

REVISTA DE L' ASSOCIACIÓ DE MESTRES ROSA SENSAT

in-fàn-ci-a

educar de 0 a 6 anys

1998

100

GENER
FEBRER



DESCOBREIX CATALUNYA

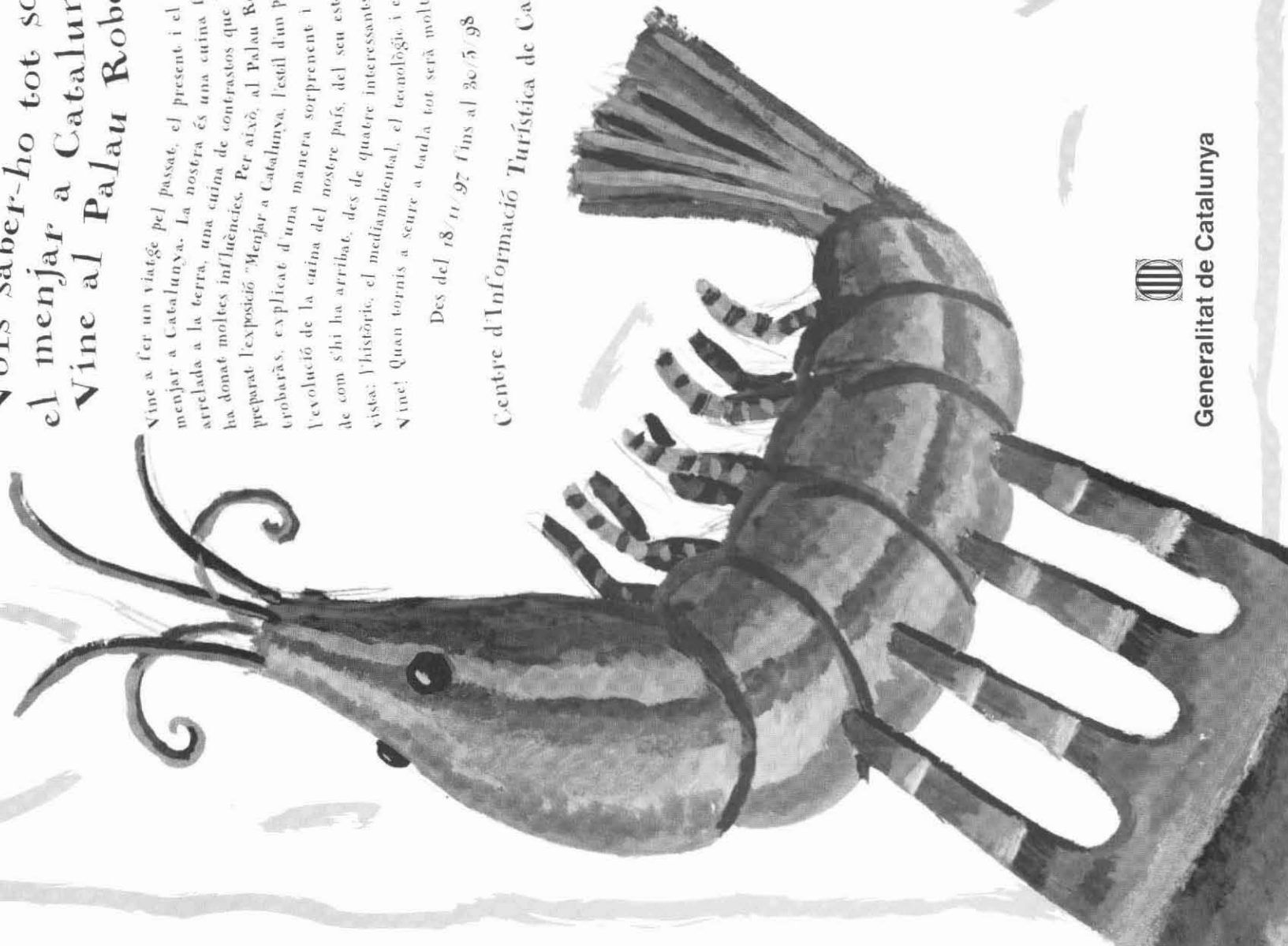
A L P A L A U R O B E R T

**Vols saber-ho tot sobre
el menjar a Catalunya?
Vine al Palau Robert.**

Vine a fer un viatge pel passat, el present i el futur del menjar a Catalunya. La nostra és una cuina fortament arrelada a la terra, una cuina de contrastos que ha rebut i ha donat moltes influències. Per això, al Palau Robert, hem preparat l'exposició "Menjar a Catalunya, l'estil d'un poble", on hi trobaràs, explicat d'una manera sorprenent i didàctica, l'evolució de la cuina del nostre país, del seu estil actual i de com s'hi ha arribat, des de quatre interessants punts de vista: l'històric, el mediambiental, el tecnològic i el del gust. Vine! Quan tornis a seure a taula tot serà molt diferent.

Des del 18/11/97 fins al 30/5/98

Centre d'Informació Turística de Catalunya



Generalitat de Catalunya

Amb el suport de:



Nestlé

A tothom, gràcies

Per a *INFANCIA*, arribar al número 100 significa haver tingut prop d'un miler de col·laboradors, de persones i escoles, cada una amb la seva veu, experiència, referents: milers d'idees i imatges que ens han acompanyat en aquest trajecte apassionant de donar identitat, força i contingut a les 4.800 pàgines d'aquests cent números primers, que són molt, però que ens semblen poc en relació amb tot el que de positiu es fa per i amb la infància de 0 a 6 anys.

Com a revista de l'Associació de Mestres Rosa Sensat, i més enllà d'aquestes planes, la revista ha pogut generar una tradició d'intercanvi i estudi amb visites, cada any a una població o comarca de Catalunya; amb centenars de mestres hem comprovat com un mateix teixit està fet de diversitat de fibres. Cada any, també, s'ha establert relació i s'han visitat altres països més llunyans o més propers i aquí la comprovació ha estat de com amb les mateixes fibres es tramen i ordeixen teixits tan diversos.

Precisament, la diversa i esplèndida realitat que hem conegut junts ha permès publicar les 30 monografies de Temes d'Infància, organitzar un congrés, una mostra itinerant i, amb companys d'arreu de l'Estat, crear una nova revista *INFANCIA* en castellà, una singladura apassionant que ha afermat la relació de treball per la infància, que ja compartíem abans, i ens ha obert el fascinant panorama de l'Amèrica Llatina.

Tot ha estat possible perquè hi ha, tant al nostre país com en altres països del món, una realitat de gent que treballa infatigablement a favor de les nenes i els nens petits, per millorar-ne les condicions de vida i la consideració social, i perquè molts han estat els fidels i àvids lectors d'aquestes pàgines, a la recerca de la visió de la realitat que s'hi ha difós. A tots, gràcies, perquè sou els que heu fet possible arribar a aquest número 100.

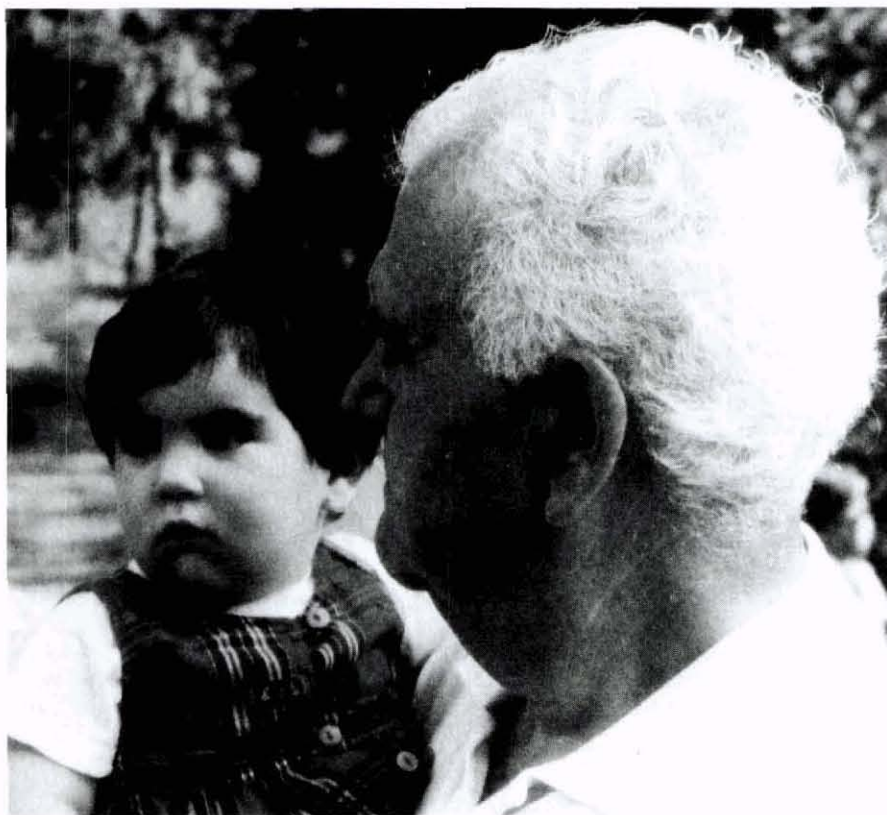
En el primer número, al principi del primer editorial, es deia que «Darrere d'aquestes pàgines que teniu a les mans hi ha una història, llarga ja, de molts anys de vida professional, de treball amb els nens petits, de treball amb aquesta infància que dona nom a la revista. El seu objectiu bàsic és, precisament, compartir la importància que donem a aquest treball, en el molt que ens ha fet conèixer, i en el molt que anirem coneixent encara de l'educació de l'infant.» I acabava dient: «1981 és l'any de la competència plena en ensenyament a Catalunya, el primer any d'autogovern de l'escola. Si a les primeres dècades del segle la Renovació Pedagògica de l'escola començava entre nosaltres amb la implantació del parvulari i les escoles bressol modeliques, cal ara que posem tot el nostre treball al servei d'un bon inici de l'escola a Catalunya, també des de la base, des de l'escola per a la primera infància.» I ara, al número 100, constatem com hem compartit el compromís amb la renovació pedagògica, que té en compte totes i cada una de les petites coses que, dia a dia, fan avançar el concepte i la manera d'educar els més petits, una pedagogia oberta, al

servei de tots i cada un dels infants, en el marc d'una política que garanteix la qualitat de l'educació per a tots. Una dialèctica en la qual pedagogia i política es fonen en una mateixa voluntat al servei de l'educació.

A Catalunya, aquella Catalunya que, fa cent números, l'any 1981, estrenava govern de l'educació, aquesta dialèctica ha estat mancada políticament, i ha resultat dèbil per a molts, massa traumàtica en massa casos, i no ha aprofitat com es podia i calia, ni l'obra i l'acció dels ajuntaments, ni l'enorme potencial pedagògic i cívic del país i la diversitat d'experiències. S'ha tirat per la línia de la homogeneïtat en nivells mínims, s'ha desapropiat el valor de les diferències que enriqueixen el conjunt, s'ha reproduït la uniformització del model centralista que sempre havíem criticat i, d'altra banda, s'ha tendit més a una reivindicació corporativa que a una d'estimulant, en un procés més reproductor que innovador. Però, amb tot, hi ha hagut una millora en el panorama concret de l'educació dels petits a Catalunya, gràcies a l'entusiasme i la dedicació de molts mestres, altres professionals i pares, que obeeixen a una dinàmica general més de fons que, com es recull en articles d'aquest número 100, va de l'amor al respecte, de la malaltia a la salut, del CENU a la LOGSE, dinàmica que permet intuir un canvi conceptual en l'atenció educativa a la infància, que ens ajuda a mirar endavant, a apuntar lluny, cap al mític i imminent 2000, després de mirar enrere, cap a aquest segle que es clou. Endavant, enrere, dos trajectes d'una mateixa mirada damunt la perspectiva apassionant de l'atenció, la cura, l'educació de la infància.

Plana oberta			2
Educar de 0 a 6 anys	El nen que es va despeuar... Contes els primers tres anys	Susan Engel	5
Escola 0-3	El valor de les petites coses	Pepa Òdena	15
Bones pensades			19
Escola 3-6	Quan el joc és imaginació. Conversa amb Jerome S. Bruner	Puri Biniés	20
	Deixem-los jugar	Elisabet Abeyà	23
Infant i societat	El decret del CENU i la LOGSE	Marta Mata	27
	De l'amor al respecte	Jordi Cots	33
Infant i salut	De la malaltia a la salut. Canvi de realitat, de concepte...	Joan Ripoll	36
El conte	El gegant de la ciutat i els seus cent ajudants	Roser Ros i Vilanova	40
Informacions			42
Abstracts			46
Cop d'ull a revistes			47
Biblioteca			48

sumari



Un gos pelut i una vaca blava

Raimon Portell

La Júlia té tretze mesos, ara. L'altre dia estàvem asseguts a taula esmorzant i vaig sentir que feia «muuuu». Al començament no la vaig entendre. Després vaig adonar-me que assenyalava l'ampolla de llet. I sí, allí hi havia una vaca dibuixada. Una vaca blanca amb taques blaves. El color no s'assemblava gaire al de les vaques suïsses, però ella ja ho havia entès.

Un altre dia, mentre esmorzàvem també –potser és l'hora de les revelacions– va fer «bup». Vaig seguir-li el dit i vaig veure que a dos metres, damunt del sofà, hi havia el prospecte d'una botiga. A la portada, un gos aguantava el cartell de les rebaixes que anunciaven.

I encara un altre dia, això va ser al vespre, a l'hora de sopar –cal dir

que a la meua família els àpats sempre han estat moments d'alta inspiració– la Júlia va tornar a fer «bup», i també assenyalava el sofà. Allà sobre hi havia una revista de viatges. A la portada apareixia un indi, un sadu d'aquests que es deixen créixer barbes i cabelleres incommensurables. A més, l'home ensenyava una riallada imponent de dents massisses.

No va ser un cas de racisme. Tampoc crec que la Júlia s'equivoqués. En tot cas, s'equivocava igual que quan va assenyalat la vaca de taques blaves. Senzillament, estava afinant els conceptes, creant aquest conjunt de marges poc definits que engloben les paraules. Perquè el conjunt dels gossos –cal dir que els seus avis en tenen un i potser d'a-



quí ve que li facin tanta gràcia—comprèn exemplars tan diversos com el sant bernat i el chiuaua. Què tenen en comú, uns i altres? Quatre potes, dos ulls, pèl per tot el cos i poca cosa més. N'hi ha que no tenen cua. La gamma de colors és amplíssima. Les orelles s'alcen al cel o pengen cansades. És com explicar en què consisteix una cadira: «seient amb respatllet per a una persona sola», la va definir Pompeu Fabra. I va fer bonament, perquè hi ha cadires sense potes, com aquelles que es recolzen en un sol tub d'acer cromat cargolat, i solament cal anar a qualsevol botiga on en venguin per adonar-se de quantes possibilitats ofereix el moble. Però, i les butaques? També són cadires?

No cal preguntar-se sobre el sexe dels àngels. Perquè per damunt de tot les paraules són entitats amb vida pròpia, que neixen, viuen i moren. Potser d'aquí dos dies no serà políticament correcte parlar de gossos i haurem de dir cans.

Per damunt de tot, queda la meravella d'observar com un infant és capaç d'apropiar-se-les, assaborir-les, sentir-se-les seves i compartir-les. Gràcies al joc, n'afinen els significats, les ordenen, en perden, les retroben amb il·lusió... Per mitjà de la paraula, creen el món. Aquest és el veritable acte de la creació. Diuen que al començament va ser el verb. Probablement el primer que es va atrevir a pronunciar-lo va ser un infant. ■

REVISTA DE L'ASSOCIACIÓ DE MESTRES ROSA SENSAT

in-fàn-ci-a

educar de 0 a 6 anys

viatja a

MONTEVIDEO Y SÃO PAULO

de l'1 al 10 de maig, per confirmar

Programa:

1 de maig: sortida de Barcelona.

2 de maig: visita a Buenos Aires i Iguazu.

3-6 de maig: visita d'escoles bressol, parvularis i serveis educatius de Montevideo.

6-9 de maig: São Paulo.

10 de maig: arribada a Barcelona.

Preu aproximat:

174.700 ptes.

Preinscripció:

És imprescindible que els interessats ompli la butlleta de preinscripció i la feu arribar, per correu o per fax, abans del 15 de març a:

INFÀNCIA

Associació de Mestres Rosa Sensat

Còrsega, 271. 08008 Barcelona

Fax: (93) 415 36 80

Butlleta de preinscripció

Dades personals

Nom _____ Cognoms: _____

Adreça: _____ Número: _____

Població: _____ Codi postal: _____

Telèfon: _____ Fax: _____

Lloc de treball

Escola: _____

Adreça: _____ Número: _____

Població: _____ Codi postal: _____

Telèfon: _____ Fax: _____



departament d'educació

Barcelona

Passeig de Circumval.lació, 3
08003 -BARCELONA

TALLER DE PONIS

Adreçat a P5 i primer cicle de primària (1er i 2on)
Màxim 25 alumnes per grup.
Horari: 10,30 h i 12,30 h
Preu: 1.300 ptes per alumne, 2 adults gratuïts per grup.
Reserves i inscripcions: Telèfon Gabinet MIP 246 08 28

TALLER COMBI

Adreçat a Educació Infantil (P3, P4, P5) i primer cicle de primària (1r i 2n)
Màxim 25 alumnes per grup. S'admeten dos grups simultàniament.
Horari: 11 h
Preu: 1.300 ptes per alumne, 2 adults gratuïts per grup.
Reserves i inscripcions: Telèfon Gabinet MIP 246 08 28

PROGRAMA 3-5 TALLER DE LA GRANJA

Adreçat a Educació Infantil (P3, P4, P5)
Màxim 30 alumnes per grup. S'admeten dos grups simultàniament
Horari: 10 h, 11,30 h i 13 h
Preu: 7.000 ptes/grup més 400 ptes./alumne
Reserves i inscripcions: Telèfon 319 81 56

PROGRAMA 3-5 ANIMALS SALVATGES

Adreçat a Educació Infantil (P3, P4, P5)
Màxim 30 alumnes per grup. S'admeten 2 grups simultàniament
Horari: 10 h, 11,30 h i 13 h
Preu: 7.000 ptes/grup més 400 ptes./alumne
Reserves i inscripcions: Telèfon 319 81 56

PROGRAMA CONEGUEM ELS ANIMALS

Adreçat a primer cicle de primària (1er i 2on)
Màxim 30 alumnes per grup. S'admeten 6 grups simultàniament
Horari: 9,30 h, 10 h, 12 h, 12,30 h, 14 h, 14,30 h i 15 h
Preu: 7.000 ptes/grup més 400 ptes./alumne
Reserves i inscripcions: Telèfon 319 81 56

A més a més d'aquests programes es preparen temes monogràfics sobre tots els animals que us puguin interessar.

El nen que es va despeuar...

La necessitat d'explicar contes durant els primers tres anys

La narració és potser el sistema més potent que té l'ésser humà per ordenar experiències, i es construeix des de molt aviat. Així, els darrers quinze anys, contra el que se suposava, nombrosos estudis han mostrat que, almenys en algunes cultures, els pares i les seves criatures parlen del passat i el futur molt més sovint i més profundament del que mai no hauríem imaginat. Si volem saber què pensa un infant, escoltem-ne les històries.

Susan Engel

El meu fill de dos anys i mig, en Sam, comença amb moltes ganes a explicar una història que abans ha sentit contar un munt de vegades. L'explica a un dels seus germans, que ja la sap.

«Quan jo era un nen

petit?», la veu puja com si fes una pregunta, «en Jake em carregava escales avall i ell, i ell, ell...». Es gira cap a mi: «Mare, ara tu.» Als dos anys i mig en Sam encara és un rondallaire en potència, frisós per compartir experiències del seu passat.

En aquest cas està compartint una anècdota que li han explicat altres membres de la família, un fet que ell segurament no pot recordar. Tal com m'ha sentit explicar moltes vegades, quan tenia dues setmanes el seu germà de nou anys el portava a coll mentre baixava l'escala, va relliscar i va caure escales avall. Jo vaig veure de lluny,

passa res, està bé, no l'he deixat anar, no li passa res.»

Podem imaginar els sentiments i pensaments diferents que aquest relat dramàtic suscita a cadascun dels membres de la família. El que és fascinant és el fet que en Sam, als dos anys i mig, ja sàpiga que es tracta d'un relat important i que vulgui tornar a explicar-lo. Sens dubte el troba més interessant que altres relats que ha escoltat, perquè ell n'és el personatge central. I encara que ell no és capaç d'explicar-ho bé, comença utilitzant una forma narrativa correcta, «Quan

horroritzada, com desapareixien darrere la paret de l'escala i es donaven cops mentre queien. Vaig córrer cap al peu de l'escala, on seia en Jake aguantant el seu germanet, sanglotant i dient-me: «No

jo era un nen petit...», que situa l'escena en el temps i identifica el personatge central.

La narració és potser el sistema més potent que té l'ésser humà per ordenar les experiències. S'ha dit que el pensament narratiu és la forma de pensar òptima per aprendre i expressar el que sabem de nosaltres mateixos i de l'altra gent (Bruner, 1986; Schank, 1990). En Sam, tornant a explicar l'aventura de la seva caiguda escales avall, reproduceix aquesta idea. El relat no solament organitza un esdeveniment del nostre passat. Tant el relat com la seva narració donen informació important sobre les relacions i sentiments a la nostra família.

Quan tenen tres o quatre anys, els infants poden explicar moltes classes de relats: autobiografia, ficció i narracions que tenen al cap. Poden explicar relats amb altra gent i a altra gent. A l'adolescència, els relats alhora formals, en una conversa i no expressats omplen la vida diària. A l'edat adulta la narrativa proporciona

un sistema d'organitzar grans quantitats d'informació i està al servei de fortes funcions psicològiques i socials. Què passa durant els tres primers anys per preparar-nos per a aquest sorprenent conjunt de capacitats?

Com és que els infants, que han nascut sense llenguatge, ja no parlem d'habilitat narrativa, en 24-30 mesos la majoria han assolit els rudiments de la narració de relats: com fer la seqüència dels esdeveniments, com situar l'acció en el lloc i el temps i organitzar un relat al voltant d'uns personatges? Com va saber en Sam que explicar un relat és una bona manera d'atreure l'atenció dels altres i que es pot treure un gran profit social i emocional del fet d'explicar un bon relat?

Fins fa uns deu anys, la creença habitual entre els especialistes en infantesa era que els nens estan arrelats a l'aquí i ara. Les investigacions han fet pensar que els infants entre un i dos anys i mig només mostren interès pel que poden veure i fer en un moment donat, que són incapaços de pensar en coses que s'han esdevingut en el passat o que s'esdevindran en el futur. Però durant els darrers quinze anys nombrosos estudis han demostrat que, almenys en algunes cultures, els pares i les seves criatures parlen del passat i del futur molt més sovint i més profundament del que mai hauríem imaginat (Nelson, 1989; Engel, 1995).

Al mateix temps que les investigacions van començar a demostrar que els pares i els seus infants petits construïen relats i parlaven del passat, vam conèixer també la importància de la interacció personal com a marc de totes les classes d'activitats cognitives. Diferents estudis han demostrat que la interacció social no és només

el marc per a les capacitats emergents com la conversa o la narració, sinó que l'aportació de companys de conversa pot tenir una forta influència sobre el que aprèn l'infant (Snow i Ferguson, 1977; Miller i Sperry, 1988). Els estudis han demostrat que, per exemple, les comunitats (i cultures) presenten variacions no solament sobre la quantitat d'estona que parlen del passat personal, sinó sobre les classes de relats sobre el passat que valoren (Brice Heath, 1983).

Abans d'observar la trajectòria del desenvolupament del fet d'explicar relats, ens pot ajudar una definició de la narrativa en termes generals. Com sap tothom que ha fet investigació del desenvolupament, les pròpies idees sobre la versió completament desenvolupada d'un comportament o procés configura el que es trobarà en una recerca de desenvolupament en els seus principis. Per exemple, el model de Piaget de pensament científic plenament desenvolupat va influir de manera important en el que va veure en observar els infants.

Pel que m'interessa, un relat és la descripció d'un esdeveniment, situat en un temps i en un lloc. Les coses passen a algú, i passen en el temps. La seqüència dels esdeveniments ha de tenir sentit; en altres paraules, hi ha d'haver un tema que sorgeixi del cicle cronològic, hi ha d'haver almenys una insinuació d'un problema o tensió, i la resolució d'aquest problema. Trieu una bona novel·la de les que perduren, tant si és *Les grans esperances* de Dickens o la història de l'arca de Noè, i s'ajusta a aquest criteri. Així, és l'estructura narrativa bàsica el que l'infant ha de dominar. I els infants comencen a utilitzar aquesta estructura narrativa fins i tot abans de

poder-ho fer amb paraules. Com veureu en les pàgines següents, els primers relats són completament diferents dels que es fan entre els quinze i els cinquanta anys. Però totes les capacitats humanes han de tenir un principi.

Joc i narrativa

Tal com va suggerir Bruner, l'estructura gramatical es troba en els primers jocs i rutines dels infants, i també els elements narratius es troben implícits en les paraules dels jocs dels més petits. Una nena de vint mesos, la Sara, té a la mà una figureta d'un cavall. El mou com si estigués corrent, i de cop el deixa caure. «Oh no! Pobre cavallet. Aquest cavallet està malalt. Però ja ve la seva mama. La seva mama li ha donat una medicina i ja es troba millor.» Encara que no sigui *Oliver Twist*, és una narració. La Sara descriu una seqüència d'accions. Les accions tenen un tema base ple de significat. Hi ha personatges en el seu relat, hi ha emoció i hi ha un final.

Fins i tot els infants que no contenen la seva història fan narrativa amb els gestos. S'ha observat que els infants participen en aquest joc simbòlic en major grau i en una mesura més rica quan ho fan amb un adult que els ajudi, generalment els pares o les persones que en tenen cura. Una interacció típica consisteix a moure una joguina, tot guiant-la a través d'una seqüència d'accions. Sovint és l'adult qui proporciona el llenguatge que subratlla la forma narrativa implícita en els gestos de joc de l'infant. Per exemple, un nen de 22 mesos mou dues figures al damunt d'una taula. El seu pare diu: «Mira. Són cavallers que lluiten? Oh, mira això, el cava-



Foto: Ignasi Rovira



ller verd ha ferit el cavaller blau. Visca. Sir Greenie és el campió.»

Recordant amb altres persones

L'altra via primària que tenen els infants per adquirir i explorar la narrativa és parlar del passat amb els seus pares.

Com un joc simbòlic, explicar coses del passat sembla tenir lloc en una mena de transacció intersubjectiva en què l'infant i l'adult col·laboren a compondre el relat. La part més jove depèn de l'altra part per construir la història. Dotat d'un sentit innat per narrar relats, i de les més rudimentàries eines per fer-ho, el narrador més jove contempla, col·labora, examina i finalment interioritza un relat fruit de la seva experiència.

Abans que un infant pugui parlar del seu passat, o parlar amb altres del seu passat, els pares parlen als seus fills del que ha passat.

Una mare mira la seva filla de catorze mesos, amb una fotografia d'elles dues amb gelats sota un arbre. «Te'n recordes, de quan vam anar a Friendly's a comprar gelats? Va ser divertit, oi? Vas demanar gelat amb coloraines. I tenies tota la cara plena de coloraines. Vam riure, oi?»

Què passa, doncs? La mare ensenya a la seva filla que el fet de recordar és interessant, valuós, que val la pena i que és satisfactori. Ajuda la seva filla a desenvolupar un sentit que Ulric Neisser anomena el coneixement d'un mateix ampliat a través del temps. És aquest ser mental que ens dóna la sensació de continuïtat entre el passat, el present i el futur. La mare també desenvolupa un passat compartit amb la seva filla. Els pares i

els infants petits tendeixen a parlar de les experiències que tenen junts. Això no solament els permet col·laborar en el relat, sinó que és una de les maneres d'establir i mantenir intimitat (fins i tot en l'edat adulta). Quan la mare parla de l'incident del gelat també ensenya a la seva filla com es fa un bon relat. Intercanvis com aquest es troben sempre que els pares i els seus infants estan junts. Però la naturalesa de la col·laboració canvia quan l'infant es desenvolupa.

La primera etapa

A la primera etapa els infants escolten amb atenció i interès els relats dels seus pares. No només miren atentament la cara de la seva mare quan explica històries o experiències personals, fan moviments amb el cap, repeteixen paraules i

aconsegueixen així demostrar interès o fer que la mare continuï, també responen amb emoció, a vegades una emoció anticipada en relats ben coneguts. Un detall interessant que deu ser familiar a tots els adults que han passat la major part del seu temps amb el mateix infant és que als infants els agrada sentir el mateix relat moltes vegades. Des d'una perspectiva cognitiva i emocional hi ha bones raons per a això. Al meu fill, li agradava escoltar una vegada darrere l'altra el relat de la caiguda escales avall, no només pel to lleugerament dramàtic i el plaer de la solució que li donava (com un joc de *tat* per a un infant de nou mesos). També li oferia l'oportunitat d'assimilar el relat i dominar-ne els fragments.

L'exemple següent forma part d'un estudi que vaig dirigir fa uns quants anys, titulat *Aprendre a evocar els records*. L'objectiu de l'estudi era establir la necessitat de la conversa autobiogrà-

fica. Vàrem enregistrar mares i els seus infants de setze mesos a les seves cases, cada dues setmanes, durant vuit mesos (fins que els infants tinguessin dos anys). L'exemple següent, extret de l'estudi, demostra els usos que fa l'infant de la repetició. En aquest relat fet en col·laboració, la nena domina més i més el material a mesura que ella i la seva mare el repeteixen.

La Faith és una nena de dos anys que es troba asseguda a la cuina parlant amb la seva mare.

MARE: Estic intentant recordar l'Snork. El vam trobar a la botiga de joguines, te'n recordes? Vam anar a la botiga de joguines i vam veure un Snork molt gran, a la botiga de joguines.

FAITH: El vam veure?

MARE: No te'n recordes?

FAITH: Vam veure un Snork molt gran?

MARE: T'ho explicaré. Fa molt de temps. La Faith i la mare i el pare tots junts vam anar a la botiga de joguines i vam veure un Snork gran, gran.

FAITH: Un Snork petit?

MARE: I hi havia un Snork petit, petit. I te'n recordes què feia, l'Snork gran? L'Snork gran saludava la Faith amb la mà.

FAITH: I llavors?

MARE: I l'Snork petit, saps què va fer el Snork petit?

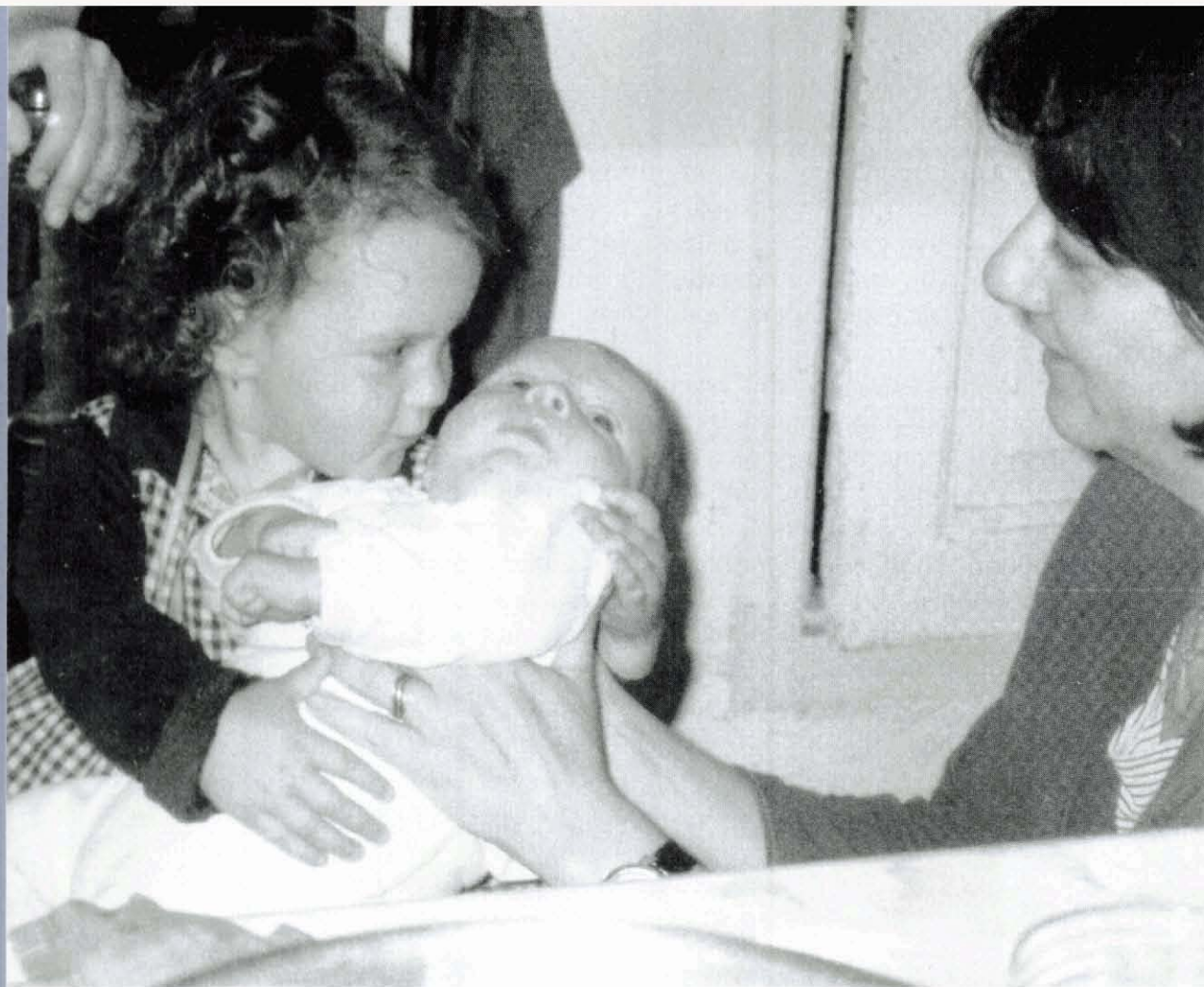
FAITH: Hm?

MARE: L'Snork petit va parlar amb el pare i li va dir (*aquí la mare posa una veu xisclaire*) «Vull anar amb la Faith».

FAITH: I llavors?

MARE: I així quan vam sortir de la botiga de joguines, després d'haver mirat totes les





joguines, vam sortir de la botiga de juguines, el pare va mirar la seva butxaca i va veure que hi duia el petit Snork! I li va donar a la Faith.

FAITH: Un altre cop.

MARE: Un dia la Faith, i la mare i el pare van anar a... a... a ca l'adroguer?

FAITH: La botiga de juguines!

MARE: La botiga de juguines! I què hi vam veure?

FAITH: Un Snork gran i un Snork petit i un ocellot gran gran i un de petit petit.

MARE: Oh! Què feien l'Snork gran i l'Ocell

gran? L'Snork petit. Te'n recordes què feia l'Snork petit? Què feia aquell Snork petit?

FAITH: Parlava amb... parlava amb... parlava amb... Mare, pren més cafè.

MARE: No, gràcies. Ara prenc suc.

FAITH: Mare, explica'm la història de la botiga de juguines.

MARE: D'acord. Un dia la Faith i la mare i el pare vam anar tots a la botiga de juguines i vam veure un Snork gran i l'Snork et saludava amb la mà. Hi havia un Snork gran i un Snork petit.

FAITH: L'Snork va parlar amb el pare.

MARE: Sí, i què va dir aquell Snork petit?

FAITH: *(amb veu xisclaire)* Vull anar a... Vull anar a...

MARE: Mmm. I què va passar quan vam sortir de la botiga de juguines?

(I van seguir parlant.)

La segona fase

En una fase posterior els infants comencen a participar, afegixen elements al relat i es converteixen parcialment en autors. La mare d'en George, de trenta mesos, explica:

–George, oi que va ser divertit anar al llac?

En George fa que sí amb el cap. La mare continua:

–Et va agradar l'aigua, oi? No estaves gens espantat, oi que no?

En George diu:

–Vaig dir ui!

La mare contesta:

–Sí, és cert. T'hi vas tirar i l'aigua estava molt freda i tu vas cridar «ui», oi que sí? Va ser divertit.

En George afegeix:

–Hi havia peixos.

Altre cop la mare elabora les seves aportacions.

–Ah, sí, hi havia uns peixos molt bonics, oi? I vam intentar agafar-ne un. Però anaven massa ràpids per a nosaltres.

En aquest punt, la mare i l'infant elaboren un relat per torns. Tot i que George (o qualsevol altre infant com ell) no és capaç d'estructurar el relat, situar-lo en el temps i el lloc, o conèixer la

sintaxi per representar una experiència passada, pot participar en la descripció de la seva mare, i afegir informació, detalls i perspectiva en el punt just. La parella conversacional elabora conjuntament un relat.

La tercera etapa

Finalment, quan els infants tenen tres anys poden contar un relat per ells mateixos, o afegir fragments a un relat dels pares que possiblement aquests no coneguin.

Mentre que els narradors més joves (18-36 mesos) depenen de la conversa i d'una parella de conversa forta per elaborar relats, els infants una mica més grans poden fer narracions per ells mateixos. Als tres anys han assumit la noció de què significa explicar una història, i quins són els requisits bàsics. El meu fill Sam, per exemple, als dos anys i mig diu molts cops al dia, «Vols sentir aquesta història?» i comença a explicar històries com la que segueix: «Quan l'Ariel estava nedant va veure un escorçana enorme i el va picar i va haver d'anar a l'hospital.» Un fet típic d'aquesta etapa, els relats de Sam s'inspiren sovint en una part d'un fet real. (Coneix algú que es diu Ariel que va anar en caiac a Mèxic on hi ha escorçanes.) Un altre home, parent de l'Ariel, el va picar alguna cosa dins l'aigua. Sam ha barrejat les dues persones i els dos esdeveniments, però amb bon criteri, i li ha afegit un toc dramàtic, que l'Ariel va haver d'anar a l'hospital (completament inventat). Però Sam també demostra que comprèn els requisits socials, lingüístics i cognitius de la situació narrativa.

És solament en aquest punt que els infants realment negocien amb els seus pares el passat, i suggereixen que és només ara quan tenen una representació interna individual de l'experiència, separada de la que han pogut elaborar conjuntament amb els pares.

Fins i tot en aquest punt, els infants estan totalment vinculats a l'estructura intersubjectiva. És típic dels tres anys començar a parlar d'un fet del passat i sentir-se completament frustrat i desconcertat quan el pare o la mare no solament no recorda el fet sinó que no pot elaborar-lo de manera que reflecteixi la història.

No tots els pares i infants expliquen relats amb la mateixa freqüència, amb la mateixa finalitat, o amb el mateix estil. Quines són algunes de les diferències individuals que hem trobat en la manera d'explicar històries de pares i infants?



Evocadors i realistes

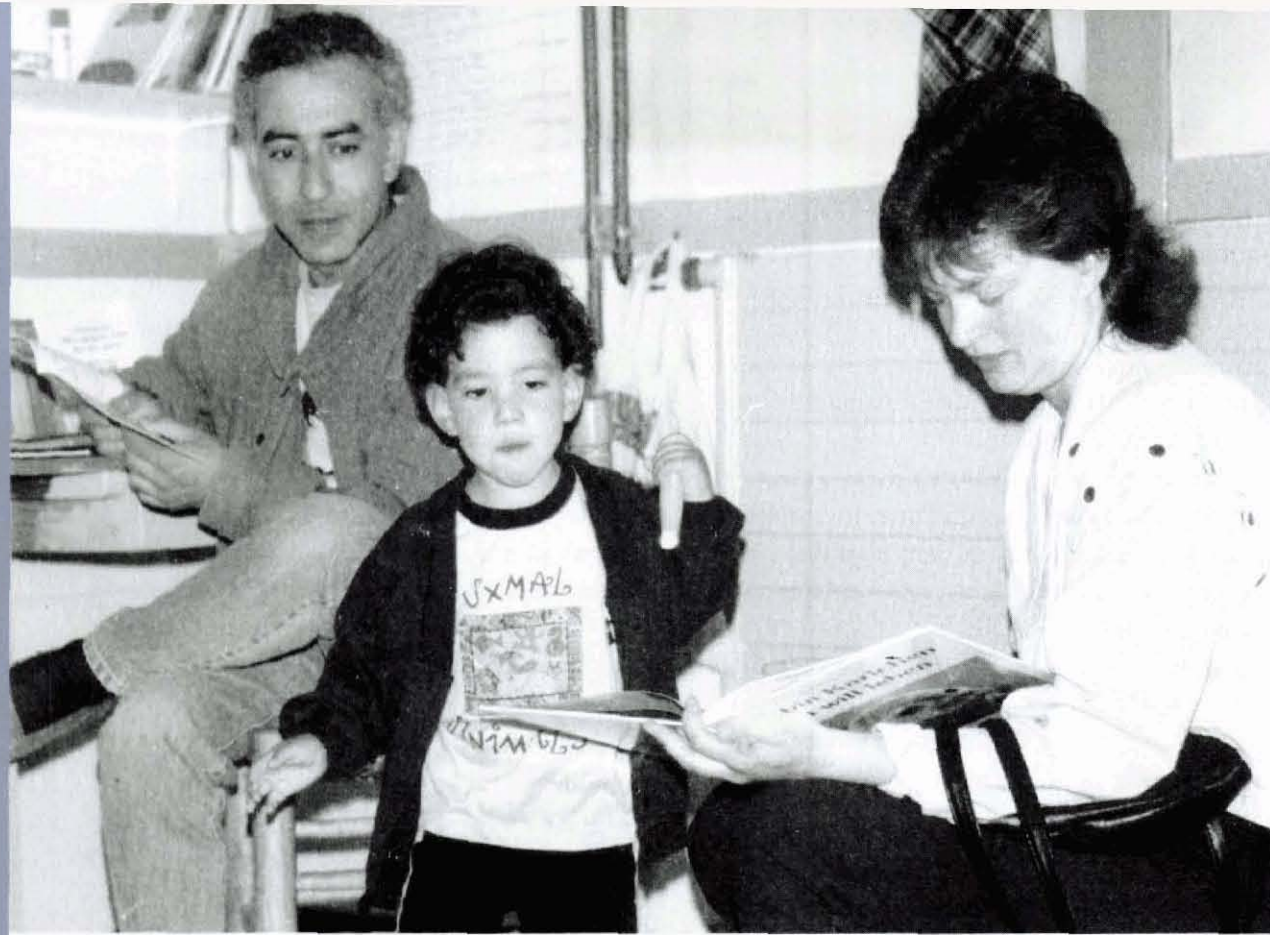
En el meu estudi *Learning to Reminiscence*, veiem que algunes mares parlen molt del passat amb els seus infants petits. Expliquen històries del passat molt adornades i amb molts detalls. La mare i l'infant fan torns tot explicant una experiència compartida. Més interessant encara, aquestes parelles mare/infant sembla que parlen del passat per l'única raó que fer-ho és divertit, una cosa interessant per fer-la junts. Per exemple, l'infant assenyala una flor que hi ha en un gerro damunt la taula. La mare diu: «Oi que és maca, aquesta flor? Te'n recordes quan la vam collir? Vam passejar pel camp. L'herba era humida, i tu et volies treure les sabates. Recordes què més hi vam trobar?»

L'infant diu: «Llimac!»

I la mare continua el seu relat: «Ah, sí. Era ben llefiscós, oi? Ecs. No ens va agradar gens, aquell llimac.» Tota l'estona l'infant se la mira fixament i comparteix aquest record de l'experiència.

D'altra banda, algunes mares i els seus infants sembla que parlen del passat molt poques vegades. Aquestes parelles mare/infant expliquen històries curtes, soltes, amb pocs torns conversacionals i pocs detalls. Altre cop, potser d'una manera més reveladora, només parlen del passat com una manera d'explicar o aclarir alguna cosa que fan en el present. Per exemple, una mare realista diria al seu infant: «Busca les sabatilles, Zoe. Les vas amagar ahir? Em sembla que les vas posar sota la cadira.»

Vam descobrir que quan els infants tenien tres anys i mig els evocadors de records eren capaços



de donar informacions noves en les converses sobre el passat i podien allargar una conversa i tenien més facilitat per iniciar converses sobre el passat. En altres paraules, semblava que l'estil de la parella a l'inici de l'estudi predeia quant i com parlaria l'infant sis mesos més tard.

Després de trobar diferències d'estil en la manera que els infants petits i els seus pares parlaven del passat, vam decidir veure si aquestes diferències es presentaven en les interaccions de parelles en els parvularis. Vam observar infants de tres i quatre anys en un parvulari i vam descobrir que els infants fan servir els dos estils narratius: evocació de records i records realis-

tes. Certes investigacions indiquen que els infants tímids tenen menys probabilitats de ser evocadors de records que els infants extravertits. El que no sabem és el motiu. Potser si un no té facilitat per narrar es torna tímid. O si és bon narrador es torna extravertit. Potser ambdues característiques tendeixen a coincidir, o potser la timidesa inhibeix la capacitat narrativa. Serà fascinant aprofundir en qualsevol d'aquestes possibilitats.

Quan l'infant arriba als quatre anys comença a explorar el ventall de gèneres narratius a la seva disposició. En aquest moment una característica sorprenent és la sensibilitat de la seva oïda

per a l'estil. Els infants harmonitzen completament amb les diferents classes de formats, trops, i altres aspectes estilístics de la narrativa. Revelen aquesta sensibilitat en les seves narracions en correspondència amb d'altres que han sentit. Per exemple, en un estudi els infants escoltaven poemes i narracions d'autors com Emily Dickinson i Silvia Plath. Quan van haver d'escriure les seves pròpies narracions, molts dels infants van utilitzar les estructures rimades i metàfores de Plath, Dickinson i altres (Engel, 1995). Un exemple clar d'aquest desig per part dels infants és fer acudits xocants molt abans que puguin entendre els mecanismes de l'acudit. Capten i utilitzen el format i el so de l'acudit i l'omplen amb el seu propi contingut. Abans que els infants puguin explicar una metàfora, o inventar-ne alguna de fàcil interpretació, agafen l'estructura bàsica i gaudeixen explorant-ne les possibilitats. Això queda clarament demostrat en el llibre clàssic de Kenneth Koch sobre l'escriptura dels infants (1973).

Una nena de tres anys, Justine, pinta amb aquarel·les. La seva mare li pregunta si li agradaria escriure alguna cosa en relació amb el que pinta. La jove pintora immediatament diu que sí amb el cap i dicta: «El nen entrava a casa i pujava per l'escala i no tenia peus perquè es va despeuar per baixar per l'escala.»

Aquest exemple mostra com és de viva la forma narrativa per als infants. Els apassiona en la mateixa mesura el tema, com s'explica i els motius pels quals s'explica. El procés de narrar és sovint tan satisfactori i psicològicament profitós com la manera en què acaba la història. En l'exemple anterior, el procés d'inventar paraules

i crear al·literacions és tan important com el contingut de la història. Es tracta d'una nena que ha estat estimulada a jugar amb el llenguatge, i a fer servir els relats com una manera de jugar.

Un nen de tres anys, aparentment sense motiu, explica a un amic adult:

—«Saps què?», va dir la mare, «tens mal d'estómac». «No és veritat» va dir el nen. Es va mirar la seva mare amb cara de savi: «Tinc un ós a la panxa.»

El relat, tot i ser breu, és molt complex. Explica la història en termes de diàleg estretament entrellaçat. Els personatges s'expressen amb frases contingents (frases que els relacionen tan gramaticalment com en termes de contingut). A més, el diàleg no s'utilitza com una elaboració o una digressió, sinó per construir la història. Aquesta història a través d'un diàleg porta cap a un «problema» narratiu. La mare creu que el nen té mal d'estómac. La història acaba amb un gir sorprenent dels esdeveniments (l'ós a l'estómac) que també serveix com a resolució al problema dramàtic. Aquest nen ha escoltat moltes narracions i lectures des de la infantesa. És possible que aquesta habilitat precoç i l'ús de les tècniques narratives siguin conseqüència de la seva exposició a una gran varietat de material narratiu.

Es demostra que la narració és l'únic fort presagi de capacitat de llegir i escriure. Gordon Wells ha demostrat en el seu esplèndid estudi sobre els infants de Bristol que aquells que havien explicat i escoltat històries a casa abans dels quatre anys serien probablement els que tindrien més facilitat i interès a aprendre a llegir quan anessin a l'escola (Wells, 1986).

El que pot fer explicar històries

Un infant de dos anys i mig explica al seu oncle:

—Érem a l'avió. I un home va escridassar en Dan [el seu germà]. I la mare es va enfadar amb l'home. I quan vam seure, vaig dir a la mare, «Aquell home era un malparit. Oi, mare?» I tot-hom va riure.

El públic [el seu oncle] es va posar a riure.

Quan un infant explica una història, no només vol dir alguna cosa, sent alguna cosa, es refereix a un esdeveniment; més important, *fa* alguna cosa.

Què feia aquest nen? Compartia part de la seva experiència vital, entretenia, sorprenia i divertia el seu oncle, practicava les seves habilitats com a narrador i demostrava la seva identitat tan valenta i audaç. El magnífic llibre d'Austin, *How to do things with words* ens demostra que les paraules no només signifiquen i es refereixen a coses, les paraules fan coses. Podem prometre, amenaçar, unir, desunir, etc. El mateix és cert de les històries. La gent fa coses amb les històries.

Una de les coses que fan és narrar una vida interior i una identitat, i compartir la vida interior i la identitat amb els altres.

En estudis de famílies de Baltimore parlant del passat, Peggy Miler va demostrar que els infants descriuen sovint als seus pares experiències desconcertants. Les històries creen dos nivells d'intercanvi emocional: una repetició del que van passar i tota la resposta emocional que sentim en explicar la història (Miller i Sperry, 1986). Bruner va suggerir que les narracions actuen com a recipients refrigeradors, en els

quals les fortes experiències emocionals i cognitives poden reconstruir-se amb menys impacte del que tenia l'original. Quan els infants contenen de nou experiències preocupants es beneficien de la distància que els dona contar de nou. De forma similar, la reacció de l'adult té el potencial de ser prou intensa per fer que la nova narració sigui catàrquica, i al mateix temps prou tranquil·la per fer la narració segura i útil.

Com ja he descrit en un altre lloc, explicar històries és una activitat essencial, potser l'activitat essencial dels éssers humans (Engel, 1995). Està al servei d'una miriada de funcions per als infants. Les històries permeten als infants aprendre coses de la seva cultura, però també són una mena de passaport cap a la cultura. Els infants expliquen històries com una manera de solucionar enigmes emocionals, cognitius i socials i resoldre problemes o preocupacions. Potser, i més important, les històries són un dels camins fonamentals de creació i engrandiment personal. El repertori acumulat de narracions dels infants en desenvolupament els dona un sentit de si mateixos a través del temps i de la situació. En la mesura en què expliquem històries sobre nosaltres mateixos, construïm l'ésser constant que hi ha en el nostre interior juntament amb molts nosaltres mateixos que emergeixen en el context, l'experimentació de Williams Janes amb «Jo» en molts «meus».

Els infants no estan preparats només per explicar històries, sinó fortament lligats a les respostes dels que els escolten, desitjosos de ser bons narradors, conduïts a explicar les coses que són importants per a ells, i a comunicar qui són. És interessant pensar que quan els infants tenen

una manera inestimable de penetrar en l'experiència del vostre infant. Un motiu pel qual és tan important tenir molts adults treballant amb grups d'infants és que hi ha prou interlocutors per poder tirar endavant. Si sou responsables de vuit a dotze infants és difícil tenir converses cada dia amb tots.

Una segona manera d'estimular el desenvolupament de la narrativa és parlar sovint del passat i del futur. Als infants, almenys fins als setze mesos, els agrada sentir parlar del seu passat i de plans per al futur, tant si es tracta del que faran més tard aquell dia com d'una festa que hi haurà al final de mes. Molt temps abans que els infants mostrin una comprensió plena del passat i del futur, o del temps en ell mateix, els agrada sentir parlar sobre ells a les persones que els envolten. A les escoles bressol o en instal·lacions terapèutiques, el fet de tenir converses amb els infants sobre les seves vides és una manera d'establir una relació que ultrapassa el context immediat. A més, com més es practiqui aquesta classe de planificació i evocació, més oportunitats tindran per desenvolupar un repertori intern d'històries. Als infants, també els agrada molt sentir parlar de la vida dels adults que estan amb ells. A fi de desenvolupar una veritable relació amb un infant de qui tingueu cura, necessiteu mantenir converses genuïnes. Això vol dir que també heu de parlar de vosaltres. Triem clarament el que compartim i el que no. Però una conversa unilateral és una versió molt pobre de la realitat i posa obstacles als infants per aprendre dels adults amb qui estan, i per experimentar un diàleg veritable.

Finalment, els infants necessiten sentir i parti-

cipar en una àmplia diversitat d'històries. Tal com he intentat demostrar, els aprenents del llenguatge més joves tenen una oïda sorprenentment sensible per a l'estil. Assaboreixen i absorbeixen tota classe d'històries, formats narratius i gèneres, des de l'al·legoria fins al poema. És natural triar històries interessants per llegir en veu alta. Per exemple, els mestres trien històries sobre separació a principi d'any, i sobre la verema a la tardor. Però és important escollir històries també pel seu llenguatge, estil i sensibilitat. Als infants, els agraden, i se'n beneficien, les històries, poemes i cançons que no entenen del tot, però que tenen alguna cosa (to, ritme, imatges, per exemple) amb què es poden relacionar. Un bon exemple és la crida del *Book of Practical Cats* de T. S. Eliot. Massa sovint les narracions escrites per a infants sobre temes populars no tenen cap classe de forma narrativa ni força lingüística.

Una de les maneres més efectives d'ensenyar als infants que la gent viu en comunitats diferents és compartir amb ells narracions d'altres cultures. Així, més que sentir parlar d'una cultura, senten la cultura a través de les seves narracions. És important no solament introduir els infants en altres comunitats a través d'històries d'aquestes comunitats, també és una manera efectiva de validar els estils narratius i els hàbits dels infants amb qui treballem. Com he intentat demostrar, els infants interioritzen els valors narratius de la seva comunitat. Pot ser una limitació seriosa per a un infant el fet d'entrar en un entorn on la seva manera de narrar o de correspondre a les històries no sigui acceptada ni aplaudida. En comptes de corregir l'estil narratiu de l'infant, o el que diu

en la seva narració, escolteu, contesteu i assumiu que el seu estil és vàlid.

Les històries no cal que se'ns presentin en forma de llibres. Moltes comunitats tenen una important tradició de narrativa oral. Una de les lliçons més importants que he après de la meua investigació és que les històries poden constituir una part important de les converses diàries. Aquí hi ha lloc per a narracions de totes classes. Aquestes diferències poden reflectir la personalitat, la cultura i l'interès. Com més ric sigui el repertori d'estils narratius a què està exposat un infant, més possibilitats tindrà per desenvolupar la seva pròpia veu narrativa, que reflecteixi alhora la seva comunitat, la seva família i la seva vida interior. ■

Bibliografia

- AUSTIN, J. L.: *How to do things with words*, Nova York: Oxford University Press, 1962.
- BRICE HEATH, S.: *Ways with words*, Cambridge: Cambridge University Press, 1983.
- BRUNER, J.: *Actual minds, possible worlds*, Cambridge, MA: Harvard University Press, 1986.
- ENGEL, S.: *The stories children tell*, Nova York: W. H. Freeman, 1995.
- KOCH, K.: *Rose, where did you get that red? Teaching great poetry to kids*, Nova York: Random House, 1973.
- MILLER, P., i L. SPERRY: «Early talk about the past: The origins of conversational stories of personal experience», a *Journal of Child Language*, núm. 15, 1988, pàg. 293-316.
- NELSON, K.: *Narratives from the crib*, Cambridge, MA: Harvard University Press, 1989.
- SCHANK, R.: *Tell me a story*, Nova York: Scribners, 1990.
- SNOW, C., i C. FERGUSON: *Talking to children*, Cambridge: Cambridge University Press, 1977.
- WELLS, G.: *The meaning makers*, Portsmouth, NH: Heinemann, 1986.

El valor de les petites coses

A través del valor que dona a les petites coses, l'adult contribueix a la formació de la personalitat de l'infant. Els detalls de la vida quotidiana, aparentment insignificants i que moltes vegades passen desapercebuts per als adults, en realitat són elements bàsics de l'educació de l'infant.

Els infants de dos a tres anys d'una escola bressol, amb les seves dues mestres, surten sovint a caminar pels voltants de l'escola per conèixer junts el seu entorn. Avui, l'objectiu és la farmàcia i la intenció concreta de la visita, mesurar el pes dels nens. Abans, les mestres els han explicat on van i què hi van a fer. Quan hi arriben, la farmacèutica convida cada infant a pujar sobre la bàscula, explica a cada un quina actitud corporal ha de tenir –quiet un moment, sense agafar-se enlloc– perquè així la bàscula podrà saber exactament el seu pes. Els infants, un darrere l'altre, van pujant sobre la bàscula, tot examinant atentament i encuriós, els gestos de la farmacèutica. Ella, molt pacient, en acabar cada pesada dona a l'infant el tiquet que imprimeix la màquina i li diu quin és el seu pes, tot recomanant-li que el guardi a la butxaca i el doni als pares quan arribi a casa. Els nens s'han pres l'activitat molt seriosament i els resulta interessant. No cal dir que tots han conservat el tiquet fins arribar a casa, on han explicat la gran novetat del dia.

Que encertada l'actitud de la farmacèutica, enfeinada com estava a la botiga, en explicar a cada infant el mateix, un per un, i en donar a cada un

Pepa Òdena

el seu tiquet! Ha establert un contacte personalitzat quan el més fàcil per a ella hagués estat fer passar ràpidament els nens i donar el tiquet a les mestres, les quals, en definitiva segons el pensament adult, saben valorar les xifres allí escrites.

L'anècdota em serveix per introduir el tema. La vida està feta d'un gran seguit de petites coses. Els adults moltes vegades no les valorem o bé ens passen desapercebudes perquè, de tant fer-les, se'ns han convertit en rutina i ja formen part de les nostres pautes habituals d'actuació. Però per als infants, i especialment per als més menuts, abans dels tres anys, la vida és tan plena...! Tot el que succeeix a cada instant és important i els instants d'una jornada són quasi infinits, només la necessitat de dormir o un malestar físic o emocional posen límit a l'avidesa dels seus interessos. Per a ells no hi ha rutina, la vida és tot un seguit de coses sempre noves i valuoses, en positiu i en negatiu: accions, moviment, pensament, objectes, emocions, voluntat de comunicació, persones, ambients, etc.

Moltes vegades els adults no som prou conscients de la capacitat dels infants i no els tenim en compte o els tractem com si fossin éssers humans minusvàlids o incapaços; «diem» –en paraules de Josep M. Espinàs al diari *Avui* (4 de juny de 1997) en referència a un article de Montserrat Jubete¹ «és un adult en potència, però no pensem prou que és una persona en presència». No valorem, o ho fem poc, la importància que tenen



Cada cullerada és diferent.

pressa o quan està tranquil·la, si la cullerada va acompanyada d'una mirada de «complicitat» per part de l'adult, d'una paraula o d'un somriure o si, al contrari, la mirada i la veu de l'adult estan posades en una altra ocupació o pensament que no és precisament l'aliment del nen; la textura de l'aliment tampoc no és mai la mateixa; o la quantitat que una cullerada carrega tampoc és sempre igual; l'energia o la pressa amb què se li dona varien molt sovint i fan que l'activitat de menjar tingui cada dia matisos

ben variats. La saviesa popular ho ha entès així des de fa molt de temps; pensem sinó en una cantarella que ha acompanyat, i encara acompanya, el menjar de molts infants quan se'ls dona a cullerades i no tenen gaire gana: «aquesta, pel pare... aquesta, per la mare... aquesta, per l'àvia...» i així successivament van entrant els noms de les persones properes a l'infant, i la cantarella introdueix l'element emocional i ajuda a veure una novetat a cada cullerada i la fa més atractiva i el nen menja amb més facilitat. I si és l'infant mateix qui es porta el menjar a la boca, tampoc no ho fa mai igual perquè la seva mà cada dia és més destra i en sap més, d'un dia a l'altre no li cal temptejar tant per aconseguir introduir el menjar a la boca; i aquesta satisfacció per la destresa i pel propi progrés fa que les cullerades siguin també diferents.

Són innumbrables les tasques que podrien semblar rutinàries, però que no en són; el canvi de bolquers d'un dia no té gaire a veure amb el del dia següent i no és igual que el del dia anterior, encara que a nosaltres ens ho sembli, perquè l'infant embolcalla l'activitat amb els sentiments i emocions d'aquell moment, que no són iguals d'un dia per l'altre.

El contacte corporal entre l'adult i l'infant és, sobretot en els primers mesos de vida, una necessitat ineludible. Pensem en com incorpora l'infant tot el que subliminalment o subconscientment li transmet l'adult amb el seu cos, per exemple la suavitat o brusquedat dels gestos en banyar-lo, la pressió dels dits en agafar-lo amb les mans, la imposició de l'acció o l'espera de la participació de l'infant en vestir-lo, i tants d'altres.

Els gestos, paraules o rituals de salutació i de comiat entre les persones, que en són d'insignificants i com són d'importants pel que tradueixen d'una actitud de relació o d'afecte! Recordo una nena de sis mesos que, en arribar el seu pare després d'unes hores de no veure-la la saludà amb un petó, unes paraules i uns moments de proximitat física potser esperant la reacció de la nena; recordo que ella no va dubtar a posar-li suaument la seva maneta sobre el braç tres vegades, una darrera l'altra, amb el rostre ple de satisfacció i en un senyal que no dubto d'interpretar com a voluntat de comunicació amb ell. Aquesta és una actitud que l'adult no pot mai obviar en presència dels infants. Als infants cal saludar-los igual que als adults i no oblidar d'acomodar-nos-en quan ens separem. I sobretot cal *donar temps* a la seva insinuació o a la seva resposta: el temps de l'infant que no acostuma a coincidir amb el de l'adult, de vegades més lent, d'altres, més ràpid.

La sortida al carrer, el mateix carrer de cada dia, que els adults veiem sempre igual, cada dia és diferent. Hi ha mil i un detalls fixos que l'infant descobreix a poc a poc i que fan interessant i nou el recorregut, aparentment monòton, de cada dia. Però hi ha circumstàncies variants que acolorixen emotivament aquell «camí» aparentment igual: les persones amb qui es creua o amb qui s'atura, els animals, gossos, ocells, gats o altres, fulles d'arbre o altres plantes, uns dies amb flor altres vegades sense; els cotxes que passen, els sorolls, els moviments de tota mena i de variada procedència; tot és diferent i per això especialment interessant.

La identitat personal

En l'activitat de l'anècdota exposada al principi, és ben clar que la farmacèutica ha valorat, potser intuïtivament, la individualitat de cada infant; li ha donat quelcom, el tiquet, que només és per a ell, li pertany. I, com n'és d'important tenir alguna cosa pròpia en un ambient, l'escola, la col·lectivitat, on no sovintegen les coses personals! A l'escola, quasi tot és de tots. Però les persones necessitem les nostres pròpies pertences, allò que és nostre, que ens fa ser 'nosaltres' i no els 'altres'. L'infant també ho necessita.

Fem participar els infants en allò que els concerneix? Molt sovint, no, ni en les qüestions vitals per a ells ni en els petits detalls que els envolten. Les decisions referents a la vida de l'infant: on anirà, amb qui, quan, que hi farà, on dormirà, com vestirà, etc., són generalment decisions preses per l'adult; es decideix allò que, a l'adult, li convé més, o allò que ell creu que més convé a l'infant. Però, i l'opinió de l'infant? no compta? L'infant també té suggeriments per fer-nos en allò que el concerneix. Facilitem que ens ho manifesti? o més aviat amb la nostra actitud ho avortem? Com ho recollim? Com ho captem? Impressiona veure els ulls d'un infant –un infant que, encara que no parli, ja entén tot allò que parlen d'ell– quan els 'grans' estan prenent una decisió que l'afecta. L'expressió dels seus ulls ens fa pensar en tota una varietat de sentiments i emocions que poden envair-lo: alegria, interès, por, inseguretat, contrarietat, desaprovació; els ulls parlen abans que tot el cos exploti i manifesti, com pot, el que aquella decisió adulta li comporta: salts de content, animació, plors, rebequeria o tossuderia. Aquestes manifestacions globals del seu cos parlen abans que l'infant pugui parlar amb paraules.

Si li expliquem el que proposem que ell faci, el que nosaltres farem, i a més li donem els raonaments i li demanem el seu consentiment, i l'escoltem, i prenem en consideració el que ell ens manifesta, estarem introduint una actitud de valoració de la comunicació que sens dubte més endavant



Res no és igual d'un dia a l'altre.

en la seva vida formarà part de la base de les seves actituds. En aquest cas, li estarem donant un model de relació entre les persones, de comunicació de les decisions. En el cas contrari, el que interioritzarà l'infant és l'autoritarisme: l'adult decideix, l'infant acata les decisions; no hi ha més opció que fer allò que decideix l'adult. Quan sigui gran, per canviar, haurà de fer un exercici no sempre fàcil, i el més probable és que no canviï i repeteixi amb els seus infants el mateix esquema après.

Si li donem oportunitat de decidir allò que fa referència a la seva persona li estarem oferint una possibilitat de creixement, de maduració personal i un model de no imposició adulta, per exemple decidir què vol menjar o quina quantitat d'aliment pot admetre. En una escola bressol no és el mateix posar davant de cada infant el plat corresponent amb la fruita que nosaltres decidim que han de menjar, o oferir-los una plata amb varietat de fruites perquè cada un pugui agafar les que en aquell moment li vénen més de gust i es veu amb capacitat de menjar. El cas que segueix pot il·lustrar el que diem. En el grup de 18-24 mesos d'una escola bressol tenien 'un problema': els nens no menjaven enciam, «no en volen» deien les mestres. Algú els va suggerir que deixessin una plata enmig de la taula com oferta lliure per acompanyar el segon plat. Ho varen fer, i els nens van començar a agafar trocets d'enciam, ara uns nens, ara uns altres, ara una mica, ara una mica més, i en pocs dies es va acabar el 'problema'. Tots els nens menjaven enciam.

Un altre aspecte poc atès, o poc entès per part dels adults, és l'interès per al coetani, la necessitat de contacte de l'infant amb altres infants; és un d'aquests «petits detalls» que manifesten molt precoçment els nens petits: les mirades de complaença en veure's dos infants quan es troben o l'excitació d'un bebè en presència d'un germà o germana més gran. Meravella veure com un infant en busca d'altres i s'hi acostava, o demostra interès en acostar-s'hi, quan els veu enmig d'un grup d'adults. La manifestació verbal d'aquest desig fa poc vaig sentir-la en boca d'un nen de tres anys, fill únic i alumne d'escola bressol, que durant les vacances amb els seus pares els deia amb una certa exigència: «Vull estar amb altres nens!» Ho valorem prou, els adults? Tenim en compte aquestes *petites-grans* manifestacions dels infants que ens guien pel camí de les seves necessitats?

L'actitud adulta influeix en el progrés de l'infant. Som els adults, els qui hem de tenir clar que per als infants no hi ha monotonia ni rutina en l'ac-

tivitat diària, que els detalls s'han de vetllar, i força, perquè són importants i fonamenten els avenços de l'infant, i ignorar-los o deixar-los passar sense donar-los la importància que tenen és deixar perdre una ocasió no recuperable, encara que per sort d'ocasions de «petites coses» n'hi ha a milers i sempre.

Perquè l'encadenament d'aprenentatges que és a la base de l'aprenentatge significatiu es fa a partir de petites coses, les coses conegudes per l'infant en la vida quotidiana. En els primers circuits de connexions neuronals que construeix el cervell hi ha el llenguatge, les emocions, els sentits, el moviment, tots ells emergents en les petites, aparentment insignificants, però significatives, accions de l'infant.

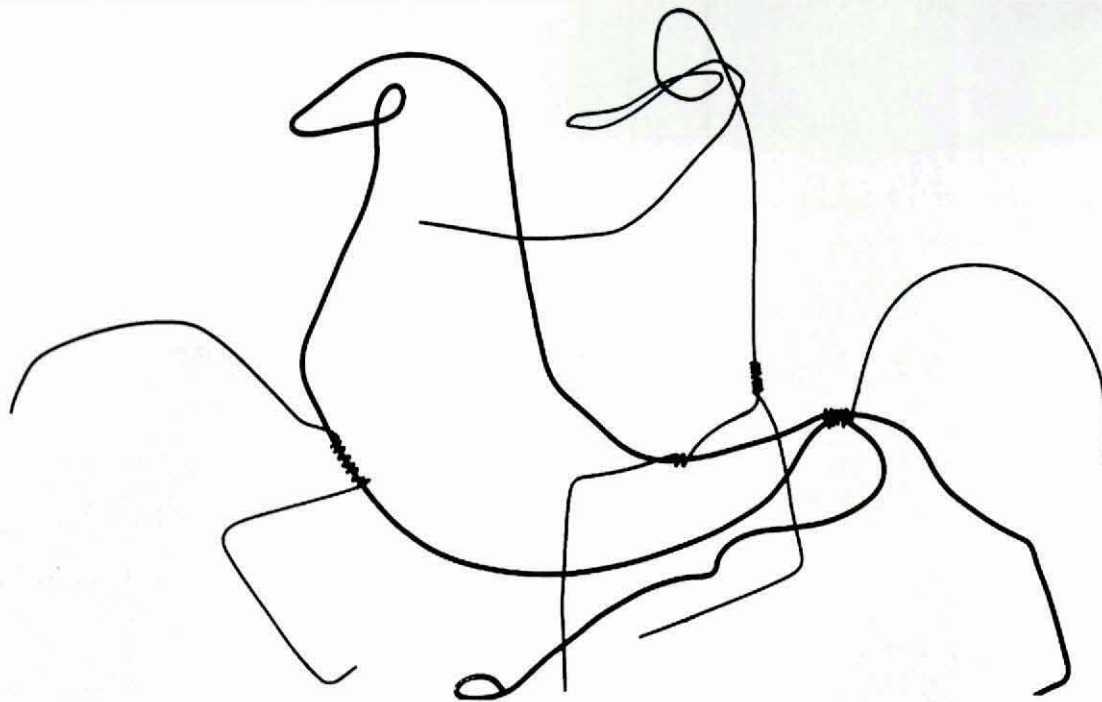
Si l'infant té prou temps, i tranquil·litat emocional, per copsar i assimilar totes les petites coses, novetats, que enriqueixen la «monotonia adulta» de cada dia, si els adults li ho permetem i hi contribuïm amb la nostra actitud i la nostra paraula, sens dubte ajudarem a ampliar la infinitat de connexions neuronals que el cervell pot fer en els seus primers temps de vida i la gran xarxa neuronal creada no serà baldera, perquè constituirà un tram de connexions cada cop més ample i, per tant, cada cop més ric, sobre el qual s'aniran bastint, en progressió geomètrica, noves connexions i en conseqüència nous sabers, noves possibilitats. Les darreres descobertes en el camp de la neurologia confirmen que els primers anys de vida són crucials i expliquen el procés que segueix el cervell en la formació de la xarxa neuronal, base de l'aprenentatge.²

L'aprenentatge a partir de l'exemple viu, de fets participats per l'infant, és un aprenentatge sòlid normalment basat en els petits detalls del quefer quotidià. En aquest aspecte, Elinor Goldschmied ens recorda amb freqüència assídua, en referència a les coses que els infants aprenen, un pensament xinès que en boca d'un infant diu, més o menys, «si m'ho expliques, me n'oblido; si m'ho ensenyes i ho veig, tinc por de no recordar-ho; si ho faig, ho aprenc». Les «petites coses» de cada dia s'han de veure i s'han de viure, però sobretot l'infant les ha de poder fer, si volem que contribueixin a la seva formació global. Tot un repte per als adults. ■

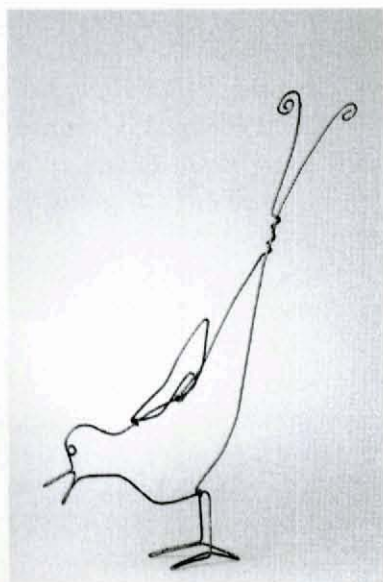
Notes

1. JUBETE, Montserrat: «Practiquem els drets de l'infant», *Infància*, núm. 96, maig-juny de 1997.
2. NASH, J. Madeleine: «Fertile Minds», *Time*, 10 de febrer de 1997.

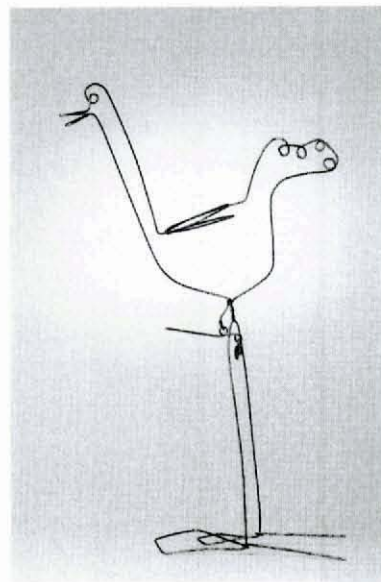
Sandy Calder



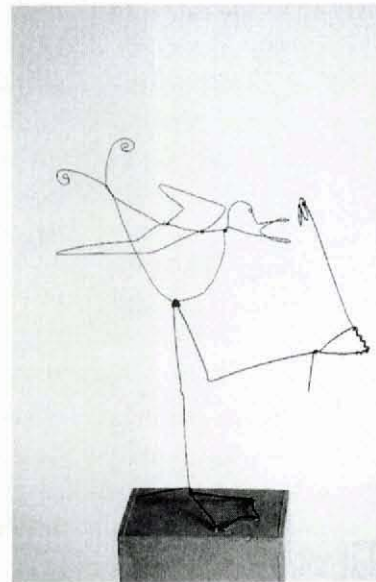
El cavaller (cavall encabritat), 1929.



Ocell, 1927.



Ocell mascle, 1927.



Ocell amb ulleres, 1930.

L'any 1998 es commemora el centenari del naixement d'Alexander Calder (Filadèlfia, 1898). La Fundació Joan Miró s'avança a les celebracions amb una gran exposició que, a partir dels aspectes més íntims, fa un recorregut per tota l'obra d'aquest artista excepcional fins a arribar al que s'ha considerat l'essència del seu treball: l'obra en moviment.

INFÀNCIA es vol fer ressò d'aquesta commemoració i dedicarem les bones pensades de 1998 a aquest excepcional i entranyable artista, bona part de l'obra del qual radica en la una senzillesa i humilitat naturals.

De moment, com a primer tast, presentem un Calder que pren, amb la simple línia de les seves figures de filferro, la gràcia del moviment d'animals, persones i escenes del circ. És una línia amb sentit de l'humor, que esdevé volum i adquireix vida i força.

Des de les planes de la revista encoratgem a fer conèixer als nens l'obra d'aquest infant gegantí i a visitar-ne l'esplèndida exposició que li dedica la Fundació Miró, fins al 15 de febrer (tel.: (93) 329 19 08). ■

Conversa amb Jerome S. Bruner

Quan el joc és imaginació

INFÀNCIA: *Què és el més important que l'escola pot oferir als infants, segons la vostra opinió?*

Jerome S. Bruner: El sentit del respecte per ell mateix, del seu propi jo, la seguretat personal per poder confiar en les pròpies capacitats. I això es pot fer deixant els nens fent coses amb els altres, actuar entre ells, aprenent a negociar per aconseguir arribar a acords, a un consens, a compartir significats.

I.: *I als infants de 0-6 anys, què els ha de donar, l'escola?*

J. S. B.: El sentit que el món és un lloc regular, que hi ha formes o camins habituals que ells mateixos poden conèixer. Se'ls demana que s'acostumin a pensar. Han de saber que són capaços de fer-ho. Per aquí és per on han de començar.

Deduïm el que Bruner entén per joc a partir dels seus escrits (Bruner, 1986). En parla com d'una activitat d'exploració i invenció amb la construcció

Amb motiu de la seva investidura com a doctor honoris causa per la Universitat de Girona, el filòsof i psicòleg Jerome S. Bruner va poder concedir uns pocs minuts, de la seva agenda atapeïda, a INFÀNCIA. En la breu entrevista mantinguda amb ell, Bruner insistí en la importància d'educar en el diàleg i la cooperació i, naturalment, en el paper decisiu del joc per al desenvolupament de la imaginació, element definitori per excel·lència, segons Bruner, de l'ésser humà.

Puri Biniés

d'un escenari, que es transforma a partir de la interiorització. El joc, a més, i no en últim lloc, és també una font de plaer.

Després d'introduir els resultats de múltiples investigacions en un ordinador, Bruner extreu una gradació de factors que contribueixen a enriquir el joc. Hi figuren, en primer lloc, l'ús de mitjans i activitats que permeten a l'infant construir alguna cosa. En segon lloc, la presència d'un adult, però no de l'adult director, sinó d'aquell que, amb la seva presència, proporciona un ambient estable, i també la informació que l'infant sol·licita. Un altre element important és la parella, el company amb qui intercanviar i negociar. I finalment, un entorn ric, motivador, actiu.

I.: *Quina és la millor joguina per a un infant, quines característiques ha de tenir?*

R.: Les millors joguines són aquelles que no imposen un significat concret al nen. Hi ha joguines tan completes, amb un significat tan tancat, que no deixen oportunitat als nens per imaginar altres possibilitats. Prefereixo aquelles joguines carregades d'ambigüitat. Quan jo veig un infant jugant amb una pedra i dient «això és un elefant», presencio un fet meravellós i extraordinari: la imaginació i el joc amb tot el seu poder per transformar coses en altres coses.

I.: *I el joc, quin paper té en el desenvolupament dels infants?*

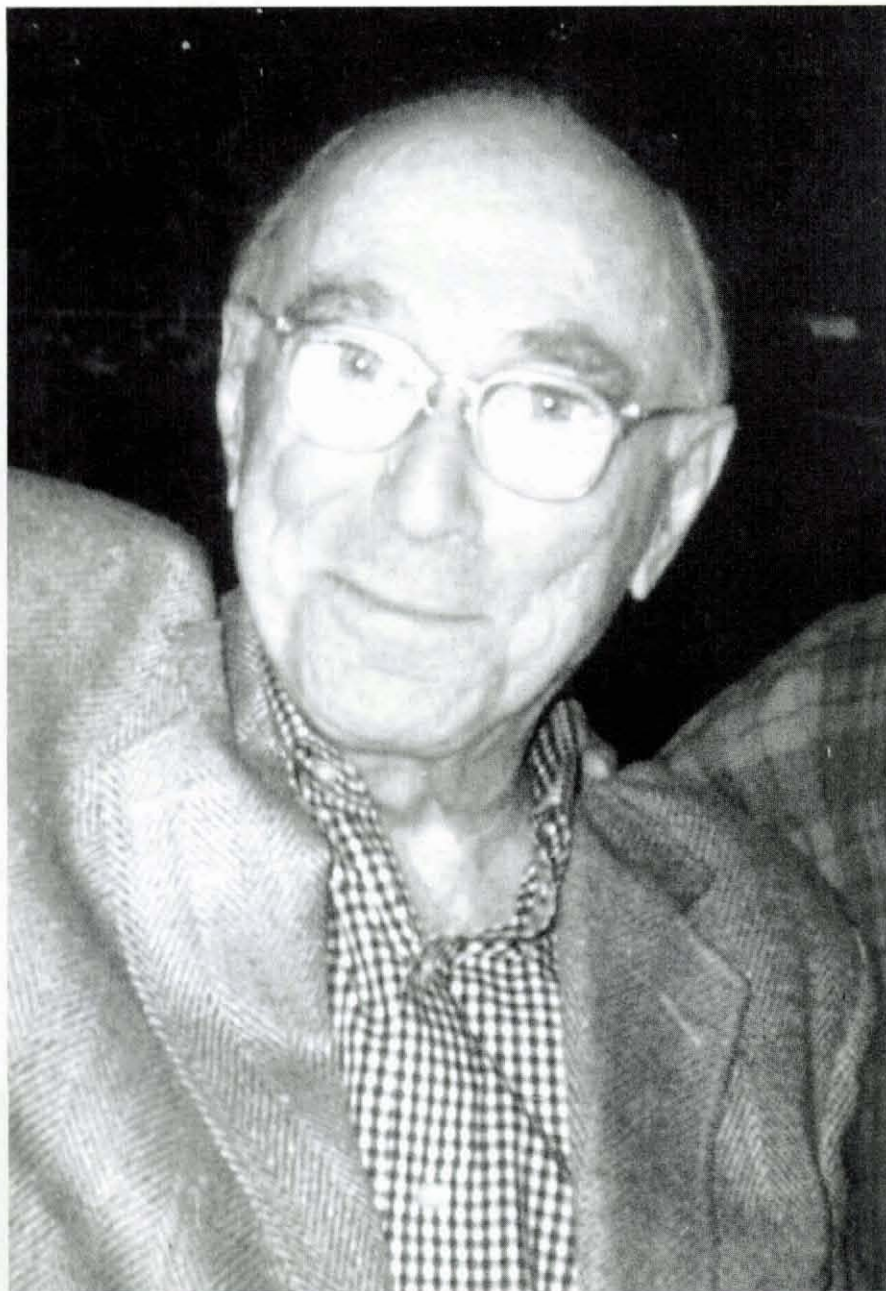


Foto: Ramon Canals

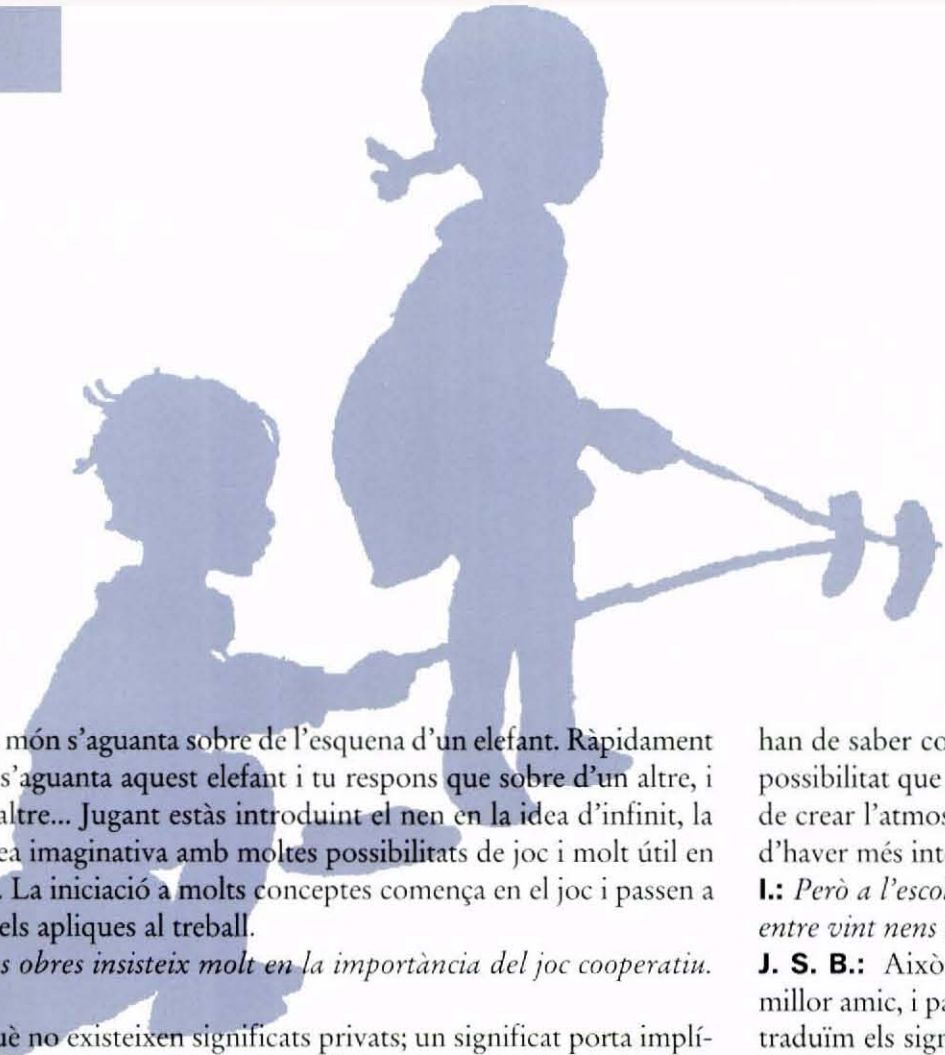
J. S. B.: Hauríem d'entendre el joc dels infants en un sentit més ampli, deixant-los compartir, en la mesura del possible, les activitats lúdiques que desenvolupem els adults. La tasca més important és esdevenir un membre de la cultura pròpia, del grup. Cal ajudar-los a jugar en grup, que hi tinguin un paper. És molt important fer-los partícips, i partícips actius, de la vida del seu entorn. La participació del nen en el joc de l'adult és important, de la mateixa manera que ho és la participació de l'adult en el joc de l'infant, cosa que no vol dir interferir. El joc és una activitat pròpia, no exclusiva, del nen, però del nen en la comunitat. També volen jugar tots sols; cal ajudar-los perquè ho puguin fer, donar-los els mitjans, cosa que afavoreix el desenvolupament de la seva imaginació.

I.: *Per què és tan sumament important per als nens el fet de jugar?*

J. S. B.: Per una raó fonamental: per poder cultivar la imaginació. Perquè un ésser humà sense imaginació és un ésser mutilat, coix. Què hagués estat possible, al món, sense imaginació? El món sense imaginació estaria absolutament perdut.

I.: *I des de l'escola, en general, es dóna al joc la importància que té?*

J. S. B.: Hi ha moltes escoles que no. I és necessari comprendre que es pot jugar amb els números, amb l'espai, amb el temps. És necessari aprendre com es comprenen convencionalment aquestes idees tan importants i com s'hi pot jugar. Una de les històries més atractives per als nens és l'ex-



plicació que el món s'aguanta sobre de l'esquena d'un elefant. Ràpidament pregunten on s'aguanta aquest elefant i tu respons que sobre d'un altre, i un altre, i un altre... Jugant estàs introduint el nen en la idea d'infinít, la qual és una idea imaginativa amb moltes possibilitats de joc i molt útil en matemàtiques. La iniciació a molts conceptes comença en el joc i passen a ser útils quan els apliques al treball.

I.: *En les seves obres insisteix molt en la importància del joc cooperatiu. Per què?*

J. S. B.: Perquè no existeixen significats privats; un significat porta implícita sempre la interrelació amb un altre. És imprescindible la cooperació per establir significats; no hi ha significats solitaris, és necessari trobar els significats conjuntament. Per exemple, dos nens juguen o parlen, i un pregunta a l'altre: «Què vols dir...?» Així estableixen significats comuns. Els significats sempre són públics.

I.: *Dieu que dos nens, jugant, troben significats comuns. És diferent, quan hi ha tres nens?*

J. S. B.: Sí. És diferent amb tres persones. Quan la meva dona i jo parlem, a casa, hi ha molts significats implícits, comuns, que ja no ens hem d'explicar. Quan ve un amic nostre, que no coneix tots aquests significats, així que arriba ja ens pregunta: «Quina sorpresa teniu preparada, avui?» Els infants han de desenvolupar aquest tipus de significats implícits i els

han de saber comunicar a un estrany. A casa i a l'escola s'ha de donar la possibilitat que l'infant entengui els significats d'allò de què es parla i s'ha de crear l'atmosfera perquè pugui preguntar els significats. En això hi ha d'haver més interacció entre pares i mestres.

I.: *Però a l'escola ja no es tracta de la relació entre dos o tres infants, sinó entre vint nens i nenes. És diferent que la relació entre dos o tres.*

J. S. B.: Això no és del tot veritat. A l'escola l'infant pot tenir el seu millor amic, i parlen entre ells. Parla més amb una persona. Però nosaltres traduïm els significats del grup per a aquests dos infants. Hi ha una relació mútua entre aquests dos infants i el grup. Perquè imaginem-nos com seria de terrible una vida en solitari a l'escola! ■

Bibliografia

- BRUNER, J. S.: *La parla dels infants. Com s'aprèn a fer servir el llenguatge*, Vic: Eumo, 1985.
- Acción, lenguaje y pensamiento*, Madrid: Alianza, 1986.
- Desarrollo cognitivo y educación*, Madrid: Morata, 1988.
- Realidad mental y mundos posibles*, Barcelona: Gedisa, 1988.
- En busca de la mente*, Mèxic: Fondo de Cultura Económico, 1989.
- La elaboración del sentido*, Barcelona: Paidós, 1990.
- Actos de significado*, Madrid: Alianza, 1991.
- La educación, puerta de la cultura*, Madrid: Visor, 1996.

Deixem-los jugar

He pasat una estona a l'escola de Son Ferriol, una barriada de Palma. He mirat com jugaven els infants d'educació infantil. Simplement he mirat, i he pres unes notes ràpides a la meua llibreta per després poder-vos-ho explicar.

Avui ha estat un dia a l'atzar i una escola a l'atzar, de les que per motius de la meua feina actual visito amb freqüència. Supòs que les situacions són semblants a les de cada dia i que serien semblants també en altres escoles o en altres espais on els infants tinguin l'oportunitat de jugar junts. Els objectes (fustes, pneumàtics, pedres, etc.) es transformen en qualsevol altra cosa gràcies a la imaginació, els significats es negocien i poden canviar segons el moment i la seqüència, el paper de cada infant també pot variar en el curs del joc. Si obrim bé ulls i orelles, allà on sigui que els infants juguin, veurem un despla-

Bruner parla de compartir significats, jocs de dos en dos, joguines que es converteixen en qualsevol cosa, moments d'expressió de plaer. No cal anar gaire lluny per constatar-ho. N'hi ha prou amb agafar un bloc de notes, i parar bé l'orella on hi hagi infants que juguen sols. I qui no s'ho vulgui creure, que ho vagi a veure.

Elisabet Abeyà

gament d'imaginació, una font inesgotable de plaer, idees, descobertes, iniciatives de pensament i acció.

Quan els infants juguen tot sols és quan els adults, sigui a casa o a l'escola, solem aprofitar per fer les mil i una feines que sempre tenim. Jo us propòs que, de tant en tant, ens aturem i simplement els mirem, sense dirigir, sense censurar i sense interpretar. Allà on sigui que fem aquesta pausa, veurem la gran riquesa del joc infantil i veurem tot el que Bruner ens suggereix a l'entrevista anterior.

Ara jo senzillament us explicaré el que he vist avui, quan m'he permès una pausa a l'escola de Son Ferriol i he obert bé els ulls i les orelles.

Abans d'anar al pati, al grup de cinc anys estaven berenant. En Rafel i en Pere havien acabat i han anat a cercar una caixa plena de fustetes de colors. En Rafel ha començat a fer un castell





amb peces blaves i grogues. Les posava amb molta cura. En Pere, devora, n'anava fent un de ben igual: blau, groc, blau, groc, etc. Quan en Rafel ha vist la seva construcció tan ben imitada, ha pegat una coça a la d'en Pere. Un altre nin s'ha acostat a ajudar en Pere i l'han reconstruïda, però diferent de la primera i aquesta vegada amb més colors. Quan ja era molt alta, en Pere ha fet un somriure de plaer.

Mentrestant en Rafel s'havia allunyat del joc. Ha posat unes quantes fustes planes damunt una taula i, amb una altra fusteta que tenia forma de ninot, les anava tirant per avall.

M'hi he acostat i li deman:

–Qui és aquest?

–És en Pinotxo!

–I què fa?

–És que hi havia foc i en Pinotxo estava atrapat amb es foc. Però ara tira pedres i apaga es foc.

Quan en Pinotxo ja ha tirat totes les pedres,

en Rafel les recull i, amb les mateixes fustes, fa una caseta i hi posa en Pinotxo a dins.

Ha arribat l'hora de guardar les fustes. En Rafel posa les seves a la caixa totes d'un cop, menys en Pinotxo. L'agafa amorosament i li fa fer botets arran de terra. Quan arriba a la caixa, l'hi deposita suaument i li fa adéu amb la mà.

Tots surten al pati. Allà s'ajunten amb els infants de tres i quatre anys. El pati és gran, amb molts racons i moltes possibilitats de joc: arbres, arena, engonsadores, tobogan, desnivells, etc. Em passeig i continuo prenent notes al meu quadern.

Un nin en crida un altre:

–*Ven que te llevo a caballo!*

Se'l posa a l'esquena i al cap d'un moment cauen tots dos. Ho repeteixen moltes vegades i cada pic que cauen en terra riuen plegats.

Pas per devora les engronsadores. Dues nines s'estan engronsant. Una diu a l'altra:

–Ara anàvem amb es cotxo i es cotxo volava!

Veig n'Ainoa i n'Estefania amagades entre els matolls. Tenen quatre anys. N'Estefania està tota cargoladeta dins un pneumàtic i plora fluixet. N'Ainoa li diu:

–No ploris, no ploris.

S'hi acostava en Cèsar i toca la roda. N'Ainoa li diu:

–No, Cèsar, tu no. Jo era sa mamà i ella es bebè... Bé, sí que pots jugar, tu seràs es ca.

N'Estefania s'aixeca i tots tres s'enfilen als matolls. Ara sembla que han anat a comprar i juguen a botigues. N'Ainoa compra i n'Estefania ven. Però amb aquestes passen dos nins i s'enduen el pneumàtic. Les dues nines criden:

–No! El lletet no!

I els encalquen fins que aconseguen recuperar-lo. Se'n van fent-lo rodolar i fent renou:

–Brr, brrr! Anem a ca nostra.

Instal·len el pneumàtic a un altre lloc i el bebè hi torna a dormir.

Dos nins, agafats a la reixa, miraven un pare i



la seva filleta petita que passaven pel carrer. Al cap d'un poc un dels dos nins ha trobat una pedreta amb una forma allargada. La mostra a l'altre i li diu:

–Es una zapatilla de esa niña, de esa niña que había.

No ha amollat la pedreta en tot el temps del pati.

Més enllà, dos nins de tres anys fan una muntanya d'arena. Amb un trosset de branca hi fan forats. El més petit posa l'orella en terra i després aplanar la muntanyeta amb la mà. Li demana què fa i em diu:

–Una coca.

El seu company agafa una grapada d'arena amb una mà i l'aplanar amb l'altra. Em diu:

–Jo faig un pastís.

N'hi agaf una miqueta per tastar-lo. Ell somriu complagut i jo me'n vaig pensant en els misteris del joc que els mestres i els pares tenim el privilegi de poder observar cada dia. ■

Espai per a una creativitat sense límit

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

MANLEY®

Propostes per a la renovació de l'ensenyament

APRENDRE I ENSENYAR A L'EDUCACIÓ INFANTIL

Eulàlia Bassedas, Teresa Huguet, Isabel Solé

Aprende i ensenyar a l'educació infantil aborda des d'una perspectiva constructivista el procés d'ensenyament-aprenentatge d'aquesta etapa educativa que abasta des dels primers mesos de vida fins als sis anys. Les autores posen de relleu les continuïtats i també les especificitats i peculiaritats dels dos cicles que componen l'etapa. Des d'aquesta doble perspectiva es plantegen els temes més rellevants per a la pràctica educativa: el fonament psicopedagògic de l'ensenyament i l'aprenentatge, el currículum de l'etapa, l'organització i la planificació, la concreció a la pràctica educativa, l'avaluació, el treball en equip dels mestres i els processos d'elaboració de projectes compartits, les relacions entre el context familiar i l'escolar.

En conjunt, l'obra pretén aportar idees i orientacions útils per analitzar i millorar el treball docent a partir del diàleg entre la pràctica quotidiana i els referents teòrics.

• DESENVOLUPAMENT I APRENENTATGE A L'ETAPA 0-6 • CARACTERÍSTIQUES EVOLUTIVES • L'ETAPA D'EDUCACIÓ INFANTIL
• CARACTERÍSTIQUES GENERALS DE L'ETAPA • LES ÀREES CURRICULARS I ELS BLOCS DE CONTINGUT PRINCIPALS • ELS
CICLES A L'ETAPA D'EDUCACIÓ INFANTIL • LA PRÀCTICA EDUCATIVA I. ORGANITZACIÓ I PLANIFICACIÓ • LA PRÀCTICA
EDUCATIVA II. CRITERIS I ÀMBITS D'INTERVENCIÓ • L'AVALUACIÓ I L'OBSERVACIÓ • TREBALL D'EQUIP I PROJECTE
CURRICULAR DE CENTRE • FAMÍLIA I ESCOLA • BIBLIOGRAFIA • GUIA DE RECURSOS I SERVEIS PER LA INFÀNCIA •

390 pàgines 3.900 PTA

Aprende i ensenyar a l'educació infantil

Eulàlia Bassedas, Teresa Huguet, Isabel Solé

103



GRAÓ

C/ Francesc Tàrraga, 32-34, 08027-Barcelona

Sol·liciteu catàleg al telèfon (93) 408 04 64

El decret del CENU i la LOGSE

Lliçons en la història

Els darrers temps s'ha dit en diverses ocasions, i potser s'haurà de dir en altres encara, que

aquests són uns anys crucials en la història de l'escola, de l'escola com a sistema per a totes les edats, cada una amb les seves característiques; i cal dir-ho d'una manera especial per a l'etapa dels 0-6, l'edat que ens ocupa. Són els anys de l'aplicació de la LOGSE, potser la primera Llei, no el primer text legal, que tracta aquest període sencer de la infantesa com una etapa educativa; havia d'aplicar-se en el període 1990-2000, i gairebé s'ha implementat la seva aplicació per al cicle 3-6, cosa que alegra, però es retarda, dient-ho o sense dir-ho, per al cicle 0-3, cosa que preocupa.

INFÀNCIA s'ha fet ressò d'aquest desfasament des del primer dia, i ha tractat el tema des de molts dels seus aspectes, pedagògic, social, pro-

Situar la LOGSE i el CENU, dos textos molt semblants, en el respectiu marc històric, permet fer recapitulació de les nostres preocupacions i comparar-les amb les d'un altre període ben nostre de la història. De la comparació dels processos, se'n poden extreure millor les possibles lliçons.

capitulació de les preocupacions i es comparen amb les d'un altre període ben nostre de la història, el de la publicació i aplicació del Decret del Consell de l'Escola Nova Unificada, CENU, aquest sí, el primer text legal a considerar educatiu el cicle de 0-3 anys. El Decret s'aplicà des de 1936 a 1939, i text i aplicació van ser molt positius, tant pel seu plantejament com per la qualitat del servei prestat als fills de les mares treballadores en aquell temps de guerra, a través del que ja llavors s'anomenà escola bressol. Val la pena situar LOGSE i CENU, dos textos molt semblants, en el respectiu marc històric, per poder fer la comparació dels processos i extreure'n millor les possibles lliçons.

Marta Mata

fessional, administratiu, econòmic, legal, d'impuls polític. Ara, en aquest número d'una certa perspectiva centenària, es fa la re-

El procés històric de la LOGSE

Situem la nostra preocupació actual pel que fa a la LOGSE. Just ara fa vint anys, quan la democràcia començava amb les primeres eleccions generals de 1977, l'educació dels petits no disposava d'escola, pròpiament escola, més que en comptades excepcions. Per als més petits hi havia les guarderies, sense altra planificació que la de la urgència de respondre a necessitats flagrants, i sense objectiu d'educació; per als més grandets, no hi havia escola pròpia, sinó les anomenades aules de preescolar a l'entrada a l'escola d'EGB, les aules de cinc anys, o P5, com les anomenaven, que tenien per objectiu principal preparar els nens pel que els vindria després, a través de tot de «pre-» sense programa educatiu propi. Però ja llavors el moviment professional començava a fer un model amb la relació interna entre els que treballaven en el que ara està reconegut com a dos cicles d'una mateixa educació, la infantil.

Una història que no per tractar de nens petits és petita. El model de parvulari complet, de tres anys i de caràcter educatiu propi, no sols preparatori, havia estat realitzat per les escoles que volien recuperar el model d'educació nova o activa, contravingut pel règim franquista; poquíssimes escoles els cinquanta, més els seixanta, conegudes ja com a grup els setanta. Doncs bé, entre el personal dels parvularis d'aquestes escoles i el de diverses guarderies de barri s'havia establert una relació pedagògica, plasmada en cursos comuns sobre metodologia Montessori, i altres temes d'educació dels més petits, cursos que es produïren els primers anys seixanta fins que s'integraren a l'Escola d'Estiu, i amb ella, al moviment professional de plantejament educatiu i social d'alt nivell, moviment establert entre mestres i pares molt sensibilitzats, uns i altres mirant d'exercir a l'escola, a més de la seva responsabilitat d'educar, la seva ciutadania, frenada fins llavors. El 1975, la declaració «Per una nova escola pública» de la x Escola d'Estiu de Rosa Sensat havia deixat ben definits el model de llar d'infants, com llavors s'anomenava la primera escola, alternativa a la guarderia, i el de parvulari, alternatiu al vigent preescolar.

Els darrers setanta, i molt especialment el 1977, just quan arriba al seu cim la corba de la taxa de natalitat, el moviment aconsegueix dels ajuntaments predemocràtics el primer reconeixement i compromís a través de patronats municipals de guarderies, per a infants de 0-4 o de 0-6 d'una banda, i entre 1978 i 1979 moviment i ajuntaments reivindiquen i aconsegueixen de l'Administració central la creació massi-

va d'aules de preescolar, començant per les de 5 anys, P5, per arribar a les de P4, adossades a les escoles d'EGB, llavors de vuit graus, de manera que fins fa ben poc el model arquitectònic d'escola ha estat el de línies de deu aules, dues de preescolar i vuit d'EGB.

Entre 1979 i 1980, el moviment per l'educació dels més petits aconsegueix, ja amb el suport dels primers ajuntaments democràtics, la fita de la consideració educativa en l'opinió general i la de l'increment de les aules de preescolar i l'afermament del model d'escola bressol; no aconsegueix, en canvi, cap progrés significatiu en la formulació d'una nova política educativa. Al Congrés de Diputats s'aprovarà per unanimitat una moció instant l'estudi per a la planificació de l'educació dels més petits, però ni estudi ni pla es realitzaran. Si s'haguessin realitzat, s'hauria detectat en el millor moment l'abast i les característiques de la baixa de natalitat que llavors s'iniciava, i s'hauria vist que el problema econòmic que en el fons paralitzava qualsevol nova acció era més de previsió i de distribució, que d'import.

Entre 1980 i 1981, anys de l'inici o reinici dels parlaments autonòmics i del traspàs dels primers serveis d'educació a les comunitats autònomes que en tenien ja les competències, el Congrés de Diputats i el Parlament de Catalunya rebutjaren dues proposicions de llei específicament dedicades a l'educació dels infants de 0-6 i de 0-3 anys, respectivament.

D'altra banda, els ajuntaments democràtics, que han entrat en molts casos amb programes de municipalització de l'educació, el 1981 comencen a perdre protagonisme en gestió edu-

cativa, a mesura que es refà l'Administració central, i sobretot amb la implantació de les noves administracions autonòmiques en alguns casos, com ara el de Catalunya.

El 1982, el nou Govern central socialista rebia les peticions dels moviments i dels ajuntaments més compromesos en l'educació dels més petits i, entre 1983 i 1984, hi haurà un període de propostes, consultes i treball per fer una llei específica sobre el primer tram de l'educació; és en aquest període que té lloc a Barcelona el I Congrés de Moviments de Renovació Pedagògica, amb representació dels de totes les comunitats autònomes, que dedicarà un bon espai al tema que ens ocupa, d'altra banda objecte de congressos específics. L'esmentat procés legislatiu es paralitza, però, per donar lloc al de la primera llei general d'educació en aquest període, la LOLE, discutida fins al 1984 i aplicada des del 1985; comença també la discussió i experimentació que portarà a la proposta de reordenació del sistema educatiu de 1987, que finalment serà llei, la LOGSE, des de l'octubre de 1990.

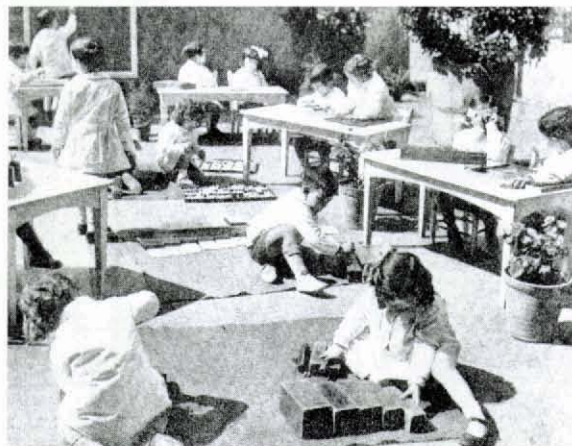
En aquests anys es produiran dues iniciatives fruit de la dialèctica entre sector i Administració que cal remarcar: el curs experimental de relació entre escoles i mestres de primer i segon cicle d'educació infantil, realitzat durant un any amb la participació de molts centres a Madrid, que trencà molts prejudicis, i el Pla especial de formació i titulació de mestres en actiu d'educació infantil en el qual van intervenir més de catorze universitats durant diversos cursos i que normalitzà acadèmicament i administrativament molts dels professionals pioners de l'educació dels més petits en els temps més difícils.



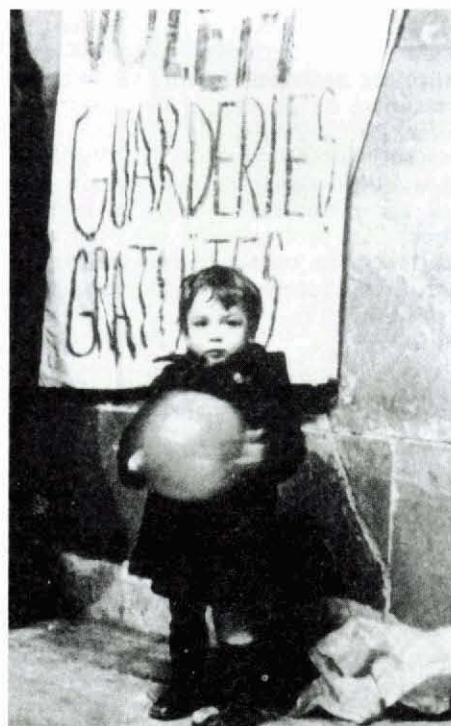
CENU: de 31.000 a 116.000 infants matriculats.



Escola Ton i Guida (1962): abandonament institucional i recuperació pedagògica.



Escola Montessori, el 1932.



1973: escoles bressol en lluita.

També el moviment en pro d'aquesta educació i algun dels ajuntaments més compromesos en aquesta continuen maldant per l'afermament i l'ampliació de l'educació infantil, encara que amb diversos models d'actuació: integració a la plantilla del personal dels vells patronats, o no, convenis bi o tripartits entre Ministeri, Comunitat Autònoma i Ajuntament, adscripció a vegades a educació, a vegades a serveis socials, tot plegat amb una certa desorientació, que només començarà a redreçar una aplicació rigorosa de la LOGSE; pensem que a Catalunya, entre 1987 i 1990, un centenar d'escoles de l'antic CEPEPC, per integrar-se a la xarxa pública, hagueren de renunciar a la classe de tres anys, que la LOGSE reposaria poc després. Perquè, a partir de la LOGSE, el marc de l'educació infantil queda clar: tota institució que atengui infants de 0-6 anys d'una manera continuada és educativa i ha de complir uns requisits mínims educatius que la Llei marca; les administracions educativa i local hauran de col·laborar entre elles per a la planificació general de l'atenció al cicle 3-6, i de la demanda del de 0-3, i podran fer-ho amb altres administracions i entitats sense lucre, per al manteniment i gestió dels centres.

El cert és que l'aplicació sistemàtica de la LOGSE pel que fa a l'educació dels 0-3 anys ha quedat relegada per al final del procés, i la conseqüència és la situació preocupant a què ens hem referit al principi. A Catalunya, pràcticament són escolaritzats tots els nens de tres anys, com en alguna altra comunitat autònoma; la resta avança cap a aquest objectiu, i amb un cert model de parvulari, que encara podem considerar massa carregat de currículum, però que ja no

és un «pre», i que ja és complet. Però el 0-3 continua a l'aire i els vents que bufen tant al nou MEC com a moltes de les conselleries d'ensenyament, porten notícies alarmants, no sols de retards, sinó de retrocessos i desviacions: xec escolar, retorn a concepcions de beneficència, etc. I a més, trobant-nos en el primer any de generalització de l'ESO, amb les dificultats de tot començament, i els dubtes normals i els interessats respecte a les innovacions de la Llei, no costa gaire estendre els dubtes del desinterès a l'altre extrem del sistema, l'inici, i dir que també cal canviar-lo. Heus ací una situació ben galdosa després d'un procés de més de vint-i-cinc anys.

El procés històric del CENU

Molt més curt seria el procés del CENU, si consideréssim només les seves dates oficials: publicació el juliol de 1936, derogació el gener de 1939, però per fer la comparació en termes més homogenis hem de fer referència al seu període de gestació i a diferents extrems de la seva aplicació.

El Decret del CENU proclamava, amb llenguatge insòlit en els textos legals, que l'educació començava «bell punt l'infant neix», definia l'escola bressol de 0 a 3 anys, el parvulari de 3 a 6, l'escola primària de 6 a 12 i la secundària a partir d'aquesta edat fins al treball o a la universitat, amb una riquesa gran d'elements pedagògics.

Com havia estat possible que el Decret del CENU fos publicat per la Generalitat de Catalunya el mateix mes de juliol de 1936 en què s'havia produït l'alçament militar que iniciava una guerra civil, i en la zona republicana, on a més, ja en aquells primers dies, s'havia capgirat

la situació de la majoria d'empreses, col·lectivitats, i la de les escoles religioses, incautades? No hi ha dubte que la situació d'emergència va esperonar la resposta del Govern de la Generalitat pel que fa a l'oportunitat del Decret, que permeté començar normalment el primer curs escolar en temps de guerra, fer funcionar la meitat del sistema amb personal nou, millorant-lo en el seu conjunt i incrementant-lo en sectors, com ara el que ens ocupa. Però el contingut del Decret del CENU s'ha d'explicar pel procés que el preparà, encara que sense saber-ho.

La cosa és més sorprenent si considerem que la Generalitat responsable del Decret del CENU tenia un nou govern, de pocs dies, destinat a afrontar una situació de guerra, i que el seu president i algun dels consellers només feia quatre mesos que havien sortit de la presó, on havien estat reclosos des dels fets d'octubre de 1934. I encara caldria afegir que la Generalitat reiniciada el 1931, havia governat, però sense competències en educació. D'on havia sortit, doncs, el solatge pedagògic del Decret del CENU?

La veritat és que la Generalitat republicana, sense competències en educació, hi tenia però una experiència de govern important, a través de la creació i gestió de l'Institut-Escola i l'Escola Normal, la consecució de l'autonomia per a la Universitat de Barcelona, la gestió de tot el complex de la Universitat Industrial, i de tota l'herència pedagògica i cultural de la Mancomunitat, de la col·laboració amb el Ministeri i els ajuntaments, etc. i sobretot en la dedicació als mestres, de manera singular a través de la refeta de l'Escola d'Estiu. És precisament a l'Escola d'Estiu de 1934, on els mes-

tres assistents discutiren un document sobre l'Escola Nova Unificada ja prou ric en els seus plantejaments, que amb els dos adjectius del títol, «nova», «unificada», encaixaven les concepcions de la nova pedagogia en la preocupació social de dotar el país d'un sistema escolar coherent i continu que donés resposta adequada a les necessitats educatives de tota la població. Els resultats de la discussió es mantingueren inèdits a causa dels fets d'octubre de 1934 i no foren publicats fins a l'any 1936, poc abans de l'alçament militar.

De manera que, quan el juliol de 1936 calgué afrontar una situació d'emergència com és per a l'escola el temps de guerra, la Generalitat pogué enfocar el problema no amb un text de circumstàncies sinó recollint anys d'experiència professional i de discussió política i assaig de govern, en el millor plantejament d'educació fet fins llavors al país, a través del decret del CENU. Amb l'escreix que molts dels seus lectors i futurs realitzadors professionals, mestres i estudiants de magisteri el podien comprendre i el pogueren aplicar bé perquè en coneixien els termes i en prou casos els havien proposat o discutit.

D'altra banda, i com ja s'ha dit, la Generalitat republicana, tot i no haver gestionat directament el sistema educatiu, el coneixia i hi havia intervingut prou com per afrontar el repte de responsabilitzar-se del començament de curs 1936-1937, el primer de temps de guerra. Entre agost i setembre totes les escoles buides foren visitades i dotades de personal de les fornades de mestres i estudiants de magisteri. En el cas dels asils provincials i de les guarderies de fàbrica, majoritàriament portades per monges fins llavors,

LA RENOVACIÓ PEDAGÒGICA

EPOCA D'ARTUR MARTORELL

COL·LEGI D'ARQUITECTES
20 DESEMBRE 1972 AL 31 GENER 1973



1985: escoles i parvularis al carrer.

s'organitzaren cursos intensius, en els quals l'Escola Normal de la Generalitat tenia una gran pràctica heretada de la Mancomunitat i exercida intensament els quatre anys anteriors, amb professorat de moltes promocions i orígens, des de l'Associació Protectora de l'Ensenyança Catalana, a l'Escola Moderna de Ferrer i Guàrdia –que amb Puig Elias portà el secretariat del CENU– passant pels alumnes de Bardina, els dels Estudis Normals de la Mancomunitat, i naturalment els de l'Escola Normal de la Generalitat. Tots pogueren incidir en la formació d'emergència del personal educador de les escoles de tot nivell que calia que funcionessin aquell mes de setembre de 1936. Així succeí, de tal manera que totes les dades que ens n'han arribat són extremadament positives: els escolars d'aquell temps no han pogut més que guardar-ne molt bon record, molts comparant aquella escola amb la d'abans de la guerra, i tots havent-la de comparar amb la realitat de després de la guerra.

Pel que fa a l'educació dels més petits, els parvularis de l'escola pública ja de molt bona qualitat es mantingueren i s'ampliaren amb el pas dels de la privada, de la més tradicional factura de «pals i ganxos» a la concepció del parvulari de l'escola nova o activa, i concretament a les nostres latituds amb els models Montessori i Decroly a bastament treballats pels mestres de les escoles d'estiu, pels sortits de la Normal de la Generalitat, i per les escoles pròpies i de Patronat, de l'Ajuntament de Barcelona.

Però la feta més extraordinària va ser l'ampliació i el canvi de les velles *cunas* de fàbrica i

de molts dels asils i hospicis existents com a institucions de beneficència. D'aquesta concepció, del tradicional servei de «guardar» els infants sense família o de família pobre, i els fills de les obreres, en el millor dels casos prop del taller de la mare que podria alletar així el menut, és a dir de tenir només en compte les necessitats físiques més elementals dels infants, es va passar a la concepció educativa de l'escola bressol, en què el desenvolupament harmònic, físic i personal dels infants era un objectiu únic. En algunes de les fàbriques, que tenien integrades en el seu complex la residència dels antics amos, aquesta es convertí en una escola d'ambient familiar i confortable, i en molts altres casos es feren obres d'ambientació que, començant per la il·luminació i l'airejament, molts locals necessitaven. I en conjunt, la dinàmica educativa que es desencadenà en totes elles ha quedat com un element de la mitologia pedagògica catalana, amb el nom d'Escola Bressol.

L'experiència va ser traumàticament acabada amb la pèrdua de la guerra, com a experiència global. Possiblement quelcom dels nous ambients, materials, personal, costums iniciats, degué continuar en alguns casos, i sobretot el mític model d'escola bressol, amb aquest nom, de tal manera que iniciat ja el moviment de recuperació pedagògica d'aquestes institucions els anys setanta, que encara donaren nom als diversos patronats municipals de «guarderies infantils», però ja en cercava d'altre més adequat, com ara «llar d'infants», el moviment reivindicatiu es decidí el 1976 pel d'«escola bressol».

Les possibles lliçons del contrast històric

La semblança de dos textos legals com el del CENU i el de la LOGSE, la coincidència de molts del elements de renovació pedagògica en els dos processos, la mateixa voluntat de formar part d'una mateixa història, que la tria de noms denota, ens porta a contrastar les dues experiències històriques, no pas purament per fer un estudi teòric, sinó per extreure'n les conseqüències més efectives, a partir d'una constatació inicial, que ens reafirma en la convicció d'estar en el bon camí: que un mateix model d'escola sigui el triat en les circumstàncies d'emergència de temps de guerra i en les actuals de culminació de la reordenació del sistema educatiu en democràcia.

Caldrà considerar les forces que van configurar l'educació com a sistema social i veure com han actuat i actuen en les dues experiències d'educació dels més petits que estem relacionant. I concretament, i a partir de la manifestació pública de la conveniència de l'oferta educativa, «bell punt l'infant neix», hi ha, d'una banda, falta d'imaginació, inèrcia, reacció, que estabilitza amb peus plans i frena, i d'altra banda una iniciativa que busca les noves perspectives, amb treball i imaginació. No voldríem pas dir que aquests dos corrents tenen protagonistes diferents; sovint es donen tots dos en unes mateixes institucions o persones, en forma de contradiccions internes, però cal destriar-les en la consideració.

D'una banda, doncs, hi ha les inèrcies següents:

- Considerar la idoneïtat de l'educació familiar

per damunt de l'escolar, en el primer tram de la vida, sense veure com han canviat els models de família i d'escola, i sobretot de relació entre elles.

- La poca valoració d'aquesta etapa educativa i dels seus professionals, en comparació amb la dels trams superiors, ensenyament mitjà i universitari.
- Considerar que l'escola bressol és cara.
- No veure globalment l'educació dels nens de 0-6 anys, quan tot i que, com a sistema, històricament s'ha distribuït en institucions diverses, com a model pedagògic hi ha prou exemples excel·lents de continuïtat.
- La resistència a considerar el paper de l'Administració local, tan idònia en tots els trams, però en aquest, imprescindible.
- La dificultat de comprendre la necessària diversitat de l'organització interna de l'escola bressol.
- I un llarg etcètera al qual tots podríem afegir quelcom, però on no voldríem ja pensar que hi hagués la negació de l'educació dels més petits; tot plegat, però, actua de condicionant en el moment d'aplicar decisions preses públicament en forma de textos legals i de polítiques definides.

I paral·lelament a aquest corrent d'inèrcia hi ha el de moviment en favor de l'educació, que caracteritza, com el seu nom indica, els moviments de renovació pedagògica, i tot un ventall d'actuacions des de les més íntimes i personals a les més esclatants, col·lectives, en determinats casos. En els d'educació infantil que estem contrastant no hi ha dubte que hi ha hagut:

- El treball professional compartit.
- La convicció i defensa aferrissada del dret a l'educació de l'infant més petit.
- L'entesa de pares, mares i mestres per traduir el dret en institució viva.
- El treball imaginatiu damunt de la realitat més diversa, favorable o no.
- La visió política favorable, de les institucions més properes i progressistes, en les circumstàncies més diverses: guerra, consolidació de la democràcia.
- I un altre més llarg etcètera que ha fet tirar endavant una concepció global de l'educació, més enllà de les seves etapes i institucions tradicionals, vers un futur irrenunciable.

Quina lliçó es pot extreure del contrast fet en aquestes pàgines? Aquesta és precisament la resposta que no han de donar unes pàgines sinó el conjunt de realitats i voluntats que defineixen la nostra situació i problemàtica actuals. Entre la tesi de la bondat de l'educació dels més petits i l'antítesi de la dificultat de valorar-la i realitzar-la sistemàticament i diversificadament, segons convingui en cada cas, cal anar desenvolupant una dialèctica que ens porti a una síntesi en les diverses realitats concretes avui dia. En el cas de Catalunya hem pensat que ens podia ajudar, amb el pes i la força de la responsabilitat, el considerar que la història ve de lluny, que és una mateixa història, que llavors acabà entre els traumes d'una derrota, i que ara hem de guanyar no sols per als nostres nens i temps, sinó per a la història mateixa, és a dir, que encara podem guanyar aquella guerra, amb el nostre treball en pau. ■

De l'amor al respecte

Aquest hauria d'haver esdevingut el segle de l'infant. I en certa manera ho és, ho ha estat; encara que de forma diferent de com ho imaginava Ellen Key. S'ha dit que el segle XVIII acabava amb tres grans revolucions: la francesa, la industrial i la pedagògica. Tot era ple de contradiccions, que han perdurat al llarg del segle passat i que no s'han superat en el present. Es va inventar la infantesa, i aquesta ha provocat una perillosa «tendresa exuberant» i un «sentimentalisme difús» que no ha impedit que es continués sotmetent l'infant als abusos més abjectes. En tenim un coneixement afinat i, amb tot, no tenim una actitud natural i realista, no és un igual nostre, fins i tot ens pot arribar a semblar un competidor.

«Es pot dir que la nostra societat és veritablement civilitzadora?», es demanava Alfredo Carlo Moro a *Erode fra noi*, Herodes entre nosaltres. Certament és ben positiu, continua Moro, que en el món actual, contràriament a altres èpoques de la història, els maltractaments físics infligits als infants siguin universalment condemnats, i és també segurament positiu

Avui sabem que gairebé totes les necessitats dels infants poden convertir-se en drets, d'una manera directa o indirecta. És resultat d'una evolució de la concepció de la infantesa que s'ha anat destil·lant a poc a poc, en aquests darrers cinquanta anys. Fer el catàleg de les necessitats de l'infant és el que calia, i es tardà molt temps a establir-lo. La redacció de la Convenció durà deu anys, i es passà, així, de la protecció al reconeixement de responsabilitats en l'infant.

Jordi Cots

que es comenci a reconèixer lleialment que les relacions entre adults i infants no són marcades per l'afecte i el respecte; que al costat d'aquella tendresa exuberant trobem violències sàdiques; que l'amor per l'infant no impedeix explosions d'odi o d'agressivitat de l'adult envers el qui el pertorba i que és tingut per un rival; que el concepte d'ajuda al seu desenvolupament sovint és substituït per un obscur sentiment de possessió; i que la funció educativa és massa vegades reemplaçada per una funció d'ensinistrament, o, encara pitjor, de servatge. Tot això era escrit el 1991, abans de descobrir-se els casos de pederàstia de Bèlgica, França i de Barcelona mateix.

Aquesta visió catastrofista de la infància d'avui és la d'un home que la coneix bé i que hi creu. Per això l'he citada. És la d'un jutge de menors i parteix d'una dimensió jurídica. La dimensió jurídica contribueix a tenir una visió realista de la infància. Perquè es parla molt de la necessitat d'escoltar l'infant; però, des de la perspectiva jurídica, Moro assenyala, com una esperança, la lenta consolidació d'una tendència a reconèixer en el menor d'edat una autonomia de decisió, la possibilitat de realitzar, cada vegada més, actes jurídicament vàlids. És la tendència a admetre ja una semicapacitat dels infants i, potser el més significatiu, la propensió a considerar cas per cas, sigui quina sigui la seva edat, el moment en què la seva opinió ja pot ser tinguda en compte.

La història dels drets dels infants és magnífica. Va començar ara fa setanta-cinc anys amb el modest document redactat per una organització angle-

sa anomenada Salveu els Infants! i ha culminat no fa gaire amb una Convenció de les Nacions Unides que és una prova de respecte envers els infants. L'evolució de la consideració social de l'infant no és aliena a aquesta carta magna de la infància i l'explica –diguem, de passada, que la història de la infància al nostre país és una assignatura que tenim pendent.

Tot amb tot, aquesta convenció no pot, ella sola, arreglar els problemes de la infància. Com un nou signe de contradicció, molts es pregunten si som davant d'una altra Edat Mitjana. S'ho pregunta un Neil Postman a *La fi de la infantesa*. Recordem la seva tesi, senzilla i provocadora. Afirmar que avui l'adult ja no deté ni administra la informació, que ja no hi ha secrets per als infants, que tot els arriba sense filtres, com si tornéssim a la promiscuïtat entre grans i petits que trobem en els quadres de Brueghel. La nostra Montserrat Roig també s'havia referit, en una ocasió, en parlar de la infantesa actual, a l'Edat Mitjana. Hi ha qui diu que la innocència de l'infant ja no és el que era. I hauríem de poder treure profit d'aquesta situació; si no fos que l'infant continua estant sol, sobretot menyspreat. En aquests moments, l'Organització Internacional del Treball està preparant una convenció, que es deurà aprovar l'any vinent o el 1999, per eradicar les formes més intolerables de l'explotació laboral infantil, com l'esclavatge, el treball obligatori, el treball per deutes, la prostitució, la pornografia, la utilització d'infants en el tràfic de drogues i altres formes delictives, o aquell tipus de treball que perjudica el seu desenvolupament psíquic, físic i mental.

Dins de la història de la consideració social de l'infant, hi té un lloc important el grau de coneixement que hem adquirit sobre la seva naturalesa i la seva psicologia, els mecanismes del seu creixement. No estic segur que el coneixement científic que hem adquirit de l'infant estigui posat al seu servei. Cal saber estar al seu costat més que observar-lo. I no fer ideologia de l'infant. Potser falta el que podríem dir-ne un coneixement amorós, és a dir, assumir les dades de què disposem i oblidar-les per convertir-se en un instint natural que ens permeti estimar-lo –no acceptar-lo– tal com és, i poder créixer junts i enriquir-nos recíprocament. Perquè tot això vindrà, ha de venir. Edelmira Domènech deia, en un article seu, que

«els primers que pregonaren la importància de la infantesa al llarg de tota la vida d'un home no foren ni els psicòlegs, ni els psicopedagogs ni els metges, ans alguns poetes i novel·listes, grans observadors i coneixedors de la naturalesa humana». Podríem afegir-hi el cinema, encara que només fos per aquell gran film *Cinema Paradiso*.

Totes les contradiccions que arrosseguem s'han de resoldre. I els drets de l'infant hi tenen un paper decisiu. Encara es coneixen poc i fins són rebuts amb recel. Determinats col·lectius, com els pares i els mestres, que hi presenten resistències, s'haurien de convertir en els seus principals defensors.

En la conceptualització dels drets de l'infant hem passat de l'amor al respecte. Aquest és el lúcid subtítol que un autor, Massimo Toschi, ha posat a un útil treball seu sobre la cronologia de l'evolució legal dels drets de l'infant.

Paradoxalment, sembla que en la protecció dels infants tornem ara als orígens, ja que les primeres normes s'assemblen a aquest projecte de l'OIT de què acabem de parlar. En efecte, a finals del segle XVIII un mestre anglès, tocat de jacobinisme, Thomas Spence, escrivia una mena de pamflet titulat *Els drets de l'infant*. A començament del XIX aparegueren, també a Anglaterra, lleis per protegir l'infant en el treball. Al nostre país només cal llegir el capítol «Duración del trabajo. Niños», a l'obra del metge Joaquim Salarich *La higiene del tejedor*, de 1858, o les referències que trobem a la *Memòria* del projecte de l'Eixample barceloní, d'Ildefons Cerdà, de 1873, per fer-nos càrrec de l'escàndol dels horaris a què eren sotmesos els infants. Fou en el mateix 1873, que aparegué en l'àmbit de l'Estat espanyol, amb l'efímera Primera República, una llei important en aquest camp; però no s'aplicà. Calia esperar el 1900 perquè es dictés la Llei espanyola que prohibia totalment el treball als menors de deu anys i el treball nocturn als menors de catorze. Eren situacions intolerables, en certa manera semblants a les que ara es vol eradicar.

El 1919, amb el tractat de Versalles, es crea l'OIT. El mateix any s'aprova una Convenció sobre l'edat mínima en el treball industrial. Es tractava, doncs, de disposicions essencialment protectores, a fi d'evitar els abusos més flagrants. No es partia, encara –no se'n sabia, ni s'hi pensava–, de les

*Estimar-los tal com són.*

Foto: Tino Soriano

*I respectar-los.*

necessitats dels infants. Això vingué amb una primera Carta dels infants que establí el 1922 l'organització britànica *Save the Children Fund* (Salveu els Infants!). L'any següent, l'anglesa Eglantyne Jebb va refer aquest text i el convertí en la Declaració de Ginebra, conferint-li una dimensió universal. I la societat de Nacions l'adoptà com a seva. La Declaració de Ginebra ha estat, a més, la base de la declaració universal dels drets de l'infant de les Nacions Unides, de 1959.

Aquests textos, insistim-hi, eren pensats tan sols per protegir l'infant. Això és important, però no és suficient. Reconeixia unes necessitats reals, però no totes les necessitats. Protegir ja era, d'alguna manera, estimar. Però no era encara el respecte. Protegir és fàcil. Acceptar que l'infant necessita opinar sobre allò que l'ateny, que té necessitat d'informar-se, d'expressar-se, de reunir-se amb els seus iguals, de pensar pel seu compte, tardaria encara a venir. Hi va influir decisivament l'Any Internacional de l'Infant (1979). Amb motiu d'aquesta efemèrides es comença a redactar una convenció, és a dir, un text jurídic de caràcter vinculant, que va incorporar aquestes noves necessitats dels infants, i les revestí de força jurídica obligatòria, convertint-les en drets.

Quasi totes les necessitats dels infants poden convertir-se en drets, d'una manera directa o indirecta. Fer el catàleg de les necessitats de l'infant és el que calia, i es tardà molt temps a establir-lo, perquè la redacció de la Convenció durà deu anys. Es passà, així, de la protecció al reconeixement de responsabilitats en l'infant, és a dir, es passà de l'amor al respecte.

Moltes coses hi influïren. La història de la infància, ens ho explicaria. L'evolució de la concepció de la infantesa s'ha anat fent a poc a poc en aquests darrers cinquanta anys. Les intuïcions de grans pedagogs hi han influït. *El dret de l'infant al respecte*, el petit monument que Janusz Korczak escriví poc abans de la Segona Guerra Mundial, és, potser, l'exemple més paradigmàtic.

El dret reconeix situacions de fet o s'hi anticipa, les promou. En el cas dels drets de l'infant hi ha molt camí encara per córrer, i aquesta és una tasca de tots. Personalment, penso que la defensa dels drets de l'infant ha de formar part de les actituds dels adults que estan més a la vora de l'infant, en particular els mestres. ■

De la malaltia a la salut

Canvi de realitat, de concepte...

Al començament del segle que s'està acabant, la mortalitat infantil era tan elevada que, en números rodons, de cada cent nens que naixien, una cinquena part morien abans de complir l'any i només la meitat arribaven als deu anys. Aquesta és una dada estadística que no reflecteix tota la realitat. És una de tantes veritats que no ens diuen res de com les famílies la vivien i acceptaven, aquesta situació lligada a multitud de circumstàncies i malalties, de les quals afortunadament ara ens és molt difícil fer-nos el càrrec. Eren temps de grans famílies, amb avis, oncles, ties, pares i fills, compartint penes i alegries d'una manera solidària i en les quals la mort d'un infant era considerada resignadament com una fatalitat inherent a la mateixa existència. La mare vivia la seva tristesa envol-

Durant el segle xx els canvis que s'han produït tant en la manera de viure, en general, com en valorar el concepte de salut han estat radicals. Des d'un primer concepte de lluita individual contra la malaltia infantil atribuïda exclusivament als metges, s'ha arribat a una cultura educativa de la salut, en la qual es veuen involucrats molts altres professionals, entre els quals tenen un lloc de primera línia els educadors.

abocats a la família atòmica, amb una criatura que viu quasi sense lligams biològics: ja sigui monoparental o amb el pare i la mare enfeïnats fora de la llar i amb temps molt limitat per dedicar al seu fill, que per força ha de substituir aquesta relació per la de persones alienes. En aquest context ens seria molt difícil d'imaginar la mort de la meitat de les criatures abans d'arribar als deu anys, i difícilment podríem assimilar el que considerariem una tragèdia.

Aquest canvi tan espectacular podria ajudar-nos a explicar que abans la missió del metge estigués centrada en la lluita contra els processos

Joan Ripoll

tada per l'afecte dels seus parents.

Actualment, en línies generals estem experimentant l'existència de la família nuclear, amb pares i un o dos fills, i semblen

que portaven, no solament a la mort de tantes criatures, sinó també a seqüeles, minusvàlues i debilitats que molts arrossegaven durant la resta de la seva vida. És precisament en el temps del canvi de segle quan comencen les descobertes científiques que produeixen grans avenços en la comprensió de les malalties: la investigació de les causes i el paper dels microbis, van donar pas a la lluita antiinfecciosa i a les primeres mesures de prevenció, començant pels conceptes d'antisèpsia i d'asèpsia seguits pel descobriment de les vacunes. Tot i els esforços i treballs destinats a obrir noves portes a la lluita contra les malalties, aquestes persistien i s'agreujaven durant les èpoques de misèria i, sobretot, de guerra.

Durant la postguerra, amb la misèria que comportà la coexistència de la conflagració mundial, juntament amb la política econòmica autarquista espanyola, la devastació i la descara dels camps productius, la gana, la manca de



ES PERJUDICIAL DAR MUÑEQUILLAS Y CHUPONES A LOS NIÑOS

comunicacions, la mala planificació o la inexistència dels canals normals de comercialització dels productes i la consegüent eclosió de mercats negres, etc., comportaren un augment considerable de la morbiditat, especialment en els suburbis de les grans ciutats. Per tot això, i pel retard cultural propi d'un país que ha patit la guerra, la misèria i la fam d'una guerra, seguida de l'aïllament dels focus d'irradiació cultural, els anys quaranta i cinquanta la medicina del nostre país continuà forçadament amb els hàbits adqui-

5 PER LA SALUT DELS INFANTS



rits de lluita contra la malaltia. Els nens morien per causes que ara ens semblen inversemblants.

De mica en mica, la sanitat del país anà recuperant una situació menys dramàtica. Institucionalment, s'establí, demagògicament i amb gran quantitat de falles i crítiques, el règim obligatori de la Seguretat Social per als «econòmicament dèbils», i de manera individual s'anaren obrint canals de comunicació amb l'exterior, que proporcionaren noves tècniques d'investigació, nous medicaments i, especialment, noves visions que han dut els metges a realitzar una medicina diferent i sobretot més eficaç.

Aquí voldria matisar alguns conceptes: 1. Sobre la importància que les investigacions han tingut en l'evolució de certes malalties; 2. Com valorem l'eficàcia i quines serien les bones i les males conseqüències de l'actual pràctica mèdica, i 3. Què és i què significa per a nosaltres la salut.

La importància de les investigacions

Sense la investigació mèdica, la pràctica quirúrgica continuaria a les beceroles, i també és cert que la cirurgia ha aclarit visions errònies que no s'han sabut fins que no s'ha pogut entrar dins el cor o en la manipulació del cervell humà. Actualment s'arriba a extrems que a principi de segle haurien semblat quimeres: d'una banda s'ha arribat pràcticament a l'eradicació de moltes infeccions que en temps anteriors patia gairebé tothom i es gaudeixen malalties que eren considerades com a mortals. També es fan transplantaments d'òrgans malalts i inservibles (ro-nyó, fetge, cor, pulmons, i altres) que són absolutament necessaris per a la vida. Els mitjans de diagnòstic han permès arribar a la comprensió i el tractament de les malalties d'una manera precoç, i per tant amb moltes més probabilitats d'èxit.

Des de les primitives mesures de neteja, l'actual concepte d'higiene es refereix a pràctiques molt més generals i cada vegada menys relacionades amb la tradicional pràctica mèdica. Tot el que fa referència a la conservació de la natura, la millora del medi ambient, la depuració de les aigües, el tractament dels residus, la bona ventilació dels habitatges, la promoció de les zones verdes dins de les ciutats, les mesures contra els accidents, la conservació dels aliments, i també les mesures dietètiques destinades a escollir quins poden ser, en cada moment de la vida, els menjars més apropiats, i la importància de l'ensenyament que han comportat les escoles actives, i sobretot les llars d'infants, etc., són tasques fonamentals que han contribuït a la desaparició de moltes malalties i a una altra manera

de viure dels nens. En totes aquestes tasques no hi han intervingut exclusivament els metges, sinó tota una sèrie de professionals, des d'urbanistes, a polítics, educadors, ecòlegs, físics, químics i tota la societat en general, que ha contribuït a aquests canvis tan radicals que erròniament atribuïm només a la medicina.

També és curiós observar com la investigació va descobrint noves malalties, per exemple les lligades a alteracions cromosòmiques, i d'aquestes ja no tan sols les que afecten l'aspecte d'un determinat cromosoma (com podria ser la síndrome de Down) sinó la mateixa estructura bioquímica provocada per alteracions de l'ADN. Són les malalties produïdes per alteracions moleculars del nucli o altres estructures cel·lulars. No cal mencionar el que està actualment en la ment de tothom, com pot ser l'aparició de noves malalties infeccioses com la sida, o el resorgiment de nous brots de malalties que creïem ja quasi definitivament esborrades del mapa, com pot ser la tuberculosi (moltes vegades conseqüència o complicació de la sida).

Els canvis de la pràctica mèdica

El que ha canviat extraordinàriament és la posició del malalt i de les famílies enfront de malalties infantils que antigament comportaven un temor lògic tant per la possibilitat d'una mala

1^{er} congrés de pediatres de llengua catalana — casa de cultura, girona,



3, 4 i 5 de març de 1978

programa



evolució com per l'aparició de complicacions greus. Actualment a penes alteren la quotidianitat de la vida. Però també hi ha aquelles que van acompanyades de febres elevades, malestar general i la necessitat de ser ateses amb l'afectivitat que només la presència del pare o de la mare poden fer suportables. Deixant de banda les possibilitats més aviat escasses de poder disposar d'avis o altres persones molt pròximes al nen, els problemes que provoquen aquestes malalties són més de caire social que sanitari. Per tant, s'haurien d'establir sistemes laborals de permisos retribuïts que poguessin solucionar aquestes situacions.

També cal valorar la manera diferent de tractar els nens malalts. Abans, les visites del metge de capçalera eren molt repetides i suplïa l'escassetat de remeis eficaços que tenia al seu abast amb la dedicació atenta i afectiva al malalt. Això contrasta amb la tecnificada medicina hospitalària de què disposem actualment. És difícil trobar un bon equilibri i malhauradament en mas-

sa casos les radiografies, les anàlisis de tota mena, ecografies, ressonàncies magnètiques, junt amb les supraespecialitzacions mèdiques, fan que el malalt i la família estiguin desorientats enmig d'un món supertecnificat però fred, fins al punt que no saben del cert ni quin és el seu metge. Esperem que ben aviat es compleixin les normes del nou Codi de deontologia, que els metges de Catalunya han aprovat el dia 7 de maig de 1997, i que diu: «Els metges han de respectar i promoure el dret del pacient a tenir un metge responsable d'ell, malgrat que sigui un equip el que en tingui cura, sigui quin sigui el tipus d'assistència que rebí, el lloc on la rebí i a compte de qui la rebí.»

Què significa «salut»

El concepte de «salut» canvia no tan sols amb el temps, sinó també amb les condicions socials, polítiques, econòmiques en què es viu. I si bé tothom intueix el que per a ell significa la salut,

és ben difícil que la pugui definir. Quan l'any 1976 estàvem preparant el X Congrés de Metges i Biòlegs de Llengua Catalana, ens vàrem adonar que els metges, durant el període de llicenciatura, ens havíem passat anys rebent explicacions sobre tota mena de malalties: per a cada una hi havia una definició, unes causes, una descripció dels símptomes i un tractament, però ni els nostres mestres ni els de cap facultat de medicina havien dedicat ni una hora a parlar de salut. Per això en aquest Congrés vam voler dedicar una part a esbrinar el significat d'aquest concepte.

En una primera aproximació, semblava que n'hi havia prou amb la formulació per negació: «salut és l'absència de la malaltia». Però que la cosa era molt insuficient i primària, ja se n'havien adonat els estudiosos de l'OMS que, l'any 1946 van definir la salut com «un estat de complet benestar físic, mental i social, i no solament l'absència d'afeccions o malalties». Definició que tampoc no ens va complaure ja que el benestar no garanteix la recerca de les condicions de vida més favorables per al desenvolupament integral de l'home, sobretot en el seu vessant social, subjecte a nombroses interpretacions ideològiques. Consideràvem que no es pot parlar de saludable la situació de qui viu en un règim dictatorial, que coarta la llibertat dels ciutadans, per més benestar que senti; al contrari, pensàvem que com més benestar cregui gaudir més malalt està. Tampoc, des del punt de vista mental, no podríem dir que gaudeix de salut aquell que davant d'una desgràcia experimenta gaire benestar. La tristor i les llàgrimes poden ser manifestació d'una bona salut mental. Filant

molt prim, es podria arribar a la conclusió que hi ha formes sanes i n'hi ha també de malalties de viure una malaltia o una minusvàlua física. En Jordi Gol posava un exemple característic d'aquesta ambigüitat: la vacuna que s'inocula per aconseguir un augment de la capacitat immunitària, podríem dir que provoca una malaltia saludable.

Sense voler arribar a una definició exhaustiva de salut, incorporarem en aquest terme aquella manera de viure que és autònoma, solidària i joiosa, cosa aquesta última que no vol pas dir estar estúpidament contents independentment del que passa al nostre entorn sinó de la capacitat d'experimentar satisfacció, que no és el mateix que no sentir malestar o sofriment, per tal com aquests poden ser senyals de bona salut (Jordi Font). I, naturalment, en el camp pediàtric, l'autonomia i la solidaritat representen les fites vers on s'han de dirigir els esforços pedagògics. En el Codi de deontologia, aprovat el dia 7 de juliol de 1997 per l'Assemblea General dels Metges de Catalunya, s'insisteix a considerar la salut «com a conjunt de condicions físiques, psíquiques i socials que permeten la màxima plenitud de la persona, per tal que aquesta es pugui desenvolupar de manera autònoma».

Tot això vol dir que a poc a poc s'ha anat passant d'una *cultura de malaltia* a una *cultura de salut*, cosa encara no assolida del tot ni a tot arreu. El que sí que és ben evident és que en aquestes circumstàncies el metge, encara que no deixa de ser un tècnic qualificat, no és l'únic factor ni potser el més important. Com dèiem abans, hi ha una bona llista de professions que

intervenien en la promoció de la salut, però certament, si ha deixat de ser un afer exclusivament antimalaltia, ha esdevingut un problema essencialment educatiu, que s'ha de promoure ja des de les primeres etapes de la vida.

Aquest context de cultura per la salut referit especialment a les primeres edats s'ha manifestat en la Reunió Anual de la Societat Catalana de Pediatria, que ha tingut lloc a Lleida els dies 6, 7 i 8 de juny d'enguany. En aquesta Reunió, hi tingué especial rellevància el debat sobre els problemes de les llars d'infants, s'hi discutiren les condicions requerides sobre la qualitat d'assistència i a part de la missió pedagògica i socialitzadora que tenen aquestes entitats, s'examinaren molts dels problemes higienicosanitaris que encara hi ha plantejats, i dels quals aquí només voldria posar èmfasi en la importància de la ràtio personal adult/nens per a cada grup d'edat, la qualitat higienicosanitària dels medis i l'interès en la prevenció dels riscos d'accidents i d'infeccions, l'interès que tenen les dietes alimentàries completes i variades, la col·laboració amb el pediatre i amb els altres professionals que intervenen en la promoció de la salut. ■

Bibliografia

- Infància*, des dels primers números, aquesta revista ha dedicat un apartat al capítol de salut. Té un gran interès repassar-los.
- «Llars d'Infants a debat», *Pediatria catalana*, núm. 97, 1997, suplement 1, pàg. 15-33.
- CASASSAS, O., i J. RAMIS: *Metges de nens. Cent anys de pediatria a Catalunya*, Barcelona: La Magrana, 1993.
- Projecte de codi de deontologia, aprovat per l'Assemblea de Metges de Catalunya, el 3 de juliol de 1997.

El gegant de la ciutat i els seus cent ajudants

Roser Ros i Vilanova



VET AQUÍ el Gegant de la Ciutat. Com podeu veure, el nostre personatge fa una pila de temps que gasta el mateix vestit, que calça les mateixes sabates, que llueix el mateix tallat de cabells. En una paraula, en cent anys no ha canviat el seu aspecte ni una mica així. És clar que això, a ell, no li fa ni fred ni calor, que és el mateix que dir que no li importa ni poc ni gens ni molt.

Però a qui usa un títol tan important com el de Gegant de la Ciutat no se li pot permetre tan poca cura en l'aspecte personal. Això és, almenys, el que opinen els membres del Consell de Cent.

—Es fa saber —han fet escriure els del Consell mencionat— que si el Gegant de la Ciutat no s'esmena en lluir una aparença més adient al títol que ostenta, en serà desposseït i convidat a abandonar aquests indrets. I tot això ha de ser fet en el termini de deu dies.

Podeu comptar quin defici li ha entrat, al Gegant de la Ciutat, en conèixer la nova! Ell que en tota a seva vida no s'ha preocupat d'aquests afers, vet aquí que ara els ha de resoldre en el termini màxim de deu dies, deu miserables dies! Li caldrà recórrer a la doneta velleta i arrugade-

ta que s'ocupa d'ell des de fa una pila de temps. Ella rai! Com que és més eixerida que un pèsol, no s'esvera de res i ja té solució per a tot.

—Començarem per aquests sabatots, que són més vells de l'anar a peu! —fa la doneta velleta i arrugadeta—. Conec uns sabaters capaços de fer un parell de sabates més de pressa que corrents!

Tal dit tal fet, se'n va a veure uns follets feiners, feiners, que tenen fama de bons sabaters. Una vegada fet l'encàrrec, els follets es posen a la feina: el primer follet pren mides del peu del gegant i dibuixa la sabata. El segon follet talla el cuir. El tercer talla la sola. El quart i el cinquè cusen i claven claus. El sisè dona forma a les sabates. El setè i el vuitè fan els forats i passen els cordons. El novè encera el parell de sabates noves. I, finalment, el desè fa l'emprova al Gegant de la Ciutat.

—Però aquestes sabates faran molt més goig si van acompanyades d'uns mitjons nous de trinca —reflexiona la doneta velleta i arrugadeta.

I sense perdre temps —que ja som al segon dia— se'n va a trobar uns nans fabricants de mitjons que ella coneix i els n'encarrega un parell de la mida del peu de Gegant de la Ciutat. Un cop fet l'encàrrec en ferm, els deu nans més treballadors



Marta Balaguer

es posen a la feina. I tot filant, teixint, cosint i polint arriben a fer uns mitjons de primera.

El Gegant de la Ciutat es posa els mitjons i al damunt les sabates noves. Però troba que li fan mal els peus. Llavors la doneta li mira les ungles i veu que les té molt, massa llargues. Potser fa cent anys que no se les ha fet tallar! I com que tothom sap que no hi ha millors talladors d'ungles que els minairons, sense perdre temps –que ja som al tercer dia–, en fa venir deu per tal que tallin i llimin les deu ungles dels peus del gegant. Els minairons s'apliquen a la feina mentre diuen sense parar: «feina, feina, volem feina!» Un cop feta la feina, el Gegant de la Ciutat es posa els mitjons i les sabates i ja no sent cap mal als peus!

Però els deu minairons han fet córrer la veu que el Gegant de la Ciutat fa cent anys que tampoc s'ha tallat les ungles de les mans. Així és que una colla de deu minairons més acudeixen a la crida dels seus germans d'espècie i es posen a tallar-li les ungles de les mans mentre xerrotegen entre ells: «feina, feina, volem feina!»

–Si feina voleu més val que us espavileu! –els diu la velleta, que té pressa perquè ja som al quart dia.

Ara la doneta velleta i arrugadeta fa un cop d'ull al Gegant de la Ciutat i troba que tant els pantalons com el gec estan molt i molt vells i gastats i busca sastre per encomanar-n'hi uns de nous. Pregunta i demana, demana i pregunta, i no en troba cap que es vegi amb cor de cosir uns pantalons i un gec de gegant. Sense perdre temps –que ja som al cinquè dia– se'n va a trobar els perots que són menuts i treballadors com els seus companys els minairons i deu d'entre ells es comprometen a tallar i a cosir els pantalons nous i el gec!

Però el Gegant de la Ciutat és alt i gros com un Sant Pau i el més difícil és fer que els pantalons nous no se li escorrin cintura avall. Li caldran uns bons elàstics i d'això no que no en saben fer, els perots! Ells mateixos recomanen a la doneta velleta i arrugadeta que se'n vagi a trobar els nans amb cua que viuen sota terra, que són bons forjadors de metalls.

I camina que caminaràs, la doneta velleta i arrugadeta se'n va a sota terra a demanar als nans amb cua si li volen fer uns elàstics per aguantar els pantalons del Gegant de la Ciutat. Els nans amb cua s'ho rumien bé abans de dir que sí, que l'encàrrec no és bufar i fer ampolles! Però deu d'entre ells prometen a la doneta fer-li uns elàstics com mai no se n'hagi vist d'iguals. Es posen a la feina ràpid ràpid –que ja som al sisè dia– i al cap d'un moment compareixen davant seu duent un parell d'elàstics blaus subjectats amb candaus amb què impediran que els pantalons nous del Gegant de la Ciutat s'escorrin cintura avall.

La doneta velleta i arrugadeta llença una darre-ra mirada al Gegant de la Ciutat per veure si tot està a punt i com cal. «Ca, barret!», pensa ella, al gegant li convindria una bona afaitada a la barba i una bona tallada de cabells. Per dur a terme aquesta feina –ull, que ja som al setè dia–, va a buscar deu genis que encara que són ben petits dominen l'ofici de barber com ningú i deixen el nostre personatge clenxinat i rasurat com un nuvi!

Val a dir que quan el Gegant de la Ciutat veu el goig que fa després d'haver passat per les mans dels deu genis barbers, ell mateix reclama un bany sencer! Sense pensar-s'ho dues vegades –que no pot, que no té temps, que ja som al vuitè

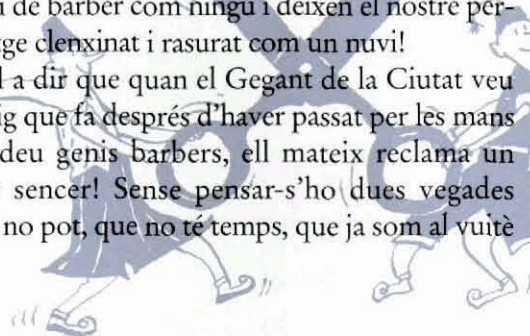
dia!–, la doneta velleta i arrugadeta crida deu catarinetes perquè s'ocupin d'aquesta nova tasca. Però elles, en veure la planta que té el Gegant de la Ciutat no es veuen en cor de fer-ho entre deu, els caldria ser, com a mínim, quinze perquè el nostre gegant fa cent anys que no ha passat per la banyera. Totes quinze s'hi posen amb veritable afany: un cop tenen el gegant dins la banyera, el mullen i el remullen, el freguen i el renten, li furguen les orelles, li rasquen els genolls, li ben netegen les aixelles, bé, que el deixen més net que un plat de macarrons després de sucari-hi pa.

I després d'un bon bany, qui podria negar un bon esmorzar al Gegant de la Ciutat. Ell que el reclama i la velleta que porta el compte dels dies –ep, que ja som al novè dia!–, veu que encara li queda temps per avisar quinze dimonis boiets, tots ells molt bons cambrers, per tal que li serveixin allò que reclama.

Comptat i debatut, la velleta n'ha fet tanta via que encara li sobra temps. Llavors, ella que sí que pensa utilitzar aquell desè dia per oferir una festassa –amb bon tec i bona ballaruga– als cent ajudants del Gegant de la Ciutat, sense els quals no hauria estat possible fer tota aquella colla de canvis i millores.

I ja me'n teniu els deu follets, els deu nans, els deu minairons, els deu perots, els deu nans amb cua, els deu genis, les quinze catarinetes i els quinze dimonis boiets contents com unes pasqües per aquell convit.

Ah! Val a dir que, a la festassa, també hi varen ser convidats els cent membres del Consell de Cent. Però d'això no en podem pas parlar ara perquè tot plegat suma més de cent. En tot cas ja en farem esment més endavant! ■



Infància a Osona

Tocaven dos quarts de deu del matí, de dissabte 15 de novembre, quan mestres d'arreu de Catalunya, de Vilaseca i Salou, de Sant Feliu de Guíxols, Mollet, Cerdanyola, Barcelona, Igualada, Premià, Granollers, i de tants altres, ens vam trobar a Vic. La ciutat, totalment coberta per la boira, semblava que volgués jugar a fet i a amagar o a fer tat, en un és i no hi és, sense acabar de mostrar-se sencera, però disposada a acollir prop de cent cinquanta mestres d'educació infantil per visitar escoles.

Enguany era la Universitat de Vic, la que feia d'amfitriona de la tradicional visita de la revista *INFANCIA* a un punt del país, en aquesta formació, sistemàtica i informal, que any rere any ens permet construir sobre la realitat la rica diversitat que configura el trencaclosques de l'educació infantil a Catalunya.

El programa de treball, organitzat pel Departament d'Educació Infantil de la Universitat de Vic, comprenia sis escoles: dues unitàries –a Gurb i Sentfores–, dues escoles bressol –la Municipal de Roda de Ter i Ralet de Vic–, dos parvaris d'una escola de



primària –Andersen i Sant Miquel dels Sants a Vic.

De l'estereotip a la realitat

Quan es pensa en Vic o en la comarca d'Osona, s'acostuma a tenir la imatge d'un territori benestant, equilibrat, tranquil, culte, camperol. I quan se sent parlar d'una escola pública al centre de Vic, com a conseqüència d'aquesta imatge, es pensa en una escola amb tots els infants del país. Quan se sent a parlar d'una escola unitària es tendeix a pensar en una agrupació mínima d'infants i de mestres aïllada, en procés d'extinció físicament i professionalment. Quan es pensa en una escola bressol, la imatge és d'aïllament i d'incomunicació amb la resta del sistema.

Però hem vist unes escoles unitàries en expansió, plenes de vitalitat, de projectes, amb una dinàmica d'estreta interrelació amb el seu context, amb les





famílies, en coordinació amb altres mestres rurals, amb una realitat 0-12 cohesionada i potent, amb un treball comú *superador de la pròpia estructura*. En els seus espais acollien els infants de la llar d'infants, per la qual lluitaven perquè esdevingués pública. Són unes escoles unitàries amb horari extens, amb activitats plenes d'interès i significat: teatre, esports, caramelles, escultura, solidaritat i participació amb Nicaragua i Mans Unides. La imatge real ha transformat l'estereotip.

Les dues escoles de primària, amb els seus corresponents parvularis, es troben immerses en un complex i difícil procés de fusió, per poder acollir amb coherència i equilibri la població immigrant de la ciutat de Vic. Actualment el percentatge de persones del Magreb supera el 10 % i, en una escala, representen el 70 % dels infants. Aquest procés serà un servei a la població i el país. Cada una, amb la seva història i una tradició tant sociològica com pedagògica sòlida i coherent.

Una simple descripció no faria justícia a la realitat del que vam veure, de la coordinació i el compromís per compartir l'acolliment d'infants del Magreb per facilitar el coneixement mutu i practicar el gran aprenentatge de viure i conïure.

Les llars d'infants són iguals i diferents alhora, representatives de la situació d'abandó que l'Administració educativa té en relació amb el primer tram de l'educació i l'entusiasme d'unes mestres per tirar endavant una escola per als més petits que respongui a les necessitats de les famílies de la seva població. Són diferents per la ja llarga història de lluita per construir i ser reconeguda, una, i la recent existència de l'altra, amb tota l'energia de qui inicia un camí.

Quan a les tres de la tarda, després de les visites, ens retrobarem, el cel era d'un blau intens, ens enlluernava. Els mestres visitants, en petits grups, parlàrem amb entusiasme sobre allò que havíem vist i els múltiples interrogants que despertava la realitat. Els grups van valorar l'entusiasme, la professionalitat. Uns posaven èmfasi en la por que alguns mestres manifestaven, por al desconegut d'allò que volien fer, por de no saber-ho fer com cal, por d'encertar en les decisions. Era una por positiva, conscient del repte que s'han plantejat en el procés d'estima als infants i d'esperança en l'educació, en el qual els desitgem èxit.

Un cop més, la lectura col·lectiva que són les visites ens ha permès aprendre d'allò que hem vist, d'allò que hem sentit, d'allò que hem pogut parlar.

VIDEOS DIDÀCTICS PER A EDUCACIÓ INFANTIL

LLAVORS I PLANTES (43 minuts): Formació de les llavors · Dispersió de les llavors · Creixement de les llavors. PVP 4.700 ptes.

LA FANTÀSTICA HISTÒRIA DE LA PATATA (22 minuts): Amb la patata com a protagonista, aquesta divertida pel·lícula d'animació segueix el fil de diversos esdeveniments i situacions de la història humana. PVP 3.300 ptes.

D'ON VÉENEN ELS ALIMENTS? (24 minuts): El pa · L'oli · La sal · L'arròs · El vi. PVP 3.300 ptes.

LA POMERA (19 minuts): Sis capítols en dibuix animat mostren l'evolució d'un arbre fruiter (la pomera) durant el cicle d'un any (primavera, estiu, tardor, hivern). PVP 3.300 ptes.

COM VIUEN ELS ANIMALS, I (35 minuts): La gata Pusjka · Els llops. PVP 3.900 ptes.

COM VIUEN ELS ANIMALS, II (64 minuts): L'ànec coll-verd · L'esquirol · Els dofins · Gossos. PVP 7.000 ptes.

COM VIUEN ELS ANIMALS, III (55 minuts): Lleó i guepard · Babuí negre i mona verda · Zebra de Burchell i zebra de muntanya · Nyu negre i nyu blau. PVP 3.300 ptes.

COM VIUEN ELS ANIMALS, IV (50 minuts): El mosquit · L'escurçó · L'aranya. PVP 3.300 ptes.

• **COM VIUEN ELS ANIMALS, I, II, III i IV** (204 minuts): PVP 15.000 ptes.

COM VIUEN ELS INSECTES (43 minuts): Llagosta i libèl·lula · Papallona i mosca · Insectes beneficiosos per a l'home. PVP 4.700 ptes.

IMATGES I SONS DE L'AIGUA (24 minuts): Descubrim l'aigua · L'aigua i els éssers vius · Estats de l'aigua · L'aigua i les persones PVP 2.900 ptes.

IMATGES I SONS DEL FOC (20 minuts): Encendre i apagar · Foc útil · Foc i festes. PVP 2.900 ptes.

COM ES FA...?, I (24 minuts): La ceràmica · La fusta · El vidre · El suro. PVP 3.300 ptes.

COM ES FA...?, II (44 minuts): La mel · La llana · Les piruletes · Els croissants · La pasta alimentària · Les nines · Les sabates · La xocolata · Les porcions arrebossades de peix · Les màscares · Els llumins · La pinya en almívar. PVP 5.000 ptes.

EXPRESSIÓ ORAL I ESCRITA, I (46 minuts): El més eixerit de tots · El nen i l'oca · Pessigolles · Balablok · L'ós i el ratolí. PVP 4.700 ptes.

PER TORNAR A MIRAR (27 minuts): The ben atrapat! · El Drac Mag · Boles de Neu / Castells de Sorra. PVP 3.300 ptes.



Informació, catàleg i comandes a:

Fundació Serveis de Cultura Popular

Provença, 324, 3r. - Telèfon (93) 458 30 04 - Fax (93) 458 87 10 - 08037 Barcelona

Per als més petits a la Fundació Miró

Us presentem les activitats que la Fundació Miró té programades per als més petits, durant els propers mesos:

CIA. TEIA MONER: *Receptari*, gener de 1998.

TITELLES L'AVEXUTXU: *Les cabretes i el llop*, febrer de 1998.

BINXIFLAT: *El peix d'or*, març de 1998.

Les representacions es duen a terme els dissabtes a les 17.30 h i els diumenges a les 11.30. Per a més informació, truqueu al 329 19 08, fax 329 86 09, <http://www.bcn.fjmiro.es>.

V Jornades Internacionals sobre nens amb necessitats especials

Amb el títol *Avenços en el coneixement del bebè*, es farà a Barcelona aquestes V Jornades que organitza l'Annefundació. Aquesta fundació, com indiquen les seves sigles, està dedicada a l'atenció a nens amb necessitats especials.

Per a més informació i inscripcions us podeu dirigir a:

Annefundació
Pg. de la Bonanova, 70-76, 1r 2a
08017 Barcelona
Tel.: (93) 205 66 11 Fax: (93) 204 41 03.

Disposicions legals

Decret legislatiu 1/1997, de 31 d'octubre, pel qual s'aprova la refosa en un text únic dels preceptes de determinats textos legals vigents a Catalunya en matèria de funció pública (DOG de 3-11-1997).

Resolució de 9 d'octubre de 1997, per la qual es fa pública la relació de centres docents que són qualificats com a centres d'atenció educativa preferent (DOG de 4-11-1997).

Ordre de 20 d'octubre de 1997, per la qual es regula l'avaluació dels centres docents sostinguts amb fons públics (DOG de 5-11-1997).

Resolució de 28 d'octubre de 1997, per la qual s'atorguen subvencions a corporacions locals titulars d'escoles d'educació infantil (DOG de 18-11-1997).

Resolució de 15 de setembre de 1997,

per la qual es disposa la inscripció i publicació de l'Acord de revisió salarial per a l'any 1997 del Conveni col·lectiu de treball d'ensenyament privat de la Comunitat Autònoma de Catalunya (DOG de 21-11-1997).

Llei 13/1997, de 19 de novembre, de creació de l'Institut Català de l'Acolliment i de l'Adopció (DOG de 27-11-1997).

Decret 299/1997, de 25 de novembre, sobre l'atenció educativa a l'alumnat amb necessitats educatives especials (DOG de 28-11-1997).

Fe d'errates

A l'article sobre «Els fillets petits del camp de Menorca», que vam publicar al número anterior de la nostra revista (pàg. 3 i 4), hi havien de figurar també com a autores Marga Gelabert i Maria J. Pons

La nostra portada

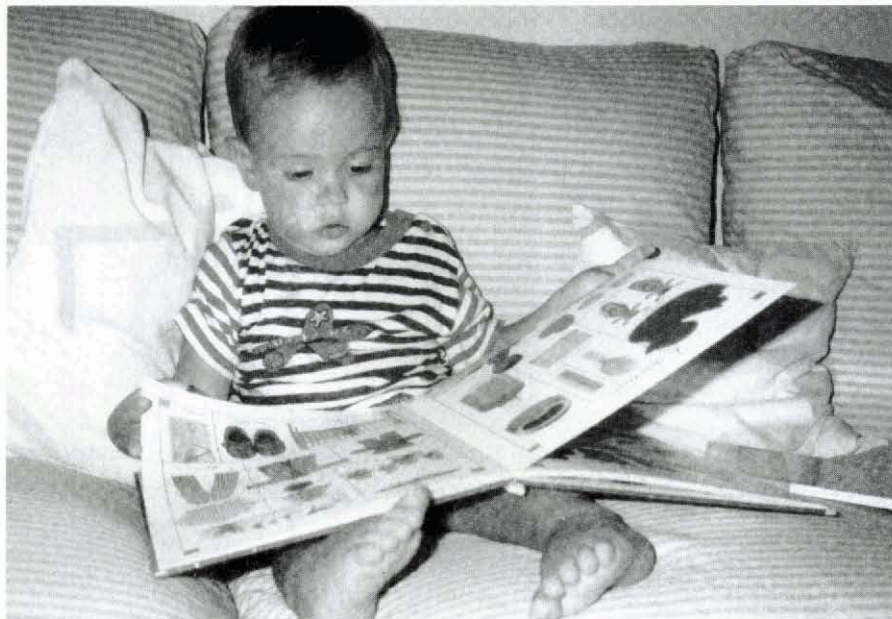


En Tomàs Arrufat, de cinc anys, de l'escola pública Nabí de Barcelona, és autor de l'animal de la portada.

És un animal que sorprèn per la seva força que, com explicava Georges Jean en el seu article «El somni vers la infància» (al núm. 96 de la nostra revista), apareix en tantes obres d'infant.

Per crear-lo, en Tomàs ha tingut la possibilitat de posar-se tot ell en acció: el cos, la sensibilitat, la imaginació, el seu treball. Tot ajuda per aportar-nos una obra impactant.

En aquesta línia, enguany les nostres portades tractaran les arts plàstiques. S'hi usen sis tècniques diferents, que conviden a oferir als infants la possibilitat d'experimentar, observar i compondre amb diferents formes, colors, textures, per crear tot un univers que no els podem negar.



Learning from ages 0 to 6

The Child that Grew Up... The need to tell stories during the first three years of infancy

SUSAN ENGEL

Story-telling is perhaps the most powerful system that human beings have to put our experiences in order, and, moreover, it is something that we begin to construct within ourselves very early in life. Thus, during the past fifteen years, and contrary to what one might have imagined, numerous studies have shown that, at least in some cultures, parents and their children talk about the past and the future far more often and in greater detail than we have imagined. If we want to know what a child is thinking about, just listen to the stories they tell.

School for ages 0-3

The Value of Small Things

PEPA ÒDENA

Through the value we attach to small things, the adult contributes to the formation of the child's per-

sonality. The apparently meaningless details informing daily life, details which flit invisibly past the adult, are actually the basic elements of a child's education.

School for ages 3-6

When Play is Imagination. Conversations with Jerome S. Bruner

PURI BINIÉS

On the occasion of receiving his doctorate honoris causa from the University of Girona, the philosopher and psychologist Jerome S., Bruner managed to find an opening in his crammed schedule to talk to *INFÀNCIA*. During our brief interview with Dr. Bruner, he stressed the importance of education through dialogue, cooperation and, of course, also focused on the decisive role of play in the development of the imagination, which is the defining element par excellence, in Bruner's eyes, of the human being.

Let Them Play

ELISABET ABEYA

Bruner speaks of shared meanings, games played two by two, toys

that turn into other things, moments of expression of delight. One need not go far to prove this. All you have to do is fetch a notebook and prick up your ears whenever children are playing by themselves. And whoever does not want to believe it, just go and see for yourself.

The child and society

LOGSE and CENU

MARTA MATA

By locating the LOGSE and the CENU, two similar texts, within their respective historical frameworks, we can take another look at our concerns and compare them to another period in our history. From the comparison of the two processes, we can draw the best lessons.

Of Love and Respect

JORDI COTS

We know today that almost all children's needs can be either directly or indirectly turned into rights. This is the outcome of an

evolution in the conception of childhood that has been slowing brewing for the past fifty years. Drawing up a catalogue of a child's needs is what has been needed, and it has taken a long time to do so, too. The drafting of the Convention took ten years, and has gone from protection of the child to the recognition of the responsibilities in the child.

The child and health

From Illness to Health. Change of Reality, Change of Conception...

JOAN RIPOLL

During the 20th century radical changes have taken place both in terms of lifestyles in general and in the value of the concept of health. What was once initially a conception of health as an individual struggle against childhood diseases on the part of the doctor has now become based on an educative health culture in which many professionals are involved, among which, and on the front lines, are teachers.

Traducció de Michael Tregobov

Aula de innovación educativa, núm. 62, juny de 1997

«Estrategias heurísticas en la escuela infantil»

DIVERSOS AUTORS

Bambini, núm. 4, abril de 1997

«Educare con l'Arte»

Anna PIRONTI

«Osservare il gioco per cogliere e accogliere difficoltà»

Nancy E. CURRY i Sara H. ARNAUD

Cadernos de Educação de Infância, núm. 42, abril-juny de 1997

«Qualidade de contextos pré-escolares: Cinco perspectivas segundo»

L. KATZ i Gabriela PORTUGAL

Comunicación y Pedagogía, núm. 145, maig de 1997

«El niño frente a la pantalla: la insatisfacción permanente»

Núria GARCIA MUÑOZ

Cuadernos de Pedagogía, núm. 258, maig de 1997

«El libro mágico o el arte de crear nuestros propios cuentos»

M. E. LIROZ

Enfance, núm. 2, abril-juny de 1997

«La construction des marqueurs temporels de l'action chez l'enfant de 2 à 4 ans»

M. J. RATCLIFF

Guix, núm. 234, maig de 1997

«Treballs de geometria al racó dels invents»

Eva CAÑIGUERAL i Eva SALVATELLA

Infanzia, núm. 6, febrer de 1997

«Per paura della paura»

Marco DALLARI

Revue française de pédagogie, núm. 119, abril-juny de 1997

«Diffusion des acquis de la recherche: une recherche-action par des praticiens de la petite enfance»

Monique BRÉAUTÉ i SYLVIE RAYNA

«L'éducation constructiviste à l'école maternelle et élémentaire: l'atmosphère socio-morale, premier objectif éducatif»

Rheta DEVRIES

SEAE, núm. 38, abril-juny de 1997

«Sí al aprendizaje dulce, sin llantos ni temor»

Patricia CIRIGLIANO

Signos, núm. 21, abril-juny de 1997

«Infancia y televisión»

Lolo RICO

Suma, núm. 25, juny de 1997

«La geometría en las primeras edades escolares»

M. Antònia CANALS

Vita dell'infanzia, núm. 5, maig-juny de 1997

«Maria Montessori un educatore contemporaneo?»

Margaret E. STEPHENSON

«Célestin Freinet: L'ultimo "attivista"»

Giacomo CIVES

Butlleta de subscripció

Cognoms Nom

Adreça

CP Població Província

Telèfon (amb prefix)

Se subscriu a INFANCIA (6 números l'any)

Preu per a 1998: 4.725 ptes. (IVA inclòs)

Subscripció per a Europa 5.975 ptes.,

resta del món 6.300 ptes. o 43 \$

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

adjunt a la butlleta

Per domiciliació bancària

Butlleta de domiciliació bancària

Nom i cognoms del subscriptor

Nom i cognoms del titular (en cas que sigui un altre que el de la subscripció)

Banc/caixa Entitat Oficina DC

Adreça de l'agència Compte/llibreta

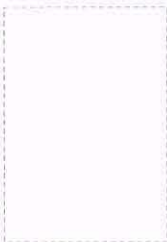
CP Població Província

Senyors: us agrairé que, amb càrrec al meu compte/llibreta, atengueu el rebut que anyalment us presentarà l'Associació de Mestres Rosa Sensat per al pagament de la meua subscripció a la revista INFANCIA.

Firma del titular

REVISTA DE L'ASSOCIACIÓ DE MESTRES ROSA SENSAT
in-fàn-ci-a
 educar de 0 a 6 anys

Còrsega, 271
 08008 BARCELONA



BORRÁS, J. M. (dir.): **Historia de la infancia en la España contemporánea (1834-1936)**, Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1996.



El llarg període històric que repassen les pàgines d'aquesta obra permet una observació atenta sobre les mutacions, i també sobre les permanències, en diversos aspectes de les condicions de vida de la infància.

Entre las dues dates apuntades transcorre un temps apassionant, durant el qual es forgen els canvis que inauguren part de la nostra contemporaneïtat: descens de la mortalitat infantil, progrés de la medicina preventiva, canvis en les formes de socialització, escolarització, lleis i institucions de protecció a la infància, intervenció de l'Estat, etc.

Sis especialistes tracten aquestes qüestions en cinc capítols, cada un dels quals va acompanyat d'un apèndix iconogràfic. Aquest considerable conjunt d'imatges –gairebé cinc-centes– no solament serveix d'il·lustració representativa, sinó que, a més, pot mirar-se como un document gràfic capaç d'obrir noves perspectives de coneixement, com a retrat i testimoni del passat, carregat de gran capacitat evocadora.

TONUCCI, Francesco: **La ciutat dels infants. Una manera nova de pensar la ciutat**, Barcelona: Barcanova, 1997.

No són pocs els que recorden quan es podia jugar a pilota pels carrers, i a fet i amagar, i a arrencar cebes. El carrer era un espai social, on es trobaven els veïns i se sortia a prendre la fresca, mentre els infants corrien amunt i avall, i no hi havia portes tancades. Ara, però, es tanquen els infants a casa, o a les placetes, sota la mirada vigilant de l'adult. Hi ha massa perills que els envolten. L'espai urbà ha perdut l'escala humana. Els urbanistes massa sovint han prioritzat aspectes com la productivitat, la fluïdesa del trànsit, la rendibilització del sòl.

Però sortosament hi ha persones com Tonucci que reclamen una ciutat per als infants. Però no des d'un punt de vista egoista, en el sentit de privilegiar un col·lectiu sense veu. Hi ha una voluntat de millora general, perquè qualsevol millora que els proporcionem, també ens la proporcionem a nosaltres mateixos.

La ciutat dels infants
 Francesco Tonucci



Edició i Administració:
 Associació de Mestres Rosa Sensat

Còrsega, 271 - 08008 Barcelona
 Telèfon: 237 07 01

Direcció: Irene Balaguer i Roser Ros
Cap de Redacció: Raimon Portell
Secretaria: Mercè Marlès
Consell de Redacció: Concepció Acedo, Enric Batiste, Ferran Casas, Carme Cols, Mercè Comas, M. Carme Díez, Fidel Garcia-Berlanga, Esteve I.

Gay, Xavier Gimeno, Josepa Gómez, Roser Gómez, Pilar Gorgorio, Sol Indurain, Núria Jiménez, Joaquim Jubert, Montserrat Jubete, Teresa Majem, Marta Mata, Immaculada Muyor, Pepa Òdena, Àngels Ollé, Montserrat Perramon, Lurdes Reyes, Joan Ripoll, Tina Roig, Rosa M. Securán

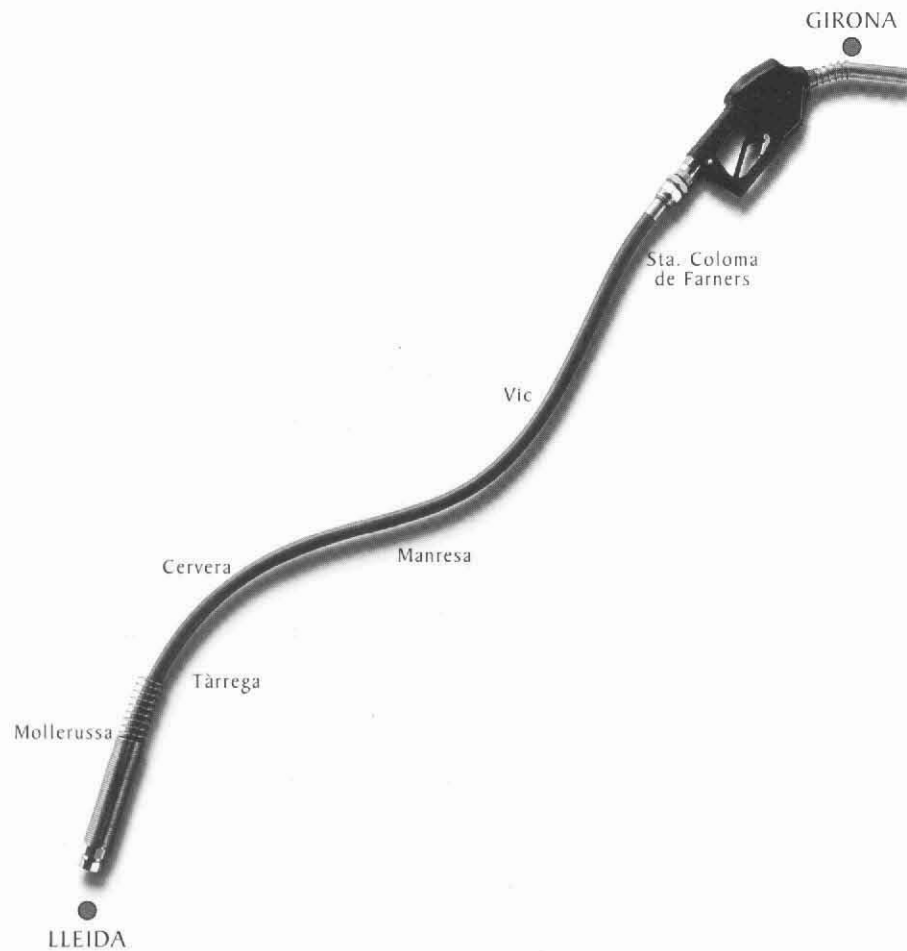
Projecte gràfic i disseny de les cobertes: Enric Satué
Fotografia de la portada: Carme Cols
Composició i fotolits: Addenda, Pau Claris, 92, 08010 Barcelona
Impremta: Romanyà Valls, Verdaguer, 1, 08786 Capellades (Barcelona)
Dipòsit legal: B-21091-83

ISSN: 0212-4599
Distribució i subscripcions:
 Associació de Mestres Rosa Sensat
 Còrsega, 271 - 08008 Barcelona

Preu de la subscripció: 4.725 ptes. l'any
PVP: 850 ptes. 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 manera ni per cap mitjà, mecànic, fotoquímico, electrònic, magnètic, electroòptic, per fotocòpia o qualsevol altre, sense el permís previ per escrit de l'editorial.

Eix Transversal.
 Reduïm distàncies per fer Catalunya més gran.



Estalvi's combustible.

Avui ja és una realitat. L'Eix Transversal, la columna vertebral de la Catalunya interior, entra a formar part de la nostra xarxa viària. Neix com una de les carreteres més modernes, ràpides, segures i ecològiques, com una decisiva millora de qualitat en les comunicacions del país a través de les seves comarques interiors. Ha calgut creuar rius, pobles, ciutats, muntanyes... sense canviar el seu aspecte. Reduir l'impacte ambiental ha estat en tot moment una de les màximes preocupacions. La integració d'aquesta via en el seu entorn natural ha estat el resultat d'un ampli conjunt de mesures correctores preses al llarg de la seva construcció. Des del principi a la fi. Així doncs, d'ara endavant ens estalviarem temps, quilòmetres, combustible i ensurts a la carretera, però el més important és que en la infraestructura del nostre país disposem d'un instrument cabdal d'equilibri territorial perquè junts continuem fent gran Catalunya. *Reduïm distàncies per fer Catalunya més gran.*



Generalitat de Catalunya

Gràcies a: **Constructores** ACS • Agroman E.C. • CGS • Comapa • Comsa • Construcciones Rubau • Cepsa • Dragados • Eisan • FCC Construcción • Ferrovial • Guinovart • Oshva • Serigué. **Impacte ambiental** Acyosa • Agrotecna • Antros • Comersa • D.S.P. • Floret • Stachys • Talher • Wannar y Vinyas. **Comunicació i senyalització** Intra • Sainoa • Size • Díez y Cía • Givasa • Grupo Postigo. **D. d'obres / control de qualitat** Cissa • EGA • Eurogotechnica • Inema • Intecasa • Payma • Seem • Taller d'Enginyeries • TEC Cuatro

COL·LECCIÓ TEMES D'INFÀNCIA



Pare, qui t'ensenya a ocupar-te de mi?

P. Orsola Ghedini

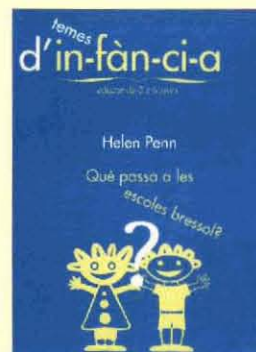
Amb la col·laboració de Trevor Chandler, Margy Whalley i Peter Moss
Col·lecció "Temes d'Infància", 27
54 pàg. PVP: 800 PTA

El vell ofici de fer de pare està sotmès a transformacions accelerades en l'esfera privada, en el món laboral i en les relacions socials. Aquest llibre ens apropa a una realitat en la qual el paper dels homes com a pares esdevé més complet, compromès i complex, i comporta canvis en el repartiment de responsabilitats familiars i en les relacions entre els sexes.

R
S
S
O
E
A
S
E
N
A
T

**Associació de Mestres
Rosa Sensat**

Còrsega, 271, baixos • 08008 Barcelona
Tel.: (93) 237 07 01 • Fax: (93) 415 36 80
E-mail: rsensat@pangea.org
<http://www.pangea.org/rsensat>



Què passa a les escoles bressol? Comparació de les escoles bressol a Espanya, Itàlia i el Regne Unit

Helen Penn

Col·lecció "Temes d'Infància", 28-29
100 pàg. PVP: 1.250 PTA
NOVETAT

Aquest llibre parla de dotze escoles bressol, de com estan organitzades, de qui hi treballa i de quins infants acullen. Tracta de descobrir què és el que el personal educador pensa de la feina que fa, si en gaudeix o no, com les seves opinions es tradueixen en acció i incideixen sobre els nens i les nenes.
Quatre d'aquestes escoles són a Itàlia, quatre a Espanya, a Catalunya, i les darreres al Regne Unit.

Distribució:

Triangle S.L.
C/ de Lepanto, 135-137
08013 BARCELONA
Tel.: (93) 265 18 21
Fax: (93) 265 15 94

Amb la col·laboració de

