



REVISTA DE L'ASSOCIACIÓ DE MESTRES ROSA SENSAT

**in-fàn-ci-a**

*educar de 0 a 6 anys*

1998

**101**

MARC  
ABRIL

**Ja el coneixes?**

# Projecte Educatiu de Ciutat

**La CLAU pel civisme**

Vine a buscar el teu exemplar a l'Institut d'Educació,  
Plaça d'Espanya, 5, 08014 Barcelona



# Cal ser actius

Durant els propers mesos, moltes famílies amb infants petits entraran en un mar d'interrogants i dubtes davant la decisió de la possible entrada a l'escola. Què és el millor per al menut o la menuda? Si té pocs mesos, quantes angúnies sobre si algú, que no sigui el pare o la mare, serà capaç d'entendre'l i donar resposta adequada a les seves necessitats! Si l'infant té tres anys, ja pensen que es farà entendre, però els dubtes continuen entorn de quina serà l'opció d'escola més adequada.

En teoria, es podria pensar que tots els interrogants tenen una resposta: el model de bona escola bressol existeix, i el sistema educatiu, per llei, ha generalitzat el parvulari. Però tots sabem que la realitat escolar del país

està molt lluny de cobrir les necessitats de l'educació infantil en quantitat i qualitat. Si l'infant és de mesos, moltes famílies no tenen escola digna d'aquest nom per accedir-hi; si té tres anys, i viu en un poble o en determinats barris, l'escola està fora de tota tria possible. On recau, la discriminació? On queda, la compensació de desigualtats? On, la llibertat d'elecció?

El mar d'interrogants i dubtes que ressenyem aquí, i del qual es parla poc en els grans plantejaments i les grans reivindicacions d'educació, potser per l'edat dels infants, potser per la desinformació dels pares, encobreix un greu problema social: el de la demanda no atesa.

*La demanda no atesa:* heus ací un tema poc estudiat a fons. Se n'han pensat i acotat les conseqüències? Per a l'infant? Per a la

família? Per a la societat, en la qual té uns costos no calculats en tots els seus extrems? La resposta ens cal donar-la dins d'un exercici de justícia en un tema molt concret, i en una concepció molt general.

En concret, cal aconseguir la justícia en els barems de matriculació, tant en la seva definició de prioritats com en la seva acurada i estricta aplicació. En general, cal aconseguir, de l'Administració educativa, l'acompliment de l'objectiu que la societat li encarrega democràticament: la garantia del dret de tot infant a l'educació en una xarxa pública de qualitat. I, en un i altre nivell, en el concret i en el general, cal que hi treballin des del seu lloc mestres, pares, sindicats, moviments de mestres, altres col·lectius socials i tots els ciutadans sensibles al problema. Cal ser actius!

<b>Plana oberta</b>			<b>2</b>
<b>Educar de 0 a 6 anys</b>	<b>La formació en una escola de l'educació</b>	Carla Rinaldi	<b>5</b>
	<b>La formació d'educadors a Dinamarca</b>	Jytte Juul Jensen i Kirsten Due Kjeldsen	<b>13</b>
<b>Escola 0-3</b>	<b>Un taller per a l'experimentació</b>	Montserrat Riu	<b>17</b>
<b>Bones pensades</b>			<b>23</b>
<b>Escola 3-6</b>	<b>Problemes i jocs en fer matemàtiques</b>	M. Antònia Canals	<b>24</b>
<b>Infant i societat</b>	<b>La política macroeconòmica i els drets de l'infant</b>	Stefan de Vylder	<b>28</b>
	<b>Condicció de pare</b>	Joan Barril	<b>33</b>
<b>Infant i salut</b>	<b>La salut dels nens al futur</b>	Josep Bras	<b>36</b>
<b>El conte</b>	<b>En Trompetet</b>	Roser Ros i Vilanova	<b>42</b>
<b>Informacions</b>			<b>44</b>
<b>Abstracts</b>			<b>46</b>
<b>Cop d'ull a revistes</b>	<b>sumari</b>		<b>47</b>
<b>Biblioteca</b>			<b>48</b>

# Respostes dels **lectors**

Quan al Consell de Redacció es va plantejar de fer una enquesta als subscriptors, dues idees ens van impulsar a dur-la a terme. D'una banda, fer explícit que, per a **INFÀNCIA**, subscriptors i lectors són molt importants; de l'altra, que ens agradaria ser capaços d'articular-hi un diàleg continuat i fluid. Així, a conseqüència d'aquesta voluntat, i aprofitant l'aparició del número 100, vam voler establir un canal que ens permetés conèixer què pensen els lectors de la revista i recollir-ne l'opinió.

Per tant, lluny del que seria una enquesta d'opinió orientada a recollir dades fiables per generalitzar, ens proposàrem oferir a tothom la possibilitat d'opinar. Probablement ens hi ha influït la cartellera que tan interessant ens ha estat en altres ocasions, amb aquells «proposo», «felicitó» i

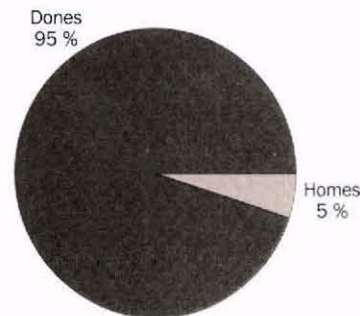
«critico» que ajuden a parlar, reflexionar i millorar la feina.

A l'hora de llegir els gràfics que n'hem extret, cal partir de la idea que representen les persones que ens han respost. Ni menys, ni més. És a dir, que no se'n pot extrapolar una visió objectiva i representativa del col·lectiu de persones que llegeixen la revista. Són 150 enquestes, que ens enriqueixen amb dades, propostes i valoracions. Són 150 persones a qui agraïm de tot cor l'esforç.

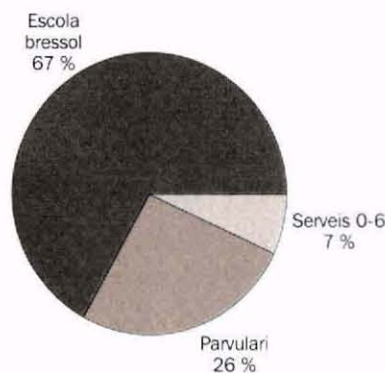
## Perfil de les respostes

El perfil general de la gent que ha tramès l'enquesta es pot definir com a dona, menor de quaranta anys i que treballa a l'escola bressol.

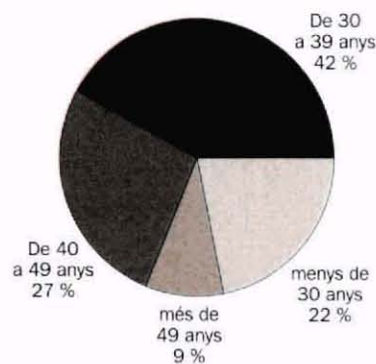
Al primer pastís (gràfic 1), s'hi reflecteix una realitat del sector: el 95 % de les respostes són de dones. Cosa que s'accentua en el fet que,



Gràfic 1. Dona o home



Gràfic 2. Lloc de treball



Gràfic 3. Edat

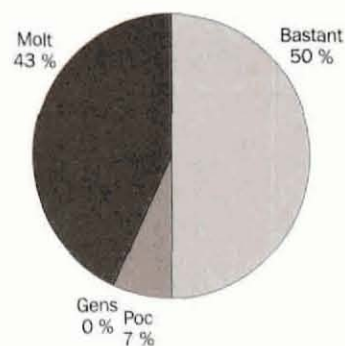
de totes les enquestes que han enviat homes, solament en una s'informava que treballava exclusivament a 0-3.

Quant a la feina (gràfic 2), la majoria treballa en escoles bressol, i una quarta part, a parvularis.

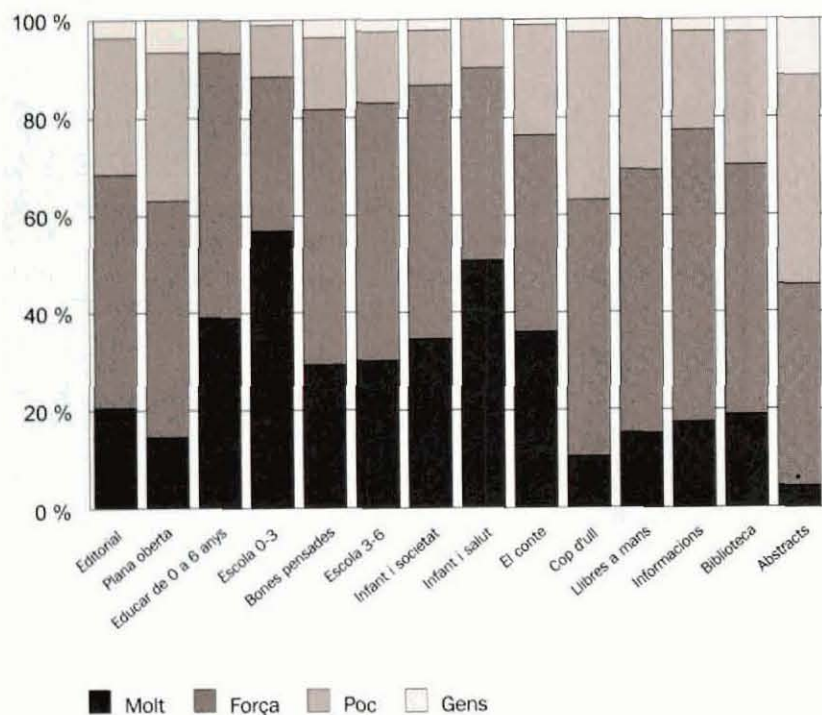
Finalment, pel que fa a l'edat (gràfic 3), es constata que una gran part dels que han respost tenen menys de quaranta anys. Si bé el sector majoritari correspon a gent d'entre 30 i 39 anys, també cal remarcar que gairebé una quarta part en tenen menys de trenta. És una notícia important, que ens alegra, perquè ens ajuda a creure que també arribem a gent que està estudiant o que fa poc que ha començat a treballar i, per tant, la seva incorporació com a lectors esdevé una aposta de futur.

## Valoració

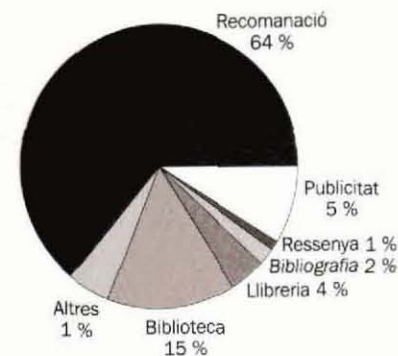
Pel que fa al contingut, sembla que la revista en el seu conjunt és útil



Gràfic 4. Utilitat de la revista



Gràfic 5. Valoració de les seccions



Gràfic 6. Com va conèixer INFÀNCIA

(gràfic 4). Si extrapolem el grau de seccions llegides a partir de les respostes en blanc, s'observa que l'ordre, de més a menys, començaria per la d'escola 0-3. La majoria de respostes d'aquest sector en fan incrementar la valoració dins del conjunt. A més, per l'ordre que segueix, es pot deduir que hi ha una recerca de literatura pràctica, que es pugui aplicar o permeti aprofundir en qüestions que apareixen en la pràctica quotidiana. Així, surt en segon lloc la secció d'educar de 0 a 6 anys i, després, infant i societat, infant i salut, i el conte. Les menys llegides són les que tracten temes d'informació efímera i puntual.

Entre aquestes seccions (gràfic 5), les més ben valorades són les d'educar de 0 a 6 anys, escola 0-3 i infant i salut. Dins del grup d'enquestes rebudes de gent que treballa en escoles bressol, l'ordre

situa, en primer lloc, els articles d'escola 0-3 i, després, els d'infant i salut, i d'educar de 0 a 6 anys. Al grup d'enquestes de gent que treballa a parvularis, l'ordre comença per escola 3-6, i segueixen les seccions d'infant i societat, infant i salut, educar de 0 a 6 anys i les bones pensades.

### Difusió

L'últim pastís (gràfic 6) mostra com es dona a conèixer la revista. La recomanació se n'endu la part del lleó, seguit per la biblioteca i altres mitjans, però amb molta menys importància. És a dir, que es difon gràcies als lectors, a vosaltres. Per això cal, en primer lloc, agrair-vos que l'hagueu fet conèixer. En segon lloc, i veient la importància de la vostra feina en aquest aspecte, us demanem que sigueu actius, i que continueu difonent-la. Gràcies.

# Propostes per a la renovació de l'ensenyament

## APRENDRE I ENSENYAR A L'EDUCACIÓ INFANTIL

Eulàlia Bassedas, Teresa Huguet, Isabel Solé

*Aprendre 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 APRENTATGE 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

## Aprendre 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

# La formació en una escola de l'educació

**La formació per al canvi, la formació com a canvi, no es planteja sota la idea de «modelar», sinó com un procés permanent. Aquesta qualitat ho envaeix tot. L'escola l'ha de tenir i concedir a tots. A l'escola de l'educació, es transmeten valors, se'n debat i se'n creen.**

Carla Rinaldi

Titulo l'article «La formació en una escola de l'educació», perquè em sembla essencial recuperar el fons, el sentit més general de l'activitat que ens disposem a compartir i viure.

És, doncs, essencial deixar clar, una vegada més, que les nostres escoles són llocs educatius, d'educació.

És una definició que pertany a la nostra història i identitat i que em sembla important de recordar i remarcar sobretot després del debat que ha tingut lloc fa poc entorn de la reforma que es planteja el Govern italià.

La paraula educació havia desaparegut: en lloc seu apareixia només el terme 'formació'.

Les raons? Difícils de saber. Es pot suposar que es va decidir el terme formació com a més capaç de recollir els aspectes subjectius, autoconstructius; o potser perquè està més lli-

gat –diuen altres– a la formació professional, objectiu importantíssim, però certament no l'únic d'un procés escolar.

O potser perquè la paraula formació sembla més neutra, més distanciada respecte a la problemàtica de l'educació, respecte a la qüestió dels valors, tema candent i urgent en el nostre temps.

En resum, l'individu es forma per orientar-se després, escollir els valors que sostindran les seves relacions i els seus lligams amb la comunitat en la qual viu.

Ha estat un debat interessant al qual ha posat fi l'actual redacció del text en què apareix molt més el terme educació i els conceptes relacionats amb ell.

El meu desig personal és que el debat continuï, però sobretot que la concepció expressada

pel terme 'educació' pugui restar fortament lligada al concepte i la identitat de l'escola.

No estic i no estem a favor de l'escola de la instrucció, ni de l'escola de la formació, sinó per l'escola de l'educació.

Què significa això? Que l'escola és per a nosaltres un lloc on, primer de tot, es transmeten valors, es debaten, es creen.

El terme 'educació' està, doncs, fortament lligat al terme 'valor', ja que educar és també, i en alguns aspectes en primer lloc, educar els valors intrínsecs a tota persona i a tota cultura, per fer que surtin a fora, que siguin visibles, conscients i compartits.

Què és un valor? És un terme clarament polisèmic, un dels més polisèmics, igual que els termes educació, formació, subjectivitat, que són termes contextuais, definibles només en relació amb el context cultural, polític i històric.

Una primera consideració és que el terme

'valor' sembla que no ve de l'àmbit filosòfic sinó més aviat de l'econòmic i cultural; una definició possible és aquesta: «els valors són els ideals a què aspira l'home en la seva vida», que li serveixen de referència en els judicis i en la conducta i als quals conforma (o no) les seves relacions amb el grup social de referència (comunitat, societat, cultura). Els valors defineixen les cultures i es troben entre els fonaments de la societat.

D'altres defineixen els valors com allò que fa l'home més home.

Definicions boniques, intuïtivament boniques. Però, què és, qui és un home més home? Això pressuposa una pregunta més fonamental: «qui és un home?»

És una pregunta amb la qual estem familiaritzats, atès que la posem com a fonament de la nostra acció pedagògica (encara que amb una modificació substancial), quan ens pre-

guntem «quina imatge d'home i d'infant tenim?»

Els valors són, doncs, relatius i correlatius a la cultura a la qual es pertany: la determinen i en són determinats.

Aquesta aparent digressió és, en realitat, fonamental per a una institució que vol definir-se com a educativa i, certament, quan durant l'any parlarem d'avaluació la qüestió dels valors tornarà a ser objecte de reflexió i de discussió.

Avui voldria cridar la vostra atenció sobre alguns dels valors que han estructurat la nostra experiència, però que han estat també expressats i renovats per aquesta.

### **El valor de la subjectivitat com a totalitat i integritat (valor holístic)**

He escollit aquests termes d'entre molts possibles (com persona i individu) perquè em sembla que mostren millor que els altres dos els aspectes de correlació i de reflexió, que construeixen el subjecte. El subjecte és, doncs, una construcció (autoconstrucció i socioconstrucció) que es defineix en un context i en una cultura.

Els estudis recents sobre el cervell han mostrat de manera podríem dir poc sorollosa la unitat i irrepetibilitat de cada individu i de la seva construcció com a subjecte; sabem molt sobre la seva definició en relació amb el context ambiental i

la forta influència de la qualitat inter-activa en el destí de cadascun de nosaltres (en particular durant els primers anys de vida).

Les implicacions d'ordre metodològic d'aquest valor es poden reconèixer en les nostres estratègies diàries: de l'observació/documentació al treball en grup petit o a l'organització de l'espai en la construcció de minitallers, etc.

Però voldria encara mostrar l'abast d'aquest valor de la subjectivitat tal com l'hem descrit.

La relació entre subjectivitat i intersubjectivitat és al meu parer fonamental no solament en el pla cognitiu (i psicopedagògic) sinó també i sobretot en el polític i cultural.

La qüestió em sembla fonamental per al nostre mateix futur d'humanitat: la relació entre l'individu i l'altre, entre el jo i l'altre, és una qüestió clau, al meu entendre, per al nostre futur.

Elegir si la meua construcció de subjecte és independent dels altres com plantejava Piaget o, seguint Vigotski, és amb els altres i mitjançant els altres, no és solament resoldre aquesta antiga discussió, sinó optar entre imatges o idees diferents d'home i d'humanitat.

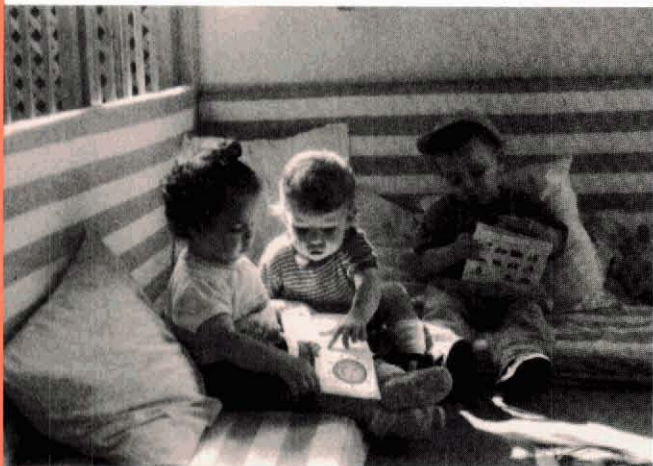
És una qüestió d'opcions polítiques i econòmiques que poden influir sobre tot el sistema escolar, però també sobre el social.

Es tracta de temes en els quals t'adones de fins a quin punt les ciències i, en primer lloc, la pedagogia no són neutrals sinó partidàries, estan «a favor».

I la nostra –ja ho sabeu– és una pedagogia que està a favor, que és partidària, de certs valors.







Aquest valor de la subjectivitat, amb les corresponents afirmacions sobre el caràcter únic i irrepetible de cada individu, està estretament relacionat amb el valor de la diferència, diferència de sexe, raça, cultura, religió. Diferència perquè som individus, perquè som tots diversos.

Però la diferència en ella mateixa no és un valor; pot esdevenir-ho si aconseguim crear un context, una cultura, una estratègia, una escola de les diferències.

La diferència és incòmoda, cansa: et proposa l'alteritat, però també allò que és estrany. A vegades és dolorosa; sempre incòmoda. Ens sentim més atrets per la igualtat, per allò que ens fa iguals.

Però aquest és el gran risc, i per això els interrogants que es plantegen tenen un abast enorme:

- Què en fem, de les diferències?
- Com es poden evitar els grans riscos de l'homogeneïtzació (homologació)?
- Totes les diferències són acceptables? Si no, quines?
- I quina és la finalitat d'un projecte educatiu que vol acollir les diferències? Per homologar-les?
- Quin concepte d'igualtat estem elaborant?
- La finalitat és fer-los tots iguals o concedir a tothom l'oportunitat per desenvolupar, interactuant amb els altres, la pròpia subjectivitat –i, doncs, diferència– que consta d'elements comuns i d'aspectes –elements– diferents?

Es tracta d'un assumpte d'una gran importància pedagògica i política. És un risc que estem corrent no solament com a experiència educativa sinó també com a cultura occidental que

s'està obrint a fenòmens migratoris massius (migració d'homes, races, cultures, religions).

La globalització, afavorida pels extraordinaris sistemes de comunicació (Internet, televisió, etc.), pot generar un fenomen d'homologació massiu i afavorir la construcció d'estereotips culturals, però aquest no interferir en aquest sentit és el dany que l'escola pot produir afavorint una «cultura de la normalitat», acollint aquella necessitat de «normalitat», és a dir, de «norma», que es respira a l'aire.

L'única perspectiva que, segons el meu parer, pot fer de la diferència un valor és la de la integració. Però, atenció, integració, no integrisme o integralisme.

No es pot anar en la direcció d'una unitat harmònica que, amb tot, sovint indica una voluntat dominant, que vol imposar una visió

única, un pensament únic, una homogeneïtat sense dubtes ni pèrdues.

La integració es basa en la multiplicitat i no pot pretendre trobar-se amb una sola realitat sense els contrastos i les contradiccions que són presents en una realitat composta de diverses visions.

El risc que correm, fins i tot a Itàlia, prové dels integralismes i dels fonamentalismes.

Una mica instintivament i sense un esforç educatiu som portats a reconèixer l'altre diferent de nosaltres, però molt aviat (en relació, sobretot, amb certes alteritats «més altres», més estranyes) elaborem el concepte que és un altre menys altre.

I aquest comportament pot disparar-se en nosaltres, en cada un de nosaltres, fins i tot en aquell que es manté «fora de tota sospita».

La paraula integració, en efecte, és polisèmica i sovint en l'ús diari pot tenir un significat i una política molt semblant al terme 'conformisme', com per exemple, fer fer a tots els infants les mateixes coses per un principi (= valor) d'igualtat...

Per educar-nos hem de comprendre les diferències i no hem de tenir la pretensió de suprimir-les. Això vol dir entrar amb delicadesa en les històries i en la història de cada u.

Cal escoltar-les (pedagogia de l'escolta), però també escoltar i acceptar el nostre canvi, allò que és generat per la relació o, millor, per la interacció.

Això vol dir renunciar a les veritats que es proposen com a absolutes, cercar el dubte i potenciar la negociació com a estratègia del possible.

Vol dir, o millor pot voler dir, que se'ns ofereixen possibilitats més grans de canvi sense sentir-nos disgregats per això.

En aquesta definició del valor de la diferència adquireix una concepció més rica i contemporània el valor de la participació, o més ben dit la participació com a valor.

Ho hem dit sempre: la participació, el fet de sentir-se part i participar no s'ha de reduir només a les famílies (procés, amb tot, fonamental), sinó que és un valor i una qualitat de tota l'escola i s'han de proporcionar els espais, els llenguatges i més globalment les organitzacions i les estratègies que la fan possible (tal com ha passat i passa amb la nostra experiència).

S'han de definir les finalitats educatives i pedagògiques, però al mateix temps la participació necessita una certa indefinició i espais de possibilitats.

Aquestes reflexions ens porten a comentar un altre valor que ens pertany, el de la democràcia, que s'expressa ja en el concepte de participació.

Un cop més el lligam entre el subjecte i la comunitat en la qual viu es pot regular i orientar de manera que es potenciïn els protagonistes o les delegacions. És el debat que travessa Itàlia i tots nosaltres.

Hí faig només una breu al·lusió, per no obli-





dar mai com l'escola està estretament lligada a la societat en la qual viu: la qüestió és encara, un cop més, si l'escola es limita a transmetre cultura o pot ser, com nosaltres aspirem a ser, un lloc de construcció de cultura i de democràcia activa.

Encara, entre tants altres, voldria citar un valor que, segons el meu parer, és potser opinable d'assumir com a tal, però que crec que és fonamental per a nosaltres i en alguns aspectes és la base de la nostra experiència: el valor de l'aprenentatge.

L'aprenentatge és i pot ser un valor si s'admet que –decidit per cada subjecte en temps i maneres no programables– és un «lloc de relació» que fa reflexionar sobre l'educació i fa cercar camins nous en l'educació i en la formació.

Vol dir orientar-se i acollir, en la pràctica de la relació educativa, la complexitat, el caràcter conflictiu i imprevisible de l'aprenentatge humà, en qualsevol lloc on es desenvolupi, dins i fora dels contextos institucionals que s'ocupen de formació i d'educació.

Avui tota l'escola italiana –amb fatigues, contradiccions i molts riscos– està implicada en aquest procés evolutiu d'una escola de l'ensenyament a una escola de l'aprenentatge.

L'aprenentatge és l'emergència d'allò que abans no hi era, és una recerca d'un mateix, de l'altre, dels altres que es troben al voltant d'un tema.

El fet d'educar es modifica en relació amb l'aprenentatge. Té a veure amb el fet de posar-se davant el món, crear un esdeveniment, viure la situació. Té a veure amb el fet d'educar-se.

Qui participa en un procés educatiu, en efecte, posa en joc el propi creixement i ho fa sobre la base de les pròpies expectatives i del propi projecte. Hi ha una recurrència relacional entre aquell que educa i aquell que és educat, entre aquell que aprèn i aquell que ensenya. Hi ha participació, compassió, emoció. Hi ha estètica.

Hi ha una relació estètica, com afirmava Bateson; l'estètica com a qualitat del coneixement (l'estètica com a valor). (I podria continuar: valor del canvi, de l'esdevenir, etc.)

I encara podríem parlar del valor del joc, de la diversió, les emocions, els sentiments reconeguts com a elements essencials per a qualsevol procés cognoscitiu i educatiu.

El coneixement esdevé, aleshores, valor per la seva força de portar a una síntesi l'individu i el seu context, a l'interior d'una relació afectuosa,

emocionada, curiosa, irònica entre qui aprèn i allò que és après.

L'acte cognoscitiu esdevé per a cadascun de nosaltres un acte creatiu, que comporta assumptió de responsabilitats, autonomia i llibertat. El coneixement, o millor el saber subjectiu, es converteix en responsabilitats individuals, les quals, per realitzar-se, tenen necessitat d'optimisme i de futur.

Però, aleshores, què és formació per a nosaltres? És aprendre: el nostre ofici és aprendre perquè fem de mestres. És estar lluny de l'equilibri, del que ja és establert, preconstituït, del que és cert.

És estar a prop de la trama d'objectes i pensaments, de fer i reflexionar, de teoria i pràctica, d'emocions i coneixements.

Potser l'únic camí és cercar, sense trobar-lo mai, l'equilibri entre regles, vincles (alguns indispensables) i l'emoció, la passió del coneixement.

Es tracta d'una formació per a nosaltres i per als infants que refusa la idea de formació com a «modelatge», com a pas d'estats, de «maneres de ser» a una altra «manera de ser».

Aquesta formació cerca de pensar i actuar amb referència a l'esdevenir, al canvi. Es concep com una activitat, un procés permanent, una qualitat que ho envaïx tot i que la institució escola ha de tenir i concedir a tots.

És formació per al canvi, formació com a canvi.

Requereix un esforç unànim, participat, conscient dels lligams i de les limitacions pròpies de la institució. Limitacions horàries, d'espai, de recursos, en un esforç que no delega als altres allò que és propi de la formació, que és, en primer lloc, autoformació i formació en grup.

La institució emergeix per aquesta raó com el lloc privilegiat de la formació; no únic sinó privilegiat. Ha de superar el conflicte entre expectatives de pertinença (sentit de pertinença) i exigències d'autonomia, autoafirmació que cada un de nosaltres viu.

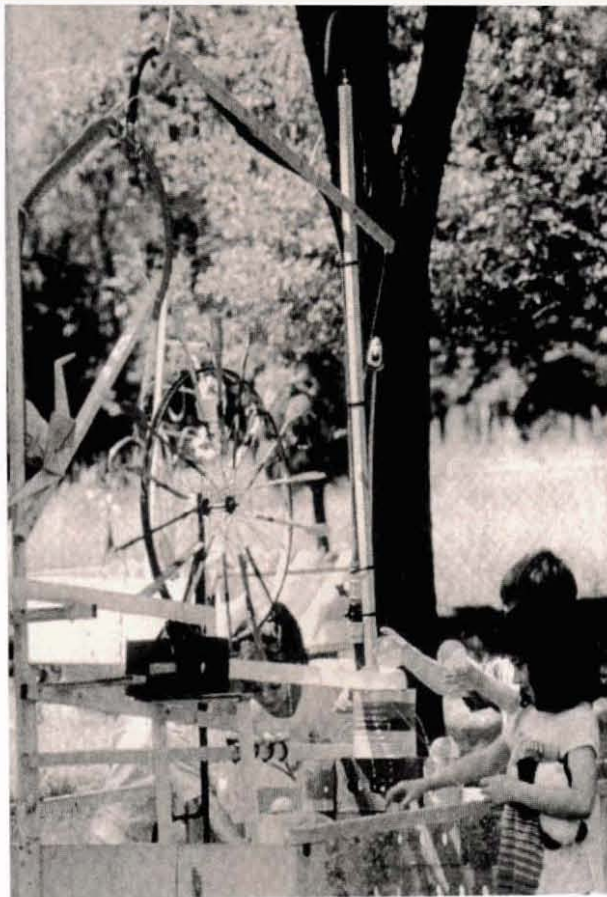
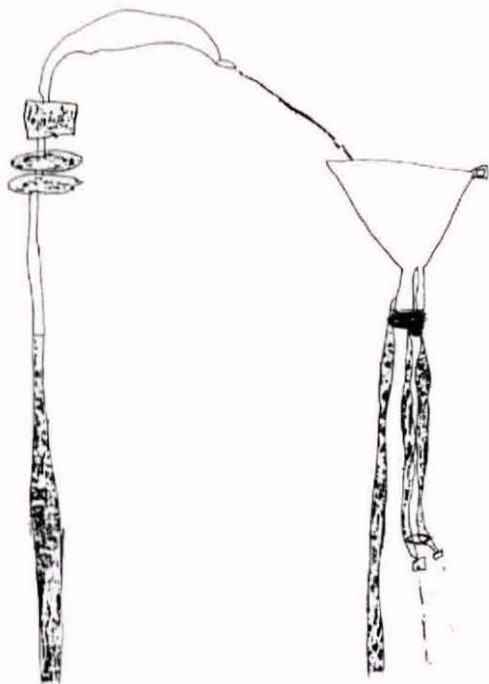
Aquestes dues actituds, aparentment contradictòries i ambigües, poden ser extremadament constructives, generatives; la formació (l'auto-reciclatge setmanal) pot ser un lloc on l'altre es proposa com a oportunitat i com a amenaça, però també on la negociació i la cooperació es poden constituir com a resultat.

Per això encara els llocs principals de la formació s'han concretat en les escoles o en l'autoformació. No com a «llocs» en què es refereix als altres allò que s'ha après, sinó com a llocs on es reflexiona sobre allò que ha passat a l'interior (i a l'exterior) de l'escola, per autoavaluar i avaluar la qualitat i la quantitat de les oportunitats d'aprenentatge que oferim als infants, a nosaltres mateixos i a les famílies (oportunitats d'aprenentatge i de compartir els valors).

Un cop més, entre aquests dos llocs de formació cal el màxim de reciprocitat i sinergia.

Em pertoca encara destacar dues coses: *a)* Les temàtiques abordades; *b)* El marc de referència cultural.





### Les temàtiques abordades

Em semblen congruents i pertinents a tot el que s'ha exposat fins ara.

- Projectar o, millor, el pensament projectual és potser el tema que absorbeix l'energia i els esforços més grans. Em sembla just. L'adquisició d'aquesta modalitat de pensament i acció és extremadament complexa perquè la projectació, el pensament projectual, demana un canvi total de perspectiva i de lògica: de l'ensenyament a l'aprenentatge o, més ben dit, l'ensenyament passa per l'aprenentatge. És un procediment que comporta una gran fatiga, que no admet dreceres i demana temps d'acció i reflexió individual i col·lectiva.
- L'acció o, millor, el fer reflexionat (taller o grup de treball), és important perquè volem potenciar, i no per casualitat, la relació entre mà i ment, per a l'infant i per a l'home. En efecte, en el moment d'expansió de les «relacions digitals», ens sembla essencial donar importància també a la mà, al cos en la seva integritat i a una aproximació holística a l'educació.
- La participació, tal com l'hem descrit abans, es concreta en diverses ocasions: sigui quan tracta el tema específic de la participació dels pares o quan reflexiona sobre les temàtiques ofertes per les trobades sobre l'educació religiosa, proposada com a dimensió humana i dimensió de possibles diàlegs i col·laboracions. El debat sobre les religions és molt important per afrontar les nostres possibilitats reals de diàleg i convivència.

## El marc de referència cultural

Vers quina cultura, per quina cultura estem treballant? És una pregunta fonamental per a tots, particularment per a qui treballa en el camp educatiu.

- On és el futur?
- On és troba la novetat, el nou?
- Quin futur podem construir plegats?

Ens trobem, ho dèiem abans, en una fase de globalització creixent, inundats d'informació, informats d'esdeveniments planetaris en temps real; espectadors, més que autors, d'una revolució tecnocientífica extraordinària que està canviant la qualitat de les relacions humanes, la definició de la identitat personal i la construcció dels processos cognitius.



Es produiran noves elaboracions referents als conceptes de 'vida privada', 'ètica', 'espai' i 'temps'.

I, doncs, el futur, el nou es troba en l'explosió mediàtica?

No ho crec, o millor no solament. La revolució mediàtica serà un dels futurs possibles si sabem produir una altra «revolució»: el nou és i serà allà on els individus facin caure totes les rígides barreres de cultura, classe, ètnia i riquesa.

El nou i el futur el trobarem allà on s'experimentin noves formes de convivència, participació i compartir entre persones, mestissatge dels codis, de les emocions humanes, i es generin així nous llenguatges: llenguatges planetaris.

Els joves ho estan fent. Els joves són els grans precursors i autors d'aquest mestissatge: en la música, la moda, el disseny, creant noves formes i noves llibertats. Són dels més capaços i sensibles per trobar aquestes arrels comunes dels diversos universos de pensament.

És necessari comprendre aquesta unitat en la diversitat i aquesta diversitat en la unitat: és necessària la implicació de cada una de les diversitats en el 'plurivers' cultural del planeta, 'plurivers' cultural i lingüístic.

*Els cent llenguatges de l'infant* apareixen avui més que mai com una intuïció extraordinària i una obligació per a tots nosaltres.

Com es pot fer que hi hagi realment cent llenguatges en un «projecte d'aliança» amb aquest 'plurivers' cultural que ens rodeja?

El que pot ajudar és la consciència ara ja madura de la incompletesa de totes les tradicions i de cada un de nosaltres (el valor de la incompletesa).

La construcció del jo, el subjecte, esdevé cada vegada més definit com un punt d'intersecció i d'identitat múltiple. El subjecte expressarà, doncs, cada vegada més una identitat intercultural, intersubjectiva. I les quantitats i les qualitats de les trobades seran més importants.

L'educació intercultural representa, doncs, una de les orientacions essencials per definir la qualitat del nostre futur, fins al punt que la interacció entre cultures no és solament un problema polític, sinó que és abans de res un problema cultural i cognitiu.

L'educació intercultural no és una disciplina a part o la explicació, certament important, d'usos, costums, religions d'un país. És també això, però no únicament. És en primer lloc un estil de pensament educativorelacional. És allò que nosaltres anomenem «pensament projectual»: el pensament que acull el nou, que manté el dubte i la consciència de l'error i de la incertesa. És el tram de més codis culturals, de més llenguatges, és el contagi, el mestissatge: es juga als límits, no com a zones marginals (centre-límit) sinó com a llocs generadors del nou que neix del contagi i l'intercanvi.

El nou sembla, doncs, que és aquí en el fet de promoure un procés (estil) educatiu amarat dels valors de

- la dignitat humana,
- la participació,
- la llibertat.

Fotos cedides per Reggio Children.

Traducció: Jordi Tomàs.

# La formació d'educadors a Dinamarca

Els orígens històrics dels estudis de pedagogia social es remunten a més de cent anys. Ja l'any 1885 va tenir lloc el primer curs per a mestres (en aquella època s'anomenaven mestres, encara no pedagogs o educadors) que treballaven als parvularis fröbelians. L'any 1904 es va convertir en la primera escola de mestres amb una formació de dos anys. El 1928 es va iniciar un altre curs creat per a educadors que treballaven en centres d'atenció a la infància després de l'escola o a les cases a hores i també amb joves. El tercer curs data de 1930 i formava educadors que treballaven en escoles d'infants més petits de tres anys i institucions de residència per a infants i adults amb necessitats especials, tant discapacitats físics i mentals com amb problemes socials. Aquestes tres línies es van fusionar el 1991 en uns estudis de tres anys i mig: la carrera de pedagogia. La carrera es va allargar mig any més i llavors es va igualar amb els estudis superiors.

**Dinamarca té actualment 32 escoles de formació de pedagogs socials. els estudis tenen una durada de tres anys i mig i combinen els temes teòrics i artístics amb períodes de pràctica a la vida «real», és a dir, en escoles bressol, parvularis, serveis d'atenció després de l'escola, centres d'esbarjo i cases d'infants. Els estudiants obtenen les qualificacions per al treball pedagògic, social i d'atenció amb infants, joves i adults, incloent-hi persones amb necessitats especials causades per dificultats socials i discapacitats físiques o mentals. De la cuna a la tumba.**

**Jytte Juul Jensen i Kirsten Due Kjeldsen**

Actualment hi ha 32 escoles de formació a tot Dinamarca, i cada una acull entre 400 i 1.100 estudiants. A Dinamarca, hi ha la tradició que s'han de potenciar totes les regions del país. Com a conseqüència, hi ha escoles de pedagogia arreu de Dinamarca per a educadors, mainaderes, mestres d'escola, terapeutes, treballadors socials, etc. Totes són escoles d'educació superior, separades de les universitats, però amb gairebé els mateixos requisits d'admissió.

Totes aquestes escoles són finançades per l'Estat. La política danesa sobre educació estipula el següent:

- Tothom ha de tenir les mateixes oportunitats.
- L'educació pública no ha de tenir afany de lucre.
- La qualitat de l'educació està subjecta al control i l'aprovació de l'Estat.

## Qui són els estudiants?

Si comptem el nombre de candidats, els estudis de pedagogia són per ara els més triats entre els joves danesos. També tenen molts candidats els estudis de mestre d'escola, treballador social i terapeuta. L'estiu passat, més de 21.000 estudiants aspiraven a la carrera de pedagogia, però només el 75 % es van poder matricular, ja que l'Estat regula el nombre d'estudiants. Però

és la carrera que té el nombre més gran d'estudiants de tots els estudis de formació.

Actualment hi ha una gran demanda d'educadors, perquè s'han creat una gran quantitat de llocs, especialment de serveis per a infants de menys de sis anys i d'atenció després de l'escola. Per això, els dos darrers anys han augmentat enormement el nombre de places a les escoles, i encara creixen. Per exemple, el proper estiu, segons un acord polític al Parlament sobre la Llei de finançament del proper any, es crearan 250 places extres d'estudiant.

L'èxit d'aquesta carrera es pot veure millor si la comparem amb el que passava els anys vuitanta, quan no era gaire popular treballar al sector públic i estava de moda la imatge dels *yuppies*. Avui els joves desitgen de nou treballar al sector públic. Les condicions de sou i de treball dels educadors són gairebé iguals a les dels mestres d'escola, treballadors socials i semblants. Especialment l'estructura de la nova carrera de 1992 agrada molt pel seu enfocament generalista, que combina el contingut humanista amb la pràctica.

Hi ha alguns criteris d'admissió bàsics, i cada escola decideix quins estudiants són admesos. L'experiència de treball en el camp de l'educació és indispensable al costat d'altres experiències de treball, viatges i treball a l'estranger, treball voluntari i altres de semblants. L'edat mitjana dels estudiants és clarament superior als 27 anys, edat del tot inusual comparada amb altres països, de manera que els estudiants tenen una bona experiència pel que fa al treball i la vida.

Un altre factor que fa que la formació a Dinamarca sigui diferent d'altres països és l'elevat percentatge d'estudiants masculins. El 1994 les 32 escoles de pedagogia van engegar la campanya *Els infants també necessiten homes*, en la qual es van difondre arreu cartells i fullets. La campanya, que la premsa va seguir amb una cobertura massiva, va tenir, ben segur, un gran ressò, ja que el 22 % dels estudiants són homes. Una escola de formació va posar en marxa un curs preparatori de llarga duració per a homes sense feina.

La raó principal per aconseguir una participació més igualada de tots dos sexes entre els treballadors dels serveis d'atenció a la infància és que millora la qualitat de la vida diària dels infants –tant dels nens com de les nenes– en els centres. I pot ser que això eduqui els infants en el sentit de

la igualtat. Un grup de treball mixt conté una diversitat més gran de trets masculins i femenins que un grup d'un sol sexe.

Els estudis són gratuïts, i durant la carrera els estudiants reben una subvenció de l'Estat, actualment de 3.600 corones daneses per mes, que pot ser complementada amb un préstec a baix interès de 1.600 corones per mes.

### Estructura i contingut

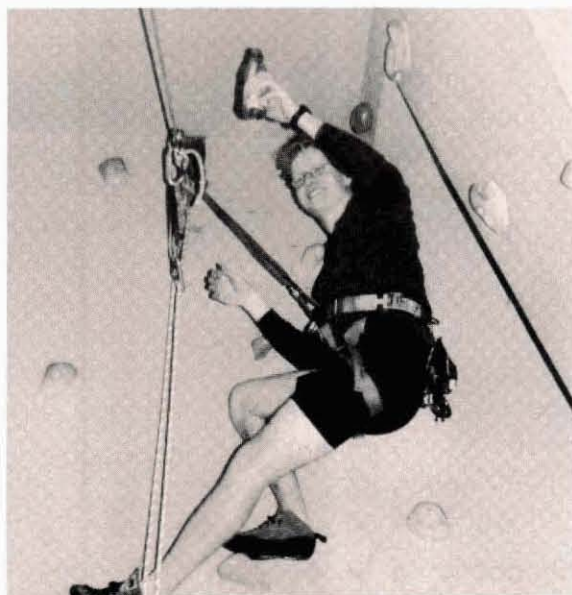
La carrera dura tres anys i mig. Un element important és l'alternança entre teoria i pràctica. S'estableix un període de treball pràctic de dotze setmanes el primer any del programa de formació, i dos períodes més, tots dos de mig any, al segon i tercer any, durant els quals els estudiants perceben un sou.

El contingut del programa d'estudis, l'exposem aquí en els grups de temes i matèries següents. Les xifres indiquen no el percentatge del nombre de lliçons sinó de la quantitat de treball de l'estudiant en relació amb l'ensenyament de l'escola:

- 30 %, temes pedagògics i psicologia.
- 20 %, temes socials i educació de la salut.
- 40 %, arts i temes d'activitats diverses: danès, mitjans de comunicació, moviment, arts i oficis, teatre, estudis ambientals, altres activitats establertes en el currículum.
- 10 %, comunicació, organització i gestió/administració.

Els estudiants de pedagogia tenen la possibilitat d'estudiar i agafar un dels seus períodes de treball a l'estranger. A més a més, algunes escoles tenen un període especial d'estudi. Per exemple, el Jydsk Paedagog-Seminarium, on treballen les autores d'aquest article, té un mòdul intercultural de 6-8 setmanes, en el qual la majoria d'estudiants van a fora en grups petits durant dues setmanes per estudiar pràctica pedagògica. I aquests estudis internacionals tenen molta acceptació entre els joves estudiants, que avui dia han viatjat molt. El 1997-1998, en el Jydsk Paedagog-Seminarium, 60 estudiants van escollir la meitat del període de treball pràctic en països d'arreu del món, i uns 20-30 triaran un període d'estudis de 3 a 6 mesos en una universitat estrangera. L'objectiu de posar èmfasi en els estudis internacionals és crear una comprensió i solidaritat internacional en el marc de la globalització creixent del món.





*Creativitat, flexibilitat, afrontar els reptes...*

*Fotos: Jytte Juul Jensen i Claus Jensen.*

## Estructura i mètodes

El Ministeri d'Educació ha definit algunes directrius que determinen l'estructura global, el nombre de temes, períodes de treball pràctic i d'avaluació, etc., les quals són comunes en les 32 escoles de Dinamarca. Però, dintre d'aquest marc cada escola és lliure per organitzar la formació i cada professor té llibertat de metodologia.

Al Jydske Paedagog-Seminarium, només el primer any s'ofereix als alumnes la formació dins les classes. Una classe conté aproximadament vint-i-cinc estudiants. La resta del temps es destina a treballar sigui individualment sigui en petits grups de projectes. Aquests projectes i mòduls interdisciplinaris es basen en un elevat grau d'elecció i responsabilitat individual. Es poden definir més aviat com a temes i problemes que com a matèria concreta. A cada pas l'alumne és seguit per un professor, que li fa classes, el supervisa o li fa de tutor. Cada projecte i cada mòdul s'ha de presentar i ser aprovat al final.

Molt sovint es recomana als estudiants escollir una forma estètica de presentació. Però darrere d'això hi ha una idea important, que és el fet que l'estudiant ha de comprendre completament un tema o un conjunt de problemes abans que sigui capaç de transformar-ho en una expressió estètica i fer arribar el missatge a una audiència. En aquestes situacions es demana als alumnes que aprofitin les seves habilitats creatives basades en les matèries artístiques.

## Filosofia del sistema d'aprenentatge

L'objectiu global de la carrera és formar un educador amb una gran diversitat d'habilitats i competències que en conjunt afavoreixin la professionalitat i el desenvolupament personal. Algunes de les habilitats més importants són:

- Assumir la responsabilitat dels propis estudis. «Tu no reps una formació, l'assumeixes.»
- Prendre decisions en col·laboració i interacció amb altres persones.
- Permetre que els estudiants s'expressin, tant intel·lectualment com emocionalment –verbalment, estèticament i amb consciència del propi cos.
- Permetre que els estudiants tinguin iniciativa i capacitat de decisió.

- Practicar la flexibilitat i la creativitat combinades amb el sentit de l'oportunitat i el respecte per les altres persones.
- Desenvolupar la consciència: «Qui sóc? Què faig amb les altres persones? I, per què obro així?»
- Estimular les diverses intel·ligències. «Si no estimes la teva intel·ligència emocional, negliges el teu quocient intel·lectual.»
- Permetre que els estudiants s'orientin en el caos i afrontin els reptes.

Durant tota la formació s'anima els estudiants a considerar cada nen o adult –«normal» o amb discapacitats– com una persona única, amb les seves necessitats i la seva personalitat, no sols com un membre d'una certa categoria o grup d'edat. Al final de la carrera, els estudiants seran capaços d'acomplir amb il·lusió tots aquests aspectes en la seva pràctica diària i amb la seva actitud envers la gent. Totes aquestes capacitats contribueixen a aconseguir el respecte professional d'ells mateixos i que la gent vegi els educadors com a membres importants de la societat. Perquè els educadors són, realment, persones importants!

## Conclusió

La nova formació dels educadors és una carrera única que combina uns continguts humanístics amb la pràctica. Els estudiants adquireixen àmplies qualificacions per treballar amb persones de 0 a 100 anys. Estan qualificats per al treball pedagògic, social i d'atenció amb infants, joves i adults. La carrera supera la separació entre tenir cura i educació. El programa generalista ha tingut molt d'èxit entre els joves d'avui i els ofereix una gran quantitat d'oportunitats de feina. A Dinamarca, la majoria d'infants passen moltes hores del dia en companyia d'educadors. Els pares, doncs, com la majoria de la societat, demanen una gran qualitat i responsabilitat en el seu treball –no sols com a educadors, sinó també com a promotors socials i culturals–. Al voltant de les tres quartes parts treballen en serveis d'atenció als infants per a criatures de menys de sis anys o en centres d'atenció de després de l'escola. L'altra quarta part treballa en centres pedagògics més especialitzats o en feines d'altres tipologies. ■

*Traducció: Jordi Tomàs.*

# Un taller per a l'experimentació

Dues idees van començar a esvalotar-nos. L'experimentació sempre estava molt present i amb un paper molt rellevant dins les nostres programacions dels grups. La nostra és una escola de ciutat i poca natura teníem al voltant.

Llavors, per què no portàvem la natura a l'escola? Per què no muntàvem un taller on poguéssim experimentar amb elements naturals? Una mica seria aquella dita de «si Mahoma no va a la mu-ntanya...»

I dit i fet! Vam «sacrificar» una sala on fèiem psicomotricitat unes hores a la setmana per una sala d'experimentació que podia funcionar tots els dies i per a tots els grups de les diferents edats de l'escola. Aquell espai era el que disposava de més lluminositat de l'escola,

**La idea va sorgir mentre l'equip educatiu de l'escola discutíem l'àrea de la descoberta de l'entorn natural i social. La descoberta social del nostre entorn, ja feia anys que la dúiem a terme visitant establiments com ara mercats i botigues, i oficis que més podien interessar-nos. Fins i tot el Banc d'Espanya, vam visitar! I quan parlàvem de la descoberta de l'entorn natural ens quedàvem amb les sortides a la Devesa (parc molt proper a l'escola) i amb les sortides a la casa de colònies per anar a buscar castanyes, molsa o fer les colònies.**

estàtica, d'estar asseguts, sinó que havia de facilitar que busquessin, remenessin, trobessin, endrecessin.

## Com estava organitzat el material

El material hi entrà gradualment, en un principi a càrrec de l'escola, però si va acabar amb la riquesa i diversitat que va assolir va ser gràcies a la participació de totes les famílies dels infants.

## Montserrat Riu

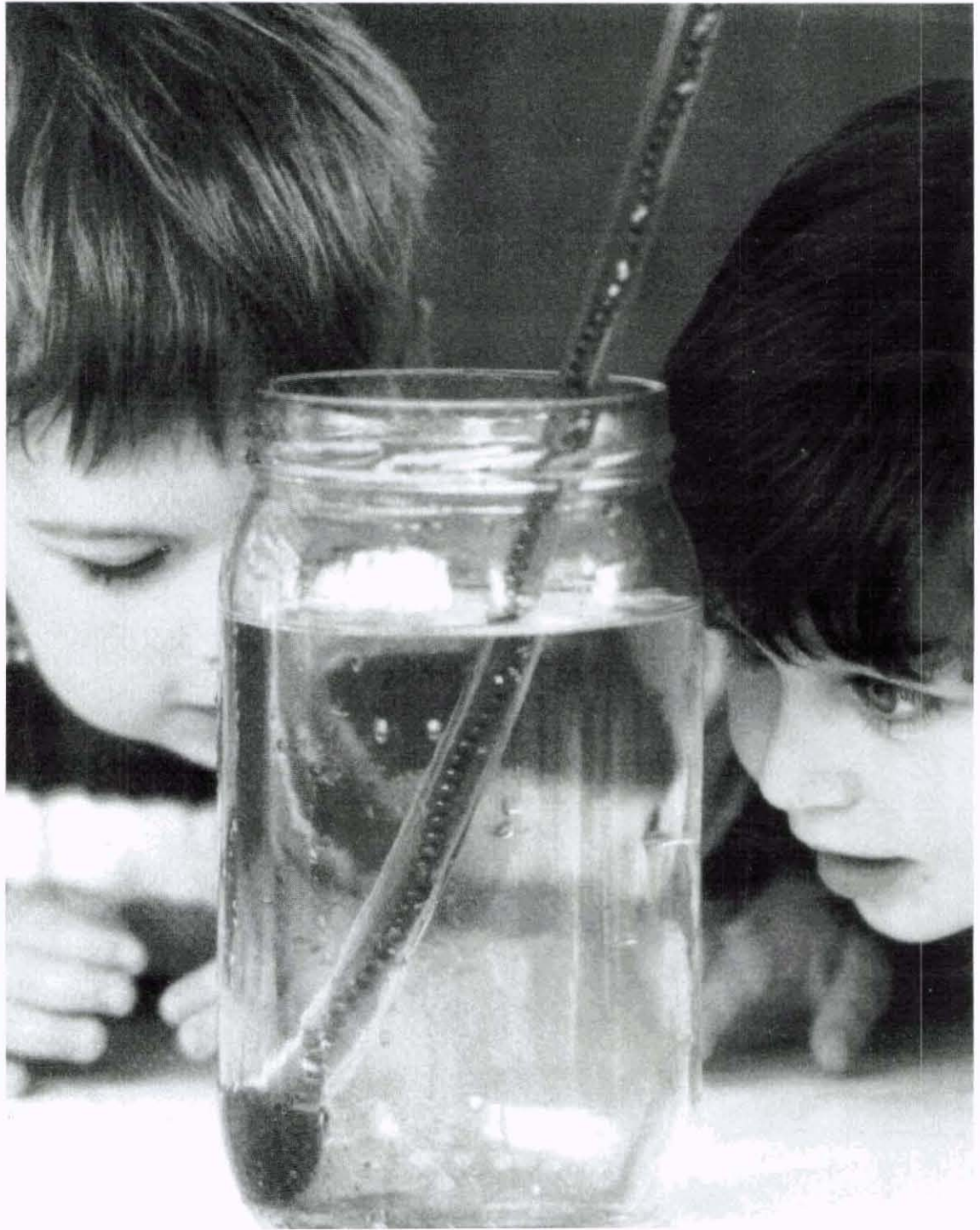
i es va poder aprofitar per experimentar amb la llum i l'ombra.

Els mobles amb pres-tatges es distribuïren al voltant de l'estança i, al centre, només les taules sense cadires, ja que ens va semblar que l'actitud dels nens i les nenes allà no podia ser

Més o menys –i si no m'oblido de res– es va distribuir així:

*Sector 1:* El material estava classificat en paneres de vímet. N'hi havia una per a cada cosa: nous, ametlles, avellanes, un coco, pedres de diferents mides i colors, boles de xiprer, closques de cargols de mar, petxines, pals recollits prop del mar, bolets assecats, castanyes, espelmes de cera de diferents colors i textures, sabó en pastilles, taps de suro, etc.

*Sector 2:* L'espai estava destinat al món de les plantes, herbes i fruites. Hi havia diferents plantes medicinals: camamilla, marialluïsa, fonoll, etc. També s'hi assecaven peles de poma, taronja i llimona. Es van posar pinyols amb aigua per veure'n la reacció; vam recollir escorces d'arbres diferents, pinyes, fulles, un mòbil fet de canya de bambú (a l'alçada dels menuts) i amb canyes vàrem construir també uns quants «pals de pluja» amb diferents sonoritats.



*Sector 3:* A l'espai per als jocs d'aigua, s'hi trobaven bosses d'aigua penjades als vidres que donaven al pati, tubs d'aigua, pots grossos de vidre plens d'aigua, material per fer bombolles de sabó, ampolles d'aigua, palanganes grosses, embuts, recipients per omplir i buidar, cadenes, culleretes, etc.

*Sector 4:* Un lloc per jugar amb la llum. Els vidres estaven decorats amb papers de cel·lofana i hi penjaven unes quantes llàgrimes de vidre, ulleres de vidres de colors diferents, llanternes, lupes, etc., i quan convenia teníem el muntatge preparat amb una gran roba blanca i un focus per fer jocs amb les ombres.

*Sector 5:* L'olor: una capsa amb bossetes d'olor que a poc a poc vam anar confeccionant amb els nens, unes capsetes amb espècies oloroses: canyella, estrella de l'anís, clau.

*Sector 6:* Aliments: una gran diversitat de pastes disposades cadascuna a la seva panera. Sovint, però, se n'hi introduïen d'altres com el cafè en gra, cigrons, llenties, farina, verdures, etc.

### L'adaptació al taller d'experimentació

L'experiència es va començar amb el grup de 2-3 anys. Grups petits de sis nens i nenes hi jugaven sota unes consignes molt clares:

Allà hi anem a jugar.

Tot es pot tocar, però res es pot trencar.

Tot es pot tocar, però tot s'ha d'endregar.

Tots podem jugar i ningú no es pot enfadar.

Els nostres objectius també estaven clars: possibilitar un marc on poder manipular, identifi-

car, formular-se hipòtesis, experimentar i *comunicar*, paraula clau per poder afegir a les accions dels infants, una invitació a continuar provant, a esperar a veure què passa, a preguntar «i a tu què et sembla...?» Fer les descobertes pel seu costat i provocar-los a preguntar-se, buscar, solucionar (o no).

Al cap d'unes setmanes tot el grup es va veure capaç de treballar junt, ja que, gràcies a l'acceptació, hi destinàvem una estona cada dia, més o menys llarga segons l'organització general del dia, sense deixar el treball en petit grup.

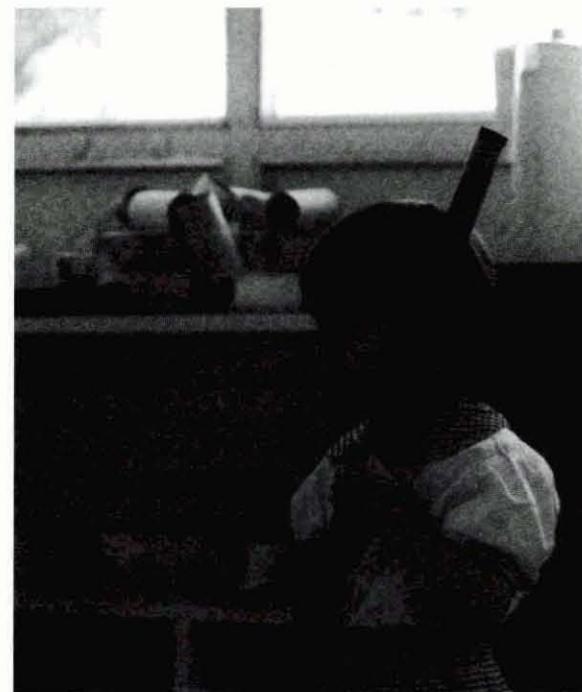
I també vam adaptar-nos-hi l'equip educatiu, ja que, en veure'n la magnitud, es va acordar que una persona es faria càrrec del manteniment del taller d'experimentació, i també de fer el seguiment acurat dels experiments, les reaccions i descobertes, i d'acollir els petits grups de recerca.

El grup d'1-2 anys també va tenir les seves estones per anar a jugar al taller. Els grups eren més petits en nombre i les accions un xic més controlades, sense tallar en cap moment la seva espontaneïtat. Ja amb el curs més avançat i segons l'experimentació, el grup hi participava tot junt.

### Quines experiències s'hi van dur a terme?

Unes pinzellades d'algunes de les experiències:

- L'esclat de la primavera es va fer present també al taller, ja que vàrem omplir l'espai de grans mates de ginesta. Lliurement la varen olorar, tocar, desfullar. Es va assecat un ram i, amb les flors seques, se'n va fer un sac d'olor.
- La plantada de llavors: La llavor escollida va



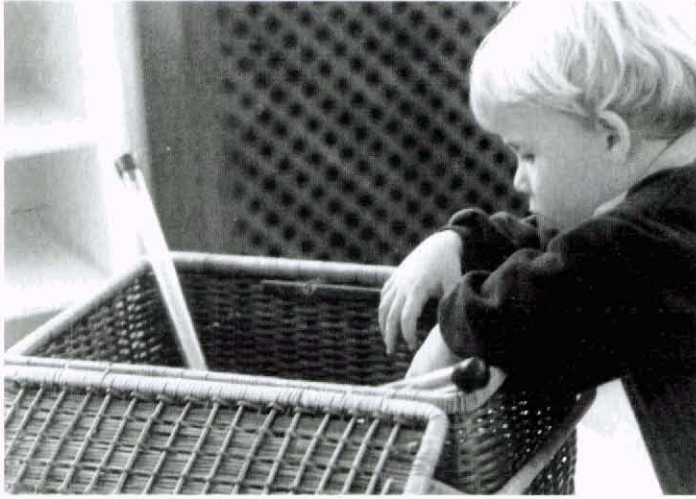
ser la dels créixens, perquè el procés és molt ràpid i el que volen els petits són resultats i les esperes llargues els desil·lusionen. En un racó, cadascun va plantar la llavor sobre cotó humit. En pocs dies ja sortien les plantes. Només calia humitejar-les de tant en tant i ho fèiem amb un vaporitzador d'aigua, cosa que els encantava. Un cartell presidia el racó. Deia així:

Aquest és el nostre petit observatori.  
Aquí, molt a poc a poc i en silenci, estan passant moltes coses.

Mirem, observem i de moment no toquem.

Què passarà amb les llavors?

Què en sortirà?



Un cop al seu punt, els vam menjar amb amantada. Tota una festa!

- El blat de moro: Va arribar al taller, procedent de la casa d'uns avis, una caixa plena de panolles de blat de moro. Tota una experiència d'allò més agradable: espellofar-lo. I anàvem guardant els grans en un gran recipient per tocar-los, posar-los en pots més petits, fer-ne pilons de molts i de pocs. La veritat és que va tenir molta acceptació entre els nens i un gran entrenament per a la motricitat fina.
- Mentre els grups tractaven la unitat didàctica dels animals de granja, i aprofitant la visita a la granja, ens vàrem emportar al nostre taller dos conills molt petits: un de blanc i un de negre. Tot el terra del taller es va cobrir amb palla i dins unes caixes de fusta grosses es va fer el cau dels conills. Però vet aquí que, als nens, els agradava tant d'acaronar-los que els conills ho van trobar bo i quan sentien que entràvem al taller saltaven del cau per fer-nos mil i una festes i convidaven enmig de nosaltres: venien a menjar a la nostra mà i quan ens assèiem a la palla ells saltaven de falda en falda sense atemorir-se ni un moment. Quan es van fer prou grans, els vàrem tornar a la granja amb els seus amics, i molts els van enyorar uns quants dies i demanaven per ells.
- I aprofitant l'èxit que va tenir la palla, que ens va permetre gaudir d'un munt de sensacions per a molts encara desconegudes, ens vàrem animar a posar herba al taller. Poder rebolcar-nos-hi, tirar-la enlaire, olorar-la, tocar-la, pitjar-la... valia la pena! I ens ho

van confirmar les paraules d'una àvia que, en venir a buscar el nét, ens va dir tota emocionada: «En entrar en aquesta classe hi ha un piló de sensacions que em fan recordar quan jo era petita».

### La reacció dels pares i les mares

L'entusiasme d'infants i educadors es va encomanar també a les famílies, que no podien marxar de l'escola sense passar pel taller a veure les novetats, o dir bona nit als conills, a jugar –si està ben posat– amb els tubs d'aigua o escoltar el pal de la pluja. I, evidentment, també hi van voler col·laborar portant els materials que havien recollit el cap de setmana a la platja, muntanya, casa de pagès o fira que havien visitat.

### Quina és la nostra valoració?

En fer l'avaluació de l'experiència es va qualificar com a positiu:

- L'interès i entusiasme amb què els nens i nenes varen respondre.
- El grau en què es varen assolir els objectius proposats.
- Es varen «reciclar» les ganes de recerca, experimentació i observació de totes les educadores.
- La participació de pares i mares, etc. ■

Aquesta experiència es va portar a terme a l'escola bressol Querubí de Girona durant el curs escolar 1996-1997.

El més sincer agraïment a la Carme Cols, que, sense ella saber-ho, va ser la «guspira» que va il·luminar l'experiència.

### Apunts de reflexió i acció

Fa molts anys que l'educació de la primera infància assumeix el fet que els nens adquireixen coneixement a través dels sentits. Piaget demostra que aquesta creença és correcta només parcialment, per dues raons. Primer, l'adquisició del coneixement físic no depèn només dels sentits del nen, sinó també de la interpretació que ell fa de la informació sensorial mitjançant la seva estructura lògicomatemàtica. La informació sensorial s'obté només quan el nen toca un objecte. El nen adquireix el coneixement físic per la manipulació d'un objecte i per l'observació de la reacció de l'objecte. [...] Per això la manipulació és essencial perquè el nen adquireixi el coneixement físic.

KAMII, C.: «Què aprenen els nens amb la manipulació dels objectes», *Infància*, núm. 22, gener-febrer de 1985.

[...] En canvi, a molts infants d'aquesta edat se'ls donen diàriament les mateixes joguines. La persistència d'un mateix material no pot estimular l'infant ni mantenir el seu interès, i tampoc satisfer la viva i incansable curiositat que té pel món que l'envolta, del qual, cada cop va fent-se més conscient.

GOLDSCHMIED, E.: «La panera dels tresors», *Infància*, núm. 3, novembre-desembre de 1981.

Per les mans dels nens i nenes de l'escola bressol passen constantment tota mena de materials diferents. Ells ens han permès descobrir-ne les característiques principals, i també rebre el màxim de sensacions possibles.

Els menuts manipulen i alhora investiguen. Si els ho permetem, utilitzen tot el cos. [...]

El resultat ha estat una activitat que ha generat tota mena de descobriments observables.

VEGA, S.: «Tot manipulant materials», *Infància*, núm. 83, març-abril de 1995.

## 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 VÉNEN 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**



# Mòbils de Calder

Un mòbil: una petita festa local, un objecte definit pel seu moviment, que no existeix fora d'ell, una flor que es marceix així que s'atura, un joc pur de moviment, de la mateixa manera que són jocs purs de llum. A vegades, Calder es diverteix imitant formes noves: em va regalar un ocell del paradís amb ales de ferro: n'hi ha prou amb una mica d'aire calent que el fregui quan s'escapa per la finestra: l'ocell es desarruga dringant, es dresa, fa la roda, balanceja el cap emplomallat, roda i es balanceja, i després, de cop i volta, com si obeís un senyal invisible, gira lentament sobre ell mateix, tot presumit. Però normalment, no imiten res i no conec cap art menys mentider que el seu. L'escultura suggereix el moviment, la pintura suggereix la profunditat de la llum. Calder no suggereix res: atrapa de veritat moviments vius i els dona forma. Els seus mòbils no signifiquen res, no remetent a res més que a ells mateixos: són, això és tot; són absoluts.

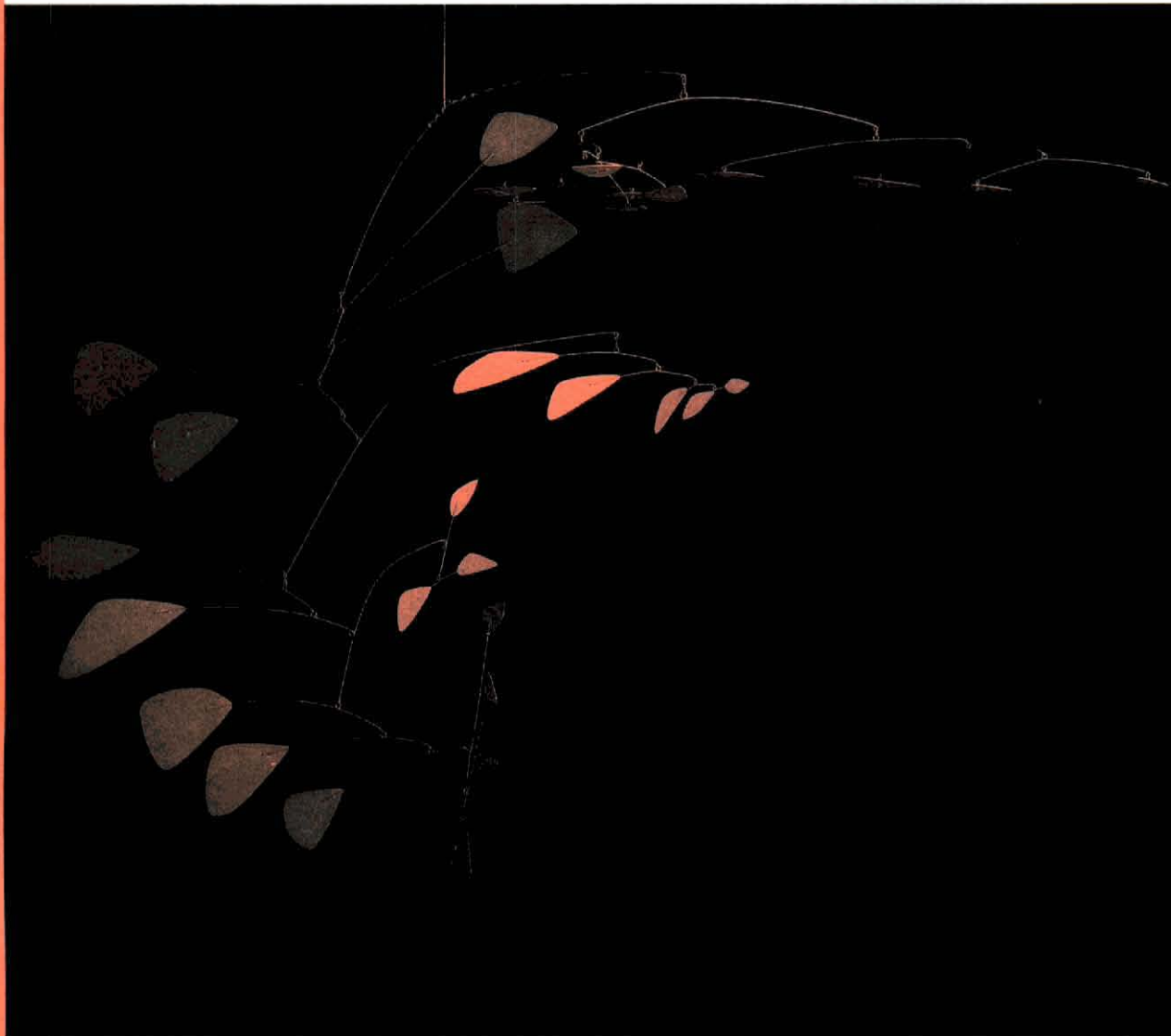
*Jean-Paul Sartre*

(Extret de *Calder*, París: Maeght, 1992, pàg. 27.)

A partir del quinzè dia de vida, l'infant comença a mirar per mirar, i explora visualment els objectes abans de tocar-los. Un objecte de color, un mòbil tipus Calder, que oscil·la de manera suau en el camp visual de l'infant pot ser la millor joguina.

*Irene Lézine*

(Extret de *Psychopédagogie du premier âge*, París: Presses Universitaires de France, 1964.)



*Sumac V*, 1953.

# Problemes i jocs en fer matemàtiques

L'educació en general, i de la matemàtica en concret, ha de ser entesa com una continuïtat. Per aquesta raó em referiré al cicle final del parvulari i l'inicial de primària, fent aquest pas d'un període a l'altre d'una forma més racional. De tota manera, cal contextualitzar l'educació de la matemàtica, ja que s'ha passat d'un ensenyament en què prevalien les operacions de càlcul a un altre que té més en compte el lligam dels números a la vida quotidiana. I és en aquest nou context on els jocs i els problemes, com a exercicis intel·lectuals, haurien de tenir un paper molt més rellevant.

L'evolució en l'ensenyament de la matemàtica es reflecteix en els diferents dissenys curriculars que han existit. Fa uns anys l'interès se centrava en el fet d'aprendre unes tècniques d'operacions i de construccions geomètriques. Les tècniques de càlcul no només eren el més valorat a l'escola, sinó que socialment també és el que ha estat més reconegut. Així, freqüentment, ens trobem que per veure el nivell de coneixement dels

**L'aprenentatge de la matemàtica ajuda a comprendre l'entorn on es viu, i actuar-hi millor. Des d'aquest concepte de l'aprenentatge matemàtic, jocs i problemes prenen una importància cabdal. Quan es plantegen, no cal esperar-ne un resultat únic. L'important és que els infants, davant d'una situació, sàpiguen analitzar, imaginar, calcular quantitats, i també explicar què han pensat, alhora que admetre com a vàlides les solucions dels companys.**

**M. Antònia Canals**

infants, molts adults els pregunten si ja saben sumar, multiplicar o dividir. Aquest ha estat el paràmetre per mesurar les capacitats matemàtiques dels més petits. Encara que també és cert que s'entenia com una activitat formativa per a l'alumne, ja que l'ajudava a pensar.

En canvi, actualment, encara que aquests elements hi són presents, l'aspecte més valorat és el lligam que té la matemàtica amb la vida quotidiana. Per anar a comprar o valorar unes eleccions, el llenguatge utilitzat és el matemàtic (gràfics per sectors, percentatges, càlcul de preus, etc.). Els números es troben a la vida i, la Reforma actual, el que ha volgut és potenciar aquest aspecte més funcional. S'ha d'aprendre matemàtiques per comprendre millor la realitat, l'entorn en el qual es viu, i poder actuar-hi. El que es pretén és potenciar aquest caràcter funcional en l'educació de la matemàtica.

Dins d'aquest nou concepte de l'aprenentatge matemàtic, jocs i problemes prenen una importància cabdal per diferents motius. En el joc, per exemple, hi ha quatre raons fonamentals:

- El joc és un element entroncat en la vida de la mainada. Nens i nenes es passen molt de temps jugant.
- És molt difícil trobar un joc que no tingui elements matemàtics. I ho entenem no solament com a quantitats, sinó també posició en l'espai, elements de lògica, etc. A més, moltes vegades han d'entendre i poder explicar unes normes per poder jugar.

*Jocs i problemes, motiven i fan pensar.*



- Comporta una molt bona motivació per aprendre. Hi ha molts jocs que fan pensar a la canalla i els motiven alhora. Tanmateix és recomanable moltes vegades explicar-los que es tracta d'un joc per aprendre, perquè ells així s'hi fixen més.

- Dóna atenció a la diversitat. Una realitat present a l'escola, ja que cadascú té un ritme diferent de desenvolupament. Amb els jocs, tots els infants s'impliquen i, en canvi, si posem exercicis molt mecànics només se n'hi adhereixen uns quants del grup, perquè sempre hi ha els qui pensen que no podran fer-ho. Davant un joc, s'hi impliquen gairebé tots els nens: tothom en sap, de jugar, i tothom s'hi sent més o menys capaç, encara que uns en treuran més que d'altres. Però l'important és que tots s'hi posin, que tots tinguin l'actitud de voler-ho fer.

Aquests quatre motius són suficientment il·lustratius per comprendre que el joc s'ha d'integrar com a element normal de l'ensenyament de la matemàtica i no com una propina perquè els nens i les nenes s'ho passin bé. Tots els jocs tenen un component de tipus matemàtic: lògic, numèric, de situació en l'espai, etc. I els nens, quan juguen, fan un acte intel·lectual molt seriós, que posa en funcionament el seu pensament logicomatemàtic.





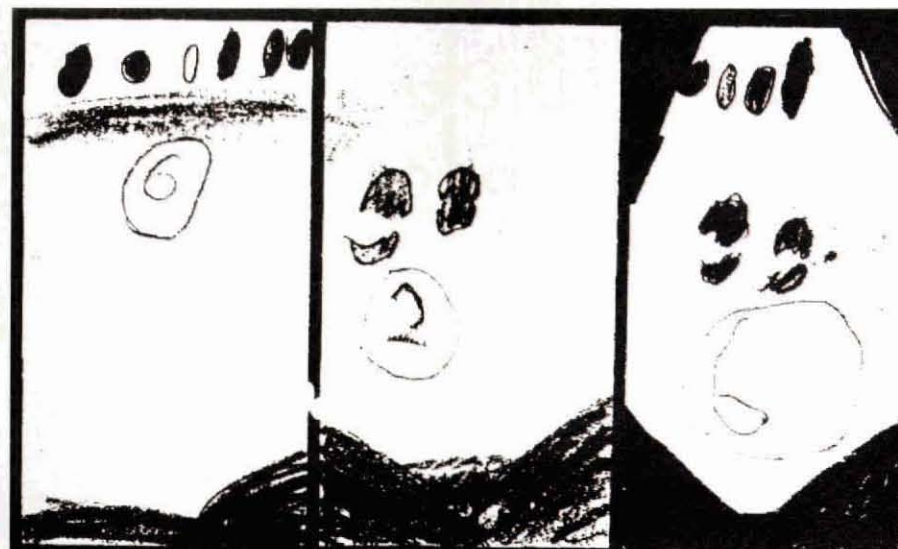
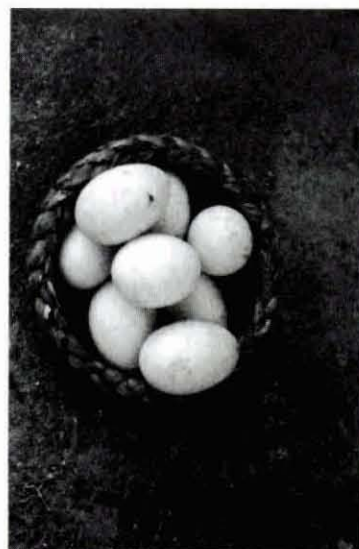
| *Quantitats, normes, situació espacial...*

Un altre element cabdal, com he indicat abans, són els problemes. La diferència amb el joc és que, en comptes d'incorporar els problemes a l'ensenyament matemàtic, el que s'ha de fer és recuperar-los, ja que malauradament han estat molt espatllats en el seu ús a classe. Aquest esperit nou de la Reforma, de treballar la matemàtica en relació amb la vida real, xoca amb l'evidència de trobar-nos sovint amb problemes tan absurds com, per exemple, quina alçada farien les muntanyes de Montserrat i el Montseny superposades. És obvi que ningú no pot posar la muntanya de Montserrat sobre la del Montseny i, per tant, aquest problema no suscita que la criatura pensi, sinó que mecanitzi. És a dir, que sumi les muntanyes.

La finalitat dels problemes ha de ser que els nens aprenguin. No es tracta de trobar un simple resultat, sinó de pensar. Per aplicar fórmules o coneixements apresos podem fer els exercicis. En canvi, el «problema» s'ha d'entendre com una situació que es planteja als infants sense que coneguin per endavant el mètode de resolució. Del que es tracta, és que ells trobin una estratègia per resoldre'l.

D'aquesta manera, davant un mateix problema, la mainada ens pot sorprendre amb múltiples solucions. Un exemple representatiu és el que es va trobar una mestra a l'hora de plantejar el problema següent: primer va mostrar un dibuix on apareixia una botiga i un nen que comprava mitja dotzena d'ous. A continuació va explicar als infants que, al nen, pel camí, se li trencaren dos ous, i els demanava que fessin un dibuix d'aquests ous trencats. Així, sense cap dificultat, tota la classe va representar aquests dos ous. Però el més interessant va aparèixer quan, per finalitzar, els donava un tercer full en blanc perquè pensessin i dibuixessin una solució, és a dir, la continuïtat lògica d'aquesta situació. El resultat va ser molt divers i cap dels nens i nenes va optar per una resolució de càlcul. Ni un sol va dibuixar quatre ous sencers, amb gran decepció de la mestra. Malauradament, bastants menuts van resoldre la situació amb un dibuix d'una mare que pegava el nen. Un altre va dibuixar la botiga de nou, ja que, si a la mare li feien falta els sis ous, el nen havia de tornar a comprar els dos que li mancaven. També va haver-n'hi un que dibuixà una truita, tal com feien a casa quan els ous es trencaven. Finalment, hi va haver un que optà per representar els ous que quedaven: sis, quatre de sencers i dos de trencats. Les respostes van ser totes diferents i cap no reflectia el que hagués volgut la mestra a priori.

Conclusions diverses a una mateixa pregunta.



Aquest exemple és prou representatiu per adonar-nos que a l'hora de plantejar problemes no hem de pretendre un càlcul o resultat únic. El més important és que nens i nenes, davant d'una situació, sàpiguen analitzar, s'imaginin les quantitats, facin el càlcul –si cal– i, sobretot, aprenguin a explicar el que han pensat. És important que s'entrenin a verbalitzar el raonament segons el qual han arribat a una conclusió i que tinguin en compte i admetin també com a vàlides les solucions dels companys.

És en aquest mateix sentit que és necessari treballar amb problemes oberts, que cal entendre com els que admeten més d'una solució. Són sobretot els que estan formulats de manera que això es dona per descomptat, és a dir, els que fomenten la diversitat de respostes. Són aquests, els que fan pensar de debò. Tot hauria estat molt diferent si l'enunciat del problema anterior hagués finalitzat preguntant: «Quants ous sencers queden?»

La Reforma educativa actual parla de continguts de tipus procedimental quan es refereix als problemes oberts. Es tracta de treballar en la descoberta d'estratègies per afrontar una situació. I val la pena recordar que tots aquest procediments que s'aprenen fent problemes també s'aprenen amb el joc.

Pot servir d'exemple el joc del garatge, per a infants de quatre anys. Es tracta d'agafar una capsa amb quatre places de garatge dibuixades i dues

obertures que facin de portes per entrar els cotxes. Juguen dos menuts amb quatre cotxes de cartró cadascú. El primer nen o nena introdueix tants cotxes com vulgui; l'altre s'ha d'imaginar les quatre places, els cotxes que ha introduït el company i calcular quants cotxes ha de ficar, o no, per omplir el garatge. L'objectiu del joc és el càlcul mental, ja que no és constatable pels sentits (la capsa està tapada i el nen no els veu, sinó que els ha d'imaginar). El primer, en jugar, també pensa una estratègia perquè, a l'altre, li resulti més difícil encertar-ho i guanyar.

Hi ha un treball intel·lectual permanent quan un petit es troba davant d'un joc o un problema i precisament per aquest motiu és més que recomanable incloure, en el disseny curricular de matemàtiques de primària, un apartat de problemes i jocs. Actualment només la Comunitat Valenciana preveu, en el seu disseny curricular de primària, un apartat específic per a problemes. Els procediments, no només manipulatius, també mentals, s'han de prioritzar per damunt dels conceptes, ja que, per a aquests, sempre hi haurà temps per aprendre'ls. Que els infants s'exercitin en aquest tipus de procediments de lògica i creativitat és el primer objectiu tant dels problemes com dels jocs de matemàtiques. ■

Transcripció: Anna Fdez.-Peña.

# La política macroeconòmica i els drets de l'infant

**Cap política econòmica no és neutral, pel que fa als infants. Cal esperar que els economistes contribueixin en la lluita per la protecció dels drets dels infants, ja que la negligència en aquest punt no solament és negativa sinó que també compromet un desenvolupament econòmic sostenible. Els costos per crear un entorn favorable per als infants i respectuós amb els seus drets són petits, i els beneficis humans i socials són enormes, tal com va defensar l'autor en el marc d'un seminari organitzat per Funcoe, Rädda Barnen i Save the Children Fund sobre el futur de la infància a Europa.**

Stefan de Vylder

Per començar deixeu-me dir que estic satisfet i sorprès alhora per la invitació que he rebut de col·laborar en la vostra revista.

La raó de la meua sorpresa és que sóc un economista, amb un interès especial per la macroeconomia. I els macroeconomistes no sempre són populars entre les persones que treballen pels drets de l'infant. Hi ha molta desconfiança i –ho he d'admetre– no és del tot injustificada.

En els països pobres, els macroeconomistes sovint són responsables de l'elaboració de programes d'ajustament estructural, els quals la majoria de les vegades perjudiquen els interessos de l'infant. Si preguntem a una dona africana el que ella entén per «ajustament estructural», molt probablement contestarà, amb indignació: «rebutts de l'escola.»

A Europa, estem acostumats a sentir parlar

de la política macroeconòmica en els nostres països. Però els mercats financers reaccionen als esdeveniments a curt termini i no tenen en compte el benestar dels infants. De fet, fins i tot es podria dir que, als mercats financers, no els agraden gens els nens; les inversions en els nens tenen períodes de gestació massa llargs. A un corredor de borsa per a qui «a llarg termini» pot significar una setmana, la taxa o el valor social del rendiment sobre inversions en la salut i l'educació dels infants simplement no és digne de consideració.

els macroeconomistes sobre temes com la inflació, el dèficit fiscal i els criteris de convergència que s'han de complir per entrar a la unió monetària europea.

Actualment els mercats financers tenen un paper important en la determinació de l'abast

Quan el Govern suec, fa un parell d'anys, va anunciar que reduiria les assignacions a la infància en un quinze per cent, els mercats financers van reaccionar positivament. El tipus d'interès va baixar i el valor de la moneda sueca es va enfortir. Es podrien donar molts exemples semblants.

Evidentment ni els mercats financers ni la majoria de macroeconomistes s'han fet conèixer pel seu interès per la infància com a punt de partida.

Però les coses poden canviar. Hi ha un gran camp per a una millor cooperació, i per a la entesa, entre economistes i infants, i entre economistes i grups de defensa que treballen pel benestar dels nostres infants.

Potser podríem aprendre una lliçó del moviment verd. Fa un parell de dècades, la majoria d'activistes en defensa del medi ambient es mostaven extremadament escèptics envers els economistes i la utilitat de la teoria econòmica en la protecció del medi. Un economista era vist en gran manera com un cínic, una persona que pensava només en termes de profit a curt termini. Una persona que, per emprar una antiga des-



cripció que Oscar Wilde va fer d'un economista, «sap el preu de cada cosa i el valor de no-res».

Tanmateix, a poc a poc els ambientalistes comencen a comprovar que no tots els economistes són cínic i que la teoria econòmica es pot fer servir d'una manera molt bona i convincent per mostrar que no hi ha conflicte entre gestió ambiental i economia. De fet, destruir el medi no sols és dolent en si mateix, sinó que també, en general, és una mala economia.

El creixement econòmic sostenible requereix una gestió responsable dels recursos naturals. Avui l'economia ambientalista ha esdevingut una branca molt respectable del corrent principal de l'economia i la majoria d'ambientalistes han superat la seva actitud negativa envers la utilització de l'anàlisi econòmica en suport de les bones polítiques ambientalistas.

En una línia semblant, espero que els economistes faran contribucions valuoses en la lluita per la protecció dels drets dels infants. Negligir

els infants no sols és negatiu en si mateix, sinó que és també una mala economia, ja que porta a uns costos socials elevats i compromet un desenvolupament econòmic sostenible.

No estic insinuant, per descomptat, que la protecció dels drets dels infants es pugui justificar sempre amb arguments econòmics. Una infància feliç és una finalitat en ella mateixa i no necessita cap anàlisi de cost-benefici. És necessari evitar una aproximació instrumentalista o economicista, en la qual els infants són vistos com a béns d'inversió, la utilitat de la qual es pot fixar per les seves contribucions al creixement econòmic o a les nostres pensions futures. Però no ens ha de fer por de fer servir arguments econòmics –i molt menys davant dels nostres polítics– per aclarir que les polítiques que van contra l'interès de l'infant poden resultar molt cares.

Després d'aquesta introducció –que pretenia ser principalment una defensa de la presència d'un economista en aquesta revista– voldria tor-

*Negligir els infants és una mala economia.*

nar a la qüestió clau de la meua col·laboració: què té a veure la macroeconomia amb els drets de l'infant?

### **Drets de l'infant i polítiques macroeconòmiques**

El meu punt de partença és que cap política econòmica no és neutral pel que fa als infants. Fins i tot les polítiques que semblen tenir molt poc impacte sobre els infants tenen, ben segur, una incidència a favor o en contra dels drets de la infància. Les polítiques comercials i de tipus de canvi poden tenir un impacte sobre el benestar i el desenvolupament dels infants més gran que el volum relatiu dels pressupostos de l'Estat assignat a la salut i l'educació.

Quan, per exemple, es discuteix la política monetària, molt pocs economistes o polítics consideren explícitament els efectes sobre els infants. Tanmateix, és molt probable que les polítiques inflacionistes tinguin un impacte negatiu molt fort sobre les famílies amb nens. D'altra banda, les polítiques monetàries que

porten a un tipus real d'interès molt alt –com va experimentar, per exemple, Suècia els anys noranta– tendeixen també a ser molt perjudicials per als nens, pels seus efectes sobre l'habitatge, la segregació social, l'atur dels pares, etc.

Per il·lustrar les diverses maneres com les diferents polítiques econòmiques afecten la situació dels infants, podem imaginar una sèrie de cercles concèntrics que es mouen cap enfora. Al centre hi ha les polítiques i legislacions que apunten explícitament els infants, com per exemple, provisió pública de salut i educació primària i regulacions contra l'explotació laboral dels infants. Bàsicament, la majoria dels articles de la Convenció sobre els drets de l'infant es poden trobar en aquest cercle interior.



Com a exemple podríem prendre el progrés en el camp de la salut infantil. Mentre les intervencions directes del sector de la salut, inclosa l'acció preventiva com els programes de vacunació, són summament importants, i pertanyerien al cercle més interior, és cosa generalment reconeguda que la baixa sostinguda de mortali-

tat infantil i les millores en la salut dels infants s'han aconseguit sobretot gràcies a canvis ocasionats per factors externs: elevació dels ingressos, educació dels pares, millora de la nutrició, depuració de l'aigua, millors condicions d'habitatge i ambientals, i d'altres.

En el cercle següent hi ha les polítiques i institucions que tenen un impacte fort, però més indirecte. Aquí podríem incloure les polítiques d'impostos i de despesa pública més redistributives, les polítiques tradicionals de seguretat i benestar social i, en general, les polítiques que afecten directament la situació de la família.

En un tercer cercle s'hi troben generalment les polítiques en les quals l'impacte podria ser també fort, però encara més indirecte, com les polítiques comercials i de tipus de canvi, regles de la OMC (Organització Mundial del Comerç), polítiques monetàries, els intents per establir una unió monetària europea, l'anomenat procés de globalització o les polítiques medioambientals.

Mentre que les polítiques del cercle interior són les que habitualment són discutides en connexió amb la situació dels infants, també podria ser apropiat dirigir l'atenció a l'impacte de les polítiques que pertanyen als cercles exteriors, que afecten les famílies dels infants; al cap i a la fi, els drets dels infants estan íntimament relacionats amb la situació dels seus pares. En la meua col·laboració, em centraré en les conseqüències relacionades amb aquests cercles exteriors.

Permeteu-me que ho il·lustri amb l'exemple de Suècia. En la Suècia actual, els infants són les principals víctimes de la crisi econòmica dels

anys noranta. Els pares potencials ho han experimentat. El nombre d'infants nascuts a Suècia l'any passat ha estat el més baix des de 1933.

Durant els darrers anys, Suècia ha experimentat:

- Un dràstic increment de desocupació. Aquelles persones que encara tenen feina treballen més que mai, però més d'un 15 % estan fora del mercat laboral ordinari. En tots dos casos, els infants se'n ressenten. Els pares que tenen feina tendeixen a treballar massa. Els infants en pateixen les conseqüències. D'altra banda, nombrosos estudis, de Suècia i altres indrets, han mostrat que la desocupació dels pares, i en particular la desocupació de llarga durada, és també perjudicial –econòmicament, socialment i psicològicament– per als infants.
- Polítiques errònies de tipus de canvi i monetàries. El 1992 es va fer un intent desastrós per defensar un tipus de canvi sobrevalorat. En plena crisi, la taxa de descompte del Banc Central es va elevar a un esbalaidor 500 %. Desenes de milers de famílies joves es van veure obligades a vendre les seves cases. Totes les polítiques monetàries dels anys noranta han portat a una taxa d'interès real molt alta, de manera que ha resultat cada vegada més difícil per a les famílies joves trobar cases assequibles (i feina). Com a resultat, la qualitat dels habitatges, per als pares de família d'ingressos baixos, ha disminuït, i la segregació per l'habitatge –i com a conseqüència també la segregació escolar– s'ha agreujat seriosament.
- Polítiques fiscals i socials que perjudiquen les





*Un banc central incompetent pot ser pitjor que un ministeri d'educació incompetent.*

famílies amb pocs ingressos i amb fills. Hi ha hagut reduccions dràstiques de les prestacions a la infància, de les prestacions als pares i en general dels subsidis socials. L'augment de costos en els centres públics d'atenció diürna i en la sanitat i altres serveis socials ha estat l'impacte negatiu de més abast sobre les famílies amb fills.

A més a més, la política sueca d'impostos en els últims anys ha afavorit en gran part els rics.

Un altre element de la política econòmica sueca en els noranta, que ha contribuït en gran manera a la crisi econòmica, és l'elevat grau d'impredecibilitat. Mentre la majoria de la gent pateix a causa dels constants canvis en l'entorn econòmic que afecten la seva situació –com els ensurts dels tipus d'interès, les alteracions freqüents dels nivells i criteris en els sistemes de seguretat social, etc.– sembla com si les famílies amb fills haguéssin estat afectades més que les altres per aquest augment dràstic de la incerte-

sa, que tant les forces del mercat com les decisions polítiques han provocat.

No estic dient, és clar, que la política econòmica sueca dels últims anys hagi tingut com a objectiu prioritari perjudicar els infants. Naturalment totes les polítiques han estat motivades per preocupacions diferents del benestar dels infants: lluitar contra la inflació, reduir el dèficit fiscal, aconseguir els criteris de convergència establerts pel tractat de Maastricht, etc. Però els efectes negatius d'aquesta política han estat sentits, en gran mesura, pels pares i els infants.

Els costos per a la societat, com a resultat de l'increment registrat en les taxes de desescolarització, criminalitat juvenil, etc., seran d'una natura més indirecta i a llarg termini. Però hi haurà costos, costos molt elevats.

El punt que cal remarcar és que una perspectiva de desenvolupament humà que tingui com a objectiu els drets dels infants ha d'impregnar

les polítiques macroeconòmiques en un sentit més convencional –que compregui política fiscal, política monetària, política de tipus de canvi, etc.– tan aviat i tan globalment com sigui possible. Les necessitats dels infants s'han de moure riu amunt en el model global de la política econòmica. No n'hi ha prou –tot i que seria pertinent– de defensar que s'assigni una part més important de la despesa pública al desenvolupament d'aquest sector social. I un banc central incompetent pot ser més perjudicial per als infants que un ministeri d'educació incompetent.

Donar prioritat a les necessitats de la infància, repeteixo, no és sols bo en si mateix, sinó que és també, en una perspectiva a llarg termini, una bona economia.

La segona part de la meua col·laboració serà un intent de fer una aproximació econòmica general i una interpretació de la Convenció internacional sobre els drets de l'infant.

### **La Convenció: aproximació econòmica**

És, naturalment, impossible respondre a la qüestió de quant costaria al Govern respectar plenament la Convenció internacional sobre els drets de l'infant. Preguntes com aquesta podrien també desviar l'atenció de la qüestió més important: quin és el cost per a la societat de negligir els infants?

Tot i això, seria convenient, com a punt de partença, examinar alguns dels articles clau de la Convenció per tal d'establir fins a quin punt tenen implicacions financeres.

Directament o indirectament, d'una manera

virtual tots els articles impliquen responsabilitats econòmiques per al sector públic. Algunes d'aquestes són òbvies; per exemple, «el dret a l'educació» (art. 28), «el dret al gaudi del nivell més alt assequible de salut» (art. 24), «el dret de tot infant a un nivell de vida adequat al seu desenvolupament físic, mental, espiritual, moral i social» (art. 27), «el dret de l'infant discapacitat a una atenció especial» (art. 23), o el dret de tot infant «a beneficiar-se de la seguretat social» (art. 26).

En altres casos, les conseqüències econòmiques són més indirectes. Per exemple, la disposició que cap infant no sigui subjecte a discriminació de cap mena, per raó de raça, color, sexe, llengua, religió, etc. (art. 2), pot implicar, en molts països, despeses addicionals en àrees com l'educació.

Es pot observar, també, que en els casos en què l'infant està privat del seu entorn familiar, aquest infant «té el dret a una protecció i assistència especial proporcionada per l'Estat» (art. 20). Així, el Govern té l'obligació d'assumir el rol de «protector en última instància» dels infants orfes i de qualssevol infants els pares dels quals no poden assumir la seva responsabilitat normal per a la seva criança.

Podríem anomenar aquestes obligacions «relacionades amb els recursos». La majoria dels drets relacionats amb els recursos estan directament lligats a la provisió de serveis, principalment en les àrees d'educació, sanitat, nutrició, seguretat social i assistència especial als infants en circumstàncies particularment difícils. En general, els articles que tracten d'aquests drets es poden convertir en l'obligació, per al sector

públic, de finançar alguns serveis, i fer-los assequibles a tots els infants sense discriminació.

El paper de l'Estat com a garant que les necessitats bàsiques dels infants siguin satisfetes no exclou, per descomptat, que les famílies, el sector privat o organitzacions de la comunitat assumeixin part de la responsabilitat del finançament, provisió o gestió d'aquests serveis; la proporció entre els diversos sectors no és la mateixa en diferents països i dintre de cada país.

Altres articles obliguen els governs a dedicar recursos públics a protegir els infants, per exemple, de l'explotació econòmica o el treball perillós (art. 32), l'explotació i l'abús sexual (art. 34) i la «tortura o altres càstigs o tractaments cruels, inhumans o degradants» (art. 37). És clar que en aquestes àrees no es tracta de legislació com a tal, sinó de compliment obligat, que pot ser costós (i difícil).

En altres àrees, les implicacions econòmiques són encara més indirectes. Un gran nombre d'articles essencials tracten dels drets dels infants a la participació i l'autodeterminació. Els infants tenen el dret de desenvolupar-se, però també tenen el dret de ser simplement nens i jugar, fruir de la vida i del lleure, tant si les activitats són «útils» com no.

És important d'insistir en l'èmfasi que la Convenció posa en una «aproximació als drets» més que en una «aproximació al benestar». En aquest segon aspecte hi ha implícita una visió protectora de l'infant com un objecte més que com un subjecte; els infants estarien agraïts, però mai no exigirien, i la supervivència i el desenvolupament de l'infant esdevindria un do des de dalt més que un dret inqüestionable.

Les obligacions dels governs dels països que han signat la Convenció poden dividir-se, resumint, en diverses categories diferents d'acord amb les seves implicacions econòmiques per al sector públic. En algunes àrees, els compromisos dels estats participants d'*assegurar* certs drets es poden interpretar com un deure a *proveir*, o almenys a *finançar*, els serveis necessaris; l'obligació de «fer l'educació primària obligatòria i gratuïta per a tothom» (art. 28) és l'exemple més evident d'un compromís per proporcionar un servei particular gratuït a tots els infants del país. La següent categoria d'articles són els relacionats amb la *protecció* de l'infant (de l'abús, l'explotació, etc.), i que implica, almenys, algunes despeses públiques (aplicació de la llei, informació, educació i consciència pública).

També hi ha articles en els quals el paper del sector públic es limita a *respectar* certs drets, com la participació i la llibertat d'expressió, i a *encoratjar-los* i *promoure'ls* aquests drets. És difícil establir les implicacions macroeconòmiques i pressupostàries d'aquesta última mena d'articles; és més una qüestió de combinació de legislació adequada, organització d'institucions i creació d'un medi en el qual els grups de defensa i els mateixos infants siguin escoltats.

En aquestes últimes àrees, l'anàlisi econòmica és d'una ajuda limitada. Però, si puc emprar un cop més un argot d'economia, podria acabar dient que mentre els costos per crear un entorn favorable als infants són petits, els beneficis humans i socials són enormes. ■

Traducció: Jordi Tomàs.

# Condició de pare

**Per als pares, la conquesta dels infants és un camp que tot just comença. Se'ls obre l'alegria essencial de retrobar els sentiments, el valor del temps en companyia, el plaer d'aprendre, a observar, a conviure. És un procés que comporta, ahora, considerar l'infant com a persona i redefinir el rol de la masculinitat.**

Aquest no és text d'idees. Les idees són un material pesant que s'extreu de les mines sempre profundes de la reflexió. Quan les idees passen pels forns siderúrgics de les multituds es converteixen en ideologies i aquesta nova condició fa que siguin útils per als uns, però blasmables pels altres. Aquest article tampoc és un article de moral. L'apel·lació a la moral dominant o la seva refutació han estat el vernís amb el qual s'han perpetrat les més acrítiques i a vegades sagnants intoleràncies. La moral només pot defensar-se quan té un component social que duu a la majoria a sostreure's dels dictats suposadament morals d'una minoria poderosa. Però la moral, entesa com a pauta de conducta de cadascun dels individus, és el pretext pervers que ha justificat les inquisicions i les fogueres, els delictes d'escàndol públic, l'estigmatització de les dones més lúcides del seu temps en bruixes, la penalització de sexualitats diferents, la lapidació de la valentia del pensament, la trencadissa de tot allò que no enteníem i la criminalització de la revolta. La moral no pot passar del dintell de la porta de casa. I, mentre és un sistema de valors privats, mal faria qui volgués sotmetre'ls a la consideració pública. Es pot parlar de la moral del governant, de la moral

Joan Barril

del banquer, del policia, de l'empresari, del treballador subsidiat, de la moral de l'artista, de la moral –tantes vegades negligida– del periodista. Però de les mancances o de les suficiències de la moral individual se'n poden, a tot estirar, escriure novel·les i peces de teatre. Difícilment normes de recepta obligatòria.

Aquest tampoc no és un text d'aquests que ara es diuen «d'autoajuda» i que tendeixen a considerar el conjunt d'infinites combinacions de la conducta de les persones com si es tractés d'una ciència exacta. Viure mai no és una malaltia. Dit d'una altra manera: viure no té remei. El que sí que té és complicitat, confidència, traspàs oral de les fórmules mai no del tot magistrals que ens permeten anar surant en aquests rius que, com deia el poeta, ens menen a la mar, que és el morir.

En temps despistats com els que estem vivint, la millor manera de definir les coses és dient allò que no són. Després de les tres negacions anteriors ja només podem dir que aquest text no és un text acabat, perquè la vida del pare no s'acaba quan el fill ens nega la raó per primer cop. Aquest és, senzillament, un quadern de notes molt semblant a aquells que escriuen els exploradors de terres desconegudes i que servien a d'altres per reconèixer els freus i els sorral, els corrents i els abismes.

En el supòsit improbable que les dones o els homes siguin d'algú, vaig embarcar-me en aquesta aventura amb la meva dona, Carlota. La seva filla,

Alba, tenia aleshores tres anys, avui en té dinou i quatre germans: Lluís, d'onze anys; Carles, de deu; Joan, de nou, i la Isabel, de cinc. Potser algun dia l'Alba escriurà la seva crònica d'aquests nostres anys i dels molts que li queden per explorar per ella mateixa. Però mentrestant, a les notes de la nostra navegació comuna, hi ha de constar el meu agraïment per haver tingut la sort i el privilegi d'haver-me estrenat en l'ofici de pare amb una personalitat que ha sabut ser tan vehement fent d'adversària com de còmplice. De la mateixa manera que hi ha una paternitat, també hi ha una «filiacitat», que seria el conjunt de les condicions que permeten a una filla que no ho és continuar sent filla i anar creixent com a dona. S'ha de ser adult per començar a admetre que bona part del que sabem ens ve de la gent que ens ho ha ensenyat. Ara sabem que els nens són els pares de l'home. I que, en el conflicte del nostre respectiu mandat d'educar i de revoltar-se, hi ha la gran oportunitat d'assaborir el respecte mutu. Els pares no han de ser iguals que els fills ni els fills no han de ser iguals que els pares. Aprofundir en la diferència no vol dir sostenir-nos en la desigualtat. En la paternitat hi ha intuïció i contradicció, però en cap cas no hi ha d'haver ni opressió ni relaxació. Cada dia de cada any d'aquests setze anys han estat per a l'Alba un eixamplament del seu món exterior, i per a mi un estimulants degoteig del meu món interior. Que els fills són persones ho diu la raó, però que hi ha persones que també són els teus fills només ho diu la voluntat. A l'Alba li dec que hagi esperonat aquesta voluntat mútua d'haver-nos vist sempre com a persones, exercint de la millor manera l'ofici de pare i de filla sense ser legalment ni una cosa ni l'altra.



Entendre els fills com a persones és recordar en tot moment que la condició de pare es fonamenta en la seva condició d'interpret. El pare és diferent del fill. L'un ha de fer créixer i l'altre ha de deixar-se créixer. Però les diferències sempre són objectives, mai comparatives. No perquè un nen sigui el gran serà millor que el petit, ni perquè sigui el fill les seves demandes seran menys importants que les demandes del pare. Aprendre l'autèntic significat de les paraules dels nens és també un exercici de maduresa per als pares novells. Mal aniria si cada vegada que el nostre fill de pocs anys ens digués: «No t'estimo!», ens ho

La paternitat és aquella sensació de moble incòmode que algú ha posat a la sala de parts i que fa nosa a tothom, com un penjador a l'estiu o un setrill d'oli al costat del pastís de nata. Inclinat i temorós com espectadors de la darrera fila del primer acte semblen un punt d'interrogació davant d'experts operaris acostumats a fer anar les eines més pesants dels tallers de la vida.

(Pàg. 23)

Naixem bruts i amb els punys tancats, com si fóssim fills de la terra sotmesa més que de la mare, alliberada del nostre pes. També el nostre fill neix brut i ensangonat, amb una capa de cera llardosa que amb prou feines dissimula les arrugues d'un hipotètic ceramista barroer. En aquests primers moments no hi ha més esperit que el de la biologia. Poc després la llevadora, amb el nen net, ens el posarà als braços i dirà que aquell manyoc de dits i de ganyotes és nostre. Mai no ens ha agradat del tot la propietat. Però ara sabem que al nostre fill mai no el deixaríem ni l'acceptaríem a lloguer.

(Pàg. 25)

Dormia fins fa un moment. L'hem estat mirant com ho fem d'uns mesos ençà. Són aquells moments del dia en què veritablement no pensem en res. El fill adormit ens provoca una mirada d'aquari o de finestra de tren nocturn, quan el paisatge de fora amb prou feines es confon amb la imatge desdibuixada d'un rostre que bé podria ser el nostre. Els ulls tancats d'un fill són el forat del pany per on podem intuir les nostres escenes interiors.

(Pàg. 95)

prenguéssim com una declaració solemne de repudi. Però tampoc aniríem bé si les peticions a vegades incomprensibles del fill fossin objecte d'un sistemàtic silenci administratiu per part del pare. Potser allò que consolida la maduresa de l'home no és ni la llicència de la mili ni la seva facultat de testar. Allò que ens fa definitivament madurs és aquesta capacitat d'ajupir-se físicament quan qualsevol nen ens reclama l'atenció, és aquesta disposició a mirar el nen des de la mateixa alçada i a escoltar-lo amb ganes d'entendre'l. Potser és així com caldria llegir aquestes notes: ajupits i fent-nos magarrufes. És millor

vacil·lar com a *amateurs* que no pas equivocar-se com a professionals.

Però aquest és també un text que parla d'una vessant poc comentada del món masculí. La reflexió global sobre la masculinitat ha estat ajornada davant la urgència històrica d'endreçar d'un cop el greuge ancestral de l'exploatació femenina i del silenci de la feminitat. Encara avui, quan li diem a un nen: «Vinga, va, sigues home!» el missatge s'entén com el compendi d'una actitud casernària, brusca, castradora de la lliure expressió dels sentiments i constantment basculant en l'atzarosa frontera de l'èxit o del fracàs. En el pecat mil·lenari del seu poder l'home hi està trobant avui la seva penitència. Quan els homes necessiten l'homofòbia per sentir-se segurs, quan toleren la mediocritat en els altres homes però aixequen el llistó de l'exigència a l'hora de competir amb una dona, quan s'exalten en la violència, quan dubten de la tendresa, és senyal que la visió caricaturitzada de l'home encara s'imposa a la situació real. Quan els homes parlen entre ells de coses d'homes no parlen mai d'ells mateixos. Potser ja comença a ser hora de fer aflorar uns valors més constructius, progressistes i reals que es troben en la masculinitat i que el tòpic no deixa veure.

Precisament per això aquest text té també una vocació coral. L'elaboració d'aquestes notes ha tingut el seu aspecte més agradable en les converses que he pogut mantenir amb altres pares: hem pogut parlar de les nostres coses, de les que dèiem en públic i de les que mai no ens havíem dit.

Aquí queden impreses, doncs, aquestes notes, enteses com uns apunts de viatge per un territori apassionant i irrepetible. En alguns moments del text es recorda que els nens són com el mar, perquè mai no ens cansem de mirar-los. Però sobretot també per la seva immensitat. Per això aquestes notes sempre restaran incompletes. Que el lector hi afegeixi les seves i que no es guardi mai per a ell aquest enorme plaer intel·lectual que és la paternitat. ■

Extret del llibre de Joan BARRIL, *Condicció de pare*, Barcelona: La Campana, 1997.

# La salut dels nens al futur

Agraeixo a la revista que m'hagin deixat una bola de vidre<sup>1</sup> i que em preguntin com veig la salut de la canalla del futur. Espero que en el futur potser algú es rellegirà aquest article i ens dirà si la bola estava ben neta i enfocada, o no.

Vagi per endavant que exercir de metge només afavoreix el contacte, l'etiquetatge i la intervenció davant les malalties de la gent; però pel que fa a la sensibilitat i la reflexió sobre el rerefons on sorgeixen aquestes malalties, potser més aviat ho dificulta. A més a més, segons que va demostrar el canadenc Lalonde, dels elements que configuren la salut col·lectiva, el que té menys rellevància és justament el conjunt de serveis medicosanitaris. Oi que ningú no ho diria?

En canvi, ser no metge, sinó pediatre d'aten-

**El futur de la salut dels infants, el comencem a concebre nosaltres a partir del moment en què hi pensem. La confiança que hi tinguem ens hauria de permetre espolsar-nos la por a la fi del mil·lenni i esdevenir actius, protagonistes de la salut del nostre futur col·lectiu.**

**Josep Bras**

ció primària, em posa en contacte constant amb pares i mares, que patint llurs alarmes i gaudint llurs expectati-

ves de salut, tracten de realitzar una vida familiar sana i satisfactòria enmig de les dificultats quotidianes. I això sí que m'ajuda a pensar sobre l'assumpte.

A tu que estàs damunt d'aquest paper llegint l'article et recomano que ho facis amb tots els teus interrogants posats i amb cordialitat, però sense cap mena de fe, ni adhesió, perquè afortunadament encara ningú ha tornat del demà, i encara podem somiar-lo i treballar-lo amb la mateixa llibertat amb què vivim el present.

Jo et convidaria que fessis un esforç per no pensar en el futur com si es tractés d'una mena de granja humana, ja que espero que sigui, entre d'altres, el futur dels nostres néts. I crec que la

salut dels nois del futur la comencem a concebre nosaltres des que hi pensem, des de la confiança que tenim en nosaltres i en el nostre futur. Deixem-nos, doncs, de romanços, i de patir les grans pors de la fi del mil·lenni (patologia al cap i a la fi), i seguim fent el niu que els deixarem per als anys vinents.

Pensem que la salut exterioritza, a més de la integritat física, la integritat mental, la capacitat de satisfacció pel viure, i la capacitat de resposta als reptes i els estímuls, que s'expressa entre d'altres formes, en l'aprenentatge, la maduració,<sup>2</sup> la capacitat de contenció, la capacitat d'opció i selecció, etc.: en definitiva, la capacitat per a un desenvolupament humà, personal i social, satisfactori. I tot això es fa interactivament (sobretot pel que fa al microentorn familiar i escolar). No és ni pura biologia desarrelada del context, ni exclusiva dependència de variables externes.



*Davant la bola de vidre.*

Puntualitzo que en aquest article només em refereixo al nostre petit tros de terra, pensant com a màxim en Europa.

Pel que fa al present i futur proper, a casa nostra sembla detectar-se una momentània regressió social a un paleocapitalisme que conviu amb una tecnologia postindustrial. Els nostres paràmetres demogràfics infantils actuals són: poca natalitat, de pares grans i poca mortalitat infantil.

L'estranya distribució d'explotació laboral i

atur obliguen a una escassa disponibilitat de temps dels pares per contactar amb els seus fills: cada vegada aquests s'estan més hores lligats a activitats extraescolars, o simplement sols a casa. O, més ben dit, acompanyats d'una pantalleta fantàstica que «els entreté» a baix cost. Bé: a llarg termini potser ja en parlarem, d'aquest suposat baix cost.

Quant al futur més llunyà, els canvis més transcendentals pel que fa a la salut semblen apuntar en els fronts que exposo a continuació.

### **Canvis en els macroparàmetres socioeconòmics**

*Mundialització-globalització:* De societats amb límits clars i més o menys rígids, anem cap a una mena de societat xarxa (aldea global), amb límits ambigus i poc perceptibles, exceptuats els clàssics del diner, l'idioma, les discapacitats personals, etc.

Les anomenades patologies exòtiques (p. ex.: patologia tropical, o bé malalties de pobres en zones riques) aniran florint arreu, per la generalització de les migracions. A més, les angoixes i la inestabilitat psicosocial, per desdiferenciació o la sensació de pèrdua d'identitat o de referents propis.

*Estandardrització i imperialisme cultural:* En l'alimentació, es traduirà en l'expansió dels McDonalds i la Coca-cola, amb poca fibra, pocs

hidrats de carboni, excés de greixos: l'antinòmia de la dieta mediterrània. L'estandardització cultural també genera el fenomen d'intolerància als diferents, amb un empobriment estètic i mental.

*Generalització del consumisme:* Implica la generalització de les patologies per excés material (obesitat, diabetis II, càries, etc.) i pels relatius dèficits d'atenció personal frustrants (estats de dispersió mental i situacions confusionals).

*Marginalitat creixent:* La societat «darwinista» (pobre Darwin, si ho llegís!) dels competidors i triomfadors precisa òbviament de perdedors i de llur marginació: aquests, doncs, no constitueixen un subproducte, sinó un producte propi del sistema. La marginalitat afavoreix el fracàs adaptatiu personal (problemes d'autoimatge amb depressions, estrès, etc.) i les traduccions conseqüents en violència.

*Migracions i xenofòbies:* La seva massivitat i velocitat és causada per l'accentuació dels desequilibris econòmics territorials i la seva propagació en imatges a través dels mitjans industrials de telecomunicació. Està fent aflorar seriosos problemes psicosocials d'índole territorial: els propietaris culturals autòctons rebutgen els immigrants, a través de la imatge

delinqüencial associada al *lumpen*, sorgiment de bosses de pobresa, amb risc d'inadaptació social, risc infeccions, risc de comerç i addicció a drogues, risc de violència, risc de contagi cultural. A aquest problema, s'hi afegeix la tendència als desequilibris progressius en la distribució de la renda per càpita, tant entre països com entre classes socials dins un mateix país, que crea les anomenades «xenofòbies internes» entre classes.

Aquestes situacions socials estan abocant a la gènesi i la consolidació de grups defensius-agressius, a vegades amb estètiques paramilitars, que produeixen un augment de violència i patologia associada.

*Virtualització:* La progressiva invasió pels mitjans industrials de telecomunicació, sovint criticada, però poc combatuda, crea en els nens una situació de confusió realitat-virtualitat, una intoxicació informativa (l'anomenada «mort de la infància» d'en Neil Postman, segons la qual els adults responsables no poden protegir els infants de l'accés a informacions inadequades: llegiu sexe, violència, etc.), amb sobresaturació difícilment controlable d'estímul, cosa que crea una impacte-dependència, amb aparent desconexió compensadora o «flipadura» personal («passar de tot»), sabent comunicar-se bé amb les màqui-

nes, però no tant amb les persones. La personalitat resulta estar enormement informada, però poc estructurada o conformada: saben molt, però ni entenen, ni contenen res.

*Infomania-Internet:* les innovacions tècniques cada vegada són més ràpides, i llur manca d'assimilació cultural genera més tecnodependències o tecnomanies. Trencats els murs de casa per Internet apareix una falsa sensació de pancomunicació, naturalment a través del consum dels mitjans industrials de telecomunicació.

### Canvis en paràmetres socioeconòmics més propers

*La menor estabilitat dels grups familiars,* amb l'aparició d'una gran diversitat d'estructures i dinàmiques familiars, amb grups més canviants, pot generar més inseguretats afectives dels adults i els nens, i indueix un major consum dels serveis d'urgències mèdiques.

*Més somatitzacions i medicalització:* El poder mèdic i periodístic generen temors morboses i propaganda per al consum de serveis mèdics. Actualment això es palesa en cert «terrorisme» que magnifica alguns perills per a la salut (tots





aquells dels quals es pot treure algun negociet), i també en certa propaganda preventivista (diuen que aviat haurem de passar cada x mesos per uns examens exhaustius de múltiples especialistes: no una ITV personal, sinó uns cribatges exhaustius, l'efectivitat dels quals encara no se sap prou bé, per cert).

**Violència:** Als Estats Units la mort per violència ja és una de les primeres causes. Aquí encara no.

**L'augment del temps de pràctica esportiva i de transport** en vehicles generarà més accidents vials i esportius.

#### Canvis en paràmetres ecològics

**Atmosfèrics:** La reducció de la capa d'ozó indueix un augment dels càncers de pell. L'augment del  $\text{CO}_2$  i de residus químics contaminants comportaran un augment de malalties respiratòries (les més paleses són l'asma i

*La salut no està solament en mans dels metges.*

la bronquitis crònica) i al·lèrgies cutànies. L'increment de radiacions incontrolades generarà un augment de càncers i malformacions.

**Mutacions microbianes:** A part de les mutacions espontànies, les induïdes per les resistències als antibiòtics mal emprats poden generar l'aparició de noves malalties infeccioses.

**Alimentaris:** L'explotació intensiva de la ramaderia i l'agricultura, i l'alteració incontrolada de les cadenes tròfiques pot tenir efectes nocius, i requerir uns controls bromatològics molt més cars i seriosos: pensem en les noves al·lèrgies alimentàries, la malaltia de les vaques boges, els pollastres contaminats, les carns hormonades, la pèrdua del gust dels aliments de cambra frigorífica, etc.

#### Canvis en paràmetres dels serveis sanitaris

**Major proporció de malalts crònics i discapacitats,** que augmentaran molt la supervivència respecte a l'actualitat. Això comportarà canvis en la configuració social i educativa. Pensem que, a això, cal afegir la major proporció de gent gran

per la baixa natalitat i la major esperança de vida. El mite Schwarzenegger se n'anirà en orris. Tan bufó que era...

*Política de serveis mixtos:* Els públics, més adreçats a trastorns objectius, potser més efectius-eficients i massificats, regits pels criteris de productivitat dictats per l'Administració que els finança. I els privats, més adreçats a trastorns subjectius, més agradables d'aspecte, regits pels criteris de mercat, més classistes i àgils. En aquest sector privat augmentarà la presència de medicines alternatives i exòtiques (en part a causa de les migracions socials) provant fortuna entre els descontents de la medicina convencional.

*La mundialització de les tècniques* aplicades en els serveis sanitaris públics, cada vegada més basades en els anomenats criteris d'evidència científica, seran difícilment manipulables pels polítics de torn, i s'establiran debats socials sobre el preu i l'oportunitat política del seu finançament.

*Introducció del model de visites mèdiques per Internet,* mitjançant pàgines d'ajuda urgent amb algorismes interactius de preguntes i respostes i també mitjançant videoconferències des del monitor de l'ordinador.

*La major esperança de vida* implica un model preventiu adreçat al llarg termini, cosa que precisa de la creació d'autoconsciència de la cura d'un mateix, és a dir, un trànsit cap a una educació per a la salut no medicalitzadora, sinó de suport i promoció de l'autonomia personal.

*Major quantitat de subespecialistes* d'una sola víscera, i cada vegada més necessitat de complementar aquest efecte telescopi (mirar només el trosset malalt) amb l'efecte ull de bou (mirar el conjunt del malalt en el seu context), contextualitzador i integrador: el pediatre general haurà de ser allò que ara en diem «multidisciplinar», és a dir, un professional amb sensibilitat i habilitats integrades i integradores, i que ben aviat anomenarem possiblement biopsicosocial o integral, o, simplement, ben format i amb sentit comú. I treballarà en equip, malgrat que la confiança es diposita més fàcilment en la concreció persona que en l'abstracció equip.

*Pel que fa als infants* al nostre medi, hi ha un debat sobre si els pot atendre millor el pediatre o el metge de família. El dilema plantejat així, entre títols, és una fal·làcia, i amaga una guerra de poders i de mercat de treball mèdic: és evident que atén millor els infants aquell qui s'hagi preparat professionalment per atendre'ls bé. Això ho sabem perfectament bé tots els pares i

els educadors. Però a l'Administració sembla que li pot resultar més senzill, i potser a curt termini més barat, organitzar l'atenció primària pública a partir de metges tot-terreny, que atenguin qualsevol mena de client, sense més especificitats.

*Introducció de tot un nou mercat de vacunes,* que implicarà la decisió familiar de vacunacions a la carta.

*Introducció massiva de la cirurgia d'accés mínim:* des de l'aparició de l'artroscòpia i la laparoscòpia s'amplien les possibilitats quirúrgiques d'intervencions realitzades sense hospitalització i amb recuperació ultraràpida.

Les causes de malaltia i mort resultaran cada vegada més d'origen cultural, teòricament controlables. Quan creïem haver controlat la natura, se'ns descontrolen els nervis. La qualitat de vida que la nova situació socioeconòmica ens permetria, fa aflorar noves demandes per una major percepció de problemes no-biològics: estrès, depressió, ideació suïcida, fracàs escolar, etc.

Pensem que els avenços de la medicina, és a dir, l'augment i la millora dels recursos tècnics i cognitius de què un metge pot disposar, poden ajudar una mica a modificar el pes de les diver-



ses malalties i, tirant llarg, dels diversos elements de risc per a la salut. Potser això augmentarà l'esperança de vida (viurem més anys), però cal veure si afectarà a tothom o els països rics, o només els rics dels països rics. I si aquest allargament de la vida s'acompanya d'una millor qualitat de vida. Crec que no podem ser uns simples consumistes de vida («quanta més millor»), sinó demanar-li a més a més una millor qualitat.

El futur de la salut sembla, doncs, un aspecte més del nostre futur col·lectiu. I mentre no ens demostrin el contrari, aquest depèn, en part, de les nostres mans. No som pas espectadors de la nostra vida. Jo, almenys, encara intento sentir-me'n protagonista i un xic autor.

#### Notes

1. Una mena de telescopi Hubble, però més casolà i ancestral.
2. És maco aquest símil vegetal: captar allò que ens interessa de l'ambient i anar adquirint el coloret i el gust propis adients.

**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®**

Cadascuna de les persones que anem per aquests mons de déu explicant rondalles ens caracteritzem, entre altres coses, pel mostrar dels relats que de molt bon grat convidem a escoltar els qui ens volen acompanyar durant l'acte narratiu. Els qui assistim a aquest acte (narradora i oients) som com els convidats a una timba, amb l'única regla que ens deixarem endur lliurement i sense imposicions de cap mena pels envitricollats camins de la paraula en la seva doble accepció de missatge sonor emès i, a la vegada, interceptat i interpretat.

Així que, havent fet molts i molts quilòmetres pels camins de la paraula sonora, m'agradaria convidar-vos, ara, a fer una gira per un mostrar narratiu. Aquell que jo triaria a ulls clucs per explicar als més petits d'entre els oients des que són capaços d'estendre les orelles per escoltar relats amb una mica d'argument fins que compten ja amb els sis anys.

És una tria de caire totalment subjectiu, i lluny de categoritzar-la com una veritat universal, us l'ofereixo com un petit present amb l'única condició que proveu d'explicar-ne els seus cinc integrants tal i com jo els he versionat o tal i com el vostre just criteri us ho indiqui. Al llarg de les pàgines destinades al conte en aquest any 1998, aniré desgranant les raons de ser del meu mostrar i també algunes dades documentals i comentaris que crec d'interès per als que se senten atrets pels actes narratius.

## El comentari

Vet aquí una versió personal de la rondalla núm. 700 segons el catàleg d'Arne-Thomson a la qual J. M. Pujol va donar el nom genèric d'*En Patufet*<sup>1</sup> i Joaquín Díaz juntament amb Maxime Chevalier van anomenar *Periquillo*.<sup>2</sup>

Aquesta rondalla està molt estesa arreu, cosa que explica la profusió de noms propis adjudicats al nostre heroi: al Principat, pren el nom d'en Patufet (J. Amades l'anomena així); al País Valencià, Nabet (segons versió d'Enric Valor); a Mallorca Alcover el batejà com a Trompetet; amb el nom de Pere Milet va aparèixer en una

# En Trompetet

Roser Ros i Vilanova

versió publicada anteriorment a la revista *INFÀNCIA*; a les contrades de parla castellana d'Espanya el nostre vailet s'acostuma a dir Cabeza de Ajo, Gargancito o Periquillo; a França s'anomena Tom Pouce; a Anglaterra Tom Thumb i a Alemanya Daumesdick.

Els trets més característics d'aquesta rondalla són: la increïble petitesa de l'heroi, el seu naixement poc comú, la intervenció de la mare de l'heroi en la seva salvació, la capacitat de vèncer obstacles que superen en molt les expectatives que els qui l'envolten tenen del menut i, finalment, la superació del darrer obstacle que fa com si tornés a néixer.

He elaborat aquesta versió ran ranet de la d'Alcover<sup>3</sup> de la qual, sobretot, he manllevat el nom de l'heroi. La raó que m'ha aconsellat no apartar-me gaire de la rondalla d'Alcover és perquè presenta, com cap altra, una unitat narrativa tan simple i senzilla que la fa plenament aconsellable per als més menuts de tots, els qui comptant amb dos o tres anys són ja capaços d'enfrontar-se a un relat construït fonamentalment per paraules. I per aquesta mateixa raó ocupa el primer lloc en aquest mostrar. La versió d'Amades és una mica més complexa, seguida de la de Valor, que té una extensió i una riquesa molt superior i que l'acosta especialment a la dels germans Grimm (convé no confondre aquestes rondalles amb *Le petit Poucet* de Perrault –*El Petit Polzet* a casa nostra o *Pulgarcito* als territoris de parla castellana– car aquest relat pertany al cicle dels infants perduts al mig del bosc). ■

## Notes

1. PUJOL, J. M.: *Contribució a l'index de tipus de la rondalla catalana* Barcelona: Universitat de Barcelona, tesi de llicenciatura del Departament de Literatura Catalana, 1982, inèdita.
2. DÍAZ, J., i M. CHEVALIER: *Catálogo tipológico del cuento folklórico español*, Madrid: Gredos, 1995.
3. ALCOVER, A. M.: *Rondaies mallorquines*, Palma: Moll, 1984, vol. xv, pàg. 63.



Laia Soler

**U**NA VEGADA hi havia un menut molt menudet. Tan remenudoi era que sa mare li havia trobat un nom que, segons ella, estava en consonància amb la petitesa del seu fill: l'anomenava Trompetet.

Un dia, en Trompetet va voler sortir a donar un volt.

Encara no s'havia allunyat gaire de casa seva quan es va posar a ploure. En Trompetet que sí, que s'aixopluga al primer lloc que troba.

Era un forat negre com la gola d'un llop, amb una entrada fosca com el sutge. El pobre Trompetet s'havia ficat dins la panxa del bou!

Passaven les hores i la mare d'en Trompetet patia perquè el seu fill no tornava. Plena d'angúnia va sortir a fora i quan va veure que per allí es passejava un bou, de seguida es va témer el pitjor.

Llavors va pensar que podia provar de donar menjar al bou.

–Apa bou, menja palla i més palla!

I el bou, és clar, no parava de menjar palla i vinga palla!

I tant i tant va menjar el bou, tanta i tanta palla va arribar a endrapar que finalment va fer un pet i va sortir en Trompetet tot brut de caca.

Sa mare més contenta que un gínjol, el va agafar, el va ben rentar i quan va estar altre cop ben net va fer un petó de benvinguda al seu fill Trompetet.

**Pla de treball i activitats del MUCE 0-3 per a aquest curs**

El Marc Unitari de la Comunitat Educativa 0-3 (MUCE 0-3) ha definit un Pla de treball. En destaquem tres punts:

1. Incrementar la coordinació amb el MUCE general, en l'àmbit autonòmic i estatal.
2. Establir contactes per ampliar el nombre de participants en aquesta taula que coordina i suma esforços perquè s'atengui la demanda d'escola 0-3 de qualitat.
3. Ampliar i desenvolupar els tres punts del Manifest: extensió de l'oferta, cohesió del 0-3 i el 3-6, i finançament.

En aquesta línia, ja s'han fet reunions amb tots els grups parlamentaris, amb el síndic de la infància i amb la Federació de Municipis de Catalunya.

Sobre el finançament, s'ha desenvolupat en el contingut de les quatre mocions que es van suggerir als grups parlamentaris. Quant a la cohesió —de la qual es parlava en una informació que vam publicar en el núm. 98, setembre-octubre de 1997, d'aquesta revista—, s'ha partit de les quatre qüestions que s'havien plantejat, és a dir: què es pot fer des de la inspecció, des dels centres de professors i recursos, des de l'escola i des de la planificació.

D'altra banda, com a continuació de la campanya *El 0-3 hi és!*, s'ha editat un fullet on s'exigeix amb caràcter urgent una acció que permeti una matriculació ajustada a la realitat del 0-3, la creació de més escoles i, també, un increment dels recursos que s'hi dediquen.

Per fer sentir un cop més que *El 0-3 hi és!*, es convoca a participar a la diada

unitària de l'1 de març d'enguany, a les 12 del migdia, a la platja de la Nova Icària de Barcelona.

**Conclusions de la III Jornada de la XIÀI**

Sota el títol *Infància i institucions. Història i realitat*, el 12 de desembre de 1997 va tenir lloc a Barcelona la III Jornada de la XIÀI. Les diverses intervencions van aportar elements de reflexió sobre la situació actual de la infància i els canvis que s'hi observen. També es van obrir alguns interrogants sobre com fer efectius els drets dels infants i assumir les responsabilitats que, per als adults, se'n deriven, i com articular el respecte a la diferència i la sociabilització necessària.

A més, s'hi va constatar que, paral·lelament a la difusió dels drets de l'infant, se

n'incrementen els deures i la penalització. També, que les tendències d'homogeneïtzació de les noves tecnologies causen la segregació de tots aquells que no s'hi ajusten. I que, sobre l'escola, recau una pressió social que l'empresona i en produeix la pèrdua d'especificitat, alhora que els esforços per aconseguir que sigui homogènia produeixen resistències i exclusions.

Com que la institució escolar no pot afrontar les múltiples demandes socials, cal cercar altres vies que, a més de la família, comparteixin la responsabilitat educativa. En aquest sentit, pertoca a tota la societat la responsabilitat d'educar les noves generacions i transmetre'ls els instruments culturals i socials.

Els nous serveis i programes que sorgeixen mostren la necessària articulació entre societat i educació. Cal treballar coordinadament i valorar la tasca educativa que du a terme cada institució: famí-

lia, escola, espai familiar, casal, ludoteca, etc. Davant de la diversitat de formes que pren l'acció educativa, la coordinació esdevé imprescindible, juntament amb el dret dels infants a ser atesos per professionals capaços.

**L'Associació ilter nacional Pikler (Lóczy), fundació pública**

En el butlletí núm. 4 d'aquesta associació, ens informen que el Consell de Ministres de la República d'Hongria, en sessió de 18 de desembre de 1997, ha aprovat els estatuts de l'Institut Pikler-Lóczy com a fundació pública. És un primer pas, molt important, per assegurar-ne la supervivència.

El bagatge, acumulat al llarg de més de cinquanta anys, per l'Institut Pikler-Lóczy de Budapest havia vist últimament amenaçada la continuïtat. I es podia perdre la tasca que du a terme aquesta institució, d'acollida d'infants, recerca i formació de professionals, reconeguda i valorada internacionalment.

Perquè no es perdés, es va crear, el 1997, l'Associació Internacional Pikler (Lóczy) (AIP), amb seu a Sèvres, França. Aquesta iniciativa de Janos Frühling, de la Facultat de Medicina de la Universitat Lliure de Brussel·les, va comptar amb la col·laboració de personalitats del camp de l'educació, la recerca i la psicologia, i amb el suport i adhesió de nombroses personalitats i entitats d'arreu d'Europa i Amèrica, entre les quals figura l'A. M. Rosa Sensat.

L'Associació Internacional Pikler (Lóczy) va optar per convertir l'Institut Pikler en una fundació pública, entre les possibles sortides per garantir-ne la con-



tinuïtat. El fet que el Govern hongarès n'accepti els estatuts és un primer pas molt important per assegurar-ne la supervivència.

L'A. M. Rosa Sensat i la revista INFÀNCIA participem de l'alegria que aquesta notícia ha produït a l'Institut mateix i a tots els que ens en sentim propers. Per això ens en fem ressò i felicitem els qui han treballat més directament per aconseguir-ho.

### ENSAC 1998 a Escòcia

Enguany se celebra la IX Conferència Internacional de l'ENSAC (*European Network for School-Age Childcare*). Es durà a terme del 27 al 29 de setembre a Edimburg, sota el títol d'El Futur dels Infants. Aquest futur s'estudiarà des d'una perspectiva sociològica, política i educativa, amb un èmfasi especial en les propostes, tant pràctiques com teòriques, que tinguin en compte els infants com a persones amb drets. Podeu aconseguir més informació adreçant-vos a:

Conference Venue  
Edinburgh International Conference Centre  
Morrison Street  
Edinburgh EH3 8EE  
Scotland, UK  
Tel.: 07 44 131 300 3000  
Fax: 07 44 131 300 3030  
Correu electrònic: inconference@cableinet.co.uk

### Primer Congreso Internacional de Educación Infantil a Granada

Sota l'organització de la Federació de Treballadors de l'Ensenyament de FETE-

UGT de Granada, i amb el suport de la Junta d'Andalusia i la Universitat de Granada, del 18 al 21 de març es durà a terme aquest *Primer Congreso Internacional de Educación Infantil*. Els objectius són analitzar l'estat actual i el futur de l'educació infantil, conèixer experiències i àmbits professionals, actualitzar la formació professional i aprofundir en noves organitzacions i àmbits professionals.

Podeu aconseguir-ne més informació a:

Federación de Trabajadores de la Enseñanza de UGT Granada  
Av. de la Constitución, 21, 2ª  
18014 Granada  
Tel.: (958) 27 05 79. Fax: (958) 20 84 46.  
Correu electrònic: fete-granada@siapi.es

### Disposicions legals

*Llei 1/1998*, de 7 de gener, de política lingüística (DOG de 7-1-1998).

*Ordre* de 30 de desembre de 1997, d'ampliació de l'Ordre de 4 de novembre de 1994, sobre procediment de reconeixement dels estadis de promoció als funcionaris de carrera docent no universitaris (DOG de 14-1-1998).

*Resolució* de 17 de desembre de 1997, per la qual es dicten les instruccions per a la renovació dels concerts educatius a partir del curs acadèmic 1998-1999, i s'aproven els models de documents administratius amb els quals es formalitzen les sol·licituds de concerts educatius a l'àmbit territorial de Catalunya (DOG de 19-1-1998).

*Resolució* de 30 de desembre de 1997, per la qual s'anuncien convocatòries d'adscripció de funcionaris del cos de mestres als llocs de treball dels centres

públics d'educació infantil i primària a l'àmbit del propi centre de destinació, de redistribució dins el municipi o zona educativa, i de posterior provisió dels llocs de treball vacants (DOG de 20-1-1998).

*Resolució* de 12 de gener de 1998, per la qual s'aproven les plantilles de personal docent corresponents al cos de mestres dels centres públics d'educació infantil i primària de Catalunya per al curs 1997-1998 (DOG de 21-1-1998).

*Ordre* de 30 de desembre de 1997, de modificació de l'Ordre de 7 de setembre de 1994, per la qual s'estableixen els requisits i el procediment per reconèixer activitats de formació permanent adreçades al professorat (DOG de 21-1-1998).

*Ordre* de 9 de gener de 1998, de modificació de l'Ordre de 12 de maig de 1997, de convocatòria per a la concessió d'ajuts corresponents a les accions descentralitzades Comenius 1, Comenius 3, 2, Lingua B, Lingua C, Lingua E i Arion del Programa Sòcrates de la Unió Europea a Catalunya per al període 1997-1999 (DOG de 21-1-1998).

*Resolució* de 30 de desembre de 1997, per la qual es resol la convocatòria per a la concessió de subvencions per al sosteniment de llars d'infants i centres d'educació infantil de primer cicle de titularitat privada sense finalitat de lucre (DOG de 21-1-1998).

*Resolució* de 4 de desembre de 1997, per la qual es fixa per al curs escolar 1997-1998 el preu de l'ajut individual de menjador escolar per als alumnes escolaritzats en centre docents privats concertats proposats pel Departament d'Ensenyament (DOG de 27-1-1998).

### La nostra portada



Un gerro, un ram, dos gerros, dos rams... fins a sis, omplen la portada d'aquest núm. 101. Entra la primavera i ens ofereix dues qüestions bàsiques d'aquesta educació amb què volem omplir els fulls.

D'una banda, hi ha una educació sensible al que passa a l'entorn: ha florit l'ametller. El recull, l'observa, l'estudia, en té cura, el situa en un gerro bonic, on tots el puguin veure i en puguin gaudir, i reproduir, en una cadena d'esdeveniments que, de manera «natural», s'encadenen. Natural o intencionada?

També de manera natural, facilita que els infants ens mostrin la capacitat de conèixer i d'exercir, també de manera encadenada i continuada, el seu dret d'expressar. A la portada en veiem sis interpretacions, delicades, sensibles, de nens i nenes de l'Escola Pública Bellaterra.

### Learning from ages 0 to 6

#### Training at a School of Education

CARLA RINALDI

Training for change, training as change, is not posed under the banner of "modelling", but rather as a permanent process. This features permeates the whole. Schools must have and provide it for everyone. At the school of education values are transmitted, debated and created.

#### Training for Educators in Denmark

JYTTE JUUL JENSEN AND KIRSTEN  
DUE KJELDSSEN

This article outlines the training studies in social pedagogy in Denmark. There are 32 training schools in Denmark, each with a three and a half year degree covering various theoretical and artistic subjects in combination with 'real life practicum' in day care centres, kindergartens, after-school programs, recreation centres and youth centres. The students are awarded a degree for working in pedagogy and childcare, youth care and adult education, including working with

people who are challenged by social physical and mental handicaps. From womb to tomb.

### School for ages 0-3

#### A workshop in Experimentation

MONTSERRAT RIU

The idea arose while the school's educational team were discussing 'exploration of the school's natural and social environment. While the exploration of the social surroundings was effected years ago, that of the natural surroundings was limited to trips to the park and a holiday retreat. The question arose: if nature is located far from the school, why not bring it closer? And thus the experimentation workshop was born.

### School for ages 3-6

#### Mathematical Problems and Games

M. ANÒNIA CANALS

Learning maths helps to understand the world one lives in and improve it. Based on this concept of learning mathematics, games and problems take on a primary importance.

When they are posed, we do not have to wait for a single result. The important thing is that the children when faced with a certain situation know how to analyze, imagine, calculate sums, and also explain what they have thought through, while paying attention to the solutions arrived at by their classmates.

### The child and society

#### Macro-economic Policy and the Rights of the Child

STEFAN DE VYLDER

In terms of children there is no economic policy which is neutral. We must hope that economists will one day contribute to the struggle for the protection of the rights of children, given the fact that their negligence on this point is not only negative but also leads to a jeopardization of sustainable economic growth. The costs of creating a favourable environment for children which respects their rights is small although the human and social benefits are huge. This is the position the author put forward at the Seminar organized by Funcoe, Rädda Barnen and the Save the Children Fund on the future of childhood in Europe.

#### Being a Father

JOAN BARRIL

To the mind of the parent, the conquest of the child is something which has just begun. Being a parent opens up the basic joy of getting in touch once again with one's feelings, to value the time spent in someone else's company, the pleasure of learning, observing and living together. It is a process which means taking the child into consideration as a person and redefining the masculine role.

### The child and health

#### The Health of the Children of the Future

JOSEP BRAS

We begin to conceive of the health of the children of the future from the moment we think about it, from the moment we begin to have confidence in our future. It is from this perspective that we must lose our fear of the end of the millennium and take active part as the protagonists of our future collective.

*Traducció de Michael Tregobov*



**Aula de Innovación Educativa**, núm. 66, novembre de 1997.  
«Utilizamos el ordenador cuando trabajamos diferentes tipos de texto»

Rosa MARTÍNEZ GONZÁLEZ

«El cumpleaños en el aula»

M. Ernestina RODA i M. Dolores CEBRIÁN

**Cadernos de Educaçao de Infância**, núm. 41, gener-març de 1997.

«As expressoes artísticas no jardim de infância»

M. Manuela MATOS i M. Teresa FERRAO

**Cuadernos de Pedagogía**, núm. 263, novembre de 1997.

«Ausias March»

DIVERSOS AUTORS

«Integración i ayuda entre iguales»

M. GARCÍA

**Cucafera**, núm. 45 (supl.), novembre de 1997.

«Nens esquerrans, ambidextres... el cervell decideix»

M. Mar GARCÍA ORGAZ

«Llegir: el feliç començament d'una aventura apassionant»

Isabel GARCÍA

**Revista de educación física**, núm. 66, primavera de 1997.

«El papel del juego en el desarrollo del niño»

Lev S. VYGOSTKI

**SEAE**, núm. 39, juliol-octubre de 1997

«Como el cabo que sujeta la barca en el agua, el vínculo familiar está unido a la afectividad»

Anouk MÉGY

## Butlleta de subscripció

□ □

\_\_\_\_\_

Cognoms Nom

\_\_\_\_\_

Adreça

\_\_\_\_\_

CP Població Província

\_\_\_\_\_

Telèfon (amb prefix)

Se subscriu a INFÀNCIA (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 meva subscripció a la revista INFÀNCIA.

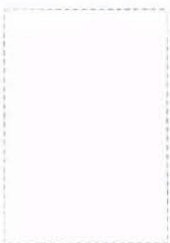
Firma del titular

REVISTA DE L'ASSOCIACIÓ DE MESTRES ROSA SENSAT

# in-fàn-ci-a

educar de 0 a 6 anys

Còrsega, 271  
08008 BARCELONA



ASTINGTON, Janet W.: *El descubrimiento infantil de la mente*, Madrid: Morata, 1998.

La psicologia popular assumeix senzillament que les creències i els desitjos existeixen. Hi ha una construcció de com entendre què fa i què farà la gent que ens envolta. Darrerament, aquesta psicologia s'ha anomenat «teoria de la ment».

¿Què en saben, els infants? ¿Poden explicar i predir les accions de les persones a partir dels seus pensaments i desitjos? La intenció d'aquest llibre és respondre aquestes preguntes, des d'un doble vessant. D'una banda, hi ha el descobriment de la ment per part dels nens, d'allò que la ment és i del allò que la ment fa. De l'altra, la manera com els psicòlegs han esbrinat progressivament aquest procés que duen a terme els infants.



*El futuro de la infancia en Europa. Actas del Seminario Europeo: La protección de los niños y niñas y de sus familias*, Madrid: FUNCOE, 1997.

Aquest *Seminari* es va dur a terme del 11 al 13 de març de 1997 a Madrid. El van organitzar Save The Children, d'Anglaterra, Rådda Barnen, de Suècia, i FUNCOE. Polítics, professionals i voluntaris d'ONG van estudiar la incidència dels canvis econòmics, demogràfics, tecnològics i socials que últimament han afectat Europa i els models tradicionals de benestar social.

Però el *Seminari*, més que analitzar el present, tenia una intenció prospectiva, a partir dels efectes que la creació del mercat únic i la consolidació de la Unió Europea tenen sobre els infants i les seves famílies. En aquest nou marc, s'inscriu la seva voluntat de trobar un model social europeu que proporcioni solidesa al benestar de les noves generacions. Així, les tres jornades van tractar els reptes i oportunitats del futur europeu, el paper de la Convenció dels drets de l'infant a la nova Europa i el futur de l'Estat del benestar.

Com a mostra, en aquest número de la nostra revista es publica l'article que Stefand de Vylder hi va presentar.



**Edició i Administració:**  
Associació de Mestres Rosa Sensat

Còrsega, 271 - 08008 Barcelona  
Telèfon: 237 07 01. Fax: 415 36 80

**Direcció:** Irene Balaguer i Roser Ros  
**Cap de Redacció:** Raimon Portell  
**Secretaria:** Mercè Marlès  
**Consell de Redacció:** Elisabet Abeyà, 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 Induráin, Núria Jiménez, Montserrat Jubete, Teresa Majem, Marta Mata, Immaculada Muyor, Pepa Odena, Àngels Ollé, Montserrat Perramon, Lurdes Reyes, Joan Ripoll, Tina Roig, Rosa M. Securín

**Projecte gràfic i disseny de les cobertes:** Enric Satué  
**Composició:** 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  
Telèfon: 237 07 01. Fax: 415 36 80

**Preu de la subscripció: 4.725 ptes. l'any**  
**VVP: 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.

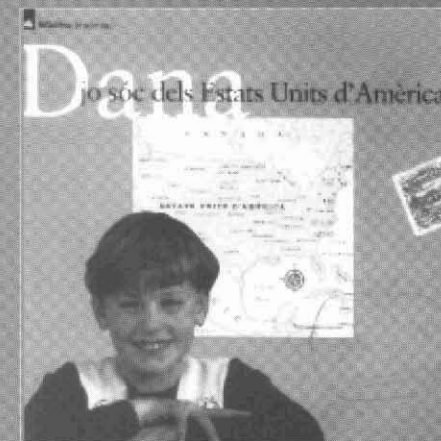


Un projecte de llibres per apropar  
els infants al coneixement i a la  
valoració de la diversitat humana  
i la pluralitat cultural

Direcció  
i coordinació: **ROSEN SAT**

Edició: **laGalera**

Distribució: Arc de Berà



## Col·lecció «Jo sóc de...»

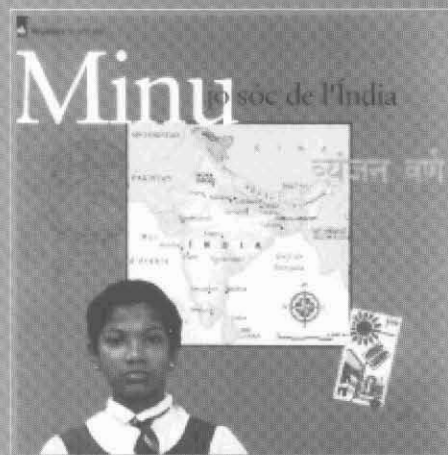
Dirigida a nens i nenes a partir de 8 anys

Títols Publicats

- *Minu*, de l'Índia
- *Takao*, del Japó
- *Fátima*, d'El Salvador
- *Dana*, dels EUA

Títols en Preparació

- *Lenessú*, de Benín
- *Búxara*, del Marroc
- *Erik*, de Noruega
- *Bali*, de la Xina



## Col·lecció «Jo vinc de...»

Dirigida a nens i nenes a partir de 10 anys

Propera aparició

- *Bully*, de Doubirou
- *Ostalinda*, d'arreu
- *Úa*, de Reykjavik
- *Stefan*, de Belgrad

Títols en preparació

- *Nancy*, de Cochabamba
- *Shafik*, de Jhelum
- *Mustafà*, de Larache
- *Shan-kai-li*, de Taiwan

# 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 O S A  
S E N  
S 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

 **Diputació  
de Barcelona**