit escolar. Però el criteri de l'èxit escolar no és només aconseguir materialment fer alguna cosa, amb cubs..., sinó que és comprendre com hi hem arribat, com ho hem fet, i aquí hi ha tota una feina de formalització que anomenem de metacognició, que és absolutament essencial i que considero completament determinant si no volem deixar que la selecció social, en particular amb aquests nens petits, s'apoderi de l'escola.

He de dir que un cert nombre de mestres, que són mestres progressistes, sovint han subestimat els temps de reflexió en profit dels temps d'activitat i sovint han cregut que fer fer era suficient. Però quan fem fer, efectivament posem als nens en situació d'adquirir autonomia, de descobrir, de temptejar, però precisament per als infants menys afavorits també cal pensar en temps d'atenció, temps de reflexió, temps de concentració. Un bon nombre de pedagogs han insistit en això, Maria Montessori, Célestin Freinet, fins i tot Pestalozzi van insistir molt en aquest aspecte, i crec que actualment disposar d'aquests temps és encara més important pel fet que vivim en una societat que cultiva la dispersió i on l'educació és precisament l'invers de la dispersió, és a dir l'aprenentatge d'un pensament que es construeix en convergència cap a alguna cosa, que construeix la seva atenció i que no està en l'esclat permanent.

D. A.: *Per aconseguir fer aquest exercici de metacognició amb els més petits, cal revisar els verbs parlar i escoltar?*

P. M.: Sí, i tant. Cal parlar, però efectivament hem d'estar en la dialèctica parlar-escoltar i sobretot cal aprendre a parlar bé. Aquí també ens trobem davant d'un problema social important. El que té èxit a l'escola és el que parla amb precisió, és a dir el qui és més a prop de dir el que desitja dir. L'aprenentatge escolar i l'aprenentatge intel·lectual, l'aprenentatge del pensament és l'aprenentatge de la distinció. Aprenem a distingir les coses. A casa aprenem a distingir el que està permès del que està prohibit, aprenem a distingir l'àmbit privat de l'àmbit públic,... A l'escola aprendrem a distingir progressivament el llenguatge oral i el llenguatge escrit, aprendrem a distingir les lletres, les figures geomètriques, un triangle, un quadrilàter, i així aprendrem progressivament a distingir. Aprendre a parlar bé és aprendre a anar sempre cap a una paraula que no es conforma amb l'aproximació i que s'esforçarà amb el nen per estar el més a prop possible del que es vol dir. Aquesta és la raó perquè amb els nens petits crec que és



absolutament essencial procedir a reformulacions sistemàtiques, aquest és el paper de l'adult, dir-li: «si ho he entès bé és això el que has volgut dir». Reformulem per bandejar les aproximacions, per allunyar les formes lingüístiques que no siguin precises i rigoroses, perquè per a l'infant de 0 a 6 anys no hi ha diferència entre aprendre a parlar i aprendre a pensar. És a través de l'exigència d'un llenguatge rigorós, d'un llenguatge que va precisament a allò essencial que s'aprèn a estructurar el propi pensament.

D. A.: *Llavors caldrà que nosaltres com a mestres primer aprenguem a parlar...*

P. M.: Cal que aprenguem a utilitzar els mots exactes. Per exemple, molts mestres confonen un error i una falta i, en francès, aquesta és una distinció important. Un nen pot cometre un error sense que sigui una falta i crec que el mestre ha d'aprendre a dir a l'infant: «has comès un error però no és greu, no és una falta». Cal que l'infant aprengui progressivament a distingir un cert nombre de coses. En el registre cognitiu, purament lògicoductiu, distingirà formes geomètriques, normes, distingirà la subtracció de l'addició, i després progressivament distingirà conceptes, distingirà la compassió i la generositat, l'humor i la ironia, entendre que hi ha coses que humilien i coses que no... etcètera. O sigui que aprendre a parlar és aprendre a pensar amb precisió, és aprendre a no estar satisfet a no conformar-se amb l'aproximació per entrar en una paraula que està posseïda pel desig d'estar el més a prop possible del més exacte, d'estar en l'exigència de la precisió, del rigor, de l'exactitud i progressivament de la veritat. I és aquesta exigència la que permetrà la formació del ciutadà, i la seva implicació en el debat democràtic. Entre les distincions fonamentals n'hi ha una que és constitutiva de la democràcia, que cal treballar amb els infants des de molt aviat i és la distinció entre el saber i el creure. L'infant ha de ser capaç de distingir que hi ha coses que sap, que provenen d'un consens en què tot-

hom hi està d'acord, i que hi ha coses que pertanyen al creure, a la seva pròpia subjectivitat, al seu propi pensament personal i que no és el mateix, que hi ha diferències fonamentals. Aquesta diferència entre el saber i el creure, entre el fet i la opinió és una distinció en què no hi ha democràcia possible. La democràcia és el fet de parlar junts tot distingint el que és objecte de saber, i sobre el qual cal posar-se d'acord, de les opinions que s'enfrontaran per intentar construir el bé comú. Per tant veiem que aprendre a pensar, aprendre a parlar, requereix realment un treball el més proper possible de l'alumne, un treball que posarà en pràctica el que Rogers anomenava la reformulació empàtica: «Si ho he entès bé has volgut dir això», i l'infant respondrà «no, no volia dir això», «dons potser volies dir això...». I arribarem progressivament a una paraula que estarà estructurada, a una frase que serà correcta, a una manera d'expressar-se en la qual l'infant es reconeixerà i que serà la més propera al que ell vol dir. I aquest és el millor servei que l'educador pot oferir, fer a l'infant capaç d'una paraula exacta.

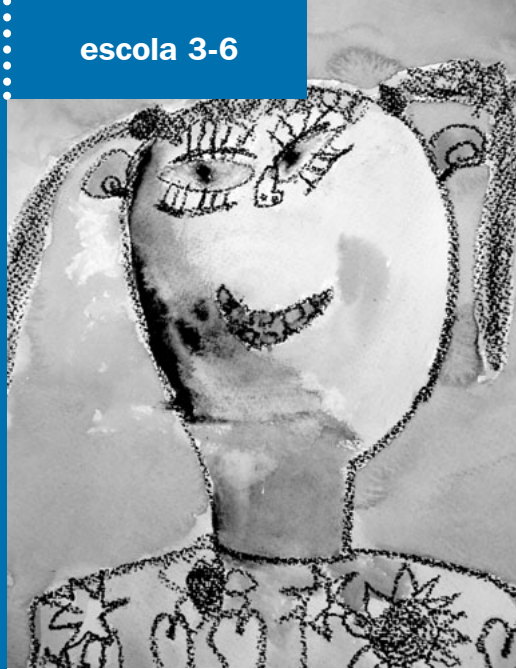
D. A.: *Segons una certa concepció de la pedagogia, de certes escoles més psicocèntriques, els mestres potser tenim tendència a pensar que abans de saber cal que els infants creguin...*

P. M.: En tot pensament humà hi ha part de creença i part de saber. Mai no es podrà separar completament el creure i el saber. Sempre hi ha una part de creença en el saber i sempre queda alguna cosa del saber en les creences. L'esforç per distingir interiorment una cosa de l'altra és un treball personal, una espècie d'higiene mental, de dir: «tinc el dret de creure en la metempsicosi, les libèl·lules quan es moren es converteixen en vaques», tenim el dret de creure-hi, no podem impedir que l'infant hi cregui, però aquesta és la seva creença, nosaltres li ensenyarem coses que provenen del saber. Per exemple, situem-nos en un aprenentatge important entre els 0 i els 6 anys com és l'aprenentatge de la lectura. En la lectura hi ha saber i hi ha creure. Quan llegeixo un text hi ha coses que el text m'imposa, no el puc canviar, si hi ha un futur en el text no és un passat, si hi ha un condicional no és un subjuntiu, si hi ha un singular no és un plural. El text em dona coses que cal saber, però el text no m'ho diu tot i jo puc, en allò que el text no em diu, creure coses. El problema és respectar el que el text ens diu i donar-me el dret de pensar sobre el text a través del que no diu. Veiem doncs que la lectura és com

un cursor que es desplaça entre dues extremitats: d'una banda hi ha els infants que llegeixen d'una manera mecànica, és a dir, sense interpretar el que llegeixen, desxifrant únicament els mots, i d'altra banda hi ha infants que s'emancipen completament dels mots, que no desxifren res i que ho interpreten tot d'una manera completament imaginària. Entre aquests dos pols oposats hi ha l'acte de llegir que consisteix en prendre informacions objectives del text i en interpretar el text per donar-li sentit. Però l'infant aprendrà realment a llegir quan sàpiga fer les dues coses. L'infant que sap llegir és el que pren els materials del text que provenen del saber i que amb aquests construeix sentit que prové del creure. Crec que els dos termes estan en interacció permanent. Cal treballar simultàniament amb tots dos i no posar l'un abans que l'altre, no n'hi ha cap que precedeixi l'altre, estan en interacció permanent. L'acte de la lectura o fins i tot l'acte de comprendre el pensament d'algú, la paraula d'algú, és precisament l'equilibri entre aquests dos pols. Els infants que realment pensen són els que es basen en els materials per interpretar i alhora són capaços d'emancipar-se d'aquests i no estar completament en una espècie de repetició mecànica del material.

Aquesta polaritat entre el que podríem anomenar l'objectalitat pura i la subjectivitat pura es construeix entre els 0 i els 6 anys. Hi ha infants que no aconsegueixen pensar perquè estan atrapats en la objectalitat pura, o sigui que tot el que veuen ho prenen com un objecte davant del qual es prohibeixen pensar, i hi ha els infants que estan immersos en la imaginació, de vegades en el deliri, o sigui que no hi ha cap moment en què el seu pensament s'aferri a alguna cosa que provingui de l'objectivitat. Aquest diàleg entre el subjecte i el món és fonamentalment estructurant en la construcció de la intel·ligència, especialment entre els 0 i els 6 anys. És el que Piaget va expressar parlant de la dialèctica entre l'acomodació i l'assimilació, és el que tots els pedagogs han expressat quan expliquen que el subjecte es construeix en el seu diàleg amb el món, i és aquesta construcció a partir del diàleg amb el món la que permet aprendre a pensar sense ser ni esclau dels objectes ni estar en el deliri total, les dues coses que amenacen un cert nombre d'infants avui. ■

David Altimir



Els drets i la vida dels infants

*L'infant és de la mateixa naturalesa que nosaltres. Celéstin Freinet
És el grau d'autonomia el que diferencia l'infant de l'adult. Liliane Lurçat*

Josepa Gómez

Els drets

Quan parlem dels Drets dels Infants de seguida ens hauria de venir la idea de necessària interdependència.

Si bé els drets dels infants els hauríem de considerar quelcom propi a la naturalesa de la infància, succeeix que són indirectes i condicionals perquè gran part del seu acompliment depèn dels altres, es necessita una determinada intervenció de l'adult per fer-los realitat, per fer-los possible.

Aquesta serà una idea recurrent que haurem de tenir en compte si volem fer un plantejament honest de la temàtica que ens ocupa.

En primer lloc cal esbrinar les necessitats dels infants per poder identificar els seus drets i, aleshores, crear el marc adient per portar a terme la consecució de l'acció que podrà satisfer aquestes demandes.

Podríem parlar del dret de ser educat. És a dir a rebre una educació que només els adults, educats així mateix, poden donar a l'infant que, tot i essent petit i encara poc autònom, és un ésser humà de ple dret.

Paradoxalment, ens trobarem en la necessitat de protegir-lo i, alhora, de reconèixer-li el dret a la llibertat d'expressió, de ser tractat com un ésser responsable i capaç de pensar per ell mateix.

El concepte de dret és inherent al concepte d'igualtat; la situació dels ciutadans iguals davant la llei explica la definició de dret. En canvi, tot sovint, la relació entre els adults i els infants s'entén com una relació de dependència, d'una banda, i de superioritat o de jerarquia de l'altra.

Ens trobarem, també, en la dicotomia de saber considerar la necessària autoritat de l'adult i la necessitat ineludible de tenir en compte la llibertat de l'infant. Perquè de tots és sabut els riscos que suposa l'abandonament de l'autoritat

per part dels adults, així com aferrar-se a l'autoritarisme com un privilegi i confondre educació i subjecció. De ser lliure se n'ha d'aprendre, de ser lliure se n'ha d'ensenyar.

Parlàvem a l'inici d'aquest document d'interdependència perquè, en definitiva, aquest concepte suposa responsabilitat i compromís per part dels adults perquè cada infant pugui viure la seva vida, conjuntament amb les altres persones de manera feliç i solidària.

La vida dels infants

La vida dels infants, tant a dins com a fora de l'escola, és molt rica d'experiències que poden ser objecte d'anàlisi per al tema que ens ocupa. No cal inventar-se ambients artificials ni situacions estranyes per al seu desenvolupament.

Per preservar els drets dels infants tot considerant la seva vida, caldrà ser sensible, curós, plantejar contextos significatius, crear un clima

afavoridor, fer possible institucions mediadores... a fi que les criatures puguin anar-se formant en els drets per mitjà del seu propi exercici.

Aquesta és una proposta decididament freinetiana i llargament corroborada a partir de la pràctica diària. A més de la protecció i de la prevenció oferim a l'infant el dret a la participació que, en definitiva, porta intrínsec la concepció de l'educació per a la responsabilitat i la ciutadania.

Altra vegada ens apareix la idea de la interdependència, de la necessitat d'un adult que ajudi a crear els contextos significatius dels quals parlàvem.

L'infant té dret a tenir temps per viure en uns contextos significatius càlids i seguritzadors perquè aprendre i créixer són reptes difícils, cal poder assajar, temptejar, equivocar-se... sense por.

L'infant té dret a una mestra, a un mestre, que suposa la mà estesa, disposada a acompanyar i amb qui establir aliances i complicitats, que posa límits i estableix exigències.

L'infant té dret a un àmbit ric d'ocasions, estímuls i recursos diversos per aprendre i desenvolupar-se, per créixer.

L'infant té dret a ser reconegut en les seves competències.

I tenint en compte aquest infant competent, a l'escola hem de dissenyar una proposta metodològica que contempli:

- Establir una relació humana de respecte mutu (el mestre és una persona, no és un currículum).
- Considerar l'infant com a persona que pensa, té sentiments, emocions, necessitats, interessos...
- No vulnerar les necessitats i els drets dels infants.
- Acollir la motxilla antropològica que els infants ja aporten en arribar a l'escola (cultura, valors, sabers...)
- Comptar amb les seves aportacions, les seves necessitats, idees, preferències, interessos, descobertes... a l'hora de dissenyar les activitats d'aprenentatge.
- Oferir temps i espais a disposició dels infants per poder pensar, triar, decidir, organitzar-se, aprendre dels errors, jugar, descansar...
- Tenir en compte que els adults no sempre han de parlar i intervenir. Poden i han d'estar disponibles en actitud d'escolta, a l'espera...



L'infant té dret a prendre la paraula

Aprendre és un acte social pel fet de viure en un lloc i amb els altres. D'aquí la necessitat de la comunicació amb les persones i amb l'ambient. D'aquí la necessitat de prendre la paraula i d'escoltar les paraules dels altres.

Una experiència: el dret a tenir un nom

Haviem estat parlant a classe de la violència que suposa un insult emès a un company. Havia passat: un infant havia insultat a un altre.

Vam fer l'itinerari que sovint es fa en aquests casos:

Acollir l'infant trist i enutjat, esbrinar què li passa, parlar-ne, tranquil·litzar-lo i donar-li seguretat.

Seguidament parlar amb l'infant que ha violentat, perquè expliqui què ha passat, perquè, què li sembla que sent el seu company en aquella situació... Posteriorment parlem a tot el grup i reflexionem sobre aquest afer. Generalment, de seguida s'adonen de la importància del fet i de les conseqüències que tenen en les persones les paraules feridores.

JO EM DIC

ARNAU

PER QUÈ?

EL MEU PARE I LA MEVA MARE ES VAN ENAMORAR A SANT JOAN DE LES ABADESSES, POBLE D'ON PROVÉ EL CONEIXUT COMTE ARNALI. ES TRACTA TAMBÉ D'UN NOM MOLT CATALÀ I AIXÍ ALS MEUS PARES TAMBÉ ES AGRADAVA MOLT.

I se m'ocorre afegir que un insult és substituir el propi nom, per un altre nom que conté una consideració pejorativa. I encara els explico de quina manera les mares i els pares s'esforcen en buscar i triar noms molt adients, molt bonics per als seus nadons, es fan llistes, s'ho pensen i trien.

I aleshores plantejo:

- Vosaltres sabeu perquè teniu el vostre nom?

Hi havia infants que ho sabien:

Hi va haver aportacions de tota mena:

- Jo em dic Oriol perquè el meu pare se'n diu i el meu avi també.
 - Jo em dic Arturo perquè és el nom d'una estrella.
 - Jo em dic Mar perquè els meus pares ho van decidir un dia que estaven passejant a la vora de la mar.
 - Jo em dic Estel perquè la meva germana ho va triar perquè era un nom que li agradava molt.
 - Jo em dic Irina perquè era el nom d'una protagonista molt maca d'una pel·lícula.
 - Jo em dic Pau perquè la pau és una cosa molt bona.
 - Jo em dic Ona perquè hi ha un trosset del nom del meu pare i un trosset del nom de la meva mare. El pare es diu Oriol i la mare es diu Duna.
- D'altres no ho sabien.

I van fer la proposta que les famílies els ajudessin a completar la informació.

Vam fer una carta als pares i mares explicant-los que estàvem treballant el dret a tenir un nom segons la Convenció dels Drets dels Infants i ens agradaria la seva col·laboració.

Els pares i mares van ajudar a completar per escrit el requeriment que els feia el seu fill o filla:

Jo em dic.....Per què?.....

I aquell esdeveniment de l'insult que a la primeria era enutjós va desembocar en un treball esplèndid d'intercanvi de sabers no únicament entre pares i fills, i entre els infants del grup, sinó entre totes les famílies perquè totes elles van participar i, encara, van conèixer les informacions de tots perquè vam exhibir el treball col·lectiu a l'entrada de la classe.

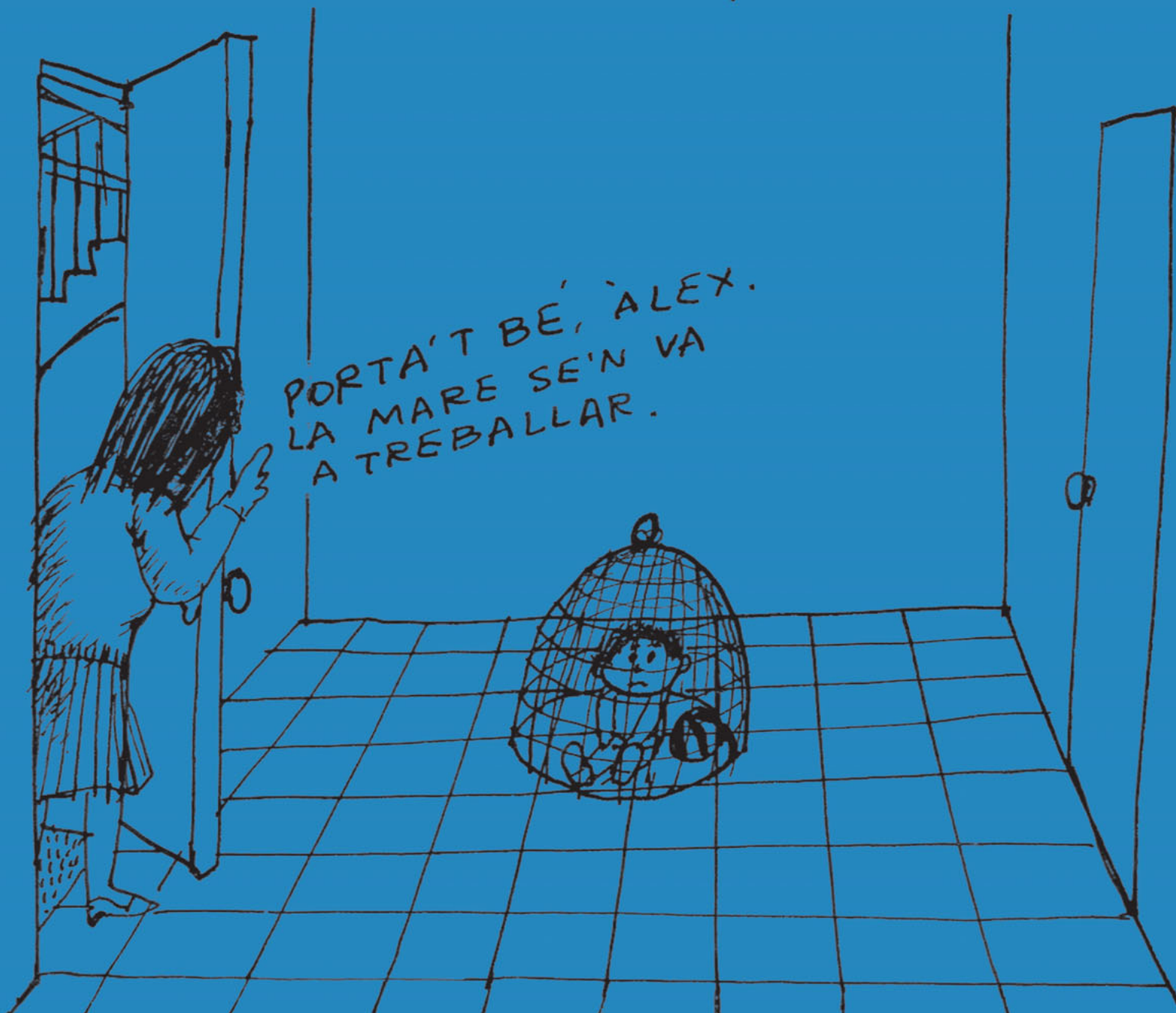
Les fonts

La temàtica sobre els Drets dels Infants és apassionant perquè constitueix el nucli del significat de l'educació. Moltes persones han contribuït a aquesta reflexió. Per a mi han estat cabdals: Janusz Korczak, Liliane Lurçat, Celéstin Freinet, Jordi Cots i Philippe Meirieu. ■

Josepa Gómez, mestra



ELS INFANTS, FINS ALS 3 ANYS, ESTAN
MILLOR A CASA QUE A LA GUARDERIA



Fem una pausa



Mari Carmen Díez

En aquest temps uniformement accelerat en què som immersos pares, nens, mestres i tants d'altres, de vegades ens sentim amb massa feines al davant, sense moments per reflexionar, amb poca calma i bastantes sole-dats. I ens veiem atrapats, gairebé sense adonar-nos-en, en aquest remolí del «no temps», mentre els nens es van fent grans davant els nostres ulls massa curts de vista.

Afortunadament força coses que s'espatllen es poden arreglar. Sense anar més lluny, fa uns mesos em feia mal l'esquena. Li ho vaig comentar a una amiga

que sap de massatges i d'altres afers del cos, i em va aconsellar que em «pregués un descans» unes quantes vegades al dia. Això del descans no era una simple metàfora, era una literalitat. Del que es tractava era d'aconseguir quedar-me quieta una estona... i respirar a fons. ¡Se'm va curar el mal en dos dies!

Així, doncs, m'he tornat defensora de qualsevol mena de descans que ens permeti recuperar la calma, la salut i el temps que ens hem deixat prendre per aquestes presses que corren, i que ens fan oblidar fins i tot les coses més elementals, com són respirar, sentir, caminar, mirar, parlar... «ser a prop».

Diu Marisa Rodulfo que «la cria humana, des del moment del seu naixement, ha de travessar múltiples peripècies per a constituir-se -a través de processos en principi oberts, inacabats- en subjecte apuntalat en l'organisme, però hi és irreductible. Recorregut laberíntic entramat per marxex i contramarxex, detencions, salts...».

Però avui en dia oferir esperes a aquests processos del creixement resulta més complicat que no sembla. En aquesta «era de les presses» es viu com una cosa terrible i gairebé «frustrant» haver d'esperar per a la cosa més petita. Si escrivim un missatge en el mòbil, ens saltam la meitat de les lletres per acabar abans. Si premem un timbre i triguen a obrir la porta, ens desesperem. Si preparem un menjar, volem que estigui fet en cinc minuts.

Tot el que és ràpid triomfa: cotxes, microones, màquines d'afaitar, trens o llevataques... En canvi qualsevol cosa «lenta», o que requereixi un procés de temps més o menys llarg, és condemnada al fracàs. Només li perdonem que trigui una mica, uns segons! a l'ordinador. Tenim pressa amb el gos, amb la gent gran, amb els qui van al cotxe del davant, amb la caixa de la botiga, amb la parella, amb nosaltres mateixos..

Amb els nens també tenim pressa. Volem que creixin corrents, i a més a més que siguin intel·ligents, que no plorin, que no agafin traumes, ni constipats, que aprenguin anglès com més aviat millor, que siguin bones persones, que no donin molt la llauna, que siguin simpàtics, autònoms, moderns i creatius. Tot i que, com tots sabem, un nen no es fa en un dia...

Algú va inventar una vegada això que «el més important no és la quantitat de temps que dediquem als fills, sinó la qualitat». I aquesta idea, una mica discutible, ha quallat i perdurat, segurament perquè ens dóna

l'oportunitat d'alliberar-nos dels dubtes que ens sorgeixen quan la quantitat de temps dedicat a la criança és, potser, massa breu. I és que, a vegades, tenim tan taxats els minuts del trajecte, del sopar, del bany o del conte, que no deixem ni un forat per als imprevistos, per a les febres d'última hora, per a portar el fill a l'aniversari d'un amic, per a una carícia addicional, per a una malenconia.

Però resulta que els nens petits, encara tan en contacte amb ells mateixos, encara tan centrats en el seu cos i en el seu propi benestar, no entenen les nostres presses, i ens miren amb cara de perplexitat quan els demanem que esmorzin de pressa, perquè fem tard; que caminin lleugers i sense entretenir-se, perquè arribem a punt a l'escola; que diguin «curt i clar» allò que han de dir, perquè ens falta temps per això o per això altre... i així tot el sant dia. Presses per anar a les classes de la tarda, que semblen ja una ineludible obligació. Presses per banyar-se, per sopar, per dormir, per parar...



A l'escola també els aprenem per allò que «no s'ha de perdre el temps», que «cal aprendre molt», que les feines a fer són tantes, que si no anem a un bon ritme no tindrem temps d'acabar el programa previst... O perquè ve la professora de música, de gimnàstica o

d'informàtica i cal recollir-ho tot, encara que siguem a punt d'aconseguir la millor torre de la temporada, d'acabar de llegir el conte preferit, d'escriure una carta a un amic o de pintar un bon quadre.

Precisament enguany he viscut dos fets senzills que m'han deixat pensativa.

L'un d'ells va ser la forta negativa d'un dels meus alumnes, de quatre anys, a anar a natació en sortir de l'escola: «Estic cansat». «Me'n vull anar a casa». «A més a més, em fa mal la panxa», deia. La mare seguia insistint-li, mentre li explicava com n'és de bo saber nedar, com de fort es faria, com creixeria molt... Però ell seguia defensant el seu desig de poder acabar la seva llarga jornada (de vuit hores), de voler tornar a casa seva, a les

seves joguines, al seu pijama, al seu descans, a la seva tranquil·litat. No sé com va acabar tot plegat; el que em va impressionar va ser la clara demanda del nen pel que fa al seu plaer i la seva necessitat.

L'altre fet va ser la discreta queixa que em va formular una nena de la meua classe, reposada, participativa i bona treballadora en general, que em va preguntar alarmada: «Però és que encara treballarem més?», quan vaig proposar fer una sessió de tallers, després d'un matí ocupadíssim, en què havien escrit el nom de cinc amics, havien escoltat la lectura d'uns paràgrafs d'un llibre sobre Rússia (tema que els interessava), havien fet teatre en grups petits, i havien copiat del natural vuit nines Matrioska, que els van tenir encantats i enfeïnats amb les seves precioses formes i els seus vius colors.

La veritat és que la pregunta de la nena em va inquietar i em va omplir de dubtes. Em va fer pensar en les sanes pauses i en les insanes acceleracions, i em va portar a plantejar-me si estava tenint en compte les necessitats, possibilitats i desitjos dels nens, o només els meus... Vaig decidir, doncs, donar-li la volta al «programa» d'aquella tarda, i oferir als nens poder jugar, disfressar-se, i veure contes, en lloc de fer els tallers que tenia preparats.

I no és la primera vegada que passa això. D'un temps ençà m'he vist en diverses ocasions havent de deixar de fer les coses que havia previst, per evitar mals majors. M'ha passat a la classe, a l'escola com a conjunt, amb els pares dels meus alumnes i fins i tot amb els mateixos nens, els quals es posen a proposar de manera desbordant i després estan esgotats en l'intent de portar a cap les seves pròpies idees. El cas és que, potser per pura necessitat, he desenvolupat una mena de «termòmetre» detector d'activismes que m'avisa quan percep queixes, presses, angoixes, excitació, xocs, accidents, baralles, crits, desatencions o batecs de cor massa ràpids.



Darrerament el que faig, si es produeix alguna situació d'aquestes característiques de manera persistent, és aturar-me a pensar si no serà excessiva la quantitat d'activitats programades que portem entre mans. O si hi ha hagut moltes visites. També miro el grau d'implicació dels nens en els projectes en curs; el nivell d'exigència que estic tenint amb ells; si ha disminuït per algun motiu la quantitat d'hores dedicades al joc, a la psicomotricitat, al teatre o als tallers; si hi ha algun conflicte en el grup que estigui influent en la dinàmica del conjunt; si algun dels nens passa per algun motiu especial que li suposi alteració... I em miro a mi mateixa no fos cas que estigui especialment alterada per alguna cosa.

I, tot i que algunes de les persones que visiten la nostra escola han valorat la sensació de calma que s'hi respira, sabem que encara ens queda molt tros per recórrer en aquest sentit. Perquè hi ha vegades que les

circumstàncies porten un excés d'activitats d'un tipus determinat que contribueixen a desequilibrar el necessari ambient de calma activa que seria bo mantenir a l'escola. Afany de les mestres per fer mil coses per minut, festes que fan que ens ocupem de manera exagerada en els més grans i que deixen els nens embolicats en nerviosismes que encara no saben gestionar, freqüents aniversaris que impregnen l'aire d'olor a regals i a rivalitats, pares que coincideixen en el seu desig de venir a aportar alguna cosa dins d'algun projecte de treball, excursions...

Ara el que faig és atrevir-me a comentar amb els nens i amb els pares allò que crec que seria mes convenient. A finals d'aquest curs recordo que la mama de Carla va venir a oferir la visita de la tieta de la nena per parlar a classe sobre «esmorzars sans», però estàvem construint la foguera per a la festa de Sant Joan, acomiadant-nos de cada racó de l'escola (perquè aquest grup se'n va a primària), teníem una molt desitjada excursió a banyar-se a la platja i, a més a més..., hi havia preparada una petita festa de comiat per als nens. Li vaig explicar, doncs, tot això; li vaig agrair la seva idea..., i li vaig dir que no es podria portar a terme. La quota d'ocupacions estava més que coberta. Ho va entendre i hi va estar d'acord.

També he hagut de frenar enguany la proposta d'un grup de pintores (nenes de la classe) que pretenia que tots els seus companys reproduïssin una col·lecció de dotze quadres de flors molt bonics amb pintura al tremp, semblants als que apareixien en un llibre d'art que manegem a classe el mes de gener dintre del projecte «Floreix gener». Vam haver de calcular el que es trigava a fer-ne un perquè vegessin que ens ocuparia massa temps, i que, a més a més, potser no tots els nens compartien la seva idea i caldria votar-la. Encara que això no significava que, si elles hi tenien interès, no poguessin fer-ho en les sessions de tallers, i així ho van fer cinc d'elles.

El penúltim dia del curs, Pablo es va voler fer una agenda de telèfons per mantenir-se en contacte amb els amics. Li vaig comentar la dificultat d'aquesta feina, però ell hi insistia. Li costava pensar en la distància i la no comunicació amb els seus íntims amics amb qui estava parlant tot el dia. No el vaig poder convèncer, sinó que va ser ell qui em va convèncer a mi amb la seva magnífica proposta: «Si es triga molt a copiar els noms i els telèfons, ens fem l'agenda amb fulls

grapats i ens dónes els telèfons i els noms fotocopiats perquè els copiem a casa, a poc a poc.»

I és que, encara que he après a aturar certes activitats sense mesura que alteren i no fan cap bé als nens, aquest és un tema que em costa bastant controlar per la meua manera de ser, un pèl lleugera de més i amb tendències activistes. Se m'acudeixen idees a les quals em costa renunciar, vull aprofitar totes las propostes dels nens, dels pares i de tota aquella persona que se'ns apropa, em produeix molta curiositat què diran els nens de tal o tal tema, com els quedarà tal o tal treball, quina hipòtesi faran sobre tal o tal material o situació... I, sense adonar-me'n, els nego de feina, d'interrogants, de milers de plantejaments... Hi hauré de seguir i tractar de fer un front comú amb les meves companyes per veure si entre totes aconseguim deixar les velocitats i els excessos, siguin particulars, col·lectius, culturals o socials.

Potser hauríem d'intentar preservar els nens d'aquesta ximpleria generalitzada que ens fa omplir sense esclèxes tots els minuts del dia, com si s'anés a acabar el món d'un moment a l'altre.

Potser hauríem de deixar que ells ens recordessin com es fa per viure cada una de les nostres activitats amb la concentració i la intensitat amb què ells les viuen.

Potser ens hauríem de preguntar si és saludable aquest anar d'una banda a l'altra per abastar qui sap quines coses magnífiques, aquest fer tantes vegades sense pensar, o aquest viure aparentment a foc viu, però sovint sense encendre cap metxa.

¿Què pretenem, mestres i pares, amb aquests aprenentatges massius, amb aquestes ocupacions continuades, amb aquest saber que SÍ que ocupa lloc?

¿Potser formar suposats genis? ¿Preparar per a la universitat des d'ara mateix?

¿«Bastir-los» un bon estatus per al futur?

¿Ho fem perquè estimin el coneixement, o perquè l'avorreixin?

Afortunadament, en qualsevol moment ens podem prendre un descans... i viure. ■

Mari Carmen Díez, mestra

La importància de llegir en veu alta als nens des de ben petits

La primera part d'aquest article és un resum de la conferència del professor Francesc Prandi, antic president de la Societat Catalana de Pediatria, feta al 36è Curs de pediatria extrahospitalària de l'Hospital de Sant Rafael de Barcelona el maig de 2006. La segona part descriu el programa Nascuts per Llegir, un exemple pràctic de les propostes universalment recomanades.

En el segle passat, la capacitat d'escoltar, entendre i pronunciar paraules (llenguatge) es considerava un procés cognitiu diferenciat de les habilitats de llegir i escriure (alfabetització) i ambdós processos s'estudiaven separatament amb una seqüència definida. Els nens començaven a escoltar i entendre paraules i frases, i després podien aprendre a llegir i a escriure. En la primera meitat del segle XX es considerava que la lectura i l'escriptura només la podien ensenyar pedagogs experts a nens d'edat mental de 6,5 anys. L'any 1966 es va demostrar que els infants podien aprendre a llegir amb els seus pares abans de començar l'escola primària.

L'alfabetització precoç preconitza la lectura en veu alta dels pares, a casa, als seus fills des dels sis mesos de vida i la utilització d'imatges i paraules impreses. Actualment sabem que nens en societats modernes comencen a entendre la lectura i l'escriptura a una edat molt precoç. El desenvolupament de l'alfabetització en el nen es produeix

Francesc Prandi, Elisenda Trias i Marta Roig

paral·lelament al desenvolupament del llenguatge, i pot esdevenir fins i tot abans que el nen comenci a parlar, com a conseqüència de l'estímul del llenguatge dels seus familiars i cuidadors. La lectura en veu alta, en edats precoces, de llibres adequats per a l'edat exigeix un comentari de les imatges que obliga a seguir una trama narrativa i atribueix significats a les paraules i a les imatges impreses. I afavoreix en el nen l'alfabetització precoç, amb un augment del vocabulari, una facilitació per al llenguatge receptiu i expressiu, així com de les habilitats de la lectura i escriptura, i posteriorment una millor adaptació i rendiment escolar.

La majoria de nens i nenes de tres anys saben sostenir un llibre a les mans, de vegades al revés, i en les cultures occidentals a més poden llegir els caràcters impresos de dalt a baix i d'esquerra a dreta. La meitat dels infants identifiquen paraules conegudes del text. Als quatre anys fan gargots i afirmen que així diuen alguna cosa. Allò que «escriuen» també ho «llegeixen». Ambdues habilitats es desenvolupen simultàniament. Les etapes més precoces de l'alfabetització se superposen en el temps amb el desenvolupament del llenguatge parlat, i un dels millors fets a favor de la consecució de la lectura és la quantitat de llenguatge parlat o de vocabulari.



El desenvolupament cerebral i l'alfabetització precoç

Els infants neixen amb totes les neurones ja formades. Tanmateix les connexions entre aquestes neurones s'estableixen en gran part després del naixement i, a mesura que es formen les sinapsis, proliferen i es ramifiquen de forma espectacular durant la primera infància, fins assolir el màxim desenvolupament cap als tres anys d'edat. La meitat d'aquestes sinapsis als quinze anys s'han perdut, i això fa pensar que en un principi n'hi ha moltes més de les que cal per a la seva funció en el sistema nerviós humà. Les sinapsis es perden per un mecanisme que podríem comparar a la «poda» de les connexions neuronals no utilitzades i d'enfortiment selectiu d'aquelles que es fan servir. La investigació en neurofisiologia suggereix que aquesta «podada» està controlada, en part, per l'experiència sensorial de l'infant. D'aquesta manera, l'experiència sensorial, igual com fa un escultor que modela una estàtua a partir d'un gran bloc de pedra, forma el cervell infantil. Però aquesta plasticitat de la xarxa nerviosa minva amb l'edat, encara que mai desapareix del tot. Sigui un exemple el desenvolupament del llenguatge: el circuit neural del lactant permet al seu cervell reconèixer qualsevol fonema.

L'adquisició del llenguatge en la primera infància és automàtica i reflexa, i es produeix a través de l'escolta.

Llegir als nens petits els proporciona una estimulació precoç basada en el llenguatge i en les imatges, posa en contacte els infants amb les formes i tonalitats del llenguatge parlat, els demostra com els llibres i les narracions van juntes i els proporciona associacions positives i una intensa motivació per aprendre a llegir. Hi ha estudis científics que demostren que els pares fan servir més vocabulari i més repeticions quan llegeixen als nens petits que en altres activitats quotidianes, i que les frases curtes i repetides i el vocabulari limitat dels llibres amb imatges ajuda a l'elaboració i l'adquisició del llenguatge. Per totes aquestes raons la *National Commission on Reading* dels EEUU afirma que llegir en veu alta als infants és l'actuació més important per ajudar-los a tenir èxit amb la lectura.

El costum dels pares de llegir en veu alta pot aconsellar-se a partir dels sis mesos, perquè en aquest moment els infants ja s'interessen pels objectes i per les imatges. En aquesta edat tan precoç el fet de llegir en veu alta no suposa ensenyar a llegir el nen, és més aviat ensenyar imatges i posar noms que «llegir una narració». Llegir en veu alta o mirar imatges junts aconsegueix centrar l'atenció de l'infant, així com una forta estimulació del llenguatge i una interacció que ofereix oportunitats per estimular un ampli ventall d'habilitats del desenvolupament.



Un bebè que estigui a la falda del seu pare o mare mirant imatges està experimentant una estimulació social i emocional, està exercitant les seves habilitats motores fines com quan dona cops amb els seus ditets a les imatges i intenta passar la pàgina, o quan agafa un llibre i se'l posa a la boca. I a més està estimulant la seva memòria i la seva curiositat, i fins i tot es familiaritza amb les paraules que els seus pares apliquen a



les imatges. Llegir en veu alta als nens petits no els ensenya a llegir, el que fa és estimular-los a créixer amb habilitats específiques per llegir, que faran més probable que aconseguixin l'èxit en l'aprenentatge de la lectura en l'àmbit escolar, i tindran intenses associacions positives entre els llibres i la lectura. La més gran interacció lingüística en quantitat i qualitat es produeix durant les activitats de lectura de pares i fills.

El programa d'alfabetització precoç (PAP)

Encara que fa més d'un segle que els experts en psicopedagogia consideren important la lectura als infants, la majoria de pares no ho saben i no ho practiquen.

Als EEUU fa 25 anys que s'ha implementat el programa de promoció de l'alfabetització precoç (PAP) en les consultes de pediatria, dins el programa de supervisió de la salut del nen sa. El pediatre està en una situació òptima per recomanar als pares que llegeixin en veu alta als seus fills perquè els pares confien en ell, convençuts que atén el benestar general de l'infant i no només la seva salut física.

Els tres components bàsics del programa pediàtric d'alfabetització precoç consisteixen a explicar als pares la importància de la lectura en veu alta des dels sis mesos de vida als cinc anys i com fer-ho: buscar el moment



idoni, per exemple a l'anar a dormir, en un espai tranquil esperant el torn per a una compra o una visita, o durant un viatge si les condicions ho permeten... Els períodes de lectura han de ser curts, de deu o vint minuts diaris o dies alterns, i en moments de tranquil·litat i amb bona predisposició per part del nen. A la sala d'espera pot haver-hi voluntaris que llegeixin en veu alta, per donar models de com fer-ho. A cada consulta del programa del nen sa, els infants reben un llibre adequat a la seva edat.

La lectura en veu alta de llibres amb imatges és una de les formes més freqüents d'interacció entre pares i fills en les cultures occidentals, i és habitual que es faci a l'anar a dormir. És una manera de transmetre informació cultural als fills. La majoria de llibres tenen poc o gens de text i, si en tenen, els pares no el fan servir i prefereixen posar nom a les imatges i comentar-les. Aquesta tècnica és un aprenentatge de la utilització dels llibres i de la seva manipulació pel fet de sostenir el llibre en determinada posició i haver de girar les pàgines.

El PAP fa algunes recomanacions a tenir en compte referides a l'elecció dels llibres: estímul visual, contingut, missatge, resistència, adequació evolutiva i cultural... Als infants els agraden les històries amb personatges quotidians, però també les històries amb personatges nous, animals... Evidentment hi ha un llibre per a cada edat.

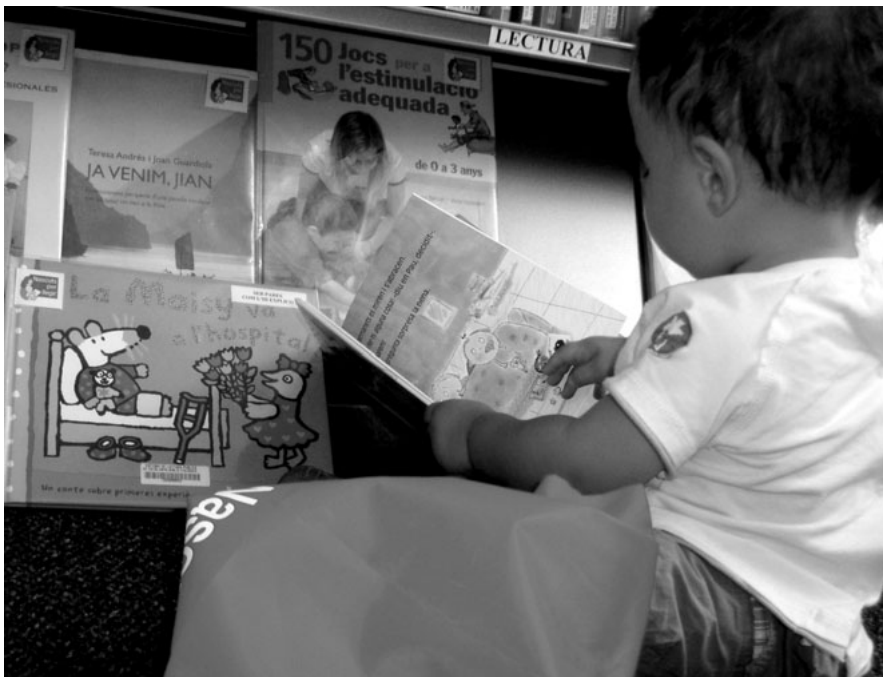
Es considera que, com més precoç és l'edat d'inici de la lectura a casa, més ràpida i intensa és la progressió del llenguatge, i que pot produir beneficis duradors als infants en el camp cognitiu, social i educatiu com ho han demostrat diferents estudis longitudinals.

Resultats en l'aplicació del programa d'alfabetització precoç (PAP)

Els resultats obtinguts són principalment referits a l'adquisició del llenguatge, la qual es revela extremadament avançada i intensificada. Així ho han comprovat diversos estudis científics sobre l'evolució del llenguatge receptiu o del llenguatge expressiu o d'ambdós en relació al PAP. La lectura en veu alta acompanyada d'explicacions i la lectura en diàleg obtenien més i millors increments de llenguatge.

Molts estudiosos remarquen la importància dels programes d'alfabetització precoç en la facilitació de la relació afectiva entre l'infant i els altres membres de la família. En moltes famílies l'aplicació del PAP suposa dur a terme una activitat al voltant del nen que abans no es feia, amb el consegüent aïllament, monotonia vital i afectiva de l'infant. A més, la relació afectiva que s'instaura durant la lectura amb el pare o la mare permet a l'infant adquirir més consciència dels propis sentiments i emocions.

Francesc Prandi, pediatre



L'experiència de Catalunya: Nascuts per Llegir

Nascuts per Llegir és un projecte que té com a objectiu promoure el gust per la lectura des del primer mes de vida, creant un vincle afectiu entre pares i fills a partir del llibre. Emmirallant-se en el projecte dels EEUU i d'altres projectes internacionals com l'italià Natti per Leggere, «Nascuts» es basa en el treball interdisciplinari entre llevadores, pediatres, infermeres pediàtriques, bibliotecaris i d'altres professionals relacionats amb el món del llibre i la literatura infantil.

Partint de la importància que té la lectura en el desenvolupament intel·lectual i emocional del nen, i dels índexs de lectura¹ del nostre país, sorgeix el 2002, en un grup de treball de professionals relacionats amb les biblioteques i la literatura infantil, la idea d'impulsar el projecte Nascuts per Llegir.

A partir d'aquell moment les entitats promotores del projecte (Associació Catalana d'Infermeria Pediàtrica, Associació Catalana de Llevadores, Col·legi Oficial de Bibliotecaris-Documentalistes de Catalunya, Consell Català dels Llibres per a Infants i Joves, i Societat Catalana de Pediatria) varen començar a treballar per adaptar les experiències internacionals a la realitat catalana.

Finalment l'any 2005 el projecte va implementar-se com a prova pilot en vint municipis de Catalunya, amb el suport de la Generalitat. Actualment el projecte arriba ja a trenta poblacions i continua creixent i estenent-se pel territori.

Objectius del projecte

Els objectius genèrics del projecte es resumeixen en els punts següents:

- Ajudar a establir un vincle afectiu entre adults i infants a través de la lectura.
- Mobilitzar la comunitat que té cura dels infants perquè no només els protegeixi de les malalties i de la violència, sinó que promogui alhora l'adequat desenvolupament afectiu i cognitiu dels petits.
- Promoure el gust per la lectura des del primer any de vida, amb el treball conjunt de biblioteques, pediatres i altres agents del món de la lectura i l'infant.
- Involucrar i formar les famílies en l'activitat lectora posant a la seva disposició diferents recursos, materials i activitats.

En l'estructura del projecte diferenciem dos nivells: un nivell nacional i un segon nivell local o municipal.

Estructura del projecte

En el primer nivell, se situa la Coordinació del projecte i la Comissió Executiva, aquesta última integrada per un representant de cada una de les entitats que promouen el projecte. Des de la Coordinació se supervisa la implementació del projecte en els diferents municipis, es dona informació, es gestionen els recursos, es coordinen les accions de difusió i s'elaboren els materials del projecte.

El segon nivell és el local o municipal. En cada municipi el projecte es realitza gràcies al treball coordinat de tres peces clau: ajuntament, biblioteca i centre d'atenció primària. En el següent punt es desenvoluparan les funcions de cada una d'aquestes tres peces dins del «Nascuts».

Com s'ha esmentat, en l'àmbit municipal el projecte és una realitat gràcies a tres peces clau: ajuntament, biblioteca i centre d'atenció primària. Els ajuntaments, a través de la signatura d'un conveni, es comprometen a implementar el projecte en el seu municipi per un període de tres anys. Aquest compromís es concreta en el pagament d'una quota anual a la Coordinació en concepte d'assessorament, ús de la marca i els materials. Depenent de cada municipi les despeses derivades de la implementació del projecte en el municipi (mobiliari, edició de materials, fons bibliogràfic i marxandatge) són assumits per l'ajuntament amb una partida extra en el pressupost o es computen dins del pressupost de la biblioteca.

La segona peça clau són els centres d'atenció primària. En ells s'inicia el projecte que continuarà a la biblioteca. En els centres d'atenció primària trobem:

- Presentacions del projecte en els diferents cursos (prepart, postpart, alletament...). Aquestes presentacions, les fan els professionals mèdics i, en alguns casos, les porta a terme el personal de la biblioteca.
- En les sales d'espera s'ha habilitat un espai on trobem el pòster del projecte, guies de lectura, informació sobre les activitats que es porten a terme en la biblioteca dins del marc del projecte i contes identificats amb el logotip de Nascuts per Llegir.
- Dins de la consulta els pediatres i les infermeres presenten el projecte,

entreguen els diferents materials (dossier i punts de llibre), expliquen la importància i els beneficis de la lectura, fan l'avaluació i recomanen assistir a les activitats programades per la biblioteca en les successives visites dels nens.

Paral·lelament i en tercer lloc, en la biblioteca es dona la benvinguda a les famílies derivades del centre d'atenció primària, se les informa del Nascuts per Llegir i de les activitats que es realitzen, es fa el carnet de la biblioteca al nadó i s'ensenya l'espai físic destinat al programa dins de la sala infantil. En aquest espai trobem:

- Racó de pares. Espai destinat a diferents materials (monografies, publicacions periòdiques, vídeos, dvd...) que tracten diversos aspectes de l'embaràs, dels nens i del seu desenvolupament.
- Fons bibliogràfic Nascuts per Llegir. Selecció de contes identificats amb el logotip del projecte i recomanats en els diferents punts de llibre que s'entreguen a les famílies en els centres d'atenció primària.
- Guies de lectura. Diferents recomanacions bibliogràfiques que tracten diversos aspectes com, per exemple, la por a la mort, els hàbits o l'arribada d'un germà. Aquests materials també són a l'abast de totes les persones interessades en la web del Nascuts per Llegir.
- Calendari d'activitats. Periòdicament es realitzen activitats destinades a pares i mares i, també, als més petits. Alguns exemples són: hores del conte, tallers, conferències i xerrades o clubs de lectura. ■

Per a més informació podeu consultar la seva web: www.nascutsperllegir.org

Elisenda Trias, pediatra, Marta Roig, coordinadora de Nascuts per Llegir

1. Trimestralment la Federació de Gremios de Editores de España analitza els hàbits de lectura i compra de llibres. A la pregunta «Llegeix llibres en el teu temps lliure?» el 42,8% de la població es defineix com a no lectora (respostes «Quasi mai» i «Mai»). Només un 57,2% de la població es defineix com a lectora, amb respostes que van entre «Tots els dies» i «Alguna vegada al trimestre».



Grans autors per a petits lectors

WOLF ERLBRUCH



Tertúlia de Rates

Va néixer a Wuppertal el 1948. Després d'estudiar dibuix a l'escola Folkwang de Creació artística, a Essen-Werden, treballa al món de la publicitat. A partir dels anys 80 es dedica a escriure i il·lustrar àlbums infantils. Els seus èxits en aquest àmbit són guardonats per nombrosos premis tant nacionals (2003, Premi especial del Premi Alemany de Literatura Infantil pel conjunt de la seva obra) com internacionals (2004, Premi Bologna Award per *La gran qüestió* i 2006, Premi Hans Christian Andersen que atorga l'Organització internacional per al llibre infantil i juvenil –IBBY–). Erlbruch compagina el seu treball creatiu amb l'ensenyament. Des de 1997 és catedràtic d'il·lustració a la Bergische Universitat de Wuppertal, ciutat on viu amb la seva família.

En el seu primer àlbum *El àguila que no quería volar*, on només fa les il·lustracions, ja es poden veure les característiques del seu estil: un traç molt marcat i expressiu que fa canviar la cara de l'ànec amb un punt o una petita línia cap amunt, uns personatges que recorden els dibuixos del còmic, una gran varietat de plans i perspectives, i amb sentit de l'humor.

La talpeta que volia saber qui li havia fet allò en el cap (1990), amb text de Werner Holzwarth, que ha estat traduït a molts idiomes i s'ha convertit en un clàssic, és el segon àlbum que il·lustra Erlbruch. Aquí utilitza la tècnica del collage que a partir d'ara serà una constant a la seva obra.

Els cinc horribles (1990) és el primer llibre del qual també n'és l'autor. L'estil caricaturesc s'accentua en aquesta obra a la qual segueix el 1991 *En Leonard*, en què l'autor ens presenta la família. En les seves obres, tant les il·lustracions com

els textos tenen sempre a veure amb ell, la família, la seva vida (o la dels coneeguts!), que Erlbruch pren com a model a partir del qual imaginar i crear ficció.

Amb *En Leonard* l'estil d'il·lustració canvia cap a un estil més pur i més minimalista. Erlbruch segueix treballant amb el collage mesclant diferents tècniques com la tisa, els colors acrílics, tinta xina, etc., però comença a utilitzar menys colors i detalls. *La creació* (2003), amb text de Bart Moeyaert, *La gran qüestió* (2004) i *El pato y la muerte* (2007) són exemples d'aquest estil tan sobri i al mateix temps tan expressiu.

També com a autor mostra una evolució tant en els temes triats com en la manera d'enfocar-los. Passa de petits conflictes quotidians, als quals dona respostes familiars i properes, als grans temes filosòfics amb respostes vagues i obertes.

De les pors als gossos i a la foscor d'*En Leonard* i *Por la noche*, temes habituals en la vida quotidiana dels nens i que li permeten establir lligams directes entre petits i adults fent que es tractin com a iguals dins els seus llibres, passa als grans temes filosòfics de la humanitat en què l'home/el nen es pregunta sobre ell mateix i el seu lloc al món.

Ho fa mitjançant preguntes (qui sóc jo?, què faig aquí?) a les quals responen de manera simple els personatges segons la seva vida senzilla (exemple: *La gran qüestió*). Aquest plantejament segueix la tendència instaurada entre els il·lustradors alemanys a finals del segle XX i principis del XXI, que també es veu en *Selma*, el llibre més exitós de la també alemanya Jutta Bauer, en què es pregunta a una ovella què és la felicitat.



Els tres llibres recomanats:

- ERLBRUCH, W. *Els cinc horribles*.
Barcelona: Editorial Juventud, 2001
- ERLBRUCH, W. *La creación*.
Cádiz: Barbara Fiore Editora, 2006
- ERLBRUCH, W. *El pato y la muerte*.
Cádiz: Barbara Fiore Editora, 2007



Contes per tocar el cel amb un dit

Elisabet Abeyà

Les Constel·lacions

Diuen que el cel és com un llibre de contes. Des de l'antiguitat, mirant el cel els homes i les dones s'han inventat una gran quantitat d'històries.

Hi ha estrelles que, encara que estiguin molt lluny les unes de les altres, des de la Terra es veuen agrupades formant dibuixos. Anys i anys d'observació varen portar la gent a posar-los noms i moltes de vegades a confegir històries sobre aquests personatges i objectes que poblen el cel. Un d'aquests casos és la constel·lació que es coneix amb el nom d'Óssa Major.

Hi ha diverses llegendes que l'expliquen. Nosaltres hem triat aquesta, on la forma que intuïm entre els estels bé podria ser el cullerot que va utilitzar la nena del conte.



La llegenda de l'Óssa Major

Feia molt i molt de temps que no plovia. La terra estava tan calenta i seca que les flors es pansien, l'herba era fosca i socarrada, i fins i tot els arbres més grossos i forts es morien. L'aigua ja no corria fresca pels rius i rierols, els pous eren secs i les fonts no brollaven. Les vaques, els gossos, els cavalls, els ocells i la gent tenien tanta set! Tothom es trobava malament i deprimit.

Hi havia una nena que patia perquè la seva mare havia caigut greument malalta.

– Oh! –va dir la nena–. Estic segura que si pogués portar una mica d'aigua a la mare es guariria. Cal que en trobi una mica.

Així que va agafar un cullerot i sortí a buscar aigua. Camina que caminaràs, trobà un petit brollador al peu d'una muntanya molt llunyana. L'aigua queia lentament, de gota en gota, sota la roca. La nena hi posà el cullerot amb molt de compte i recollí les gotetes. Va esperar molt i molt de temps fins que el cullerot es va omplir. Aleshores emprengué el camí de retorn mentre sostenia el recipient amb molta cura perquè no en volia malgastar ni una gota.

Pel camí es trobà un petit gosset que gairebé no podia caminar. Panteixava i la llengua li penjava fora de la boca de tan seca com la tenia.

– Oh, pobre gosset –exclamà la nena–. Tens tanta set... No puc passar de llarg sense donar-te una mica d'aigua. Si te'n dono només una miqueta encara me'n quedarà prou per a la meua mare.

Així que la nena s'abocà una mica d'aigua a la mà i l'oferí al gosset. Aquest la va llepar de pressa i, tot seguit, es va trobar molt millor. Es posà a saltar i a bordar talment com si digués:

– Gràcies, nena!

Ella no va adonar-se'n, però el seu cullerot de llauna ara era de plata i estava tan ple com abans.

Es recordà de la seva mare i reprengué el camí lleugera com una daina. Va arribar a casa tard al capvespre, quan ja fosquejava. La nena obrí la porta i es dirigí ràpidament cap a l'habitació de la seva mare. Quan hi va entrar, a la porta aparegué la vella serventa que les ajudava, i que havia treballat durament tot el dia tenint cura

de la pobra malalta. Estava tan cansada i tenia tanta set, que no va ser capaç ni de dir-li bona nit.

– Dóna-li una mica d'aigua –demanà la seva mare–. Ha treballat de valent tot el sant dia i la necessita més que no pas jo.

La nena li acostà el cullerot als llavis i la vella serventa en va beure una mica. Immediatament es trobà millor i més forta, s'apropà a la malalta i la va ajudar a incorporar-se. La nena no s'adonà que el cullerot era d'or i que estava tan ple d'aigua com al principi!

Aleshores l'acostà als llavis de la seva mare i la dona va beure a cor què vols, cor què desitges. I tot seguit es va trobar tan bé! Quan va acabar, encara quedava una miqueta d'aigua dins del cullerot. La petita ja se l'anava a posar als llavis, però en aquell moment algú trucà a la porta. La serventa va anar a obrir i va aparèixer un foraster. Estava molt pàl·lid i anava cobert de pols del camí.

Tinc molta set –exclamà–. Podries donar-me una mica d'aigua?

La nena contestà:

– I tant que sí. Estic convençuda que vos la necessiteu més que no pas jo. Ja us la podeu acabar.

L'home va somriure, agafà el cassó entre les seves mans i, en aquell instant, aquest es convertí en un diamant. El girà de cap per avall, l'aigua va caure a terra i, allí mateix, va brollar una font. L'aigua fresca sortia i esquitxava amb força i n'hi havia prou perquè tots els homes i els animals del país en beguessin tanta com volguessin. Bocabadades com estaven amb l'aigua, van oblidar-se del foraster. Però, quan el buscaren, l'home havia desaparegut. Pensaren que l'havien vist fondre's en el cel i, allí, ben brillant i ben amunt, hi resplendia el cullerot de diamant. De fet, si us hi fixeu, encara brilla en record d'aquella nena amable i generosa. És la constel·lació que coneixem pel nom d'Óssa Major. ■

(Tret de *El llibre de les virtuts per a nens*. Barcelona: Ediciones B/Grupo Z)

Xarxa Territorial d'Educació Infantil de Catalunya

La Xarxa Territorial d'Educació Infantil de Catalunya continua organitzant trobades periòdiques adreçades a totes aquelles persones interessades en aprofundir en el coneixement de les necessitats dels infants de 0 a 6 anys i en com modular la seva intervenció per tal de respondre-hi adequadament. Les dues primeres trobades previstes per al curs 2009-10 tindran lloc els dissabtes 7 de novembre i 16 de gener. Informació: www.xarxa06.org

XIII Festival Internacional de Televisió de Barcelona (FITB)

La inauguració d'aquesta XIIIa edició tindrà lloc el dilluns 16 de novembre al Palau Marc, seu del Departament de Cultura de la Generalitat de Catalunya i la cerimònia de cloenda i lliurament del premi UNICEF i del premi Creatiu del FITB es farà el dia 20 de novembre a l'Auditori de la Pedrera.

Les produccions televisives seleccionades es mostraran del 17 al 19 de novembre a l'Auditori de CaixaFòrum (Av. Marquès de Comillas, 6-8). Estaran distribuïdes en sis apartats temàtics diferents: 1 Premi UNICEF. 2 Premi CREATIU. 3 Graella Infantil. 4 L'Altre Infància. 5 Sorpreses/Sorpreses Animació/Sorpreses Educatives, i 6 Vídeo a la Carta. L'entrada serà lliure i gratuïta. El programa del

Festival d'enguany es podrà consultar a: www.oeti.org/oeti.php?lang=ca

**20 de novembre
Vintè aniversari de la Convenció sobre els Drets dels Infants**

En la perspectiva del vintè aniversari de la Convenció de les Nacions Unides sobre els Drets de l'Infant diverses entitats i organitzacions promouen diferents actes commemoratius. A continuació s'oferirà la informació de què disposem abans de tancar l'edició:

• Crida mundial en favor de la infància

El BICE (Bureau International Catholique de l'Enfance) va promoure l'any 2008 una àmplia consulta sobre la situació de la infància al món, constituint grups d'experts a Àfrica, Amèrica Llatina, Àsia i Europa. Els informes que en van resultar han servit de base per preparar una Crida mundial en favor de la infància proclamada el 4 de juny passat al Palau de Nacions de Ginebra. La Crida vol interpel·lar els estats, la comunitat internacional, els mitjans de comunicació, les autoritats morals i religioses, la societat civil i tots els homes i dones de bona voluntat. El BICE estima que amb tot i els progressos indiscutibles al llarg d'aquests vint anys, en els darrers temps es manifesta un cert estancament i que fins i tot s'han produït reculades inquietants en moltes regions del món. La crisi global que sofrim posa encara més en perill la satisfacció de les necessitats i

drets dels infants. Per això proposa una nova mobilització entorn d'aquesta Carta fonamental de la infància.

La signatura de la Crida és oberta a totes les ONG, singularment les d'infància, les institucions independents de defensa dels drets dels infants, institucions educatives, organitzacions de joventut, experts, el gran públic... A Catalunya, difon la Crida i demana la seva adhesió la Comissió de la Infància de Justícia i Pau, membre del BICE des de 1980. Informació: www.justiciaipau.org/campanyes.ca.shtml?x=9885

• Sessió extraordinària al Parlament de Catalunya.

La Secretaria d'Infància i Adolescència del Departament d'Acció Social i Ciutadania organitza per tercera vegada una sessió extraordinària al Parlament de Catalunya per celebrar l'aniversari de la Convenció dels drets dels infants amb la participació de nens i nenes que estan en famílies d'acollida, centres d'acolliment i consells d'infants. Un ple amb els infants com a protagonistes que presenten preguntes i propostes per tal de consolidar els seus drets.

• Els drets dels infants fan 20 anys

El diumenge 22 de novembre de 10 a 14h tindrà lloc al Parc de la Ciutadella una Festa dels Infants per commemorar els 20 anys de la Convenció sota el lema «Els drets dels infants fan 20 anys». Els nens i nenes i les seves famílies podran participar en diferents tallers i gaudir d'espectacles de música, teatre, conta contes, etc.

La nostra portada



Clar sobre fosc, unes línies traçades amb el pinzell a l'atzar, amb els ulls tancats.... En obrir-los descobreix formes suggerents que poden fer pensar en alguna cosa o no. Pinta amb espècies aromàtiques: curri, canyella, pebrella, orenega, timó... Omple els espais amb els colors de les espècies i olora cada barreja. Mentre pinta, les olors inunden l'espai: – Sembla que estem cuinant un quadre! – diu.

Quan es dona la possibilitat d'experimentar amb colors, textures, olors,... les combinacions possibles es multipliquen i la creativitat troba mil camins per expressar-se. Poder barrejar tècniques com la pintura i el col·lage fa possibles altres variacions cromàtiques i contrastos.

Dolors Todolí



Comprendiendo a tu hijo de 3 años

Louise Emanuel

Comprendiendo a tu hijo de 3 años . LOUISE EMANUEL
Col. Nueva Clínica Tavistock.
Paidós, 2007

Per què els infants de tres anys es comporten com nadons durant un minut i, al següent, com adults en miniatura? Com assumeixen l'arribada d'un nadó a la família? A aquesta edat ja poden sentir la sexualitat? Tenen consciència? Louise Emanuel guia el lector a través de l'apassionant desenvolupament dels infants de tres anys i dels reptes que afronten en deixar enrere la primera infància i ampliar el seu món social i emocional. Ofereix consells útils sobre temes com la disciplina, la separació, les dificultats per dormir o com fomentar el joc imaginatiu i la interacció. A més ofereix pautes per motivar el nen i que desenvolupi la seva pròpia identitat gràcies a les relacions familiars i d'amistat.

Referents per a un món sense referents . PHILIPPE MERIEU.
Col Referents,1. Associació de Mestres Rosa Sensat, 2004

No és un llibre ni de text ni de receptes, sinó més aviat un diari de bord, un llibre de preguntes i respostes per saber reaccionar davant les noves situacions a que tots els pares i educadors s'han d'enfrontar: la influència de la televisió, la banalització de les conductes de risc, el declivi de les tradicions i dels referents, ...Un llibre per pensar i somriure, per relativitzar i retornar al que es essencial, per llegir-hi la vida...com en un llibre obert.



Subscripció a la revista Infància

Cognoms: _____

Nom: _____

Adreça: _____

Codi postal: _____

Població: _____

Província: _____

Telèfon: _____

Correu electrònic: _____

NIF: _____

Se subscriu a INFÀNCIA (6 números l'any, 2 d'INFÀNCIA A EUROPA)
Preu per al 2009 (IVA inclòs): 47 euros
Socis A. M. Rosa Sensat: 42 euros
Europa: 57,11 euros
Resta del món: 60 euros

Pagament: Per xec nominatiu, a favor de l'A. M. Rosa Sensat :
Per domiciliació bancària :

Butlleta de domiciliació bancària

Cognoms, nom del titular

••••• ••••• ••••• •••••••••••••••••••••••••••••

Entitat Oficina DC Compte/llibreta

Firma del titular

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

Espai per a una creativitat sense límit

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

MANLEY[®]

Edició i administració:

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

Direcció: Montserrat Jubete i Irene Balaguer.

Secretaria: Mercè Marlès.

Consell de Redacció:

Esther Aguiló, David Altimir, Mercè Ardiaca, Rosabel Barbé, Nancy Bello, Meritxell Bonàs, Teresa Boronat, Carme Cols, Mercè Comas, Judit Cucala, M. Carme Díez, Montserrat Fabrès, Rosa Ferrer, Carme Garriga, Esteve Ignasi Gay, Marisol Gil, Xavier Gimeno, Josepa Gòdia, Josepa Gómez, Roser Gómez, Marta Graugés, Marta Guzman, Teresa Huguet, Elisabet Madera, Sílvia Majoral, Blanca Montaner, Catybel Navarro, Pepa Òdena, Misericòrdia Olesti, Àngels Ollé, Beatriu Pérez, Bàrbara Pol, Núria Regincós, M. Dolors Ribot, Montserrat Riu, Montserrat Sanjuan, Rosa M. Securún, Dolors Todolí, Marta Torras, Elisenda Trias.

Projecte gràfic i disseny de les

cobertes: Enric Satué

Maquetació: Clara Elias

Impremta: IMGESA

Alarcón, 138-144
08930 Sant Adrià de Besòs (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: 7,90 euros, IVA inclòs

Tots els drets reservats. Aquesta publicació no pot ser reproduïda, sencera o en part, ni enregistrada o transmesa per un sistema de recuperació d'informació, de cap mane-

ra ni per cap mitjà, mecànic, fotoquímic, electrònic, magnètic, electroòptic, per fotocòpia o qualsevol altre, sense el permís previ per escrit de l'editorial.

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

Seccions

Editorial

Educa3	núm. 166, pàg. 1
Horaris, calendaris per a qui?	núm. 167, pàg. 1
Si arribés un dia...	núm. 168, pàg. 1
Per què?	núm. 169, pàg. 1
Salut	núm. 170, pàg. 1
Ara fa 20 anys	núm. 171, pàg. 1

Sabies que...

INFÀNCIA: Francesc Ferrer i Guàrdia	núm. 166, pàg. 2
- Maria Antònia Canals	núm. 167, pàg. 2
- Les germanes Agazzi	núm. 168, pàg. 2
- Elinor Goldschmied	núm. 169, pàg. 2
- Maria Teresa Codina	núm. 170, pàg. 2
- Loris Malaguzzi	núm. 171, pàg. 2

Plana oberta

BELLO, Nancy: No vull callar. Qui calla atorga	núm. 166, pàg. 3-4
SALIDO, Clara: Les traces que els infants deixen...	núm. 167, pàg. 3-5
GRAU, Montse; Giménez, Laura: El sabor de les olives	núm. 168, pàg. 3-4
CASTILLO, David: Obrim portes, ampliïm possibilitats	núm. 169, pàg. 3-4
TODOLÍ, Dolors: La màgia de l'aigua	núm. 170, pàg. 3-4
BONVEHÍ, Carme: Pau i Aina	núm. 171, pàg. 3

Educar de 0 a 6 anys

GÓMEZ, Josepa; VILAPLANA, Enric: Idea d'infant en les invariants pedagògiques de Célestin Freinet	núm. 166, pàg. 5-10
OLLÉ, ÀNGELS: La poesia, la ventafocs de la literatura infantil	núm. 167, pàg. 6-11
TRUEBA, Beatriz: El joc en la infància: la foguera de la vida	núm. 168, pàg. 6-12
ALSINA, Àngel: Les competències bàsiques en l'educació infantil: un tema pendent?	núm. 169, pàg. 5-11
ESCUADERO, Juan M.: Dret a una bona educació, dret a bons mestres	núm. 170, pàg. 5-11
DAVOLI, Mara: Els infants i el dret a la ciutadania	núm. 171, pàg. 4-7

Escola 0-3

MONTFERRER, Olga; PALLEROLS Montse: Transformar materials, construir elements de joc	núm. 166, pàg. 11-17
LA CUCA FERA, E.B.: Un davantal hi ha que ple de poesia està. La poesia a l'escola bressol	núm. 166, pàg. 19-23
COLLINA, Graciela: L'albada del llenguatge	núm. 167, pàg. 12-16
CUCALA, Judit: Detalls, no casuals, de l'escola	núm. 167, pàg. 17-21
PAÑELLA, Neus; GUTIÉRREZ, Charo: L'alimentació en el primer any de vida	núm. 168, pàg. 13-18
SINGLA, Mònica: El respecte per la llibertat de moviments	núm. 168, pàg. 19-21
OLLÉ, Àngels: Els primers llibres	núm. 169, pàg. 12-15
ABEYÀ, Elisabet: Imaginar ve d'imatge	núm. 169, pàg. 16-19
MARTÍNEZ-CAVA, Elia: Un nou equip, una nova escola	núm. 170, pàg. 13-15
TORRAS, Marta: La dèria per construir habitacles	núm. 170, pàg. 18-23
FABRÉS, Montserrat: Activisme?...calma!	núm. 171, pàg. 8-12
TERZI, NICE: Drets dels infants, responsabilitat i bones pràctiques	núm. 171, pàg. 13-17

Bones pensades

TODOLÍ, Dolors: Els pots dels tresors	núm. 166, pàg. 24-25
MAJORAL, Sílvia: La Martina i les flors	núm. 167, pàg. 22-23
FERRÉ, Marta: Col·lecció de mocadors	núm. 168, pàg. 22-23
GÓMEZ, Josepa: Col·lecció de pedretes	núm. 169, pàg. 20-21
JANSÀ, Eva: La Martina i els forats	núm. 170, pàg. 24-25
GÓMEZ, Roser: El petit museu de classe	núm. 171, pàg. 18-19

Escola 3-6

JUBANY, Jordi: La càmera digital	núm. 166, pàg. 26-29
GUZMÁN, Marta: Quan les famílies entren a l'escola	núm. 166, pàg. 30-34
GÓMEZ, Cristóbal: El grup, un espai per a les relacions socials	núm. 167, pàg. 24-29
FERREROS, Isabel: Mira, porto euros antics	núm. 167, pàg. 30-33
DÍEZ, Mari Carmen: Cadascú busca el seu lloc	núm. 168, pàg. 25-30
CAGGIO, Valentina: El llop fa por, però a vegades també fa riure una mica	núm. 169, pàg. 23-27
MAJORAL, Sílvia: Les teranyines del Spiderman	núm. 169, pàg. 28-33
EDO, Mequè; GÓMEZ, Roser: Trobada entre la geometria i l'art	núm. 170, pàg. 26-33
BARRUFET, Escola Pública: Compartir una manera de fer escola	núm. 170, pàg. 34-37
DÍEZ, Mari Carmen: Fem una pausa	núm. 171, pàg. 28-31
GÓMEZ, Josepa: Els drets i la vida dels infants	núm. 171, pàg. 24-26

L'entrevista

INFÀNCIA: Conversa amb Rosa Ferrer	núm. 166, pàg. 35-37
HERNÁNDEZ, Gaspar: Conversa amb Carl Honoré	núm. 167, pàg. 34-35
FABRÉS, Montserrat: Conversa amb Anna Tardos	núm. 168, pàg. 31-33
CREMASCHI, Ferruccio: Conversa amb James Heckman	núm. 169, pàg. 34-36
ALTIMIR, David: Conversa amb Sabater Pi	núm. 170, pàg. 38-39
- Conversa amb Philippe Meirieu	núm. 171, pàg. 20-23

Infant i salut

MANERA, Maria; CERVERA, Pilar: Menjar bé per créixer sans	núm. 167, pàg. 36-39
GARRIGA, Carme; GAY, Esteve-Ignasi; NOGUÉ Santiago: Entorn i salut	núm. 169, pàg. 37-41
PRANDI, Francesc; TRIAS, Elisenda; ROIG, Marta: La importància de llegir en veu alta als nens des de ben petits	núm. 171, pàg. 32-37

Infant i societat

ESTELA, Carles: Per una veritable cultura de la Infància!	núm. 166, pàg. 38-41
CALVO, Natí; GORCHS, Glòria; MARTÍ, Yolanda; RIBAS, Aurora: El recorregut lector dels infants: un camí que comença en néixer	núm. 168, pàg. 34-39
Riu, Imma: Petons i queixalades	núm. 170, pàg. 40-41

El conte

ABEYÀ, Elisabet: El carro del Sol	núm. 166, pàg. 42-43
- L'ase que es va beure la lluna	núm. 167, pàg. 40-42
- La fada de la nit	núm. 168, pàg. 40-41
- Els núvols	núm. 169, pàg. 42-43
- La serp arc de Sant Martí	núm. 170, pàg. 42
- La llegenda de l'Òssa Major	núm. 171, pàg. 40-41

Llibres a mans dels infants

TERTÚLIA DE RATES: LEO LIONI núm. 166, pàg. 44-45
 - ERIC CARLE núm. 167, pàg. 42-43
 - IELA MARI núm. 168, pàg. 42-43
 - CHRISTIAN VOLTZ núm. 169, pàg. 44
 - MAURICE SENDAK núm. 170, pàg. 43
 - WOLF ERLBRUCH núm. 171, pàg. 38-39

Autors

ABEYÀ, Elisabet:
 - El carro del Sol núm. 166, pàg. 42-43
 - L'ase que es va beure la lluna núm. 167, pàg. 40-42
 - La fada de la nit núm. 168, pàg. 40-41
 - Imaginar ve d'imatge núm. 169, pàg. 16-19
 - Els núvols núm. 169, pàg. 42-43
 - La serp arc de Sant Martí núm. 170, pàg. 42
 - La llegenda de l'Òssa Major núm. 171, pàg. 40-41
 ALSINA, Angel: Les competències bàsiques en l'educació infantil: un tema pendent? núm. 169, pàg. 5-11
 ALTÍMIR, David: Conversa amb Sabater Pi núm. 170, pàg. 38-39
 - Conversa amb Philippe Meirieu núm. 171, pàg. 20-23
 BARRUFET, Escola Pública: Compartir una manera de fer escola núm. 170, pàg. 34-37
 BELLO, Nancy: No vull callar. Qui calla atorga núm. 166, pàg. 3-4
 - Drets dels infants, reponsabilitat i bones pràctiques núm. 171, pàg. 13-17
 BONVEHÍ, Carme: Pau i Aina núm. 171, pàg. 3
 CAGGIO, Valentina: El llop fa por, però a vegades també fa riure una mica núm. 169, pàg. 23-27
 CALVO, Nati: El recorregut lector dels infants: un camí que comença en néixer núm. 168, pàg. 34-39
 CASTILLO, David: Obrim portes, ampliem possibilitats núm. 169, pàg. 3-4
 CERVERA, Pilar: Menjar bé per créixer sans núm. 167, pàg. 36-39
 COLLINA, Graciela: L'albada del llenguatge núm. 167, pàg. 12-16
 CREMASCHI, Ferruccio: Conversa amb James Heckman núm. 169, pàg. 34-36
 CUCALA, Judit: Detalls, no casuals, de l'escola núm. 167, pàg. 17-21
 DAVOLI, Mara: Els infants i el dret a la ciutadania núm. 171, pàg. 4-7
 DíEZ, Mari Carmen: Cadascú busca el seu lloc núm. 168, pàg. 25-30
 - Fem una pausa núm. 171, pàg. 28-31
 EDO, Mequè: Trobada entre la geometria i l'art núm. 170, pàg. 26-33
 ESCUDERO, Juan M.: Dret a una bona educació, dret a bons mestres núm. 170, pàg. 5-11
 ESTELA, Carles: Per una veritable cultura de la Infància! núm. 166, pàg. 38-41
 FABRÉS, Montserrat: Activisme?...calma! núm. 171, pàg. 8-12
 FERRÉ, Marta: Col·lecció de mocadors núm. 168, pàg. 22-23
 FERREROS, Isabel: Mira, porto euros antics núm. 167, pàg. 30-33
 GARRIGA, Carme: Entorn i salut núm. 169, pàg. 37-41
 GAY, Esteve-Ignasi: Entorn i salut núm. 169, pàg. 37-41
 GIMÉNEZ, Laura: El sabor de les olives núm. 168, pàg. 3-4
 GÓMEZ, Josepa: Idea d'infant en les invariants pedagògiques de Célestin Freinet núm. 166, pàg. 5-10
 GÓMEZ, Roser: Trobada entre la geometria i l'art núm. 170, pàg. 26-33
 - El petit museu de classe núm. 171, pàg. 18-19
 GÓMEZ, Cristóbal: El grup, un espai per a les relacions socials núm. 167, pàg. 24-29
 GORCHS, Glòria: El recorregut lector dels infants: un camí que comença en néixer núm. 168, pàg. 34-39
 GRAU, Montse: El sabor de les olives núm. 168, pàg. 3-4

GUTIÉRREZ, Charo: L'alimentació en el primer any de vida núm. 168, pàg. 13-18
 GUZMÁN, Marta: Quan les famílies entren a l'escola núm. 166, pàg. 30-34
 HERNÁNDEZ, Gaspar: Conversa amb Carl Honoré núm. 167, pàg. 34-35
 INFÀNCIA: Conversa amb Rosa FERRER núm. 166, pàg. 35-37
 GÓMEZ, Josepa : Els drets i la vida dels infants núm. 171, pàg. 24-26
 JANSÀ, Eva: La Martina i els forats núm. 170, pàg. 24-25
 JUBANY, Jordi: La càmera digital núm. 166, pàg. 26-29
 LA CUCA FERA, E.B.: Un davantal hi ha que ple de poesia està.
 La poesia a l'escola bressol núm. 166, pàg. 19-23
 MAJORAL, Sílvia: La Martina i les flors núm. 167, pàg. 22-23
 - Les teranyines del Spiderman núm. 169, pàg. 28-33
 MANERA, Maria: Menjar bé per créixer sans núm. 167, pàg. 36-39
 MARTÍ, Yolanda: El recorregut lector dels infants: un camí que comença en néixer núm. 168, pàg. 34-39
 MARTÍNEZ-CAVA, Elia: Un nou equip, una nova escola núm. 170, pàg. 13-15
 MONTFERRER, Olga: Transformar materials, construir elements de joc núm. 166, pàg. 11-17
 OLLÉ, Àngels: La poesia, la Ventafocs de la literatura infantil núm. 167, pàg. 6-11
 - Els primers llibres núm. 169, pàg. 12-15
 PALLEROLS Montse: Transformar materials, construir elements de joc núm. 166, pàg. 11-17
 PAÑELLA, Neus: L'alimentació en el primer any de vida núm. 168, pàg. 13-18
 PRANDI, Francesc: La importància de llegir en veu alta als nens des de ben petits núm. 171, pàg. 32-37
 RIBAS, Aurora: El recorregut lector dels infants: un camí que comença en néixer núm. 168, pàg. 34-39
 RIU, Imma: Petons i queixalades núm. 170, pàg. 40-41
 ROIG, Marta: La importància de llegir en veu alta als nens des de ben petits núm. 171, pàg. 32-37
 SINGLA, Mònica: El respecte per la llibertat de moviments núm. 168, pàg. 19-21
 TERTÚLIA DE RATES: Leo Lioni núm. 166, pàg. 44-45
 - Eric Carle núm. 167, pàg. 42-43
 - Iela Mari núm. 168, pàg. 42-43
 - Christian Voltz núm. 169, pàg. 44
 - Maurice Sendak núm. 170, pàg. 43
 - Wolf Erlbruch núm. 171, pàg. 38-39
 TERZI, Nice: Drets dels infants, reponsabilitat i bones pràctiques núm. 171, pàg. 13-17
 TODOLÍ, Dolors: Els pots dels tresors núm. 166, pàg. 24-25
 - La màgia de l'aigua núm. 170, pàg. 3-4
 TORRAS, Marta: La dèria per construir habitacles núm. 170, pàg. 18-23
 TRIAS, Elisenda: La importància de llegir en veu alta als nens des de ben petits núm. 171, pàg. 32-37
 TRUEBA, Beatriz: El joc en la infància: la foguera de la vida núm. 168, pàg. 6-12
 VILAPLANA, Enric: Idea d'infant en les invariants pedagògiques de Célestin Freinet núm. 166, pàg. 5-10

Temes

Alimentació
 MANERA, Maria; CERVERA, Pilar: Menjar bé per créixer sans núm. 167, pàg. 36-39

Audiovisuals
 JUBANY, Jordi: La càmera digital núm. 166, pàg. 26-29

Autonomia
 PAÑELLA, Neus; GUTIÉRREZ, Charo: L'alimentació en el primer any de vida núm. 168, pàg. 13-18
 SINGLA, Mònica: El respecte per la llibertat de moviments núm. 168, pàg. 19-21

Comunicació

COLLINA, Graciela: L'albada del llenguatge núm. 167, pàg. 12-16

Documentació

TODOLÍ, Dolores: Els pots dels tresors núm. 166, pàg. 24-25
 MAJORAL, Sílvia: La Martina i les flors núm. 167, pàg. 22-23
 FERRÉ, Marta: Col·lecció de mocadors núm. 168, pàg. 22-23
 GÓMEZ, Josepa: Col·lecció de pedretes núm. 169, pàg. 20-21
 JANSÀ, Eva: La Martina i els forats núm. 170, pàg. 24-25
 GÓMEZ, Roser: El petit museu de classe núm. 171, pàg. 18-19

Drets de l'Infant

ESTELA, Carles: Per una veritable cultura de la Infància! núm. 166, pàg. 38-41
 ESCUDERO, Juan M.: Dret a una bona educació, dret a bons mestres núm. 170, pàg. 5-11
 DAVOLI, Mara: Els infants i el dret a la ciutadania núm. 171, pàg. 4-7
 FABRÉS, Montserrat: Activisme?...calma! núm. 171, pàg. 8-12
 GÓMEZ, Josepa : Els drets i la vida dels infants núm. 171, pàg. 24-26
 TERZI, Nice: Drets dels infants, responsabilitat i bones pràctiques ... núm. 171, pàg. 13-17

Educació

ESTELA, Carles: Per una veritable cultura de la Infància! núm. 166, pàg. 38-41
 TRUEBA, Beatriz: El joc en la infància: la foguera de la vida núm. 168, pàg. 6-12
 PAÑELLA, Neus; GUTIÉRREZ, Charo: L'alimentació en el primer any de vida núm. 168, pàg. 13-18
 SINGLA, Mònica: El respecte per la llibertat de moviments núm. 168, pàg. 19-21
 ALSINA, Àngel: Les competències bàsiques en l'educació infantil: un tema pendent? núm. 169, pàg. 5-11
 MAJORAL, Sílvia: Les teranyines del Spiderman núm. 169, pàg. 28-33
 ALTIMIR, David: Conversa amb Sabater Pi núm. 170, pàg. 38-39

Equip

MARTÍNEZ-CAVA, Elia: Un nou equip, una nova escola núm. 170, pàg. 13-15
 BARRUFET, Escola Pública: Compartir una manera de fer escola núm. 170, pàg. 34-37

Fer de Mestre

GÓMEZ, Josepa ; VILAPLANA, Enric: Idea d'infant en les invariants pedagògiques de Célestin Freinet núm. 166, pàg. 5-10
 TODOLÍ, Dolores: Els pots dels tresors núm. 166, pàg. 24-25
 GUZMÁN, Marta: Quan les famílies entren a l'escola núm. 166, pàg. 30-34
 INFÀNCIA: Conversa amb Rosa Ferrer núm. 166, pàg. 35-37
 SALIDO, Clara: Les traces que els infants deixen... núm. 167, pàg. 3-5
 OLLÉ, Àngels: La poesia, la Ventafocs de la literatura infantil núm. 167, pàg. 6-11
 CUCALA, Judit: Detalls, no casuals, de l'escola núm. 167, pàg. 17-21
 MAJORAL, Sílvia: La Martina i les flors núm. 167, pàg. 22-23
 GÓMEZ, Cristóbal: El grup, un espai per a les relacions socials núm. 167, pàg. 24-29
 FERREROS, Isabel: Mira, porto euros antics núm. 167, pàg. 30-33
 HERNÁNDEZ, Gaspar: Conversa amb Carl Honoré núm. 167, pàg. 34-35
 FERRÉ, Marta: Col·lecció de mocadors núm. 168, pàg. 22-23
 CASTILLO, David: Obrim portes, ampliem possibilitats núm. 169, pàg. 3-4
 OLLÉ, Àngels: Els primers llibres núm. 169, pàg. 12-15
 ABEYÀ, Elisabet: Imaginar ve d'imatge núm. 169, pàg. 16-19
 GÓMEZ, Josepa: Col·lecció de pedretes núm. 169, pàg. 20-21
 CAGGIO, Valentina: El llop fa por, però a vegades també fa riure una mica núm. 169, pàg. 23-27
 MAJORAL, Sílvia: Les teranyines del Spiderman núm. 169, pàg. 28-33

TODOLÍ, Dolores: La màgia de l'aigua núm. 170, pàg. 3-4
 JANSÀ, Eva: La Martina i els forats núm. 170, pàg. 24-25
 EDO, Mequè; GÓMEZ, Roser: Trobada entre la geometria i l'art núm. 170, pàg. 26-33
 FABRÉS, Montserrat: Activisme?...calma! núm. 171, pàg. 8-12
 ALTIMIR, David: Conversa amb Philippe Meirieu núm. 171, pàg. 20-23
 TERZI, Nice: Drets dels infants, responsabilitat i bones pràctiques ... núm. 171, pàg. 13-17
 GÓMEZ, Roser: El petit museu de classe núm. 171, pàg. 18-19
 DIEZ, Mari Carmen: Fem una pausa núm. 171, pàg. 28-31
 GÓMEZ, Josepa : Els drets i la vida dels infants núm. 171, pàg. 24-26
 BONVEHÍ, Carme: Pau i Aina núm. 171, pàg. 3

Formació de mestres

INFÀNCIA: Conversa amb Rosa Ferrer núm. 166, pàg. 35-37

Història

INFÀNCIA: Francesc Ferrer i Guàrdia núm. 166, pàg. 2
 - Maria Antònia Canals núm. 167, pàg. 2
 - Les germanes Agazzi núm. 168, pàg. 2
 - Elinor Goldschmied núm. 169, pàg. 2
 - Maria Teresa Codina núm. 170, pàg. 2
 - Loris Malaguzzi núm. 171, pàg. 2

Joc

MONTFERRER, Olga; Pallerols Montse: Transformar materials, construir elements de joc núm. 166, pàg. 11-17
 LA CUCA FERA, E.B.: Un davantal hi ha que ple de poesia està. La poesia a l'escola bressol núm. 166, pàg. 19-23
 TRUEBA, Beatriz: El joc en la infància: la foguera de la vida núm. 168, pàg. 6-12
 TORRAS, Marta: La dèria per construir habitacles núm. 170, pàg. 18-23

Literatura Infantil

TERTÚLIA DE RATES: Leo Lionni núm. 166, pàg. 44-45
 ABEYÀ, Elisabet: El carro del Sol núm. 166, pàg. 42-43
 TERTÚLIA DE RATES: Eric Carle núm. 167, pàg. 42-43
 ABEYÀ, Elisabet: L'ase que es va beure la lluna núm. 167, pàg. 40-42
 TERTÚLIA DE RATES: Iela Mari núm. 168, pàg. 42-43
 ABEYÀ, Elisabet: La fada de la nit núm. 168, pàg. 40-41
 TERTÚLIA DE RATES: Christian Voltz núm. 169, pàg. 44
 ABEYÀ, Elisabet: Els núvols núm. 169, pàg. 42-43
 TERTÚLIA DE RATES: Maurice Sendak núm. 170, pàg. 43
 ABEYÀ, Elisabet: La serp arc de Sant Martí núm. 170, pàg. 42
 TERTÚLIA DE RATES: Wolf Erlbruch núm. 171, pàg. 38-39
 ABEYÀ, Elisabet: La llegenda de l'Òssa Major núm. 171, pàg. 40-41

Matemàtica

EDO, Mequè; GÓMEZ, Roser: Trobada entre la geometria i l'art núm. 170, pàg. 26-33

Metodologia

PAÑELLA, Neus; GUTIÉRREZ, Charo: L'alimentació en el primer any de vida núm. 168, pàg. 13-18
 SINGLA, Mònica: El respecte per la llibertat de moviments núm. 168, pàg. 19-21
 FABRÉS, Montserrat: Conversa amb Anna Tardos núm. 168, pàg. 31-33
 - Activisme?...calma! núm. 171, pàg. 8-12
 ALTIMIR, David: Conversa amb Philippe Meirieu núm. 171, pàg. 20-23

Organització Escolar

CUCALA, Judit: Detalls, no casuals, de l'escola núm. 167, pàg. 17-21
 GÓMEZ, Cristóbal: El grup, un espai per a les relacions socials núm. 167, pàg. 24-29
 DíEZ, Mari Carmen: Cadascú busca el seu lloc núm. 168, pàg. 25-30
 CASTILLO, David: Obrim portes, ampliem possibilitats núm. 169, pàg. 3-4
 ALSINA, Àngel: Les competències bàsiques en l'educació infantil: un tema pendent? núm. 169, pàg. 5-11
 MARTÍNEZ-CAVA, Elia: Un nou equip, una nova escola núm. 170, pàg. 13-15
 BARRUFET, Escola Pública: Compartir una manera de fer escola núm. 170, pàg. 34-37
 DíEZ, Mari Carmen: Fem una pausa núm. 171, pàg. 28-31

Pedagogia

INFÀNCIA: Francesc Ferrer i Guàrdia núm. 166, pàg. 2
 GÓMEZ, Josepa ; VILAPLANA, Enric: Idea d'infant en les invariants pedagògiques de Célestin Freinet núm. 166, pàg. 5-10
 INFÀNCIA: Maria Antònia Canals núm. 167, pàg. 2
 - Les germanes Agazzi núm. 168, pàg. 2
 TRUEBA, Beatriz: El joc en la infància: la foguera de la vida núm. 168, pàg. 6-12
 DíEZ, Mari Carmen: Cadascú busca el seu lloc núm. 168, pàg. 25-30
 FABRÉS, Montserrat: Conversa amb Anna Tardos núm. 168, pàg. 31-33
 INFÀNCIA: Elinor Goldschmied núm. 169, pàg. 2
 - Maria Teresa Codina núm. 170, pàg. 3-4
 ESCUDERO, Juan M.: Dret a una bona educació, dret a bons mestres núm. 170, pàg. 5-11
 DAVOLI, Mara: Els infants i el dret a la ciutadania núm. 171, pàg. 4-7
 INFÀNCIA: Loris Malaguzzi núm. 171, pàg. 2

Plàstica

EDO, Mequè; GÓMEZ, Roser: Trobada entre la geometria i l'art núm. 170, pàg. 26-33

Poesia

OLLÉ, Àngels: La poesia, la Ventafochs de la literatura infantil núm. 167, pàg. 6-11

Política Educativa

ALSINA, Àngel: Les competències bàsiques en l'educació infantil: un tema pendent? núm. 169, pàg. 5-11
 CREMASCHI, Ferruccio: Conversa amb James Heckman núm. 169, pàg. 34-36
 BELLO, Nancy: No vull callar. Qui calla atorga núm. 166, pàg. 3-4

Projectes

FERREROS, Isabel: Mira, porto euros antics núm. 167, pàg. 30-33
 GRAU, Montse; GIMÉNEZ, Laura: El sabor de les olives núm. 168, pàg. 3-4
 GÓMEZ, Josepa: Els drets i la vida dels infants núm. 171, pàg. 24-26

Psicologia

COLLINA, Graciela: L'albada del llenguatge núm. 167, pàg. 12-16
 TRUEBA, Beatriz: El joc en la infància: la foguera de la vida núm. 168, pàg. 6-12
 DíEZ, Mari Carmen: Cadascú busca el seu lloc núm. 168, pàg. 25-30
 RIU, Imma: Petons i queixalades núm. 170, pàg. 40-41

Puericultura

CALVO, Nati; GORCHS, Glòria; MARTÍ, Yolanda; RIBAS, Aurora: El recorregut lector dels infants: un camí que comença en néixer núm. 168, pàg. 34-39
 MANERA, Maria; CERVERA, Pilar: Menjar bé per créixer sans núm. 167, pàg. 36-39

PRANDI, Francesc; TRIAS, Elisenda; ROIG, Marta: La importància de llegir en veu alta als nens des de ben petits núm. 171, pàg. 32-37

Quotidià

SALIDO, Clara: Les traces que els infants deixen... núm. 167, pàg. 3-5
 GRAU, Montse; GIMÉNEZ, Laura: El sabor de les olives núm. 168, pàg. 3-4
 PAÑELLA, Neus; GUTIÉRREZ, Charo: L'alimentació en el primer any de vida núm. 168, pàg. 13-18
 SINGLA, Mònica: El respecte per la llibertat de moviments núm. 168, pàg. 19-21
 TORRAS, Marta: La dèria per construir habitacles núm. 170, pàg. 18-23
 RIU, Imma: Petons i queixalades núm. 170, pàg. 40-41
 DíEZ, Mari Carmen: Fem una pausa núm. 171, pàg. 28-31
 BONVEHÍ, Carme: Pau i Aina núm. 171, pàg. 3

Recursos didàctics

MONTFERRER, Olga; PALLEROLS Montse: Transformar materials, construir elements de joc núm. 166, pàg. 11-17
 LA CUCA FERA, E.B.: Un davantal hi ha que ple de poesia està. La poesia a l'escola bressol núm. 166, pàg. 19-23
 TODOLÍ Dolores: Els pots dels tresors núm. 166, pàg. 24-25
 JUBANY, Jordi: La càmera digital núm. 166, pàg. 26-29
 MAJORAL, Sílvia: La Martina i les flors núm. 167, pàg. 22-23
 FERRÉ, Marta: Col·lecció de mocadors núm. 168, pàg. 22-23
 CALVO, Nati; Glòria, GORCHS; Yolanda, MARTÍ; Aurora, RIBAS: El recorregut lector dels infants: un camí que comença en néixer núm. 168, pàg. 34-39
 OLLÉ, Àngels: Els primers llibres núm. 169, pàg. 12-15
 ABEYÀ, Elisabet: Imaginar ve d'imatge núm. 169, pàg. 16-19
 GÓMEZ, Josepa: Col·lecció de pedretes núm. 169, pàg. 20-21
 CAGGIO, Valentina: El llop fa por, però a vegades també fa riure una mica núm. 169, pàg. 23-27
 TODOLÍ, Dolores: La màgia de l'aigua núm. 170, pàg. 3-4
 JANSÀ, Eva: La Martina i els forats núm. 170, pàg. 24-25
 EDO, Mequè; GÓMEZ, Roser: Trobada entre la geometria i l'art núm. 170, pàg. 26-33
 GÓMEZ, Roser: El petit museu de classe núm. 171, pàg. 18-19

Relació amb pares

GUZMÁN, Marta: Quan les famílies entren a l'escola núm. 166, pàg. 30-34

Salut

MANERA, Maria; CERVERA, Pilar: Menjar bé per créixer sans núm. 167, pàg. 36-39
 CALVO, Nati; GORCHS, Glòria; MARTÍ, Yolanda; RIBAS, Aurora: El recorregut lector dels infants: un camí que comença en néixer núm. 168, pàg. 34-39
 GARRIGA, Carme; Gay, Esteve-Ignasi; Nogué Santiago: Entom i salut núm. 169, pàg. 37-41
 PRANDI, Francesc; TRIAS, Elisenda; ROIG, Marta: La importància de llegir en veu alta als nens des de ben petits núm. 171, pàg. 32-37

Teatre

CAGGIO, Valentina: El llop fa por, però a vegades també fa riure una mica núm. 169, pàg. 23-27

Llegir
ens fa
lliures

Cada dia,
sense voler,

LLEGEIXES

l'equivalem a

A

pàgines.

Imagina, si vols, quantes coses genials pots arribar a llegir!



Generalitat de Catalunya
Departament de Cultura
i Mitjans de Comunicació





Fes-te responsable dels teus diners

Estalvia invertint en
Abacus cooperativa

4,50%*

Informa-te'n a www.abacus.coop
o al telèfon 93 217 81 66

* Tipus d'interès vàlid fins al 31 de juliol de 2009.

Abacus ●●●●
Cooperativa