



in-fàn-ci-a

REVISTA DE L'ASSOCIACIÓ DE MESTRES ROSA SENSAT

2001

122

SETEMBRE
OCTUBRE

educar de 0 a 6 anys

Una nova revista

Amb el curs que ara tot just comença, neix una nova revista sobre l'educació dels més petits, una revista molt especial, una revista modesta i ambiciosa alhora.

Modesta en la mesura que inicialment es proposa sortir dos cops l'any, modesta també pel nombre reduït de planes. Però, amb tota la seva modestia, té una gran ambició: contribuir a articular l'Europa dels ciutadans, l'Europa de l'educació, l'Europa de la infància. Una revista amb l'ambició de fer visible l'Europa real, molts cops amagada, desconeguda o ignorada, l'Europa sense veu, a la qual cal donar-li.

Aquesta nova i apassionant aventura, en la doble tasca d'educar i de donar veu a través de les respectives revistes a l'educació dels infants més

petits, la iniciem amb velles companyes i companys d'altres països, d'altres indrets, d'aquesta Europa que volem contribuir a fer realitat. El ventall de partida, tot i que incomplet, recull les coordenades del nord i el sud, de l'amplia i dilatada experiència i de la frescor del que comença un nou camí.

Desitgem que INFÀNCIA A EUROPA, sigui una revista dialogant, oberta i propera a tothom qui comparteixi amb nosaltres les inquietuds i descobertes que el dia a dia de l'educació dels infants possibilita. És per aquesta raó que es proposa parlar amb el major nombre de llengües possible: comença amb l'anglès, castellà, català, danès, flamenc, francès i italià.

La seva presentació pública es fa a Escòcia en el marc d'un congrés, que, com el primer núme-

ro de la nova revista, proposa escoltar la infància fent sentir la seva veu i, amb ella, la de tots aquells a qui no s'ofereix la possibilitat de parlar o que, si parlen, ningú no entén o ningú no escolta.

En la nova revista, teoria i pràctica es mostren com un tot. En la mesura que es difon la teoria que es construeix al costat de la pràctica –documentant-la, reflexionant-hi, discutint-la i donant-la a conèixer– i la pràctica que s'allunya de l'espontaneïsm, esdevé rigorosa, flexible, capaç de veure el que de divers té cada infant, cada dia i cada instant.

Ara cal esperar que puguis compartir amb nosaltres aquesta nova aventura, per poder fer realitat aquest somni, que és la Europa dels ciutadans, l'Europa de la infància.

Plana oberta	Pàgines per a les opinions i els suggeriments dels lectors		2
Educar de 0 a 6 anys	Llenguatges generadors, o què volen saber els infants	Gabriel de Andrade	6
Escola 0-3	Encara són molt petits	Elena Lobo	14
Bones pensades	Construir un calidoscopi	INFÀNCIA	17
Escola 3-6	Més sobre els llibres de fitxes	Sara Pañella	18
	Cap a una acció educativa compartida família-escola	Teresa Sobas i Carme Vila	22
Escoltem-los	Un fi rajolí d'aigua		25
Infant i societat	El Malí	Mia Serra	27
	Com estimem els nostres fills	Paco Centeno	31
Infant i salut	Per què ploren els bebès?	Ángel Álvarez	35
El conte	Un conte australià. El fantasma de la platja de Santa Kilda	Anne E. Stewart i Kaye Keck	40
Llibres a mans dels infants	Protagonista l'infant. Un tast de llibres del Magrib	Rates de Biblioteca	42
Informacions			43
Abstracts			46
Cop d'ull a revistes	sumari		47
Biblioteca			48

Com cada any, la primavera comença mostrar-se, el color, la llum.

A la classe de les granotes (nou infants de 10 a 18 mesos) també apareixen elements florals, papallones, marietes, fruites, etc.

Una tarda, en llevar-se els nens

seves corresponents tiges i fulles de color verd.

Durant l'activitat els nens, han col·laborat, en enganxar jo, desenganxant ells, posant trossos sobre la paret i la seva mà a sobre (com ho feia jo) i quedar bocabadats en

més eixerits van constantment a tocar-lo i algun intenta arrencar els papers sense acabar d'entendre que no caiguin a terra. Jo mentrestant trec les seves manetes de sobre, explico que no ho hem de treure ni trencar-ho perquè ha

tulipes, sempre davant dels nens verbalitzant que si es trenca ja no és bonic i que ens agrada a tots tenir el ram de flors.

Quan sorprenç algun infant esquinçant els papers de la paret, li dic que no ho ha de fer i, a continuació, li demano la seva col·laboració per arreglar-lo. De mica en mica, el fet que trencar (ja ho sabem els

adults, que els nens no ho fan amb aquesta intenció) el treball fet no està bé i no agrada a l'adult, va quallant entre els infants. De vegades, algun nen ve a avisar-me, tocant-me i assenyalant el racó del mural, que un altre està «arreglant» el ram de tulipes. D'altres, els

La Marina descobreix l'entorn

de dormir, agafo paper xarol de color vermell i cartolina de color verd i m'assec a terra amb unes tisores a retallar-lo i donant-li forma de tulipes. Mentrestant verbalitzo que anem a fer flors perquè ja ha arribat la primavera.

Els nens (cinc, dos encara dormen), expectants, miren els papers que retallo i remenen trossos de tots els colors que hi ha a terra perquè els manipulin. Quan tinc retallades les tulipes (algunes ja les havia retallat abans per no fer tan llarga l'activitat) i les seves tiges vaig cap al racó on les vull posar en forma de ram. Durant tota l'estona he anat verbalitzant les particularitats del color, la forma...

De mica en mica aconsegueixo enganxar, amb una barra de pega, els paper tallats sobre la paret: sis tulipes grans de color vermell i les

veure que en treure-la els papers queien a terra, en prémer-los, posant-se'ls a la boca, etc. Ha estat una estona d'excitació i enrenou.

Quan per fi les tulipes estan posades a la paret, ens asseiem tots a terra per observar com ha quedat de bonic el ram. Els infants

quedat molt maco el treball que hem fet entre tots i que ens agrada molt mirar-lo i ensenyar-lo als pares quan vinguin, i explicar-los que hem fet flors perquè ja ha arribat la primavera.

Durant els dies següents, refaig una vegada i una altra el ram de





infants s'adonaven que estan trencant-lo i, com sorpresos, em busquen amb la mirada, amb posat de desconcert aturen el gest i, a poc a poc, fan pressió amb un dit en un voler i no voler deixar de fer.

Però el ram de tulipes es manté fet i refet a la paret com el símbol de la primavera i com un signe de voluntat i coherència de voler traspasar un valor de respecte a la col·laboració, l'entorn, la bellesa.

Les tulipes donen pas a altres flors, altres colors i formes, sempre mantenint el ram vistós i lluent de colors.

Quan és primavera la Marina té setze mesos. El seu caràcter alegre fa que gaudeixi i manifesti excitació, complaença i satisfacció quan alguna cosa li agrada. Les tulipes li agraden molt. Sovint se la veu tocant-les i buscant amb el seu ditet menut i molsut la marieta petita que hem posat en una de les fulles

i no pot contenir els seus ais i uis. Quan arriba el pare o l'àvia a buscar-la, sovint els porta a veure les tulipes i la marieta. Aleshores, com un ritual, s'hi van incorporant complements: la marieta petita que és igual que la gran que hi ha enganxada a la paret, que és vermella com la papallona que penja del sostre i vola quan bufem o entra l'aire per la finestra, les tulipes que també són vermelles, les fulles, les flors com les que hi ha en l'altre racó de la classe, al pati, que és primavera. L'àvia i jo riem quan la nena assenyala, localitza i associa tots els elements que sorgeixen de l'àvia o de mi, i plegades gaudim de la il·lusió de la nena.

La Marina és al racó de les tulipes, com fa sovint, però ara arrenca una tija (no s'adona que jo l'observo de d'altra punta de la classe). M'hi acosto i li pregunto: «Marina, per què el trenques?» La nena em

mira sorpresa, acota el cap i, amb les mans, es tapa els ulls. Jo m'ajupo a la seva alçada i li retiro les mans i els ulls se li tornen més vius. Li agafo la mà i anem a buscar la barra de pega. Mentre enganxo, la nena ressegueix amb el seu ditet la tira de paper. En acabar ric i li dic: «Ja està arreglat!» La nena em mira i riu nerviosa, sembla contenta, arrenca a córrer i se'n va a l'altra banda de la classe, agafa una nina que era a terra i la posa a dormir.

Durant la resta de la tarda ha anat fent, però no se m'acosta com té per costum. Quan arriba l'àvia a buscar-la, la nena li pren la mà i la condueix cap al mural. Posa el dit sobre la tija arreglada i mira l'àvia, però no diu res. L'àvia comença a parlar del contingut del mural. La Marina em busca amb la mirada (jo l'observava de reüll sense intervenir). M'acosto on són i segueixo, com en altres ocasions, les observacions de l'àvia incitant la nena a intervenir. La nena em mira i mira l'àvia, i riu nerviosa i excitada, però segueix sense dir res. Jo m'assec a terra amb les cames plegades com els indis i li allargo els braços perquè sigui a la meva falda (a la Marina, li agrada molt fer-ho). S'hi asseu i riu contenta. L'àvia també ho fa i li pregunta si avui no vol mirar la marie-

ta. La nena s'aixeca, la busca a la fulla i, com sempre, comença el reguitzell de recerca i d'intercanvi.

Ha passat la primavera. També l'estiu. S'ha acabat el curs.

El ram de flors, com altres elements incorporats a l'escola, decoraven un entorn que els nens han tingut, durant moltes hores i molts dies, com un dels més propers. Però el fet de participar-hi de manera directa i amb afecte, en fer-se'l seu i aprendre a entendre els valors que s'han creat com a persones i com a membres del petit col·lectiu, no han passat de llarg. S'ha plantat dins seu com una llavor, que faran créixer molts altres elements motivadors, traspassats pels adults amb coherència i amb l'afecte que els cal per donar-los la seguretat de poden entendre els arguments que necessiten, quan descobreixen un valor negatiu en les seves actuacions, per tal que aquest no se'ls giri en contra com un element acusador i aprenguin a treure'n un rendiment positiu per a les seves conductes. També, amb la il·lusió i l'orientació perquè arrelhi prou i pugui donar el seu fruit: persones que sàpiguen valorar el que tenen a prop com si fossin ells mateixos. D'aquesta manera, ells també ho sabran traspasar, amb il·lusió i afecte. ■

Una petita biblioteca

setembre 4 octubre 2001

-Sóc una biblioteca petita per a nens petits. Vaig néixer en un racó de la classe de plàstica. Més endavant em varen fer un raconet a la sala de psicomotricitat de l'escola. Els infants s'estiraven en la meva estora, s'asseien en els meus coixins i, apa, a gaudir dels llibres! Però ara ja m'he fet més gran, tinc un espai per a mi sola, molts més contes i me les penso totes perquè els meus amics de 3, 4 i 5 anys se submergeixin en el món apassionant de la lectura.

Els petits lectors es reuneixen cada setmana i esperen amb impaciència l'hora del conte. Es pregunten, quin conte ens explicaran avui? Qui l'explicarà? Sortirà algun conte d'aquella caixa màgica on es guarden tots els llibres amb característiques o missatges especials?

Quan vaig veure que els nens s'estimaven tant els llibres, els miraven en silenci i en tenien

molta cura, vaig pensar que havia arribat el moment de deixar que se'ls emportessin uns dies a casa seva, des d'aquell dia tots els nens i les nenes tenen el seu carnet de préstec per registrar-hi (la senyoreta ajuda els més petits) els llibres que s'emporten a casa i les dades de préstec i de tornada. També tenen un raconet per deixar constància de si els ha agradat o no. Quan acaben un carnet aconseguen una «estrella de lector» amb les quals m'estan fent una cortina molt bonica.

Els llibres entraven i sortien sense parar, em vaig convertir en una biblioteca moguda i plena de vida. Jo n'estava prou contenta. Llavors... vaig sentir parlar de Miliuna, era l'abril de l'any 1997 i faltaven gairebé 1001 nits per arribar a l'any 2000. 1001 nits, 1001 contes, històries i rondalles! Això s'havia d'aprofitar! Em vaig en-

grescar de seguida i els meus petits lectors i jo ens vam anomenar miliunites! Ja que a tots ens agradava escoltar contes i els infants es van sentir encisats per la lluna des del primer dia, l'observaven, en comentaven els canvis, les fases i sabien molt bé quan era plena, perquè això volia dir que arribaria un nou personatge amb un nou conte.

Amb miliuna va començar una nova etapa. Ara cada vegada em coneixia més gent, venien pares, mares, avis, germans, amics, a explicar-nos contes i rondalles, i això com a mínim cada lluna plena! Els anomenàvem «Miliunites d'Honor». Els deixàvem «immortalitzats» en un plafó amb el seu nom, la foto, la data i el títol del conte que ens havien explicat. Els nens els lliuraven un diploma i un pin de record amb la lluna de Miliuna.

Alba Abulí i Anna Matin

El 20 de juny era el darrer dia que venien a l'escola i, també, era lluna plena!, jo estava una mica trista de pensar que em quedaria tants dies tota sola, ja que havien arribat les vacances. Però vaig tenir una sorpresa. Tot d'una van començar a arribar pares, mares, avis i germans acompanyant els nens, i miraven els meus llibres i se'ls explicaven els uns als altres. Era la I Festa Miliunite. Després de visitar-me, van sortir al pati a sopar junts i compartir el menjar que havia preparat a casa cadascú, i la festa va acabar en una escenificació d'un conte per part dels infants i una explicada de contes per a petits i grans a la llum de la lluna, que ens va acompanyar tota la vetllada i estava preciosa! La festa va ser un èxit, hi eren tots els nens i les seves famílies, fins i tot vaig sentir algú que deia: «Això s'ha de repetir!»

D'això fa gairebé un any, però la vida dins meu continua. Segueix havent-hi una hora del conte cada setmana, els llibres visiten les cases dels nens i les nenes d'educació infantil i cada lluna plena, i a vegades més sovint i tot, tenim un Miliunita d'Honor disposat a compartir ben desinteressadament amb nosaltres aquell conte, rondalla o història que porta dins seu.

Fa pocs dies, hem rebut una carta misteriosa, és d'una bruixa que està engrescant els infants a buscar tot el que trobin sobre bruixes. Si ho veiéssiu! M'estic omplint de contes de bruixes, figures de bruixes, disfresses de bruixes, receptes de cuina, instruccions per fer encanteris, etc. També tinc gats negres, mussols i ratpenats penjats per les parets, i sembla que se'n prepara una de grossa: he sentit xiuxiuejar a les senyorettes que es prepara la II

Festa Miliunita, serà una festa de bruixes i bruixots. Hauran de venir tots disfressats. Jo ja m'estic preparant i afino les orelles per tornar a escoltar, acompanyada de la màgia de la nit.

Un vespre, que recordava molt aquell de feia un any, vaig tornar a omplir-me de nens i nenes acompanyats per les seves famílies. Després de sopar va haver-hi una representació amb danses a càrrec dels petits bruixots i bruixes. Més tard, la Bruixa Malcarada en persona va explicar-nos la seva història i, com a fi de festa, la Roser Ros ens va explicar contes per a petits i grans. Res millor que un conte abans d'anar a dormir!

I altra vegada vacances, però sé que tornaran, ja no poden estar-se de remenar llibre ni d'escoltar narracions. Jo ja els trobo a faltar i només espero el nou curs per tornar a sentir: «Hi havia una vegada...» ■

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[®]

Llenguatges generadors

O què volen saber els infants

L'expressió llenguatges generadors permet a l'autor desenvolupar el seu pensament sobre com els infants volen saber, perquè ho necessiten. Es fonamenta en la influència que Freire i Peirce han tingut en el seu pensament, com una estratègia de rastreig dialogat entre el mestre i els seus infants per identificar els continguts més significatius de la vida del grup d'infants.

Vaig conèixer l'Associació de Mestres Rosa Sensat a través d'una col·lega de feina de l'àrea d'Educació Infantil, de la Facultat d'Educació de la Universitat Federal de Río Grande do Sul (UFRGS) a Porto Alegre, Río Grande do Sul, Brasil, on jo sóc professor. Aquesta mateixa amiga també em va informar sobre el viatge d'estudis que Rosa Sensat organitzava, i que em permetria conèixer el treball d'algunes escoles infantils de Barcelona i Reggio Emilia. Això passava el gener del 2000. Dos mesos més tard, finalitzava la meua tesi de doctorat: *Llenguatges generadors*. Una proposta de selecció i articulació dels continguts en educació infantil, i marxava cap a Barcelona, amb l'objectiu de participar en aquell viatge.

A la segona etapa del viatge, és a dir, camí de Reggio Emilia, se'ns va convidar, durant el trajecte d'autocar que ens duia a aquest destí, a presentar-nos: havíem de dir el nom, d'on veníem i en què consistia la nostra feina. Micròfon en mà, explicant la meua feina, vaig emfasitzar el meu interès i la meua recerca sobre continguts programàtics en l'educació infantil. Una sorollosa escridassada es va apoderar de l'autocar. La

Gabriel de Andrade

meua sorpresa va ser tan gran que em va deixar pertorbat, confós. Havia dit alguna cosa equivocada? Potser el meu castellà no era tan bo!

Auxiliat per una de les organitzadores del viatge, em vaig assabentar que l'expressió continguts té una forta càrrega negativa en els debats d'educació infantil a Espanya.

Vaig aclarir que, inspirat en Paulo Freire (1970), quan utilitzava l'expressió *continguts* em referia, més àmpliament, a la pregunta que, segons Freire, tot mestre o mestra ha de plantejar-se a ell mateix, al començament de l'any, en planificar la feina –sobre què parlarà amb els alumnes– just abans de conèixer-los personalment, quan arribin a les classes. Segons Freire, és en fer-se aquesta pregunta que comença el diàleg entre el mestre i els seus alumnes. I si és diàleg, la llista prèvia del que sigui és relativa, i no absoluta; és per començar la conversa –i inicia la producció de la relació educativa entre mestre i alumnes– i no és, en canvi, sinònim de prèdica tancada, en què només un dels dos pols de la relació –l'adult– escull, justificant-se en la creença que és responsabilitat seva saber què és millor per l'altre pol –els infants.

Mentre argumentava, un esclat em va fer entendre l'eixordador xiuxieig! És clar!, estava a la terra d'autors, les obres dels quals havien contribuït sensiblement al fet que, al Brasil, penséssim l'educació infantil, a partir de la dècada dels noranta i que, consegüentment, van obrir el camí per a la producció de la proposta dels *llenguatges generadors*. A

alguns ja els coneixia, de quan vaig viatjar a Espanya per primer cop, el maig de 1992, abans que fossin publicats; d'altres no es van publicar mai al meu país: J. Gimeno Sacristán, *El currículum: una reflexió sobre la pràctica* (1988), comprat a Espanya i mai publicat al Brasil; César Coll, *Psicologia i currículum* (publicat originalment l'any 1987 i després al Brasil, actualment, en la cinquena edició); César Coll, Juan Ignacio Pozo, Bernabé Sarabia i Enric Valls, *Els continguts en la reforma: ensenyament i aprenentatge de conceptes, procediments i actituds* (publicat originalment l'any 1992 i al Brasil el 1998); Enric Valls, *Els procediments: aprenentatge, ensenyament i avaluació* (publicat originalment el 1993 i al Brasil l'any 1996); Antonio Zabala (coord.), *Com treballar els continguts procedimentals a l'aula* (publicat originalment l'any 1996 i al Brasil el 1999; actualment en segona edició); Rafael Yus, *Temes transversals: fa una nova escola* (publicat originalment el 1996 i al Brasil el 1998); Maria Dolors Busets, Manoel Cainzos, Teresa Fernández, Aurora Leal, Montserrat Moreno i Geneveva Sastre, *Els temes transversals –claus de la formació integral* (publicat originalment l'any 1993 i al Brasil el 1997; actualment en la cinquena edició); Jurjo Torres Santomé, *Globalització i interdisciplinarietat: el currículum integrat* (publicat originalment el 1994 i a Brasil el 1998); Fernando Hernández i Montserrat Ventura, *L'organització del currículum per projectes de treball: el coneixement és un calidoscopi* (publicat originalment l'any 1996 i al Brasil el 1998; actualment en la cinquena edició); exclusivament de

Fernando Hernández, *Transgressió i mudances en educació: els projectes de treball* (no hi ha referència que aquest títol s'hagi publicat a Espanya; al Brasil, l'any de la seva publicació va ser 1998); Rosario Cu-



berero, *Com treballar amb les idees dels alumnes* (publicat originalment l'any 1989; no es va publicar mai al Brasil; comprat a Espanya); Miguel Ángel Zabalza, *Els diaris de classe: documents per estudiar qualitativament els dilemes pràctics dels mestres* (publicat originalment l'any 1991; mai publicat al Brasil; comprat a Espanya) i també de Miguel Ángel Zabalza, *Qualitat en educació infantil* (publicat originalment l'any 1996 i al Brasil el 1998).

Era aquest el motiu de tan sonora cridòria? Com és que no se m'havia acudit abans? Probablement havíem llegit els mateixos llibres, que tracten justament, cadascun a la seva manera, de les diferents significacions de l'expressió continguts escolars, o bé dels criteris adoptats per a la selecció i articulació del que sigui que s'anomena continguts, tot i que no necessàriament relatius o aplicats a l'educació infantil!. Jo hauria d'haver anat en compte per evitar, micròfon en mà, posar l'èmfasi en

l'expressió continguts, contextualitzant millor l'ús d'aquest terme en la meua recerca. En fi, els clàssics i previsibles nervis –com a mínim per a mi– de les presentacions em va atabalar, produint aquesta emfàtica manifestació dels meus col·legues.

Cal dir que les obres mencionades –les que es van traduir i publicar al Brasil– van ser molt ben rebudes per la comunitat local, influenciant de forma significativa el rumb de l'educació en el meu país, tant l'educació infantil com els nivells d'escolaritat posteriors. Alguns dels autors van viatjar al Brasil, convidats a fer cursos, xerrades, conferències. Avui, al Brasil, com a mínim a les grans ciutats dels estats de Sao Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais, Paranà, Santa Catarina i Rio Grande do Sul, l'anomenada «Pedagogia de Projectes», fonamentada bàsicament en les obres de Fernando Hernández, és una febre. De moment, és la més gran influència, convertint-se ja, de fet, en una tendència en el panorama de l'educació infantil a Brasil, en pràctica a moltes escoles o com a objectiu, a curt termini, per ser incorporada a moltes d'altres.

Per entendre aquesta gran receptivitat, cal conèixer una mica la història de l'educació al Brasil dels últims vint anys (dècades dels vuitanta i noranta), específicament pel que fa als criteris de selecció i d'articulació de continguts. En aquests vint anys, l'educació infantil ha seguit una trajectòria de recerca d'identitat i de significativa transició en relació a la seva funció social, en què la discussió sobre els criteris de selecció i d'articulació dels continguts és, conseqüentment, natural, complexa i central.

En els vuitanta, la producció de propostes curriculars per a l'educació infantil presenta dues característiques, una d'ajust i reforç, i l'altra de crítica i rebel·lió en relació, en aquest cas, a la funció social de l'educació infantil considerada com la guarda i atenció dels infants de 0 a 6 anys. Tant és així que la Llei 5692/71, de caràcter nacional, estipula que, en aquesta franja d'edat, es treballin vivències i activitats amb els infants, i no classes repetitives. Des d'aquesta perspectiva, continguts és quelcom que no existeix en l'educació infantil, en la mesura que, en aquesta època, l'expressió *continguts* es considera un sinònim d'àrees d'estudi o camps de coneixement (ciències, arts, tècniques, literatura, etc.) –pre-

ponderantment a partir del 5è. any de l'ensenyament bàsic– i també de disciplines (física, química, geografia, etc.)– preponderantment en l'ensenyament mitjà. Com a conseqüència d'aquesta llei, i encara més per les interpretacions diferents que se'n fan, en la dècada dels vuitanta el criteri de selecció de continguts més difós en publicacions i en les experiències de les escoles és el «currículum per activitats». En aquest sentit, es pot dir que en la pràctica aquest criteri encara s'utilitza molt en les escoles del país, i una de les seves característiques és la realització d'activitats relacionades amb dates commemoratives o amb fets que succeeixen amb assiduitat durant l'any –Carnaval, Pasqua, Dia de l'Indi, Dia de l'Arbre, Dia del Soldat, Setmana del Folklore, Setmana de la Pàtria, Setmana de la Infància, Dia dels Pares, Dia de les Mares, Nadal i d'altres. Generalment, tant la selecció d'aquestes dates com la manera en què es treballen són espúries i fora de context en relació a les cultures dels infants i de les pròpies mestres.

Encara en els anys vuitanta, simultàniament al «currículum per activitats», diversos segments de la societat posen en qüestió i ultrapassen els límits de la Llei 5692/71, en el sentit de destacar la possibilitat i la necessitat de fer una feina que fomenti l'educació dels infants, més enllà de la custòdia i atenció que es contemplaven fins aquell moment. Ho fan en forma de propostes pedagògiques d'autors que fonamenten els seus criteris de selecció i d'articulació de continguts teòricament, per exemple, en l'art-educació o l'educació per art –de la qual Madalena Freire (1983) és una de les pioneres–, o en Carl R. Rogers –qui seguia els estudis d'Ana Gracinda Queluz (1984). Fins a tal punt que, a partir de la Constitució federal de 1988, l'infant passa a ser considerat com a subjecte de drets, un dels quals és tenir garantida l'atenció a escoles bressol i parvularis.

A altres nivells, en els anys noranta es desenvolupa la tasca de madurar, produir i radicalitzar aquesta transició en relació al caràcter pedagògic de l'educació infantil –i s'aconsegueix. La Llei de directrius i bases de l'educació nacional (Llei federal 9394/96), per exemple, en els seus articles 21/1 i 29, reglamenta i defineix l'educació infantil com a prime-



ra etapa de l'educació bàsica. També es publiquen propostes pedagògiques organitzades a partir de nous criteris de selecció i d'articulació de continguts, com per exemple: per «àrees de coneixement», per «temes generadors», per l'encreuament entre «temes generadors» i «àrees de coneixement», pels «temes transversals», pels «projectes de treball» o «pedagogia de projectes»— aquestes darreres d'influència clarament espanyola. De forma concomitant a aquests corrents o tendències majoritàries, hi ha autors diferents i independents —bloc en el qual m'integro— que continuen produint propostes que no encaixen en cap d'aquests criteris de selecció i d'articulació de continguts.

Enmig d'aquesta proliferació de criteris de selecció i d'articulació de continguts, l'expressió continguts rep noms nous —com objectes de coneixement, per exemple— i passa a ser entesa i explorada en les més diverses significacions —com a conceptes, fets, esdeveniments, procediments, actituds, valors, normes, institucions i tot allò que diu respecte a la vida i a les cultures dels infants, les seves famílies i les seves comunitats d'origen, o bé com a patrimoni cultural produït per la humanitat al llarg de la seva història.

L'organització dels currículums per «àrees de coneixement», per exemple —que té nombroses adhesions a l'inici dels anys 90—, es fa bàsicament a través de la llengua portuguesa, les matemàtiques, les ciències naturals i socials i les arts —cadascuna amb la seva llista de continguts específics. Al meu parer, es tracta d'una còpia adaptada dels currículums de les sèries inicials. Aleshores, seria aquesta la traducció de la nova demanda? Educar —per ser més que guardar y tenir cura dels infants— seria seleccionar i transmetre continguts o objectes de coneixement d'àrees específiques de coneixement, igual que en els cursos inicials? Existeixen, com creuen alguns autors de propostes organitzades a partir d'aquest criteri —Deheinzelin (1994), per exemple—, objectes de coneixement que són indispensables perquè un infant pugui entendre's a sí mateix i el món en què viu? Els infants van a l'escola per tenir accés a aquests continguts? Una mestra, escollint els continguts indicats per aquests autors, i dominant-los, està preparada pel treball d'educació dels

infants de zero a sis anys? Si en els anys vuitanta, en el «currículum per activitats», la significació donada a l'expressió continguts –àrees d'estudi o camps de coneixement i disciplines– no era la indicada per la Llei per l'educació infantil, recomanant-se en canvi les activitats i vivències, en el currículum organitzat segons les «àrees de coneixement» tenim una allau de continguts que exemplifica que, a principis dels anys 90, l'inici de la producció del caràcter educatiu de l'educació infantil es va donar a través de la còpia adaptada del model dels nivells posteriors de l'ensenyament. Avui sabem, pels estudis relatius a les múltiples i diferents significacions atorgades a l'expressió continguts, que les activitats i vivències característiques del «currículum per activitats», llegides amb els ulls d'avui, també es poden entendre com a continguts. O no?

Els «temes generadors» tenen el sentit de relativitzar la importància dels objectes de coneixement extrets de les «àrees de coneixement» en l'educació dels infants, fent èmfasi a la necessitat de buscar els continguts de la seva educació també en la seva vida quotidiana i en la seva cultura.

Al Brasil, el «tema generador» és una expressió que està directament enllaçada amb Paulo Freire (1970), i, per tant, amb l'educació i l'alfabetització d'adults. Tot i això, o potser precisament per això, les propostes pedagògiques per l'educació infantil més esteses a nivell nacional, ja sigui organitzades a partir d'aquest criteri –Kramer (1991), per exemple–, o que critiquen aquest criteri –Deheinzelin (1994), per exemple–, no citen Paulo Freire com a referència en cap moment. Si, d'una banda, aquesta omisió proporciona als educadors dels infants de zero a sis anys la possibilitat de fer feina mes enllà de les activitats i vivències característiques de la custòdia i cura dels infants, d'altra banda inaugura un garbuix en relació a l'autoria i els principis orientadors d'aquest nou criteri de selecció i d'articulació de continguts. De quin «tema generador» es parla? Del de Paulo Freire –que no té res a veure amb l'educació infantil–, o del de Kramer o de Deheinzelin? Malgrat la confusió, que continua– i un dels objectius de la meua tesi és indicar la seva existència i aclarir-la–, cal dir que, amb l'aparició dels «temes genera-

dors», bàsicament segons la proposta de Kramer (1991), els continguts de les vides dels infants han començat a ser valorats i investigats com a objectes de coneixement dins l'escola de l'educació infantil. Encara penso que els «temes generadors» són el gran pas per la benvinguda, pocs anys després, als «temes transversals» i a la «pedagogia de projectes», d'influència espanyola.

Actualment, al Brasil, tots aquests criteris de selecció i d'articulació de continguts coexisteixen, ja sigui mitjançant pràctiques efectives a les escoles, o estudis sobre els principis que les fonamenten, o en les diverses demandes de formació de mestres. Entendre el sentit, els orígens, el context i les pràctiques de cada un d'aquests criteris en la història de la nostra educació infantil representa un esforç i un aprenentatge necessari i estimulants per a tots nosaltres –educadors, famílies dels infants, entitats governamentals, societat com un tot–, en la complexa tasca d'administració conjunta del que heretem, del que ja vivim, de la realitat que ens desafia quotidianament i dels diferents somnis que encara hem de realitzar. És sobre un somni, per tant, que continuarem conversant. Un somni que –perquè és somni– va començar com una unió de trossets de teories que no es donen la mà –però que sí me la donen a mi–; que es va practicar en dues escoles –quan era mestre i coordinador pedagògic–, inscrivint-me també en articles, dissertacions i tesi. Aquest somni, per tant, és una part de mi per escrit, caminant pels somnis, somniant pel que vaig caminar.

El rebombori del autocar? Va entrar al meu somni. Més Almodóvar que Buñuel!

Llegint el món, els lectors i els continguts programàtics com a llenguatge

L'expressió llenguatges generadors, que dona nom al criteri de selecció i d'articulació de continguts que jo proposo, pretén perfilar una síntesi, un nou significat i un nou homenatge a dos autors que van influenciar molt la producció d'aquest criteri –el brasiler i pedagog Paulo Freire (1921-1998) i el nord-americà i semiòleg Charles Sanders Peirce (1839-

1914)–, en la mesura que en la meua proposta es creuen la concepció de llenguatge de Pierce, i la concepció de temes generadors de Freire. La veritat és que no es tracta de l'aplicació acoblada de les teories d'aquests dos autors, però sí d'apropriar-me-les lliurement, d'una inspiració per part meua en relació a les seves teories. Per això dic que aquestes teories no es donen la mà entre elles, però sí me la donen a mi. Al meu cap, el que vaig seleccionar i significar de i sobre cada una d'elles té, en conjunt, un sentit i produeix, en creuar-se amb els meus propis pensaments, una original alternativa curricular per a l'educació infantil.

Per Paulo Freire, com he dit abans, la selecció dels continguts que intercediran en la relació pedagògica comença quan el mestre es pre-

gunta sobre què parlarà amb els seus alumnes just abans de conèixer-los, i continua en la companyia dialogada amb aquests, en la convivència diària a l'escola. Per Peirce, el llenguatge és quelcom que extrapola el llenguatge verbal oral i escrit, inscrivint-se també en l'esfera d'allò no verbal, com qualsevol realització o producció humana i de la natura, cadascuna d'elles amb les seves regles pròpies d'estructura i de funcionament.

Quan vaig llegir, a Peirce, que els llenguatges estan en el món i nosaltres estem en els llenguatges, vaig pensar: busca els infants en els múltiples i diferents llenguatges en els quals ells es produeixen –i que són produïts per ells– i trobaràs el més significatiu que existeix en la seva

vida, en diferents moments de la vida escolar –parles, gestualitat, bromes, jocs, dibuixos, modelat, escultura, tallar i enganxar, música, literatura, cuina, classificacions, seriacions, quantificacions, lectura o escriptura, preferències, dificultats, pors, organitzacions, relació entre infants i adults, interrogants, curiositats, solucions a embolics, relació amb la natura i espai físic, i moltes més coses.

Peirce treballa amb el concepte de signe, donant-li un significat diferent al que donava Piaget. Per Peirce, la semiòtica és una teoria significativa



del coneixement. En línies generals, és possible dir que un signe és quelcom que representa, en part, alguna cosa per a alguna persona i que, per representat a penes en part, necessita sempre d'un altre signe, que ahora genera un altre signe que en genera encara un altre, amb l'objectiu de representar l'objecte que es vol representar en la seva totalitat. Per això, quan la mestra veu sentit a, i per tant, dóna el seu consentiment per aventurar-se en la tasca d'identificar el que els infants estan vivint i seleccionant com a més significatiu en el procés de producció d'ells mateixos i del món, l'alternativa aconsellada pels llenguatges generadors és que la mestra intenti llegir i interpretar la profusió de signes que els infants estan generant en els diferents llenguatges a través dels quals estan produint significats i intervencions sobre ells mateixos i el món.

El que existeix persisteix, diu Peirce. Aplicant el que diu a la proposta dels llenguatges generadors, el que pugna en les diverses produccions dels infants existeix com a significatiu en les seves vides, i és per això que necessita ser identificat i explorat de forma por sistematitzada per part del mestre, però amb els infants. El que persisteix és justament allò que els infants volen-perquè-necessiten-saber.

Enfront de la hipòtesi d'un contingut significatiu, el mestre haurà de recollir tots els materials relatius a una qüestió determinada –llibres, revistes, vídeos, jocs, discs compactes, joguines, etc.– i elaborar un itinerari hipotètic de possibilitats d'estudis, recerques i situacions concretes diverses per ser presentades i realitzades amb els infants. En posar-les en pràctica, les seves hipòtesis seran examinades, de manera que podrà comprovar si el que ell va considerar, mentre llegia, insistent i significatiu en la vida dels infants, en realitat existeix com a tal. La implicació i la participació dels infants en les propostes del mestre és una bona pista, un índex, per indicar que està en el bon camí. Inspirada en la «lectura d'índexs» peirceana, aquesta estratègia de rastreig proposada pels llenguatges generadors és molt diferent, per exemple, de les recerques realitzades per identificar els «temes transversals» d'una comunitat, o de les converses entre els infants per

escollir els afers que els agradaria estudiar, recomanades per la «pedagogia de projectes».

La proposta dels llenguatges generadors i, en aquest sentit, d'una manera determinada de llegir, és una estratègia de rastreig dialogat entre el mestre i els seus alumnes per identificar els continguts programàtics més significatius de la vida del grup d'infants que es troben sota la seva responsabilitat. I en aquesta proposta, els continguts significatius s'entenen com a llenguatges, com a «sabers instrumentals, sabers de pràctiques, de pràctiques d'un mateix, de pràctiques d'autoconstitució, de comprensió i d'expressió de sí, de delimitació i exercici de la possibilitat d'intervenció sobre un mateix i en el món» (vegeu Villela Pereira, 1995).

En la proposta dels llenguatges generadors, mestres i alumnes són, per tant, subjectes-lectors i objectes-llenguatges els uns pels altres i amb els altres, produint-se mútuament, el món i la relació pedagògica.

Parlant de forma pràctica, la mestra ha de pensar de la següent manera pel que fa a la planificació. En la primera fase de la planificació, just abans de conèixer personalment els infants, ha de decidir quins llenguatges seleccionarà per compondre la rutina amb la què els esperarà, sense oblidar que les seves seleccions són, de manera immediata, una de les maneres de presentar-se als infants, de ser llegida pels infants.

La segona fase de planificació resta oberta, en blanc, i s'anirà omplint al llarg de l'any, en el conuiu diari de la mestra i els infants. Llegint atentament i sensiblement els índexs-pistes-indicadors que es produiran al coincidir amb els diferents llenguatges presentats per ella, la mestra anirà identificant els afers-continguts-llenguatges que aniran omplint la segona fase de la planificació –ja siguin conceptes, fets, procediments, actituds, valors, normes, institucions o el que sigui que mobilitzi el desig, la necessitat, el interès i la curiositat dels infants, i que els col·loqui en situacions d'estudi, recerques i produccions diverses per la comprensió i intervenció sobre sí mateixos i sobre el món. Un cop identificats, com ja he dit, li toca al mestre verificar les



seves hipòtesis junt amb els infants, i així successivament.

Organitzats d'aquesta manera, una mestra o un mestre estaran sempre desafiant i acompanyant els infants en processos de producció de sí mateixos i del món; en contrapartida, estaran sempre desafiat pels infants a llegir, donar significat i interferir en els seus processos de producció de sí mateixos, del seu mestratge, del món. Una parella inseparable i veritable, com poques inventades per l'home en la seva història d'inventar-se, de criar-se i dels móns i les societats en les quals ell vol-perquè-necessita viure.

Al contrari del que se sol dir, com a mínim al meu país, somniar costa,

sí senyor, perquè el somni demana cames i camins; demana anys de vida, d'estudis; demana jerarquies, demana enfrontaments, exposicions, etc. «La vida és somni»? Què seria el meu somni si no existís el cinema, el teatre, la dansa, la música, la pintura, la literatura, els viatges, la televisió? ■

Encara són molt petits

Al setembre. S'han d'acostumar; han de plorar fins que agafin el ritme; no tenen res; el que passa és que s'han d'adaptar a l'horari de l'escola; del grup; això és al principi, després s'hi acostumen; al gener o al febrer ja es troben bé.

Quan ja s'han acostumat. És que a casa seva...; és que la seva mare...; és que els caps de setmana l'agafen, li donen de menjar, el deixen dormir molta estona, i ves, perd el ritme, els hàbits.

El malestar. Plora perquè vol que estiguis per a ell, que l'agafis, que li facis cas; no té res; té son, té fam, està cansat; no l'agafis que es viciarà; no juga al jardí; està tota l'estona amb mi, en un racó.

Les necessitats bàsiques. Si ara dorm, després no farà la migdiada; s'adorm a l'hora de dinar; menja el que vol; no vol purés ni coses sòlides; vol que li donis tu; li costa menjar, però menja millor aquí que a casa seva; Sempre n'estic pen-

Els infants d'un a dos anys acostumen a ser el grup més difícil en els centres de primera infància. És l'edat de la transició en els aspectes biològics, en el domini del cos i de les capacitats cognitives, i en les relacions afectives i socials. Persisteixen moltes de les necessitats del primer any mentre sorgeix una nova relació amb el món gràcies al domini del llenguatge i a la capacitat de representació. Cal analitzar curosament si el context de desenvolupament que s'ofereix als nens és adequat per donar respostes a les necessitats canviants.

Elena Lobo

dent; no tinc temps per a res més.

Les relacions. Els agrada estar amuntegats tots junts, els uns a sobre dels altres; s'estimen; es mosseguen, sobretot si no em veuen; si m'assec a terra, tots vénen a sobre meu; quan vaig cap al

canviador, vénen tots darrera; alguns matins, quan els porten, ploren.

El joc. Ja m'aguanten; no participen en les activitats; volen fer la seva. sas; els pares fan tard a les assemblees; no donen importància a les activitats; té por que l'empenyin, s'embruten, es mengen la sorra del jardí; el terra està mullat, millor que no surtin.

De quins nens parlem?

Són petits i ploren si es queden sols? Es fan pipí i caca a sobre en qualsevol moment, reclamen una atenció individual constant, els canvis els afecten molt, són físicament insegurs, tenen

mancança de llenguatge, depenen totalment dels seus ritmes biològics, no poden compartir els jocs amb altres nens?

Són grans i saben sotmetre's a les exigències grupals? Fan activitats tots plegats perquè s'ha de tenir interès, romanen asseguts en les assemblees durant força estona, esperen i aguanten la son fins a la migdiada, la gana fins al dinar, que arribi el seu torn perquè s'ha de respectar i no estar enganxats a l'adult perquè s'ha de ser independent, i no ser ploramiques sinó autònoms?

Si tenen la sort de nàixer entre gener, febrer o març i complir un any en el grup de bebès, romandran fins als 18 mesos en un grup amb un ritme de vida *de bebè* individualitzat, atencions bàsiques molt *ateses*, jocs al seu ritme, molta interacció amb l'educadora, importància de la relació amb les famílies.

Si són nascuts de setembre a desembre poden entrar en el grup d'un a dos anys i, tot i que no caminen encara, ja tot està previst per a nens que caminen, i encara que dormin al matí aquí ja no disposen de temps, ni d'espai, ni persones per dormir, tret de la migdiada. Tampoc, per menjar a una altra hora i, en qualsevol cas,



no val la pena fer-ne un problema perquè al gener ja s'hi han

acostumat o ja s'han fet grans i no els cal i, finalment, podran fer les activitats amb tots, malgrat que les famílies només preguntaran si han menjat o si han dormit.

Una edat de canvi

L'edat d'un a dos anys –millor de deu-dotze mesos a dos anys– és una edat plena de transicions per als infants.

- De tenir uns desplaçaments limitats a poder allunyar-se autònomament més i més de l'adult i explorar l'entorn.
- D'uns àpats uniformes a una dieta que exigeix molta més activitat per part del bebè i que és molt rica en experiències sensorials.
- A poc a poc van dormint menys hores i la seva experiència d'acció vers el món augmenta.
- I no tan sols augmenta, sinó que augmenta gràcies a les seves possibilitats mentals de

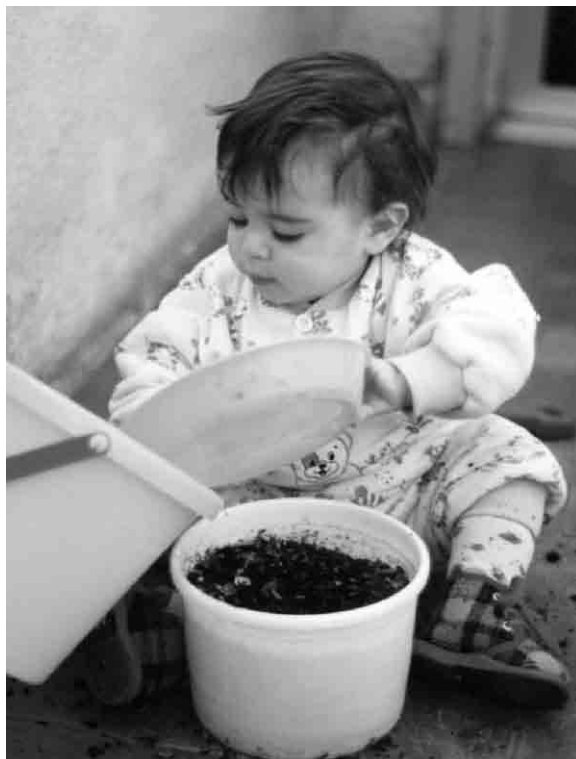
representació i relació. Els seus jocs passen d'explorar tot el que tenen d'atractius els objectes a actuar amb una intencionalitat cada cop més planificada.

- Amb tot això, la seva relació amb l'adult passa a ser menys corporal i apareix el llenguatge com a forma de comunicació. Curiosament l'afecte, la necessitat de tenir l'adult a prop, de tenir la seguretat que es troba dins del seu camp perceptiu, s'intensifica.
- També els iguals passaran de ser objectes interessants a ser companys amb els quals multiplicar jocs, però també rivals, objectes d'agressió.

Un ritme desigual, un equilibri inestable

Els nens no tan sols difereixen molt entre ells quan fan aquests trànsits, sinó que també difereixen molt de si mateixos, és a dir, evolucionen de manera discontinua i poc previsible. En unes coses van molt de pressa i en d'altres no, unes temporades canvien cada dia i d'altres l'estabilitat és molt més gran. I a més a vegades retrocedeixen, o bé ho sembla.

D'altra banda aquests canvis no deixen de pro-



vocar a la vida de l'infant episodis d'inseguretat i fins i tot veritable angoixa (pensem en algunes adaptacions) que només poden expressar-se per mitjà del plor, la negativa de menjar, la inhibició o la malaltia. La seva capacitat de resistir les frustracions és molt limitada perquè no poden comprendre bé les causes dels contratemps i no coneixen el desenllaç de les esperes.

Unes necessitats específiques

Els nens necessiten un marc de vida suficientment segur i flexible, en el qual les persones de referència afectiva es posin en el seu lloc, i que escoltin i interpretin correctament les seves necessitats, i donin les respostes de la manera més adequada.

Cada nen ha de poder transitar pels canvis de ritme propis de la seva edat de manera individual. Per què no mantenim els mateixos criteris que en els grups de bebès, on és pràctica comú que els petits dormin, mengin, juguin o surtin a prendre l'aire segons les seves necessitats específiques? Els moments de la migdiada, el canvi de passar el menjar a sòlid, d'aprendre a caminar, de separar-se i retrobar-se, han de ser tractats individualment i prestar els ajuts necessaris en cada cas, sense cedir a l'adopció d'un règim de vida col·lectiu tan còmode per als adults com poc apropiat per als infants. Durant el dia s'han d'evitar les esperes, els moments de transició en els quals els nens poden sentir-se perduts per no tenir clar què és el que s'ha de fer, en no poder anticipar la satisfacció d'una necessitat que senten (sigui de joc, de menjar o d'eliminar la incomoditat d'un bolquer brut). Són estones buides en què no es fa res i de les

quals els adults tenen la clau, però que des de la perspectiva del nen s'omplen d'inquietud, d'inseguretat i d'un malestar que fàcilment degenera en plors, mossegades o petits accidents.

La poca capacitat que tenen els infants d'aquesta edat d'expressar els sentiments i els desigs ens porta, sota el pretext que «no protesten» o un ambigu «estan bé», a fer-los suportar situacions en què no es compleixen les condicions de calma, de serenitat de l'adult, els espais són inadequats, la pressió del grup és excessiva o les persones de referència canvien, o no són perceptibles per als nens.

El soroll, els plors (que a voltes els adults no perceben o no acostumen a sentir com inevitables), els espais inabastables, la multiplicació de figures adultes, un nombre d'infants excessiu, els sons de procedència desconeguda, més endavant podran ser reconeguts i utilitzats com a font d'inspiració, però ara desborden els nens menors de dos anys, i els fan por i provoquen inseguretat.

La necessitat de jugar i de tenir unes riques experiències amb el medi passen per una activitat essencialment individual en la qual, a poc a poc cerquen companys de joc amb qui multipliquen l'alegria de les seves exploracions, la immediatesa dels descobriments i les primeres possibilitats de recrear la realitat. Els interessos són variats i s'imposa el respecte al ritme i a les peculiaritats de cadascú. Res més nefast que la llei de «com més aviat, millor» amb què s'implica els infants en «activitats» sofisticades (perdem un elemental seny?), que només responen al desig dels adults de «fer actes educatius», i no als interessos dels petits. Els seus interessos són sen-

zills, observables, i se'ls ha de donar resposta des del respecte, la creativitat, la calma i el seny.

El fet d'estar inclòs dins d'un grup, en el qual uns quants infants comparteixen l'establiment de relacions vinculars amb una mateixa persona adulta, no fa que automàticament els nens prescindixin d'aquesta figura de referència, que renunciïn al seu suport i, fins i tot, a la seva presència. Més aviat tot al contrari, aquesta exigència de compartir l'educadora resulta molt dura i només es pot acceptar quan es posa molt d'esforç i d'intencionalitat (sovint esgotadores) per mantenir unes relacions amb els infants que resultin suficients i satisfactòries, cosa que només és possible si el grup és reduït. Pretendre que els nens siguin prematurament «independents» i «autònoms», constitueix una falsa sortida a la funció bàsica de les educadores. Ni tan sols en l'anomenat «joc lliure», poden els nens romandre actius i tranquils sense una supervisió constant i sense intervencions oportunes que els ajudin a enriquir i donar sentit a la seva acció, a superar petits conflictes, a no sentir-se envaïts pels sentiments de soledat o abandó, a saber-se en tot moment atesos, recolzats i segurs.

El benestar dels nens i les nenes a l'escola infantil, en edats tan delicades, s'ha de comprovar dia a dia. És necessari observar amb atenció les seves relacions, els seus jocs, els seus ritmes, per tal d'adaptar l'organització de vida i les propostes educatives a les seves necessitats concretes. A la idea que són els nens els que s'han d'adaptar a les exigències del centre infantil, anteposem la voluntat d'adaptar la nostra manera de fer a les exigències del desenvolupament feliç dels nens i les nenes. ■

Construir un calidoscopi



Infància

Què deu suggerir als infants mirar pel forat d'un calidoscopi? Una activitat banal o una activitat fantàstica que provoca infinits interrogants als infants? Interrogants sobre la simetria, sobre el paper dels miralls, sobre l'estètica, sobre la profunditat, sobre el pla.

Tal com vam recollir la portada del número 119 de la nostra revista, experimentar amb un calidoscopi

pot ser altament interessant. Per tant, pot ser una bona pensada construir-ne amb ells.

El grup d'infants de cinc anys de l'escola pública Vall d'Aro, amb la seva mestra Núria Regincós, han construït calidoscopis amb els quals poder experimentar. Una experimentació que ve després de dissenyar-los i construir-los amb els recursos que es tenen a l'abast. ■



Més sobre els llibres de fitxes

Sara Pañella

A l'etapa d'educació infantil de l'escola no tenim llibres de text. No n'hem tingut gairebé mai i creiem que aquesta és una decisió que ens ha permès plantejar-nos canvis que, d'altra manera, potser no hauríem gosat. Intentar maneres de fer diferents i provar-les és més fàcil si no hi ha res que t'obligui d'alguna manera. No tenir llibres ofereix, doncs, una major llibertat a l'hora de decidir totes les activitats i aquests canvis. I canviar sempre és un esforç.

Quants cops no sentim davant d'una proposta nova comentar a molts mestres, «uf! i a sobre haver de fer les fitxes del llibre...»

Penso que allò en què hom creu i fa amb il·lusió sol tenir un resultat positiu, i no tenir o tenir llibres no estaria exclòs d'aquest criteri. Tot depèn de l'ús que se'n faci: en quin ordre

El llibre fa por, quan t'has acostumat a treballar sense. Suposo que la mateixa que fa la situació contrària. Potser es tracta de deixar-lo a poc a poc. Cal pensar-ne passos progressius. Fins que t'adones que la feina es fa més agraïda, perquè la resposta és de seguida favorable i el volum de treball segurament és similar, tot i que diferent.

hom, tant pel que fa a la manera d'aprendre de cadascú, com al moment de cada aprenentatge. Si tenim llibre, totes i tots haurien de poder fer el nivell que l'editorial proposa i que l'escola creu que s'adiu amb els seus objectius, quan, de fet, a l'educació infantil, i segurament sempre, els nivells són molt diversos. Com més petits això és més rotundament constatable i marca la nostra actuació, ja que, a l'infant de 3, 4 o 5 anys li és molt difícil fer alguna cosa que superi la seva maduresa. Aprendre no deu ser només «fer».

A la pràctica, per a mi, a la classe de cinc anys, no tenir llibre de text comporta poder

l'hem de seguir, si donem prioritat o no al fet que s'ha d'acabar, quina franja horària hi destinem, etc.

Malgrat això, em sembla que el llibre representa uns paràmetres igualitaris per a tot

fer coses tan concretes com anar adequant un xic més les propostes d'aprenentatge a cada nivell del grup. Que no tothom faci el mateix possibilita la convivència entre els nivells diferenciats que tenim a classe; nivells que sempre hi són, fem el que fem. Si preveïem que no tothom farà el mateix, no sols posem l'aprenentatge més a l'abast dels que tenen més dificultats o el fem més interessant per als que se'n surten amb molta facilitat, sinó que en recollir aquestes diferències també ajudem a normalitzar-les i, per tant, a respectar-les. A ningú, li agrada sentir-se diferent dels altres, però ho som, i intentar acceptar-ho tant pel nivell baix, com per l'alt, crec que ajuda a treure tensió.

També em facilita proposar activitats, en les quals, en moments puntuals, dos o tres nens fan una única tasca i cadascú aporta el que sap i enriqueix l'altre. Amb o sense el meu ajut. I no sols enriqueix conceptualment, sinó que ajuda a aprendre a compartir, a esperar, a escoltar. Hi ha més temps per manipular, per construir, des-



fer, experimentar, investigar, activitats que deixen poca constància sobre el paper, perquè tampoc es tracta de fer un gran àlbum. I sempre en fem poques, d'aquestes activitats.

Permet dedicar temps a jugar, pensar i fer algun taller o racó, cuinar, deixar triar tant el tema com l'obra de teatre, el poema a aprendre, o fer aquelles activitats que es plantegen per a tota l'etapa o a l'escola, aproximar-nos a l'obra d'un arquitecte, pintor, poeta, i poder-ne fruit perquè es poden aconseguir objectius semblants per camins diferents.

Si tingués llibre, no sé si em podria permetre dedicar una hora, de tant en tant, a pensar

un cartell: per a qui és, com i què ha de dir, etc., i finalment fer-lo, o una nota per als pares i provocar redactats diferents per comunicar el mateix. Podria dedicar temps a pensar què saben, a esbrinar i compartir quines idees tenen de les coses, a propiciar i recollir dubtes, a formular preguntes, a pensar com podem aprendre? No ho sé.

És difícil creure's el protagonista de l'aprenentatge si el que s'ha de fer està escrit i, a més a més, des de fora. La capacitat de decisió és zero. I aquesta capacitat no és un aspecte cada cop més urgent d'atendre des de l'escola? Com podran fer aquest esforç més endavant, si no ho

permetem quan tot just comencen a construir-se una imatge de què és escola i aprenentatge?

Quant temps tenim per poder-nos mirar pausadament cada petita o petit per pensar com és, per què actua d'una manera determinada? Com podem canviar aquesta mirada si no disposem del temps per entendre'ls més enllà de les paraules i els fets concrets? I les feines que tenim a les escoles sembla que es multipliquin. I les exigències també.

Cal temps per poder conèixer-los més, comentar què els passa, tenir més en compte les seves necessitats, que sovint no són les curriculars, però que si se'n té cura també ho acaben sent.

Equivocar-se, per exemple: sovint només aprenem per assaig i error. No ens ho podem permetre més sovint si no tenim gaires lligams que ens atenallin? I sempre hi ha —malgrat tot— moltes coses que es van fent ineludibles.

No s'opta pel llibre, de vegades, davant el poc temps que hi ha per preparar material?

«Almenys hi ha una part pensada, preparada», comenten algunes mestres, i això tranquil·litza. Però aquesta opció no en condiciona d'altres? Organitzar el llibre, intentar que s'adigui al màxim amb el que s'està fent també requereix un esforç que sovint no tenim en compte.

Em sembla difícil compaginar «haver de fer el llibre» amb una aproximació cada cop més real a les diversitats dels infants. I quan se'n parla i com ho voldríem!

Em pregunto si la tranquil·litat que teòricament ofereix tenir llibre de text no ens hauria d'intranquil·litzar. Les editorials també són humanes, com nosaltres, i se salten passos. De vegades fins i tot proposen feines repetitives o d'aquelles que es poden fer sense haver de pensar gens, i tenen el mateix percentatge d'èxit que d'error. Un cop feta la feina, bé o malament, és difícil saber fins a quin punt han endevinat o assumit el concepte que treballava, i cal fer alguna altra cosa per esbrinar-ho. En alguns llibres també trobem propostes engrescadores, val a dir-ho.

Ben segur que sempre intentem fer una mica de tot el que s'ha exposat, sigui com sigui. No tenir llibres només dona més temps per a fer-ho. I un xic més de temps representa més tranquil·litat per poder fer el que voldríem i no haver d'acabar fent, de vegades, el que podem. Per reflexionar. I que cada curs sigui un xic diferent de l'anterior.

Per fer escola amb més qualitat no només cal temps, és clar, però sense temps no es pot fer.

D'altra banda, treballar amb llibres, i més endavant estudiar-hi, sempre és molt més senzill que fer-ho sense aquesta eina. Haver de cer-

car i seleccionar la informació de fonts diverses és ben segur més complicat. Però potser aquest seria un procediment cada cop més important d'ajudar a assumir des de l'escola. Per poder arribar a això crec que cal ajudar, des dels inicis, al fet que cadascú aprengui a saber què sap, què creu i què vol; a buscar maneres d'aconseguir-ho; a implicar-se, a relacionar. Sobretot, a pensar. Cal defugir la idea que els més petits no saben res si no els ho ensenyem. Alguns saben moltes coses, d'altres saben coses paral·leles que cal ajudar a engrandir, situar, relacionar. I tots saben què els representa aprendre: si els costa, si els fa por, si rebran o no ajuda, si els fa il·lusió. Quant temps tenim per pensar coses tan importants de cadascú? I això és el que en molts casos dificultarà o ajudarà a fer la seva/nostre feina.

Deia un mestre que avançar en l'aprenentatge de fer de mestra ens hauria de portar a una major llibertat individual a l'hora de treballar. No hi ha camins inequívocs ni perfectes.

A manera de cloenda, crec que l'educació infantil hauria de ser el més paral·lela possible a la vida que la canalla viu a fora de l'escola. Tant de bo poguéssim fer una escola que anés donant als infants allò que demanen i, si tot va





bé, sempre volen entendre el món, que és el que tractem que aprenguin. Una escola que fos rica en estímuls, organitzada i potenciadora o suplidora dels recursos que cadascú té, per tal que se'ls anessin apropiant.

Hauria de ser el menys semblant possible a l'anterior preescolar. No és un «pre» a res. Tot ve d'abans i continua evolucionant després.

Hauria de gaudir del llibre més gran, que ja porta cada un i compartim: el de la vida. Sense simplificacions artificials, o amb les menys possibles, amb tota la complexitat i, per tant, riquesa. Només aquest és l'estímul més fort. Lletres, números, objectes, éssers, n'hi ha arreu.

No tenir «llibre» no és, doncs, no tenir-ne; és tenir-los tots. Tenir la possibilitat de mirar el que més interessa i ajuda en cada moment.

Les relacions, un dels aprenentatges més importants que, com tots, també es fan a l'escola, no tenen ni han tingut mai llibre i, tanmateix, anem buscant i trobant recursos per afavorir una construcció positiva.

No tenir llibres, doncs, seria disposar de l'espai de temps lliure necessari per trobar, també, en els altres, aprenentatges més curriculars, els recursos que ens aproximem a aquest gran «llibre» en majúscules, i, a cadascú que s'hi ha d'anar endinsant, amb la més gran minuciositat i sensibilitat de què siguem capaços.

L'educació infantil hauria d'acompanyar, en el seu creixement individual, cada petita o petit que tenim al davant. Cap editorial no sap quin és aquest moment. Només les mestres que hi convivim cada dia. I encara hi ha molt per a aprendre. ■

Cap a una acció educativa compartida família-escola

Certament, entre la família i l'escola hi ha diferències notables. Les funcions i els objectius de cadascuna són també diferents. Ambdues, però, eduquen i, per això, és molt important establir unes relacions de qualitat per tal d'acostar aquests dos mons.

Teresa Sogas i Carme Vila

Des del parvulari, hem constatat que ajudar els pares i les mares a viure amb tranquil·litat i confiança

l'estada dels fills a l'escola repercuteix en el benestar de tots i en un millor aprenentatge, ja que incideix directament en la motivació, que és el principal motor de qualsevol progrés.

Les primeres experiències dels infants s'esdevenen a la família i, naturalment, la família és fonamental per al seu desenvolupament. Quan els nens arriben a l'escola cal conèixer aquesta realitat.

Entre el context familiar i el context escolar existeixen diferències notables. Les funcions i els objectius de cadascun són també diferents. Ambdues institucions, però, eduquen i, per això, és molt important establir unes relacions de qualitat per tal d'acostar aquests dos mons. Aquest apropament facilita la comprensió mútua, l'establiment de pau-

tes comunes d'actuació i, d'aquesta manera, el fet de poder exercir una acció educativa adequada a les necessitats de cada nen o nena.

Si bé creiem que és bàsic potenciar aquesta relació amb la família, també creiem que és important expressar i intentar reflexionar davant els dubtes i preocupacions que aquest tipus de relació genera:

- Com ens imaginem aquesta relació i com la concretem? I, en tot cas, creiem que és important aquesta relació per tal de ser coherents uns i altres pel que fa a l'educació?
- La confiança millorarà si ens coneixem més?
- Com podem ajudar els pares a comprendre què s'hi fa, a l'escola, i com valorem l'evolució i els aprenentatges del seu fill?
- Els pares poden esdevenir un suport a l'escola





- Pel que fa a nosaltres, els mestres, sentim que se'ns qüestiona la nostra professionalitat obrint les portes de l'escola?
- Estem decidits a compartir els nostres criteris pedagògics?

Nosaltres us volem oferir des d'aquesta revista la nostra experiència en aquest intent d'apropar-se a les famílies.

La nostra és una escola pública de dues línies, situada a Santa Maria de Palautordera, un municipi d'uns 6.000 habitants. El fet que sigui l'única escola fa que gaudeixi de tota la diversitat social, econòmica i cultural de la nostra població, fet que valorem molt positivament, ja que ofereix una gran riquesa a les nostres classes.

El centre compta amb un servei municipal de psicopedagogia i logopèdia que fa la seva

tasca a partir d'un pla de treball aprovat pel claustre i el consell escolar, que emfasitza la prevenció i el suport a les famílies.

El primer contacte que tenim amb la família (llevat dels tràmits formals de la inscripció i posterior matriculació) és mitjançant la primera entrevista, que duen a terme les professionals del Servei Psicopedagògic Municipal, abans que s'iniciï l'escolaritat. Això permet començar a conèixer els aspectes evolutius, afectius i conductuals de l'infant i copsar l'estil educatiu de la família i, d'aquesta manera, iniciar una relació família-escola que obri la porta al diàleg. La informació es comparteix extensament amb la tutora que tindrà els infants.

Un cop iniciat el curs, el contacte diari en les entrades i sortides és un mitjà essencial per a

l'intercanvi amb la família, és un temps privilegiat per observar la relació entre pares i nens, per deixar temps als acomiadaments tranquils, respectant que s'allargui més o menys d'acord amb les necessitats individuals.

Sobretot a tres anys, fem que els pares també col·laborin en els rituals d'entrada i sortida de la classe (ajudar a posar la bata, salutacions i acomiadaments, comentaris de la nit, del despertar, etc.). Si n'hi ha que treballen, això mateix ho fan els avis, la cangur.

Aquest contacte diari comporta incloure, com un element més del nostre treball, el paper de cada família dins del grup, si s'integra o no, si es troba còmoda i confiada, si cal delimitar alguns aspectes educatius per tal d'afavorir aprenentatges i actituds que valorem necessaris.

Les estones d'entrar i sortir s'aprofiten sempre i, quan es veu necessari, tant per part dels pares com de la mestra, es busca un espai més llarg per conversar.

Amb els pares dels nens i les nenes que van amb autocar, s'utilitzen les «cartes» per fer aquest intercanvi constant.

Un altre espai d'intercanvi important són les entrevistes amb la família al llarg del curs. Sempre procurem que no semblin un interrogatori. El que més potenciem és la creació d'un espai tranquil per escoltar i facilitar l'intercanvi de vivències per tal d'ampliar la informació que ajudi la mestra i els pares a conèixer millor el nen; volem que en surti reforçat el paper de pare i mare i alhora afavorir una bona imatge del fill. És important, per a nosaltres, crear un clima adequat que permeti l'expressió d'opinions, dubtes, recels.

Des del Servei Psicopedagògic, es reforça la tasca educativa i també la relació de l'escola amb la família.

El servei és un suport essencial per al mestre i, també, per a la família, per poder valorar més objectivament actituds, estratègies, comportaments, procés de maduració, d'aprenentatge, que enriqueixen el treball del tutor a classe i aprofundeix en el coneixement individual de cada infant.

A més, els pares poden dirigir-se sempre a aquest servei i expressar els dubtes o les inquietuds, dificultats, etc., que comporten el creixement i l'aprenentatge dels fills i sovint desangoixar, assessorar o simplement compartir.

En les reunions generals amb els pares, procurem no parlar gaire de tecnicismes i ens centrem en qüestions educatives que interessin a les famílies, sense ser gaire detallistes pel que fa a la descripció del currículum i de la programació.

Pretenem que sigui un espai obert on els pares puguin observar, escoltar i preguntar tot el que els interessa i els preocupa.

Un material que fem servir sovint són les filmacions, observacions, etc., de la vida quotidiana a l'escola, per tal d'apropar els pares a l'experiència dels seus fills.

En alguna d'aquestes trobades, hi assisteix la psicòloga per conversar sobre els aspectes madurats propis de l'edat amb els pares i estimular l'intercanvi d'experiències.

Sovint es proposen xerrades i col·loquis referits a temàtiques pròpies de l'evolució i el comportament dels infants.

Pel que fa al suport que els pares i les mares ofereixen a l'escola, recollim cada dia experiències positives. Concretament, aportant material de casa (llibres, fotografies, objectes diversos, materials per als racons); participant en els tallers (de cuina, de disfresses, de jocs tradicionals); compartint amb nosaltres els seus oficis, l'escola de quan eren petits, les característiques del lloc de naixement; participant de les «notícies» de classe, ja siguin esdeveniments o nous aprenentatges, a través de les cartes escrites de casa a l'escola i de l'escola a casa, fetes pels infants, pels pares o per la mestra, estimulants així la importància d'explicar i compartir.

Les sortides són una bona oportunitat per compartir amb els pares. Sempre hi ha un grup de mares que fan d'acompanyants.

A les festes populars i altres d'especials, també sempre fem que hi participin activament.

Pensem que són maneres molt útils que permeten, als pares, l'observació en directe

del que fa el fill, com es relaciona amb altres nens o com assumeix les normes i els límits a l'escola.

També la realització de tasques conjuntes entre pares i mestres permet progressar en l'adequació mútua de les representacions que les famílies tenen de l'escola i a la inversa, les que els mestres tenen de les famílies, ja que, necessàriament, aquestes tasques impliquen un elevat grau de comunicació.

I què passa amb els infants que no tenen la sort de poder compartir més l'escola amb la seva família per motius laborals, personals, etc.? Doncs ho treballem com els altres factors diferencials que conviuen sempre dins el grup. En parlem i situem el nen dins la seva realitat.

En definitiva, el que valorem és el fet de disposar de més adults que observen, escolten, ofereixen i comparteixen experiències amb tots els nens i les nenes.

En aquest moment, el nostre parvulari té un bon nivell de participació de les famílies, moltes es reserven dies de festa laboral per tal de poder-nos acompanyar o assistir a esdeveniments determinats.

Volem seguir avançant en aquesta línia, ja que considerem que la bona entesa facilita el fet que els nens visquin amb seguretat i confiança el món escolar i, sobretot, així l'empremta queda establerta des d'un bon començament.

Creiem que, respectant la diferència, acollint i valorant el bagatge de cadascuna de les famílies, vetllem per una bona qualitat de la nostra escola i, en concret, de cada infant. ■

Un fi rajolí d'aigua

La Carme, ens ha fet arribar aquesta bella imatge i ens explica la conversa que entorn de l'activitat varen tenir els dos infants, una conversa en la qual s'explica la seqüència d'una acció que els ha generat un gran interès.

La Carme, recorda el procés d'escolta que ha fet per arribar a organitzar els materials en l'espai de manera que cada infant pugui realitzar l'experimentació i la descoberta que la seva imaginació i els seus coneixements li possibiliten. Ens diu que la confiança que ha tingut amb les potencialitats dels infants li han permès guanyar temps per poder-los observar i fer fotos com la que ens ha fet arribar.



- Un fi rajolí d'aigua regalima
- braç avall fins al colze de Júlia,
- però està tan concentrada que
- ni se n'adona.

La Júlia explica a en Pau que, per poder omplir bé l'ampolla, ha pres una colla de mesures:

–Veus, has de posar l'ampolla dintre del gibrell i, si poses l'embut dintre de l'ampolla, l'aigua no et caurà a terra. Veus com ho faig jo?

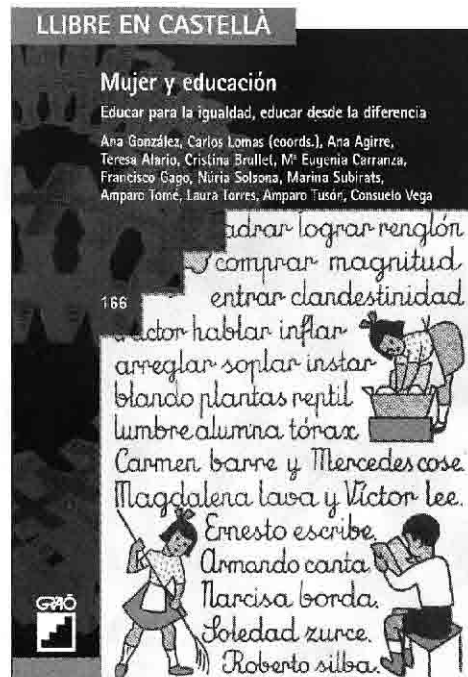
L'atenció d'en Pau se centra en les mans de la Júlia, de les quals aprèn.

MUJER Y EDUCACIÓN.

232 pàgines 16,80 €

Educar para la igualdad, educar desde la diferencia

A. GONZALEZ, C. LOMAS (COORDS.)



En els darrers temps les lluites a favor dels drets de la dona han obert l'horitzó d'expectatives de les nenes, de les adolescents i de les dones en aquest canvi de segle i de mil·lenni. En l'àmbit de l'educació aquestes lluites es tradueixen en l'afany per la igualtat de deures i drets dels nois i les noies des de la idea que uns i altres tenen dret a ser diferents sense que d'això se'n derivi menyspreu, discriminació o opressió.

En els diferents apartats d'aquest llibre s'indaga sobre l'ocultació i el menyspreu de les dones en la història, en l'antropologia, en la filosofia i en la ciència, també s'analitza el paper que desenvolupen el llenguatge verbal i els missatges de la cultura de masses en la construcció de les identitats sexuals i socioculturals de les persones i, per últim, es descriu com es transmet i es manifesta el sexisme en l'àmbit escolar i s'avalua el pasat i el present de l'escola coeducativa.

LAS MUJERES EN LOS ESCENARIOS DEL SABER Y DEL PODER. LA MUJER EN LA HISTORIA Y LA HISTORIA DE LAS MUJERES • LENGUAJE, INTERACCION Y DIFERENCIA SEXUAL. EL APRENDIZAJE DE LAS IDENTIDADES FEMENINAS Y MASCULINAS EN LA CULTURA DE MASAS: IGUALDAD Y DIFERENCIA, APRENDER A SER MUJERES, APRENDER A SER HOMBRES, COMO HABLAN LAS MUJERES (Y COMO SE HABLA A LAS MUJERES) EN LAS REVISTAS "FEMENINAS", LOS ARQUETIPOS SEXUALES EN LA TELEVISION Y EN LA PUBLICIDAD, EL DESEO Y LA UTOPIA. MUJER Y CINE • LAS MUJERES EN LOS ESCENARIOS ESCOLARES. ROSA Y AZUL: LA TRANSMISION DE LOS GÉNEROS EN LA ESCUELA • LUCES Y SOMBRAS EN EL CAMINO HACIA UNA ESCUELA COEDUCATIVA: LAS LUCHAS POR LA IGUALDAD Y SUS EFECTOS EN LA ESCUELA. ORIENTAR PARA LA IGUALDAD, ORIENTAR DESDE LA DIFERENCIA. EL SEXISMO EN LOS LIBROS DE TEXTO •

98 pàgines 8,20 €

QUINZEMONS

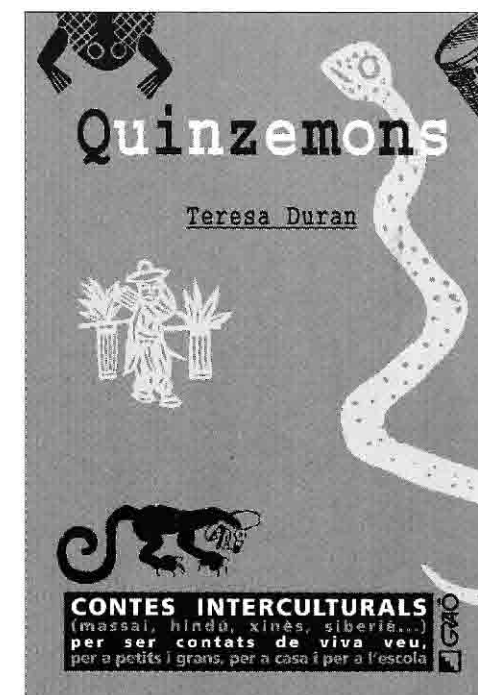
Recull de contes interculturals per a l'escola

TERESA DURAN

Quinzemons és un recull de narracions per a petits i grans. Històries de quinze comunitats llunyanes i fins i tot desconegudes triades per ser contades aquí, de viva veu. Hi trobareu insinuacions sobre la manera d'explicar-les i d'utilitzar-les a l'escola, però són només això, insinuacions. Confiam que vosaltres ja sabreu què n'heu de fer d'aquest recull, i com ho heu de fer.

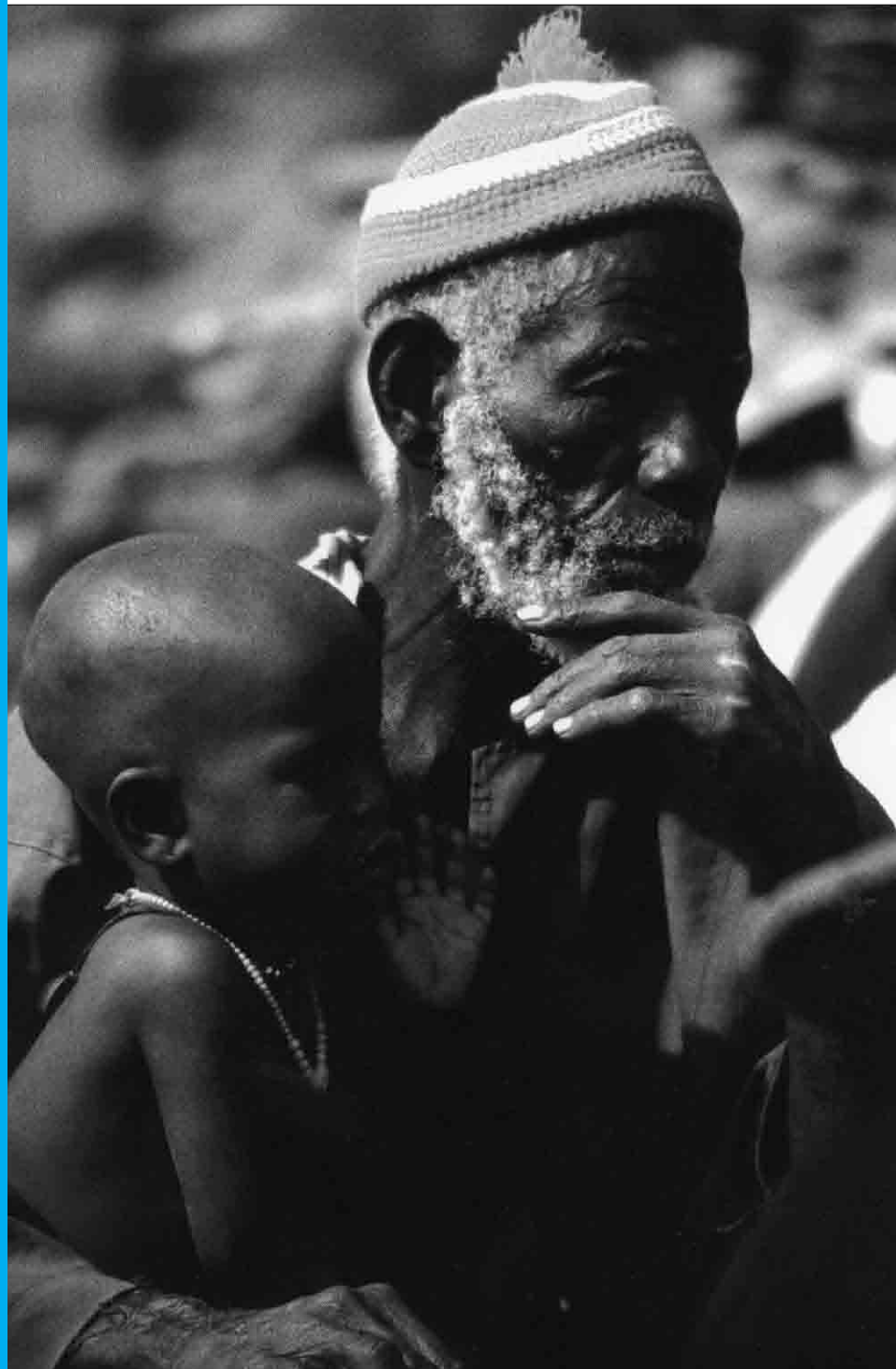
Sobretot si, con nosaltres, teniu moltes ganes d'integrar al nostre patrimoni oral aquelles paraules que ens vénen de molt lluny, perquè la paraula és una eina senzilla, que fa de pont entre el tu i el jo, entre els altres i els nosaltres.

Comencem a contar!



EL CUC I ELS ANIMALS SALVATGES (CONTE MASSAI) • LES GRALLES I EL SERPENT (CONTE HINDU) • EL GAT I ELS RATOLINS (CONTE TIBETÀ) • ONCLE JAGUAR, ONCLE BRAU I ONCLE CONILL (CONTE MISQUITO) • L'ÀLIGA I EL CAÇADOR (CONTE HURON) • SARSOR (CONTE MARROQUI) • ELS TRES CONSELLS (CONTE SUFI) • L'HOME INVISIBLE (CONTE XINÈS) • LA SETMANA DE NASREDDIN HODJA (CONTE TURC) • EN CLOSCABUIDA (CONTE SIBERIÀ) • L'ORIGEN DEL VIOLI (CONTE ROMI) • NITYI I EL PITO DE SEBA (O PITO AFRICÀ) (CONTE AFRICÀ) • L'OSSA GEGANTINA I L'OSSA MAJOR (CONTE IROQUES) • L'ESPASA DE BANZO (CONTE JAPONÈS) • EL VELL REGIRAMUNTANYES (CONTE XINÈS) •

El Malí



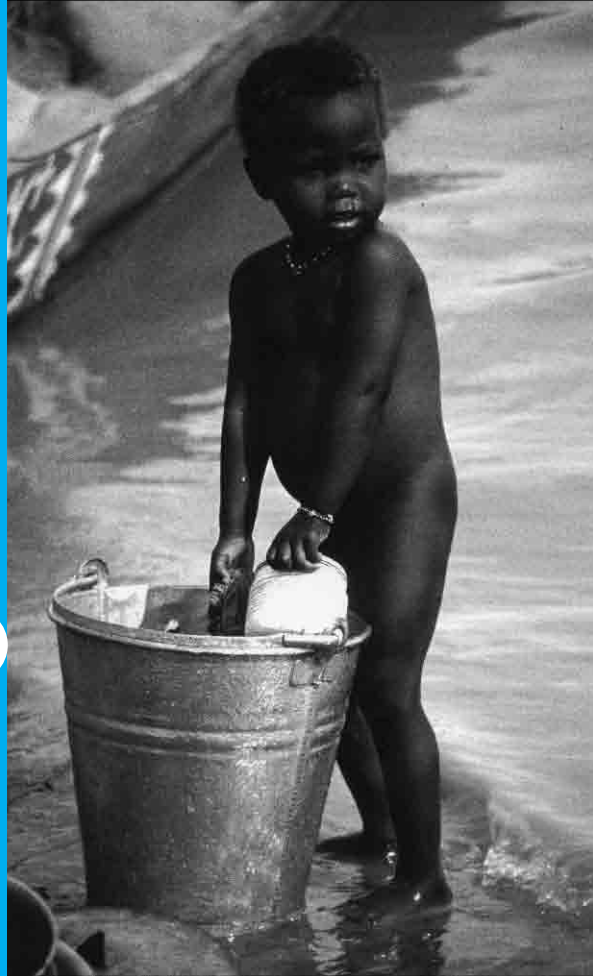
L'autor explica la impressió que l'hi va produir la gent de Malí, molt especialment les dones i els infants. A partir d'aquests impacte es pregunta fins a quin punt l'opulència afavoreix o dificulta la felicitat de les persones, com canvia la jerarquia de valors d'una societat a una altra i què hem perdut, sota el bernís de la riquesa.

Mia Serra

He conegut gent feliç, he conegut gent riallera, gent alegre. Pensareu que això és molt normal, però ja no ho trobareu tan normal si parlo d'un poble sencer, d'una regió sencera, no puc dir d'un país sencer, ja que per desgràcia no el vàrem poder visitar tot, però si ho haguéssim fet, segurament parlaria d'un país de gent feliç, riallera i alegre.

Fa uns mesos vaig fer, amb un grup d'amics, un viatge mig turístic mig esportiu per Burkina Faso i el Malí. L'objectiu era fer una volta en bicicleta durant dues setmanes, visitant de prop part d'aquests dos sorprenents països. Ja ho havíem fet per altres països i les experiències sempre havien estat molt bones, així que, engrescats pel Toni, que ja ho coneixia, i guiats pel Salvador, un català que viu i treballa al Malí, deu companys vàrem decidir de fer aquest viatge.

El que m'ha decidit a escriure aquestes paraules no és pas explicar-vos el viatge; el





que m'interessa és intentar transmetre les sensacions que he viscut, intenses en emocions i vivències.

Us heu demanat alguna vegada com viuen la gent d'aquests països? Malí es troba entre els cinc països més pobres de la terra, però, després d'haver-los conegut, estic convençut que viuen bé.

Des dels paràmetres d'una societat com la nostra, viuen amb molt poc, són molt pobres, mengen poc i les seves cases, més que cases, són barraques. Viuen com nosaltres fa milers d'anys. Des dels nostres paràmetres socials, no es pot comparar, nosaltres tenim massa de tot

i, a més, volem molt més del que tenim, volem el que té el veí ric, l'actriu de moda i l'empresari triomfador, volem el cotxe nou que acaba de sortir, i creiem que necessitem una casa més gran, per omplir més armaris de roba que quasi no utilitzarem i una casa on anar a passar les vacances, quan puguem o ens deixin.

Ara imagineu una societat que no conegui aquesta opulència, una societat que no pugui comparar ni conegui res més que el que té, que per a nosaltres no és res, però, per a ells, és tot el que necessiten, una casa feta per ells mateixos, amb l'ajut dels veïns i familiars, com la de tots, una família, sovint molt nombrosa, amics,

un vestit que utilitzaran fins que caigui a bocins, i quasi sempre un plat a taula. Si no comparéssim, si no fóssim envejosos, què més necessitaríem? Al Malí treballen per menjar, en el sentit més estricte de la paraula, treballen construint-se la seva casa, pasturen el poc bestiar que tenen, si en tenen, i eduquen els fills, els eduquen amb els seus paràmetres, aprenen tot el que cal saber, alguns d'ells també fan estudis universitaris.

Imagineu per un moment el que necessitaríeu si tant sols haguéssiu de tenir cura del camp per proveir-vos de menjar per a vosaltres i la vostra família, us construïssiu la vostra casa amb el que teniu al voltant, i l'aigua la treguéssiu d'un pou, i res més, ni hipoteques, ni lletres del cotxe nou, ni rebuts de la targeta de crèdit amb les darreres rebaxes, ni restaurants, ni grans supermercats amb milers de productes que no heu provat ni tindreu temps de provar mai, ni la gasolina del cotxe, ni el telèfon, ni l'electricitat, ni, ni, ni, ni, tantes necessitats que ens hem anat creant a mesura que la societat anomenada del benestar s'ha anat modernitzant.

Podríem viure amb molt menys del que tenim? Seríem feliços amb la desena part del que tenim? Estic segur que sí, fins i tot comparant, si no comparéssim, per descomptat.

Al Malí tenen mil vegades menys del que tenim nosaltres i us puc ben assegurar que són feliços, molt feliços, són un poble alegre. He vist molts nens contents, jugant amb una pedra i un tronc, cantant, anant a l'escola a aprendre a llegir i a comptar, fent caminades de dues hores per anar a l'escola a aprendre a llegir i a comptar, dues hores d'anada i dues hores de tornada, cada dia.

Quan a aquests nens els donaves un globus, la seva expressió era feliç i agraïda, molt més del que he vist mai per moltíssim més. També he vist nens malalts i tristos, igual que aquí, i també he vist nens que ploren, ploren espantats per les nostres disfresses esportives i per les nostres bicicletes estrafolàries. Imagineu-vos com ploraria el vostre fill si se li aparegués un marcià a la sortida del col·legi, amb nau espacial i tot.

Naturalment, també tenen problemes, moren molts nens abans del primer any de vida, la mitjana d'edat és de 45 anys, els falten medicines, però, el més sorprenent és que tampoc volen tenir totes les nostres medicines. Ens deien convençuts que si curessin moltes malalties no moririen tants nens i viurien més anys, però llavors segurament els faltaria menjar. Estan convençuts que sobreviuen els forts, els que el seu déu ha triat, i els altres moren, i així ho accepten. Al Malí, quasi ningú queda malferit ni mor per accident de cotxe, moto, tren o avió. Els actes de violència, atracaments i robatoris són molt estranys. Potser a la capital n'hi ha algun, és una societat més propera a la nostra.

No són ni millors ni pitjors que nosaltres. Viuen una vida més senzilla. Tenen moltes

menys necessitats. I això estic convençut que els fa més lliures i feliços. El que he vist m'ha fet pensar molt, m'ha fet reflexionar. Nosaltres venim de societats molt semblants a la que es viu avui a moltes parts del Malí, fa molts anys, i no estic segur que el que tenim sigui millor que el que teníem. Parlo dels valors personals, no materials. Parlo del respecte, l'amistat, la solidaritat, la tolerància, la generositat i d'altres valors que, de mica en mica, hem anat perdent i que difícilment retrobarem. Anem massa ràpids i no tenim temps per pensar-hi. Aturem-nos una estona i pensem-hi.

El progrés és bo i necessari, però el preu que paguem per aquest progrés em sembla massa alt. Estic segur que, amb molt menys, seríem molt millors. Amb molt menys, seríem molt més feliços. Amb molt menys, seríem molt més lliures. Amb molt menys, seríem molt més generosos. Amb molt menys, seríem molt més solidaris i tolerants, i els nostres fills també.

Al Malí he conegut gent feliç, he conegut gent riallera, gent contenta de viure i alegre, gent contenta amb el que tenen, molta més que aquí, i tenen moltíssim menys. ■



Com **estimem** els nostres fills

Paco Centeno

En la criança i cura dels fills, les mares i els pares han disposat tradicionalment de l'ajut i el suport de la família extensa i fins i tot dels veïns.

Malgrat els grans canvis socials que s'han produït en la nostra societat, la memòria de la majoria de nosaltres encara

arriba a recordar unes estructures familiars al voltant de les quals hi havia un sistema molt eficient de suport i ajut. Els nuclis familiars eren més extensos i els parents més propers amb freqüència formaven part d'aquests nuclis. Els entorns urbans no eren tan massificats i permetien que també el veïnatge formés part d'aquest sistema d'ajut i suport. Tal com ens recordava un membre del grup de treball, els infants sempre trobaven una falda per poder seure.

En els nous entorns urbans, es comença a trencar la cadena de la transmissió del coneixement en la cura dels infants més petits per exigència d'un guió social que sovint els ignora. En la societat de la informació, de vegades manca la més bàsica. Aquesta situació s'agreuja si no s'unifiquen i es coordinen els missatges que donem a les famílies des dels diferents serveis del territori. Com estimem els nostres fills és una petita, però important, eina per a la resposta a aquest escenari social. A l'Hospitalet la volem fer servir com un instrument mediador en la relació dels diferents professionals amb les persones que tenen cura dels petits.

ses i complexes que presenten, sovint, una extrema vulnerabilitat. Una d'aquestes són les famílies amb un únic progenitor, majoritàriament dones, amb fills a càrrec.

- Espais urbans massificats que no afavoreixen la relació; habitatges petits en construccions verticals; espais verds segregats dels espais dels habitatges, etc.
- Progenitors abocats la major part del seu temps a proveir la família dels mitjans per a la supervivència. Cal pagar un habitatge que

Actualment, la situació és ben diferent. Aquest suport es veu molt limitat freqüentment per l'evolució, sobretot en els nostres hàbitats urbans, en les formes de convivència, de relació i de producció:

- Han aparegut noves formes de família; estructures molt diver-

és molt car i s'ha de donar resposta a les necessitats que imposa la societat de consum.

Aquest nou escenari social fa difícil la transmissió generacional del coneixement de la cura dels petits, els quals es transformen en éssers estranys de qui no se sap ben bé que els passa, quines necessitats tenen i com s'han de cobrir. També, aquest escenari social al qual ens referim dificulta el suport logístic en l'atenció als infants. Un infant necessita, tant per a la seva integritat física com per a la seva maduresa psíquica, la disponibilitat constant d'una figura adulta responsable.

Referint-nos ja a situacions concretes de l'Hospitalet, un estudi recent que hem fet des del programa d'infància, en el qual preteníem aproximar-nos a quina era la situació de la infància en l'aspecte concret dels maltractaments, ens dona la informació següent:

- Només en el sistema de serveis socials, hem detectat alguna de les tipologies de maltractament en l'1'1 % de la població infantil. Si

tenim en compte que la detecció és només la punta de l'iceberg, podríem parlar de percentatges molt més elevats.

- La tipologia de maltractament majoritària (70 %) és la negligència i/o l'abandonament. Aquesta tipologia és la que té a veure amb la cura de l'infant (alimentació, higiene, abric, seguretat, tractaments mèdics, horaris, ritmes, educació...). D'altra banda, la majoria d'experts coincideixen a afirmar que és una de les tipologies més devastadores, especialment en els primers anys de vida.
- Una altra tipologia majoritària és el maltractament psíquic o emocional (50 %) que té a veure amb la relació, la manca d'afecte, l'estimulació cognitiva, l'amenaça o l'atemoriment, de conseqüències també devastadores.
- Aquest estudi ens diu que la causa majoritària dels maltractaments és la incapacitat educativa de les persones maltractadores (64 %) que solen ser tots dos progenitors. Aquesta incapacitat educativa dels progenitors es dona per la manca d'interès o per limitacions psíquiques o intel·lectuals. A aquesta primera causa segueixen a distància les drogodependències, la malaltia mental, etc.

Per què s'ha fet aquest llibret?

Amb tota aquesta situació, des de l'Ajuntament de L'Hospitalet i mitjançant el Programa d'Infància de l'Àrea de Política Social, amb l'edició d'aquest llibret hem volgut donar resposta a un triple objectiu:

1. Unificar criteris entre tots els professionals que intervenen a la ciutat amb infants petits i les seves famílies per evitar donar missatges contradictoris en els diferents serveis on són atesos. Sovint passa que una mateixa família és atesa de manera simultània en més d'un servei de la ciutat. Per manca de coordinació entre els professionals que hi treballen es pot donar la situació de fer una valoració diferent d'un mateix fet i, com a conseqüència, donar a la família consignes també diferents, per no dir contradictòries. Una malaltia comuna de l'infant, per exemple, pot ser sobredimensionada per uns i minimitzada per uns altres. O aspectes de la vida quotidiana on uns fan especial èmfasi i per uns altres passen desapercebuts. Amb aquest llibret pretenem, encara que respectant les peculiaritats de cada servei, que hi hagi una manera comuna de mirar



els fets més quotidians de la vida dels infants i així aconseguir una més gran eficàcia en la intervenció professional gràcies a la seguretat més gran que es transmet a la persona cuidadora.

2. Fomentar i reforçar els hàbits sans en la cura dels infants per ajudar els pares i les mares a convertir l'experiència de la paternitat i la maternitat en una experiència joiosa amb fills sans i feliços. Creiem que un treball preventiu eficaç passa més per un foment i reforç de la competència en les habilitats dels pares que no pas per fer notar la mancança o la deficiència. Aquest treball de reforç pot ajudar a mitigar les mancances en la transmissió generacional del coneixement al qual em referia al principi i a situar constructivament els pares davant de les dificultats. És molt important que l'experiència proporcioni satisfacció i benestar.

3. Evitar situacions de negligència o maltractament per manca d'informació. Cal posar a l'abast dels cuidadors la informació necessària per ajudar-los a entendre quines són les necessitats dels menuts i com s'han de cobrir.

Com s'ha fet?

Aquest llibret neix del treball sistemàtic de discussió d'una comissió de treball interdisciplinari formada per diferents professionals de diferents àrees d'actuació que treballen en l'àmbit de la petita infància.

Han format part d'aquesta comissió Josefina Batlle i Montserrat Fernández, educadores de l'Escola Bressol Patufet; Ada Cid, pediatra i coordinadora de l'ABS Santa Eulàlia Sud; Eduard Díaz, psicòleg de Baula –CDIAP; Maribel Francia, directora de la Llar d'Infants La Florida, i Rosa Tarrés, psicòloga de la Casa dels Arbres. Han col·laborat de manera puntual altres professionals de l'atenció primària de Serveis Socials.

El plantejament que fèiem des del Programa d'Infància, que és des d'on es va fer la coordinació del treball de la comissió, és que volíem una sola eina per a tots els profes-

sionals que treballaven amb la petita infància. Això implicava que el contingut havia de néixer d'una síntesi de les diferents òptiques i que aquesta síntesi l'havien de fer els mateixos professionals. Aquest procés de discussió ha estat enormement enriquidor per als qui hi hem participat. No es donen gaire oportunitats perquè professionals tan diversos d'un mateix territori discuteixin sobre l'objecte comú d'intervenció. I encara és més poc freqüent que aquests professionals siguin de l'àmbit de la petita infància. Cada servei i disciplina ha fet descobrir a la resta del grup punts de vista nous i possibilitats noves que, sens dubte, repercutiran en la tasca.

El procés s'inicià un dia del mes d'octubre de 1998 i s'acabà el juny de 1999, pel que fa al treball d'elaboració de continguts i il·lustració. Són nou mesos justos. Quina casualitat!. Per raons diverses, el llibret acabat no es va poder presentar a la ciutat fins un any més tard.

Com s'ha d'utilitzar?

Com estimem els nostres fills és una eina de treball de tots els professionals que treballen en

el camp de la petita infància a l'Hospitalet en les diferents àrees d'actuació (salut, educació i serveis socials, principalment). És un instrument mediador en la relació professional-usuari, client, pacient, persona cuidadora (diguem-li com vulguem). No és, per tant, un fulletó per posar a la sala d'espera de cap consulta, ni per distribuir-lo de manera indiscriminada, encara que, òbviament, no té cap contraindicació ni genera cap efecte secundari. Fonamentalment, és un recordatori de la intervenció professional prèvia. És a dir, un cop s'ha donat a l'usuari-client verbalment la informació i orientació pertinent adequada a la seva necessitat, se li entrega el material que l'ajudarà a recordar els aspectes més importants de la conversa mantinguda.

No pretén ser tampoc cap receptari, sinó una invitació a la reflexió abans de l'actuació.

També creiem que pot ser una eina molt útil en el treball grupal amb cuidadors.

El llibret ha estat més pensat per a la seva aplicació en la franja d'edat de zero a tres anys, però, pel seu contingut, creiem que podria aplicar-se també en el treball amb quatre i cinc anys.

Ens l'imaginem a la consulta de pediatria, utilitzat per qualsevol professional de l'equip pediàtric. Ens l'imaginem a les llars d'infants i escoles bressol en les entrevistes amb els pares. Ens l'imaginem als centres i serveis d'atenció a la família i a la petita infància, a les sessions grupals i individuals amb els cuidadors. També ens l'imaginem a algunes de les entrevistes dels mestres amb els pares dels infants de parvulari 3 i 4 anys als centres de primària.

Cada professional farà l'ús de l'eina d'acord amb el seu marc conceptual de referència: psicologia, pedagogia, salut, acció social, etc.

Quins són els continguts?

Els continguts estan estructurats en una portada, sis pàgines i un pòster interior extraïble. El format és de mig foli amb dues entrades, una per al català i l'altra per al castellà.

Les il·lustracions, amb escenes quotidianes molt pensades i amb colors molt vius, ens ajuden a la comprensió del text que s'ha intentat que sigui el menys possible. Respecte al llenguatge emprat també hem intentat que sigui el màxim d'entenedor per facilitar una lectura ràpida, amena i sense dificultats.

Hem agafat cinc motius, els que ens han semblat més importants per la freqüència amb què es presenten en una jornada diària de la vida de l'infant i on més freqüentment es poden presentar dificultats: el plor, la hiperactivitat i tossuderia, el menjar, la malaltia i la son. Totes les escenes segueixen més o menys el mateix guió: descripció breu de la situació, indicació de la dificultat i apunt de possibles sortides al conflicte.

A la portada, aquest últim punt del guió el representa l'eslògan *Atureu-vos i penseu-hi*, el qual és una invitació a la reflexió abans de precipitar-se a actuar i que sintetitza, ja de bon principi, tot el missatge del llibret. Tanquem els continguts amb una altra invitació a demanar ajut i consultar els professionals que tenen a l'abast quan hi hagi algun aspecte relacionat amb els fills o filles que preocupi.

Hem intentat al llarg del llibret donar a totes les situacions un toc de normalitat per ajudar a situar el receptor en una actitud desculpabilitzadora que permeti l'escolta. Les escenes representades als dibuixos i les expressions dels personatges cerquen la seva complicitat i col·laboren a passejar aquest

receptor per les pròpies emocions tot desdramatitzant-les.

El cartell central resumeix tots els continguts. Aquest mateix cartell, també l'hem editat en format de pòster per col·locar-lo en aules, despaxos i consultes.

L'avaluació

Caldrà esperar uns mesos per veure quina utilització concreta es fa del llibret en els diferents serveis de la ciutat i quina valoració es fa del seu ús. La primera distribució del material s'ha fet a partir de les demandes dels mateixos professionals convidats i assistents a l'acte de presentació. No va acompanyat de cap manual d'utilització, així que ens semblava important no fer una distribució massiva i indiscriminada sinó solament a aquells serveis que el volen fer servir i saben com fer-ho. Després d'aquesta primera avaluació veurem quins han de ser els següents passos a donar. De moment, i un cop acabada la feina d'elaboració, edició, presentació i distribució del llibret, el grup de treball continua treballant amb d'altres propostes referents a la petita infància de la ciutat. ■

Per què ploren els bebès?

Les paraules, els jocs o les rialles són formes d'expressió que els adults tolerem prou bé, però en canvi, existeix una «discriminació» general en relació al plor i les rebequeries. Aquestes formes d'expressió no tan sols es consideren molestes, sinó també innecessàries.

A més, molta gent té la idea errònia que els bebès se sentiran millor si deixen de plorar.

Potser per aquesta raó, els textos que s'hi refereixen tracten en general de «com calmar els bebès perquè deixin de plorar, picar de peus, protestar o molestar». S'assumeix que el plor i les enrabiades són quelcom que s'ha d'a-

Molts de nosaltres desitjaríem que els nostres bebès fossin els més «bons» i necessitessin menys d'allò que necessiten per, així, fer-nos la vida més fàcil. Però els bebès no poden necessitar menys del que necessiten i quan les seves necessitats no són satisfetes no poden evitar sofrir. Si, a sobre, no els permetem donar sortida al seu dolor, bé sigui mitjançant el plor, les rebequeries o les queixes, la seva vida resultarà molt difícil. Si no aconseguim que els nostres fills, des de ben aviat, se sentin estimats, passaran la resta de la seva infància en una agonia invisible i la resta de les seves vides cercant, sense assabentar-se'n, l'amor i la comprensió que mai van assolir de petits.

salut físico-emocional futura.

Les revelacions més importants en aquest sentit no provenen d'estudis sobre els bebès, sinó de persones adultes que han fet una teràpia emocional profunda i s'han guarit de malalties físiques i emocionals que els han acompanyat quasi bé durant tota la seva vida.

Ángel Álvarez

prendre a controlar i/o reprimir.

Presentar el plor i les enrabiades dels bebès com una expressió emocional necessària per al seu equilibri vital no és una tasca fàcil i menys encara demostrar que aquesta expressió emocional pot tenir efectes molt positius en la seva

Veure reflectida la intensitat emocional de les experiències infantils viscudes (durant la teràpia primal, www.primal.es) és una ensenyança inapreciable que encara avui em sorprèn.

Els mètodes de criança

Les escoles de criança es divideixen en dues categories:

1. Les escoles humanistes que defensen el vincle mare/bebè i promouen una satisfacció constant i immediata de les demandes del bebè. Aquests mètodes són més humans i sensibles, i estan molt més propers a les necessitats del bebè, però en general assumeixen equivocadament que tots els plors del bebè provenen d'una necessitat present. Per aquest motiu, la mare (o el pare) responen a les demandes del seu bebè immediatament i intenten calmar el seu plor amb molta cura i amor. Aquests mètodes que fomenten un fort vincle mare-fill s'apro-



pen molt a les necessitats dels bebès, però fallen a l'hora de comprendre la importància de la descàrrega emocional, en forma de plor, xisclades, rebequeries o picades de peus.

2. Les escoles conductistes que aconsellen educar el bebè a valdre's des de petit i, amb una certa rigidesa, a comportar-se segons unes normes i pautes. Com sia que la son del bebè (o més ben dit, la son dels pares), és de les principals preocupacions de les famílies actuals, estan de moda els mètodes conductistes per tal que el bebè aprengui a dormir tot sol des de ben petit. Aquests mètodes, que als EUA són coneguts com mètodes Feber, es troben en el llibre del doctor Estivill: «Nen, dorm».

Els mètodes tipus Estivill són perjudicials per a la salut emocional del bebè i no s'haurien de recomanar (www.primal.es/infancia/libros/l.htm). Aquests mètodes aconsellen, entre d'altres, «dosificar» la quantitat d'atenció i de contacte físic per por de malcriar el bebè. Des de la perspectiva primal, aquest plantejament només ajuda a perpetuar una tradició nefasta en la criança dels bebès. Els bebès mai seran «malcriats» o «viciats» per haver satisfet les seves necessitats primàries d'amor, atenció, contacte físic: mai n'hi ha prou per a un bebè. En canvi, sí que és veritat que els bebès poden ser danjats o traumatitzats profundament si no reben la suficient atenció i el necessari contacte físic.

Per què ploren els bebès?

Els bebès ploren per comunicar una necessitat o un malestar. Ploren quan tenen fam, estan xops, tenen fred o calor, volen ser acarats o necessiten ser estimulats. Aquestes necessitats primàries són la realitat central del bebè. El paper dels pares és satisfer les necessitats dels seus fills de la millor manera possible. Però, quan totes les seves necessitats primàries ja són ateses, per què ploren els bebès?

Els bebès no tan sols ploren per satisfer una necessitat immediata com la fam o la necessitat de contacte físic, sinó que el plor compleix una funció primordial en la descàrrega de l'estrès acumulat per causa d'un esdeveniment traumàtic (com un part difícil o la separació de la mare al naixement) o per la insatisfacció d'una necessitat primària.

Alguns autors han classificat els diferents tipus de plorades en un intent de dibuixar un mapa del plor dels bebès, però, tot i que hi ha diferents intensitats i modalitats de plor, tenim dues categories bàsiques per comprendre la veritable naturalesa del plor dels infants: *a)* El plor per un esdeveniment present; *b)* El plor per un esdeveniment passat que encara és present.

A causa de la repressió sistemàtica del plor en la nostra societat, quasi tots els plors que s'inicien en un esdeveniment present connecten amb alguna experiència passada. És a dir,

quan es plora per quelcom present, també allora surten sensacions d'altres experiències passades que no hem plorat prou. És més, moltes vegades, l'esdeveniment present és un «pretext» per plorar antics sentiments (generalment inconscients).

El procés de recuperació mitjançant el plor –plorar és deixar sortir el dolor– és natural en els bebès. El fan servir per desfer-se de sensacions molestes relacionades amb la manca d'amor i de seguretat, però sovint aquestes sensacions no són causades per un succés present. És cert que es desvetllen per alguna cosa present, però tenen el seu origen en el passat. El bebè pot valer-se d'un petit incident per mostrar el seu malestar i començar a planyer o a somicar. Si l'acaronem i li fem cas, el somic pot pujar d'intensitat fins a un plor desproporcionat amb l'incident que l'ha provocat i pot perllongar-se durant una bona estona, tal vegada una hora o fins i tot més.

Normalment els pares pensaran que el seu bebè és un consentit o, fins i tot, un manipulador. Els pares més sensibles pensaran que plora per una altra raó, intentaran esbrinar quins altres esdeveniments recents han causat aquesta situació. Però molt pocs faran memòria, o tindran consciència que el bebè potser descarrega una experiència de setmanes o mesos que es manifesta en un succés recent.

Aquesta segona raó del plor (plorar per un esdeveniment passat) és molt poc entesa, espe-

cialment quan ja fa molt de temps que va succeir. Però el fet és que molts bebès continuen plorant després que totes les necessitats primàries han estat ateses (i s'ha descartat qualsevol problema mèdic). Un exemple notable d'aquest plor és l'anomenat còlic del lactant que acostuma a ser molt intens durant el segon mes de vida del bebè i fins i tot pot arribar a durar diverses hores al dia.

Les explicacions tradicionals envers aquest plor se centren en possibles problemes físics, generalment dolors o indigestions. Però les investigacions sobre la majoria dels bebès que pateixen còlic del lactant no demostren cap irregularitat digestiva i estan generalment bé de salut. Per aquesta raó cal cercar les causes dins el món emocional del bebè.

Com senten i experimenten la vida els bebès?

El món dels bebès és un món desconegut per a gran part dels adults. Estem tan desconectats de les nostres vivències de quan érem bebès que se'ns fa molt difícil comprendre la intensitat dels sentiments dels nostres fills i les seves necessitats.

Els bebès tenen una tendència natural a créixer físicament i emocional. En aquest procés de creixement, descobreixen i aprenen, però també allora es frustran a causa de les limitacions de la seva capacitat.

Quan aprenen a caminar, sovint cauen, però això no és cap impediment per intentar-ho

repetidament. Malgrat tot, els constants fracassos poden ser un camí pedregós quan no gaudeixen de l'atenció i la cura necessària per part dels pares, o, ras i curt, si no tenen el seu amor i la seva comprensió incondicional.

Quan a un bebè li manca amor, pateix, i si aquest patiment no s'expressa emocionalment, causarà desequilibris emocionals més endavant.

Encara més, si les expressions emocionals (descàrregues emocionals) són reprimides repetidament, i el bebè continua interiorment acumulant experiències doloroses, patirà malalties físiques i emocionals en una etapa posterior de la seva vida.



En conseqüència, els pares hauríem de ser conscients, primer, de les carències primàries que pot estar patint el nostre bebè per tal de corregir-les, i evitar així que continuï patint i acumulant més estrès. En segon lloc, hem de comprendre que el bebè necessita primordialment expressar allò que sent, quan ho sent i amb la intensitat que ho sent. La repressió de l'expressió emocional és una manifestació més de la carència d'amor que pateixen els bebès en general, amb conseqüències importants per a la seva salut psicoemocional.

Amb el temps, la manca de tendresa i la repressió emocional afecten els processos interns del cervell en particular i de l'organisme en general.

Com ens afecta el plor d'un bebè?

El plor i les rebequeries del bebè són una constant preocupació per a molts pares. El plor d'un bebè ens alerta i ens empeny a tenir cura de la seva necessitat o del seu malestar, però quan un bebè plora sense cap raó aparent ens descol·loca, ens amoïna, ens posa nerviosos, i, sense adonar-nos-en, desperta en nosaltres sensacions d'ansietat, frustració i incompetència que poden degenerar en irritació, còlera i fins i tot hostilitat.

Sentir plorar la meua filla Alexandra desconsoladament durant 30 o 40 minuts, una dotzena de vegades durant els sis primers mesos de vida m'ha ajudat a comprendre la dificultat que

representa per a una mare suportar les descàrregues emocionals dels seus bebès i actuar correctament.

El «plor sense sentit» s'esdevé, freqüentment, a l'hora de dormir i es converteix en quelcom irritant i desesperant per a molts pares.

Consells, tendències i modes

Quan un bebè plora, tothom vol aconsellar, els professionals de la salut i de l'educació, però també els familiars i les amistats, malgrat que gran part de les persones no comprenen les veritables raons del plor dels bebès, i molts consells són perjudicials per al desenvolupament emocional i físic del bebè.

Dins el món doctrinal conductista, molts especialistes adverteixen sobre el «mal hàbit» d'atendre tots els plors dels bebès per tal de no malcriar-los, i alguns aconsellen estratègies com deixar que els bebès plorin al bressol uns minuts perquè s'acostumin, o fins i tot, deixar-los plorar sols fins que es cansin.

Aquests especialistes semblen ignorar que els bebès que ploren sols, ni que sigui per uns minuts, es troben confusos i abandonats, impotents i ansiosos, i a voltes aterrats. Encara més, fallen a l'hora de desenvolupar una confiança bàsica que és vital per al seu desenvolupament emocional. Per aquesta raó, no hauríem de deixar mai que els bebès ploressin sols.

Dins del món humanista que fomenta un estret vincle mare-fill, la tendència recomana-

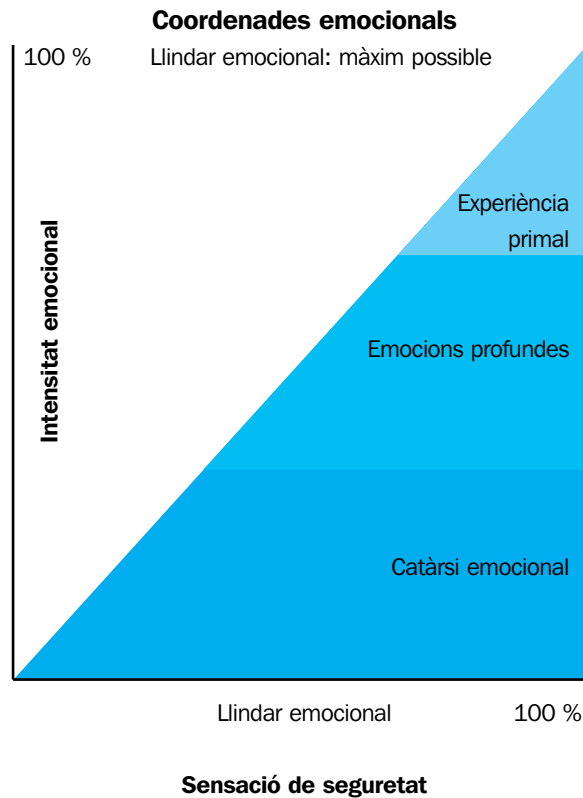
da és agafar els bebès sempre que plorin i utilitzar algun mètode per calmar-los. S'ha d'aconseguir que el bebè pari de plorar, bé sigui ficant-li a la boca el xumet, el biberó, la teta, etc., bé gronxant-lo rítmicament i/o cantant una cançó.

Quan totes les necessitats immediates, com la fam o el fred estan ateses (i descartat qualsevol problema mèdic), l'objectiu no hauria de ser parar el plor sinó prestar atenció als bebès i acceptar l'expressió emocional del seu plor.

El plor permet als bebès descarregar la tensió acumulada per l'estrès físic i/o emocional, i el seu poder curatiu és únic. Investigacions biològiques i neurològiques recents evidencien que el plor és un procés fisiològic molt beneficiós i té un paper central en la resolució del trauma i la restauració de l'homeòstasi (o balanç correcte).

Si permetem al nostre bebè descarregar l'estrès mitjançant el plor (i les enrabiades o cops de peus) es tranquil·litzarà, i se sentirà segur i estimat. No té cap sentit distreure el bebè del seu plor, ja que només posposarem la necessitat de plorar. La nostra funció com a pares no és necessàriament protegir els nostres bebès de tota mena de dolor, dificultat o frustració sinó més aviat ajudar-los a tractar les emocions resultants.

Si permetem als nostres bebès expressar el seu malestar, se sentiran ells mateixos més forts, independents i segurs. A més, escoltar



tota la gamma d'emocions dels nostres bebès és una eina molt important per mantenir una bona relació amb ells. En el procés, el bebè, a més de desfer el seu malestar, se sent estimat i ens guanyem la seva confiança tot millorant el vincle afectiu. Escoltar atentament els nostres fills mentre ploren és una de les activitats més valuoses i productives que podem fer per ells i per nosaltres pel que fa a la relació amb ells.

Què fer quan un bebè plora?

Comprendre el valor del plor en els bebès és molt important tot i que no és suficient entendre-ho per actuar correctament, sinó que és necessari aprendre a tolerar el plor i saber «acompanyar» el bebè en el procés d'alliberament.

Molts pares i persones que s'ocupen dels petits pregunten què s'ha de fer quan tenen davant seu un bebè que plora. Com atendre un bebè que plora quan sembla que plora «sense motiu»?

1. Agafa el bebè en braços, asseu-te en una cadira confortable i mira'l a la cara. Si té els ulls oberts, mira'l i agafa'l amb calma, sense moure'l ni gronxar-lo.
2. Respira profundament i relaxa't.
3. Consciencia't de l'amor que sents pel teu bebè. Parla-li. Digues-li: «T'estimo... t'estic escoltant, t'aixoplugo...» Fes-li saber amb paraules, malgrat que no ho entengui, que el vols ajudar: «Pots plorar tranquil·lament...»
4. Sigues conscient de les teves pròpies emocions. El seu plor farà vibrar el teu propi plor reprimat. Si necessites plorar, fes-ho. Digues-li que tu també estàs trist/a.
5. Toca els seus braços o el seu front amb tendresa per assegurar la teva presència física, tot intentant no distreure'l del seu plor. No t'estranyis si encara plora més.

6. No apartis la teva mirada dels seus ulls. És important fer contacte visual quan el bebè ens mira.
7. Continua sostenint el teu bebè i queda't fins que pari de plorar. Si no està acostumat a plorar, pots intentar calmar-lo una mica les dues o tres primeres vegades perquè el seu plor no sigui excessivament intens al principi.

L'entorn adient a la descàrrega emocional

La descàrrega emocional «connectada» en forma de plor (o riulla) només succeeix quan el bebè percep un equilibri emoció/seguretat adequat. Les coordenades «sensació de seguretat» i «intensitat emocional» s'han de trobar dins uns límits mínims (vegeu el triangle de coordenades emocionals). Això vol dir, d'una banda, que si un bebè no se sent prou segur i protegit, no permetrà que les seves emocions profundes es manifestin.

L'altra coordenada implica que el bebè necessita mantenir la seva sensació d'una certa distància per sentir-se segur. Això implica que, si un bebè està massa atordit o sobrecarregat de por, no serà capaç de plorar (o riure) o, si més no, no ho farà obertament.

Si es produeix la situació contrària i l'element emocional (per exemple la por) no és present mínimament (està massa lluny de la sensació) el bebè no se sentirà prou i tampoc serà capaç de plorar (o riure) de forma total. ■

Contes d'arreu

Un conte **australià****El fantasma de la platja de Santa Kilda**

Explicat per Anne E. Stewart i Kaye Keck

Aquesta història me la va explicar la meua mare. Va passar fa més de cinquanta anys, quan ella en tenia quinze.

La mare diu que recorda dues coses importants del dia que va passar aquesta història.

Una: era dilluns, perquè era el dia que l'avia feia la bugada i es posava molt contenta quan la meua mare s'oferia per encarregar-se del seu germà de cinc anys i de la seva germana de tres. L'altra cosa que recorda molt bé és que s'acostava el final de les vacances d'estiu i estava molt avorrida i, per això, en lloc d'anar a passejar pel voltant de la casa, com li era permès, va decidir anar-se'n a Port Ormond.

En aquells temps, Port Ormond era molt diferent d'ara perquè s'endinsava en el mar i era ple d'arbres de te.

La mare va aparcar el cotxet, va treure els seus germans i els va dir: «Podeu jugar a l'esplanada on fan volar els estels, però no us apropieu al penyasegat. D'acord?»

«Bé», van respondre.

La mare sempre ha estat una gran lectora, i, en realitat, havia amagat un llibre sota el



Il·lustració de Jordi Forcada, d'*El llibre dels contes del món*, RBA, 2000.

matalàs del cotxet. Es va apropar al tronc d'un arbre de te per asseure's al sol i llegir. De tant en tant, aixecava la vista per assegurar-se que els seus germans estaven bé i tornava a quedar-se totalment capbussada en el llibre. Tot d'una, va veure passar una ombra sobre el paper. Es va espantar. El seu cor va començar a bategar de pressa. Va aixecar els ulls esperant veure els seus germans però no, va veure un nen petit molt estrany. Portava botes de muntanya d'hivern, pantalons gruixuts de pana i una bufanda escocesa al coll. Plorava i li queien els mocs, es va netejar el nas amb la màniga i amb un accent una mica estrany va dir: «No trobo la meva família!».

La meva mare es va alçar i li preguntà: «Com et dius? Has vingut amb la teva família?» Però per més que preguntava, ell no responia, semblava no haver-la sentit. Ella començà a posar-se nerviosa. Si necessitava ajuda, per què no contestava? Va girar el cap un moment i, quan va tornar a mirar el nen, l'expressió de la seva cara havia canviat, ara tenia una expressió de terror.

El nen es va girar, assenyala el penyasegat i cridà: «Crida els teus nens, crida els teus nens!» La meva mare va veure els seus germans molt a prop del precipici. Estaven tirant pedres al mar. Bé, si coneixeu algun infant de tres i de cinc anys, sabreu que no responen mai a la primera vegada. Doncs la meva mare diu que el to aterrit de la seva veu —«Margaret!, Bobby!, veniu aquí ara mateix!»— els va fer venir.

Tot seguit es va escoltar un bram esgarriós i un fort espetec va trencar l'aire. El lloc on fins

aquell moment havien estat els nens havia desaparegut en un aclaparador esclavissament de terres, com si un ganivet gegantí les hagués tallades.

Si no hagués estat per l'avís d'aquell nen estrany és ben cert que els germans de la meva mare serien morts al fons de la platja de Santa Kilda.

Quan la meva mare es va girar per preguntar al nen com ho havia sabut, ja no el va trobar, havia desaparegut tan misteriosament com havia arribat. Tots tres estaven molt espantats.

«Per què ens has cridat tan fort?», li preguntaven. «Ens has espantat!»

La vella senyora del quiosc se'ls acostà i preguntà: «Déu meu, què ha passat?» La meva mare balbucejava: «Estava llegint, no parava atenció. Si no hagués estat per aquest nen tan estrany, amb bufanda escocesa, segurament els meus germans serien morts» Li semblava que la vella senyora no podia entendre el que li deia, però li va respondre:

«Oh! Ha tornat el nen amb bufanda escocesa».

«Què vol dir?», preguntà la mare. Llavors la dona va dir amb veu molt baixa: «La meva mare diu que aquí, fa molts anys, hi havia un centre de quarantena, i que una pobra ànima va morir i mai no la van enterrar. Diuen que encara vagareja per la costa.»

La meva mare estava molt espantada. Va posar els nens al cotxet i no va parar de córrer fins arribar a casa, a la porta de darrera.

«Bé, vosaltres no digueu res del què ha passat!», els va dir. Però la veritat és que la mare

va haver d'explicar la història perquè l'àvia havia voltat tres vegades la casa buscant-los i estava molt enfadada.

L'endemà, el meu avi va llegir alguna cosa al diari i va dir a la mare: «June, escolta aquesta història. Ahir es van descobrir els ossos d'un infant de sis o set anys al penyasegat de la platja de Santa Kilda. Sembla que els ossos pertanyen a una víctima de la febre que va envair el vaixell Glenhantly atracat a Port Ormond, en el primer centre de quarantena de Victòria, creat l'any 1840. Ficaràn els ossos en un taüt i els portaran al cementiri de Santa Kilda i els enterraran amb els cossos dels altres immigrants.» Això era tot el que deia el diari.

La mare no s'ho podia creure. Potser hi havia quelcom de veritat en el que li havia dit la vella senyora del quiosc. Però ella no creia en fantasmes, o almenys no hi creia fins aquell dia. Per això va intentar treure's del cap tota aquella història.

Ara la mare i jo encara en parlem i encara no sabem qui era aquell infant. Potser era un polissó i quan va morir van deixar-lo allà on era. Potser era el fill del capità i el seu nom no sortia a les llistes de passatgers del vaixell, o potser va arribar en un altre vaixell. No n'estem segures.

Però si alguna vegada us trobeu la meva mare, ella us jurarà que aquell matí d'estiu, cap al final de les vacances, va veure un petit i estrany fantasma de nen a la platja de Santa Kilda i que aquest petit i estrany fantasma va salvar la vida del meu oncle i la meva tia. ■

Aquest mes un tast de llibres del Magrib

Rates de Biblioteca



Un globus per a l'avi

GRAY, Nigel (text), i Jane RAY (il·lustració),
Barcelona: Intermón, 1999.

Aquest conte ens explica com en Sami pot retrobar el seu avi a través del viatge del globus vermell que se li ha escapat per una finestra oberta.

El globus transporta en Sami del món occidental a l'oriental (el Magrib), on viu el seu avi.

La il·lustració ens indica amb claredat quan ens trobem en el món occidental o a l'oriental. En el primer cas les imatges són obertes, en el segon cas estan emmarcades amb cenefes fetes amb motius orientals.

En algunes pàgines, a la banda inferior esquerra, apareixen els elements més significatius per a en Sami. ■

Altres llibres

Aladí i la llàntia meravellosa (conte de les Mil i una nits)

Adaptació de Josep VALLVERDÚ
Pep MONTSERRAT (il·lustració)
Barcelona: La Galera, 1997, col. Popular,
núm. 31.

«La sabata d'or» (versió àrab de la Ventafocs) explicada per Badia BOUIA,
dins de *Contes d'encantaments*,
Barcelona: Espasa Calpe i Rosa Sensat,
2000, pàg. 53-64 (col. Contes de Tots
Colors, núm. 3).

Alí Babà (conte de les Mil i una nits)

Traducció de Marià MANENT, dins d'*El llibre de Fades d'Arthur Rackham*, pàg. 183-199, Barcelona: Joventut, 1989.

Cinquantenari del CEMEA a Itàlia

Per commemorar els cinquanta anys de l'establiment a Itàlia del moviment Freinet de les escoles d'educació activa, la federació italiana dels CEMEA (*centri di esercitazione ai metodi dell'educazione attiva*) organitza quatre congressos amb el tema comú «Prendersi cura di...»:

- **Milà**, 14 i 15 de setembre del 2001.
- **Florència**, 7 i 8 de desembre del 2001.
- **Torí**, 12 i 13 d'abril del 2002.
- **Roma**, 12 i 13 d'octubre del 2002.

Per a més informació, adreceu-vos a CEMEA, federazione italiana: 50135 Firenze. Casella post. 4137 cemeafit@centroin.it www.cemea.it
Tel.: 00 39 55 630086
Fax: 00. 39 55 6510056

Lóczy Oferta de formació

L'Institut Pikler Lóczy de Budapest, ofereix estades de formació, en grups d'un màxim de sis persones, que vulguin aprofundir en el

coneixement dels objectius i de la pràctica pedagògica en el tracte dels infants de 0 a 6 anys en aquesta institució.

Preu de la formació: 700 FF o 200 DM per persona. Les llengües habituals són el francès i l'alemany, però també es fa en anglès.

Sol·licituds:
Fondation Internationale
Emmi Pikler
Institut Pikler
Lóczy Lajos utca, 3
1022 Budapest –Hongria–
Fax: 33 1 212 4438
pikler@matavnet.hu

Exposició «Coneguem Joan Miró»

Des de fa cinc anys, a l'escola bressol Xiroi, realitzen un projecte d'acció i investigació entorn de l'obra i la persona de Joan Miró, amb els infants del grup de grans (2 i 3 anys). L'objectiu principal és apropar l'art als infants petits.

A l'inici d'aquest curs, l'equip d'educadors, han cregut oportú fer sortir el projecte fora l'escola.

Esteu convidats a visitar l'exposició «Coneguem Joan Miró» des del dia 19 de novembre, fins al dia 22 del mateix mes, a la Sala d'Ac-

tes de l'Associació de Mestres Rosa Sensat. Mentre duri l'exposició (de 16 a 19 h els dies feiners i de 10 a 13 h el dissabte), hi haurà personal de l'escola.

Visites en grup: tel. 93 410 16 20.

Activitats de tardor 2001

Jornades d'educació infantil L'espai a l'escola bressol i al parvulari

El 16 i 17 de novembre

Divendres, 16

De 18 a 20 h

Conferència a càrrec de Penny Richster

Dissabte, 17

De 9 a 14 h

Presentació d'experiències

De 16 a 18h

Presentació d'experiències

De 18 a 20 h

Conferència a càrrec de Penny Richster

PRESENTACIÓ D'EXPERIÈNCIES

Poden presentar-ne els mestres que tinguin un treball innovador sobre els espais.

FORMES DE PRESENTACIÓ

Text, vídeo, diapositives o pannel per a poder ser exposat.

TERMINIS DE PRESENTACIÓ

Abans del 25 d'octubre, a l'Associació de Mestres Rosa Sensat a nom de «Jornades de 0 a 6 anys».

Tel.: 93 481 73 92.

Cursos d'educació infantil

Un jardí al pati de l'escola

Curs pràctic i molt actiu sobre jardineria.

A càrrec de Joan Bordas, Carme Cols i Pitu Fernández.

Curs-seminari:

La documentació de projectes

Reflexionar, discutir i crear instruments i estratègies que ens permetin saber com s'aprèn.

A càrrec de David Altimir i Montse Riu.

Curs-seminari: La natura entra a l'escola

Per posar en comú tot el que fem entorn de la natura.

Per participar en aquest curs cal haver fet algun curs sobre el tema.

Coordina Carme Cols.

Despertar sensorial: acompanyar l'infant en el seu creixement (0-6)

A partir de l'observació i les experiències sensorials i motores, coneixerem millor el nostre funcio-

nament i intentarem comprendre millor el que viuen els nens. Aquest curs és fruit del treball d'Elsa Gindler i Emmy Pikler (Institut Loczy).

A càrrec de Marta Graugés.

Jocs d'experimentació 3-6

Es parteix de situacions quotidianes i espontànies durant les converses, el joc, per dissenyar situacions d'experimentació més estructurades, per proposar projectes, etc.

A càrrec de Silvia Majoral.

Llegir i escriure al parvulari i al cycle inicial

L'ús real de la llengua escrita a classe promou situacions de lectura i d'escriptura que permeten ensenyar i aprendre a llegir i escriure amb sentit.

A càrrec de Montserrat Fons, Montserrat Correig i equip.

L'ordinador: una eina habitual a la classe de parvulari i primària

L'objectiu d'aquest curs és presentar les possibilitats d'integració curricular de les TIC, analitzar-ne les aportacions i reflexionar sobre els canvis que poden provocar en el treball diari a l'escola.

A càrrec de Josefina Ferrés.

Expliquem contes a parvulari i al cycle inicial

Explicar i escoltar contes, llegir i representar són eines que ens acompanyen en el dia a dia del fer de mestre.

A càrrec de Teresa Ribas.

Educació de la llibertat

En la 36a Escola d'Estiu de Rosa Sensat, es van redactar unes conclusions al tema general. Us presentem un extracte.

Les mestres i els mestres que enguany hem participat en el tema general de l'Escola d'Estiu de Rosa Sensat volem fer arribar a les administracions les conclusions del nostre treball, que té molt d'autoexigència i justa reivindicació. És per això que estem segurs que sabreu acollir les nostres peticions sobre un tema tan transcendent i apassionant com l'educació de la llibertat.

Educar és fer persones lliures, deia el filòsof alemany Bernd Fichtner a l'acte inaugural.

L'educació és una eina per a la llibertat; és un dret universal, deia un altre filòsof, català, en Josep M. Terricabras.

Una persona lliure és aquella que disposa de prou autonomia: capacitat de fer, capacitat de pensar, capacitat d'actuar i de poder escollir, conscient de la repercussió dels seus actes respecte dels altres.

Educar la llibertat suposa treballar per la formació integral de les persones.

Què ha de contemplar avui la formació integral de les persones

Ha de contemplar la totalitat de la persona: l'educació de la raó, de les capacitats intel·lectuals, la potenciació de les habilitats i, també, l'educació de l'afectivitat, de les emocions.

Ha de contemplar l'educació de la voluntat i de l'esforç personal aconseguits a través d'una xarxa de relacions afectives entre l'adult i l'infant, i entre l'infant i els seus companys, que pot ser una font de motivació.

Ha de contemplar la capacitat social de les persones: la capacitat receptiva i la comunicativa.

Ha de contemplar l'educació dels valors de la interdependència i de la responsabilitat, fomentar la capacitat de la persona de tenir dedicació i preocupació pels altres, per la seva dignitat, i pel món en el

qual vivim. Però educar valors significa viure'ls per poder-los conèixer. No han d'ensenyar-se a nivell conceptual per adoctrinament.

Ha de contemplar i propiciar l'autoconeixement de l'infant i del jove. La seva relació amb els altres ha de servir-li per fer néixer la consciència del jo.

Ha de contemplar, també, la formació dels infants i joves en l'ús de la informació per saber-ne valorar la qualitat.

Ha de contemplar la creativitat i la imaginació, que vol dir tenir el desig d'una altra realitat i educar la capacitat de transformar-la, de fer-la possible.

Ha de contemplar la capacitat d'anàlisi crítica i també autocrítica, és a dir, de pensament propi, de traçar els propis camins.

Demanem a les administracions educatives

MÉS ESCOLA 0-3

L'escola compensadora de desigualtats i motor de cohesió social ha de fer efectiva la igualtat d'oportunitats atenent l'educació dels infants en la franja de 0 a 3 anys. Això requereix un augment pressupostari de les administracions per obrir els centres necessaris d'aquest nivell d'escolarització a cada població.



DISCRIMINACIÓ POSITIVA

L'Administració ha de posar en marxa mesures de discriminació positiva dotant de més recursos humans i materials les escoles i les zones que en tinguin més necessitat. L'Administració no pot deixar exclusivament a la iniciativa de cada centre la demanda d'aquests recursos. Cal que la inspecció, lluny d'una acció burocràtica, fiscalitzadora i quantitativa, sigui la interlocutora que sàpiga valorar qualitativament cada realitat escolar.

Els organismes de participació territorial, com els consells escolars municipals, tenen prou presència per poder vetllar que es faci efectiva aquesta acció compensatòria.

PARTICIPACIÓ REAL

L'Administració ha de conèixer, recollir i difondre les experiències i els models de participació real en els consells escolars que ja existeixen, en el nostre país, experiències de centres educatius on cada un

dels sectors representats té un paper important en l'elaboració dels projectes i col·labora en l'organització de l'escola.

GARANTIA DE LA DIVERSITAT

Entenem que la diversitat és positiva i, per tant, cal fer-la real en tots els centres públics i concertats.

Reclamem enèrgicament mesures equitatives que permetin distribuir la població escolar amb més dificultats entre tots els centres sostinguts amb fons públics. Aquestes mesures s'han de traduir en la normativa de matriculació.

FORMACIÓ DELS MESTRES I PROFESSORS MÉS CENTRADA EN LA PRÀCTICA PEDAGÒGICA

Una escola que educui i formi els alumnes de manera integral, que els permeti ser ciutadans lliures i responsables alhora, requereix uns mestres molt ben formats.

La formació inicial dels mestres i professors ha de contemplar una rigorosa formació científica i una

profunda formació psicosociopedagògica i didàctica. Ha de basar-se en la reflexió crítica entre la teoria i la pràctica.

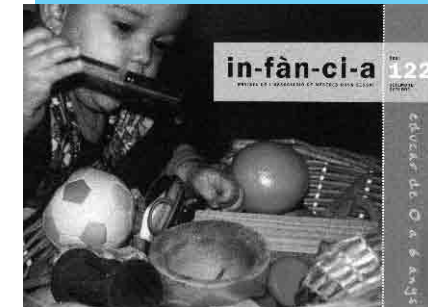
Pel que fa a la necessària formació permanent, cal prioritzar la formació en grup i en el centre abans que la individual.

ASSIGNACIÓ DE MESTRES I PROFESSORS MÉS CENTRADA

EN LA PRÀCTICA PEDAGÒGICA És necessària la configuració d'equips de mestres capaços de tirar endavant els seus projectes, amb un alt grau d'implicació personal i col·lectiva. Això requereix uns mecanismes d'assignació de mestres que contemplin i respectin els projectes educatius de cada escola. Aquests mecanismes no poden estar subjectes a conceptes burocràtics i aleatoris com la mera antiguitat o el dret individual de cada mestre.

L'Administració ha de potenciar l'autonomia de centre sense posar-hi entrebancs. ■

La nostra portada



La Tatiana està esdevenint una protagonista de les nostres planes, una protagonista qualificada del que pot fer un infant de la seva edat si té l'oportunitat de disposar al seu abast uns materials interessants, com els que hi ha a la panera dels tresors que amb tanta cura ha seleccionat la seva mestra.

Tothom ha pogut llegir que els infants d'aquestes edats tenen una molt limitada capacitat de concentració. Possiblement l'entorn dels infants que van permetre aquesta afirmació devia ser pobre i empobridor, i, per tant, no tenien cap interès a centrar la seva atenció. Tot al contrari del que la Tatiana i els seus companys ens han fet evident amb la seva activitat amb els objectes de la panera. ■

Education 0 - 6 years old

Generating Languages. Or What Children Want to Know

GABRIEL DE ANDRADSE
The expression generating languages allows the author to develop his thought on how children want to know and why they need to. It is based on the influence that Freire and Peirce have had on his thought, as a strategy of a conversational type search between the teacher and his children to identify the most significant contents of the life of a group of children.

School for ages 0 - 3

They Are Still Very Young

ELENA LOBO
We are used to the fact that children of two are the most difficult group in day care centres. This is the age of transition in various aspects, biologically, in terms of

dominating the body and cognitive skills, and in affective and social relations. A lot of needs from the first year of infancy still persist while a new relationship with the world thanks to their language and representational skills is taking shape. Curiously we must analyse whether the development context offered children is suitable for providing responses to their changing needs.

School for ages 3 - 6

More on Workbooks

SARA PAÑELLA
The book inspires fear when you have got used to working without it. I suppose that the opposite is also true. Perhaps it is a question of leaving it little by little. We must think about it in terms of progressive steps. Until you realise that the work is more enjoyable because the response is immediately favourable and the volume of work is surely the same, while being different.

Towards Shared Family-School Educative Action

TERESA SOGAS I CARMÉ VILA
There are certainly considerable differences between the family and the school. The functions and objectives of each are also different. Both, however, educate, and, therefore, it is very important to establish quality relationships in order to bring these two worlds together.

Children and Society

Mali

MIA SERRA
The author explains her impressions of the people of Mali, especially the women and children. On the basis of this impact she asks up to what point can abundance promote or hinder people's happiness, how the hierarchy of values can change from one society to another and what we have lost under the influence of wealth.

Children and Health

Why Do Babies Cry?

ÁNGEL ÁLVAREZ
Many of us would like our babies to behave «better» and to need less than they need, so that our lives would be easier. But babies cannot need less than they need and when their needs are not satisfied they cannot avoid suffering. If we do not give them an outlet for their pain, even if it is through crying or complaining, their life would be very difficult. If we do not allow our children from very early on to feel loved, the rest of their childhood becomes an invisible agony and they will spend the rest of their lives searching for the love and understanding which they could not get when they were little.

Traducció de Michael Tregobov

Bambini, juny del 2001

«L'infanzia nella società di oggi intervista a Claudio Baraldi»

«A partire dal colore delle colline»

Francesco Caggio

«Memorie in scatola»

Gianfranco Staccioli

«Fare formazione»

Leila Stefanelli

«Giocare a narrare»

Franca Mazzoli

Cuadernos de Pedagogía, núm. 304, juliol-agost del 2001

«El sistema educativo y la convivencia cívica. ¿Parte del problema o parte de la solución?»

Mariano Fernández Enguita

«Entrevista a Javier Urra, Defensor del Menor de la Comunidad de Madrid»

Lola Lara

Scuola Materna, núm. 18, juliol del 2001

«Bambini e bambine oggi in Italia tra diritti e opportunità. Prospettive educative»

Renza Cerri

«Il progetto ottimist per la scuola materna»

Franco Calzona

«Le scuole dell'infanzia comunali di Reggio Emilia»

Paola Cagliari

«La scuola dell'infanzia nel contesto della riforma»

Italo Fiorin

«Tra scuola materna e scuole dell'infanzia. Un confronto di prospettive»

Paolo Calidoni

«La scuola che verrà»

Sonia Claris

«Quale identità della scuola dell'infanzia?»

Luisa Zecca

Subscripció a la revista **Infància**

Cognoms: _____

Nom: _____

Adreça: _____

Codi postal: _____

Població: _____

Província: _____

Telèfon: _____

Correu electrònic: _____

NIF: _____

Se subscriu a INFÀNCIA (6 números l'any)

Preu per al 2001 (IVA inclòs): 5.400 ptes./32,45 euros

Europa: 6.730 ptes./40,46 euros

Resta del món: 7.110 pres./42,73 euros/42 \$

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

Per domiciliació bancària

Butlleta de domiciliació bancària

Cognoms, nom del titular

Entitat

Oficina

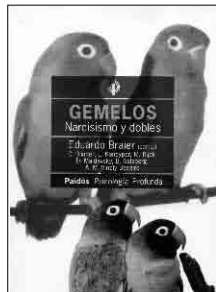
DC

Compte/llibreta

Firma del titular

Envieu-ho a: INFÀNCIA, av. de les Drassanes, 3, 08001 Barcelona

Subscripció per Internet: www.revistainfancia.org

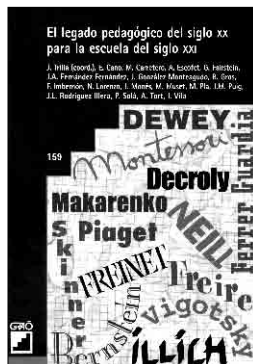


BRAIER, E. (comp.): **Gemelos. Narcisismo y dobles**, Barcelona: Paidós, 2000.

En l'època de la reproducció assistida, amb l'augment del nombre d'embarassos múltiples, l'estudi psicològic dels bessons desperta un interès especial. Aquest llibre tracta diverses qüestions que els envolten des d'una perspectiva psicoanalítica, destacant-ne la psicopatologia i l'establiment de relacions entre el *narcisisme*, el *doble* i el *complex fratern*. El llibre compta amb nombroses aportacions de psicòlegs, estructurades en capítols que tracten des de l'anàlisi d'una pel·lícula fins a l'estudi de la Bíblia.

Trilla, J. (coord.): **El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI**, Barcelona: Graó, 2001.

Coordinat per Jaume Trilla, ofereix una panoràmica dels pedagogs i les pedagogies més rellevants del segle xx. Tanmateix, l'objectiu no és oferir una descripció de la pedagogia del segle passat sinó descobrir les aportacions que poden continuar tenint interès per a l'escola del segle XXI. Aporta una àmplia revisió dels «clàssics» de la pedagogia del segle xx i en repassa tretze destacats pedagogs –entre els quals s'inclou algun psicòleg o sociòleg l'obra del qual ha repercutit en la pedagogia–, i la seva situació en un context històric, amb una breu biografia i la descripció de les seves idees i mètodes pedagògics, amb la valoració del que poden aportar per al futur.



Edició i administració:

Associació de Mestres Rosa Sensat
Av. de les Drassanes, 3 - 08001 Barcelona.
Tel.: 93 481 73 73. Fax: 93 301 75 50.
redaccio@revistainfancia.org - www.revistainfancia.org

Direcció: Irene Balaguer.

Cap de Redacció: Raimon Portell.

Secretaria: Mercè Marlès.

Consell de Redacció:

Elisabet Abeyà, Mercè Ardiaca, Enric Batiste, Nany Bello, Teresa Boronat, Anna Carbajosa, Ferran Casas, Carme Cols, Mercè Comas, M. Carme Díez, Pepa Fos, Fidel Garcia-Berlanga, Carme Garriga, Esteve I. Gay, Xavier Gimeno, Josepa Gòdia, Josepa Gómez, Roser Gómez, Pilar Gorgorio, Marta Graugés, Teresa Huguet, Sol Indurain, Núria Jiménez,

Montserrat Jubete, Teresa Majem, Marta Mata, Àgueda Miralles, Pepita Molló, Pepa Òdena, Misericòrdia Olesti, Àngels Ollé, Joana Pavia, Montserrat Perramon, Núria Regincós, M. Dolors Ribot, Joan Ripoll, Montserrat Riu, Tina Roig, Roser Ros, Montserrat Sanjuan, Rosa M. Securún, Dolors Todolí, Marta Torras, Dolors Traveset.

Projecte gràfic i disseny de les cobertes: Enric Satué

Impremta: Gráficas y Encuademaciones Reunidas, SA
Tambor del Bruc, 6
08970 Sant Joan Despí

Dipòsit legal: B-21091-83

ISSN: 0212-4599

Distribució i subscripcions:

Associació de Mestres Rosa Sensat
Av. de les Drassanes, 3 - 08001 Barcelona
Tel.: 93 481 73 79. Fax: 93 301 75 50

Distribució a llibreries: Prólogo, SA
Mascaró, 35, bxos., 08032 Barcelona
Tel. 670 59 71 31

Preu de subscripció: 5.400 ptes. l'any/32,45 euros
PVP: 940 ptes. exemplar/ 5,64 euros, IVA inclòs

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

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