

A child's drawing on a white background. The drawing features a large white face with two black dots for eyes and a thick black horizontal line for a mouth. The face is set against a blue background that has been painted with thick, expressive brushstrokes. To the left of the face is a large, textured area of brown and grey paint. In the upper right corner, there is a bright red, circular shape representing the sun. The overall style is simple and expressive, characteristic of early childhood art.

educar de 0 a 6 anys

in-fàn-ci-a

169

JULIOL REVISTA DE L'ASSOCIACIÓ
AGOST DE MESTRES
2009 ROSA SENSAT



P R E M I P E D A

29^a
convocatòria

L'Associació de **Mestres Rosa Sensat** convoca per vint-i-novena vegada el **Premi Marta Mata de Pedagogia**, per incentivar el treball innovador de professionals de l'educació que, individualment o en grup, i a partir d'una anàlisi de la seva pràctica, contribueixi a la millora qualitativa de l'educació i a la renovació pedagògica.



La data límit de recepció d'originals serà l'**1 d'octubre de 2009**.

El veredicte es farà públic el mes de **novembre de 2009**.

Podeu consultar les bases a: **www.rosasensat.org**

Convoca:



Amb la col·laboració de:



OCTAEDRO



Per què...?

El curs que ara acaba ha estat molt dur per a l'escola en general, un curs durant el qual d'una manera recurrent s'ha provocat malestar amb dades com a mínim qüestionables, amb opinions genèriques en què la pregunta ja indueix la resposta, amb tòpics per desanimar al més fort. Per què...?

Durant el curs s'han fet molts debats sobre la nova Llei d'Educació de Catalunya, però el sentiment més generalitzat entre els mestres és de no haver tingut oportunitat de ser escoltats. Per què...?

Alguna prestigiosa entitat catalana ha fet interpretacions esbiaixades i negatives de les avaluacions internacionals -per cert desvirtuades en els titulars dels mitjans de comunicació i poc explicades en el seu abast- i ha sobredimensionat una realitat que permet lectures diverses. Per què...?

No ha estat suficient fer avaluacions als 15 anys, unes proves que tant de soroll han produït durant tot el curs, que ara el flamant Institut d'Avaluació

Català insisteix en la mateixa dinàmica, però fins i tot aplicant una prova als 12 anys que, com es preveia, no ha aconseguit altra cosa que continuar fent sentir culpables els infants, els mestres i les famílies. Per què...?

Davant d'una reiterada lectura negativa de la realitat, l'afirmació recurrent és que cal començar abans, insistint en els ensenyaments de lectoescriptura i mates, i que cal demanar, tan aviat com sigui possible, esforç i més esforç. Un esforç que no porta enlloc o, encara pitjor, al desinterès, quan és sabut que tot aprenentatge desitjat no escatima esforç. Per què...?

Per què no s'ha fet ressò dels milers d'accions positives que cada dia passen a la majoria d'escoles de Catalunya, quan avui tothom sap que la insistència en una visió negativa de qualsevol cosa fa que aquesta finalment esdevingui negativa? En aquest punt ens preguntem: qui està jugant amb l'escola i amb la seva responsabilitat i compromís d'aprenen-

tatge? qui pot tenir un interès tan constant en desprestigi-la? on porta tanta insistència negativa?

Tot això ha estat passant durant el curs en què el Parlament aprovarà la primera Llei d'Educació de Catalunya, i paral·lelament el Departament de Governació reglamentarà l'atenció als infants més petits de tres anys. Per què...?

A l'estiu a més de fer vacances, i prescindir de les normes, de la burocràcia i de tot allò que és una trava, penses què desitges i somies fer amb el grup d'infants, de companys i de famílies de la teva escola per fer realitat una escola nova o renovada.

A partir del proper curs els que pensem que el que cal és canviar la manera de governar l'escola, des de la dels més petits fins a la dels més grans, per què no decidim de manera responsable fer ús de la nostra professionalitat i llibertat per donar visibilitat a l'escola tranquil·la, entusiasta, creativa, la que mira el futur amb imaginació, rigor i esperança?

Sabies que...	Elinor Goldschmied	<i>INFÀNCIA</i>	2
Plana oberta	Obrim portes, ampliem possibilitats	David Castillo	3
Educar de 0 a 6 anys	Les competències bàsiques en l'educació infantil: un tema pendent?	Àngel Alsina	5
Escola 0-3	Els primers llibres Imaginar ve d'imatge	Àngels Ollè Elisabet Abeyà	12 16
Bones pensades	Col·lecció de pedretes	Josepa Gòmez	20
Escola 3-6	El llop fa por, però a vegades també fa riure una mica Les teranyies de del Spiderman	Valentina Caggio Sílvia Majoral	23 28
L'entrevista	Conversa amb James Heckman	Ferruccio Cremaschi	34
Infant i salut	Entorn i salut	Carme Garriga, Esteve-Ignasi Gay i Santiago Nogué	37
El conte	Els núvols	Elisabet Abeyà	42
Llibres a mans dels infants	Grans autors per a petits lectors. Christian Voltz	Tertúlia de Rates	44
Informacions			45
Biblioteca			47

sumari

Elinor Goldschmied



Elinor Goldschmied, nascuda a Gloucester l'any 1910, mestra i diplomada en Psiquiatria social, va dedicar tota la seva vida al benestar dels infants més petits. Primer treballant en l'atenció al desenvolupament de la primera infància i de la relació maternoinfantil, i posteriorment en la difusió tenaç i rigorosa d'actituds de respecte envers els infants i de criteris organitzatius i pedagògics necessaris per tal que les escoles bressol assolissin la qualitat educativa indispensable. En aquest sentit, és de destacar la seva tasca com a assessora en diverses ciutats del nord d'Itàlia, Londres i també a Barcelona.

Com molt bé expressa Sílvia Moron: «L'Elinor Goldschmied és com un «pepito grillo» que ens fa pensar en la tasca del professional de l'educació; en la manera com s'organitzen, es faciliten i s'orienten les activitats de les classes, espais, estances; en la forma de mirar les nostres propostes, la seva lògica i els seus arguments; en els perquè d'aquests materials, d'aquestes qualitats o quantitats, en aquestes intervencions.»

Entre els mestres dels més petits són ben conegudes dues de les seves propostes d'activitat per als infants més petits: «la panera dels tresors», que recupera el que moltes mares feien a casa per entretenir les criatures oferint-los objectes casolans que proporcionessin satisfacció a la seva curiositat pel món que els envolta, i «el joc heurístic» que, amb la mateixa filosofia i adaptant-se a les noves possibilitats i interessos que apareixen en el segon any de vida, ofereix la possibilitat d'experimentar i descobrir relacions entre els objectes i amb l'espai tot fomentant l'autonomia i el protagonisme dels infants.

S'ha apagat calladament a Londres el passat 28 de febrer. Volem recordar-la i retre-li homenatge reproduint dos fragments d'una de les seves obres *Educar l'infant a l'escola bressol*, escrita fa trenta anys però d'una vigència indubtable, amb la lectura de la qual molts mestres hem après i continuem aprenent. Moltes gràcies Elinor.

El paper del joc en la primera infància

(...)

Fixem-nos ara en com els infants passen el dia a l'escola bressol quan estan desperts, al marge del temps necessari per menjar i perquè els rentin i els canviïn. Podem definir genèricament les altres activitats amb la paraula «joc». Joc indica moltes coses, i tot i ser una activitat universal per a l'home (i també dels animals), no se li atribueix el valor i la importància que sens dubte té. Si observem només una mica alguns infants absorts en el joc, ens quedarà gravada la seva concentració seriosa, la mateixa concentració que nosaltres creiem necessària per aconseguir un bon treball.

L'educadora com a «facilitadora» i «orientadora»

(...)

Es podria definir com la funció de «guiar des de darrere». Contraposada a «dirigir des de davant», de què parlaré al final del capítol.

La tria d'una activitat que fa un infant no crea mai grans problemes; mai no cal ensenyar-li com ha de jugar. Ja ho he remarcat, la persona adulta ha de crear-li l'ambient, donar-li els objectes, mostrar-li si és necessari com es fa (per exemple, com saltar des d'una caixa tombada), però no li ha d'indicar què ha de fer, perquè l'infant ja sap decidir tot sol segons els estímuls rebuts.

Goldschmied: Col·lecció Temes d'Infància, num.31.

Educar l'infant a l'escola bressol. Barcelona: A. M. Rosa Sensat, 2007

Obrim portes, ampliem possibilitats



David Castillo

A la nostra escola bressol hem iniciat un procés de reflexió que té com a canvi més significatiu obrir les portes de les sales dels infants de 2 a 3 anys per tal que aquests puguin escollir entre les diferents propostes que hi haurà en cada una, així com les relacions possibles amb els diferents infants i amb els diversos adults dels grups.

Partim d'una pràctica en què tradicionalment s'ha entès l'escola com una realitat compartimentada. Aquest fet ha suposat un tipus d'organització en què els infants agrupats per edats, tan homogènies com era possible, estaven a càrrec d'una persona referent que es responsabilitzava d'un grup de nens i nenes.

Els criteris que a vegades hem fet servir per organitzar les agrupacions d'infants a principi de curs han tingut en compte més aviat aspectes quantitius que no pas qualitius, com per exemple procurar que en els grups de 2 a 3 anys hi hagués un cert equilibri en el nombre d'infants que porten bolquer i els que no, el nombre de nenes i de nens... Amb el pas del temps, la rutina ha permès que aquesta concepció quantitativa i compartimentada de l'escola s'hagi estès, fins al punt que els mestres i les mestres i educadores fem ús dels «possessius» quan ens referim als «meus infants», la «meva aula»... Una realitat en què tothom té una parcel·la i en la qual sovint ens incomoda que algú pugui entrar. Ja ens estava bé aquesta forma d'organitzar-nos, ja que a la nostra classe, amb els nostres infants i amb els espais organitzats o desorganitzats d'una manera determinada, cada un de nosaltres havia trobat la seguretat necessària per treballar amb una certa comoditat.

Cal, però, iniciar el camí en què l'ús d'aquests possessius en primera persona del singular deixi lloc a la primera persona del plural, de forma que parlem dels nostres infants i els nostres espais. Probablement això implicarà major grau de coresponsabilitat per part de tot l'equip en tots els aspectes: presa de decisions, organització dels espais i del temps... en definitiva una major implicació en el projecte d'escola amb totes les seves conseqüències.

Aquesta concepció «possessiva», compartimentada, segmentada... ens limita, no ens ajuda a compartir amb la resta de l'equip les nostres idees, la nostra visió dels infants.

Si volem tenir una visió total, global i tan real com sigui possible dels infants, no podem pretendre que una única persona sigui la responsable d'interpretar cada una de les seves accions, dels seus processos, perquè estariem també segmentant la realitat de l'infant. Sabem que qui observa no ho fa des d'un punt de vista passiu, ja que també hi és present, amb els seus desigs, els seus gustos, amb una idea a vegades predeterminada d'allò que observarà, amb unes expectatives, amb un estat d'ànim... És just fer una valoració dels infants des d'un únic punt de vista, des d'una sola mirada? O, al contrari, la millor manera de donar crèdit a la riquesa dels infants és una suma de les mirades de diferents persones?

Els infants, a vegades, mostren trets diferents de la seva personalitat segons qui tenen al davant. Això encara fa més necessària una tasca de grup i d'equip, no sols en el moment del disseny dels espais, sinó també en



l'observació dels infants, en l'esforç per trobar moments per compartir la informació, en la detecció de les necessitats que mostren els infants, etc.

Partim d'un concepte d'infant amb una gran capacitat d'autonomia, que té clar què vol i què no vol en cada moment, amb cent desigs, amb cent necessitats, amb cent llenguatges... Per què limitar totes aquestes possibilitats a un únic espai on, si s'ha aconseguit optimitzar-lo, hi haurà com a molt sis o set propostes diferents? Per què no obrir les portes i augmentar les seves possibilitats de relacionar-se amb infants d'altres grups, amb els quals poden establir lligams afectius?

Els infants necessiten tenir un espai de referència, així com una o unes persones que serveixin per donar-los la seguretat i confiança necessàries per tenir una actitud espontània i tranquil·la. Això implica que les classes han d'estar tancades? O potser cal obrir-les per oferir una major varietat d'espais i de persones amb qui relacionar-se?

Com sempre, és imprescindible el debat, la controvèrsia, la reflexió i el treball en equip.

Crec que sempre que ens trobem persones diferents amb interessos diferents i opinions diferents es posen en marxa les capacitats que tenim per parlar, escoltar, respectar i arribar a consensuar decisions. En l'equip de l'escola es dona aquesta varietat... aquesta riquesa.

Cada persona té la seva pròpia idea d'infant. A vegades aquest concepte d'infància es va sacsejant (per una observació, per un intercanvi d'idees amb altres persones, per una lectura...), de forma que va variant, es va ampliant. Però altres persones tenen tan arrelat el seu concepte d'infant i l'identifiquen tant a si mateixes i a la seva història personal, que es manté molt ferm i estable, però sense donar opció perquè es produeixi una veritable evolució.

Així doncs, es donen diferències: hi ha persones que parteixen d'una imatge d'infant rica, competent, i que creuen que aquest concepte és bàsic i fonamental, i que ha de determinar el plantejament de l'escola, convertint-se en l'eix vertebrador a partir del qual plantejar la revisió de totes les propostes, de l'organització dels espais, dels horaris... Estan convençudes que aquest concepte d'infant no és quelcom tancat, perquè cada dia que passa es fan evidents aspectes desconeguts dels infants i es trenquen els esquemes que tenien preestablerts. Hi ha persones que semblen no compartir aquesta idea d'infant. Algunes perquè té molt clar què «li agrada» pensar i qualsevol reflexió que se li pugui fer sembla quedar en un aparent consens, però després en la realitat del dia a dia no es té en compte. D'altres persones tenen un esperit de reflexió que parteix de la pràctica i s'arrisquen a fer propostes diferents i a provar coses noves. D'altres semblen tenir un conflicte entre el seu aparent plantejament a l'escola com a mestra i la seva realitat com a mare, de forma que no queda clara la imatge d'infant que tenen... almenys de forma pública.

Així doncs, partim d'una «aparent i compartida» idea d'infant, però en realitat no tothom la comparteix, com es pot veure en la pràctica amb els infants, en el moment d'expressar l'opinió davant del grup, quan s'organitza l'espai d'una forma determinada, quan es presenta una proposta als infants...

La majoria de persones del nostre equip hem madurat prou aquesta idea d'infant i ens hem deixat enlluernar per les seves infinites possibilitats i capacitats, ens sentim segures d'iniciar un canvi que ens genera molts dubtes, moltes incerteses, una gran inseguretat: però a caminar se n'aprèn caminant! És curiós: estem segures d'estar insegures, tenim la certesa de la incertesa... i què és educació? En què consisteix la nostra tasca? En què consisteix la vida?

En la reunió d'equip continuarem parlant sobre aquest canvi que els mestres i les mestres que estem amb els infants de 2 a 3 anys volem iniciar... Què passarà? Quines actituds apareixeran? Quines resistències explícites i implícites? Intentarem raonar i argumentar la proposta perquè agafi més força i sigui consensuada. Però, què passarà amb qui «no vol» o «no li agrada» aquesta proposta? Intentarem sumar i, per fer-ho, tots haurem de donar alguna cosa. Aquest és el problema: hi ha gent que no vol donar, que vol imposar els seus criteris sense arguments propis i sòlids... Buscarem el màxim consens possible! ■

David Castillo, mestre de l'Escola Bressol Municipal Minerva de Sant Andreu de Llavaneres

Les competències bàsiques en l'Educació Infantil: un tema pendent?

El primer aspecte que cal tenir en compte quan es pretén fer una aproximació a la definició de competència és que es tracta d'un concepte en construcció, i per tant en constant evolució. Des del meu punt de vista això implica, almenys, dues accions: estar a l'aguait de l'evolució del concepte i, sobretot, posicionar-se sobre el seu significat i les seves implicacions en l'educació.

Què s'entén per competència?

D'acord amb el document Relació de competències bàsiques del Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu (Departament d'Ensenyament, 2003), que és on es descriuen les competències bàsiques dels diferents àmbits de coneixements, s'entén per competència la capacitat de posar en pràctica de forma integrada, en contextos i situacions diferents, els coneixements, les habilitats i les actituds personals adquirides. El concepte de competència inclou tant els sabers (coneixements teòrics) com les habilitats (coneixements pràctics o aplicatius) i les actituds (compromisos personals), i va més

enllà del saber i del saber fer o aplicar perquè inclou també el saber ser o estar.

Les competències bàsiques

Les competències bàsiques tenen les característiques següents:

- Promouen el *desenvolupament de capacitats*: darrere del concepte de competència hi ha una teoria psicopedagògica que posa l'èmfasi en el desenvolupament de capacitats més que en l'assimilació de continguts, encara que aquests sempre són presents a l'hora de materialitzar els aprenentatges.
- Tenen en compte el *caràcter aplicatiu dels aprenentatges*: vincular les competències amb

les capacitats suposa destacar el caràcter aplicatiu dels aprenentatges, ja que s'entén que una persona «competent» és aquella capaç de resoldre els problemes propis del seu àmbit d'actuació.

- Es fonamenten en el seu *caràcter dinàmic*: les competències es desenvolupen de manera progressiva i poden ser adquirides en situacions i institucions formatives de diferent tipus.
- Es fonamenten en el seu *caràcter interdisciplinari o transversal*: les competències integren aprenentatges procedents de diverses disciplines.
- Són un punt de trobada entre la *qualitat* i l'*equitat*: es vol garantir una educació que

Àngel Alsina i Pastells

doni resposta a les necessitats reals de l'època en què vivim (qualitat), mentre que es pretén que siguin assolides per tot l'alumnat perquè puguin servir així de base comuna de tots els ciutadans i ciutadanes (equitat).

A Catalunya, la preocupació per la determinació de les competències bàsiques va motivar que el Departament d'Ensenyament promogués el 1997 la realització d'una recerca per identificar-les en col·laboració amb la FREREF (Fondation des Régions Européennes pour la Recherche en Éducation et en Formation), duta a terme pel Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu. Aquesta recerca, en la qual participaren també els territoris de Balears i les Canàries, va concloure amb la identificació de les competències bàsiques en quatre àmbits del currículum –el lingüístic, el matemàtic, el tecnocientífic i el social– i un àmbit nou, el laboral, la inclusió del qual es justificà per la necessitat de recollir un conjunt de com-

petències de caràcter transversal. El resultat d'aquesta recerca es va publicar l'any 2000 amb el títol d'Identificació de les competències en l'ensenyament obligatori. L'any 2002 varen identificar-se les competències bàsiques en aquells àmbits en què encara no s'havia fet: tecnologies de la informació i comunicació (TIC), ensenyaments artístics i educació física.

Es poden identificar competències bàsiques en l'Educació Infantil?

Procuraré donar resposta a aquesta qüestió tenint en compte les consideracions preliminars següents:

- En el currículum d'Educació Infantil, a diferència dels currículums de les etapes obligatòries de l'ensenyament, no es defineixen àmbits concrets associats a disciplines (llengua, matemàtiques, coneixement del medi natural, coneixement del medi social,

educació musical, educació visual i plàstica, etc.), sinó àrees que parteixen d'un enfocament molt més globalitzador.

- El fet que el currículum d'Educació Infantil parteixi d'una concepció global permet superar l'encotillament que suposa un currículum organitzat per assignatures. I tot i que en la pràctica aquesta categorització és prou discutible, no ha de suposar cap dificultat per definir competències, si entenem per competència la capacitat de posar en pràctica de forma integrada, en contextos i situacions diferents, els coneixements, les habilitats i les actituds personals adquirits.
- Intentaré posar de manifest l'assoliment de competències bàsiques en l'Educació Infantil des de l'àmbit matemàtic, tot i que les reflexions següents són generalitzables a qualsevol altre àmbit de coneixement.



Imatge cedida per l'EBM Cavall Fort

Analitzem els dos exemples següents, prenent com a referència la definició de competència bàsica ja esmentada.

Exemple 1: Endreçar les joguines de casa en diferents llocs segons la seva tipologia.

Comporta tenir uns coneixements (per exemple, què són joguines i què no); unes habilitats (per exemple, fer una classificació), i unes actituds adquirides (per exemple, posar ordre en un espai).

Exemple 2: Parar la taula al menjador de l'escola.

Aquesta tasca, que ja fan força infants dels darrers anys de l'escola bressol, comporta també tenir uns coneixements (per exemple, nombre de nens a la taula); unes habilitats (per exemple, fer una correspondència quantitativa, utilitzar comprensiblement els nombres i les operacions); i unes actituds personals (per exemple, tenir cura dels estris, etc.).

«Quan parem taula, els infants reparteixen plats, coberts i gots establint una corres-

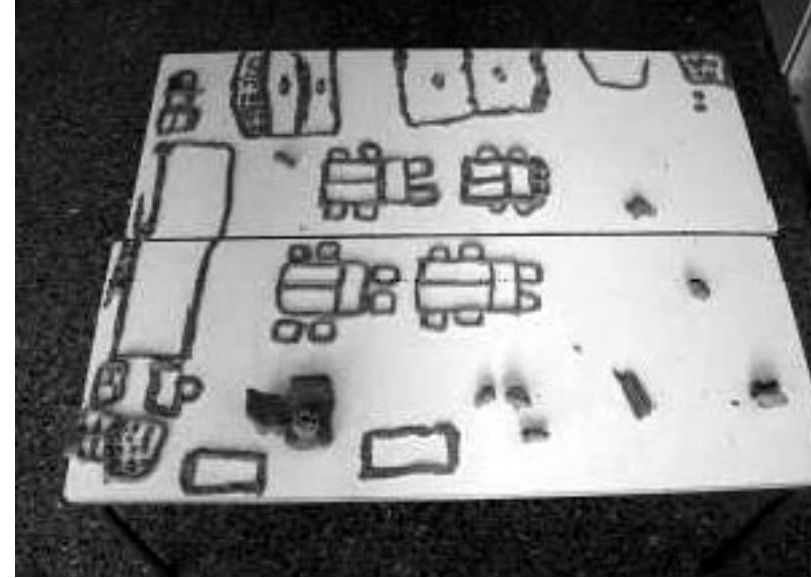
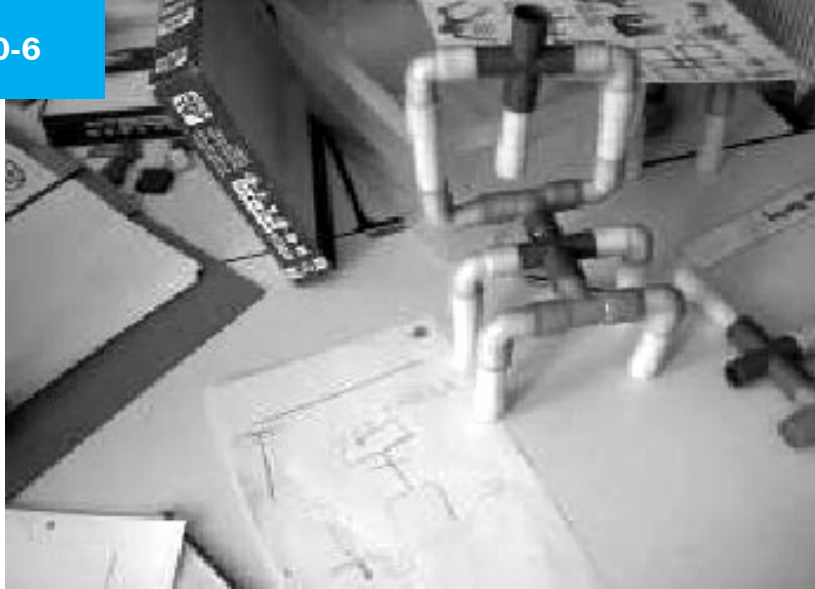
pondència terme a terme. Tots els nens han de tenir un plat, cap pot tenir-ne dos ni pot haver-hi un nen sense plat. (...) Quan els servim la sopa, preguntem als infants si en volen molta, poca, una mica o si en volen més. El dia que hi ha mandonguilles o croquetes els demanem quantes en volen». EBM NENES i NENS. La lògica matemàtica a l'escola bressol. (pàg.44-45)

La intenció de les competències bàsiques de matemàtiques identificades per a l'ensenyament obligatori, tal com s'esmenta en el document del Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu, «és que els alumnes es converteixin en persones matemàticament preparades, és a dir, capaces de fer un ús funcional dels coneixements i les destreses matemàtiques» (op. cit. pàg. 16). Els exemples anteriors no són evidències d'aquest ús funcional dels coneixements i de les destreses matemàtiques?

En el mateix document de referència, i també en relació a les competències de l'àm-

bit matemàtic, s'exposa: «En aquest marc són objectius indefugibles: utilitzar comprensiblement els nombres i les operacions; analitzar situacions quantitatives quotidianes i veure els factors que hi influeixen; valorar críticament la informació que ens presenten els mitjans de comunicació en diferents formats (gràfics, taules, índexs...) i que afecta la nostra vida en societat; emprar amb seguretat i eficàcia tècniques de representació espacial que ens permetin fer valoracions i prendre decisions; i, en general, desenvolupar la capacitat d'enfrontar-se amb seguretat a situacions noves essent capaç d'utilitzar les eines i capacitats de què es disposa per adaptar-se i progressar» (op. cit. pàg. 16).

El treball que es realitza en l'Educació Infantil en relació al desenvolupament del pensament matemàtic no permet que els nens i nenes fins als sis anys se sentin competents en la majoria de finalitats esmentades?



Imatges cedides per Carme Aymerich, del CEIP Rocafonda de Mataró

Analitzem altres exemples:

Exemple 3: Nens i nenes de parvulari aprenen a valorar críticament la informació que ens presenten els mitjans de comunicació i que afecta la nostra vida en societat.

«...van marxar tots plegats cap al mercat... Pel camí, la mestra anava preguntant quina cosa venien a cada botiga, i els nens, molt contents, anaven responent: «Què venen al forn?» «pa», etc. En arribar al davant de la Caixa, els nens van informar que allí hi venien diners.

- No els venen, no; els donen -va puntualitzar la Sandra.
- Mira que bé -va dir la mestra-. Jo precisament en voldria; me'n fan falta. Hi entrem?
- Van entrar tots a la Caixa, on en aquell moment no hi havia ningú.
- Escolti'm -va dir la mestra a l'empleat,

seriós, del darrere de la finestra-. M'han dit que donen diners. Que me'n pot donar? - L'empleat va explicar la seva funció: d'on sortien els diners que ells donaven i com ho feien. Mentrestant, va entrar un pare de l'escola que anava a cercar diners amb una llibreta, i la mestra va aprofitar per mostrar als nens que aquella llibreta no era com les de l'escola, sinó ben diferent...» BENLLOCH, M.; FEU, T.; i SELLARÉS, R. Com fer escola de tots i per a tots.

Exemple 4: Tècniques de representació espacial emprades per infants de 5 anys.

Les tècniques de representació espacial permeten als infants fer valoracions i prendre decisions i, en general, desenvolupar la capacitat d'enfrontar-se amb seguretat a situacions noves

sent capaços d'utilitzar les eines i capacitats de què es disposa per adaptar-se i progressar.

Exemple 5: En l'Educació Infantil es desenvolupa la capacitat d'enfrontar-se amb seguretat a situacions noves sent capaç d'utilitzar les eines i capacitats de què es disposa per adaptar-se i progressar.

«En la història que aquí es relata, els nens i nenes s'enfronten amb un problema de la vida diària: a l'escola es necessita una altra taula per treballar amb les mateixes mides i la mateixa forma. Què podem fer ara?» CASTAGNETTI, M.; VECCHI, V. Els infants i la mida. (pàg. 10).

«Els infants tindran tot el temps que necessitin per pensar i fer, crear i canviar d'idees i d'aplicacions pràctiques», (Op. cit. pàg. 11).

Després de molts dies, de moltes observacions i de bones intervencions per part de les



mestres que acompanyen els nens i nenes en el procés:

«Les accions i investigacions dutes a terme pels nens i nenes (amb unitats del propi cos, amb estris...) semblen haver obert la via dels mètodes experimentals i l'apropiació de les nocions de mida, mesura i el paper dels nombres a l'hora de prendre mides», (Op. cit. pàg. 43).

«El resultat és una mena de llibre de xifres que encaixa en un espai petit –com convé al llenguatge matemàtic– i que és el punt d'arribada d'una història llarga i divertida d'idees, assaigs, negociacions, ajustaments i seleccions. Totes les mides que el fuster necessita hi són: la llargada, l'amplada, l'alçada i el gruix de la taula; la longitud i el perímetre de les potes; el diàmetre de la base.

La taula es mostra des de diferents punts de vista: des de dalt, de front i de costat...», (Op. cit. pàg. 62).

L'exemple anterior no és del nostre país. És una experiència extreta de les Escoles Infantils Municipals de Reggio Emilia. S'ha volgut mostrar aquest exemple per dos motius: primer, perquè les experiències de Reggio són font d'inspiració internacional de la feina educativa que es fa en l'Educació Infantil; i en segon lloc, perquè hi ha molts exemples anònims iguals o millors que l'anterior en el nostre país que deixen molt bon pòsit als infants que porten a terme les experiències, però que no van més enllà de les quatre parets de l'aula on es desenvolupen. És una necessitat de l'Educació Infantil comunicar-les, compartir-les.

Conclusions finals

Si es vol dignificar la feina que es fa en tots dos cicles de l'Educació Infantil cal trencar l'estereotip, tan impregnat en la nostra cultura, que aquesta és una etapa assistencial, i trencar també la convicció d'alguns professionals que la tasca educativa que s'hi fa és una feina preparatòria perquè a primària es puguin assolir competències bàsiques, ja siguin de l'àmbit matemàtic o de qualsevol altre, oferint una visió «pre-escolar» de l'Educació Infantil, tal com va pretendre en el seu moment la desafortunada Ley Orgánica de la Calidad de la Enseñanza (LOCE, 10/2002, de 23 de desembre).

El treball que es fa tant en el primer cicle com en el segon cicle pel que fa al desenvolupament del pensament matemàtic permet als nens i nenes de les primeres edats assolir un

seguit de coneixements, habilitats i actituds personals que poden posar en pràctica de forma integrada, en contextos i situacions diferents, i això els fa competents matemàticament.

Hem vist alguns exemples que posen de manifest que en l'Educació Infantil ja es treballen, no ara, sinó ja fa molts anys, un seguit de competències que els nens i nenes apliquen en contextos diversos. I per això trobo una falta de consideració que des de les institucions responsables de gestionar la política educativa no se n'hagi fet esment fins ara. Tanmateix, estic fermament convençut que la manca de consideració de les competències bàsiques en l'Educació Infantil no és un intent conscient de desqualificar-la, ni de mostrar-la una vegada més com una etapa «pre-escolar», sinó que

és fruit del desconeixement del treball real que dia a dia i des de fa molt temps es fa en aquesta etapa educativa en general i a l'escola bressol en particular.

En definitiva, i responent la pregunta que encapçala el títol d'aquest article, les competències bàsiques no són un tema pendent en l'Educació Infantil. Hem vist, a través de diversos exemples, que els professionals d'aquesta etapa ja fa una colla d'anys que entenen que la tasca d'educar va més enllà de facilitar l'adquisició de coneixements. Educar comporta facilitar que els nens i nenes assoleixin de forma progressiva benestar personal (equilibri emocional, seguretat i protecció); sentiment de pertinença a l'entorn; habilitats de comunicació (no verbals i verbals); mitjançant l'exploració activa de l'entorn, pensant i raonant per donar

sentit al món natural, social, físic i material, i això fa els nens i nenes competents en matemàtiques, en llengua... i, des d'un enfocament globalitzador, en la vida.

Cal, però, que des de les instàncies de l'administració educativa es reconegui la feina que es fa en aquest sentit en tota l'etapa, i que es defineixin unes competències bàsiques a desenvolupar durant l'etapa d'Educació Infantil, de la mateixa manera que s'ha fet en les altres etapes educatives.

La futura Llei d'Educació de Catalunya, de la qual ja s'han definit les bases en el document Bases per a la Llei d'Educació de Catalunya, una llei de País, constitueix una oportunitat única per col·locar l'Educació Infantil en el lloc que es mereix. El reconeixement passa, en part, per legislar d'una manera clara i concisa el per-



Imatge cedida per l'EBM Cavall Fort

fil dels professionals que hi treballen, garantint els mateixos drets i els mateixos deures que tenen els professionals de la resta d'etapes educatives. Aquesta és una tasca pendent en el primer cicle de l'Educació Infantil, tal com es constata a l'Article 92 de l'actual Llei Orgànica d'Educació (LOE, 2/2006, de 3 de maig): «L'atenció educativa directa als nens del primer cicle d'educació infantil és a càrrec de professionals que tinguin el títol de mestre amb l'especialització en educació infantil o el títol de Grau equivalent i, si s'escau, d'altre professional amb la deguda titulació per atendre les nenes i els nens d'aquesta edat.» Quina és aquesta «deguda titulació»? Quin tipus de formació reben les persones que treballen en el primer cicle de l'Educació Infantil amb aquesta «deguda titulació»? Es garanteix, amb aquesta

«deguda titulació», el nivell de professionalització necessari?

Els fonaments de l'educació d'un país comencen a l'escola bressol i, si realment es pretén invertir en educació, els esforços administratius han de començar en la base del sistema educatiu, que no és en primària, ni en secundària, amb tots els respectes que em mereixen aquestes etapes educatives, sinó en el primer cicle d'Educació Infantil. Els professionals que hi treballen ja fa molts anys que es dediquen a deixar un bon pòsit en els infants que els faci competents en el seu entorn, d'acord amb les seves capacitats i possibilitats. «Només» manca el reconeixement institucional necessari per continuar fent aquesta feina amb dignitat. I els resultats d'una educació de base ben considerada i atesa a tots nivells arribaran, a mitjà i llarg termini, però arribaran.

Bibliografia

- ALSINA, À.: Com desenvolupar el pensament matemàtic dels 0 als 6 anys. Vic: Eumo, 2004
- CASTAGNETTI ; M. VECCHI, V.: Sabata i metre. Els infants i la mida. Barcelona: A.M.Rosa Sensat - Reggio Children, 2005
- BENLLOCH, M., FEU, M. T. i SELLARÉS, R.: Com fer escola de tots i per a tots. Barcelona: A.M.Rosa Sensat (Col·lecció Temes d'Infància 41), 2002
- Departament d'Ensenyament: Relació de competències bàsiques. <http://www.gencat.net/educacio/csda>, 2003
- Escola Bressol Nenes i Nens: La lògica matemàtica a l'escola bressol. Barcelona: A.M.Rosa Sensat (Col·lecció Temes d'Infància 26), 1996 ■

Àngel Alsina, professor de Didàctica de la Matemàtica. Universitat de Girona.

Els primers llibres



M. Àngels Ollé

Els estocs de novetats exposats en la secció infantil d'algunes llibreries fan venir una mica de vertigen, sembla que cada vegada hi ha més títols, més ben il·lustrats, i molts van acompanyats d'objectes o propostes didàctiques. Les novetats ens poden produir desorientació, però potser també, quan triem llibres per als més petits, no som prou exigents ni ens guiem per raonaments seriosos i sovint piquem fàcilment l'esquer d'aquells llibres que ofereixen activitats no literàries.

Per les escoles bressol, durant els dies de preparació de curs, abans de Sant Jordi, o en qualsevol moment de renovació de materials didàctics, es pot sentir com alguna mestra es fa aquesta pregunta: *Hem de comprar llibres nous, però, quins llibres?, quins llibres trobarem adients* per als nens i nenes de 0 a 3 anys?

La pregunta no és pas per la manca de llibres en el mercat, ben al contrari: l'oferta editorial de literatura infantil sembla cada vegada més variada i rica. Aquest fet també ajuda a crear, en els professionals de l'educació dels més petits, la sensació d'ofec, de desorientació.

Però no crec que aquesta sigui l'única raó. La política comercial editorial actualment es basa en l'èxit de vendes que generen les novetats. Difícilment podem trobar un llibre editat fa més de cinc anys, per molt que els educadors pensem que la seva història, la manera de ser explicada o la il·lustració encara poden funcionar en les nostres escoles bressol.

Però val a dir que, al costat de l'allau de llibres nous, sempre hi podem trobar, de vegades costa una mica, llibres coneguts, col·leccions d'anys i panys que sobreviuen per mèrits propis, com ara els llibres de Helen Oxenbury.

El criteri de consolidar un corpus de llibres de literatura infantil, llibres que diríem imprescindibles pels seus valors literaris, plàstics, tradicionals i morals, i que seria una referència per a tots els educadors, fins ara no ha estat possible. En altres cultures les llibreries ofereixen, junt amb les novetats, una colla de títols considerats ja clàssics i que formen part de la cultura infantil del país. Així la majoria dels nens i nenes poden compartir el coneixement d'una colla d'històries, de personatges i situacions que asseguren una certa igualtat d'oportunitats culturals en l'inici dels primers passos per l'itinerari lector i que els arrelen a la tradició literària pròpia.

A casa nostra, tot i la peculiar sensibilitat literària que gastem pel que fa a la cultura dels infants, hem aconseguit després d'anys i esforços que avui el llibre infantil tingui ja una presència indiscutible en la llista dels objectes, conjuntament amb les joguines, considerats bàsics de la cultura infantil...

Les recomanacions d'escoles bressol, els espais de bebeteques a les biblioteques públiques, les prestatgeries de llibreries especialitzades, els programes de lectura, etc., han anat construint dins l'imaginari cultural dels adults la importància de llegir abans de llegir.

També els estudiosos de la literatura infantil han assenyalat la diversitat de camps temàtics, segons els interessos de cada edat i la diversitat de tipologies dels primers llibres.

Pot semblar, doncs, estrany que en una situació de conscienciació a favor del llibre i la lectura, de gran oferta editorial, amb el coneixement dels temes o tipus de llibre que poden interessar segons cada edat, encara fem la pregunta de quins llibres hem de triar per als més petits i què hem de fer amb ells.

És possible que la nostra inseguretats a l'hora de triar, com dèiem ja al començament de l'article, es degui a la gran quantitat d'oferta editorial variable cada temporada, a l'esquer de la novetat, i a la manca d'un corpus de llibres considerats clàssics de la literatura infantil. Però també crec que mestres, pares, avis, etc. quedem atrapats pels nous reclams comercials que alguns llibres per als més petits porten.

Així, ens trobem amb llibres per a infants de 0 a 3 anys fets amb diversos materials, que presenten amb més o menys encert, a part de la història, una proposta de treball sensorial. Amb aquest objectiu els animals de la història tenen diverses textures, de manera que l'infant lector pugui fer un exercici de tacte mentre mira el llibre. No és necessari que la història faci referència a les diverses maneres en què el cos dels animals

pot estar cobert, no cal cap relació amb la història per introduir-hi aquestes o altres propostes d'activitat.

D'aquests llibres, alguns especialistes en diuen interactius. Particularment en dic llibres reclam, perquè són un reclam no pas per als nens i nenes sinó més aviat per a aquell que els compra. La pressuposada rendibilitat educativa d'aquests llibres sedueix avis, pares... els mestres poc, perquè són llibres massa cars.

Per aquesta raó moltes famílies compren els llibres per allò que fan, no pas per allò que expliquen. I com més quantitat de propostes a fer ofereix un llibre, més agrada als adults.

El llibre és un objecte amb grans possibilitats de transformació, el paper permet la utilització de diverses tècniques: plegat, perforació, enganxament, etc., que poden ajudar a explicar millor històries, o poden sorprendre la imaginació del lector. Recordem els magnífics llibres: *L'erugeta goluda* d'Eric Carle, on els forats, pàgines tallades, etc. ajuden a conduir la narració, o els somriures que ens van arrancar els llibres *Oh!* i *Ah!* de Josse Goffin.

Però quan l'ús de recursos plàstics diversos no incideix en la narració del llibre, ens condueix al llibre-joguina, a un nou tipus d'objecte. És bo, és dolent aquest llibre-joguina, llibre-material didàctic?

Comencem per aclarir què pretenem quan posem un llibre a l'abast d'infants menors de 3 anys. Molts mestres estem d'acord que en l'etapa de 0-3 anys s'inicien els fonaments de l'activitat lectora. Per fer aquest procés, són necessaris dos passos senzills i complexos a la vegada:

a) Conèixer l'objecte, distingir-lo dels altres objectes de l'entorn, físicament, és a dir, visualment, manualment, etc.

b) Conèixer per a què serveix. Descobrir les satisfaccions que aquest objecte pot proporcionar.

En els primers moments de la descoberta, els primers contactes d'un infant amb el llibre seran, com amb tots els objectes del seu entorn, amb la boca, les mans, els peus, etc. Cal esperar doncs que el puguin llepar, rosegar, llançar, doblegar, guixar, estripar, xutar, arrossegar, etc. Tots aquests primers contactes sensorials li permetran distingir un llibre d'una pilota, un xiulet o un camió.

Per realitzar aquesta aproximació física el llibre ha de ser resistent, manejable, a la mida de les seves mans i de la seva capacitat de pressió. Així, llepant els llibres, però també escoltant els adults, mirant-ne amb ells els dibuixos, etc. descobrirà que no bota com una pilota, ni fa soroll com el timbal... Aquestes primeres experiències, acompanyades de comentaris dels adults quan els llença, els guixa... i de models per tenir cura dels llibres, han d'incloure-hi, també, satisfacció i plaer.

Quines són les satisfaccions que un llibre pot donar a un infant de 0-3 anys? Les mateixes que la lectura ofereix als adults: la descoberta, descobrir mons, històries, sentiments, etc.

Un llibre d'imatges obert, un infant i un adult que amb el dit assenyalen els objectes mentre diu: «Mira la nena, l'ànec, l'elefant...», etc., i que de fet està assenyalant el món... El nostre dit és el camí cap a la descoberta! Abans que el dit de l'adult assenyalés un animal, aquella pàgina era un caos, però a mesura que assenyalen i denominem els objectes, aquests apareixen, surten...

Com diu Teresa Duran: «Per arribar a entendre la relació entre realitat i representació, l'ajuda dels adults és imprescindible.»

No sé pas si algun pare, alguna mare o mestra jove ha pensat mai com un infant, que just comença a gatejar, arriba a ser capaç de reconèixer un elefant, ja sigui pintat de gris com el Babar, o com l'Elmer pintat amb coloraines, però sí que segurament ha pogut comprovar la satisfacció que



l'activitat d'assenyalar i anomenar els objectes d'un llibre provoca en l'infant.

Distinció entre signe i significat, una feina que cal fer en aquests primers anys de desenvolupament lingüístic, que cal fer mirant un llibre d'imatges, i que dona resposta a una necessitat dels infants, o sigui els satisfà, i així és com el llibre esdevé font de goig i plaer.

Aquesta actitud agraïda i meravellada es repeteix amb els primers contes populars, àlbums il·lustrats, etc., quan posem el nostre dit damunt les línies del text, l'anem llegint i en mirem junts les il·lustracions.

I aquí hem de parlar del triangle amorós que es crea entre infant, adult i llibre. Compartir històries, descobertes, és un factor especialment afectiu, que no hauríem d'oblidar mai els adults.

Totes aquestes raons crec que marquen i ens guien sobre com han de ser els primers llibres i què hem de fer-hi. Perquè, el fet de rodejar el nen i nenes de llibres no assegura pas el gust per la lectura, d'això en tenim clars exemples a totes les escoles del país. També sabem que els llibres per a aquestes edats són un dels regals més compromesos, no funcionen amb piles, no serveixen per omplir i buidar, el llibre no rodola, ni rebot, ni fa soroll, solament pren vida, té sentit, quan els petits el troben a les mans dels adults.



Per tot això, hauríem de procurar que els llibres que posem al seu abast tinguessin condicions per afavorir els processos que el coneixement d'aquests objectes comporta: la manipulació i l'ús.

La manipulació d'un llibre tindrà relació amb el seu cos físic. Així, durant els primers anys de vida dels infants, els llibres haurien de ser de fàcil identificació, i no solament per la seva forma i estructura sinó també pel seu ús.

Els llibres-joguina o els llibres amb material didàctic incorporat podrien fer més lent el procés de reconeixement de l'objecte i pre-

sentar dificultats a l'hora d'introduir les normes d'ús. Si un llibre té forma de camió, per què no puc fer-lo servir per jugar com un camió?

Tenir cura del llibre passa per l'habitució a la seva fragilitat, però ara es publiquen llibres fets amb materials més resistents: plàstic, roba, etc., per allò d'evitar desperfectes. En aquest cas entrem en una de les discussions pedagògiques més antigues, però no per aquest motiu menys actual: eduquem evitant riscos o el risc educa?

Des de molt petits, exercitar la pressió sobre els objectes té per a tots molt d'interès.

Així esqueixar, arrugar o estripar paper és una activitat que es desenvolupa molt aviat. Per aquest motiu acostumar-se al paper, a la diversitat del seu tacte, a la seva fragilitat i a les possibilitats de manipulació que ofereix, no és res més que una descoberta de l'entorn, del qual el paper, com les joguines, els animals, etc., són part.

Així, el llibre de paper, fet amb un material ja conegut, comportarà una altra distinció, una altra exigència. El paper es pot esquinçar, però no quan forma part d'un llibre, i els llibres no poden estripar-se, ni guixar-los...

I mentre l'infant va percebent aquestes diferències, va interioritzant que el llibre que no fa sorolls, ni rodola, etc., té coses a dins que li agrada mirar, i que vol sentir-ne el nom, i molt aviat demana als adults que li ho expliquin.

Sense tots aquests requisits, la majoria d'infants arriben a distingir sols un llibre d'una pilota. Però, en un grup de nens i nenes de 0-3 anys, ja es veuen prou bé els qui han tingut el dit d'un adult assenyalant dibuixos i resseguint textos impresos, i els qui els ha tocat fer-ho sols.

Els llibres per als més petits solament demanen dues coses: que siguin fàcilment identificables com a objecte, tant per com són com per a què serveixen, i les mans d'un adult. O millor dit, en aquestes edats primerenques no hi ha cap llibre adequat si no va acompanyat de la veu i del dit indicador d'un adult. ■

M. Àngels Ollé, mestra

Imaginar ve d'imatge



Exdret de LIONNI, LEO. *Pequeño Azul y Pequeño Amarillo*. Sevilla: Kalandraka, 2005.

Els llibres són una necessitat per als infants petits: un objecte per jugar i per comunicar-se. Però no qualsevol llibre va bé. En aquest article trobarem algunes pistes que ens poden ser útils a l'hora de triar els llibres que poden ser bons companys per als petits.

Si bé els llibres destinats específicament als infants són una novetat del segle XX, els llibres destinats especialment als infants més petits (0-3 anys) no apareixen fins a la dècada dels seixanta.

Actualment s'ha passat d'una manca de llibres a una superproducció. N'hi ha tants i amb tanta varietat que fins i tot tenim problemes a l'hora de triar-los. Ara ja sabem que cal acostar els llibres als infants petits. Tenim la certesa que els són necessaris perquè, si bé no saben llegir, sí que saben mirar, i les primeres experiències que els infants tinguin amb els llibres poden ser decisives per facilitar-los l'entrada a la lectura o al contrari per inclinar-los cap a un rebuig. Tot això sembla que ja ho hem entès.

Però, quins llibres posem a l'abast dels infants? Els primers que s'infiltrin a les nostres

cases, o els que acuradament hem triat segons les nostres preferències? Moltes vegades la primera opció és la dominant: els diaris ens regalen llibres, a vegades els amics, trobem llibres per a petits al quiosc, al súper i als magatzems; a les escoles, moltes vegades es compren les ofertes de lots que fan les editorials i també hi trobem llibres que hi són des de fa molt de temps, que a vegades ens agraden i a vegades no. Està molt estès el pensament que, com que són per als més petits, qualsevol llibre està bé mentre tingui colors i no sigui delicat.

Potser aclarirem alguns dubtes fent una volta per les llibreries especialitzades en llibres infantils o per les seccions infantils de les llibreries. Potser, en comptes d'aclarir dubtes, ens en vindran de nous. Veurem que hi ha quantitat d'objectes agrupats sota el nom de llibres que moltes vegades són més aviat joguines: n'hi ha de plàstic i que suren, que fan sorolls, que fan olors, que tenen rodes, que es despleguen i se'n pot fer una caseta... També hi ha els que

es coneixen com a pop-ups, llibres amb sorpresa i moviment, que tenen finestres i pestanyes que s'alcen, i figures que emergeixen en obrir-ne les pàgines. N'hi ha d'aquests que poden ser útils per mirar amb els més petits, que són molt atractius i ben fets. Però no ens hem de confondre. No tots els llibres per a petits han de tenir components de papiroflèxia, això no és essencial en un llibre.

Un llibre és «un conjunt de fulls, escrits o impresos, i posats en l'ordre en què han de ser llegits». Segons aquesta definició del diccionari (IEC), un conjunt de fulls del material que sigui i amb imatges impreses i posats en un ordre no arbitrari, ja és un llibre. Un llibre per a infants petits pot tenir lletres o no tenir-ne. En tot cas no serà un llibre només amb lletres, perquè seria com si donéssim avellanes a un infant que no té dents. En canvi, sí que ha de tenir imatges que han de ser-hi protagonistes. Poden ser de molts tipus i estar fetes amb una gran varietat de tècniques: fotografia, dibuix,

Elisabet Abeyà



pintura, collage, gravat, imatges digitals... Siguin com siguin, les imatges convé que siguin clares. Per exemple, si són fotografies han de ser de qualitat, amb bons contrastos i on es vegi clarament què es vol mostrar.

Hi ha llibres amb fotografies i d'altres amb dibuixos molt clars que serveixen perquè l'infant reconegui i anomeni objectes, animals o coses del seu entorn proper. En aquest tipus de llibres pot ser que hi hagi una imatge a cada pàgina o que hi hagi tota una escena, on puguem buscar, triar i anomenar. Els objectes poden passar a ser els seus quotidians, i els personatges, aquells amb qui té alguna relació.

Però no és aquesta, la de reconèixer, l'única funció dels primers llibres. També poden narrar una història, per senzilla que sigui. Per exemple, us heu fixat en aquests llibres on hi ha un petit protagonista que es vesteix i a cada pàgina apareix amb una peça més de roba? Li posem el nom d'un infant conegut (germà, veí, amic...) i ja tenim una primera història



per compartir. Els llibres per als petits són sobretot un excel·lent motiu de comunicació. Gràcies als llibres poden passar moltes coses sorprenents entre els infants i els adults. Un bon llibre d'imatges permet inventar el relat amb paraules pròpies i fer-ne així una experiència única compartida. També es poden fabricar a casa uns fantàstics primers llibres per a infants, amb fotografies de les seves coses, de les seves persones pròximes, dels seus llocs habituals...

Amb l'adult fent d'acompanyant, els primers llibres serveixen per a l'observació tranquil·la i perquè l'infant, a més de reconèixer les imatges, s'hi impliqui afectivament. Això ja és un tipus inicial de lectura: hi ha un principi i un final, hi ha un camí i una interpretació. Els petits entren així en la sintaxi de la imatge i en la sintaxi de la narració oral. Quan es pot contar una història, la imatge ja deixa de ser simplement imatge i es converteix en il·lustració, hi hagi o no text escrit.

En aquest tipus de llibres és important que la seqüència es desenvolupi d'esquerra a dreta. Per exemple, si hi ha un personatge que va cap a una casa, el personatge estarà a l'esquerra i la casa a la dreta. Així es va educant la direccionalitat de la mirada, que serà tan important a l'hora de llegir.

També convé per als més petits que cada personatge aparegui només una vegada a cada doble pàgina. Una pàgina és una unitat. Si hi veu dues vegades el mateix personatge, ell ho interpretarà com si fossin dos personatges diferents.

Quan un llibre ha estat repetidament compartit amb l'adult, l'infant l'agafarà en algun moment tot sol i també girarà les pàgines i reviurà la història. Aquí veurem com s'ha estimulat el llenguatge i el discurs interior.

En aquest moment comprovem com és d'important que els llibres per als petits siguin forts: de cartó ben plastificat i ben relligat, adaptats a la motricitat dels infants. Si se'ls trenquessin de seguida, serien motiu de frustració i deixarien d'interessar. Així doncs, els llibres han de ser forts, però no matussers; no necessàriament cars, però d'edició acurada.

Quan els infants creixen, els llibres es poden anar adaptant a les noves possibilitats motrius.

Perquè el llibre tingui el seu sentit, els primers contactes han de comptar amb la complicitat d'una persona gran, que és qui ajudarà a fer una lectura de la imatge. L'infant entrarà en el llibre amb l'ajuda del llenguatge. Si bé les imatges diuen allò que no poden dir les paraules, en les primeres edats necessiten anar

acompanyades de paraules, amb l'entonació adequada de l'adult que ajuda l'infant a fer-se seves les imatges.

Un infant molt petit, de menys d'un any, mirarà durant molt poquet temps cada imatge. El temps d'atenció s'anirà allargant a mesura que les experiències de mirar (i amb elles, de reconèixer i de reconèixer-s'hi) siguin plaents.

De mica en mica, l'infant anirà prenent consciència que el llibre és un objecte amb una funció ben definida que és explicar una història. Quan la història es repeteix una vegada i una altra, el

llibre serà ja un llibre. Aquest pas és necessari per al futur lector.

Les imatges en els llibres infantils suposen unes primeres abstraccions. No hi estem mirant un nen de veritat, sinó unes línies o unes taques que ens evocuen un nen. Les imatges ens donen la possibilitat d'imaginar. Potser és per això que imaginar i imatge tenen la mateixa rel. Quan les imatges dels llibres formen ja part de la nostra experiència, interactuen amb la nostra història per donar pas a noves imatges. Per això és molt important que les imatges provoquin sensacions. No fa falta que estiguin carregades de detalls ni que siguin absolutament realistes. El gran il·lustrador Leo Lionni va demostrar que l'art abstracte també serveix per il·lustrar llibres infantils, amb el seu magistral *Little blue and little yellow*.

Com han de ser, doncs, les il·lustracions dels llibres infantils?

- Poden ser figuratives o no ser-ho.
- Han de ser clares.
- El color hi és important, però no necessàriament els colors han de ser suaus, roses, tendres i pastels. El color també és llenguatge. Ha d'ajudar a desxifrar la imatge.
- Entre diversos llibres, hem de poder abastar una varietat de temes (no sols el menjar, el zoo i els quatre animals de sempre).
- Hi hem de valorar el traç i la composició. Hem de tenir en compte que les lletres, si hi són, també formen part de la composició.
- Han de donar lloc a la imaginació.
- Han de fer possible parlar i compartir experiències.



EXTRAT DE OXENBURY, HELEN. *Vestint-se*. Barcelona: Editorial Juventud, 1981.



Durant la major part del segle XX, les il·lustracions dels llibres infantils havien de ser necessàriament didàctiques, o sigui estar al servei de l'aprenentatge. Ara ja, a l'inici del segle XXI, aquesta dependència ha deixat de tenir sentit: els llibres per a infants, per molt petits que siguin, també poden ser artístics. Cada vegada hi ha més artistes que s'atreveixen a entrar en el món del llibre infantil amb una perspectiva de llibertat creadora.

Com a resum podem dir que la principal raó que ens ha de conduir a la tria dels llibres per a infants petits és que el llibre ens agradi, i que ens faci il·lusió compartir-lo amb aquell nen o nena en concret. Així el llibre passarà a ser com un món sencer, ple de possibilitats, com bellament expressa Joana Raspall a la poesia que reproduïm al marge.

Els llibres

*Arrenglerats
en els prestatges
semblen soldats
o personatges
tots enrampats.
Si en prens algun
veuràs que són
una altra cosa.
Dintre la mà
seran un món
que es badarà
com una rosa.*

Joana Raspall ■

Elisabet Abeyà



EXTRAT DE TÜRK, HANNE. *Alex i la tardor*. Barcelona: Edicions Destino, 1985.

Les pedretes

Josepa Gómez Bruguera

El jardí de l'escola, talment com tot jardí, s'ofereix com una proposta oberta per a tota mena de troballes. Un jardí és un regal per a la vista, per a l'olfacte, per al tacte... I en els infants, especialment, suposa un regal per a la descoberta i per a la creativitat.

La llibertat d'acció, de moviment, de temps... trobar companys d'altres edats, la trobada amb la natura que ofereix un escenari diferent del que tenim quan som a dins de l'escola, el fet que els infants són petits i per aquest motiu estan més propers al terra... tot plegat fa que l'estada al jardí esdevingui un temps privilegiat de joc, de relació, d'observació, de concentració, de manipulació...

Així com els infants de l'escola fan pastetes i boles de sorra fina, igualment que tot infant del món que té aigua i terra a l'abast, també s'escau que hi ha alguna criatura que descobreix en les pedres de llicorella del jardí de l'escola formes suggerents que li evoquen animals, objectes quotidians, formes geomètriques...

La presència de l'adult en el jardí suposa un punt de referència estable, que no imposa, però sí que acull, acompanya, sosté i conté, observa aquestes descobertes magnífiques i, potser només amb una mirada amable, fa que l'infant s'adoni de la importància que es dóna i es donarà a aquestes troballes.

Potser allà mateix al jardí fem una exposició i compartim amb els altres infants les descobertes.

S'ha iniciat una mena d'apropiació de quelcom extern que podem observar però que podem donar-hi, també, altres interpretacions lúdiques, estètiques i plàstiques.

S'ha iniciat, també, una tasca de col·leccionista que ben segur continuarà en la mateixa direcció o bé derivarà per camins igualment interessants.

Comencem el viatge del jardí a l'interior de la classe i continuem l'interès iniciat, no amb l'afany de *curriculitzar* la troballa de les pedretes, sinó per, si s'escau, enganxar-les en cartolines i així poder-ne parlar i comentar-ho amb més tranquil·litat, dibuixar-hi algun detall per fer-les més expressives (en el cas del cap de cocodril o del mòbil).

La dignitat amb què es penja a la classe en lloc preferent amb una petita documentació (qui ho ha trobat, en quin lloc, què és, a què s'assembla...) ja és un suggeriment indirecte per continuar-ho... i gairebé sempre es continua i creix i s'eixampla de forma gairebé màgica donant peu a treballs senzills i exquisits.

La petita pedra ha estat la gènesi d'un treball cooperatiu entre els infants de la classe i de les altres classes en ser comunicat i exposat.

Indirectament hem fet operacions lògiques i matemàtiques (semblances, correspondències, conceptes geomètrics, categoritzacions...), hem fet llenguatge oral i escrit, hem parlat d'alguns conceptes senzills de geologia... però per damunt de tot hi ha el valor d'anar pel món amb els ulls oberts, interessats per l'observació, per la descoberta. ■

Tot sovint, quan mirem als 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 cartonet 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



el cap d'un cocodril



un núvol

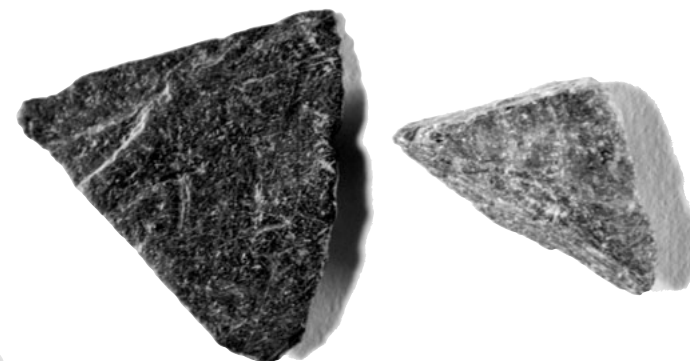
sembla...



una escaleta



un mòbil



uns triangles



El llop fa por, però a vegades també fa riiiiure una mica. Un recorregut de dansa creativa per a persones de 3 a 5 anys

Vet aquí un seminari, una sèrie de trobades per obrir-se a dimensions noves del propi cos i dels altres, a través de la dansa. La dansa creativa ofereix instruments per conèixer-se i per comunicar coses d'un mateix amb el cos. Mitjançant la dansa es vol donar suport a la capacitat dels infants d'emocionar-se i relacionar-se, de fer petites descobertes i de prendre consciència del seu cos en l'espai i en la relació amb els altres.

Valentina Caggio Tatonetti

El cos i el moviment

Què passa avui al matí? A fora fa fred, molt fred. Semblaria que estan baixant els llops a la vall. Aquí on som nosaltres els boscos encara són densos, hi ha porcs senglars i cabirols, i potser també hi són ells: els llops. Aquí, a Casola Valsenio, un petit poble de muntanya dels Apenins romanesos, els nens encara són «nens»: encara tenen frescor, ingenuïtat, curiositat, juguen a l'aire lliure, estan en contacte amb la natura... Són afortunats, viuen a Casola Valsenio, a la província de Ravenna, un poble on encara hi ha contacontes.

D'altra banda, saben què són els llops, n'han sentit a parlar als avis: els llops no són tan sols una imatge en un llibre, sinó «algú» concret, un cos fosc que es mou àgil, de vegades tot sol, de vegades en petits grups, s'està a terra, de quatre grapes, és veloç i fa poooor.

Els infants tenen por del llop, i aleshores els transformaré durant les trobades en molts llops: són ells qui m'han de fer por i han de fer por als altres nens i nenes.

Què passa avui al matí? És un dia de gener, en aquesta sala de la «petita escola», jo encara l'anomeno així, el Centre per a la Infància de Casola Valsenio. És una «petita escola» perquè hi ha coses petites: cadires petites, jocs petits, taules petites, armaris petits i, sobretot, persones petites, consciències petites, cors petits, però només per la forma... Atenció! Aconsegueixen

ocupar molt espai i molt temps, si volen. Així doncs, vet aquí els elements de la dansa: formes en un temps i en un espai (un cos pot transformar-se en ell mateix en relació amb un espai determinat i un temps determinat, i crear, per tant, un altre espai i un altre temps amb el cos. I jo, una ballarina que els vol fer ballar, fer-los ser responsables i conscients dels seus moviments, del seu cos que parla i que és ple de continguts i significats.

No fem només gimnàstica del cos, sinó també «gimnàstica» de l'esperit i de la ment: els voldria posar en contacte amb ells mateixos, deixar que s'emocionessin (la dansa és emocionar i emocionar-se): lliures de crear i experimentar amb el seu cos noves formes en l'espai, donant-se forma, sense judicis.

És dansa creativa, perquè no parteixo de codis o tècniques establertes, no vull transmetre una tècnica específica i codificada, sinó ofe-

rir instruments per conèixer-se i per comunicar coses d'un mateix amb el cos.

Ballem per millorar el desenvolupament físic, és cert, però sobretot per donar suport a la capacitat dels infants d'emocionar-se i relacionar-se, llançant petites llavors de descobertes i conscienciacions al voltant del seu cos en l'espai i en relació amb els altres, llavors que després potser creixeran. Vet aquí un seminari, una sèrie de trobades per obrir-se a dimensions noves del propi cos i dels altres. La pregunta és: en què em puc transformar, o què puc imaginar-me que sóc? I també: on em porta el moviment? A ser qui i com?

Les trobades són set: set dijous al matí, set vegades escènica vestides de verd, perquè «amb alguna cosa havíem de començar» (és només una excusa!) i vam començar llegint la Caputxeta Verda.



Vam buscar i trobar les formes dels objectes protagonistes de la història: les fulles, el bosc, el vent que segurament se sent entre els arbres, i vam ballar de diverses maneres per fer el vent, i les coses que són al vent, transformant-nos en estels, núvols, ocells... i així vam ser transportats i ens hi vam moure lliurement.

Jo els donava imatges concretes d'objectes o situacions que podien conèixer, i ells les feien tornar reals, creant amb el propi cos una nova configuració, transformant un suggeriment meu en una nova dansa: transformant-se ells mateixos en el que pensaven o veien amb la imaginació. Fins i tot ens vam tornar ampolles (a partir de la que hi havia al cistell de la Caputxeta) i el tap que salta, tornant-nos primer forma-contenedor d'un líquid i després

vam experimentar les maneres per saltar.

Per tant, junts hem donat vida a tots els elements de la història.

Vam ballar els moviments de la Caputxeta Verda (escolta, camina, parla, fa saltirons, etc.), dels seus amics animals i del llop: la por que fa el llop, i quan ells mateixos són llops i, en canvi, fan por.

«El llop fa por, però a vegades també fa una mica de riure.»

«La foscor fa por, però a vegades també fa una mica de riure.»

Als 3 anys el llop fa una mica de por, també als 30, per això. Però amb el cos i juntament amb els altres fa menys por, perquè es juga amb aquella por, se'n parla, se la domina, se la «ridiculitza», fins i tot agafant distància; llavors ens transformem en llops i veiem que finalment també fem riure: el llop pot ser molt ridícul si



ens l'imaginem amb mal de queixal i amb els pèls que li cauen!

Als 4 anys la foscor també fa por, però és com intentar ballar amb els ulls aclucats, per això fem la prova: després d'una estona t'hi acostumes i si en la foscor et trobes algú és bonic: riem i obrim els ulls, i de reüll mirem els altres.

Per tant, si després quan és de nit anem al bany sols, podem trobar-nos amb la paret i riure, i recordar quan ens trobàvem els nostres companys a l'escola.

Als 5 anys no es té més por de res, tots som l'Home Granota i amb el nostre cos aconseguim enfilar-nos pertot arreu i entrem en espais petitíssims, ens tornem suaus i lleugers com les granotes. Per tant, ara, tal com som, els llops no ens poden fer por, ni ens veuen, i a més a més podem anar a espais on ells no poden seguir-nos.

Entren a la sala en fila, amb les mans sobre les espatlles del company de davant, com estan acostumats a fer amb la seva educadora. Quan són a la fila, estan en contacte, però en una forma determinada en l'espai: una serpentina, una mica d'ordre, una bonica sargantana, verda, llarga, feta de molts trossets, com el cos de cada infant. Cada part es pot moure independentment, «però estem fets tots enganxats», «no podem separar els trossos, només si ens fem mal...», «caiem com de la bicicleta i hem d'anar a l'hospital a Faenza».

Entren a la sala, que coneixen bé, però hi ha alguna cosa diferent: hi sóc jo, que sóc una mestra una mica «estranya». Estic descalça, porto samarretes de coloraines, i em moc molt. Em faig dir un nom d'arbre, i els transformo en micos i esquiroles, es poden enfilar sobre meu, fins i tot de dos en dos o de tres en tres, i quan són a dalt em torno a transformar,

i em transformo en una atracció de cavallets, els faig girar i els faig fer voltes, rapidíssims, amb acceleracions, però després em canso moltíssim i caic morta, m'han d'aixecar ells si volen que torni a viure i que em torni a moure.

D'aquesta manera veuen que el cos pot ser molt viu i fort, i aguantar-los, però que també pot cansar-se i per aquest motiu han d'aguantar-me ells, reanimar-me.

Després s'han de presentar, dir el seu nom i proposar un gest als altres perquè l'imitin: si no ho volen fer, els dic que es moguin com l'objecte que porten dibuixat als mitjons. Porten a sobre moltes coses: hi ha estels, cors, dracs, peixos, conills i molt més, trec la meua vareta màgica i els transformo en totes aquestes coses: per torns cadascun d'ells esdevé un altre, canviant el cos.

La dansa és la possibilitat de transformar-se, de ser un altre, d'imaginar-se en una metamorfosi, si cal, si s'encoratja, si se salva.

I per tant, mirant bé què tenen als mitjons, comencen a saltar, arrossegar-se, volar, caminar.

Llavors els dic: «Bé, bé: un peu verd camina d'una manera molt diferent d'un peu vermell, cal fer molta atenció i cal estar concentrat.»

Si els ho expliquem bé (si els ho feu veure), descobreixen que les diferències en el seu cos són rellevants i poden tornar-se'n encara més: un peu vermell potser corre molt, un de verd està enfadat, cadascú ha de reflexionar molt i estar amb les orelles obertes, els ulls oberts, el nas obert, la boca oberta, la pell oberta i entendre com són de diferents els objectes, els cossos, els moviments... que tenen tants matisos als quals s'ha de donar importància.

Tota la intervenció és una motivació al fet d'estar escoltant «la meua veu, el meu cos i el dels altres»; és l'inici de la possible descoberta de la pròpia plasticitat i profunditat.

«Però, mestra, sóc com el llop de la Caputxeta Vermella.»

El llop es mou lent abans de saltar, i després rapidíssim per agafar la Caputxeta; per això després vam intentar ballar lents, lents «com els cargols» i després rapidíssims «com el Ferrari de Schumacher» i tots volien moure's rapidíssim. Després vam crear la música que se sent quan el llop és atacat per les granotes, que té un ritme propi.

«Què és el ritme?» pregunto jo.

«És com quan es pica de mans quan sentim la música.»

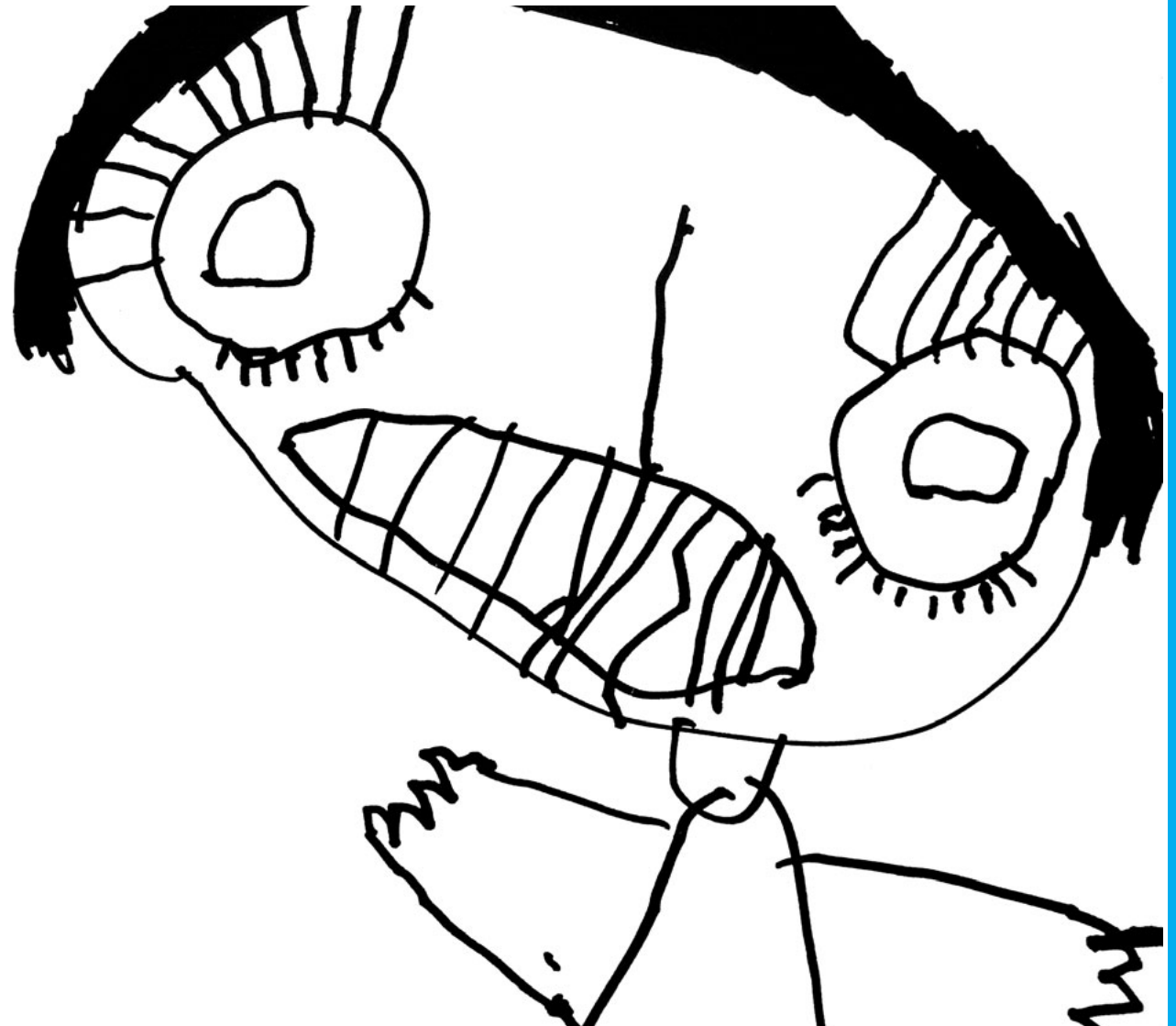
És temps i repeticions: els infants inventen moviments que tots poden repetir amb un ritme determinat i descobreixen que «el ritme pot ser més lent i més ràpid».

L'experimentem amb tot el cos, i descobrim que «també el cul pot seguir el ritme»; «també els ulls, quan parpellegen tenen un ritme»; «també el cor té un ritme», i escoltem el nostre batec i el dels altres, i ens movem amb aquest ritme.

Vam trobar també el ritme d'estar immòbils, quiets i callats.

Tornar-nos estàtues i ser plasmats pels altres: no podem decidir com som, hem estat creats i, per tant, callats i sense moviment. Tota l'estona rient!

I aleshores: els amics de la Caputxeta són a prop, el llop és lluny, les granotes es mouen lleugeres, el llop és pesat quan canvia de lloc, «però si fa dies que no menja ell també va lleuger». La



mare de la Caputxeta és gran, la Caputxeta és petita. «Jo sóc petita, però també sóc gran perquè la meva germana encara és més petita».

La boca del llop està oberta quan vol menjar, però li queda tancada perquè no aconsegueix menjar-se la Caputxeta.

Tot això s'ha reprès i analitzat, ha pres cos en gestos, moviments... encreuaments de cosos, coreografies.

La Caputxeta es mou per tot l'espai, és curiosa; mentre la tortuga és a baix, les granotes, quan salten, van cap amunt; quan som al bosc anem endavant, però fem atenció també al darrere, passen tantes coses al darrere!

Al bosc no hi estem mai sols i cal fer atenció on es fiquen els peus i, per tant, el cos. També hi ha el dels altres i cal no fer-se mal quan ens trobem. Hem de trobar-nos, però no hem de xocar.

Ens agrada si la Caputxeta corre rapidíssima, gira i cau. La fem córrer sempre, girar i caure, però cada vegada intentem fer-ho d'una manera diferent. Saltem i fem molt soroll. Així, si hi ha el llop, aquesta vegada li fem por nosaltres; però cadascú ha de fer-ho d'una manera diferent, si no el llop s'hi acostuma i ja no té por. També intentem amagar-nos, cadascú n'inventa la seva manera. Trobem les danses de l'amagatall, perquè no se sap mai, sempre hi ha un llop que volta! Les danses de l'amagatall... com, per exemple, estar quiets en un lloc pensant que, pel fet d'estar quiets, no ens veuen, o bé amagar-se darrere d'algú, o no parlar... Per estar quiets cal estar amb el cos en alerta i estar en forma, mentre que per amagar-nos cal tornar-nos petits petits i enganxar-nos perfectament al cos o a l'ombra de l'altre.

Estan impacients per moure's. Encara que no han trobat els moviments que volen mostrar, estan molt atents al que els altres no fan bé (als seus ulls) i ho expliciten sense problemes; així com, quan estan particularment inquietos, surten de la dansa de tot el grup per fer les seves danses, la dansa dels «que ho facin ells», per estar-se una mica sols sense compartir les coses amb els altres i per sedimentar les coses viscudes, fins i tot inconscientment. La dansa dels «que ho facin ells» és córrer per l'espai o jugar amb la samarreta o rodolar per terra, reconquerint-se un espai privat, tot propi.

Són llops, els meus infants, prefereixen ballar sols que en grup.

Llops que volen anar lluny, trobar-se sempre en un altre lloc, perquè quiets no poden estar-hi, no passa res estant en un sol lloc.

Però després a quasi tots els agrada estar a prop, a prop, abraçats, sentir intensament el cos d'un altre a sobre, com els petons: tots els volen, fins i tot els que inicialment diuen que no.

I jo, a cada trobada, els deixo amb una forma de petó: els toco amb alguna cosa suau i després m'han de deixar ells, decideixen si em travessen, si s'enfilen sobre meu, si em salten a sobre, si xoquen contra mi, si em passen per sota, si fan una tombarella per sobre meu.

Els faig cansar molt físicament, els faig escalfar molt per fer sentir el seu cos viu i fort. I ells em fan cansar molt i em fan sentir el meu cos com un gran gibrell del qual ells poden treure energia, força i moviment, perquè els infants han d'estar-ne plens, per créixer bé.

Aquestes trobades naixien d'un projecte d'interacció entre moviment i narració, pretext per apropar els infants a l'art de la dansa que, en el creixement d'una persona, ajuda al desenvolupament del potencial expressiu mitjançant el cultiu de la «fantasia del cos», que dóna suport al floriment d'una imaginació travessada i experimentada sobre i dintre la pell.

Augmenta la consciència de tenir un cos perceptiu, a través del qual desenvolupar la consciència d'un mateix en relació amb el món exterior. Permet tenir més confiança en un mateix, perquè demana mostrar-se, relacionar-se amb els altres, no tenir por d'entrar en contacte amb el propi cos i amb el dels altres; requereix comunicar-se sense paraules i escoltar què tenen els altres per dir amb els gestos i el moviment, abans i després, més enllà de la paraula.

També hi ha una cerca de respecte i d'atenció per als altres, reflectint i fent pròpies les vivències i les emocions experimentades.

Ens hi hem de dedicar molt, però a canvi es rep plaer i, com en el cas d'aquests infants, rialles i descobertes, encara que no siguin verbalitzades, ni plenament parlades ni dites.

I aleshores, doncs, fins a la pròxima història.

Adéu, infants, saludeu-me amb una part del cos que no sigui la mà. ■

Valentina Caggio Tatonetti, ballarina, coreògrafa i monitora de tallers de dansa per a infants i joves, persones amb discapacitats i pares amb fills.

Article publicat a Bambini, 3 (març 2007)

i traduït per Palmira Freixa.

Imatges cedides per l'Escola Nabí

Les teranyines del Spiderman

Els infants, tant en les estones de joc lliure com en molts altres moments –si se'ls permet–, fan espontàniament un munt de descobriments i exploracions interessants. Per a mi són els millors moments. M'encanta escoltar-los i observar-los per després reconduir, retornar o tan sols descobrir què pensen i què els interessa. Quan juguen es creen petits grups i cadascú va fent els seus propis projectes. N'hi ha de puntuals però n'hi ha que s'allarguen dies i dies.

No tots fan els mateixos descobriments, no tots tenen la mateixa constància ni els mateixos interessos perquè són persones diverses. Els moments i les situacions que es descriuen en aquest article han esdevingut a la classe dels infants de 3 a 4 anys, en diferents moments del curs.

Es pot pintar l'aigua?

A la classe teníem un ram de roselles dins un gerro transparent. Com molts altres matins, mentre cada infant va arribant i es va dirigint al racó que vol a jugar amb els seus amics, vaig preguntar si algú volia pintar les roselles. Alguns infants van dir que sí i van anar a buscar les bates. Vam observar la rose-lla, vam compartir el que vèiem i vam fer barreges de pintura amb els colors que neces- sitàvem.

però com que no hi ha pintura transparent, la faig blava.

Em va encantar tant la seva resposta com l'expressió de la voluntat de pintar l'aigua.

L'endemà el Jan, un infant que no havia sentit res d'aquella conversa, em va fer la mateixa demanda:

- Vull fer l'aigua del gerro.
- Fes-la. Com la vols fer?
- Amb aigua.

Devia veure la meua cara de sorpresa perquè em va dir:

La Clàudia, quan ja havia acabat la flor, em va dir:

- Vull fer l'aigua del gerro.
- Fes-la. Com la faràs?
- Vaig a buscar pintura blava.
- És blava l'aigua?
- No. Transparent,

Sílvia Majoral





– Mira –mentre anava a buscar el seu got a la pica, l'omplia i el feia vessar amb molta cura sobre el full de pintura–. Ho veus? No passa res.

Després va continuar pintant i li va quedar el color verd de la tija tot aigualit.

Dues solucions a un mateix problema. Les dues ben vàlides, les dues no planejades però que em van sorprendre i em van fer pensar.

Podria ser una bona proposta per fer a altres infants, a veure quina mena de solucions hi troben.

Lluita ecològica

Un altre dia érem a l'hort i estàvem observant les fulles de les cols que tenien uns forats enormes. Els infants que eren al meu voltant es van fixar en el rastre brillant i em van dir: «Hi ha

camí brillant, se les han menjat els cargols! Han fet forats!» El Miquel se'n va i torna al cap d'una estona amb un grapat de fulles de pitòs-por. Va tapant els forats de les fulles de col amb les fulles que porta.

- Què fas? -li vaig preguntar jo encuriósida.
- Poso aquestes fulles perquè el cargol es mengi aquestes i deixi la col.

Era una forma de lluita ecològica contra els cargols! És una bona idea per a un infant de 4 anys. Ell mateix ha vist el problema i hi ha buscat una solució.

L'estrena de Spiderman

L'Eloi va venir un dia emocionat dient-me que aviat estrenaven la pel·lícula del Spiderman i que hi aniria. El vaig veure mirant el calendari penjat a la paret de la classe i després em va cridar perquè no recordava si era el 3 o el 4 i buscava la xifra al calendari. Vaig veure que el 4 era divendres, que és el dia de les estrenes de

2007

DISSABTE	DIUMENGE	DIMENYES	DIMARTS	DIABANYS	DIACRES
6	7	8	9	10	11
13	14	15	16	17	18
20	21	22	23	24	25
27	28	29	30	31	

3 **CLAUDU**
 4 **DANI**
 20 **FIONA**



cinema i li vaig confirmar que devia ser el 4. Generalment el calendari ens serveix per encerrar-hi els aniversaris, sortides o altres fets importants per al grup, i em va semblar que per a ell i per a alguns altres companys l'estrena de la pel·lícula també ho era. Vaig buscar una imatge del superheroi i la vam enganxar al calendari tot marcant el dia 4.

Al cap de poc, es va acostar el Dani i em va dir si li podia donar també fotos del Spiderman per fer una revista. Jo havia guardat una propaganda que sortia amb el diari on hi havia moltes imatges de la pel·lícula preveient la possible demanda. Li vaig donar i li vaig dir si necessitava res més. Va demanar també cel·lo, màquina de fer forats, grapadora... Va agafar també els retoladors i les tisores, i es va posar a fer la revista.

Al cap de poc eren dos o tres fent revistes: retallant, escrivint, dibuixant i enganxant.

Quina lletra hi va?

Els infants ja tenen 4 anys i alguns ja tenen interès per les lletres. Moltes situacions espontànies els fan adonar-se de coincidències, similituds que els van ajudant a introduir-se en aquest món. Un dia estaven il·lustrant un conte d'una bruixa que no sabia fer màgia –que havien inventat col·lectivament i volien endur-se a casa– i havien de fer una pàgina on la bruixa llegia un llibre de màgia. Em van dir que per fer un llibre havien de posar-hi lletres i dibuixos. Doncs, apa, fem-ho, els vaig dir. Alguns es van posar a fer les lletres del seu nom ordenades, desordenades i repetides, altres hi afegien mama, papa o el nom dels germans, d'altres anaven repetint les grafies que coneixien. Algun em deia «Jo no sé fer lletres» i aleshores els companys o jo li donàvem exemples perquè pogués copiar. Però una nena va veure que amb tot allò no sortiria un veritable llibre de receptes de màgia, i em va dir: «Però ara quina lletra hi va?» Ella

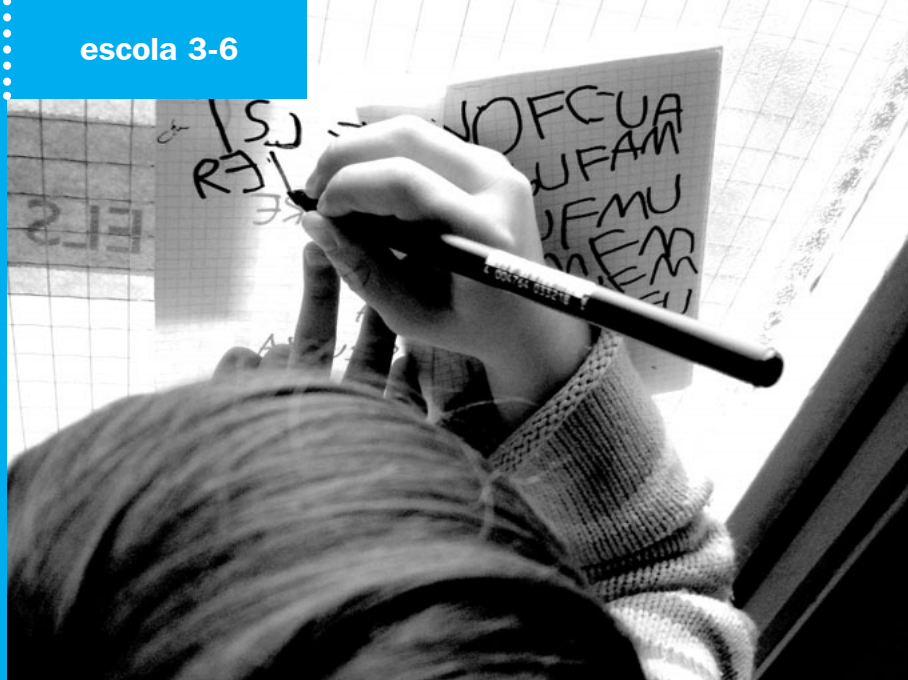
sabia que per escriure de veritat hi havia d'haver un ordre, que no valia posar qualsevol lletra.

D'altres van trobar estratègies per copiar noves grafies passejant-se per la classe, buscant i reproduint totes les lletres que trobaven.

A final de curs un grup mostrava moltes ganes d'escriure i cada dia agafaven papers i dibuixaven i em preguntaven com s'escrivien diferents mots. La mare de la Clàudia em va explicar que la seva filla es dedicava a copiar sense parar les llistes de candidats per a les eleccions municipals que arribaven a casa. Per convertir-ho en una activitat més especial, els vaig grapar uns quants fulls amb una tapa que van decorar i vam fer llibretes d'es-

criure per a tots els que ho volien. Així va aparèixer un nou racó a classe. Cada matí dibuixaven i retallaven coses i m'anaven preguntant les lletres que no sabien els que ho necessitaven, altres escriuen les vocals i d'altres ja en sabien moltes! La Carla m'estava demanant ajuda per escriure papallona i jo trigava a anar-hi perquè estava pendent d'altres infants. Al final, quan per fi m'hi vaig poder acostar vaig veure que ella mateixa havia trobat la solució. Havia anat al racó de contes a buscar-ne un on recordava que sortien papallones i estava copiant el mot ella sola. Això sí que em va donar satisfacció: estaven aprenent a buscar recursos per ells mateixos!





Els superherois

L'interès pel Spiderman i altres superherois continuava. Havíem engegat un darrer projecte sobre el cos i els nombres que els tenia ben entusiasmats, però vaig intentar buscar un lloc per als superherois, que també tenien molts adeptes. Vaig provocar una conversa dient que aparentment els superherois eren com nosaltres, i tot parlant van sorgir idees que no esperava:

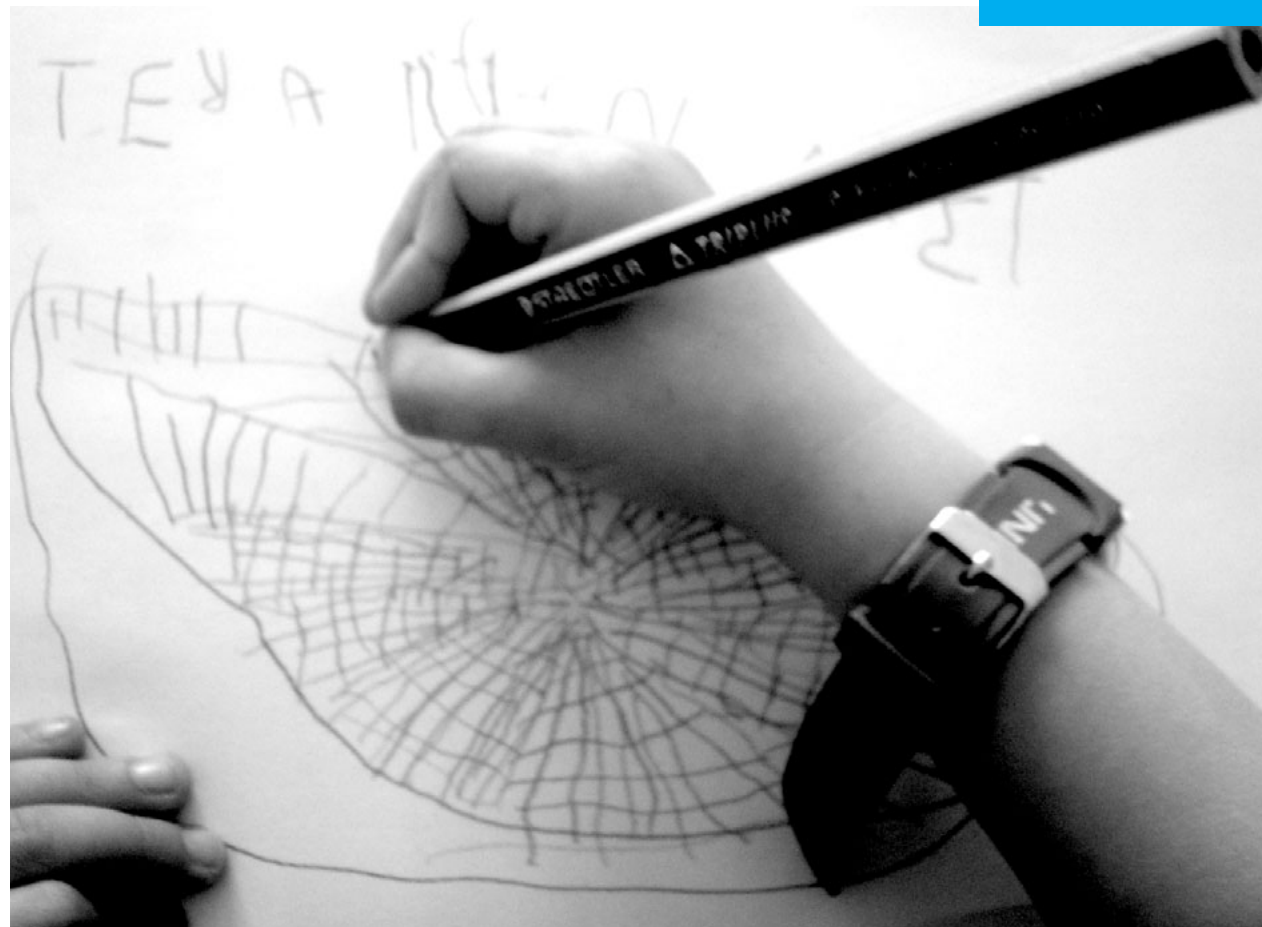
- Ells tenen capes i nosaltres no – Clàudia.
- El Spiderman no té capa – Eloi.
- Jo sí que tinc capa – Aitor.
- Ells tenen músculs.
- Jo també en tinc – Miquel.
- Ells tenen molta força.
- Ells ajuden la gent.
- I NOSALTRES NO PODEM? – mestra.
- No! Perquè necessitem espases.
- Sí que podem ajudar – Clàudia.
- COM? AMB QUÈ? – mestra.

– Amb les mans es pot ajudar – Clàudia-. Si un nen ha de netejar la taula i no hi arriba, algú que el veu l'ajuda.

- Els superherois tenen poders – Daniel.
- I NOSALTRES NO? – mestra.
- No.
- No podem fer teranyines com el Spiderman. A ell el va picar una aranya i per això pot.
- I els superherois volen.
- Nosaltres podem volar amb paracaigudes – Clàudia.
- Només si fa vent – Miquel.
- I amb avió i helicòpter.
- Les bruixes volen.
- SÓN SUPERHEROÏNES? – mestra.
- Noooo.
- Les bruixes no ajuden la gent. La tiren a la cassola – Daniel.
- ELS SUPERHEROIS SÓN BONS?
- mestra.

– És clar, si no què farien? Els superherois bons lluiten amb superherois dolents –Daniel.

- QUINS SUPERHEROIS CONEIXEU?
- mestra.
- Spiderman.
- Batman – Joaquim.
- Superman, que aixeca cotxes – Carla G.
- Flaix, que corre rapidíssim – Daniel.
- Flecha verde que tira fletxes de color verd – Joaquim.
- I el duende verde – Eloi.
- NO HI HA NENES SUPERHEROÏNES?
- mestra.
- Sí. La batichica – Daniel.
- De vegades els superherois tenen al cinturó com una cosa brillant que treu una llum i després treu poders – Clàudia.
- ENS EN PODEM COMPRAR UN!
- mestra.



– No els venen a les botigues! – Carla G.

A partir d'aquí vam desxifrar el nom dels superherois en anglès i vam jugar a inventar-nos noms de superherois: lion girl, super mouse, superboys...

Durant el curs, el Claus, un pedagog danès, havia estat molt de temps amb nosaltres. Ell només parlava anglès i això ja havia despertat interès en els infants, que sempre em demanaven que els traduís coses. Després també van continuar tenint l'oportunitat de llegir els mails que ens enviava.

Vaig aprofitar per portar-los cançons en anglès, que ben aviat van esdevenir els grans èxits de la classe, les cantaven sense parar.

Les teranyines del Spiderman

Els idiomes, les lletres, l'exploració, la creació, tot sorgeix de manera espontània, si s'està pendent del que fan i diuen els infants.

Els mateixos són capaços de plantejar-se reptes i buscar formes de solucionar-los. El nostre

paper en aquests casos és molt gratificant perquè les observacions ens ajuden a veure com creixen en autonomia de pensament, com investiguen i, a la vegada, ens aporten pistes per millorar la nostra feina, per saber com i quan intervenir.

Cada infant i cada grup van fent els seus propis projectes i exploracions que s'entortolliguen com els fils d'una teranyina, creant la xarxa de coneixements i complicitats del grup. ■

Sílvia Majoral, mestra
de l'Escola Municipal Parc del Guinardó.

Conversa amb James Heckman

Ferruccio Cremaschi

James Heckman (Chicago 1944) és economista i estadístic. L'any 2000 se li atorgà, juntament amb Daniel McFadden, el premi Nobel d'economia per la seva contribució al desenvolupament de la teoria i dels mètodes per a l'anàlisi de mostres selectives. El seu interès per l'educació infantil neix a partir dels seus estudis sobre el món de l'ensenyament i de la formació. Heckman va arribar a la conclusió que l'educació dels infants de 0 a 6 anys és un dels determinants principals del recorregut escolar posterior que, a la vegada, condiciona fins a quin punt un individu serà capaç d'aprofitar les oportunitats d'aprenentatge que li proporcionarà el seu lloc de treball.

FERRUCCIO CREMASCHI: *Quin futur espera als infants?*

JAMES HECKMAN: La situació global actual no serà així durant tota la seva vida. Pel que hem de preocupar-nos i en el que hem de

pensar és a invertir en programes per a l'educació infantil, en particular dels immigrants, perquè serà la que portarà el major rèdit econòmic.

No sóc un expert en pedagogia però, a Reggio, he trobat una resposta coherent amb la meua visió, segons la qual per al desenvolupament humà no són només necessàries les capacitats cognitives, sinó també les humanes, les emocionals i les relacionals.

F. C.: *Quins són els motius pels quals l'educació i els problemes de la formació i de l'escola tenen tant interès i prenen tant relleu en el camp dels estudis econòmics?*

J. H.: En resposta al nou mercat de treball, basat en les habilitats, en el qual els salaris dels treballadors més qualificats i amb millor preparació s'han incrementat, mentre els salaris dels treballadors amb qualificacions i preparació de nivell baix han disminuït. En l'economia, a nivell

global, assistim a un renovat interès per les polítiques destinades a la formació d'habilitats socials i productives. Els polítics habitualment expressen la seva preocupació per tot el que té a veure amb les conseqüències polítiques i socials d'un creixement econòmic desigual. En aquest panorama emer-

geix la idea que incrementar les habilitats dels treballadors no qualificats alleugerirà les desigualtats.

Els polítics de tots els estaments, tant als EUA com a Europa, estan d'acord en el fet que són necessàries reformes en el camp financer i en el camp educatiu, i estan igualment entusiasmats amb les polítiques que preveuen un augment del nivell de preparació.

F. C.: *Quina és la seva opinió sobre les polítiques educatives seguides actualment pels països occidentals?*

J. H.: Les actuals polítiques educatives i de formació d'Occident estan basades en un malentès fonamental, segons el qual la manera socialment útil d'incrementar les capacitats és focalitzar les intervencions sobre les habilitats cognitives –mesurades pels resultats dels tests de QI (coeficient intel·lectual)– exclouent-hi les habilitats



socials, l'autodisciplina i una varietat d'habilitats no cognitives que, en canvi, han de ser considerades per preveure l'èxit d'una persona.

La tria tradicional, abraçada per molts polítics i molts professors de pedagogia, situa l'escola en el rol central de principal formadora de les capacitats requerides per a l'economia moderna. Negant, però, el rol fonamental de la família i de l'experiència laboral en la promoció de les habilitats i les capacitats requerides per tenir èxit en l'economia moderna. Quasi totes les discussions sobre la formació de les competències es focalitzen en la despesa per a la instrucció o sobre les reformes escolars i ignoren la importància de les fonts no institucionals per a la formació de competències.

F. C.: *Quins són els errors de valoració en la base d'aquesta tria?*

J. H.: L'actual èmfasi de la discussió política sobre l'educació formal –que porta a l'exclusió de la informal, d'allò no institucional com a font d'aprenentatge– és conseqüència de la ceguesa dels polítics i dels analistes. El primer error neix d'ignorar la natura i de no reconèixer que l'aprenentatge dura tota la vida, i que bona part d'aquest esdevé fora de l'escola. Es comença a adquirir coneixements en la infància, abans que s'iniciï l'educació formal, i el procés continua tota la vida.

Recents recerques psicològiques i cognitives demostren la importància vital de la formació de les habilitats entre els tres i els sis anys, quan les habilitats i la motivació humana s'han format en el si de la família i en un ambient no institucional. Èxits i fracassos en aquest estadi es transformen en èxits o fracassos a l'escola que, a la vegada, condueixen a èxits o fracassos en els aprenentatges posteriors.

Els primers coneixements porten als coneixements successius, i els primers èxits generen els triomfs successius, exactament com els primers fracassos generen els següents. L'educació formal o institucional és només un aspecte del procés d'aprenentatge, tot i que important, però recents estudis indiquen que no és, necessàriament, el fonamental.

A més, des de la publicació de l'Informe Coleman de 1966, sabem que les polítiques adreçades a les famílies produeixen millors resultats pel que fa a l'increment del rendiment escolar, que les polítiques dirigides a l'augment dels sous dels ensenyants i a l'adquisició de material informàtic. Així mateix, les polítiques que tracten de posar remei a les carències dels primers anys de vida són molt més costoses respecte a aquelles que preveuen inversions precoces d'intervenció. Com més tard ens preocupem de reparar els danys primerencs, més costosos esdevenen els remeis.

F. C.: *Així, vostè sosté la importància d'invertir en la infància i en l'educació...*

J. H.: Estudis recents sobre les inversions en la primera infància han mostrat el seu èxit notable, i han palesat que els primers anys de vida són importants per a l'aprenentatge, que pot ser enriquit mitjançant

canals externs. Les intervencions d'òptima qualitat durant la primera infància tenen efectes perdurables.

Infants desavantatjats i amb un coeficient intel·lectual per sota de la mitjana es van incloure de forma aleatòria en el projecte «Perry Preschool» en el qual s'implicava de forma regular i continuada infants de 4 i 5 anys en activitats especialment dissenyades per afavorir el desenvolupament. Més tard la participació dels infants en aquestes activitats va esdevenir discontinua i els subjectes van ser objecte d'un seguiment acurat durant la resta de la seva vida. Aquestes persones ara tenen 35 anys. Les recerques sobre elles indiquen que, durant els darrers vint anys, les que van participar en el programa tenen sous alts i nivells de comportament antisocial baixos, similars als dels infants del grup de control del programa. La relació cost-benefici del programa és substancial. Els càlculs fets quan tenien 27 anys mostren que el programa ha produït 5,70 dòlars per cada dòlar gastat. Si es fa una estimació dels rèdits que aquesta intervenció primerenca seguirà aportant al llarg de tota la vida dels participants en el programa, el rèdit augmenta fins als 8,70 dòlars per dòlar invertit.

Un segon exemple: el projecte «Syracuse Preschool» donava suport a famílies necessitades amb infants desavantatjats menors de 5 anys. 10 anys més tard, la taxa de criminalitat entre els infants inclosos aleatòriament en el programa s'havia reduït prop d'un 70 %.

Estudis relatius als programes d'intervenció primerenca han revelat millores a curt termini en els resultats escolars, menor dispersió escolar i una major taxa de diplomats entre els infants reclutats pels programes.

Una lliçó important a extreure de tota la literatura sobre els resultats dels programes de desenvolupament i millora en la primera infància és que és en les habilitats socials i la motivació dels infants que es pot intervenir fàcilment i no en el QI. Aquestes habilitats socials i emocionals incideixen en el rendiment escolar i en el que s'esdevindrà, més tard, en el lloc de treball.

En la recent campanya electoral per la presidència dels EUA, tant Obama com McCain en els seus programes han fet atenció a l'educació de la primera infància. En el debat de fa algunes setmanes, Obama explicava com volia procedir en el camp educatiu, donant una gran

importància no sols a l'educació en general, sinó i sobretot a l'educació de la primera infància.

Tornant a Europa, es podria prendre com a exemple Holanda, un país que he analitzat fa poc, en el qual el 3-4 % del PIB s'inverteix en programes de formació en el lloc de treball, però si ens posem a analitzar els rèdits econòmics, són pràcticament nuls. Això passa perquè es tracta d'una mesura que arriba massa tard per trobar la manera justa de resoldre el problema. Cal resoldre els problemes allà on sorgeixen, en els seus orígens. Però, sobretot, es tracta de dir les coses pel seu nom; per exemple, a Itàlia bona part del PIB es gasta en les pensions, és segurament un valor social però no una inversió, és una transferència de diners. Inversions són els diners compromesos amb la primera infància, perquè a la llarga determinen un creixement individual de les persones que podrà tenir conseqüències econòmiques. Avui fins i tot disposem dels instruments per demostrar-ho. Sobre la inversió inicial hi ha un rèdit anual avaluable un 10 % superior a algunes inversions que operen en el mercat accionarial, en el qual el rèdit mitjà, a llarg termini, és de l'ordre del 6 %. I considerant que a Itàlia, com en molts altres països, la taxa de creixement de població és baixa, aquest és un tema sobre el qual reflexionar. ■

Ferruccio Cremaschi director de la revista *Bambini*
Entrevista publicada a *Bambini*, Gener 2009.



Entorn i salut

Carme Garriga, Esteve-Ignasi Gay i Santiago Nogué



Tothom està d'acord que l'ús de productes químics i d'ones electromagnètiques ha suposat una millora de les nostres condicions de vida (neteja, desinfecció, plaguicides, aliments, marroquineria, construcció, telefonia, informàtica i un llarg etcètera). Però també ha suposat un increment del risc per a la nostra salut, a causa de les propietats tòxiques, nocives, corrosives, irritants o sensibilitzadores d'algunes substàncies i en ser utilitzades d'una manera inconscient, per cobdícia d'alguns emprenedors o per la fal·lera d'alguns consumidors de voler estalviar sense importar-los les conseqüències negatives per a la salut. Cal reflexionar sobre la relació entre els agents químics i físics de l'entorn i la salut de les persones, així com sobre la importància de la sostenibilitat per mantenir un equilibri saludable.

Els estudis publicats sobre la sensibilitat química múltiple⁽¹⁾ revelen que entre un 2 i un 10 % de la població pateix algun tipus de sensibilitat a productes químics i físics de l'entorn, però només un 1 ‰ pateix la malaltia, s'observa que va en augment, afecta més les dones i pràcticament no es dona en persones menors de vint anys. La darrera característica ens porta a pensar si realment els infants estan protegits d'aquesta malaltia, a causa de la plasticitat del seu sistema nerviós o que encara no han arribat a la carga tòxica suficient per produir-la. Les malalties com

les intoxicacions, asma o al·lèrgia són bastant conegudes per la gent i la medicina coneix els seus mecanismes de producció. Però la nova malaltia que presentem no és gaire coneguda per la gent, ni la medicina coneix encara el seu mecanisme real de producció. Per tant es fa difícil establir-ne una prevenció totalment eficaç, per la qual cosa cal aplicar el principi de precaució, consistent a evitar les exposicions innecessàries, sense caure en un alarmisme desconcertant.

Es coneixen diferents casos de persones afectades per accident laboral entre professionals del Departament d'Educació: una mestra d'un centre educatiu de la província de Girona i sis tècniques d'un Servei Educatiu del Barcelonès. La primera, a causa de l'emmagatzemament incorrecte de productes de neteja i, les segones, per exposició evitable al producte de fumigació del centre. A continuació el Dr. Santiago Nogué informa i dóna conèixer aquesta nova malaltia i finalment es fan algunes reflexions sobre la prevenció en els centres d'educació infantil.

Sensibilitat química múltiple (SQM)

Què es?

És una malaltia adquirida que s'estima que podria afectar un 1 % de la població d'àrees industrialitzades. Es caracteritza per la pèrdua progressiva de tolerància a la presència en el medi ambient d'agents químics diversos i prèviament ben tolerats com són, entre d'altres, els productes de neteja, colònies, perfums, dissolvents, fum del tabac o fum dels tubs de fuita de cotxes, camions i autobusos. També es veuen afectats per una pèrdua de tolerància a begudes alcohòliques, cafè, aliments i medicaments que prèviament toleraven. I alguns d'ells també tenen hipersensibilitat física a la calor, al fred o a les radiacions electromagnètiques procedents de telèfons, ràdios, ordinadors, línies d'alta tensió o antenes de telefonia mòbil.

Per què es produeix?

Moltes vegades no se n'aconsegueix identificar el desencadenant físic, químic o biològic; en aquest cas se la denomina Intolerància ambiental idiopàtica. La SQM pot existir com una síndrome aïllada, però amb freqüència acompanya, com una manifestació més, altres malalties com passa per exemple amb gran freqüència amb la fatiga crònica i la fibromiàlgia. Altres

vegades, el desencadenant pot ser una exposició única o reiterada a un o alguns productes tòxics. Els més freqüents: productes de neteja, insecticides, gasos i vapors irritants, derivats del petroli, dissolvents i molts altres.

Quina alteració es produeix en l'organisme?

El mecanisme de producció és desconegut. Com a hipòtesi més probable, els desencadenants que s'han citat prèviament indueixen un canvi en les connexions cerebrals, molt probablement en l'àrea límbica cerebral, que té com a resultat que les percepcions olfactivas o gustatives que arriben al cervell siguin erròniament interpretades com a nocives, i desencadenin una immediata resposta d'alerta amb símptomes diversos (ofec, irritació ocular, nassal i faríngea, mal de cap i d'altres manifestacions) que obliga la persona a allunyar-se d'aquests ambients, ja que en cas contrari empitjora ràpidament i arriba a témer per la seva vida. Per tant, és una malaltia que es produeix d'una manera diferent de l'asma o l'al·lèrgia, tot i que poden coincidir en una mateixa persona. Hi ha proves diagnòstiques per saber si es tracta d'una patologia o una altra.

Quins productes la indueixen?

Són moltíssims i per això es denomina aquesta síndrome amb l'adjectiu múltiple. La taula 1 recull els més freqüents.

Taula 1: Productes que amb major freqüència poden desencadenar símptomes de SQM

- Productes de neteja (lleixiu, sulfumant, amoníac, detergents, suavitzants, desgreixants, netejavidres, desembussadors...)
- Productes d'higiene i cosmètica (colònies, perfums, desodorants, aftershave, tints, laques...)
- Productes de la llar: ambientadors, espelmes, fritures, insecticides...
- Fums (tabac, tubs de fuita de cotxes, motos, busos i camions, brases, barbacoes, xemeneies...)
- Dissolvents: (aiguarràs, acetona...)
- Pintures
- Esprais de qualsevol tipus

Quins símptomes es presenten?

A la taula 2 es poden observar les múltiples manifestacions que poden desencadenar-se per l'exposició als productes de la taula 1, afectant més d'un òrgan o sistema de l'organisme. Aquestes manifestacions clíniques apareixen de manera immediata en els afectats davant l'exposició als productes esmentats, malgrat presentar unes concentracions ambientals baixes que deixen indiferent la població en general. Un cop allunyat el desencadenant, la persona afectada pot recuperar-se lentament, al llarg de 5 a 10 minuts, o d'una a més hores i, en alguns casos, el malestar general pot persistir durant alguns dies.

Taula 2: Símtomes desencadenats en persones afectades per una SQM

- Aparell respiratori: Asfíxia, falta d'aire, tancat glòtic, tos, afonia...
- Sistema nerviós central: Mal de cap, inestabilitat...
- Ulls: Irritació, sensació de sorra, llagrimaig...
- Nas: Irritació, congestió, mucositat...
- Gola: Irritació, mucositat, estosseig...
- Boca: Sensació metàl·lica, ardor...
- Llengua: Picor, coïssor, aftes...
- Estómac: Nàusees, vòmits, gasos, dolor...
- Intestins: Dolors abdominals, diarrees...
- Altres símptomes: Cansament, mal estat general, impossibilitat de romandre en aquell ambient...

**Com es diagnostica?**

El diagnòstic és només clínic. Es basa en l'observació i valoració de símptomes mitjançant un qüestionari específic d'autoavaluació que mesura amb molta fiabilitat les intoleràncies ambientals i no ambientals, les exposicions encobertes, la intensitat dels símptomes i l'impacte de la malaltia sobre la vida diària.

Com evoluciona?

S'instaura progressivament en setmanes o, més habitualment, en mesos o anys. Es cronifica i posteriorment s'estabilitza gràcies al fet que els afectats aprenen a evitar les exposicions que els perjudiquen, però després de molts anys continuen sense tolerar molts productes i ambients, amb les consegüents limitacions laborals en la vida diària.

Com es tracta i es prevé?

No existeix un tractament específic. Sobretot és molt important no exposar-se a productes o ambients als quals ja se sap que són hipersensibles. Els hàbits de la vida diària han de modificar-se i adaptar-se a una nova situació. És important millorar la ventilació i renovació d'aire dels domicilis, evitant ambients humits, no exposant-se a ambients irritants (gasos, fums) i en particular al fum del tabac. Cal tractar els símptomes i les malalties que els acompanyen, ja esmentades. La psicoteràpia cognitivo-conductual s'ha mostrat beneficiosa en alguns pacients perquè redueix la simptomatologia reactiva.

No s'ha demostrat que una dieta ecològica o un gran aïllament ambiental des de la infantesa previngui el desenvolupament de la malaltia. Per això no hem d'obsessionar-nos per una vida «pura», encara que, indubtablement, a una major exposició, un risc major.

Santiago Nogué cap de la Secció de Toxicologia
Clínica de l'Hospital Clínic de Barcelona

Bones pràctiques per evitar l'exposició a substàncies químiques tòxiques en els centres d'educació infantil

Davant de la proliferació de substàncies químiques en els nostres entorns de vida i de treball, volem compartir una sèrie de reflexions i recomana-

cions, des d'una mirada interdisciplinària, per ajudar a aplicar el principi de precaució per tal d'evitar exposicions innecessàries i afavorir que els nostres centres educatius siguin llocs segurs i nets de tòxics.

- Evitar l'ús de pesticides tant a l'exterior com a l'interior de l'edifici escolar, procurant emprar l'enginy i recursos naturals per combatre plagues i males herbes. Es poden extreure les mesures d'higiene, netejant al vapor, no deixant engrunes d'aliments que atrauen insectes i ratolins, segellant esquerdes, reparant finestres. Només en plagues difícils de controlar, empreses autoritzades amb treballadors acreditats poden aplicar pesticides durant els caps de setmana o els períodes de vacances. Cal avisar tota la comunitat educativa del centre abans d'aplicar el tractament, respectar el termini de seguretat i ventilar els espais abans de tornar-los a ocupar.
- Per a la prevenció dels polls a l'escola no cal recomanar l'ús d'anti-paràsits, ja que poden travessar la pell i produir efectes negatius per a la salut. Per prevenir-los primer cal detectar-ne en les zones més calentes del cuir cabellut (voltant d'orelles i clatell). En cas que existeixin, cal informar les famílies que, per desenganxar-los dels cabells, només cal un bon rentat amb xampú, una esbandida amb aigua i vinagre, i usar una pinta especial amb les pues ben estretes.
- Vigilar els tipus i la composició dels materials que s'empren a les aules: en comprar estores o moquetes s'han de rebutjar les que no identifiquen els components i evitar netejar-les amb productes tòxics; segons quin mobiliari escolar pot contenir plàstics i conglomerats amb vernissos i coles que amb l'escalfor emanen substàncies químiques; cal evitar que les joguines es netegin amb clor o lleixiu; a l'hora d'utilitzar arxivadors i capses millor que siguin de fusta o cartró; no emmagatzemar de forma excessiva els materials de paper, perquè absorbeixen els vapors químics i es blanquegen amb clor; no posar objectes de plàstic prop dels radiadors; és millor que els teixits a utilitzar siguin de cotó i no sintètics. Actualment existeix una normativa de Seguretat i Salut homologada per la Comunitat Europea que cal comprovar que compleixi el material que s'adquireix.



- Procurar que la fotocopiadora i les impressores no estiguin en un espai on es treballi amb els infants, ni tampoc a la sala de mestres; intentar que una mateixa persona no faci gaires fotocòpies seguides; no lliurar les impressions acabades de fer als alumnes, cal que la tinta s'assequi perquè no n'absorbeixin els components químics. És bo ventilar, obrir finestres i que el canvi de tòner el facin tècnics especialitzats.
- Procurar que els materials de dibuix i pintura (ceres, retoladors, trempes) siguin productes ecològics, segurs, amb base d'aigua i de baixa toxicitat. Resulta més segur comprar-los als proveïdors escolars autoritzats, que ofereixen tot un seguit de garanties, que adquirir-los en basars on surten barats però poden resultar molt tòxics. Cal controlar l'ús excessiu de coles, retoladors permanents (amb bases d'esmalts i dissolvents), vernissos per fixar colors. La cola es pot elaborar tot experimentant amb aigua i farina.
- Evitar l'ús d'ambientador a les aules per aconseguir una aroma agradable i relaxar els infants. La majoria d'aquests productes porten components químics altament tòxics (formaldehid, fenol...) que poden interferir la capacitat de flairar, alliberant un agent insensibilitzador del nervi olfatiu. Es poden emprar recursos naturals, com poms de lavanda, espígol...

- Evitar l'ús de tovalloles humides. En la seva composició destaquen diversos components químics, detergents i ambientadors. Poden ser substituïdes per una bona neteja amb aigua i sabó. Compte amb algunes pràctiques com perfumar amb colònia els infants abans d'anar-se'n a casa, pot produir reaccions cutànies, de somnolència, o hiperactivitat quan travessa la pell.
- Emprar per rentar detergents ecològics, bòrax, bicarbonat, o les «ecoballs» que assegurin un rentat efectiu i no alliberen productes químics. No cal posar suavitzants a la rentadora, són tòxics i sensibilitzadors. No s'ha de confondre la netedat amb el grau d'olor i de suavitat.
- Insistir perquè els autocars amb motors dièsel que fan el transport escolar tinguin el motor parat quan arriben davant del centre o mentre hi accedeixen els alumnes. Pels seus tubs d'escapament es desprenen gasos amb agents químics i metalls pesants, que a més de contaminar l'ambient exterior també es van introduint a l'interior del vehicle.
- Tenir molta cura dels centres escolars en què han de portar a terme les activitats educatives mentre comparteixen espais amb els operaris encarregats de les tasques de remodelació o de nova construcció. A més del perill d'accidents que pot generar aquesta convivència, cal tenir en compte que es tracta de treballs que generen pols, residus i utilitzen pintures, coles, soldadures... que alliberen a l'aire productes químics que poden resultar nocius. L'Administració Educativa hauria de programar aquest tipus d'obres en períodes de vacances i garantir una adequada neteja i ventilació dels espais, tot respectant els terminis perquè es dissolguin els components orgànics i els metalls pesants.
- Cal ser conscients que un dels perills químics més importants deriva del procés de la neteja i desinfecció dels centres: quan els ajuntaments fan la contractació de les empreses de neteja, solen prioritzar el cost més assequible i sovint se supleix el nombre de personal i les hores de neteja per la utilització de productes amb gran poder desinfectant. És el cas del lleixiu, l'amoníac, el clor que s'empren per netejar el terra, les taules, les joguines... Aquests productes desprenen gasos tòxics que

perduren en l'ambient i poden produir al·lèrgies, sensibilització, hiperactivitat o manca de concentració. Pares i mestres haurien d'instar els ajuntaments a contractar empreses que utilitzin productes biodegradables, ecològics, respectuosos amb el Medi Ambient i amb la salut de les persones. També s'hauria d'exigir que la neteja dels vidres amb amoníac es realitzi fora de l'horari escolar, i que la desinfecció de les aules no es faci al matí, just abans que alumnes i mestres les ocupin.

- Comprovar que la neteja del menjador escolar es comenci a realitzar un cop tots els infants hagin acabat de dinar, no permetre que a mesura que van acabant es comenci a netejar amb lleixiu i altres desinfectants (els gasos emesos poden ser absorbits pels infants i pels aliments que consumeixen). És recomanable no utilitzar l'espai del menjador per realitzar-hi activitats de tarda sense estar ben ventilat, ja que els productes químics perduren en l'ambient.
- En els protocols de seguretat i de riscos laborals estan detallades les normes d'etiquetatge, classificació i emmagatzematge dels productes químics i de neteja; tot i això, encara s'han de lamentar accidents laborals per no adoptar les precaucions bàsiques o no realitzar les inspeccions pertinents. La majoria de mòduls prefabricats del Departament d'Educació no compten amb un espai específic per als productes de neteja, i s'han de guardar en lavabos o altres espais amb un alt risc per a les persones. ■

Carme Garriga, mestra d'Educació Infantil; Esteve-Ignasi Gay, metge especialista en medicina preventiva i Santiago Nogué cap de la Secció de Toxicologia Clínica de l'Hospital Clínic de Barcelona.

Nota:

- (1) Centro Nacional de Condiciones de Trabajo: NTP 557: Intolerancia ambiental idiopática: sensibilidad química múltiple y fenómenos asociados. Sèrie 16. Any 2001. Editat pel Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Consultable en Internet a:
http://www.insht.es/InshtWeb/Contenidos/Documentacion/FichasTecnicas/NTP/Ficheros/501a600/ntp_557.pdf

Contes per tocar el cel amb un dit

agost 2009

42

julio

Elisabet Abeyà

Els núvols

Els núvols, especialment els cúmuls, són una gran ajuda per fer volar la imaginació. Tenen tantes formes diferents que sempre hi podem descobrir un nou rostre, un animal, un objecte... La saviesa popular els ha posat noms: pescadorets, na Ruixamantells, els fadrins de Santanyí, el capell del Teix, en Jordà, n'Elies...

A vegades són grossos i foscos, i vénen carregats de pluja. I a vegades són suaus com si algú s'hagués entretingut a dibuixar-los al cel amb una ploma fina.

El núvol del conte d'avui és d'aquests darrers, tan petit i tan suau que no sabia ploure, però sí que sabia fer somniar.

Temps era temps hi havia una fada que dormia de dia i es passejava de nit. Per això li deien la fada de la nit. Es tapava amb una capa plena d'estrelles brillants. Cada nit quan la gent dormia, la fada de la nit s'hi acostava i estenia al seu damunt la seva capa. Així feia que no els passés res de mal i que tinguessin somnis molt bonics. Quan es despertaven, els infants, els joves i la gent gran, estaven contents i plens d'energia perquè havien descansat bé i havien tingut bells somnis.

Però va passar que els infants d'aquell temps es varen fer grans i també varen ser pares i mares que varen tenir fills, i aquells fills també es varen fer grans i varen tenir més fills, i va arribar un moment que hi havia gent per tota la Terra: per les muntanyes, prop dels rius, prop de la mar, a les valls més pregones, als deserts i a les terres dels gels.

La fada de la nit anava corrent d'una banda a l'altra procurant cobrir tothom amb la seva capa però no podia. Quan tapava els d'aquí, se li destapaven els d'allà. Va notar que hi havia gent que començava a tenir malsons, no dormien bé, i a l'endemà estaven de mal humor i es barallaven. Per més que ella s'hi esforçava i corria per tot arreu, no podia cobrir tothom amb la seva capa com abans.

Un vespre, quan es preparava per fer la seva passejada, va tenir una idea. Va pujar al capdamunt de la muntanya més alta i des d'allà va demanar ajuda a la lluna. Aquesta li va tirar una escala lluminosa i la fada s'hi va enfilear. Quan va ser dalt del cel, va estendre la seva capa estelada i va tapar tota la gent de cop, des de ben amunt, això sí.

Des de llavors la fada de la nit fa això cada vespre i aconsegueix que tots tinguem bells somnis mentre dormim. Si mirem el cel podem veure la seva capa lluent d'estrelles. A vegades no la podem veure i ens sembla que no hi és, però és perquè la tapen els núvols o perquè hi ha molta de llum al lloc on som nosaltres i no ens la deixa veure. Però la fada hi és durant tota la nit. Moltes de vegades, perquè no estigui tota sola allà dalt, la lluna li fa companyia.

Elisabet Abeyà





Grans autors per a petits lectors

CHRISTIAN VOLTZ

Tertúlia de Rates



Christian Voltz és un autor i il·lustrador d'àlbums per a infants. Va néixer el 1967 a Estrasburg, on viu i treballa, i on va estudiar a l'Escola Superior de les arts decoratives, al taller d'il·lustració de Claude Lapointe (un dels tallers d'il·lustració més importants de França).

Ha publicat en editorials com Le Rouergue, Didier, L'École des Loisirs, Rue du monde, Seuil... Realitza les seves il·lustracions essencialment a partir de materials reciclats: filferro, retalls de tela, rosques, trossos de fusta... Els recupera i els dona una nova vida. També fa servir la tècnica del modelatge per donar relleu a les imatges. Les seves composicions es fotografien tot seguit per obtenir una prova que es pot imprimir.

L'univers personal que ha elaborat li ha permès assolir ràpidament el reconeixement dels sectors especialitzats i del gran públic. Sovint es desplaça a les escoles per fer animacions de projectes en relació amb la seva obra.

Christian Voltz escriu històries que, mitjançant l'humor, fan que els lectors es qüestionin diferents temes: l'amor, la mort, la violència, la responsabilitat, etc.

Realitza també cartells per a esdeveniments culturals i col·labora en diverses revistes. Treballa per a una televisió alemanya com a realitzador de pel·lícules d'animació. A través de les seves escultures i els seus gravats, prossegueix les seves recerques artístiques al voltant dels personatges.

Per a més informació consulteu la seva web a Internet a l'adreça : www.christianvoltz.com

Toujours rien?, Editions du Rouergue, 1997, ha estat traduït al castellà: *¿Todavía nada?*, Kalandraka, 2003, i és un llibre sobre el tema de la paciència.

La caresse du papillon, Editions du Rouergue, 2005, ha estat traduït al català: *La carícia de la papallona*, Hipòtesi - Kalandraka, 2008, i recalca el tema de l'absència.

C'est pas ma faute, Editions du Rouergue, 2001, ha estat traduït al castellà: *¡Yo no he sido!*, Kalandraka, 2008, i ens parla de la nostra responsabilitat quant a la preservació de la natura i el seu equilibri.

Infància visita Cuba

Un any més la revista INFÀNCIA ha organitzat un viatge per conèixer la realitat i el sistema educatiu d'un altre país. Aquesta vegada el país escollit ha estat Cuba, on ja s'havia previst viatjar fa 25 anys i no va ser possible per les circumstàncies a què es trobaven sotmeses les visites professionals en aquell moment. La realitat cubana ha variat força, sobretot pel que fa a les condicions materials amb què se les ha d'haver la majoria de la població, fruit del bloqueig econòmic de fa tants anys. No ens hem d'enganyar, la situació és difícil i l'educació també se'n ressent.

A continuació es reproduïxen les impressions de dues de les persones que varen tenir l'oportunitat de participar en la visita.

Viatge d'estudis a Cuba

Durant els deu dies que va durar la visita vam tenir l'oportunitat de conèixer el sistema educatiu i les mesures adoptades pel Govern de la Revolució després de la dictadura de Batista per fer accessible l'educació a tothom.

Vam poder observar de prop el programa no institucional «Educa a tu hijo» (que han exportat a molts altres països d'Iberoamèrica) i que acull el 80% dels infants de 0 a 6 anys. També vam visitar els Círculos infantiles Amiguitos de

Anaquillé i Constructores del 2000, la via institucional de l'educació de 0-6 per a l'altre 20% d'infants.

En la província de Pinar del Rio vam visitar l'escola rural de primària Armando de Pedro on ens van parlar del mètode de lectura que utilitzen (fònic-analític-sintètic) i l'escola República de Uruguay situada en mig d'un bucòlic paratge natural que, a partir de les 4 de la tarda, es converteix en una «facultat obrera campesina» on poden continuar els estudis aquelles persones que van acabar l'equivalent a la secundària i volen seguir estudiant els últims graus (el que per a nosaltres seria el batxillerat).

Ens van explicar que darrerament estan utilitzant com a suport didàctic per als mestres i professors els programes emesos pels dos canals de TV educatius de què disposen. La «teleclase» per a primària i la «video clase» per a secundària, que té una durada de 15 minuts en assignatures com matemàtiques, llengua i història.

Es van visitar els centres de secundària Manuel Bisbet i Jesús Suárez Gayol al municipi de Playa. Les ràtios habituals a les classes és de 15 alumnes per un tutor que els acompanya durant tots els graus de la secundària. A les parets d'aquests centres vam veure-hi moltes imatges i missatges dels seus mites polítics i de la revolució.

Finalment ens van rebre a l'Institut Superior Pedagógico Enrique José Varona on vam compartir la realitat en la formació de mestres, els plans d'estudis i el «Principio Martiano Estudio-Trabajo», que es recolza en la importància de compartir estudi i treball, i permet als mestres exercir en una aula, amb l'ajuda d'un

tutor, quatre dels cinc anys de la seva formació.

Visitar Cuba i conèixer el seu sistema educatiu ha estat una experiència intensa per la realitat en què es troba el país

però sobretot vaig aprendre. No és fàcil escriure sobre totes les vivències i l'aprenentatge de les visites a les escoles, de la realitat cubana.



i la incertesa del seu futur, fets que estan presents en l'educació dels cubans des de ben petits i que configuren una realitat molt diferent de la nostra.

El que vaig poder veure i aprendre a Cuba

Vaig ser a Cuba, vaig visitar Cuba, vaig mirar Cuba, vaig caminar per L'Havana

Deu dies poden donar per molt, però també per poc i crec que això és el que avui tinc en el meu cap. Poc temps per extraure conclusions sobre el sistema educatiu a Cuba; prefereixo escriure sobre el que vaig veure i el que vaig aprendre.

Intentaré escriure sobre una visita, però centrant-me en una, en el programa social d'educació infantil «Educa a tu hijo».



«Hoy buscamos lo que a nuestro juicio debe ser un sistema educacional que se corresponda cada vez más con la igualdad, la justicia plena, la autoestima y las necesidades morales y sociales de los ciudadanos» 16 set. 2002 (Fidel Castro). La lectura d'aquestes idees em va posar en situació, el sistema educatiu és el pilar del sistema socialista cubà.

Posteriorment i des de les visites, crec que puc tenir una impressió de coherència

entre el que vaig poder veure a l'exposició teòrica del sistema educatiu cubà i del programa «Educa a tu hijo» i la pràctica educativa. La finalitat del qual es: «preparar a las familias a partir de su experiencia para realizar acciones educativas con sus hijos en las condiciones del hogar».

Això és el que vaig veure:

Cada criatura assistia dos dies a la setmana amb la seva mare,

pare, o avis, en un espai no escolar on els nens i nenes tenen la possibilitat de compartir jocs, espai, joguines, vivències, experiències amb iguals. Els acompanyants rebien explicacions de com interactuar amb el fill o el nét, a partir d'un tema. El tema aquest dia era el dia de la mare, (imatge 1) la fotografia reflecteix la conversa entre la mare i la filla sobre

les flors, el color, olor, gran, petita, molts pètals, pocs, tenien també una petita fitxa de flors en paper amb les mateixes característiques de grandària perquè el nen/a poguessin ordenar de més gran a més petit i al revés. Un altre moment de l'activitat va ser la part del joc motriu amb pilotes.

El programa té la finalitat que posteriorment, a casa, es continuï individualment en família. No es du a terme en una escola sinó en un espai cedit per una organització del barri.

El dia de la nostra visita hi havia un valor afegit, gens fàcil per a les persones que participaven en el programa, i és que nosaltres observàvem i fotografiàvem l'activitat.

Això es el que vaig aprendre:

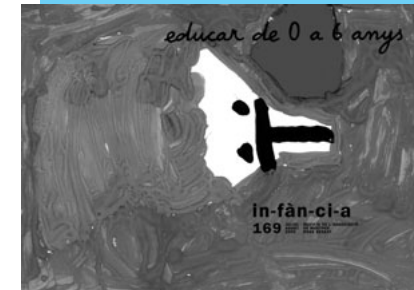
Que en condicions molt precàries pel que fa referència a condicions materials, podíem parlar d'educació, potser des d'altres paràmetres als quals estem acostumats, però d'educació.

La passió amb què parlaven les persones que ens donaven les explicacions sobre el sistema educatiu cubà. Sobretot la mestra de primària, que ens va ensenyar i explicar com ensenyava a llegir i a escriure als infants.

Que després d'abandonar el sistema educatiu temporalment, les persones poden tornar a incorporar-s'hi estant en el món laboral (programes de capacitació).

Els mestres i els professors estan formats des de la pràctica, perquè estan a l'escola ja des del segon any de formació.

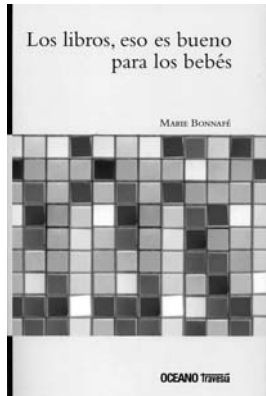
La nostra portada



La pintura d'en Jan, un infant de quatre anys, és conseqüència d'un treball d'observació directa i de retentiva d'un moment determinat en l'espectacle dels dofins. Cal destacar l'esforç de la criatura en manifestar personalment el coneixement adquirit del volum i la dimensió de la bèstia, del color de cada un dels elements que defineix la seva expressió (el blau de l'aigua, el gris de la pell del mamífer, el vermell de la pilota) i també el traç quasi minimalista que defineix la personalitat del dofí i de la situació.

En Jan demostra, també, la seva capacitat d'esforçar-se a dominar la tècnica per a expressar-se (el paper, el color, les pintures, els pinzells...).

Josepa Gómez



Los libros, eso es bueno para los bebés
 Marie Bonnafé
 Oceano Travesía, 2008

Hi ha qui pensa que els bebès són massa petits per apropar-los els llibres. L'autora defensa que mai es massa aviat, perquè els infants neixen amb necessitats bàsiques d'alimentació, afecte, son... i també de relats. Lluny d'avaluar l'aprenentatge primerenc l'autora defensa que l'encontre de l'infant amb els llibres serà tant més enriquidor quant més gratuït, quan el principal al·licient és el plaer de mirar un llibre acompanyat d'un adult que li dona afecte o tot sol.

El placer de jugar. Aprende y diviértete jugando con tus hijos
 Imma Marin, Silvia Penón y Maite Martínez
 Ediciones Ceac, 2008

Les nostres llars estan cada vegada més plenes de joguines, però malauradament això no vol dir que la qualitat del joc dels infants s'hagi enriquit. Es diu que els infants d'ara ja no saben gaudir del joc com ho feien els de generacions anteriors... Si som nosaltres els que els estem educant..., què hem de fer? Les autores del llibre descriuen las característiques evolutives dels infants fins l'adolescència, el tipus de joc que desenvolupen, el temps i l'espai que necessiten i els jocs i joguines que els fan gaudir i créixer... i també ens parlen i descriuen les possibles actituds de pares i educadors davant el joc.



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
 Socs 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, Tèmpora,
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.

Esther Aguiló, David Altimir, Mercè Ardiaca, Rosabel Barbé, Nancy Bello, Meritxell Bonàs, Teresa Boronat, Carme Cols, Mercè Comas, Judit Cucala, M. Carme Díez, Montserrat Fabrés, Rosa Ferrer, Carme Garriga, Esteve Ignasi Gay, Marisol Gil, Xavier Gimeno, Josepa Gòdia, Josepa Gómez, Roser Gómez, Marta Graugés,

Marta Guzman, Teresa Huguet, Montserrat Jubete, Elisabet Madera, Sílvia Majoral, Blanca Montaner, Catybel Navarro, Pepa Òdena, Misericòrdia Olesti, Àngels Ollé, 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 Elías

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

Distribució a llibreries: Prólogo, SA
Mascaró, 35, bxos., 08032 Barcelona
Tel. 670 597 131

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.



Mi escuela sabe a naranja Estar y ser en la escuela infantil

MARI CARMEN DÍEZ NAVARRO

«La meva opció està clarament definida. Vull una escola que doni pas a l'escolta, la relació, el plaer, l'aprenentatge i els afectes que comporta la vida de cada dia. És d'aquesta escola de la que parlaré.

300 pàg. • 19,90 €

VISITA LA NOSTRA WEB
WWW.GRAO.COM
GRAO, ESPECIALISTES EN EDUCACIÓ



Planificar la etapa 0-6 Compromiso de sus agentes y práctica cotidiana

M. ANTÓN ROSERA (COORD.) / S. FUSTÉ AQUILUÉ / P. LLENAS SUNYER / L. MARTÍN CASALDERREY / F. MASNOU I PIFERRER / M. OLLER SÁNCHEZ / S. PALOU VICENS / C. THIÓ DE POL

Aspectes fonamentals de la planificació docent i d'un sistema d'intervenció global basat en una organització i una metodologia que tingui en compte la importància de la pràctica quotidiana i el compromís de tots els agents.

224 pàg. • 18,00 €

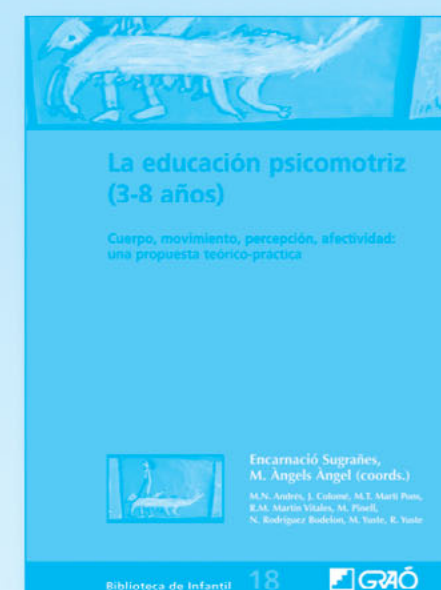


Psicomotricidad y vida cotidiana (0-3 años)

MERCÈ BONASTRE / SUSANNA FUSTÉ

Aquest llibre ofereix un projecte d'educació psicomotriu plenament integrat en la vida del centre. Ens parla del paper important que fa el cos i intenta fer-nos reflexionar sobre com els nens i les nenes s'expressen, es comuniquen i adquireixen coneixements a través d'aquest

127 pàg. • 13,90 €



La educación psicomotriz (3-8 años)

Cuerpo, movimiento, percepción, afectividad: una propuesta teórico-práctica

E. SUGRAÑES / M.À. ÀNGEL (COORDS.),

Tots i cada un dels aspectes implicats en el desenvolupament psicomotor infantil. A partir d'uns fonaments teoricopràctics, inclou un conjunt de propostes i de situacions pràctiques, seqüenciades des dels tres als vuit anys.

350 pàg. • 22,50 €



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