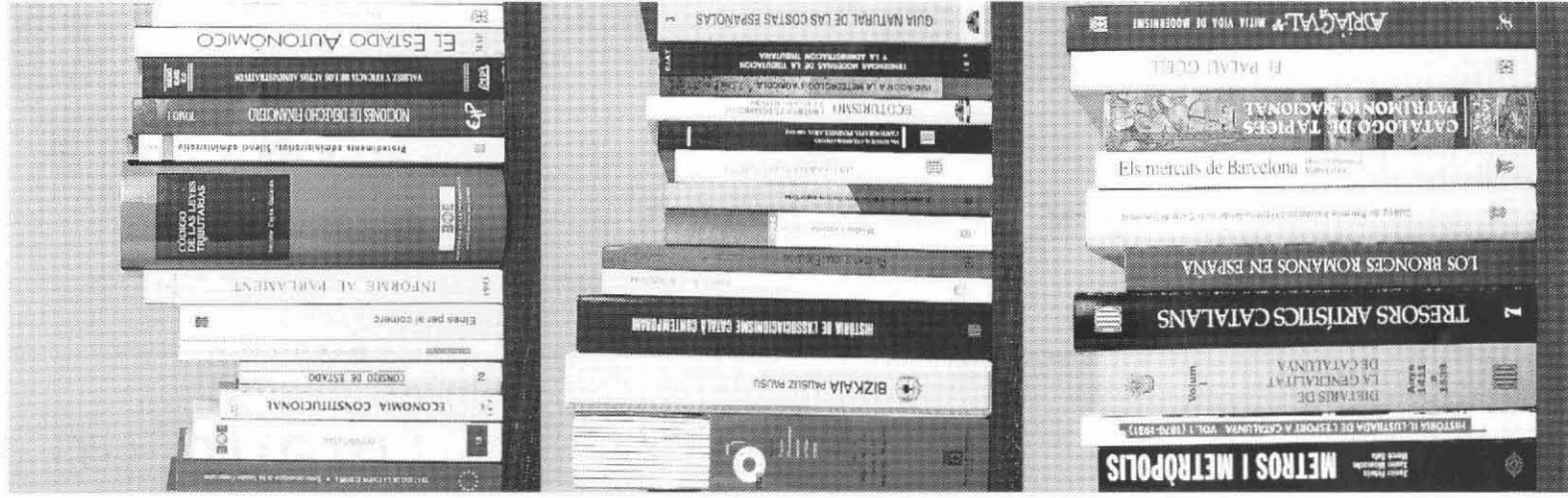




Toles ^{les} PUBLICACIONS



de Toles ^{les} INSTITUCIONS

Ministeris
Comunitats autònomes
Diputacions
Ajuntaments
Altres administracions

Subscripcions i venda
de butlletins i diaris oficials (BOE, DOGC i BOP)
el mateix dia que es publiquen.

DEL LLIBRE DE PRESTIGI
AL TEXT MÉS ESPECIALITZAT

*TOTES les publicacions
editades per aquestes institucions
les podeu trobar aquí.*

libre
llibre
bros
llibre
llibre
FES
llibre
llibre
llibre
llibre

libreria
DE LA
DIPUTACIÓ

Londres, 57
08036 Barcelona
telèfon: 402 25 00
fax 402 25 15



Institut d'Edicions
Diputació de Barcelona

Cap on anem?

Les notícies recents respecte a diverses de les mesures, actuacions, o omissions de les administracions educatives, en l'aplicació de la LOGSE, ens desconcerten, ens obliguen a preguntar-nos cap on anem.

Vegem-ne uns quants exemples:

- Un valor considerat positiu en aquesta Llei, el valor de l'educació en la diversitat dels infants dins del mateix grup, es desvirtua i es converteix en procés de segregació quan l'Administració introdueix criteris discriminatoris en el barem de matriculació, com ara el de qualificació acadèmica, que aïlla els infants que han tingut dificultats, en grups o escoles concrets; i el mateix passa quan l'Administració continua fent els ulls grossos amb l'escola privada «de prestigi» que fa proves d'accés... als sis anys!
- El desconcert que ha creat un debat sobre humanitats que encobria, des de les administracions, una determinada concepció de nacionalisme i en rebutjava d'altres.

- La desorientació que produeix una desitjada avaluació qualitativa, que es converteix en una simple quantificació de coneixements.
- El desori de la permissivitat per reduir o concentrar horaris, sense calibrar les conseqüències socials.

O sí? Es permet, o es vol, de fons, que el sistema educatiu, que va ser concebut i ha de ser organitzat per a tots, per promoure tota la població infantil cap a la ciutadania plena, s'esllavissi de la competència a la competitivitat i esdevingui un sistema selectiu i, fins i tot, agressivament selectiu?

Cap on anem? Aquests fets i omissions desconcerten, motiven discussió, ara molt centrada en la nova secundària, però que afecta tots els nivells del sistema, encara que no se'n parli. Aquest és el cas de l'educació infantil, de la passivitat en què està immersa, a l'altra cara de la moneda, de la discriminació, el desconcert, la desorientació, el desori. Com pot ser que en educació infantil, primer període del sistema educatiu, amb el valor de fonament reconegut explícitament, el res o gairebé res sigui la tònica?

Vegem-ne les qüestions de fons en el nostre nivell:

- Continua la punyent insuficiència en l'oferta d'escoles per als 0-3 anys.
 - La manca d'identitat pròpia de les de 3-6 anys.
 - La manca de coherència del conjunt 0-6.
- En resum, segueix la tònica de la marginació de la ventafocs.

Des d'INFANCIA, des de l'educació infantil, que la LOGSE posa a la base de la nova ordenació del sistema educatiu, sabem com, i per on, es comença a anar en la bona direcció, o en la dolenta. Els problemes de l'educació secundària són els de tot el sistema i comencen amb l'educació infantil, i s'encaminen des d'aquí:

- La integració de tots els nens petits en el grup d'iguals, i tan diferents.
- El respecte de l'escola als seus drets, al fonamental de la seva llibertat.
- La creativitat en l'adaptació de l'escola i del mestre a les circumstàncies vitals dels infants.

Cap on anem? ens preguntàvem. Cap on cal anar, hem de respondre. Amb pares, mestres i la ciutadania en general, convençuts tots del que cal fer amb, i exigir de, unes administracions educatives que han de ser dignes d'aquest nom.

Plana oberta			2
Educar de 0 a 6 anys	Somniar l'arquitectura, construir la infància	Miguel A. Alonso del Val	5
	Contextos diferentes i un denominador comú: pensar en la infància	Sílvia Morón	11
Escola 0-3	Parlem de l'adaptació	Dolors Ramos	14
Bones pensades			17
Escola 3-6	Treballem els animals	M. Teresa Feu	19
	Un llibre	Teresa Ribas	24
Infant i societat	Trencar esquemes a Bolívia	Anna Aguilar	27
	Exercitar en el descreure: una actitud enfront dels <i>media</i>	Marta Selva	30
Infant i salut	La por en els infants	Antònia Grimalt	32
	Què sabem dels refredats dels més petits	Elisenda Trias	36
El conte	En Pere i el gegant golafre	Roser Ros	40
Informacions			43
Abstracts			46
Cop d'ull a revistes			47
Biblioteca			48

sumari

En Claudio ens va portar una mica del Perú

En Claudio és un nen que acaba de fer dos anys. Ha nascut a Barcelona, però els seus pares són immigrants procedents del Perú. Ve a l'escola bressol des que tenia vuit mesos. La mare s'hi ha adaptat i participa en les festes i costums catalans amb il·lusió. També nosaltres (les educadores del seu fill) hem intentat saber més coses del seu país, de la seva gent i de les seves tradicions. El resultat d'aquesta interrelació entre la petita comunitat de pares, nens i educadors, és aquesta vivència (explicada en nom dels nens), que vam tenir després del segon viatge que el petit feia al Perú, on viuen els avis.

Des que vam saber que en Claudio aniria al Perú, a comença-

M. Pilar Garra

ment de desembre, a visitar els iaïos, les converses amb els petits vailets del grup (en Joel, la Paula, en Guillem, en Marc, el Gerard, en David, la Laia i la Melania) giraven entorn d'aquest tema, i vam començar a mirar els avions amb més entusiasme que mai. Parlàvem del fet que en Claudio se n'aniria amb un d'igual i a més aniria molt i molt lluny, i que estariem dies sense veure'l.

El comiat va arribar, però el record del petit va estar present en les converses, quan sentíem els avions, tot mirant les fotografies dels penjadors, de la castanyada o quan cantàvem la cançó de la flor del Perú. Després de les vacances de Nadal vam tornar a recordar-



lo i amb el Carnaval i l'enrenou de les disfresses, quan ens en vam adonar ja teníem en Claudio de nou entre nosaltres.

El seu retorn ens va omplir de joia i també d'obsequis del seu país: un tambor, una *santoña*, uns cassets de música infantil, artesanía i un vestit típic de nens peruans.

Tot seguit vam celebrar una festa, ens vam pintar les cares, ens vam posar els vestits, els barrets, els mitjons, la faldilla, el ponxo, el cinturó i, al so de la música peruana, vam ballar mirant-nos sorpresos del canvi d'imatge que pro-

duïren els nous vestits, que, acabada la festa, vam col·locar en un lloc d'honor de l'estança. Tots estàvem contents i ben segur que hem viscut el retorn d'en Claudio com un gran esdeveniment que tardarem a oblidar.

I quan siguem més grans i, al mapamundi, busquem el Perú, alguna fibra del nostre cor ens recordarà com un sentiment afectuós aquella vivència que es va produir quan tot just encara no teníem dos anys i compartíem les hores de joc i de creixença amb els petits Barrufets. ■

Una experiència amb àvies i avis a l'escola bressol

Isabel Garcia Fontal

Poques vegades impliquem els avis en les relacions entre l'escola i les famílies. I, en canvi, sovint comparteixen llargues estones amb els néts. Heus aquí una iniciativa, des de l'escola bressol, per entrar-hi en contacte.

A les nostres escoles sempre tenim molta cura de les relacions amb les famílies dels infants. Però sovint ens limitem a la mare i el pare.

Per la meva experiència vital sé quin paper tan important té en algunes ocasions la figura de l'àvia o de l'avi. L'experiència professional també m'ha ensenyat a tenir cura de les relacions entre l'escola i els avis, ja que sovint l'infant, fins que no ha arribat a l'escola, ha estat a càrrec de l'àvia. Aquesta en certa manera se sent com si l'escola li prengué l'infant; això, a més de ser un sentiment dolorós per a l'àvia, incideix en l'adaptació de l'infant a l'escola bressol.

Aquestes reflexions van portar a

plantejar-me la necessitat de crear una activitat pensada i dedicada especialment als avis dels infants. Així vaig iniciar la festa dels avis i les àvies a l'escola bressol.

Aquesta activitat es va realitzar a les classes de 23 a 29 mesos (grup 4) i de 30 a 36 mesos (grup 5).

En primer lloc, es va consultar les famílies si els nens i les nenes tenien gaire relació amb els avis i si la idea els resultava engrescadora. Davant de la resposta positiva de les famílies, vam tirar endavant la proposta.

Els infants van fer un dibuix



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®

que es va incloure en una carta personal dirigida a cada avi per convidar-los.

Els nens dels dos grups van pintar un mural per donar la benvinguda a la festa.

Durant algunes setmanes, els infants dels dos grups s'ajuntaven una estona per assajar tres cançons, per dedicar-les als avis el dia que vinguessin a la nostra escola.

Quan va arribar la data de la festa, vam rebre les àvies i els avis a les classes respectives. Les nenes i els nens van presentar els avis respectius a tots els altres avis i a les educadores. Deien el nom de cadascun i després els ensenyaven la classe.

Al grup 4, els infants i els avis van jugar als diferents racons de joc i també els vam ensenyar els àlbums de fotos i l'àlbum de símbols de la classe.

Al grup 5, els avis es van entretenir coneixent la classe i també els diferents racons. Després va sortir el Mag (el titella-mascota) de la classe i ens va presentar «oficialment» a tots (educadors, àvies, avis, nenes i nens).

Més tard, tots dos grups ens ajuntàrem al pati per cantar les cançons i, finalment, ho vam celebrar amb una gran xocolatada per a tothom.

La resposta de les famílies va ser

molt positiva, tant per part dels pares com dels avis. A tots dos grups hi van assistir 30 avis.

En algun cas, fins i tot es van desplaçar del seu lloc de residència habitual fora de Barcelona per poder venir a la festa.

Al grup 4, només dos nens no van poder gaudir de la presència dels seus avis: un perquè la família és de fora de l'Estat i l'altre per l'edat dels avis i el seu delicat estat de salut. En aquests dos casos es va demanar que vingués algú altre de la família, per tal que els nens no es trobessin sols.

Al grup 5, hi van faltar els avis de dos nens: un perquè no en té i l'altre perquè viuen al Perú. En aquests casos també es va convidar a venir un altre membre de la família.

Els infants van viure tots els preparatius amb molta il·lusió i el dia de la festa estaven molt contents i emocionats. També ho estaven els avis, que ho van demostrar amb la seva presència i agraint a tothom la convidada.

Després de la festa moltes famílies ens van expressar la seva satisfacció per aquesta activitat. Per a nosaltres, va representar una experiència molt gratificadora, tant en l'àmbit professional com en el personal, i desitgem repetir-la. ■

Somniar l'arquitectura, construir la infància

Hi va haver un temps en què els arquitectes van somniar una nova escola, un nou espai per a l'educació en el qual la vida, l'aire i el sol substituïrien els vells i rigorosos murs de l'educació del passat que no van entendre que el joc és l'activitat més seriosa de la infància. Avui, molts anys després, els arquitectes semblen haver oblidat que l'escola és el món on s'educa la poètica de la ment infantil, la seva capacitat creadora, que és, si més no, tan important com la seva seguretat, i alguns creiem que molt més.

Miguel A. Alonso del Val

Un nen observa la geometria estricta d'un espai envoltat de llum. És la seva escola i potser la primera trobada amb una construcció no domèstica que mostra la distància entre l'espai públic i el familiar: és el començament d'una aventura arquitectònica i sentimental.

CAMPO BAEZA, Alberto: *Colegio Público San Fermín*, Madrid, 1985.

Hi va haver un temps en què els arquitectes van somniar d'inventar una nova escola, un lloc que cabés en la mirada d'un infant, una construcció sense escala majúscula, un espai sense jerarquia.

En aquesta aventura només eren necessaris uns quants nens en rotllana, un mestre abocat sobre seu, la vora del mar o un arbre frondós, aire i llum, molta llum.



Era el temps de la utopia possible: «L'aire, la mar i el sol han d'estar a l'abast de les classes més necessitades.» Un nou concepte de vida necessitava un nou sistema pedagògic i una nova construcció.

«Platja de l'Escola del Mar», AC, núm. 9, Barcelona, 1933.

Mentre inventaven l'escola creien inventar també l'arquitectura, perquè l'aprenentatge no podia ser la repetició, mur rere mur, columna rere columna, de formes de coneixement preestabertes; més aviat estaven entestats en la recerca d'altres mons de representació, la seqüència del descobriment de les formes primigènies i la sorpresa del trobament amb el fet original.

Calia reduir la presència de les parets que exercien un control ferri sobre la vida, les finestres ja no podien ser la barrera per evitar la fugida, sinó fronts oberts a la naturalesa.

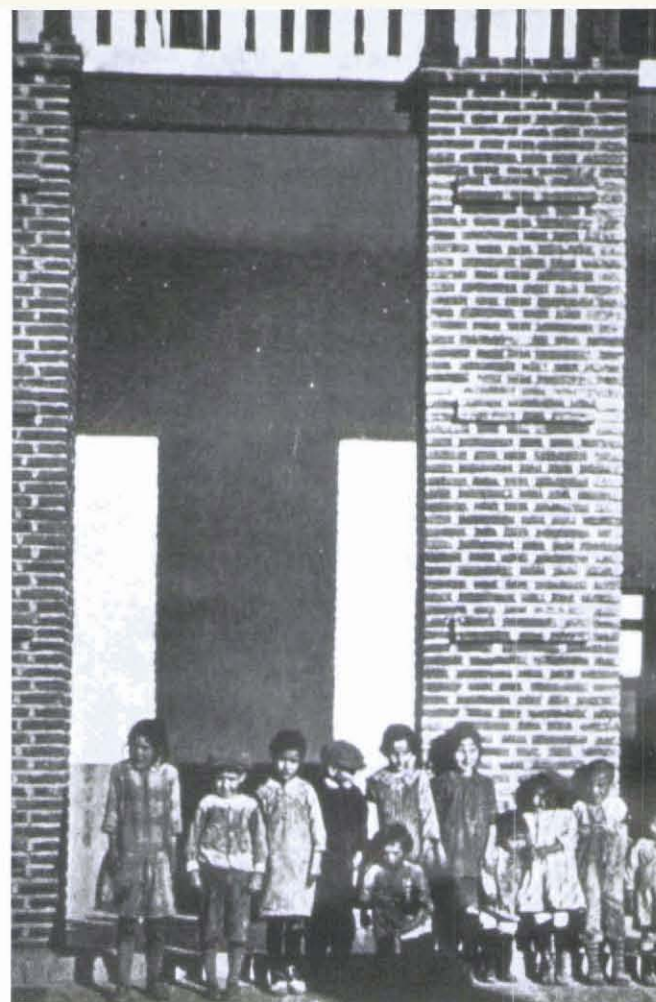
La ridícula imatge d'una escola adaptada a la normativa de construccions escolars dels anys trenta i enfrontada als seus alumnes «menuts» ja va ser utilitzada pels arquitectes del GATCPAC per demanar la supressió, en tots els programes pedagògics moderns, d'aquells principis rígids, inhumans i mancats de vida, i proposar solucions funcionals i formals com les de l'Escola Montessori.

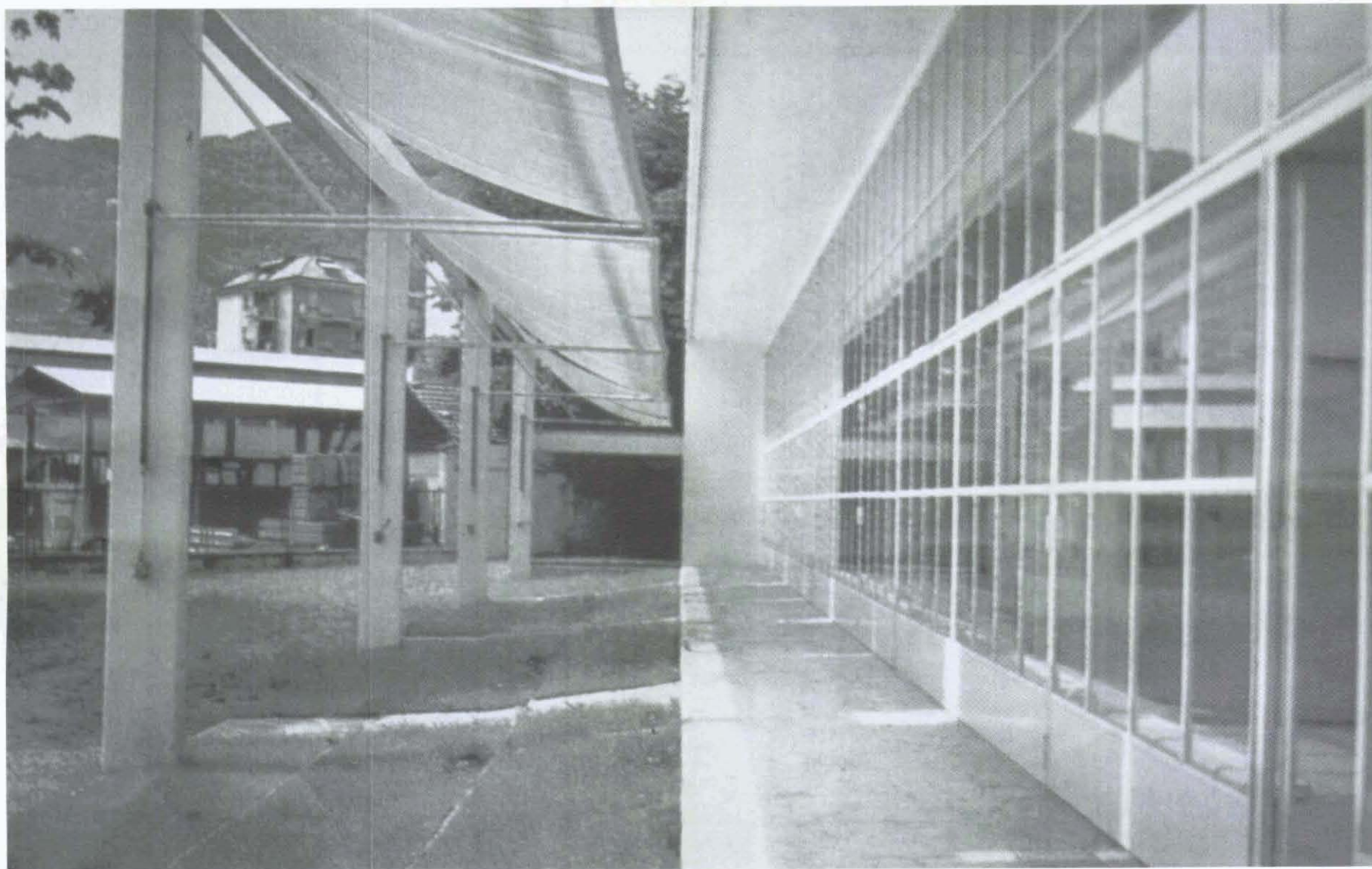
Il·lustracions d'AC, núm. 9, Barcelona, 1933, pàg. 19.

Els arquitectes es van prendre seriosament la infància i van començar a jugar.

Van aprendre a establir regles precises però difuses, a estudiar i transgredir, crear ritmes i assumir excepcions, definir formes pures i proposar colors actius.

Hi va haver un temps en què els arquitectes van veure l'escola com un parc, com una màquina d'acció pedagògica i com un sanatori: un somni construït com un espai d'aire.





Enfront de la monumentalitat, la claredat; enfront de la foscor, la llum; enfront de la disciplina, el moviment...; el que és nou enfront del que és vell.

TERRAGNI, Giuseppe: *Guarderia Sant'Elia*, Como, 1936.

Però una escola és també una illa del tresor, un territori per descobrir cada dia. No n'hi ha prou de resoldre un problema de dimensió ni de posició, perquè una cosa misteriosa i emocionant ens diu que una escola és també una ciutat, un món, un espai de respecte i sensibilitat on s'amaga la màgia del descobriment de la pròpia seqüència, la pròpia immensitat.

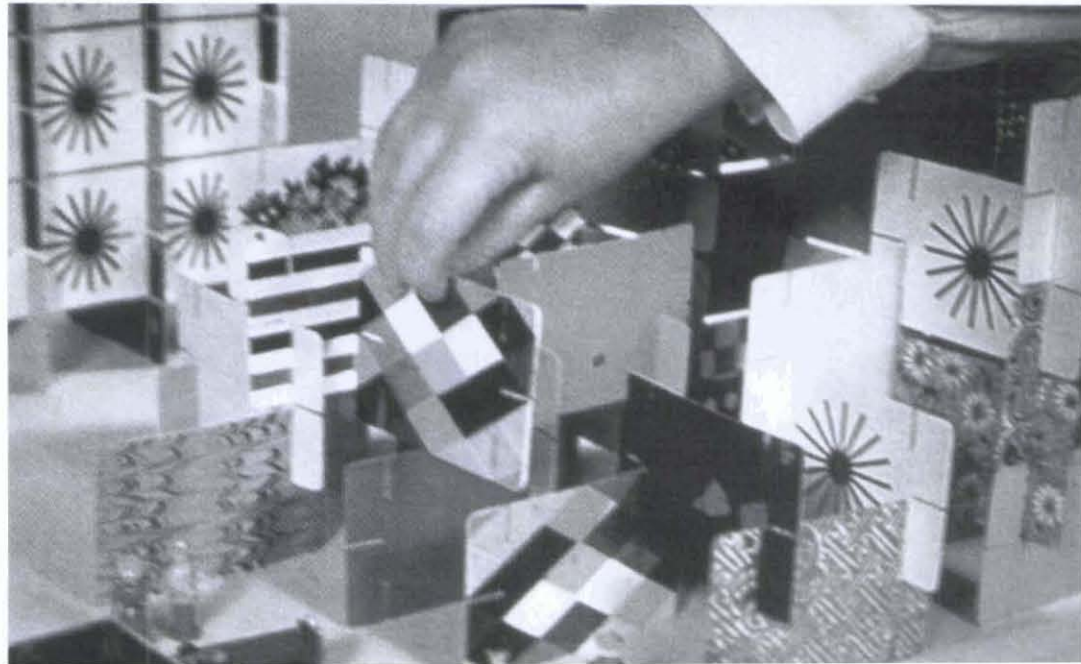
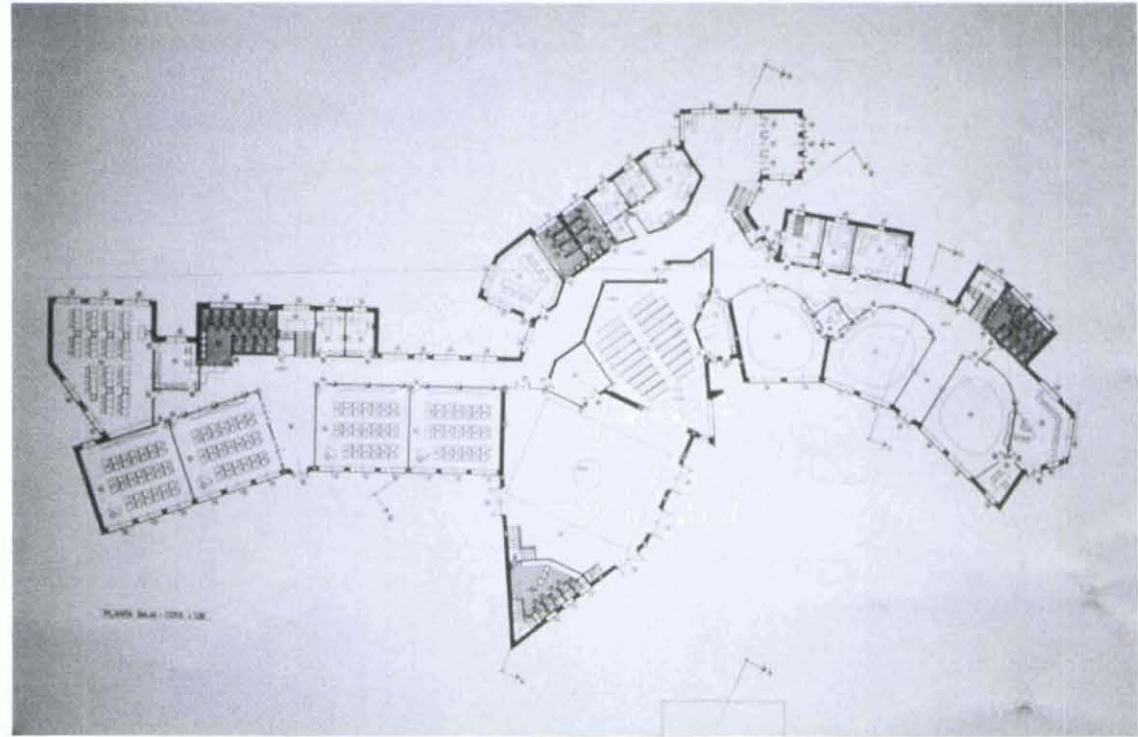
A vegades una escola es transforma en un castell o en un crustaci. Una forma oculta o una sorpresa contínua com un reducte vital on allò que és indispensable no és la cosa més important. La diferència per a un nen es troba en un color o en una font, un arbre o un toll... I li agraden més.

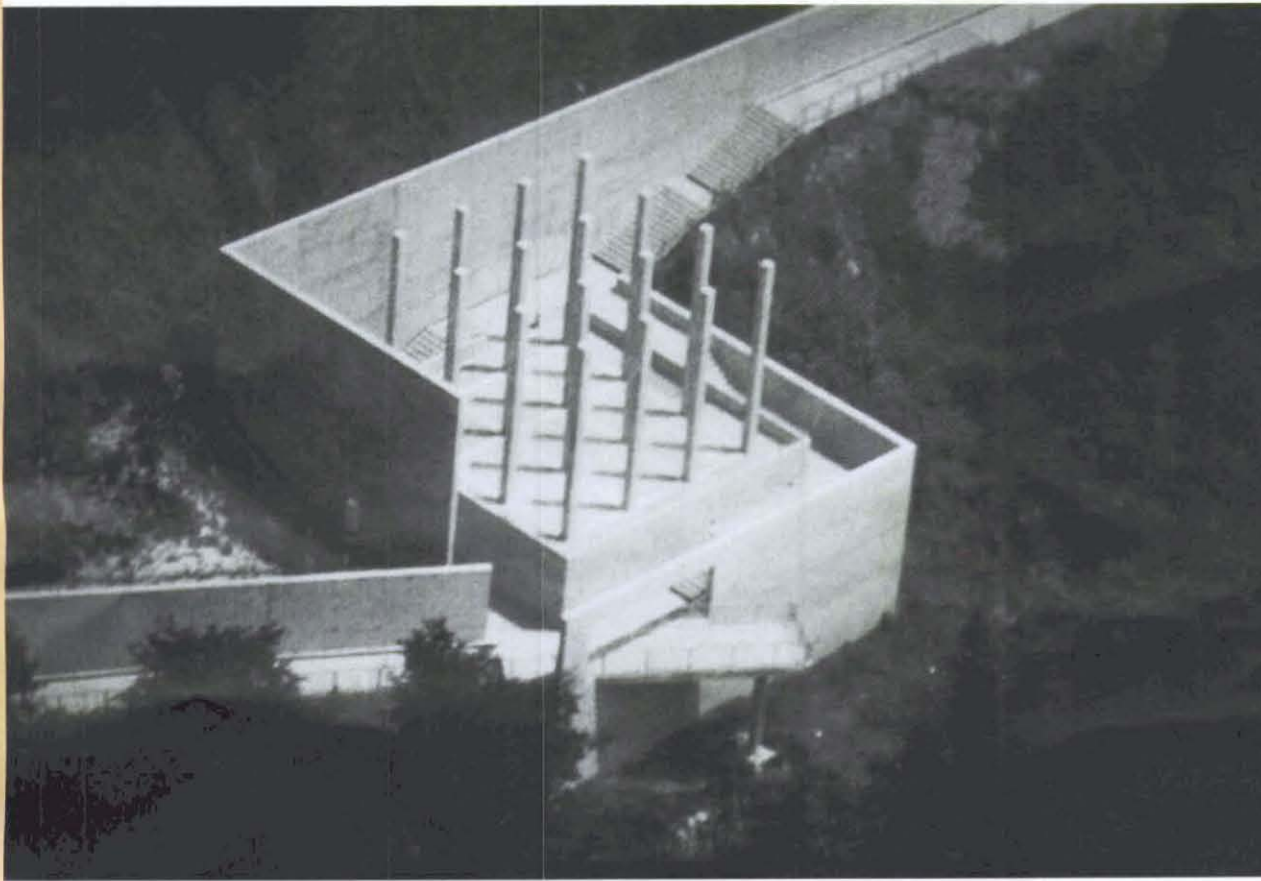
INZA, Curro: *Colegio El Pinarillo*, Segòvia, 1966.

En la poesia d'un arbre transformat en un calendari d'estacions precises s'amaga el desig que l'arquitectura sigui un lloc nou cada dia, canviant però recurrent com l'infant que repeteix hàbits alhora que els descobreix una mica més. Una arquitectura que ofereixi la seguretat de ser sempre el mateix i la il·lusió de no ser mai el mateix, com un titella de figura geomètrica i gestos impredecibles, com una construcció de matèria noble i formes obertes.

Durant anys es van proposar esquemes basats en l'automatisme dels sentits i en el puritanisme del que és racional, però el fracàs de totes dues coses va fer sorgir el món del surreal, de l'atzar i de la troballa sorprenent, el món de la màgia que sosté cada cantonada de la realitat.

EAMES, Charles i Ray: *House of cards*, 1952.





Per aconseguir-ho, aquells primers arquitectes van haver de deixar pas lliure a d'altres més sensibles envers els ritus de la infància, però tinc la convicció que aquests també han desaparegut, perquè avui, misteriosament, l'infant ha estat marginat de l'arquitectura de les escoles. L'infant contempla sorprès com aquells professors que ja no volen ser mestres i que s'han oblidat del sol, l'aire, l'arbre i el mar, defineixen el seu món físic, l'espai dels seus sentiments.

La infància ha deixat de ser un espai per a l'aventura, per al joc de la vida. Els adults hi projectem al damunt totes les nostres pors i els nostres temors, totes les nostres mediocritats, totes les nostres veritats a mitges, i ens espanten les conviccions fortes i les architectures precises. Tot ha de ser esmussat i tou, tot de color pastel, com si un infant no fos capaç d'entendre la diferència entre volar realment i somniar que voles.

ANDO, Tadao: *Museu per a nens*, Japó, 1992.



Els infants, sorpresos, descobreixen que els arquitectes no els tenen com a referència, sinó que una escola és un programa, una ràtio, una estructura i una imatge. Ja no és una cosa bonica i suggestiva que desvetlla la poesia i la sensibilitat, perquè si el nen s'ha convertit en un bé escàs, una escola ha de ser una cosa fiable i eficaç que el protegeixi de tot, fins i tot de la vida.

Això no és pròpiament arquitectura i no és infància, amb tota seguretat. ■

Però sempre hi haurà infants que s'imaginin ocells i algun arquitecte que els faci volar.

HERTZBERGER, Hermann: Il·lustració del llibre *Lessons for Students in Architecture*, Rotterdam: O10 Pub., 1991, pàg. 89.

Traducció: Jordi Tomàs

Contextos diferents i un denominador comú: pensar en la infància

Pensant en Pola, Lala, Sara, Rian, les Isabels, Manoli, Montse, Marta, Anna, Carme, Lluïsa i tantes altres.

Millorar l'atenció a la infància a les escoles, com a gran objectiu i el treball en equip, motor de transformació i intercanvi, com a mètode, són el comú denominador de projectes i realitats diverses, políticament, socialment i culturalment.

Les múltiples aportacions, els últims cinquanta anys, de les ciències i d'aquelles disciplines que es preocupen per l'estudi del desenvolupament humà i les seves característiques, han fet possible un important corpus de coneixements sobre la infància.

Hem pogut passar d'una concepció d'infància entesa com a passiva i receptora dels coneixements adults a una altra, d'infància competent, en progressiva autonomia, que interactua amb el medi social i cultural. Paral·lelament les societats també s'han replantejat les característiques de les institucions que es fan càrrec d'aquestes etapes de l'ésser humà. Estem passant progressivament d'institucions exclusivament assistencials a institucions educatives, i cal entendre com a tals l'atenció a tots aquells aspectes que incideixen en el desenvolupament global de la infància.

Les escoles infantils, guarderies, escoles bressol o llars d'infància, segons com se les anomeni, ja saben que no poden només «guardar» infants petits, mentre les seves famílies s'incorporen als mitjans de producció. Hi ha com més va més la preocupació sobre la qualitat d'atenció en els serveis per a la infància i sobre com aquesta qualitat es discuteix, s'analitza, es comparteix i es posa en pràctica.

Silvia Morón

Moltes de les propostes institucionals pensades per als infants més petits de sis anys reconeixen la importància del treball amb les famílies com a punt d'inserció social no sols dels petits, sinó també dels compromisos de la comunitat en la percepció i atenció dels seus futurs membres, de la qualitat de les relacions interpersonals, de la creació de rics i variats contextos d'acció i interacció i, especialment, de la necessitat del treball conjunt dels equips educatius en la reflexió contínua de la pràctica.

La multiplicitat de titulacions considerades idònies per garantir els coneixements bàsics, necessaris per a la formació inicial dels professionals dedicats a aquestes edats, no sempre inclou en les seves propostes curriculars aspectes que vagin més enllà del desenvolupament infantil. Atendre infants petits vol dir atendre famílies, diverses, amb les seves càrregues particulars de valors i creences, d'expectatives i temors; vol dir entendre les característiques dels contextos socials, culturals i polítics; vol dir pensar en les desigualtats d'oportunitats i en el paper del centre infantil; vol dir un esforç ètic vinculat a l'encàrrec social que requereix l'atenció de la infància.

El treball en equip i la formació continuada representen una certa garantia, reivindicada per totes les etapes educatives, de reflexió contínua de les pràctiques, de propostes de millora, d'actualització d'anàlisi dels 'perquè' i dels 'coms', i en definitiva del qüestionament de l'activitat docent i el paper de la institució educativa.

És interessant percebre, des del paper d'assessora de formació, com contextos socials, culturals i polítics diferents, tenen com a comú denominador millorar l'atenció a la infància institucionalitzada i com el treball en equip esdevé el motor per al canvi. Canvi que repercuteix directament en una millor qualitat en l'atenció als bebès i infants petits, però que paral·lelament impregna d'uns valors de confiança mútua la relació amb les famílies i d'una certa satisfacció professional els equips d'educadors i educadores.

Analitzant les diverses experiències i els recorreguts dels uns i els altres, del programa *Nuestros niños* de Montevideo, de l'intercanvi amb les escoles bressol municipals de Barcelona, dels mateixos equips de les escoles bressol catalanes, dels Centres d'Atenció a la Infància (CAI) de Castella-La Manxa, i de Conca, especialment, trobem una gran quantitat de denominadors comuns dignes de destacar.

1. La necessitat del treball conjunt de l'equip educatiu en l'anàlisi, primer, de la concepció d'infància que tenen els seus membres.
2. El paper de la institució educativa a la qual es pertany i les característiques de l'encàrrec social vinculat a la seva pròpia realitat.
3. La revisió dels propis sabers i l'actitud enfront dels dels altres, dels companys i de les famílies.
4. El coneixement de les característiques pròpies de l'etapa i la complexitat en la comprensió del creixement, la maduració, el desenvolupament i l'aprenentatge en els primers anys de vida.



5. El valor educatiu de les rutines diàries vinculades a les necessitats bàsiques i la seguretat afectiva dels infants.
6. El paper de l'adult educador com a model, referent i mediador d'afecte, seguretat, propostes, coneixement del món.

És interessant analitzar com, en l'educació infantil, i especialment en els tres primers anys, la preocupació pels anomenats components curriculars queda en segon terme enfront de la discussió sobre les pròpies creences i els propis valors sobre la infància. El difícil equilibri entre els sabers intuïtius, pràctics, adjudicats especialment a la dona, i el saber científic sobre la infància és moltes vegades el *leit motiv* de la reflexió dels equips.

En el treball en equip és on es complementen les diverses formacions inicials dels seus components i les titulacions diferents que conviuen en l'educació infantil. En el treball en equip i en la formació continuada centrada en el propi centre es gesten les propostes pràctiques resultants de les discussions conceptuals i, paral·lelament, l'anàlisi i la reflexió de les pràc-

tiques fa possible avançar en les concepcions d'infància, sovint subjacents, poc explicitades, que impregnen els centres.

És interessant també analitzar com els mateixos equips poden transformar-se en la barrera més alta del canvi, que es basa en posicions continuïstes, gairebé reduccionistes sobre la infància, les relacions amb les famílies, el mateix saber i la dificultat de comprensió de l'etapa, i dóna prioritat a concepcions inflexibles, poc argumentades, allunyades en definitiva d'un interès per la millora de la qualitat en l'atenció a la infància i interpretant d'una manera rutinària la relació i la cura dels infants.

No és difícil descobrir, en aquestes situacions, educadors i educadores interessats a introduir canvis, des de posicions renovadores, que es veuen frenats en nom d'una concepció distorsionada d'homogeneïtat d'equip, «o tots o ningú», que impossibilita que siguin aquestes pràctiques i l'anàlisi i avaluació posterior, les que indiquin i fins i tot impregnin el centre de propostes ajustades a les necessitats, els interessos i les possibilitats de les edats en qüestió.

En aquestes circumstàncies en què el treball en equip es transforma en un repte, la presència de l'assessor extern pot servir de catalitzador, de dinamitzador, obrir petites escletxes en les estructures rígides i afavorir que s'hi filtrin iniciatives, inicialment individuals i no majoritàries, però que poden facilitar que l'equip passi de cultures professionals compartimentades a propostes més col·laboradores.

És interessant també revisar com les propostes de reforma institucio-

nals no es tradueixen en realitat si els protagonistes del canvi, els mateixos educadors, no fan seva la necessitat d'aquest canvi. Els educadors, la percepció individual i col·lectiva del seu treball, el compromís amb l'encàrrec, la valoració de l'etapa infantil *per se*, sense especulacions d'etapa preparatòria «de», el coneixement pràctic i teòric del que passa en l'ésser humà els primers anys de vida, la necessitat d'un treball contrastat, compartit, discutit, argumentat, tot això és el que possibilita que es desenvolupin propostes institucionals realment respectuoses amb la infància i preocupades per la qualitat del servei.

En definitiva, aquestes propostes reals són les que assenyalen, com a models, els camins que cal seguir en la primera etapa d'educació infantil i, amb les seves pràctiques innovadores, amb el seu treball en i d'equip, dignifiquen l'atenció a la infància i, en transformar-se en agents socials, impulsen propostes educatives que les diferents autoritats i institucions responsables dels serveis a la infància han de tenir en compte, col·laborant, des d'altres instàncies de poder, en la seva generalització. Quan possibiliten els espais i temps perquè els equips treballin en i per al seu centre, fomenten i donen suport a les demandes de formació continuada en el centre, valoren la qualitat de l'atenció dels nostres futurs ciutadans i aposten per serveis els costos dels quals tenen una amortització a llarg termini, on s'inverteix en prevenció, en igualtat d'oportunitats des de bon principi i des d'on es pot percebre la sensibilitat d'una comunitat envers els infants petits. ■

Parlem de l'adaptació

Per situar l'experiència que m'ha mogut a escriure aquest treball m'agradaria primer presentar el marc on es desenvolupa: en una escola bressol de l'Ajuntament de Barcelona, de l'IMEB, i en concret en el grup de quinze a divuit mesos. Hi ha onze infants en total. L'horari normal de l'escola és de 8 del matí a 5.30 de la tarda i l'atenció dels nens és a càrrec de dues mestres que coincidim durant les dues hores que corresponen al dinar, al canvi i al període de preparació del descans. L'estança per on es mouen els nens és tant el menjador com les sales de jugar i descans. L'experiència se centra en el període inicial de l'adaptació en què les dues mestres compartim horari amb tot el grup de nens, de 8 del matí a 3 de la tarda.

La meua escola va poder participar en un seminari amb Elinor Goldschmied i, juntament amb altres escoles bressol, hem dut a la pràctica algunes de les seves aportacions: la panera dels tresors amb el grup de lactants, el joc heurístic amb els nens que comencen a desplaçar-se, etc.

Durant l'adaptació, un període important per ell mateix, la proposta de la persona de referència ajuda a millorar la relació entre els infants i les mestres, i també amb els pares. Aplicar-la esdevé un estímul, ple d'interrogants i respostes.

Dolors Ramos

Una de les últimes aportacions en què estem aprofundint és en la persona de referència. A nosaltres, que

tenim un funcionament de dues mestres al migdia (d'11.30 a 12.30 h), ens ha estat molt útil per millorar la qualitat de la relació amb els infants. Així, aquest any hem organitzat l'adaptació tenint en compte el concepte de persona de referència en cada grup de nens.

Us voldria transmetre els interrogants que sorgeixen a l'hora de posar en pràctica la teoria de la persona de referència, l'esforç i, a la vegada, l'estímul que representa per a les mestres, la dificultat que hi ha durant l'adaptació per conciliar el benestar dels nens i el benestar de les mestres, i com fer arribar als pares aquest enfocament.

Els pares

Els pares desitgen que el seu fill trobi un ambient agradable. Confien en les mestres, tot i que no les coneixen, malgrat la informació i l'entrevista

inicial. Cada família es fa una idea del que farà el seu fill enmig d'altres infants, de com serà rebut per les mestres, i desitja que l'adaptació vagi bé, que el seu nen no plori massa, etc. Pensen que amb el nen a l'escola bressol ja tenen bona part dels seus problemes resolts, però l'adaptació també els inclou a ells i cal fer el camí plegats per tal de cooperar en l'educació del menut.

Confien en el fet que el menut aprendrà dels seus companys tot el que ha de fer bé, i que si a casa menja malament, a l'escola ja n'aprendrà; que si a casa està consentit, a l'escola ja el faran passar per l'adreçador, etc. Alhora voldrien que les mestres acollíssim el seu fill i entenguéssim el que vol, com ho vol, quan ho vol. Durant l'adaptació els pares també han d'agafar seguretat i confiança. Cal, doncs, crear diàleg entre l'escola i la família, ja que això ajudarà en l'adaptació del seu fill.

Les mestres

Malgrat la informació prèvia que tenim de l'infant, la convivència entre els menuts i la relació amb nosaltres serà la font real del coneixement



de com reacciona cada nen i de com l'hem de tractar. Tots aquests mecanismes ens preparen per facilitar l'entrada a l'escola bressol. Sabem que és un moment delicat a causa del seu estadi evolutiu. Sabem que durant el primer any el nen té una dependència emocional i funcional dels adults i que, a poc a poc, a mesura que adquireix diferents capacitats (camina, parla, pensa, raona), agafa autonomia i se socialitza.

Veiem, doncs, la importància de l'adaptació i ens plantejem què podem fer per aconseguir viure aquest període com un moment important per ell mateix i no només com un mal moment que cal superar com més aviat millor. I és que, malgrat els anys d'experiència, l'adaptació no deixa de ser un moment difícil, capaç de posar a prova la vocació i l'ofici de moltes de nosaltres.

L'infant

El nen no demana d'anar a l'escola bressol i com que no té prou capacitat per entendre les nostres motivacions se sent com abandonat. Per evitar o, si més no, reduir la sensació d'abandonament amb la conseqüent angoixa, es fa necessari crear un línia de continuïtat entre la família i l'escola bressol i garantir la possibilitat de comprensió –per part dels adults de l'escola bressol– de les necessitats dels nens de forma personalitzada [...]

(Goldschmied, 1997)

Com que no volem caure en la sortida fàcil de pensar que «això passarà», «cal que s'acostumin», «cada any passa igual», hem vist la necessitat d'enfocar l'adaptació tenint present que, durant els dies que fem l'horari fins a les tres de

A poc a poc, l'infant agafa autonomia i se socialitza.

la tarda, dividim el grup segons la persona de referència. Com hem dit abans, a les escoles bressol de l'IMEB, durant els àpats i el descans, dues mestres es fan càrrec del grup (Ramos, 1996).

La persona de referència

No he trobat millor manera de descriure la persona de referència que citar Elinor Goldschmied quan diu:

La comunicació [del nen] amb els adults esdevé principalment per mitjà del cos i de la mateixa manera el coneixement de les persones que s'ocupen d'ell es fa mitjançant el cos d'aquesta persona (les mans, les olors, el contacte, la veu, la mirada...).

Parlem d'una relació, d'una comunicació realment complexa, profunda i específica que es constitueix en la mesura que les dues persones s'hi troben sovint i amb continuïtat. En una escola bressol amb personal preparat i disponible per instaurar una relació equilibrada amb els infants no és possible pensar en l'alternança i la variació de les figures que s'ocupen dels infants i de llurs famílies.

[...] En la mesura que acceptem aquesta visió de les necessitats de cada infant, especialment dels més

petits, la seva arribada a l'escola bressol pot generar molts dubtes per part del personal sobre com serà possible conciliar aquesta exigència del nen i de la seva família amb l'engranatge organitzatiu d'una institució com l'escola bressol.

[...] La introducció d'una persona de referència per a cada nen i la seva família és un intent d'oferir, per mitjà de la creació d'un vincle particular, la possibilitat de disminuir l'estrès de la separació i del notable esforç d'adequació que la vida a l'escola bressol imposa a l'infant.

(Goldschmied, 1997)

Hem organitzat, doncs, tant els dies de l'adaptació (tot el mes de setembre) com les estones de l'apat, el canvi i el descans, en dos grups. La comunicació per escrit amb els pares, també l'hem dividida segons la persona de referència. Els pares estan al corrent d'aquesta organització.

Interrogants que se'ns pantegen

Estem en un moment de reflexió, de trencar rutines i costums. Hi ha moments d'entusiasme i moments de dubtes. Tanmateix, qüestionar-se la pràctica diària i preguntar-se com la podem millorar sempre és un estímul.

Heus aquí alguns interrogants: Si s'organitzen els grups d'infants segons la persona de referència, resultarà difícil que estableixin vincles entre ells? Els costarà relacionar-se amb l'altra mestra? I a les hores en què només hi ha una de les dues persones de referència, com se sentiran els nens que no la tenen? Com acceptaran els pares aquesta divisió del grup?

Les respostes

- La jornada dels nens a l'escola bressol és prou llarga. Per tant, la relació entre ells està assegurada.
- La mestra que té cura dels altres menuts no és desconeguda, ja que veuen com es relaciona amb els companys, amb la seva persona de referència i amb ells mateixos durant les hores en què no hi ha les dues mestres.
- Quan no tenen la persona de referència senten aïllats, ja que l'organització de l'espai els potencia l'autonomia i socialització.
- Respecte als pares, si les mestres fem un bon treball d'equip de manera que ens consultem i discutim l'evolució i la intervenció que cal dur a terme en cada nen i cada família, no ha de sorgir cap problema. Més aviat els dona seguretat el fet de saber que una de les dues mestres és responsable de fer el seguiment del seu fill. No descarto la possibilitat de preguntar als pares què en pensen.
- Per a mi, la figura de la persona de referència representa mantenir una relació més profunda i de més qualitat en delimitar la meua feina a un grup més reduït d'infants. Crec que d'aquesta manera es rendibilitza la presència de dues mestres en profit del nen.

Reflexions finals

Mentre treballava en aquest article, m'he adonat que potser tot el que pogués dir no interessa les mestres en general i que, una vegada més, estem davant d'un escrit útil només a les mestres de l'IMEB. M'agradaria que no fos així i que dintre de

les possibilitats de cada escola i cada mestra us plantejéssiu com acollir els menuts a partir de la seva individualitat, que miréssiu per quantes mans passen i què es pot fer per reduir el grau d'institucionalització i el ritme d'escolarització que, per motius diversos, imposem als nostres nens.

Per desgràcia, no tots els centres dedicats a l'educació dels més petits poden gaudir de les condicions que serien desitjables, malgrat les ganes dels professionals i les necessitats dels nens. Però, com diu Goldschmied, «que la veu dels mestres dels més petits serveixi per defensar els seus interessos».

Bibliografia

Per escriure aquest article he partit tant de la pròpia pràctica com de les reflexions que Elinor Goldschmied ens va fer durant la seva estada a l'escola, i sobretot del seu article «La persona de referència», en el núm. 94 d'aquesta revista. També he tingut present el llibre de Joaquim JUBERT, *De nadó a company*, i el de Fèlix LÓPEZ, *El apego a lo largo del ciclo vital*.

E. B. LA MUNTANYA I E. B. MONTSERRAT: *El joc heurístic amb objectes*, Barcelona: Ajuntament de Barcelona, 1993, Apunts d'Escola Bressol, núm. 14, assessorament: Elinor Goldschmied, coordinació: Pepa Òdena.

E. B. NENES I NENS: *Relació educadors-nens a l'Escola Bressol*, Barcelona: Ajuntament de Barcelona, 1988, Apunts d'Escola Bressol, núm. 7, assessora psicopedagògica: Pepa Òdena.

E. B. PEPELUELOS: *L'entrada a l'escola bressol*, Barcelona: Ajuntament de Barcelona, 1985, Apunts d'Escola Bressol, núm. 1, assessora psicopedagògica: Carme Amorós.

GOLDSCHMIED, Elinor: «La persona de referència», *Infància*, núm. 94, 1997, pàg. 12-17.

JUBERT, Joaquim, et al.: *De nadó a company*, Barcelona: Rosa Sensat, 1988.

LÓPEZ, Fèlix: *El apego a lo largo del ciclo vital*, Salamanca: Universitat de Salamanca.

RAMOS, Dolores: «La persona de referència», *Infància*, núm. 88, gener-febrer de 1996.

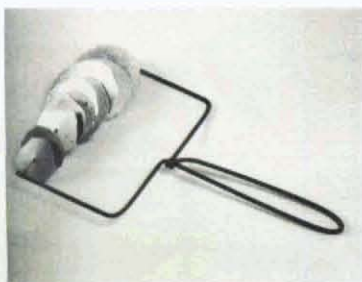
Objectes íntims de Calder



Collaret.



Collaret.



Sonall.



Plamatòria, c. 1955.

Us presentem una darrera provocació, en aquesta sèrie que hem dedicat com a homenatge a Calder en motiu del centenari del seu naixement.

La seva obra trenca esquemes, però mai no defuig una dimensió humana, plena d'enginy i ironia. Vau poder aturar-vos a les pel·lícules de les sessions de circ amb què Calder distreia els seus amics? Trapezistes, faquirs, cavalls fets de llautó, filferro i roba, hi prenien vida. Politges, cordes i enginys genials els activaven. I ell reia, cridava, aplaudia, estirava, amb aquelles mans d'ós i uns ulls d'infant.

Una altra línia d'aquesta dimensió són els objectes íntims: un sonall, una cullera, un suport de paper higiènic, una palmatòria es transformen sota el seu art. Els presentem com una provocació per la seva capacitat de suggerir noves idees. Però, sobretot, perquè destil·len sentit de l'humor, tendresa, i la gràcia de convertir petits objectes recuperats en aquestes obres, que recorden els estris de cultures antigues, aquells en què sempre quedava imprès, com una petja íntima, l'esperit de l'artesà.



EXPOSICIÓN

Ara fa cent anys, Catalunya enlluernava amb el Modernisme

"Escolta,
Espanya"
Catalunya i
la crisi del 98

*L'empenta
dels catalans*



Generalitat de Catalunya

Museu d'Història de Catalunya del 19 de març al 13 de setembre

Amb la col·laboració de:



Amb el patrocini de:



Televisió de Catalunya, S.A.



Treballem els animals

La situació que ens va portar a treballar els animals (als infants i a la mestra del grup de cinc anys de la Monjoia de Sant Bartomeu del Grau) va ser una visita al Zoo. En començar el mes, com fem cada vegada que arrenquem un full del calendari, vàrem marcar-hi tots aquells fets importants que s'apropaven; en aquest cas alguns aniversaris i una sortida al Zoo. Després d'observar o comptar (cadascú segons les seves possibilitats i interessos) quants dies faltaven per aquests esdeveniments, les converses sobre el Zoo varen començar a generalitzar-se:

- Jo aniré al Zoo amb el meu germà petit.
- Jo vaig anar-hi quan anava a la guarderia.
- Al Zoo hi ha elefants.
- I lleons, oi que també hi ha lleons?

Vaig adonar-me que alguns infants no participaven: escoltaven, obrien els ulls com unes taronges, però no deien res. Aleshores vaig fer la

Una sortida al Zoo va portar a treballar els animals. I els animals van generar un munt d'activitats. A poc a poc, es van assimilar conceptes. Es van ordenar els animals segons com neixen, el que mengen, com viuen. Fins que van omplir la classe, amb un petit zoo, i els infants, amb un munt de continguts.

M. Teresa Feu

primera proposta adreçada al grup:

-Podríem explicar com és el Zoo a tots els que no hi han anat mai.

Cal dir que, al grup, hi havia una colla d'infants magribins, als quals difícilment se'ls hauria presentat l'oportunitat de visitar un zoològic, ja que procedien de pobles rurals i, alguns d'ells, havien arribat a Catalunya aquest curs.

Parlem dels animals

De seguida van sortir els primers voluntaris per explicar els seus coneixements sobre el tema i, per ajudar, jo anava traient les fotografies dels animals que s'anaven esmentant. A mesura que la conversa s'anava dispersant, els infants s'interessaven per la pila de fotografies, l'observació de les quals va promoure nous comentaris i demandes d'informació que, molt sovint, eren només

desitjos de confirmar els propis coneixements:

- Oi que aquest és el camell?
- De pingüins no n'hi ha, oi que no?
- Mira, un pollet! Ha sortit d'un ou?

Vaig aprofitar l'últim comentari perquè em proporcionava l'ocasió d'introduir algun concepte clau.

-De qui es fill el pollet? Sabem qui són els seus pares? Els podríem trobar en aquestes fotografies?

Hi ha animals que s'assemblen molt i d'altres, no tant.

La qüestió formulada els va engrescar i aviat van començar a formar «famílies», la composició de les quals quedava més o menys limitada per les fotografies: el pollet amb la mare gallina i el pare gall, l'aneguet amb la mare ànec, els lleons i la mare lleona (que ja estaven junts en la imatge) amb el pare lleó, etc. Vàrem aprofitar aquesta activitat per observar algunes semblances entre els membres de la mateixa família (cobertura del cos, forma del bec, nombre i com-

ponents de les potes, etc.) i també algunes diferències (de mida, de característiques entre mascle i femella, etc.).

Els comentaris entre ells continuaven estirant el tema:

–La gallina fa un ou i, paf, surt un pollet.

–I els anegüets, també surten d'un ou.

–I els lleons, com neixen? –els vaig preguntar.

Els comentaris respecte a la reproducció dels ànecs van ser generals; alguns infants es remeïen al conte de *L'aneguet lleig* per reafirmar-se. El dilema respecte als lleons, però, va ser tota una altra història: va caldre passar per llargues reflexions respecte al naixement de diversos animals i fins i tot al propi naixement o al dels germans petits. Cal dir que, aquest curs, dos infants havien tingut germanets i, com fem habitualment, els havíem anat a conèixer amb tot el grup.

El fet que va permetre, però, relacionar i aclarir idees va ser, sobretot, els comentaris de la Jèssica sobre la seva gosseta que estava embassada (com la mare d'alguns infants) i que havia de tenir gossets (cal esmentar que la gosseta en qüestió –la Niskas– venia sovint a l'escola a acompanyar la seva mestressa; és una gosseta petita de pèl gris clar, llarg i arissat i que es comporta amb nosaltres com si fóssim amics de tota la vida).

Arribats a aquest punt, doncs, vam començar a classificar els animals segons si naixien directament de la panxa de la mare o si naixien a partir d'un ou, i s'anaven endreçant en diferents capses segons el criteri esmentat.

Aviat, l'objectiu del grup va ser tenir les capses ben plenes i la recerca de fotografies es va generalitzar: els cromos, les revistes de la classe,

les revistes d'altres grups i les revistes de la llar van ser revisades a fons.

Vaig proposar-los d'enganxar les fotografies a la paret, on les podríem veure millor; d'aquesta manera esperava estimular les observacions i els comentaris entre ells. De comú acord decidírem enganxar, en un costat de la paret, els animals que neixen d'ous i, a l'altre, els que neixen de la panxa de la mare (agrupacions que ja estaven fetes, però que calia discutir i revisar). Així, doncs, es van anar col·locant els ocells amb les tortugues, les serps i els peixos; mentre quedaven en un altre grup els lleons, amb els tigres, les vaques, els porcs, els camells, etc. En alguns casos els dubtes van portar-nos a cercar informació a la biblioteca (per exemple, quan va arribar la foto d'una balena o quan van sortir de la capsa els pingüins i els dofins). En canvi, en d'altres casos, no hi havia cap dubte malgrat que l'animal en qüestió no fos gaire conegut (en seria un exemple el cangur que apareixia fotografiat amb el petit dins de la bossa).

Els vaig explicar que tota la pila d'animals que naixien de la panxa de la mare s'anomenaven «mamífers» perquè, vaig afegir, de petits mamen. La nova paraula els va encantar i tot-hom es va afanyar a aportar informació sobre la lactància materna: la que els havia explicat la mare o la que estaven vivint diàriament aquells que tenien un germà de pocs mesos.

M'assemblo als meus pares?

Va ser aleshores que la gosseta de la Jèssica va tenir el cadell i ens vam preparar per anar-lo a conèixer:

–Encara té els ulls tancats i mama. És un mamífer –va explicar la nena molt convençuda.

Tots estàvem molt interessats per saber detalls del gosset i les preguntes respecte a les seves característiques bàsiques van sorgir de seguida.

–La Niskas és la seva mare. És molt petit i és negre.

Per poder-lo anar a veure, però, ens calia informació pràctica; ens calia saber on era:

–El tenim en una cistella amb la seva mare, allà a casa.

–I el pare? també hi ha el pare? –es va interessar un infant.

–No sabem pas qui és el seu pare.

Vaig aprofitar-ho per introduir alguna qüestió que els fes reflexionar respecte a l'herència genètica, concepte que ja havíem esmentat en fer els agrupaments d'imatges en famílies.

–Com és que la Niskas és grisa i el gosset negre? –vaig preguntar.

–Deu ser com el pare! El pare devia ser negre!

–O potser el seu avi, o el tiet! Jo m'assemblo al meu tiet! La meva mare ho diu!

Vam comentar altres aspectes referents al tema. Van sortir les semblances de colors entre pares i fills dels conills de la iaia d'un infant, el color dels ulls d'algú que era igual que els de l'avi, i totes aquelles qüestions que feien més o menys referència a semblances físiques que ells havien observat o que havien sentit comentar.

Més tard vam anar a visitar els gossos i, a part del plaer que representa la visió d'un animaló de pocs dies, els infants van constatar amb alegria que els seus coneixements eren vàlids: era



Diversitat d'animals.

pelut, però no era pas com la mare; tal vegada era com el pare, com l'avi o vés a saber com quin parent llunyà.

Van preguntar a la mare de la Jèssica si el portaria a l'escola quan fos més gran i, de passada, si se'l quedarien.

Ella ens va explicar que quan deixés de mamar decidirien si el regalarien a uns amics o no. Així, doncs, vam introduir-nos en el tema de l'alimentació.

Què mengen els animals?

–Què menjarà quan no mami? –els vaig demanar.

Tots els que tenien gossos es van afanyar a explicar-me l'alimentació que els donaven i, en arribar a l'escola, vam intentar veure que, malgrat que mengessin diverses matèries, el que més els agradava era els ossos i la carn. Així vam començar a relacionar altres animals que s'assemblaven poc o molt amb els gossos i que els devia agradar menjar gairebé el mateix (els llops, els lleons, els tigres, etc.). Per recordar-nos-en, els vam posar un gomet de color vermell i els vaig explicar que eren animals que menjaven carn.

Per eliminació ens van quedar una colla de mamífers sense gomet. Alguns, com els xais i les vaques, ja tenien clar que menjaven herba i vam començar a enganxar-los gomets verds.

De mica en mica, els infants aportaven informació sobre el que menjaven els animals que encara no havíem etiquetat (alguns els ho havia dit la germana gran, d'altres el pare, etc.) i vam tenir animals carnívors (gomet vermell) herbívors (gomet verd) i omnívors (gomet verd i vermell). No cal dir que mai no vàrem utilitzar aquesta terminologia.

La passió per col·leccionar fotografies d'animals continuava i, cada vegada que n'enganxaven una de nova a la colla, repetien convençuts el que havien après:

–És un mamífer i surt de la panxa de la seva mare, menja herba (o carn o totes dues coses).

Anem al Zoo

Finalment va arribar el dia d'anar al Zoo i, allà, a més de gaudir amb la visita als diferents animals, van poder tornar a veure el que menjaven i establir una primera relació entre l'hàbitat i l'alimentació.

També vam tenir la fortuna de veure un bisó i un dofí que havien nascut feia poc temps. L'educadora del Zoo els va explicar que el dofí també havia sortit de la panxa de la seva mare i, fins i tot, en una de les nedades per davant del vidre, els va mostrar el lloc d'on podia mamar el petit.

–És clar, és un mamífer –deien els infants encantats de mostrar la seva saviesa.

Ens agradaria tenir un Zoo

L'endemà vam comentar tot el que havíem vist, els animals que ens havien agradat més, el

que feien i com tenien distribuït l'espai on vivien.

Mentre en parlàvem, va sorgir la proposta de fer un Zoo a la nostra classe i tothom s'hi va engrescar.

En primer lloc cadascú va escollir un animal diferent (excepte en el cas dels dofins, que van ser escollits per tres infants) i després el van fer amb fang. Un cop sec, el van pintar del color o colors de l'animal. Així doncs, es van tornar a repassar les característiques morfològiques dels animals (mida, forma, nombre de potes, forma del cap i dels elements que el conformen, etc.). Molts d'ells les comprovaven en les fotografies de la paret, malgrat que les havien mirat moltíssimes vegades.

Mentre el fang s'assecava van preparar el Zoo. Vam recordar com estava distribuït i vam fer, damunt de dues taules, una tanca amb fang i plastilina i uns camins amb sorra. Amb una capsa de llet, vam fer l'entrada principal i, a dalt, un cartell ben gros: ZOO.

Després cadascú intentava recordar l'hàbitat del seu animal i el preparava per tal que hi estigués el màxim de còmode. Els problemes sorgien contínuament, tant pel que fa al desconeixement sobre les necessitats de l'animal en qüestió com per aspectes pràctics:

–L'hipopòtam vol estar sempre en remull. Com ho farem per posar-li aigua?

–I la piscina dels dofins, puc omplir una palangana i els posem a dins?

–El Floquet de Neu tenia uns gronxadors per enfilar-se. On els penjarem?

–On eren els camells? Tenien aigua?

De mica en mica es van anar solucionant els problemes, alguns provant les propostes, d'altres amb la informació dels companys i d'altres amb la meua intervenció que els ajudava a recordar les informacions rebudes respecte a la procedència, les necessitats i l'hàbitat de l'animal corresponent.

Quan els animals van estar degudament instal·lats, alguns infants van proposar de posar el cartell informador al davant de cada habitatacle (perquè al Zoo ens havia anat molt bé per saber coses dels animals que no coneixíem). Així, doncs, vam preparar tires de cartolina i cadascú (segons les seves possibilitats, va necessitar ajuda o no) va escriure el nom de l'animal i el va col·locar amb un escuradents i un suport de plastilina davant de l'habitatacle.

Cal que alimentem els nostres animals

Tots plegats estàvem força satisfets del resultat, quan algú va suggerir que calia donar-los menjar i aigua (s'havia comentat que sense aigua els animals es moririen). Aleshores els vaig oferir fotografies d'aliments (propaganda de supermercat plastificada) i els infants anaven discutint i seleccionant el que havien de donar a cada animal. Deprés retallaven l'aliment i el col·locaven en un petit cossi de plàstic que havíem posat dins de cada habitatacle. Les discussions eren enriquidores per a tots:

–L'ós polar menja peixos, teniu peixos?

–No em donis pollastre, que el tigre menja carn.

–Jo no trobo herbes, en teniu?

–Puc donar fruita al Floquet, oi que sí?

En escoltar-los em vaig adonar que calia aclarir i reflexionar una mica sobre alguns conceptes que havia donat com a assolits: carn, herba i peix. Per a ells, un tall de rap no era un peix; per ser-ho calia que complís tots els requisits d'un peix estàndard. La carn només es reduïa a bistecs i costelles, i pel que fa a les herbes només acceptaven la gespa. Va caldre recordar el que havíem après respecte a les plantes, parlar de fulles, fruits i, llavors, evocar la visita a la peixateria i tornar a veure les fotografies del peix que s'hi venia i comentar una vegada més quines coses menjàvem quan menjàvem carn.

El fet d'ampliar el contingut del concepte 'carn' o 'peix' ens va conduir directament a jugar a fer algunes cadenes alimentàries, encara que d'una manera molt simple i molt primària, però, a la vegada, molt significativa. Els comentaris següents en són alguns exemples: «el tigre menja carn i la carn és pollastre, xai... I el xai menja herba. L'ós polar menja peixos que poden ser raps i els raps mengen peixos petits com les sardines. Els dofins mengen peixos i calamars i els calamars mengen peixets perquè la meua mare en va trobar un dins d'un calamar...».

Podeu visitar el nostre Zoo

Finalment, quan tots els animals varen tenir l'aliment i l'aigua necessaris, vam obrir la porta del Zoo a tots els visitants, que van ser, bàsicament, pares i mares i els companys de l'escola. Cada vegada que venien visites s'encarregaven



Hipopòtam, rinoceront, pingüi, ós, elefant, al nostre zoo.



d'explicar el que podia veure el públic i alguna qüestió sobre la seva elaboració. D'aquesta manera, el que explicava acabava de fer assimilar els aprenentatges. Les explicacions s'enriquien cada vegada més, ja que, als propis coneixements, s'hi anaven incorporant els comentaris fets pels altres.

El Zoo tancava les seves portes cada dia a les 5 de la tarda i les obria, puntualment, a les 9 del matí. De mica en mica s'anava deteriorant i ens va passar pel cap la possibilitat d'haver-lo de desfer. A tots plegats ens sabia força greu i, per això, vam decidir fer un llibre que ens servís de record.

Volem recordar allò que hem viscut

Vaig fer una fotografia de cada infant amb el seu animal i, també, una de tot el grup amb el Zoo. Després cadascú va cercar la fotografia (o en algun cas el dibuix) del seu animal (havien de ser sense plastificar, les de la paret no valien).

En una pàgina hi vam enganxar la fotografia de l'animal real i la de l'infant amb l'animal de fang. A la pàgina del costat, cadascú hi va fer el dibuix del seu animal i hi va escriure el seu nom. Al costat, en una bosseta transparent, hi va posar el menjar del seu animal i, a sota, hi va escriure el que menjava (segons com tenia aclarit el concepte escrivia carn o pollastre; peix o rap, herbes o fulles, etc.).

D'aquesta manera podem recordar algunes de les coses que hem après amb aquest treball tan exhaustiu, a la vegada que podem gaudir evocant el nostre Zoo. ■

Un llibre

–Una vegada, hi havia un pollet... –la Teresa explica un conte!

Alguns se'n van a seure a la biblioteca que és el lloc on habitualment la mestra explica els contes; avui, però, és diferent, ens quedem a les cadires.

–Escolteu bé: una vegada hi havia un pollet que tenia molts amics; junts anaven al camp... a jugar, a jugar i a buscar cucs per menjar.

»El pollet tot ho mirava, de vegades badava i, badant badant, no veia les pedres, els arbres. I patam, per terra! Era un pollet molt badoc. Un dia no va veure que a terra hi havia un forat i...

–Va caure al forat –afegeix l'Anna Belén amb veu tremolosa.

–No, va caure a terra –diu l'Andreu– i es va fer sang.

–Va caure a terra, al forat –replica l'Anna Belén.

–Sí, sí, el pollet va caure dins el forat, un forat

Amb els nens i les nenes del grup de tres anys he dut a terme, al llarg del curs, una activitat engrescadora i participativa. Consisteix a iniciar una narració molt senzilla i desenvoluparla a partir de les propostes dels infants.

Teresa Ribas

que va fer el pollet? Va caure al forat i quan estava dins el forat no podia sortir. Què va fer llavors?

–No podia sortir.

–Plorava –fa en Joan.

–Plorava molt –afegeix tot seguit l'Andreu.

La Tània també vol dir-hi la seva, però no li surt la veu...

–Quan el pollet va caure, els seus amics ho van veure i li van dir: T'has fet mal?

–T'has fet mal? No ploris.

–Els seus amics el van salvar –murmura algú.

–Els seus amics van pensar què podrien fer per salvar-lo. Com el van salvar?

–El meu papa té molta força –comenta en Ramon.

–Què podrien fer els amics del pollet per treure'l del forat?

molt, molt profund. Era un forat negre i molt profund. Pobre pollet! Què us sembla

En Fèlix mira el cordill de l'estenedor on pengem dibuixos i pintures i diu:

–Amb una corda, que s'agafi a una corda.

–Sí, sí i jo estiro –continua en Gerard que sempre vol ser el més forçut.

–Has d'estirar tu, o els pollets amics?

–Els pollets, els pollets han pensat molt.

–I així ho van fer, els amics van anar a buscar una corda, el pollet es va agafar molt fort i els altres van estirar. Vinga estirar fins que el pollet va sortir. El pollet estava molt content i els seus amics també. Des d'aquell dia sap que de vegades, a terra, hi ha forats.

I conte contat ja s'ha acabat.

I aquest conte... entre tots l'hem explicat.

Pensar i explicar una història entre tots genera una activitat de comunicació oral real. Cadascú aporta la seva proposta, que esdevé de tots.

L'adult, aquí, encamina la història, vehicula les aportacions espontànies i sobretot escolta i



vetlla per mantenir un ambient comunicatiu favorable entre els infants i entre els infants i l'adult.

Al cap d'un parell de dies, al llarg de la conversa de cada matí, proposo que podrem fer un llibre de la història del pollet; un llibre com els de la biblioteca, perquè així el podrem mirar i llegir nosaltres i també els nens i les nenes de les altres classes. Majoritàriament diuen que sí, però sóc conscient que no saben pas el que els proposo; penso, però, que cal que ho facin per saber-ho i em dispo a iniciar l'activitat.

Parlen del pollet que va caure al forat fosc i negre. Es podria dir Peret, com el titella, Tabalet..., Joan, el nom d'un nen que està malat i fa dies que no ve... Tothom hi diu la seva fins que l'Àlícia exclama:

–Libilopo, el pollet que bada es diu Libilopo.

Suposo que la seguretat amb què ho diu i la singularitat del nom fan que s'abandonin les altres propostes.

Inicio la narració de la història i, un cop acabats els dos primers paràgrafs, els escric en un full Din A3. Tot seguit ho llegeixo en veu alta i indico on diu Libilopo.

Així escrivim tot el conte, que després queda exposat a la paret. Més endavant, al lavabo, en Kevin, amb les mans ensabonades, diu a una nena:

—Els pollets no tenen mans.

Inicio la conversa del matí:

—Tenen mans els pollets? Com són els pollets?

Després d'una estona de conversa en què el gest és més important que la paraula, anem a la biblioteca gran de l'escola a buscar un llibre d'animals i ens l'emportem a la classe per mirar-lo. Una nena ens explica que, al poble, la seva àvia té pollets i gallines.

La resta ve rodada, tots saben que en els contes hi ha molts dibuixos. Només cal verbalitzar-ho i distribuir la feina.

De mica en mica, cadascú al seu aire dibuixa un pollet, amb les potes, el bec, les ales, les plomes fines...

Un altre dia proposo fer el camp amb paper de seda de color verd i marró; una activitat d'estripar i enganxar.

Passats els primers minuts de presa de contacte amb el material, els infants descobreixen i experimenten amb el paper fi: sobreposar papers per canviar el color, distribuir els colors verd i marró segons l'herba o les pedres, posar més o menys gruix, etc. Tenen un temps i una activitat que afavoreix la comunicació i la manipulació.

Cal estar atent per tal d'encarrilar les aporta-



cions individuals i afavorir un entorn tranquil amb un ordre funcional.

El forat profund i negre els fa por i gairebé tots el volen fer.

Retallen i estripen trossos de diari prèviament seleccionats i els enganxen en un full com si fos un mosaic. L'endemà en fem una fotocòpia fosca; així ja podem confeccionar el forat.

Després de llegir el text corresponent a cada il·lustració, els infants fan parlar els personatges i els enganxen al lloc que els correspon.

Al cap de dos dies justos de veure les pàgines del conte a la cartellera comencen a aparèixer propostes: dibuixar cucs i flors a terra, fer la portada amb el títol, una pàgina amb el nom dels autors i trobar com aprofitar



un pollet molt gros que encara no hem col·locat.

Finalment, podem veure tot el conte il·lustrat. No hi ha el pollet d'en Pau o d'en Pere; hi ha un conte sencer per mirar i llegir, del qual tots se senten autors.

El treball que he presentat no és res més que una feina duta a terme durant dues setmanes del mes de març. Ha estat un treball especial per la seva llargada, però no pas en les activitats i distribució horària. L'han fet possible els nens i les nenes amb la seva capacitat de parlar, imaginar, manipular, inventar i, sobretot, aprendre els uns dels altres.

Això mateix, o una cosa molt semblant, dic als pares i avis que assisteixen a la presentació del llibre. ■

Trencar esquemes a Bolívia

INFÀNCIA: *Com definiríeu el que és Educació sense Fronteres?*

JOAN ROIG: Educació Sense Fronteres és una organització no-governamental que va ser fundada fa deu anys amb la intenció de donar suport des de l'Estat espanyol a totes les organitzacions de tots els països de l'anomenat Tercer Món o d'aquells

on les condicions socials i econòmiques no permeten l'existència d'una bona educació. En aquest sentit, és important destacar que nosaltres no entenem la cooperació com el fet que els països del Nord siguem molt bons i anem a ajudar els pobres del Sud, sinó com un treball organitzat entre gent d'ambdues parts, que és el que nosaltres anomenem l'existència de la «contrapart». Nosaltres recollim propostes de projecte i els donem suport econòmic, humà i tècnic. Educació sense Fronteres té actualment nou-cents col·laboradors i hi ha unes cinquanta persones que hi treballen activament.

I.: *Com valoreu des dels vostres respectius punts de vista aquesta I Trobada entre educadors del Nord i del Sud?*

El mes de setembre passar es va celebrar la I Trobada d'Educació sense Fronteres entre educadors del Sud i el Nord. L'intercanvi d'experiències es va dur a terme en diferents ciutats de l'Estat, entre les quals hi havia Barcelona. Per aquest motiu, l'Associació de Mestres Rosa Sensat va tenir l'oportunitat de conèixer quina feina fa aquesta organització i el dia a dia de diversos mestres llatinoamericans, els quals van presentar-nos un collage de realitats ben diferents. A l'entrevista següent, Joan Roig, d'Educació sense Fronteres, ens explica què fan i Arminia Colque, pedagoga de Bolívia, qüestiona el sistema tradicional, i fa una defensa aferrissada del model d'escola activa.

Anna Aguilar

J. R.: Des del nostre punt de vista ha estat molt enriquidora, perquè molts de nosaltres no hem tingut l'oportunitat de visitar els països del Sud i, d'aquesta manera, la gent d'allà ens ha pogut explicar, ja sigui en forma de xerrades públiques o en converses entre amics, què fan i ens han animat a continuar.

ARMÍNIA COLQUE: Ha estat molt profitosa, perquè he conegut companys d'altres països que treballen igual que jo, en la mateixa línia de fer alguna cosa pel nostre país comptant amb la col·laboració d'altres països com l'Estat espanyol, mitjançant Educació sense Fronteres.

I.: *Armínia, ens pots explicar quina és la situació de l'educació infantil al vostre país?*

A. C.: A Bolívia, fa dos anys es va firmar la Llei de la reforma educativa. Abans d'aquesta Llei, l'educació ha estat —com a tot arreu— tradicional, on l'alumne ha d'escollar i estar atent perquè el professor és el que ho sap tot. Es considera que l'infant no sap res, no pot opinar, només ha de rebre. La Reforma educativa a Bolívia ha presentat alguns avanços, com ensenyar en la llengua original, el quètxua (a les valls) i l'animarà (a l'altiplà). Una altra cosa bona que té aquesta Reforma és la desgraduació. Tots els nens estan barrejats; no hi ha classe, no hi ha grups, sinó que es produeix una relació àmplia per poder-se conèixer i compartir. La Reforma propicia una relació més horitzontal entre mestre i infant, però és una reforma encara sobre el paper, perquè a Bolívia actualment no s'està duent a terme. D'una banda, perquè els professors no han compartit, no han participat, en la proposta de la Reforma i, de l'altra, perquè no hi ha diners suficients per dur-la a terme. Per tant, de moment es manté la relació vertical.



I.: De quina manera, doncs, s'ha aconseguit el model d'escola activa a La Floresta, on treballes?

A. C.: Això neix d'una experiència que vam tenir en un internat que portaven els jesuïtes. Hi estudiàvem i treballàvem i vam arribar a l'autofinançament.

La relació era horitzontal: els professors eren amics i companys, els alumnes teníem el nostre propi govern, participàvem en la programació, en la planificació del col·legi. Després de set o vuit anys ens vam tornar a trobar i vam començar a pensar com fer-ho per crear alguna cosa alternativa, perquè l'educació activa no és nova. Vam començar a buscar i a llegir i vam trobar això de l'escola activa i no-directiva.

I.: Com es materialitza això, en la pràctica?

A. C.: A la Comunitat Educativa Ecològica La Floresta s'està duent a terme aquest model d'escola activa no-directiva amb el propòsit de respectar sempre el desenvolupament del nen. El respecte implica que tingui la llibertat de triar, de decidir ell mateix l'activitat que farà, sense obligar-lo. Això comporta prendre decisions i, per tant, l'infant en el futur sabrà prendre decisions i no esperarà que algú li digui com ha de fer les coses, i així es van formant com a persones.

I.: Explica'ns com funciona per dins, l'escola de La Floresta.

A. C.: A l'escola treballem molt amb nens de tres a sis anys. El que fem és dividir les diferents sales en àrees: de càlcul, llengua, manualitats, lectura, jocs, sensorial, música, la de *la casita*, que és on es reproduceix la vida quotidiana que tenen a casa, etc. El nen va fent diferents activitats: toca, manipula o reconeix. Quan arriben, ells mateixos decideixen què volen fer. Nosaltres només tenim dues taules i sis cadires, perquè hem observat que no els agrada gaire treballar a les taules. La majoria són nens de la comunitat i a casa seva no tenen taula. Els agrada més estar al terra, i per això els hem facilitat catifes i mantes, on juguen, dibuixen, llegeixen, etc. Ho tenen tot a l'abast, les pintures, el paper, etc. de manera que poden agafar-ho sense haver d'esperar o mirar. Conversem amb ells i, des d'un principi, establim les normes de la casa. Per exemple, si s'agafa una cosa es torna al seu lloc, no s'ha de prendre el material del company, etc. Entre ells s'or-



ganitzen i netegen i, sempre que un nen demana ajuda, se l'atén, però bàsicament el que fem els educadors és observar molt detingudament què fan, com ho fan, quantes coses pregunten, i així captem les necessitats que tenen i, sobre aquesta base, creem més material. Observar i avaluar cada dia és la manera com els educadors seguim el desenvolupament del nen. També fem moltes activitats a l'aire lliure i, als pares que ens vénen a visitar, els ensenyem els treballs que fan els seus fills. A més a més, a la direcció de l'escola cada nen té dues carpetes, una d'avaluació diària i una d'avaluació semestral, que els pares poden llegir.

I.: *Comporta algun tipus de xoc cultural, que a la teva escola es parlin tres idiomes?*

A. C.: Allà, el 90 % dels alumnes són de parla quètxua i respectem el que el nen vol parlar. Sovint passa que el nen de l'àrea rural arriba a l'escola amb molts esforços, parlant quètxua, i el professor li diu que ha d'aprendre a parlar castellà perquè, sinó, quedarà enrere o li anirà molt malament. A vegades, el nen és castellanitzat a la força; llavors agafa por i no vol tornar a l'escola, i això és motiu d'abandonament escolar. Nosaltres, tots parlem quètxua i castellà i en l'àrea de llengua tenim tot el material en tres idiomes, quètxua, castellà i aimarà, perquè també hi ha nens que el parlen. Tenim tota una mescla de llengües i cultures, però entre ells són acceptats tal com són. Els nens s'adapten fàcilment.

I.: *I pel que fa a l'educació 0-3, quina és la situació general que hi ha al país?*

A. C.: Hi ha diferents situacions. Normalment, a la zona urbana, el nen està amb la mare. Aquesta només es dedica a les feines de casa i té cura del nen i, si té més possibilitats econòmiques, paga una dida, però a Bolívia no és gaire habitual. No és com aquí, que als tres mesos els infants ja van a l'escola. A la zona semiurbana de totes les ciutats, la dona moltes vegades és mare soltera o abandonada, per tant, ha de cuidar-los, criar-los i respondre de totes les seves necessitats. En aquest sentit, s'han creat moltes guarderies per col·laborar, perquè les mares se n'anaven a treballar tot un dia o una setmana, a netejar a les cases, i s'emportaven el nen. S'ha estudiat aquesta situació i s'han creat guarderies als mateixos barris semiurbans. Actualment, es deixen els nens a la guarderia, però la mitjana d'edat és de nou mesos o un any, perquè, a més a més, no hi ha gent capacitada per a això. Les guarderies acullen nens d'un a cinc o sis anys i els divideixen en grups. Pel que fa a l'àrea rural, el nen sempre està amb la mare, que normalment el porta a coll. ■

Una actitud enfront dels *media*

Exercitar en el *descreure*

Un dels motius positius que condueixen a la constitució de les persones és la capacitat que com a tals s'autoatorguen de discrepar. La discrepància exercida positivament implica, en primer lloc, considerar-se amb capacitats per llegir el món des d'un mateix. I si entenem que el món està format per diversos missatges que vehiculitzen tant fets puntuals de l'entorn on es viu (família, escola, barri, ciutat, etc.) com d'altres, que aporten referències i substàncies expressives més fictícies (literàries, iconogràfiques, orals i mediàtiques –televisió i cinema–), veurem que l'exercici de lectura en el sentit més ampli del terme demana una interdisciplinarietat contínua respecte a tots els missatges. Per exemple, podem considerar

Es dona poca importància a la interacció dels discursos mediàtics. Però és necessària per educar el gust i el gaudi de l'obra audiovisual. Cal aprendre a escollir els materials de consum audiovisual i combinar-los amb productes poc convencionals, amb les eines i la companyia adequades, per afavorir la diversitat i permetre que els infants s'allunyin de l'homogeneïtzació de la proposta mediàtica. És a dir, aprendre a menjar i pair bé.

riència escolar, per exemple, mediatitzada inva-riablement també per l'experiència delegada que viu a través de les sèries de televisió. Les seves expectatives vivencials es trobaran en la interacció entre tots els missatges que es reben sobre una mateixa activitat. Un és el resultat del que menja en el sentit més real i metafòric del terme.

Si en el terreny de l'experiència personal directa amb l'entorn s'han fet esforços precisos, i sembla ser que eficaços, per modificar la mane-

Marta Selva

que l'experiència personal envers el territori proper està necessàriament «contaminada» per la informació que es fa sobre d'altres entorns en la literatura i els *media*. Una criatura viurà la seva expe-

ra com es percep el que envolta la vida de qui comença a viure socialment, en dotar-lo d'instruments lectors que tendeixen a reforçar l'autoritat de la percepció personal i la capacitat de sortir-se dels paràmetres que regeixen l'expressió hegemònica dels fets, tot fent esment a qüestions considerades fins fa poc d'ordre secundari, per què no es fan esforços en l'escenari mediàtic?

Darrere d'aquesta actitud condescendent, s'amaga un fet innegable: no es dona prou importància a la interacció –per no parlar de la sempiterna influència– dels discursos mediàtics amb la resta d'experiències, ni es té prou present que aquestes es conformen també en relació amb ells.

Educar en la lectura és promoure descreença respecte a la naturalització dels discursos i convé assenyalar que, pel que fa a la construcció dels audiovisuals, la gran estratègia és pre-



cisament la seva naturalització, és a dir, l'ocultació de la seva arbitrarietat constructiva, del seu artifici. No tenir en compte, des de l'inici de la formació, la presència d'aquest dilema (naturalització versus artifici) i la seva vivència com a experiència curricular oculta, comporta postposar la maduració, la confiança en la percepció i també la capacitat d'autonomia cognitiva davant d'un percentatge altíssim d'informacions que arriben indiscriminadament.

Darrere, doncs, de la proposta de crear una mirada descarada, descreguda, si convé, no hi ha una convicció agra, sinó una aposta que, mitjançant l'acte de lectura o visionat, permeti crear per a les noves generacions un circuit de coneixement que ofereixi el trànsit pels discursos mediàtics desconfiant del primer efecte

i cercant, a continuació (en la pel·lícula, l'espot o la sèrie de televisió), allò que suscita per tal de reconèixer-hi, en el cas que n'hi hagi, les meravelles expressades i la forma com estan fetes.

El gaudi davant de l'obra audiovisual és antitètic a la bulímia i si no aprenem a tastar, escollir i digerir bé el que consumim, l'empatx farà que es produeixi a la llarga un rebuig total per tot el que arriba en aquest format comunicatiu.

La distància que ofereix el coneixement dels artificis no té tampoc com a objectiu desmascarar res, ara per ara i en parlar del sector infantil del qual parlem, sinó educar el gust i la comprensió mitjançant l'exercici distanciat de reflexió. Tampoc no es tracta d'aplicar-ho sistemàticament a tot, sinó d'escollir els mate-

rials adequats i més propers a l'experiència habitual de consum audiovisual, tot i que el fet de mostrar productes poc convencionals pot obrir també espais per a la comprensió d'altres construccions. Aquesta darrera possibilitat normalment requereix, per innovadora davant de l'audiència, un aprenentatge de la incomprensió. No comprendre i esmerçar esforços a fer-ho, amb les eines adequades i la companyia també adequada, òbviament, és també una experiència important formativament parlant. Treballar en el desconcert que implica acostar-se a materials no estandaritzats, permet elaborar estratègies i buscar respostes a preguntes clau per a la comprensió posterior d'altres produccions. La diversitat enriqueix l'experiència i acull també els dubtes sobre la proposta mediàtica més estandaritzada, la qual aposta indefectiblement per l'homogeneïtzació del consum. ■

La por en els infants

Una por normal

Des del moment en què neix, el nadó s'enfronta amb un món desconegut, caòtic i confús. L'interior de la mare estava protegit, contingut dintre d'un flux protector on no arribava cap canvi de llum ni temperatura, on els moviments no estaven sotmesos a la llei de la gravetat. El naixement comporta el canvi de vida més dur i violent. És empès i estirat des de la seva profunda pau a un espai sense límits amb un canvi bruscat de lleugeresa. Passa a un món d'aire fred i canviant, de llums i sorolls aguts. Amb els seus moviments de protesta porta l'aire fred als seus pulmons i l'expulsa de nou en el seu primer plor.

La por és una emoció bàsica que forma part del desenvolupament emocional. Aquesta por, present des del moment de néixer en què el pas des d'un mitjà líquid a un d'aeri comporta un canvi que depassa els recursos emocionals del bebè per afrontar-lo, es revifa en cada nova experiència que hem d'enfrontar. Com a tal, ens acompanya des del naixement i adquireix noves dimensions i qualitats al llarg de tota la vida. Es pot dibuixar un continuïtat que va des de la por normal i adaptativa, que protegeix dels perills de la realitat externa que atempten la seva integritat, fins a pors extremes que paralitzen i que tenen les seves arrels en causes emocionals que provenen de dintre. Aquestes últimes són les pors que l'adult reconeix com a absurdes i incomprensibles.

ra al pit, la seva comprensió i cura, l'ajuden a recuperar part d'aquelles sensacions confortables, li permeten una sensació de continuïtat, i ajuden a fer més progressiva aquesta transició, que altrament podria ser tan traumàtica.

Ben aviat el seu món es divideix en dos: allò que satisfà i dóna plaer, «allò que és bo», total-

Antònia Grimalt

Tot plegat és un cúmul de sensacions, que, de la mateixa manera que tots els seus òrgans s'han d'acoblar per tal de sobreviure biològicament, necessiten ser integrades i contingudes per tal de poder atrevir-se a viure i a rebre el que li ve d'aquest món que ha esdevingut tan perillós. Els braços de la mare, els batecs del seu cor quan es posa la criatura

ment contraposat a allò que provoca tensió, frustració i malestar, «allò que és dolent» que vol defugir o atacar. El malestar que prové de causes internes (gana, fred, ansietat) d'entrada serà atribuït a aquest món extern enemic. El bebè no reconeix els «perills» que li vénen des de dintre i aleshores també la realitat externa resulta la dipositoria d'aquestes vivències no reconegudes com a pròpies. Així ens poden sorprendre temors que ens resulten incomprensibles, com, per exemple, la por d'un nen molt petit als sorolls que fa l'aigua de la banyera quan es destapa, com si ell també pogués esmunyir-se i desaparèixer com l'aigua, pel forat. O aquell cas d'un nen que encara no sabia parlar i que tenia autèntiques crisis de pànic en veure unes sabates atrotinades de la mare que tenien la sola desenganxada. Quan es va poder expressar amb paraules deia que les sabates eren una «boca que se'l podia menjar».

És el seu malestar i la frustració i ràbia que l'acompanyen, que queden posades a fora, en el món extern. En la seva fantasia, el nen atribueix poders màgics als seus pensaments i desitjos.



D'entrada no diferencia el que ell imagina del que passa a la realitat. I el que ell representa en imatges té a veure amb la intensitat de les seves tendències amoroses o destructives i la seva capacitat de tolerància a la frustració. La qualitat d'aquesta dinàmica serà la mesura dels temors i les pors que sent el nen i, en el futur, en determinades circumstàncies, l'adolescent, l'adult i el vell.

Progressivament, la seva fantasia s'organitzarà en un món de fades o de bruixes, de monstres i salvadors. Això l'ajudarà a mitigar el pànic pel fet de poder delimitar i representar les seves energies amoroses i agressives en un món imaginari i, després, en un espai de joc on es desplegaran d'una manera més controlada i menys terrible tota una sèrie d'experiències i sentiments de tota mena: agradables i desitjables, desagradables i temibles; els seus impulsos agressius i la seva confiança en l'amor que ha rebut i que l'ajuda a mitigar la seva por i li dona forces per reparar les destrosses.

Potser l'experiència més difícil i determinant a

la qual s'enfrontarà des del primer moment de la vida són les diverses absències i separacions, d'altra banda inevitables, de la mare. Aquest fet de la separació i diferenciació de la mare, en primer terme, i de l'altre en general, té una transcendència i una significació essencial i fonamental en el desenvolupament i creixement de l'individu. Podríem dir que s'hi troba la llavor i l'estel que orientarà el futur infant i el farà capaç d'estar sol, però no desvalgut, i funcionar de manera autònoma sense que les pors el paralitzin. De manera progressiva, segons les capacitats d'ambdós, de la mare i del fill, les successives retrobades i els reconeixements després de repetides experiències de separació enfortiran la confiança del nen i el capacitaran per afrontar futures separacions (hospitalitzacions, viatges, control d'esfínters). L'aparició del llenguatge verbal és un assoliment important i implica una nova diferenciació i, en un primer moment, allunya el nen de la mare, ja que fins llavors compartien un codi de comunicació ben conegut per tots dos, molt directe, d'expressió primitiva i

condensada de les seves experiències. Aquest és un moment molt delicat per la tendència a fer-lo créixer massa ràpid i creure que pot expressar-ho tot en el nou codi parlat. Si ha de renunciar massa sobtadament al primer, si això comporta un distanciament, por veure's submergit novament en un món terrorífic.

Tot aquest procés de diferenciació progressiva, de reconeixement d'ell mateix i de la mare com algú separat, forma part dels passos progressius pels quals passen tots els infants en el curs del seu desenvolupament.

Si tot això no es produeix dins d'uns determinats marges, el nen, sense adonar-se'n, sense ser conscient, por sentir-se fràgil, que no s'aguanta, que no se sosté, que la seva vida i la dels altres està en perill. I sentir-se insegur i atrapat per aquests terrors.

En els primers anys de vida, els temors són freqüents i abundants. Poden estar relacionats amb el menjar i el mossegar, o amb els productes que surten del seu cos, o amb la preocupació pels genitals. I vinculats a conflictes de relació

amb la mare, o amb pare i mare, o bé amb els germans.

La por d'anar a dormir

L'hora d'anar a dormir és especialment conflictiva. Esdevé una important dipositària de les pors del nen, ja que es el període del dia en què el nen se separa dels pares, es queda «sol» en el seu món de fortes emocions i les pors que aquestes li poden «despertar». La seva imaginació és molt rica i les intenses i contradictòries emocions del dia poden convertir-se en imatges terrorífiques durant la nit. Així per exemple, una nit en Miquel es va despertar cridant que hi havia foc al seu llit. Aquell dia havien fet un foc al camp. La mare li va dir que el foc no era al seu llit i li va explicar que quan la gent dorm acostuma a veure contes amb figures que es diuen *somnis*, i que ell havia tingut un somni sobre el foc. Per a en Miquel, va ser important poder donar un nom a allò que li havia ocorregut, perquè així d'alguna manera podia manejar la por que el somni li havia provocat. Més tard el nen va dir, referint-se al foc: «Era al meu llit, però era al camp.» Això dóna una certa mesura de com pot ser de «real» el foc de les seves emocions.

Els infants petits habitualment desenvolupen algun tipus de ritual per poder relaxar-se per tal d'agafar el son. Així, una nena necessitava fer una volta per tota la casa amb el pare i la mare, i dir «bona nit» a alguns objectes de la casa en ordre rigorós: «bona nit quadre», «bona nit cortina» i així successivament. Un altre nen necessitarà col·locar un gran nombre de joguines sobre el llit, en un ordre rigorós i sempre les

mateixes. El que és més freqüent és que desenvolupin una preferència especial per un peluix, que serà com una mena de companyia que l'ajudarà a separar-se de la mare i a mantenir una continuïtat amb ella a través del seu contacte.

La por de la foscor

La foscor es pot constituir fàcilment en la representant de tot allò que és desconegut d'aquest món que està començant-se a ordenar, a organitzar. El nen té una idea molt rudimentària sobre on acaba el *món de dintre* i on comença el *món de fora*. Això es pot veure aguditzat sota la foscor, un territori, un espai, on no es poden percebre els límits del món exterior i on fàcilment el món interior pot passar la frontera i regnar en un únic espai ocupat per la seva imaginació i els seus sentiments i emocions.

Temors i fòbies

Tots sentim por de vegades. Sentir por no sols és una cosa natural, sinó una cosa necessària per a la pròpia supervivència. És indispensable reconèixer el que pot representar una amenaça o un perill per a la vida. La por pot actuar com una alarma interna que ens avisa de la possibilitat d'aquest perill.

De la mateixa manera, tots els pares volen que els seus fills aprenguin a reconèixer els perills del foc, el trànsit, pujar massa amunt o menjar plantes desconegudes. Alguns dels perills, el nen els aprèn per pròpia experiència en les seves exploracions i aventures. De vegades els infants es neguen a escoltar, però ben aviat aprenen que

els plats calents cremen i les espines de les roses punxen. És necessari ajudar-los a aprendre a reconèixer i diferenciar les situacions de perill real de les pors que només pertanyen al seu món imaginari, ja que la forma en què el nen percep els perills del món *extern* sempre depèn de les creacions de la seva prolífica imaginació, que n'està tenyida. El seu *món de dintre*, igual com passa en els somnis d'infants més grans i adults, conté els seus desitjos, pensaments i afectes més vehements. Les persones o situacions que li fan por són mil vegades més terrorífiques que tot el que pugui passar a la vida real, a causa d'aquestes fantasies.

Durant els primers tres anys de vida, és habitual que es manifestin tota mena de pors i temors que solen ser de curta durada i desapareixen espontàniament si el nen se sent comprès i estimat. Als quatre anys, sovint tornen a reviuire la major de totes les pors: perdre la mare o que els abandoni. Sovint aquesta por no es manifesta de manera directa, sinó projectada sobre alguna situació irracional que s'associa a la idea de perdre la mare i que no sempre és fàcil d'entendre i pot provocar irritació. Una «comprensió» excessiva seria l'altre extrem: si donem massa importància a la por del nen, pot fer-ne ús per satisfer els seus capricis, fins i tot quan no té por. El punt mitjà és difícil de trobar i, de vegades, es poden tractar molt a la lleugera, i en el pitjor dels casos arribar fins a la burla situacions que realment són esfereïdores per al nen. Això no l'ajudarà a ser capaç d'afrontar els temors sinó que els augmentarà per culpa de la situació frustrant a la qual se sent abocat. Però, malgrat les seves pors i rabietes, el nen de qua-

tre anys està més segur de la pròpia identitat. Té encara una gran necessitat dels pares, però pot exercir un control més gran sobre els seus sentiments i impulsos; té una comprensió del món extern i disposa de nous mitjans per afrontar-s'hi.

La por dels canvis: l'escola

Davant d'altres fets o etapes de la vida com poden ser l'escolarització, l'adolescència, etc., als quals s'enfrontarà per primera vegada, es despertaran tota una sèrie de mecanismes, emocions, sentiments, etc., que semblaven superats, però que retornen juntament amb altres capacitats adquirides al llarg del seu desenvolupament i que l'ajudaran a encarar-les amb una fortalesa i autonomia més gran, encara que no deixaran de fer-se presents.

Així s'explica que, a la escola, al parvulari i a l'escola bressol surtin pors antigues o noves davant de les noves situacions que viu, de soladat; no té la mare i tampoc no té la mestra per a ell sol. El nen pot sentir una gran frustració pel fet d'haver de compartir les atencions de la mestra. Això li desperta ràbia envers els infants i pot tenir por del contacte, perquè els atribueix la seva pròpia ràbia: li poden fer el mateix mal que ell faria. Sovint un pot arrapar-se a una joguina i considerar-la una propietat exclusiva per tal de superar i suportar la sensació de desemparament. Si un altre se li acosta i la hi treu, l'atac de ràbia o de pànic pot ser terrorífic. Aquestes situacions són sovint malenteses i difícils de manejar, ja que suposa que se'ls ha d'ensenyar a compartir. Però, per arribar a poder seguir la tendència natural a la comunicació i el joc, l'in-

fant ha d'haver pogut assolir la situació de saber qui és i què és el que li és propi per tal de poder compartir-ho amb els altres sense tenir la terrible sensació que li arranquen una part d'ell mateix.

La majoria de les pors i fòbies dels nens petits tenen el seu origen en un temor relacionat amb la seva pròpia seguretat o en el temor d'ocasionar dany a alguna persona estimada, bé amb el desig bé amb l'acció.

No sempre podem saber quina és la causa d'una por sobtada. Però és convenient no adoptar una actitud lleugera de subestimar-la i considerar-la una «bestiesa». En tots els casos existeix alguna raó subjacent, encara que l'infant sigui incapaç de parlar-ne i nosaltres no puguem descobrir-la.

El nen que no té por

És una de les situacions més preocupants i pot ser l'inici d'una problemàtica, que amb els anys pot agreujar-se: la del nen que no veu els perills o que en nega l'existència. Podem diferenciar dues situacions: d'una banda, la del nen que té molta por i tendeix a fugir cap endavant sense escoltar-se ell mateix, de vegades per una manca de ressonància i comprensió de la gent que l'envolta i una idea malentesa del que representa ser «fort». De l'altra, la del nen que es refugia en la seva pròpia fantasia i es fica en la pell d'un personatge fantàstic omnipotent a qui no pot passar res. Un exemple extrem i tràgic d'aquesta situació és el del nen que fa uns anys es va tirar per la finestra perquè creia que podia volar com Superman.

Epíleg

En els primers anys de vida del nen, les dificultats són més la regla que l'excepció. Els conflictes i perturbacions relacionats amb sentiments i impulsos intensos i aclaparadors dels infants petits formen part del procés de desenvolupament normal. Els pares ho saben, però és inevitable que se sentin confosos i no arribin a tenir clar si la difícil etapa per la qual en un moment passa el seu fill és només una fase de desenvolupament normal, o més aviat es tracta d'un problema per al qual haurien de demanar ajut. Si el problema persisteix durant molt de temps, si sembla particularment intens i agut, si el nen està trist i no pot jugar, és convenient demanar ajut a un professional.

De vegades, els pares estan preocupats, però tendeixen a deixar de banda aquesta preocupació. Precisament durant els primers anys és quan es poden detectar i solucionar els problemes, i desencallar situacions difícils en un temps relativament breu. Sovint es demana ajut quan els nens són molt més grans, els problemes s'han agreujat i tenen una solució més difícil. De vegades una conversa amb els pares pot aclarir un problema normal i alleugerir considerablement la situació. ■

Bibliografia

- HARRIS, M., i altres (1973): *Su hijo año a año*, Buenos Aires: Paidós.
 ISAACS, S.: *Años de infancia*, Buenos Aires: Imán.
 WINNICOT, D. R. (1958): *La capacidad para estar solo*.

Què sabem dels refredats dels més petits

Equip pediàtric d'atenció primària i pares

El pediatre i la infermera pediàtrica d'atenció primària vetllen pel desenvolupament normal dels nens, des del naixement fins als quinze anys d'edat, i ofereixen als pares un seguiment continuat dels factors somàtics, psíquics i ambientals dels seus fills, a més de visites puntuals per problemes de salut. La nostra situació de primera línia és privilegiada per a la detecció, la prevenció i el tractament dels problemes del nen. Hem de transmetre a les famílies el nostre interès pel seu fill, el respecte als drets de l'infant, oferir suport en les situacions difícils, que serà més eficaç si hem fet possible una relació de confiança entre la família i el pediatre.

L'equip pediàtric acull els nous pares i el nadó, i està atent que mare (o substitut matern) i fill estableixin el vincle amb afecte, contacte i comprensió. Tots sabem que el nadó necessita d'una manera contínua la seva mare (o el substitut matern), que és qui té cura de les seves necessitats bàsiques (tant físiques com emocionals) dels primers anys de vida, per poder sentir-se segur i progressar en les diferents etapes del seu desenvolupament.

A les consultes de pediatria ens trobem diverses estructures familiars: família tradicional, famílies de només pare o mare, famílies divorciades o

Com més petit és un infant, més fàcilment agafa infeccions. La maduració immunològica és un procés evolutiu i actiu que dura fins als tres o quatre anys. Els refredats són constants i comuns, i generen preocupació a les famílies i mestres. Cal saber-ne les causes, l'evolució i el tractament, alhora que, com en altres aspectes de salut, cal dur a terme un treball conjunt entre professionals que promogui hàbits saludables entre els infants.

Elisenda Trias

separades, pares o mares sense parella, parelles de fet, pares homosexuals, custòdia compartida, convivència amb avis, etc., i ens cal ser respectuosos i supervisar que el funcionament de qualsevol tipus de família ajudi el nen a aconseguir el seu màxim potencial.

Són poques les mares que poden estar tot el primer any amb el fill. La majoria s'han d'incorporar a la seva feina, algunes d'elles molt aviat (treball autònom) i la majoria després de la baixa maternal (quatre mesos oficialment o cinc mesos si s'afegeix el mes de vacances), ja sigui per necessitat econòmica o per preservar la projecció personal. Cada mes, ja sia pediatre-infermera o infermera sola, els cita a consulta per al seguiment del lactant, l'alimentació, el creixement, el desenvolupament psicomotor, etc. I entre altres coses ens interessem per si la mare ha de tornar a treballar, quan s'incorporarà, si farà jornada completa o reduïda, si ha de buscar feina, etc., i si ja saben amb qui deixaran el nen quan comencin a treballar. El nostre interès ajuda al fet que s'ho comencin a pensar, i així tinguin prou temps per sospesar avantatges i inconvenients de les diverses solucions: tornar-se amb el pare si l'horari d'ambdós ho fa possible, deixar el nen a casa amb una altra persona (àvia, tia, mainadera, etc.), o bé pensar a portar-lo fora de casa, ja sigui a càrrec d'una àvia, tia, o mainadera, sol o amb altres nens de la mateixa edat, o portar-lo a la llar d'infants amb horari escolar o a hores convingudes, o bé buscar un «espai familiar» (per exemple, la Casa dels Colors de la Zona Franca) per a nens menors de tres anys, però amb un adult present.

La necessitat de deixar el fill petit en altres mans és una preocupació gran per als pares i també el fet de decidir amb qui i on deixar-lo. Molt



El nen, com més petit més fàcilment agafa infeccions.

sovint el pediatre és interrogat sobre el benefici o no de portar el nen petit a la llar d'infants i ens pregunten quin és el millor moment per al nen. Sempre respectarem la seva tria, que per motius personals, laborals, socials dels pares, els sembla la millor per al seu fill, i els avancem que segurament ens veurem més sovint, sobretot per mocs, tos, febre o diarrees, i comencem a preparar la primera separació mare-fill.

Creences dels pares sobre el refredat del seu fill

Us presentem l'enquesta telefònica feta a 68 pares sobre l'últim refredat del seu fill.

El 70,6 % van portar el nen al pediatre, una tercera part foren visitats el primer dia d'inici de la simptomatologia, el 43 % entre el primer i el tercer dia, i la resta al cap de més de tres dies. És estadísticament significatiu

que consultin més els pares més joves, amb estudis mitjans-superiors, i amb nens més petits. El motiu principal de la consulta fou la febre (45,9 %) i la tos (22,5 %). Les creences dels pares sobre el refredat comú són sorprenents: un 62,7 % creuen que és causada per la climatologia, només el 16 % creuen que és infecciosa. El 73,3 % temen que un refredat pot portar complicacions, sobretot si es cura malament (en un 43 %), si el nen té poques defenses (el 18 %) o si el nen té febre (un 10,7 %).

El 31 % van rebre tractament antibiòtic (sol o amb mucolític); un 30 % no van rebre antibiòtics i van utilitzar mesures com rentats nasals, bafos, etc. El 3 % van demanar consell a algun familiar o amic i el 6 % van demanar consell al farmacèutic.

Constatem la gran ansietat i por de gravetat que tenen els pares davant la malaltia dels seus fills, i que molts necessiten la supervisió del pediatre per quedar-se tranquils.

Què cal saber dels refredats?

El pediatre és qui ha d'informar els pares sobre què és un refredat, explicar l'evolució normal esperada i quins símptomes han de vigilar perquè no hi hagi complicacions.

El nen, com més petit és, més fàcilment agafarà infeccions, perquè s'ha d'anar posant en contacte amb gèrmens desconeguts per a ell, ja que la maduració immunològica és un procés evolutiu i actiu que no s'acaba fins als 3-4 anys. A més, a la llar d'infants es reuneixen un nombre important de nens petits, susceptibles d'agafar infeccions, la gran majoria refredats, malalties banals. Els refredats són més freqüents entre els lactants i els nens petits que van a l'escola bressol que entre els que es queden a casa. El nombre de refredats varia molt entre un nen i un altre. Els que van a llars d'infants generalment tenen de tres a nou refredats durant l'hivern, aproximadament un refredat cada sis setmanes. Dos refredats consecutius que durin uns deu dies cadascun pot semblar una malaltia de tres setmanes.

El refredat comú és una malaltia autolimitada d'origen viral. Els símptomes principals són mocs, congestió nasal, tos, febre, acompanyats de pèrdua de gana. Sovint no hi ha febre, de vegades només febreta, algun estornut, llagimeig, flux nasal, sense alteració de l'estat general, però sí una mica de malhumor i menys gana. Si produeix febre, aquesta pot durar uns quatre o cinc dies (dos o tres dies de febre alta, que pot arribar a 39-40° C, i dos dies de febreta), i la secreció i la tos poden durar fins al final de la segona setmana. L'evolució normal de la secreció nasal d'un refredat comú passa per un estat més líquid, transparent, abundant, i en dos o tres dies és més ric en moc més viscos, i el líquid transparent es torna groc, gris-groc, i per últim groc i groc-verdós, per tornar a ser transparent en la curació.

La majoria de lactants i nens petits no necessiten tractament farmacològic per al refredat. El millor tractament simptomàtic és donar antitèrmics si té febre per sobre de 38,5° C i utilitzar el sèrum fisiològic (mitja cullerada de café de sal dissolta en un got d'aigua) per netejar les fosses nasals dels lactants, sobretot abans dels menjars i de posar-lo a dormir. El sèrum es pot posar amb xeringa, sense gaire força, i després amb la pera de goma fer el buit tapant amb el dit l'altre forat.

En nens més grandets, es pot utilitzar el sèrum fisiològic tebió si el moc és molt espès i ressec, i ensenyar a mocar-se, millor amb mocadors perso-

nals de fil o de cotó (els de paper irriten el nas i fan mal en mocar-se), i amb la prevenció de tapar bé un forat del nas i fer força per buidar els mocs tot fent el buit.

A casa, es pot aprofitar l'estona del bany diari per fer bafs (obrir l'aixeta d'aigua calenta i humitejar l'ambient). La tos és una defensa i és bo que estosseguin per mobilitzar el moc. La tos empitjora de nit, quan el nen està en posició horitzontal, a causa del goteig nasal posterior, i millora si dorm amb el capçal del llit aixecat (manta doblegada sota el matalàs) o col·locant llibres o falques de fusta sota les potes del capçal del llit. S'ha de procurar estimular l'ingesta de líquids perquè el nen es nota la gola seca ja que en tenir el nas tapat pel moc o per la inflamació, la respiració és més bucal, i també per liquar el moc i així facilitar que no s'enganxi i dreni millor. La poca gana és de vegades el primer símptoma d'un refredat, i s'ha de respectar la gana del nen, oferir-li menjars més tous i que li vinguin de gust, sabent que una vegada passat el refredat recuperarà les ganes de menjar.

Si els refredats són molts i seguits, els pares els poden viure com a constants (nen que no acaba d'estar mai bé) acaben amb la paciència dels pares i desgasten la relació família-pediatre (vol dir moltes visites al pediatre demanant solucions màgiques). Els expliquem el que els pediatres coneixem com «la síndrome del nen de guarderia», que són nens una mica refredats, que van aguantant, que el dijous ja menja menys i el divendres té febreta i a la tarda, quan els pares tornen de treballar, el porten al pediatre. Passa el cap de setmana a casa, recuperant-se, i el dilluns torna a la llar d'infants, encara amb mocs i tos, fins al proper cap de setmana, que torna a tenir febreta... i així diverses vegades.

Els pares han de tenir previst qui tindrà cura del nen durant la malaltia, ja que un nen amb febre i malestar general ha de passar el refredat a casa, on els pares, avis o alguna altra persona en tindran cura, i cal allargar un o dos dies sense febre a casa abans de tornar a la llar d'infants.

S'ha de pensar en una complicació si el procés triga a resoldre's i cal anar al pediatre per descartar sobreinfecció bacteriana (otitis, adenoiditis, pneumònia, bronquitis, etc.).

Si l'evolució de la malaltia és com ha pronosticat el pediatre o fa el curs d'altres refredats anteriors, no cal fer control clínic mèdic (excepte en els casos que el pediatre ho cregui convenient), ni cal informe mèdic o l'alta per part del pediatre per a l'escola.



En compartir, fàcilment es transmeten infeccions.

Interrelació pediatre-llar d'infants

La llar d'infants no és sinònim de guarderia, que seria només «guardar» el nen mentre els seus pares treballen, sinó que té sobretot una finalitat educadora, en comunitat amb altres infants de la mateixa edat, sense rivalitzar amb els pares, sinó amb una funció complementària educadora amb la família. La llar d'infants ajuda els pares en l'educació del nen petit i en l'aprenentatge d'hàbits saludables.

El personal de la llar d'infants, a més de tenir nocions de puericultura i d'higiene, de psicologia i conducta infantil, ha de saber distingir entre un nen sa i un nen malalt o que no es troba bé. Cal que els professionals de l'educació de l'escola bressol coneguin el mecanisme de transmissió de la malaltia, la facilitat de la disseminació, la probabilitat d'immunitat entre els contactes, els recursos per prevenir la infecció en els contactes, etc. Molt sovint, el període de contagi comença uns quants dies abans del

diagnòstic de la malaltia, i el nen resta asimptomàtic. El fet que comparteixen joguines i objectes fa que fàcilment es transmetin moltes infeccions per mitjà de les secrecions. Les normes de rentar-se les mans amb aigua i sabó immediatament després de la manipulació amb els nens (de mocar-los) i de rentar els objectes, les joguines i ensenyar els nens a tosir amb la mà davant la boca, són normes per prevenir el contagi.

En cas de nen amb febre, cal baixar-la-hi i avisar la família. Les escoles bressol han de tenir material de cures i medicaments antitèrmics.

Cal recordar que els lactants petits són més susceptibles a algunes infeccions potencialment greus com les produïdes per l'*hemophilus B* (és recomanable la vacuna) i el VRS que produeix bronquiolitis, i sempre cal que els visiti el pediatre si tenen febre o tos i dificultat respiratòria.

Seria bo que hi hagués una connexió sistemàtica entre el pediatre de l'ABS (àrea bàsica de salut, del territori geogràfic on hi ha el centre de salut) i les diverses llars d'infants que hi ha en aquesta àrea geogràfica, ja que ambdós professionals tenim com a objectiu prior

ritari l'atenció global de l'infant. Actualment, l'únic contacte pediatre-llar d'infants és el certificat o informe que fem per a la matrícula quan l'infant comença a anar a la llar d'infants, en el qual diem que el nen està bé de salut, té les vacunes correctes i no pateix cap malaltia infectocontagiosa. Per les mares ens assabentem del que mengen els nens a la llar d'infants, de l'adquisició d'hàbits saludables, de l'educació del control d'esfínters, etc. Convindria una interrelació amb les educadores de la llar d'infants per reflexionar conjuntament com transmetre a pares i nens hàbits saludables, educar per a la salut i per prevenir, ja que la llar d'infants pot ser origen d'epidèmies i contribuir a la difusió d'una malaltia. Es podria, a més, fer interconsultes puntuals, ja que també a la llar d'infants es poden detectar possibles dificultats en el desenvolupament del nen i conjuntament es podrien oferir intervencions precoces per resoldre-les i fer derivacions si fos necessari. ■

En Pere i el gegant golafre

Roser Ros i Vilanova

Vet aquí una versió personal de la rondalla núm. 327C, segons el catàleg d'Aarne-Thomson, a la qual J. M. Pujol va donar el nom genèric d'*El gegant s'endú l'heroi dins el sac*¹ i Joaquín Díaz juntament amb Maxime Chevalier van anomenar *La bruja lleva al héroe a su casa en un saco*.²

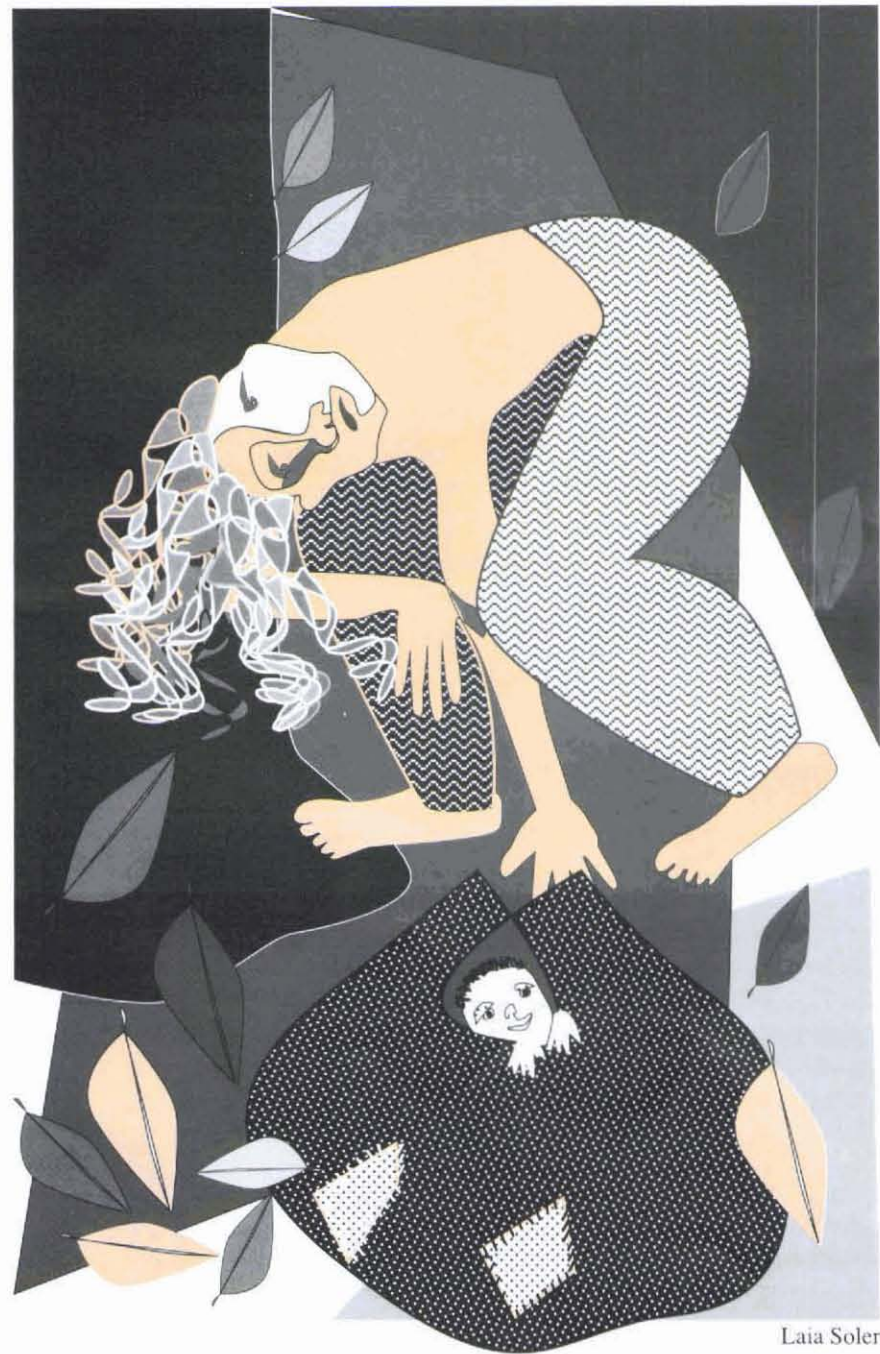
Aquesta rondalla està molt estesa, cosa que explica la profusió de noms propis adjudicats al nostre heroi: al Principat, pren el nom de Joanic de les figues (Joan Amades l'anomena així); a Mallorca, Alcover el batejà com a Toni Garrigel·lo; a Menorca, Andreu Ferrer l'anomena Ciuronet; a Castella, Aurelio M. Espinosa el va recollir sota el nom de Periquín.

Els trets més característics d'aquesta rondalla són: un personatge petit (encara que la seva petitesa no és tan increïble com la d'en Trompetet o Patufet) s'enfronta a un personatge gran i babau (com ara el gegant); el personatge gran el vol ficar dins el sac i el petit l'enganya fins a tres vegades; una altra de les característiques és que en aquest relat es pot prescindir perfectament de la figura de l'adult (o sigui de la funció de pupil·latge per part de la mare o semblant).

He elaborat aquesta versió ran ranet de la d'Aurelio M. Espinosa.³ L'actual és, però, molt més senzilla que la del recopilador castellà i l'he despullada dels trossos en què apareix molt de sang i fetge. D'altra banda, a l'hora de donar títol a la meua versió, m'he inspirat en un que va fer servir en Valeri Serra i Boldú,⁴ tot i que el contingut de l'una no té res a veure amb el de l'altra. El fet que l'heroi es digui Pere és causat perquè, en les rondalles de tradició oral, acostumaven a dur aquest nom els nois que no coneixien què cosa era la por, com el nostre heroi d'avui. ■

Notes

1. PUJOL, J. M.: "Contribució a l'índex de tipus de la rondalla catalana" (tesi de llicenciatura del Departament de Literatura Catalana. Universitat de Barcelona, 1982, inèdita).
2. DÍAZ, J., i M. CHEVALIER: *Catálogo tipológico del cuento folklórico español*, Madrid: Gredos, 1995.
3. Aquesta versió apareix al *Catálogo tipológico del cuento folklórico español*, pàg. 141-143.
4. SERRA i BOLDÚ, V.: "En Peret i el rei golafre", a: *Aplec de rondalles*, Barcelona: PAM, 1981.



Laia Soler

UNA VEGADA hi havia un vailet que tenia per nom Pere. Vet aquí que en Pere tenia molta gana (cosa que li passava molt sovint) i com que no tenia qui li posés el plat a taula (cosa que també li passava molt sovint), ell que sí que s'enfilà a la figuera disposat a omplir-se la panxa de figues.

Quan era allí dalt, va sentir una veuarra que deia així:

–Qui ets i què hi fas, aquí dalt?

–Em dic Pere i estic menjant figues! –va contestar ràpid com el vent el vailet, però com que encara no sabia a qui pertanyia aquella veuarra, va afegir:– I tu, qui ets i per què em fas aquesta mena de preguntes?

–Sóc un gegant i et faig aquesta mena de preguntes perquè sóc més alt i més gros que tu. Hi tens res a dir? –va contestar l'amo de la veuarra. Però al cap d'un moment va prosseguir:– Per cert, si menges figues deu ser que tens gana, oi?

–Sí que en tinc, senyor gegant!

–Doncs jo també. I, com que ja t'he dit que sóc més alt i més gros que tu ara jo et mano que me'n donis tantes com jo vulgui si no vols que et venti una plantofada –féu el gegant per tota resposta.

Però en Pere no era d'aquells que se'ls arruga el melic davant d'una situació com aquesta, de manera que encarant-se amb aquell fatxenda li va dir:

–Senyor gegant, ja pot anar esperant si li sembla que li serviré tantes figues com vulgui. Si té gana, enfilis a la figuera i culli-se-les vostè mateix, que jo ja tinc prou feina per a mi.

Aquella resposta féu enfadar el gegant molt i molt, i com que realment era més alt i més gros que en Pere, que al seu costat no semblava sinó un trosset de borriçol, el va agafar pel clatell i el va ficar de dret dins el seu sac i se'n va anar cap a casa.

Però essent a mig camí, al gegant, li van venir ganes de pixar i va deixar el sac al costat del camí per poder fer millor la feina, cosa que va ben aprofitar en Pere per escapar-se del sac i, per tal que el gegant no notés la seva fugida, hi va col·locar una pedra.

Quan el gegant ja havia pixat, va tornar a agafar el sac i va exclamar:

–Caram! Diria que aquest sac pesa més ara que no abans. A veure si aquest Pere s'ha engreixat pel camí.

En arribar a casa, va obrir el sac i en Pere no hi era. Davant d'allò, el gegant va dirigir els seus passos cap a la figuera on, de nou, en Pere estava allí enfilat recollint figues per omplir-se la panxa, que seguia tan buida com quan ha començat el conte.

–Vaja, vaja! Mira-te'l, si és en Pere que està collint figues!

–Sí senyor, ja ho veu, de nou per aquí dalt!

–Doncs saps què et dic? Que me'n cullis per a mi!

–Senyor, i que en sou de desmemoriats els gegants! Ja us he dit abans que no us en pensava pas collir ni una, ni mitja, ni cap!

I, per tot comentari, el gegant es va limitar a alçar la mà i, agafant en Pere pel clatell, el va tornar a ficar dins el sac. Se'l va posar a l'esquena i se'n va anar cap a casa.

Però essent a mig camí, al gegant, li van venir ganes de cagar i va deixar el sac al costat del camí per poder fer millor la feina, cosa que va ben aprofitar en Pere per escapar-se del sac i, per tal que el gegant no notés la seva fugida, hi va col·locar un munt de palla.

Quan el gegant ja havia cagat, va tornar a agafar el sac i va exclamar:

–Caram! Diria que aquest sac fa més embalum ara que no abans. A veure si aquest Pere s'ha fet més gran pel camí!

En arribar a casa, va obrir el sac i en Pere no hi era. Davant d'això el gegant va dirigir els seus passos cap a la figuera on, de nou, en Pere estava allí enfilat recollint figues per omplir-se la panxa, que seguia tan buida com sempre.

–Pere, Pere, saps que m'agradarà molt que em cullis figues?

–Ai senyor gegant! Sabeu tan bé com jo que no us les colliré, les figues! No sé perquè perdeu el temps demanant-me-les!

Vaja!, el gegant estava tan enfadat com les altres vegades i va tornar a engrapar el pobre Pere i el ficà dins el sac.

Però aquest cop no va tenir necessitat de res ni a mig camí ni al final de camí, de manera que va arribar a casa amb el sac a l'esquena i en Pere a dins. Va posar una olla d'aigua al foc perquè s'anés escalfant i així poder-hi ficar en Pere i fer-ne un caldo d'allò més gustós. Però abans de treure en Pere del sac, el gegant es va estimar més anar a avisar els altres gegants que d'aquí a no gaire passessin per casa seva, que els esperava un menjar molt especial.

Quan el gegant va ser fora, en Pere va aprofitar per sortir del sac i es va amagar dalt de tot de l'armari més alt. I tan bon punt el va sentir arribar, en Pere, prenent aire, va dir amb una veuota que semblava ben bé la d'un gegant:

–M'he permès venir abans que els altres perquè m'agradaria que tu i jo prenguéssim un bany, així quan arribin els altres els rebrem ben nets i polits.

El gegant no podia sofrir els banys amb aigua freda, per tant va acceptar el consell de la veuota (que pertanyia a en Pere, però ell no ho sabia) que aprofités l'aigua calenta de l'olla. I el babau del gegant hi va ficar el cap i en va quedar ben escaldat.

En Pere, per la seva banda, va aprofitar l'ocasió i va tocar el pirandó de dret cap a la figuera, on va poder menjar tantes figues com li va venir de gust sense que ningú es fiqués amb ell.

Propostes per a la renovació de l'ensenyament

APRENDRE I ENSENYAR A L'EDUCACIÓ INFANTIL

Eulàlia Bassedas, Teresa Huguet, Isabel Solé

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

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

- DESENVOLUPAMENT I 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

Aprende i ensenyar a l'educació infantil

Eulàlia Bassedas, Teresa Huguet, Isabel Solé

103



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

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

Infància centenària

Per celebrar que la nostra revista ja ha sortit al carrer 100 vegades, el 25 de febrer passat es va fer una festa d'aniversari. Hi va haver parlaments notables, pastís i xampany. Va intervenir-hi Montserrat Minobis, presidenta de la Comissió de Defensa del Col·legi de Periodistes. A més de remarcar que INFÀNCIA és un exemple a seguir pels mitjans de comunicació, cosa que li agraïm, va glossar diversos drets dels infants que Janusz Korczak va redactar: el dret a l'amor, a una mentida, una equivocació, un furt ocasional, a morir prematurament... També hi van intervenir Jordi Cots, adjunt al síndic de greuges per als infants, i Marta Mata, pedagoga. Us n'oferim les paraules.

Els drets dels més petits

Els infants petits tenen drets, però ells no ho saben; ni cal que ho sàpiguen. Tampoc no saben que una revista que parla d'ells ha sortit cent vegades al carrer. Els que tractem amb infants ho hem de saber per ells.

Els infants petits, com tots els infants, tenen drets per la mateixa raó que en tenen els adults: per créixer i ser persones. Fixem-nos que diem «ser persones», i no «fer-se persones».

Els drets dels infants s'han anat construint al llarg del nostre segle XX. Ha estat un procés llarg i difícil; però ha estat un procés admirable, tot i el que ha patit la infància. Hi ha hagut dubtes, és cert. Vist ara de lluny, les vacil·lacions ens semblen legítimes. Es comprèn que molts es pre-

guntessin per què han de tenir drets els infants. S'ha anat acceptant a mesura que canviava la concepció de la infantesa. Però aquest reconeixement encara no és ple.

Amb l'aprovació, el 20 de novembre de 1989 (aviat farà deu anys, doncs!), de la Convenció sobre els Drets de l'Infant, culmina, almenys de moment, tota aquesta evolució.

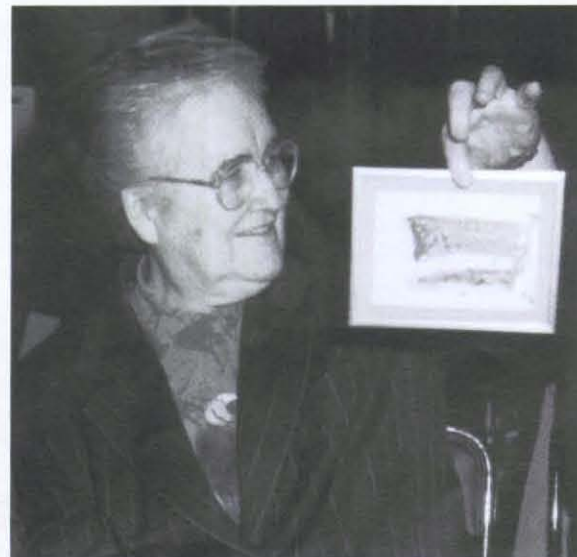
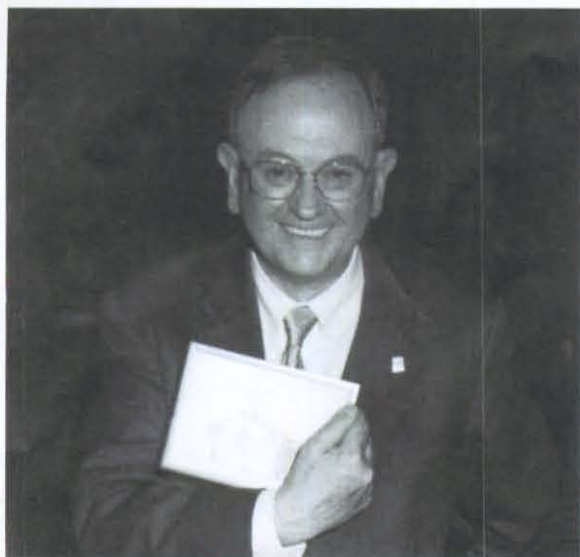
La Convenció, igual que el seu primer precedent, la «Declaració de Ginebra» de 1923, és un programa d'acció. Per això l'han de conèixer i servir-se'n aquells que es dediquen als infants. Respecte als textos que l'han precedit i que són a la seva base, la Convenció presenta una novetat: conté drets civils i polítics, drets que abans semblaven patrimoni exclusiu dels adults; o, en tot cas, potser dels adolescents. Són els drets, entre altres, d'opi-

nió, d'expressió, de salvaguarda de la vida privada: Ho enclouríem en un sol: el dret de l'infant al respecte. És el que ha costat més d'admetre.

Estaríem molt equivocats si penséssim que aquesta mena de drets no són atribuïbles als més petits. La Convenció abraça els drets de supervivència i aquests altres drets de participació. Uns reforcen els altres. I tots s'han de defensar.

La Convenció és un instrument de coneixença de l'infant, perquè els drets de l'infant són necessitats jurídicament protegides. I, per torna, només els que saben què és un infant els sabran fer complir. És per aquest motiu que els educadors, els mestres, els que tenen cura d'infants, han de ser els seus primers defensors.

Jordi Cots i Moner



Una revista de renovació pedagògica

INFÀNCIA és una, més d'una, revista de moviment de renovació pedagògica, i concretament de Rosa Sensat. No és una revista de casa editora, amb paràmetres editorials de recerca de temàtica i punts de vista d'actualitat, d'autors, «fora», de recerca de públic amb els condicionants de l'economia; INFÀNCIA és una revista «dins» d'un moviment de mestres, que ha de tenir en compte aquests paràmetres, però molts més, els propis d'un moviment.

INFÀNCIA neix «dins» la dinàmica del moviment de mestres per la millora de l'escola, que és molt complexa, feta de molts elements: treball personal i en equip a l'escola, amb tots els sectors de la comunitat escolar, compartit amb altres escoles, traduït en formació permanent de mestres, en recerca i prestació d'ajut també «fora», en els mestres més grans, la documentació, la universitat, en altres sectors socials, en altres poblacions i països, que es visiten, en altres llengües. Cal remarcar com una revista nascuda a Catalunya, per tractar de l'educació dels nens petits, aquí, ha fet el servei de donar vida a la seva germana *Infancia*, en castellà, que ha resultat una plataforma de trobada a compartir amb els interessats pel tema a la resta de comunitats d'Espanya i amb els tan mancats, però oberts als canvis, països de l'Amèrica llatina.

Concretament a Rosa Sensat, les vies de treball s'han repartit en dues èpoques: les de la relació teoria-pràctica, en el curs de tarda, cursos, seminaris, biblioteca, a l'hivern, i el treball d'obertura a la reali-

tat escolar del país, que es fa en l'emblemàtica Escola d'Estiu. En el centenari que avui celebrem, cal remarcar com després de ben formades les seccions de Llar d'Infants i Parvulari a l'hivern, INFÀNCIA neix a l'Escola d'Estiu, on se celebren els seus aniversaris, i neix dins, i amb tots els punts i vies, de la dinàmica de moviment de renovació pedagògica.

En el contingut de les seccions d'INFÀNCIA, hi trobem els elements d'aquesta dinàmica que permet construir i canviar sobre la pràctica de l'educació dels infants petits, la seva teoria, i difondre-les totes dues a través de la revista, de manera que la dinàmica s'obri a molts més interessats, i d'una manera especial faci patents els valors que li donen vida.

Aquest any, precisament, aquests valors del moviment de renovació pedagògica que és Rosa Sensat han estat estu-

diats en una tesi sobre els valors en els diaris de l'Escola d'Estiu, dels anys 1969 a 1979. Quins anys! N'han passat molts, d'anys, però els valors no passen, i ens serveixen per commemorar aquest «centenari» d'INFÀNCIA. Repassem-los simplement per ordre alfabètic, que ens els agrupa de manera ben curiosa:

- Tenim tres A, «Actuació i compromís», «Adaptació» i «Arrels», i no hi ha dubte de l'actuació i el compromís d'INFÀNCIA, respecte a l'educar el 0-6, i els drets dels infants, i adaptar-se als canvis del temps, però aprofundint sempre en les arrels del temps era temps.
- Dues C, «Col·laboració i participació» i «Cooperació», que infonen tot el treball de la revista i fins l'estructura d'*Infancia* en castellà, gairebé una revista cooperativa dels diversos grups per l'educació dels 0-6 en les diverses comunitats.

- Dues D, «Denúncia (voluntat de millora)» i «Discussió i crítica», que ara remarcaríem més per la voluntat de millora i la recerca de criteris.
- Una meravellosa E, l'«Espontaneïtat», tan pròpia dels nens petits, que s'encomana als seus mestres, i s'ha encomanat a la revista.
- Una I, la d'«Integració», que ens fa pensar com INFÀNCIA ha integrat i s'ha integrat.
- Una L, l'esclatant L de la «Llibertat», que veiem cim de tots els valors, dels drets dels infants i del treball d'educació.
- Dues R, la de «Reflexió» i la de «Responsabilitat», que ni cal reflexionar sobre la seva pràctica.
- I una S, la de «Sensibilització», que ens parla de sentiment i sensibilitat envers els infants, i de fer sensibles els lectors, ben altra cosa que captar-los en un comercial màrqueting.

Segurament si l'estudi s'hagués fet sobre els cent primers números d'INFÀNCIA, hauríem trobat alguns valors i alguns matisos més específics, però és un goig veure com de fons es coincideix amb els que donaren vida a una dinàmica tan oberta com la de l'Escola d'Estiu, i en uns anys tan difícils.

El repte, ara, per a redactors i lectors d'INFÀNCIA, és continuar en aquesta dinàmica, i amb aquests i més valors, per moltes centenes de números. Potser el que del passat, present i futur remarcaríem com a més propi d'ella seria el valor de la virtut pedagògica de la tossuderia.

Marta Mata i Garriga



I Congrés Internacional d'Educació Infantil de FETE- UGT, a Granada

Amb el lema «L'educació infantil a debat», del 18 al 21 de març d'enguany es va celebrar a Granada el I Congrés d'Educació Infantil. L'organitzaven FETE-UGT d'aquesta localitat, amb el suport i la col·laboració de les conselleries d'Educació i Afers Socials de la Junta d'Andalusia, l'Ajuntament de la ciutat i la Caja General de Ahorros de Granada.

El Congrés va ser un èxit de participació, amb 2.200 congressistes, la majoria joves, estudiants de les diverses branques de ciències de l'educació. També hi van assistir mestres i educadors d'educació infantil d'Andalusia i de la resta de l'Estat.

L'organització es va estructurar en conferències i taules rodones per a tots els assistents, i quatre tallers i set blocs temàtics, en què es distribuïen per afinitats. Es passava del comú a l'específic, de la teoria a la pràctica i, com sempre en qualsevol congrés, hi va haver un ampli intercanvi d'idees, es van descobrir experiències, es van establir contactes, en un moviment continu.

Durant les jornades de treball, es van anar trenant tres idees, fins a esdevenir evidents.

- *Una necessitat:* La necessitat de donar veu a la infància, la necessitat de reconèixer el seu espai social.
- *Un canvi de mentalitat, un canvi de concepte:* Per fer evident la infància, cal treballar per un canvi de mentalitat d'acord amb els principis de la Convenció dels drets de l'infant. Això

implica reconèixer-los i acceptar-los com a persones. Cal articular, tant en la vida pública com privada, els respecte als seus drets socials i civils. Per tant, cal garantir el dret dels infants a l'educació, però també a tenir responsabilitats.

- *Un compromís:* Com a conseqüència ineludible de les dues idees precedents, es va evidenciar la necessitat de treballar amb una nova coherència, en la qual els compromisos i les declaracions es converteixen en accions reals, en l'acció de govern, en l'acció sindical i d'altres moviments socials i professionals i en l'acció personal.

Podem dir, un cop més, que Granada ha estat un escenari magnífic per a l'esperança en l'educació infantil. En aquest Congrés, a més, la joventut dels participants i les idees reiterades obren finestres per on entren aires nous. Una iniciativa que hauria de tenir continuïtat.

La resposta del sindic de greuges

El desembre de 1997, la FaPaC va presentar un informe al síndic de greuges en el qual es reivindicava el compliment de la LOGSE pel que aquesta Llei indica sobre les escoles per a infants de 0 a 3 anys. S'hi incidia en la responsabilitat del Departament d'Ensenyament, tant en el tema de l'oferta pública com en el control de qualitat de les escoles, juntament amb l'elaboració immediata del mapa escolar 0-3 a Catalunya.

En la resposta del síndic de greuges, Anton Cañellas indica que el Depar-

tament d'Ensenyament «comunica que l'increment en l'oferta del primer cicle d'educació infantil es farà un cop consolidada la implantació del nou sistema educatiu». I, més avall, conclou: «ens hem adreçat al Departament d'Ensenyament reiterant-li la necessitat que les administracions públiques, dins de les seves possibilitats, configuren una oferta de places adequada a la demanda existent.»

Les maletes didàctiques del ferrocarril

El Servei d'Educació de l'Ajuntament de Mataró i el Centre de Recursos Pedagògics van presentar aquesta proposta didàctica en motiu del 150 aniversari del tren Barcelona-Mataró. La proposta consisteix en unes maletes, que contenen una gran quantitat de material i estan a disposició de les escoles que ho sol·licitin.

Per a més informació:
Centre de Recursos Pedagògics
Tel.: 93-758 22 87.
Museu del Ferrocarril
Tel.: 93-815 84 91.

Premis literaris El Barco de Vapor i Gran Angular

Aquests premis, convocats per la Fundació Santa Maria, estan dedicats al llibre infantil.

Més informació:
Fundació Santa Maria
Dr. Esquerdo, 125, 3r
28007 Madrid
Tel.: 91-573 02 99.

La nostra portada



A l'article «Propostes suggestives» del núm. 95 de la nostra revista, es creaven animals diversos a partir de materials de recuperació. Ara són trossets de natura, els que han suggerit, a la Berta Bosch i la Wanda Merino, de cinc anys, de l'escola pública Nabí de Barcelona les figures que il·lustren la portada.

Una faldilla prisada o que recull el moviment, potser? Una petxinal! Un musclo és el cos sòlid, fort, com una cuirassa, que omple de força el lleó. La frontera entre imaginació i realitat esdevé finíssima.

Si oferiu als infants la possibilitat de fer aquest tipus de treballs, ens agradaria saber-ho i donar-ho a conèixer. Tant si és un dibuix com una escultura, com les que ens emocionen en la bona pensada de Calder que apareix en aquest mateix número de la revista.

Learning from ages 0 to 6

Dreaming the Architecture, Building Childhood

MIGUEL A. ALONSO DEL VAL

There was a time when architects dreamt of a new school, a new space for education in which life, fresh air and sunshine would come to replace the old educational walls of the past, which had no inkling of the idea that play was the most serious activity childhood had to offer. Today, many years later, architects seem to have forgotten that the school is a world in which the poetics of the child's mind is formed, and that that is as important as the child's very safety.

Different Contexts and a Common Denominator: Thinking Through Childhood

SILVIA MORÓN

Improving our care of children in the schools as a major goal, and team work, as the motor force, and interchange as method, these are the common denominators of various projects and activities on a political, social and cultural basis.

School for ages 0-3

Talking about Adapting

DOLORS RAMOS

During adaptation, which is a period of main importance in and of itself, the

proposal of the reference person helps to improve the relationship between the children and the teachers, and parents as well. Applying it will create a stimulus chock full of questions and answers.

School for ages 3-6

Let's Work with Animals

M. TERESA FEU

A trip to the zoo brings school work to the animal world. And the animals can generate just heaps of activities. Little by little, we can build concepts. Animals are classified in terms of birth, what they eat, how they live. Little by little the classroom fills to the brim with animals, a complete zoo, and the children have on hand tons of content to work with.

The Book

TERESA RIBAS

With three-year olds, the teacher carries out a fascinating and participatory activity involving the beginning of a simple story and expanding it through the suggestions coming from the children. The final result is a book in which everyone has collaborated. A book by and for everyone.

The child and society

Breaking Moulds in Bolivia

ANNA AGUILAR

The month of September 1997 saw the celebration of the I Education Without Borders Congress of educators from the South and North covering a wide variety of locations within the country. That is why A. M. Rosa Sensat had the chance to find out what this organization was doing and the day to day operations of different teachers in Latin America. Joan Roig, from Education Without Borders talked about the work they are doing. And Armínia Colque, a Bolivian pedagogue, questioned the traditional education system and counterposed a vigorous defense of the active school model.

Practising Disbelief: Attitudes for Facing the Media

MARTA SELVA

Little importance is given to the interaction of media discourse. However, this is necessary for educating our tastes and capacity to enjoy audiovisual culture. We must learn to choose the audiovisual materials for our consumption and combine them with less conventional products, with suitable tools and the right company in order to promote diversity and let children distance themselves from the homogenization process of the media. It's all about learning how to eat well.

The child and health

Fear in Children

ANTÒNIA GRIMALT

Fear is a basic emotion that forms part of our emotional development. Its presence is felt from the moment we are born and is reborn during each new experience we face. One could draw a continuum that goes from normal and adaptive fear that protects the individual from the perils of external reality that attack one's integrity to the external fears that are rooted in emotional causes surging up from within. The latter are fears that the individual adult recognizes to be absurd and incomprehensible.

What we know about colds in little children

ELISENDA TRIAS

The younger the child, the easier it is to catch an infection. Immunological maturity is an evolutive active process that lasts until the age of three or four. Colds are a constant and extremely common and they generate concern in families and teachers. We have to investigate their causes, evolution and treatment, while, as is the case with other health questions, work together with professionals to promote healthy habits among children.

Traducció de Michael Tregobov

Bambini, núm. 9, novembre de 1997
«Viaggiando nella pedagogia del nido (1ª parte)»
Aldo FORTUNATI

- núm. 10, desembre de 1997
«Un acquario a scuola»
Stefano STURLONI

CLIJ, núm. 101, gener de 1998
«Elmer en Cantabria»
Javier García Sobrino

Cuadernos de Pedagogía, núm. 265, gener de 1998
«Hacemos galletas»
A. CRESPO y N. DEZA

Enfance, núm. 4, de 1997
«La compréhension des promesses par les enfants de 3 à 9 ans»
Virginie LAVAL

Guix, núm. 241, gener de 1998
«La poesia a l'escola»
Glòria BORDONS
«La poesia al parvulari»
Rosa M. RAMÍREZ

Infancia y adopción, núm. 2, juliol-desembre de 1997
«Jordi Cots, un ombudsman para la infancia»
Puri BINIÉS

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

juny 1998

48

maig

THORNTON, Stephanie: *La resolución infantil de problemas*, Madrid: Morata, 1998.



Un nou llibre que se suma als més de vint de la col·lecció Serie Bruner. En aquest cas, s'investiga com els infants desenvolupen la capacitat per resoldre problemes. Una feina que pot semblar ingrata, vista des de ments asèptiques, es converteix en un repte divertit en mans d'un nen.

Per definició, la resolució de problemes inclou el que es fa quan es té un objectiu i no se sap com assolir-lo. És una tasca estimulante, que porta a valorar els esforços propis, descobrir nous conceptes i inventar estratègies. A més, és una destresa social, que s'aprèn en la interacció de les activitats diàries. I comença ja al bressol: com es pot fer vibrar el sonall?

El llibre estudia el procés per resoldre'ls i com es desenvolupa durant la infantesa. Repassa les teories que ha generat, i que, com la de Piaget, queden desfasades. I apunta noves formes d'observar-ho. Interessant i amè.

Collectivités locales et accueil des jeunes enfants en Europe, Paris: Centre International de l'Enfance et de la Famille, 1997.

Del 5 al 7 de juny de 1996 es va celebrar a París un col·loqui internacional amb aquest mateix títol. El llibre que presentem en recull les actes.

El paper de les col·lectivitats locals esdevé essencial en el desenvolupament de serveis per als infants. I això els reporta un bon nombre de reptes per solucionar: la qualitat, la implantació, els recursos financers, etc. Cada població, segons l'estructura social que acull, ha d'adaptar la resposta de serveis que ofereix als infants. Les solucions són múltiples. Compartir-les ajuda a enriquir-se mútuament.



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 García-Berlanga, Esteve I. Gay,

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

Projecte gràfic i disseny de les cobertes: Enric Satué
Foto: Clara Elias
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
PVP: 850 ptes. IVA inclòs

Tots els drets reservats. Aquesta publicació no pot ser reproduïda, sencera o en part, ni enregistrada o transmesa per un sistema de recuperació d'informació, de cap manera ni per cap mitjà, mecànic, fotoquímic, electrònic, magnètic, electroòptic, per fotocòpia o qualsevol altre, sense el permís previ per escrit de l'editorial.

EScriu
a l'alcalde i
explica-li el teu
Somni Sobre
Barcelona.



Fes-nos arribar les teves idees a través d'internet (joanclos@bcn.es),
passant per les oficines d'Atenció als Ciutadans o escrivint a "La ciutat que volem",
Ajuntament de Barcelona. Plaça de Sant Jaume, 1, 08002 Barcelona.

BCN

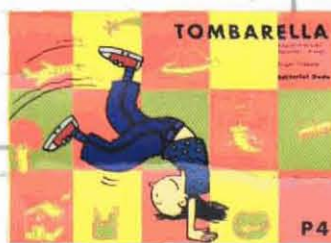
Barcelona. La ciutat que volem.

Educació Infantil



GRIMPADA P5

- **SI FA SOL** (2/3 anys)
Àlbum per a l'alumne
Guia del mestre



TOMBARELLA P4

- **Fitxer de psicomotricitat**
per a tots els nivells
d'Educació Infantil



SALTIRÓ P3

- **25 quaderns de lectoescriptura**
Sèrie vocals
Sèrie consonants

- **Els tres porquets** (4 anys)
La princesa Ratolina (5 anys)
Quaderns de vacances

- **Música**
1 quadern per a 4 anys
1 quadern per a 5 anys
Guia didàctica
Amb flautes i musicogrames
1 Disc compacte

- **Les nostres cançons**
Col·lecció de llibres de música
acompanyats de casset.
 - Jocs
 - Festes
 - Nadales
 - Animals de la granja
 - Taules de multiplicar