

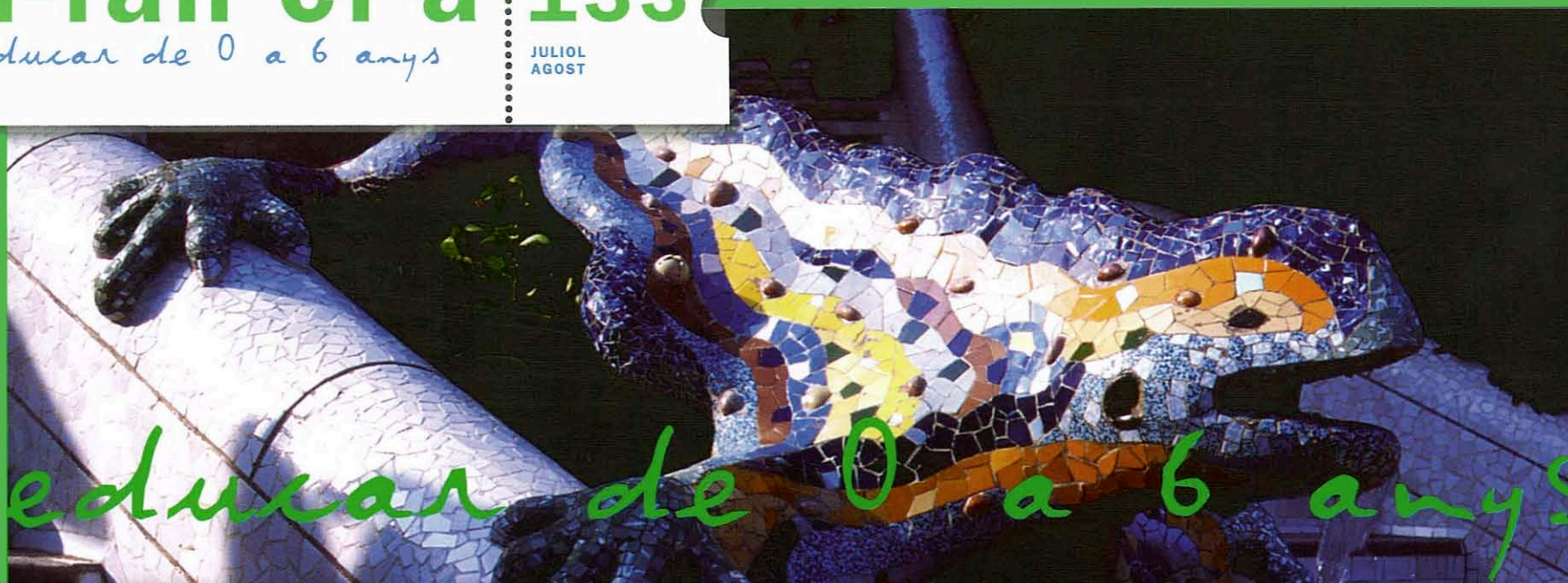
REVISTA DE L'ASSOCIACIÓ DE MESTRES ROSA SENSAT

in-fàn-ci-a 133

educar de 0 a 6 anys

2003

JULIOL
AGOST



educar de 0 a 6 anys



Acaba un curs agredolç

El que ara acaba ha estat un curs rar, un curs que ens ha portat a una situació que consideràvem impossible de reviuere. Ha estat un curs agre per la retallada democràtica que el Govern del PP ha fet de la LODE, la Llei que donava veu als implicats en l'educació, que som tots, i amb aquest retrocés li ha estat possible aprovar la LOCE, una llei que ens trasllada al passat més reaccionari que hem conegut. Fa de l'escola pública una escola marginal i marginada, classifica i segrega els infants i els joves, i elimina dels seus postulats el potencial de la infància. Exclou els infants de 0 a 3 anys del sistema i ignora el valor profund i ampli de l'educació i de l'escola per als infants de 3 a 6 anys.

Un curs agre també per les propostes que, des de diverses comunitats autònomes, pobres en capacitat d'autogovern i capacitat de comprendre el desafia-

ment que el nou segle planteja, s'han estat elaborant, seguint les mateixes coordenades de les lleis i polítiques estatals, regressives i reaccionàries.

Certament, amb aquest daltabaix de l'educació, encara ara hi ha mestres que creuen que no els afecta, que la realitat construïda a la seva escola n'està al marge, que no té marxa enrera.

Però molts també han seguit el dia a dia del procés i s'han organitzat, han generat un ampli moviment per manifestar-se contra de tot el que està passant. És un moviment on s'han trobat antics companys i que ha generat noves complicitats. N'han sortit manifestacions i manifestos, documents de consens amb un suport social ampli, que, amb la coneguda falta de recursos, està generant una nova consciència social potent a favor d'unes velles coordenades que tornen a semblar noves. Un moviment en defensa de l'escola pública i de qualitat per a tothom, i que ens fa sentir que aquest curs també ha estat dolç.

La dolçor es fa evident en la resposta d'enguany a l'Escola d'Estiu, que recupera la iniciativa amb el debat ampli i profund tant en el tema general com en l'oferta de cursos que mostren el treball de qualitat de mestres i escoles, un treball que creua fronteres i genera esperances, en el futur de l'escola i l'educació. Una Escola d'Estiu amb gent il·lusionada per la seva feina, gent jove i gran, gent entusiasta per seguir treballant més enllà de la pròpia realitat, creuant cada dia fronteres del coneixement i del seu context, tot seguint els reptes que els infants i la societat imposen a aquells mestres que saben escoltar.

Amb aquest curs agredolç que ara acaba, s'inicia el merescut descans de les vacances, per gaudir del lleure, de les relacions plàcides amb la família i els amics, el temps tranquil per pensar, llegir, mirar, no fer res. Un temps necessari per emprendre novament el curs. Bones vacances!

Plana oberta	Pàgines per a les opinions i els suggeriments dels lectors		2
Educar de 0 a 6 anys	Nens i nenes pobres en països pobres	Helen Penn	6
Escola 0-3	Els límits de l'escola	Penny Ritscher	9
	La maleta dels contes	Rosa Simon	13
Bones pensades	Records	Carme Cols	13
Escola 3-6	Parlar i escoltar quan som molts i quan som pocs	Elisabet Abeyà	16
	L'avaluació: ens hem rendit?	David Altimir	18
Infant i societat	Horari i calendari al 0-6. Taula rodona amb els sindicats	Mònica Garcia	21
Infant i salut	El pediatre que escolta	Elisenda Trias i Yolanda San Martín	28
	Higiene, alimentació, afecte i estimulació. Entrevista amb Nolasc Acarín	Infància	34
Libres a mans dels infants	Assortit d'avis	Rates de Biblioteca	37
El conte	Els contes i el temps. La caseta de sucre	Elisabet Abeyà	38
Informacions			40
Abstracts			46
Cop d'ull a revistes	sumari		47
Biblioteca			48



Com reaccionaríeu si un d'aquests infants que teniu ara se us presenta al cap de vint anys com a estudiant en pràctiques a la classe? I encara més, us imagineu que al cap d'un any aquest antic alumne vostre (com a infant i com a estudiant en pràctiques) us fa una suplència? D'això se'n diu un relleu generacional, i això és el que em va passar a mi. Aquesta és la meva història.

Recordo també un clàssic dels jocs: el racó de l'hospital. Els que feien de pacients s'estiraven sobre un matalasset o una tauleta i els que feien de metges amb l'excusa del termòmetre i les injeccions...

De cop i volta aparegué a la classe una caseta de fusta, i no pas

da, perquè hi havia molt poca gent que tingués accés a una d'aquelles places. La veritat és que vaig tenir sort de tenir uns pares que van apostar per l'educació a l'escola bressol. Suposo que aquesta aposta ha estat sempre present, encara que fos inconscientment, a casa, en les converses, en les maneres de fer, i que se m'ha traspassat. S'estava preparant el terreny per a la futura elec-

infantesa. He tornat al barri on vivia quan era petit, he tornat a l'escola bressol on anava de petit, he tornat a la classe on anava quan era petit i he retrobat les mestres que em van educar quan era petit. Els records han estat molt bons. Les mestres m'han explicat com era llavors l'escola, com eren llavors els infants i com era jo.» Així, doncs, que l'elecció era ben clara: havia d'anar a l'Escola Bressol Nenes i Nens.

El retrobament va ser especial. De fet hi havia mestres que jo havia tingut i que ni recordava ni tenia present que hi eren quan anava a l'escola. Amb d'altres no vàrem anar perdent el contacte, perquè els meus pares i ells formaven part de la mateixa colla d'amics. I, evidentment, hi havia moltes mestres que no tenien ni idea de quina relació tenia jo amb l'escola. Per alguna estranya raó,

L'estada a l'escola com a infant del 1977 al 1979

Cal, en primer lloc, dir que, d'aquest primer període tots els records que en tinc no sé si vénen de la meva infància amb mi, o si són produïts per explicacions posteriors i per l'observació de fotografies. Jo no me'n recordo clarament, perquè tan sols tenia entre un i quatre anys. Tot el que he esbrinat ha estat a través de ma mare i mon pare i de les mestres de l'escola. Era l'època en què això de l'escola bressol començava, quan naixia el Patronat Municipal de Guarderies.

D'aquella època recordo, o m'han fet recordar, els jocs d'aigua al pati, quan tots corriem amunt i avall tal com vam venir al món, i amb una galleda en una mà i una regadora a l'altra.

Altres cop a l'escola

Ivan Febrer Bellostes

una caseta petita, sinó una caseta on podíem entrar a jugar. Ja us podeu imaginar el joc (i mai més ben dit) que va donar. Aquella caseta l'havia feta un pare de l'escola molt manetes i amb moltes ganes d'ajudar a construir una escola més bonica. La participació de les famílies va continuar, pintant l'escola, fent una altra caseta de fusta per al pati, etc.

Fent una valoració d'aquesta primera etapa de pas per l'escola, i des del punt de vista actual, penso que pel fet de poder anar a una escola bressol en aquells temps em sento una persona privilegia-

ció del magisteri, de l'educació infantil i de l'escola bressol més concretament, com a projecte personal que havia d'engegar.

A l'escola com a estudiant de pràctiques, curs 2000-2001

En aquella època cursava segon de magisteri i, en l'elecció d'escoles, vaig tenir clar que volia anar a una bona escola bressol. A més, volia fer un retorn. Tenia moltes ganes de tornar a la meva antiga escola. Textualment, extret de la meva memòria de pràctiques d'aquell curs: «Aquestes pràctiques han estat el retorn a la meva



però, hi havia certs elements que, tot i el pas del temps, no m'eren desconeguts del tot. Tinc un record molt fort d'un tricicle, i que quan el vaig retrobar el vaig reconèixer de seguida. Es tracta d'un tricicle d'aquells metàl·lics, amb el seient triangular i folrat amb escuma i un estil de plàstic imitant la pell de serp, i que era de color vermell. No sé per què, però el tricicle em va retornar a la ment només de veure'l.

Aquell any de pràctiques, vaig aprendre molt. Vaig adonar-me amb molta profunditat de la feina que es fa en una escola bressol en tots els aspectes. Aquell any va ser el que va fer decantar el meu futur com a mestre. Com que amb la especialitat d'infantil i a l'hora d'inserir-te al món laboral pots «escollir» cicle, el fet d'estar bé a l'escola va fer que decidís treballar i apostar per l'escola bressol. Només restava acabar el magisteri i entrar a treballar a una.

L'estada a l'escola com a mestre suplent, any 2002

La veritat és que quan em van telefonar per iniciar la suplència a l'Escola Bressol Nenes i Nens, vaig passar-me tot el matí amb un somriure d'orella a orella. Estava esperant amb candeletes que

arribés aquest dia. Tenia unes ganes boges d'anar a fer de mestre a l'escola. Volia tornar a veure les mestres de l'any passat, aquesta vegada col·legues de professió. La situació va ser divertida. El «noi de pràctiques» havia esdevingut «el mestre» i havia rellevat generacionalment la seva antiga mestra de quan era infant i de quan va anar-hi a fer pràctiques. Em va tocar fer la suplència a la classe dels grans, els Cargols, la mateixa classe on havia anat de petit, la mateixa on havia fet les pràctiques l'any anterior. Tot encaixava. Havia arribat l'hora de la veritat. Havia arribat l'hora de posar en pràctica tot el que havia après fins aleshores. Havia arribat l'hora de fer de mestre.

Tot i que varen ser pocs dies, penso que em vaig saber defensar prou bé. La classe dels Cargols del curs 2001-2002 era «mogudeta», però com que era la classe dels grans i estàvem ja al tercer trimestre, la feina va anar sortint. Els nens i les nenes duien ja un rodatge molt complet. Constatar com els hàbits i les rutines aplicats amb coherència i amb el pas del temps, influencien en el quefer dels infants és increïble. Cadascú sabia perfectament el que havia de fer en cada moment i, tot i que sem-

pre n'hi ha algun que intenta agafar-te per sorpresa, usant el sentit comú sabies per on anaven els trets. L'estada allà, doncs, la valoro molt positivament. Amb la resta de companyes es va establir de seguida un vincle de professionals i no van dubtar en cap moment (penso) que me'n sortiria.

Espero haver fet bé la meua feina i, tot i que sé que encara em falta molt per aprendre, vaig donar tot el que tenia dins meu cada hora i cada minut d'aquells dies.

El futur

I arribat a aquest punt, toca preguntar-se: i ara què? És a dir, toca plantejar-se el futur. La veritat és que no és cosa fàcil, ja que és del tot incert, i plantejar-se'l amb la propera Llei d'Educació, en la qual en el 0-3 es fa un retrocés, complica una mica més les coses.

D'opcions, n'hi ha moltes, i cada vegada n'hi ha de noves que prenen forma dins el meu cap. Fins ara tenia clar que volia formar part d'aquesta gran família que és el col·lectiu de mestres d'escola bressol. Amb aquest objectiu, cal seguir fent suplències i mirar d'aprovar unes oposicions. Ara, però, a més d'aquesta penso en la possibilitat d'iniciar un projecte nou, un projecte propi i



compartit amb altres persones. Un projecte amb l'esperit de les escoles bressol municipals, que penso que són un model d'escola a seguir i a tenir en compte. Qui sap, doncs, si el fet de crear una cooperativa és la via.

Sigui com sigui, m'agradaria poder compartir el meu futur amb persones conscienciades de la importància del 0-3, amb persones amb ganes de fer coses, amb ganes d'innovar, amb persones obertes al món educatiu que ens envolta, ja que això és el que m'han transmès a Nenes i Nens les tres temporades que he passat allí, perquè esdevenir una petita part de la història d'aquesta escola m'ha marcat molt. He de dir que duré sempre al cor l'escola i les mestres i que, amb permís de totes les altres (i sense menystenir-les) anirà sempre lligada amb mi, o almenys així ho espero. ■

La setmana del conte

Llar d'Infants Municipal Trapelles de Porqueres

Explicuem un conte? Amb aquesta frase n'hi ha prou perquè un munt d'ulls es dilatin més que mai famèlics d'històries fantasioses.

Ens endinsem en un món màgic on tot és possible, s'hi reflecteixen les pors i les inquietuds, les millors aventures i els somnis impossibles.

Al final descobrim móns absurdament reals amb personatges temuts i alhora admirats, fantasies amb fons reals i uns valors afegits.

Que entrin els contes a la classe, a poc a poc, suaument, fins a apoderar-se de tota l'escola. Per uns dies vivim dins el «nostre» conte.

El conte aconsegueix un entusiasme silenciós i unànime, amb els sorprenents titelles, els personatges teatrals o la narració d'una història. Però nosaltres volíem anar «més enllà», que el conte ens acompanyés en el dia a dia, i així va sorgir la idea: que entrin els contes a l'escola i en transformin el paisatge i la dinàmica del grup.

Els nostres objectius:

- Estimular la percepció sensorial començant per l'impacte visual viatjant successivament per la subtils de les olors, els mati-

sos musicals i les definicions tàctils.

- Apropar els nens al món màgic dels contes amb la representació verbal, corporal i un ambient estimulador.
- Obrir les portes a la fantasia, la imaginació i la creativitat.
- Implicar els pares en un projecte d'escola observant i participant dels canvis de l'escola.

Ja fa un parell d'anys que organitzem la setmana del conte amb gran dosis d'entusiasme perquè, tot i que implica una gran tasca de preparació i planificació, el resultat és molt positiu i engrescador. Aquest projecte demana la implicació conjunta de tota l'escola: educadores i nens, i la col·laboració de les famílies.

Un mes abans comencem a planificar la tasca: buscar el conte adequat a cada grup i l'enregistrament de les músiques per acompanyar-los, pensar en la decoració, concretar el material que necessitarem (el que ja tenim i el que demanarem als pares), etc.

El conte escollit es treballa en múltiples ocasions perquè els nens

el coneguin en profunditat. I, durant aquesta setmana especial, la classe es va transformant. A poc a poc canviem tota la decoració i els infants arriben il·lusionats amb el material sol·licitat als pares. Volem reproduir l'ambient de cada narració, i que la màgia dels contes ens sigui una mica més propera.

Els nens viuen aquests canvis amb gran intensitat i interioritzen el conte representant els diferents personatges. Ells són els protagonistes.

Tota la narració s'acompanya amb diferents fragments musicals que marquen l'inici, el desenllaç i el final de la història. Així els nens segueixen el fil del conte amb gran precisió, relacionen cada personatge amb la música corresponent i preveuen el fragment següent.

Cada dia repetim la representació amb molt d'entusiasme per part seva i, el divendres, rebem la visita dels familiars, que gaudeixen visitant l'escola decorada i contemplant l'escenificació dels contes.

L'escola anirà tornant a l'aspecte habitual, tot i que els materials usats durant aquesta setmana els despertaran l'interès durant molts dies encara; i el record d'aquesta intensa vivència es manté durant tot el curs. Repeteixen: «Ens poses la cinta? Volem fer el «nostre conte»!

La granja

Grup dels Gats (d'1 a 2 anys)

Cada matí es desperten els animals de la granja (se senten les veus de cada un dels animals) i els cantem la cançó corresponent.

Material aportat pels pares: palla, un parell de gàbies amb pollets i un conill, cistells i ous de diferents mides: de guatlla, de gallina, d'estruc.

Transformació de la classe: Tot l'espai és ple de palla i d'animalons dibuixats sobre cartons de mida gran: la vaca, el xai, el gos, l'ase, l'ànec, etc. En una paret hi ha una gran granja amb fotos i dibuixos manejables de diversos animals per enganxar i desenganxar.

Músiques treballades:

- CD de Xino-Xano.
- Sons d'animals de la granja.
- Audició: Saint-Saëns: *El carnaval dels animals* (el cigne, el gall i la gallina).
- Cançons: *El gall i la gallina*, *El meu avi ha mort el porc*, *Els pollets*, *El conill*, *Mireu els meus ànecs*, etc.

Un dia amb el grup: Ui! Què és això? És palla! Escapem-la!

Mireu la vaca: muuuuu!, l'ànec, el xai, el gall, el porc. Sentiu? Qui és? El gos!

I a dins la gàbia? Hi ha un conill! Toqueu-lo! Que suau! I els pollets? Com mengen!

Els petitons s'ho passen d'allò més bé observant els animals, imitant-ne el so o endevinant quin sona al cassette.

Xst! ara tots dormen. Quin es desperta primer? El gall! Quiqui-riquí!

El cargol i l'herba de poliol

Grup dels Cargols (de 2 a 2 anys i mig)

Material aportat pels pares: herbes aromàtiques i un piló de cargols per fer una cargolera que tindrem a la classe durant la resta del curs.

Transformació de la classe: Hem elaborat un petit racó d'observació amb les herbes aromàtiques i la cargolera per olorar, observar i tenir cura dels cargols: neteja i alimentació, etc.

La paret està presidida per un gran i virolat cargol de boles de paper. Sobresurt una punxeguda muntanya de cartró amb tons verds i marrons on llueix un sol rialler. I el sostre destaca per la seva lluminositat: un sol immens de galtes vermelles enmig d'un cel de colors: verd, blau, taronja i vermell, un munt de papers de cel·lofana que el cobreixen en la seva totalitat.

També hi trobem tots els personatges del conte pintats i retallats: el cargol, la serp, el conill, la granota, el gos i el bou ens acompanyen per començar la representació.

Un dia amb el grup: Mmm! Quina olor! Amb tantes plantes aromàtiques ve de gust arribar a l'escola: tenim menta, romaní, farigola, poliol i molts cargols per observar i acaronar.

Oh! Quin sol tan gros! És tan divertit estirar-se a terra i mirar-lo una bona estona! Agafem tots els personatges i poseu-vos les orelles, escoltem la música. Comença l'espectacle!

Músiques treballades

- Bizet, Georges: *Jocs d'infants* (La nina).
- Cançó *Cargol tren banya*.
- Babin, Victor: *Enfilall de valsos* (Vals elegant).
- Ara va de Bo: *Tabalet*, (Cançó de la serp i Polca de la clariana).
- Kavalesky, Dimitri: *Sis peces* (Qui té raó?).
- Delibes, Leo: *Silvia* (Pizzicati).
- Haendel, George Friedrich: *Música aquàtica* (Suites núm. 1. Bourrée).
- Mozart: *Tamborí* dels apunts per un ballet.
- El Musical més Petit: *El món seria...*

El peix irisat

Grup dels Conills (de 2 anys i mig a 3 anys)

Material aportat pels pares: Sorra, moltes petxines de formes i mides diverses, cargols i estrelles de mar.

Transformació de la classe: Al racó d'observació i manipulació, hi trobem un cubell amb la sorra, un piló de petxines i curculles de diferents mides i formes. El sostre s'ha transformat en una gran ona de color blau, la paret en un petit mar amb animals marins (peixos, estrelles de mar, petxines, crancs, etc.) i, al fons de la classe, la cova de l'impressionant pop Optopus.

Un dia amb el grup: L'ambient mariner es veu, s'olora i es palpa. Mireu quins peixos! I un cranc i una estrella de mar!

Quin pop més gros, no t'acostis! Anem a jugar amb la sorra i les petxines! Sentiu el mar?

Músiques treballades:

- *Solitudes*. Música relaxant amb fons marí.
- CD del conte de la *Sireneta*.

Nens i nenes pobres

La major part de models pedagògics que s'apliquen han estat creats al món «occidental», on l'infant es mou per un entorn benigne. Però el context no és igual en els que s'anomenen països en vies de desenvolupament, els països pobres. Des de l'exemple de l'Àfrica del Sud, Helen Penn ens porta a repensar uns valors que, des d'aquí, ens semblen universals.

L'Àfrica del Sud és un microcosmos de les desigualtats que caracteritzen el nostre món. Una petita part de la població, majoritàriament blanca, té un nivell de vida envejable: famílies intactes, cases i jardins immensos, cotxes, servei domèstic per a les feines de casa, accés a serveis sanitaris i pensions. Però, la majoria de la població, sobretot negra, viu d'una manera ben diferent. Duen una existència precària: famílies dividides que viuen en habitatges estrets i inhòspits en els suburbis, on la violència és endèmica. Recorren llargues distàncies en un transport públic perillós, pleníssim de gent. Tenen mala salut, i molts estan afectats per la SIDA, però els fàrmacs que podrien allargar-los la vida queden fora del seu abast. Per comunicar-se han de parlar una llengua que no és la seva. I, sobretot, conviuen amb l'herència del menyspreu. Fa només deu anys que l'*apartheid* es va acabar, però els seus efectes encara ressonen en les ments de la majoria dels adults, que recorden com se'ls menyspreava i se'ls considerava menys humans. Ni l'exemple de Mandela pot esborrar aquests records.

L'Àfrica del Sud és també un país bellíssim, amb un clima meravellós. Té una bona infraestructura, una indústria solvent i un Govern preocupat de debò per introduir canvis. Però encara queda molt camí per

en països pobres

Helen Penn

recórrer i, mentrestant, el preu de la desigualtat és la violència. Hi ha uns percentatges molt elevats de robatoris, d'assassinats, d'alcoholisme, de violència domèstica i d'abús de menors.

A Sud-àfrica, hi tinc un interès personal. El meu nét petit, Mothibi, és sud-africà, i sofreix de primera mà els contrastos extrems del seu país. Durant el règim de l'*apartheid*, la seva altra àvia, Susan, servia a casa d'una rica família blanca. Ara està retirada i viu en un petit suburbi negre al nord de Sud-àfrica. No parla gaire bé ni l'anglès ni l'afrikans, i és analfabeta. Com molta gent en la seva situació, creu en la bruixeria, i quan alguna cosa no va bé –i això passa molt sovint– troba l'explicació en algun sortilegi o en alguna altra influència maligna. Molts homes i moltes dones dels suburbis no tenen treball, i l'alcoholisme està molt estès. Moltes adolescents tenen fills, i és una pràctica habitual deixar-los a càrrec d'algun familiar més gran. Susan es va fer càrrec de dos dels seus altres néts quan eren petits, tot i que ella era gran i estava malalta i no volia assumir aquesta responsabilitat. Un d'aquests nens, el cosí de Mothibi, va morir d'una manera tràgica en un incendi de la barraca on vivia. Els accidents són molt comuns als suburbis. D'altra banda, als suburbis, s'hi fa vida comunitària i els adults i els infants s'agrupen fàcilment, cosa que no passa en els ambients més privilegiats de Johannesburg. El meu nét Mothibi es mou entre aquests dos móns d'abundància i pobresa, i espero que les seves experiències el portin a reconciliar-los.



Els contrastos extrems de Sud-àfrica sempre són presents per als seus habitants: als diaris, a les notícies de la ràdio i la televisió, i als carrers. A Europa podríem establir un paral·lelisme entre el Nord i el Sud, entre el món desenvolupat i els anomenats, eufemísticament, països «en vies de desenvolupament». Europa té un nivell de vida relativament bo, confortable. La majoria dels infants del món no el tenen. Molts d'ells conviuen, rutinàriament, amb la guerra, la pobresa, la malaltia, la degradació del medi i amb una educació disfuncional. És cert que a Europa no sofrem de primera mà els efectes d'aquestes desigualtats, com passa a Sud-àfrica. Però en un món de comunicacions globals, els diaris i la televisió ens mostren escenes terribles de països pobres.

Hem de girar-nos d'esquena a les experiències diàries de les famílies pobres i dels seus fills en el món subdesenvolupat, de la mateixa manera que molts blancs rics de Sud-àfrica ignoren la situació dels suburbis del seu país? O tenim l'obligació d'intentar conèixer com s'ha arribat a aquestes desigualtats i intentar reduir-les? Des del punt de vista d'alguns activistes globals, com l'escriptora nord-americana Susan George, hem

d'estar preocupats pel nostre propi interès. Més aviat o més tard, els problemes del món subdesenvolupat s'estendran al món desenvolupat, tal com els dels suburbis negres de Sud-àfrica han arribat als enclavaments rics de la població blanca. I els seus efectes seran devastadors. Els refugiats, les persones que busquen asil, el terrorisme,

les drogues, la proliferació de malalties com la tuberculosi, que es consideraven sota control, s'estenen per culpa d'aquestes grans desigualtats globals. El futur dels nens i de les nenes pobres als països en vies de desenvolupament és també, per als europeus, el nostre futur.

Crec que l'acció és possible en diferents àmbits. En un primer àmbit, hem d'entendre les accions d'institucions internacionals com el Banc Mundial o l'Organització Internacional del Comerç. Les polítiques creditícies a elevats tipus d'interès dutes a terme pel Banc Mundial i l'FMI (Fons Monetari Internacional), per exemple, han portat molts països pobres a l'acumulació d'un deute enorme. Aquests crèdits, a més a més, moltes vegades s'han concedit a règims corruptes —els sud-africans, per exemple, encara estan pagant al Banc Mundial deutes concedits durant l'*apartheid*. La condició principal per rebre aquests crèdits és que els països receptors segueixin certes polítiques neoliberals, com la privatització dels serveis públics, la desregulació del mercat, o el pagament de serveis bàsics, com l'educació o la sanitat. Com remarca el Consell d'Esglésies Africanes, «cada nen africà neix amb una càrrega financera

tan gran que el treball de tota una vida no aconsegueix pagar-la. El deute és una forma d'esclavatge, tan repugnant com el comerç d'esclaus». Gràcies a les campanyes dutes a terme per diverses organitzacions no governamentals, els deutes d'alguns dels països més pobres del planeta s'han condonat. Per exemple, Tanzània, un dels països més pobres del món, havia acumulat un deute enorme, i el servei sanitari i l'educació s'estaven enfonsant. Des que va entrar a la llista de països als quals s'ha alleugerit la càrrega del deute, la inversió en educació de Tanzània s'ha multiplicat per deu. En comptes de pagar els interessos del seu deute, han estat capaços d'invertir els diners directament en educació. Comprendre els fluxos de l'economia global no és fàcil, però participar en campanyes internacionals contra el deute, la guerra o els injustos acords comercials mundials pot significar una gran diferència per a la situació dels infants més pobres.

Ajudar els altres no és senzill. La caritat no és suficient. Necessitem una reflexió molt més aprofundida sobre les idees, les capacitats i la situació de la infància als països pobres. Hem d'entendre també com i per què s'han convertit en tan pobres en relació amb els països rics, sobretot perquè un dels aspectes més sorprenents de la desigualtat és la forma com s'ha agreujat els últims vint-i-cinc anys, tant entre els rics i pobres d'un mateix país com entre els diferents països. Si sabem que la pobresa extrema és tan perjudicial per a la infància, per què —i com— n'hem tolerat l'augment?

En un àmbit més immediat, la situació dels infants més pobres en els països pobres suggereix que molts dels textos i supòsits sobre el desenvolupament de la infància poden ser poc apropiats o inadequats per als nostres objectius, i encara més per ser exportats als països en vies de desenvolupament. Gairebé tots els llibres sobre desenvolupament infantil pressuposen que els infants creixen en un entorn benigne, on els adults, la seva mare, el seu pare i els familiars més propers en tindran cura, on els seus espais vitals seran segurs i les seves necessitats seran satisfetes. Tota la investigació psicològica sobre el comportament i les capacitats dels petits està marcada per aquest pressupòsit. La situació dels infants que s'allunya d'aquesta norma és considera desafortunada, anormal o desavantatjosa. Però què passa quan la situació real és totalment oposada? Molts infants del món subdesenvolupat creixen en cir-

cumstàncies difícils, en les quals la seva capacitat d'adaptació, la seva solidaritat, la seva capacitat d'ajudar i de compartir, i la seva resistència els fa possible aguantar, i fins i tot gaudir de la vida. Aquests aspectes del comportament infantil rarament s'investiguen. Potser els textos i les guies pràctiques sobre el desenvolupament de la infància ens han portat a concentrar-nos, erròniament, en els nens i les nenes «sobre»avantatjats. Hi ha molt pocs textos que suggereixin que la psicologia infantil pot ser molt diferent fora de l'àmbit euramericà. Per exemple, Robert Serpell, un psicòleg que ha estudiat el desenvolupament cognitiu dels infants de Zàmbia, suggereix que les idees locals sobre la intel·ligència i el desenvolupament cognitiu dels infants són molt diferents dels conceptes convencionals euramericans. Les comunitats locals valoren aspectes diferents de l'aprenentatge i la motivació dels nens d'aquells que es tenen en compte a Europa o a Amèrica. En aquests països, actuar intel·ligentment és fer-ho ajudant els altres.

D'aquesta manera, aspectes del comportament que considerem universals poden ser només aspectes particulars i locals. El que és cert, sense cap mena de dubte, és que la majoria de les idees, de la investigació i de les teories en les quals es basa la nostra concepció de la infància, i a partir de les quals s'han desenvolupat tots els programes i sistemes d'educació infantil, són euramericanes. Aquest és un fet molt important, perquè molts dels programes per a la infància ideats i posats en pràctica en països rics són exportats als països pobres pel Banc Mundial o les institucions de les Nacions Unides. Jo he fet una anàlisi dels programes per a la infància finançats pel Banc Mundial (per a l'aplicació dels quals, per exemple, el Banc Mundial concedeix un préstec monetari a aquests països). No hi ha cap excepció: tots estan basats en programes elaborats i provats als Estats Units d'Amèrica, i en moltes ocasions tenen molt poca rellevància per a la millora de les condicions en els països pobres o, fins i tot, en alguns casos en comptes d'ajudar els nens i les nenes més pobres, els perjudiquen («The World Bank's View of Early Childhood», a *Childhood*, vol. 9, núm. 1, 2002).

Com he explicat al començament d'aquest article, per a mi aquestes idees no són abstraccions. Aquestes contradiccions i aquests contrastos determinen la vida diària del meu nét. Ell, a Sud-àfrica, haurà de trobar-los algun sentit. Però tots nosaltres també, en un grau més gran o més petit. ■

Els límits de l'escola

L'escola no és un context tancat. L'observació sistemàtica del que fan els infants evidencia l'interès que tenen per conèixer els límits i per saber què hi passa més enllà. L'educador ha d'adquirir una actitud atenta que valori la curiositat dels infants pel món i contribueixi a reelaborar i enriquir les seves descobertes.



Foto 1. *El camió de la brossa.*

Durant molts cursos d'actualització per a les escoles bressol, he pogut reflexionar juntament amb els educadors sobre les iniciatives espontànies dels infants al pati.

S'ha constatat repetides vegades que un dels pols d'atracció importants per als infants es troba en els límits mateixos del pati. A l'altra banda dels límits hi ha, d'una escola bressol a una altra, situacions molt diverses entre elles: voreres, carrers, plaça, jardinet, hort, camp, magatzem, mercat, escola, etc. Però en qualsevol situació específica és genera la curiositat que els infants mostren pel món circumdant, el món extern «real».

El món que limita amb l'escola bressol existeix independentment de la programació educativa. Té la seva raó de ser, es configura segons les seves necessitats. La fascinació que aquest món exerceix sobre els infants, els educadors la perceben sovint en situacions fortuïtes, però fa falta una elaboració conscient. Es tendeix a considerar l'escola bressol com un context tancat, una mena de

Penny Ritscher

gueto educatiu. Es programen sortides periòdiques de l'escola bressol quan les condicions logístiques ho permeten, però el contacte diari, immediat, comú entre els infants i el món circumdant fuig d'una valoració sistemàtica. Ens sembla que aquesta mancança «teòrica» reflecteix el costum dels educadors de pensar en la seva funció en clau d'escola tradicional, d'imaginar-se ells mateixos com una figura proposadora, directiva, ensenyant. No es consideren suficientment altres funcions, com acompanyar, secundar, escoltar, dialogar, interactuar (i això no solament a l'escola bressol).

Els moments passats als límits de l'escola bressol es mostren rics de continguts en molts aspectes: cognitius, motors, socioafectius...

Vegem alguns dels exemples destacats pels educadors en diverses escoles bressol.

- Un camió de la brossa para davant de l'escola bressol. L'operari baixa per carregar un contenidor, el camió tritura i engoleix la brossa. Alguns infants que estaven discutint abandonen el litigi per seguir les operacions del camió (foto 1).

- En una zona residencial, un venedor de flors ambulant passa un cop per setmana. El seu altaveu se sent de lluny. Sona la música d'un ball suau, interrompuda esporàdicament pel crit: «Ha arribat el florista!» Quan algun dels infants reconeix el so, avisa els companys i tots es queden escoltant mentre el camió s'acosta, passa pel davant i s'allunya.
- Al jardí dels veïns hi viuen dos gossos. Els infants s'acosten a la xarxa del recinte i criden els gossos pel seu nom, però els animals no sempre es deixen veure.
- Fa poc que han podat una tanca d'heura que limita amb el jardí i les branquetes tallades encara són a terra. Els infants n'obtenen «bastonets-fusells» (foto 2) i se situen en un lloc elevat del jardí des d'on veuen el carrer. Quan passa un cotxe, els infants «disparen».
- A l'altra banda hi ha un hort amb un galliner. Els infants van a la tanca per mirar les gallines (foto 3).



Foto 2 (a dalt). *Branquetes tallades, «bastonets-fusells».*

Foto 3 (a baix). *Mirant l'hort amb gallines.*



Foto 4. L'hort.

- Al costat del jardí hi ha uns horts dels quals s'ocupen uns jubilats. Els infants observen els treballs de l'hort, parlen amb les persones. La barraca de les eines d'un d'aquests horts descansa directament sobre la xarxa del jardí. A la teulada, hi ha una caixeta amb alguns envasos buits a dins. Alguns infants s'enfilen sobre la paret del tancat, allarguen un bastó a través de la xarxa per fer venir la caixeta cap a ells (foto 4).
- Darrere del jardí hi ha un magatzem del ferrocarril. Els infants ja coneixen els operaris pel seu nom, parlen amb ells, observen els seus moviments.
- Darrere de l'escola bressol hi ha un camp d'esports. Els infants pugen sobre la paret de la cleda, s'agrupen a la xarxa i observen els partits.
- En un jardinet contigu, una mestressa de casa estén la roba. Els infants l'observen i parlen amb ella.
- Darrere de l'escola hi ha un mercat de fruites i verdures a l'engròs. Els infants observen les maniobres del camió. Algun diu que quan sigui gran li agradaria ser xofer de camió.
- Un costat del jardí toca amb la vorera d'un carrer. Un avi porta a passejar una nena molt petita. Es para davant de la reixa de l'escola per deixar que la nena miri a dintre. Alguns infants s'acosten a la reixa i parlen amb l'avi.
- Arriben alguns nois de l'escola que es troba prop de l'escola bressol. Fan broma, criden, pugen a les seves motocicletes. Els infants els observen amb admiració.
- Per la reixa del jardí es veu una placeta on hi ha un taller mecànic. Els infants miren des de la reixa per seguir els moviments del mecànic.
- Darrere de la cleda hi ha un camp. Durant un dia sencer hi treballa un tractor; els infants l'observen. En dies posteriors, els infants tornen a la xarxa de separació i criden el tractor, en va; el treball del tractor s'ha acabat.
- Els murs del jardí de l'escola bressol són alts i, malauradament, no permeten veure el món que hi ha a l'altra banda, però els infants van a mirar des de les finestres del primer pis. Prop de l'escola, hi ha un camp obert, on passen moltes coses. Passa una senyora amb un gos lligat; el gos es para per fer les seves necessitats. Una senyora escampa molletes per als coloms; quan s'espanten, els coloms surten volant cap a la capçada d'un pi. Un home barbut dorm en un banc. Un dia arriben uns treballadors per podar els pins; porten una grua amb un seient al capdamunt per a un treballador; la grua l'aixeca fins a la capçada i, amb la motoserra, talla les branques, que cauen a terra i altres treballadors les tallen a trossos; les motoserres són sorolloses; carreguen les branques en un camió i se les emporten.

Dels exemples referits, podem extreure'n algunes orientacions:

- El món que limita amb l'escola bressol pot representar una font d'estímul interessants.
- Els infants espontàniament senten curiositat per aquest món.
- El món exterior es presenta d'una manera més o menys imprevisible.
- En la trobada entre els infants i el món que limita amb l'escola bressol, l'educador compleix una funció d'acompanyant i d'interlocutor més que d'«ensenyant». Pot acollir els temes que es van presentant i reelaborar-los amb els infants per mitjà de converses.
- Es podria potenciar el contacte amb el món que limita amb l'escola bressol. Es poden posar expressament en punts «panoràmics» bancs i altres mitjans. Allà on els infants no aconsegueixen veure més enllà dels límits perquè les parets són massa altes, es pot obrir una finestreta a la paret per ullar cap a fora i, al mig del jardí, s'hi pot construir una muntanyeta per veure més enllà de la paret. A dintre, si les finestres són altes, al davant s'hi pot posar un banc o una tarima que permeti als infants de mirar cap a fora autònomament, sense que els adults els hagin d'agafar en braços (foto 5).

A partir de les reflexions sobre la relació entre els infants i els límits externs de l'escola bressol, podem extrapolar algunes indicacions també pel que fa al seu interior. Durant el dia, es presenten normalment tota una sèrie de microesdeveniments que segueixen la seva lògica «real» prescindint de les activitats dels infants. Per exemple, un adult obre una finestra per airejar l'estança, passa un proveïdor, un encarregat de la neteja poleix el paviment, un educador adoba un coixí o enquaderna un llibre, l'administratiu posa el segell en uns fulls, etc.

Les trobades dels infants amb el món real –tant si aquest és dins dels límits topològics de l'escola com fora– es produeixen «gratuïtament», és a dir, sense cap esforç de proposta de l'educador. Donar valor a les trobades amb el món real, reelaborar-les amb els infants, requereix presència, disponibilitat, agilitat mental. Implica una actitud receptiva, d'escolta. És una actitud complementària de la de l'«ensenyant» que s'hauria de revaloritzar. ■



Foto 5. Un banc per mirar a fora.

La maleta dels contes

La maleta dels contes és una experiència que utilitza els titelles de pal per donar vida als contes. La màgia rau, a més del conte en ell mateix, en la manera com es presenta la narració ja que sempre es fa a través d'un ritual on intervenen la música i els infants, que n'obren la maleta.

Rosa Simon

Com cada matí els Pardals (el grup d'infants d'entre 14 i 23 mesos) han anat arribant a l'escola. Quan ja tothom ha arribat, els he cridat per dir-los que fa estona que sento sorollets al racó de la Maleta dels Contes. L'emoció és gran ja que coneixen perfectament el que això significa.

Sense entretenir-nos gens ni mica, recollim les joguines amb les quals estàvem jugant, anem a buscar les cadiretes i les col·loquem ben posades al lloc adient.

Cerimoniosament, anem plegats a buscar la maleta i la posem damunt d'un tamboret davant de les cadires. El pas següent serà penjar la cortineta per tal de poder anar enganxant els personatges.

Gairebé tot ja està a punt, només falta posar la música (*Fellini 8 1/2*, tocat per l'orquestra

Plateria) per tal d'acabar de despertar el conte que sembla que avui vol treure el nas.

M'assec al tamboret, em poso la maleta a la falda i esperem uns instants per veure què passa. Efectivament, comença a haver-hi un lleu balanceig que de mica en mica va augmentant; els Pardals piquen de mans perquè saben que, a dins, hi ha vida.

Aturem la música i vaig cridant algun dels infants perquè s'acostin a trucar a la tapa i quan ens sembla que hi ha resposta, descorrem el clip que tanca la maleta.

—A veure, a veure quin conte estarà despert? Potser «En Patufet»?

Acosto l'orella i... aquest està dormint!

—Potser «El sol que no tenia memòria»?

Acosto l'orella i... aquest està dormint!

De mica en mica anem fent un recorregut

per tots els contes que hi ha a dintre i, pel que sembla, tots dormen. Els Pardals es van adonant del que s'esdevé i ells mateixos, abans que els ho digui, ja van dient que no. Però...

—Alerta, encara en queda un: «El cargol i l'herbeta de poliol».

Acosto l'orella i..

—Aquest sí que està despert!

Tothom pica de mans, ha costat una mica, però per fi la història comença.

«Hi havia una vegada...»

Els personatges són petits titelles de pal, dibuixats i pintats damunt d'una cartolina i protegits amb *aironfix*, darrere dels quals hi ha un tros de *velcro* que fa possible que els anem enganxant a la cortineta que prèviament havíem penjat.

Primer hem enganxat el sol, que treu el nas per darrere les muntanyes, perquè ja se sap, aquell cargol tan xafarder que tot ho vol veure,

olorar i tocar, després de treure les banyes de dins de la maleta, vol anar a veure el forat d'on surt el sol, però resulta que per més que busca no aconsegueix trobar-lo i, pobret, sabeu què li passa? Doncs que ha agafat molt mal de ventre i per tal de poder-lo curar necessita fer-se una sopeta amb l'herbeta de polioli. Quan la troba (agafo l'herbeta, la penjo i col·loco el cargol al seu darrere) resulta que no pot arrencar-la i..

«Estira que estiraràs, estira que estiraràs, estira que estiraràs i sabeu què?»

»Que no podia!

(Aquesta part, sempre la fem posant molt de mim i amb la mateixa cantarella, de tal manera que tothom ja la coneix d'allò més bé i fins i tot els més grandets ja la segueixen.)

»Més tard apareix l'escarabat negre que en veure el cargol tan enfeinat li pregunta què li passa i, com que és molt bon amic, l'ajuda.

(Penjo l'escarabat darrere del cargol i...)

»Estira que estiraràs. Estira que estiraràs...»

Així, quan apareix la granota i davant de la pregunta de «què feu aquí tan enfeinats», donem la resposta cantant.

Els personatges van desfilant i per fi apareix aquell bou tan gran, gras i gros que, com a resultat de voler-los ajudar, fa que acabin tots de cul a terra. Els Pardals riuen i acaben, igual que jo, estirats a terra com els personatges del conte.

«Vet aquí un gat, vet aquí un gos, vet aquí que el conte s'ha fet fosc.»

El conte s'ha acabat i ha arribat l'hora d'acomiar els personatges. Tornem a posar la música i agafant-los un per un els anem dient adéu tot retornant-los al seu compartiment dins la maleta, que, un cop tancada, retornem al seu raconet.

Per a quina edat?

Com a experiència diré que tant l'he utilitzada als grups de dos anys com als de tres. En el grup d'un a dos anys acostumo a triar els dos o tres contes més senzillats, com «El Patufet», «El cargol i l'herbeta de polioli» i «Les tres formigues», ja que per la seva simplicitat, cantarelles, cançons i frases repetitives fa més fàcil cridar l'atenció i aconseguir la participació de la mainada.

En els grups de dos a tres anys la participació dels infants és més activa, ja que sovint són ells els encarregats de manipular els titelles a mesura que jo narro el conte.

En alguns casos i quan m'interessa treballar un conte més intensament el penjo a la paret durant uns quants dies darrere d'unes cortines que tenim en forma de teatret.

Quins contes i per què?

Ha estat un treball fet en el transcurs de diferents anys, tenint en compte les necessitats pedagògiques de cada moment. Alguns han estat elaborats per tal de fer ressaltar alguns valors morals, com el conte de «Les tres formigues»; d'altres per treballar els sentits, com «El país dels cinc sentits»; d'altres per parlar dels fenòmens meteorològics, com «El sol que no tenia memòria»; n'hi ha un que ha estat escrit i elaborat per tal d'introduir l'arribada de la primavera, etc.

En el compartiment de cada conte, a més dels titelles, hi ha el text dels contes en cas que estigui editat, per tal que el pugui utilitzar la resta de l'equip d'educadores de l'escola. ■



Records

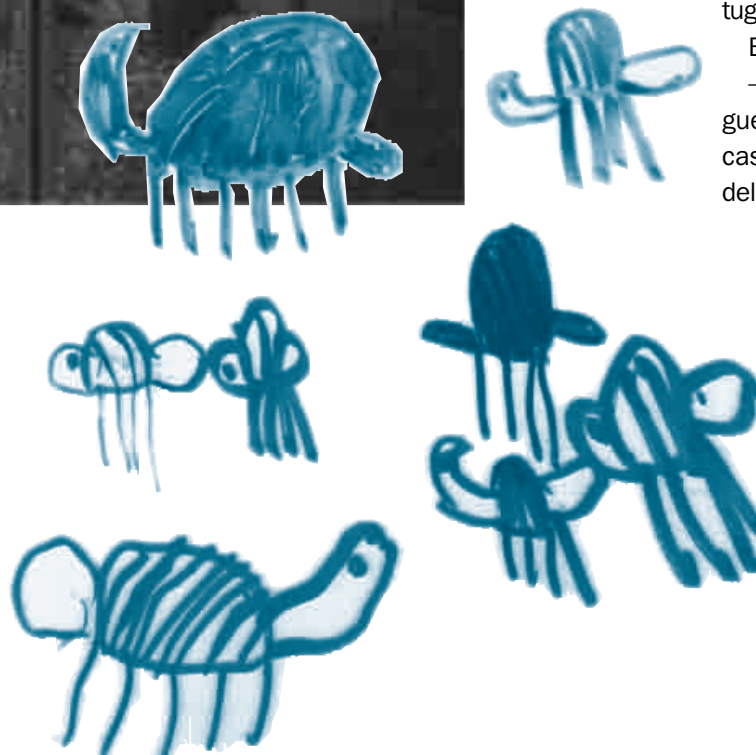


Carme Cols

En Jordi tenia un any quan mirava les tortugues. Era un joc que el fascinava. La seva mirada i el seu dit ens feien comprendre que, pel seu cap, passaven coses. Dos anys més tard davant la foto ens va dibuixar les tortugues dels seus somnis.

En Jordi recorda, explica i dibuixa:

–Un dia vaig somiar que les tortugues sortien i volaven i venien a casa. Hi havia una tortuga que era del Barça. ■



Parlar i escoltar

quan som molts i quan som pocs

Tothom qui té infants de parvulari a prop observa com augmenten les seves habilitats de comunicació quan tenen possibilitat de posar-les en pràctica. Parlar i escoltar vol temps. Quan un infant té alguna cosa a dir necessita algú que l'escolti, que el miri, que no el talli, que no estigui fent altres coses al mateix temps, necessita experimentar que pot ser important per a algú.

Elisabet Abeyà

Segur que tots estam d'acord que parlar i escoltar o escoltar i parlar són dues coses molt importants que aprenem al parvulari. De fet, comencem a aprendre'n molt abans, des del moment que naixem, o fins i tot abans de néixer. Però, al parvulari, la pràctica de parlar i escoltar té un protagonisme especial. Els infants entre els tres i els sis anys són capaços en general d'expressar-se amb molta

complexitat. Tots els qui tenim a prop infants d'aquestes edats sabem com augmenta espectacularment el seu bagatge lingüístic i les seves habilitats comunicatives quan tenen possibilitats de posar-les en pràctica, és a dir, quan estan en contacte amb altres persones que parlen amb ells, que els parlen i els escolten.

Parlar i escoltar vol un temps. Hi ha uns moments oportuns per a cada cosa que es van succeint i es van donant de manera natural en els grups. A vegades, en una situació concreta se'ns fa difícil poder precisar on comença el fet d'escoltar i on acaba parlar, com, per exemple, quan estem escoltant l'altre, però diem alguna paraula o fem algun gest que l'anima a continuar. I també quan estem parlant, però estem molt pendents de l'actitud de l'altre, o sigui, l'estem escoltant encara que no parli.

Aquesta dinàmica de les interaccions verbals s'aprèn de manera natural en les relacions amb la família, els veïnats i els petits grups. S'esdevé de manera natural als grups informals i de manera potser més estructurada i provocada a l'escola, perquè els adults que hi convivim amb els infants tenim com una de les nostres prioritats afavorir-los el desenvolupament del llenguatge. Però perquè aquesta dinàmica sigui realment positiva per a l'infant hi han de coincidir alguns dels factors que apareixen en els grups





de família, d'amics o de veïns. Quan un infant té alguna cosa a dir necessita que algú l'escolti, que el miri, que no el talli, que no estigui fent altres coses al mateix temps, necessita experimentar que allò que diu pot ser important per a algú.

Perquè tot això sigui possible els grups han de ser petits. Petits vol dir de dimensions humanes, on tots ens coneixem, on no cal aixecar gaire la veu per fer-nos sentir, on no cal demanar torn per parlar sinó que podem intervenir amb naturalitat quan l'interlocutor fa una pausa, on podem notar quan els companys volen dir una cosa per l'expressió de la cara o per un petit gest, per la mirada... Tot això és possible a l'escola. És possible si els grups no són gaire grans.

He demanat a les meves companyes què vol dir grups no gaire grans i les respostes que m'han donat han estat variades. N'hi ha que m'han dit quinze, divuit o vint nens. Però tot-

hom ha coincidit a dir que més de vint infants amb una mestra o persona adulta fa molt difícil una comunicació fluida i serena. Per fer segons quines activitats, no passa res si el grup és més nombrós: podem jugar, escoltar un concert, mirar una pel·lícula. I també podem tenir una conversa, però no tindrà la mateixa qualitat i la mateixa riquesa que en un grup petit. En un grup gran, hem d'aixecar la mà per demanar torn (com si agaféssim número al supermercat); si som una mica tímids ens costarà participar, si volem dir moltes de coses sempre ens tallen, sempre necessitem la mestra com a moderadora, com a administradora del temps.

En els grups molt grans les mestres ens angoixem més perquè es sobrepassa la mesura humana de la comunicació, hem de fer d'àrbitre en les converses, hem de fer esperar els infants quan ens volen dir una cosa. I, a vega-

des, quan arribem a casa, pensem en aquell infant amb qui avui no hem parlat, o amb aquell a qui avui gairebé no hem pogut mirar.

No sé per què ens n'estranyem; no són només els infants, els que surten beneficiats dels grups petits. Pensem en les reunions dels adults. Si som poquets, normalment ens expressem tots si en tenim ganes, però si som molts (pensem en aquestes reunions de mestres d'escoles molt grans), ja no parlem tots. Solen quedar al marge els més tímids o els més discrets. Les reunions perden espontaneïtat i han de ser molt organitzades. Com no ha de passar això mateix als infants! És clar que a vegades i en alguns moments poden participar en grups nombrosos, però el grup que ens acull cada dia, el grup on podem practicar amb naturalitat el fet de parlar i escoltar ha de ser humanament possible, còmode i confortable. ■



L'avaluació ens hem **rendit**?

El debat sobre l'avaluació és un dels més recurrents: quins instruments, quins moments, quins criteris... La discussió sobre l'avaluació ve gairebé sempre acompanyada de debat i d'una inevitable sensació d'insatisfacció pel que s'està proposant des de l'escola. No obstant això, la recerca permanent i continuada sobre l'avaluació representa un dels senyals de bona salut per a les escoles, perquè és en l'avaluació on es juga en bona part la declaració –implícita i explícita– dels principis filosòfics, pedagògics i ètics dels projectes educatius de les escoles.

David Altimir

Ja s'ha declarat amb prou força¹ que les escoles han de fer l'esforç de créixer i canviar amb la societat, que han de créixer conjuntament amb ella i que, d'aquesta capacitat d'adaptació, en depèn la credibilitat i l'eficàcia del que, des de l'escola, es proposa. Al mateix temps, els que ens dediquem a l'educació sempre hem tingut la voluntat un xic ingènua de poder fer aportacions per poder canviar –modificar– millorar la societat en què vivim.

Aquesta societat, darrerament, ens dona uns exemples d'actituds que haurien d'encoratjar totes i tots els professionals de l'ensenyament a no perdre de vista aquesta voluntat transformadora: les darreres propostes de Llei de la ministra d'Ensenyament de l'Estat espanyol, les decisions del Consell d'Estat de l'Estat francès prohibint la integració de les escoles immersives bretones a la xarxa d'escoles públiques, per no parlar de la situació política internacional més general, farcida de prepotència occidental, en

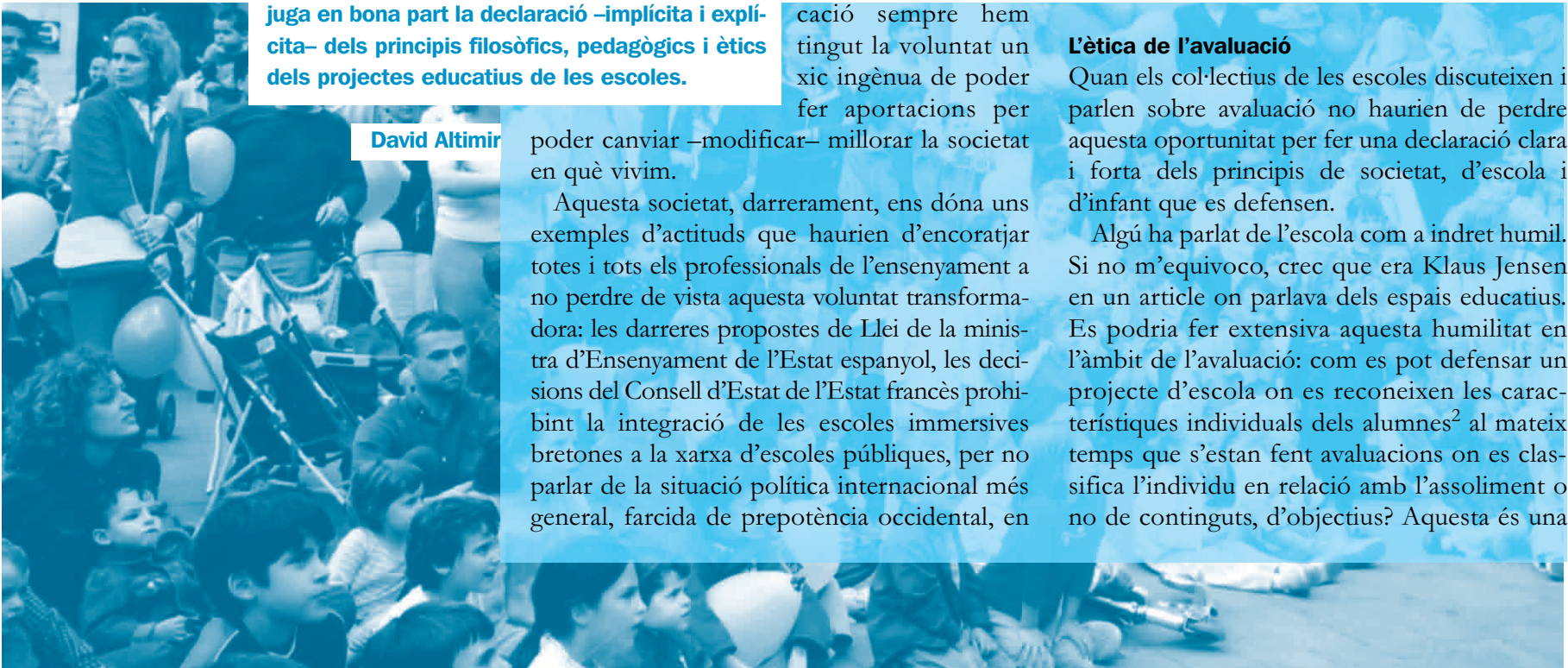
són uns clars exemples. Sembla que darrerament les relacions entre els diferents col·lectius no són precisament sinònim de valors com l'acolliment, el reconeixement de les diversitats, la capacitat de diàleg... En aquests tres valors –i amb tota certesa en molts d'altres–, hi trobem allò que l'avaluació hauria d'alimentar, d'esperonar:

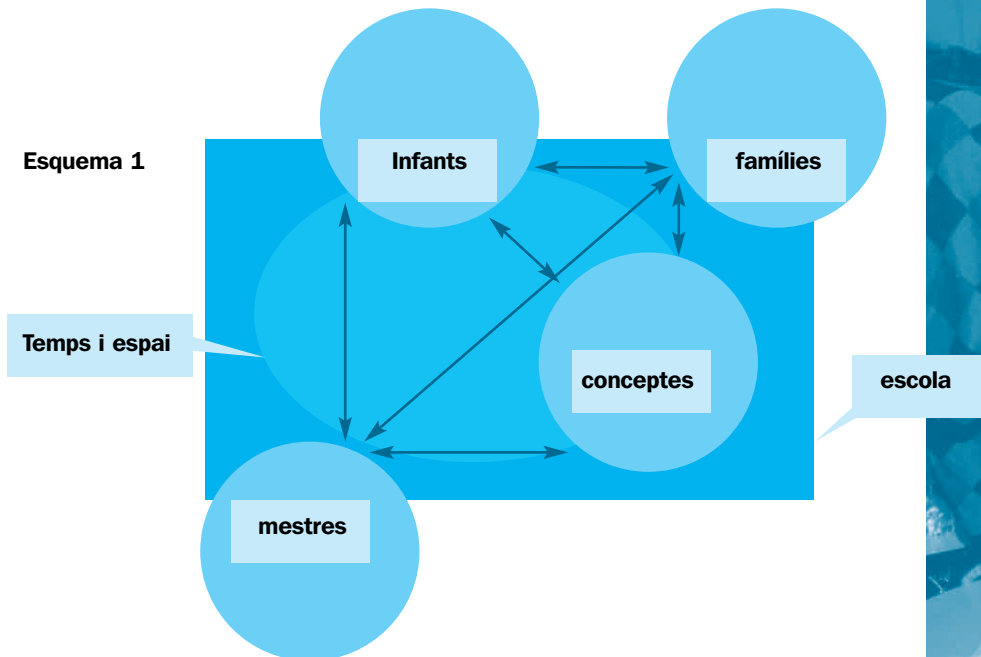
- L'acolliment dels individus.
- El reconeixement de les capacitats, i de les diversitats.
- La creació de diàleg.

L'ètica de l'avaluació

Quan els col·lectius de les escoles discuteixen i parlen sobre avaluació no haurien de perdre aquesta oportunitat per fer una declaració clara i forta dels principis de societat, d'escola i d'infant que es defensen.

Algú ha parlat de l'escola com a indret humil. Si no m'equivoco, crec que era Klaus Jensen en un article on parlava dels espais educatius. Es podria fer extensiva aquesta humilitat en l'àmbit de l'avaluació: com es pot defensar un projecte d'escola on es reconeixen les característiques individuals dels alumnes² al mateix temps que s'estan fent avaluacions on es classifica l'individu en relació amb l'assoliment o no de continguts, d'objectius? Aquesta és una





infants. Us confesso que jo, com a professional, encara haig de fer molt per poder conèixer la complexitat de les relacions entre infants i aprenentatges. No estic content d'haver de lluitar contra mi mateix (és el que jo, com a alumne, he viscut tant a l'escola com a l'escola de mestres), contra els programes (avaluacions inicials, formatives, sumatives) i, sovint, contra les famílies que de vegades et demanen notes; t'exigeixen saber on està el seu infant.

En aquestes forces i inèrcies contra les quals cal lluitar es dona prioritat a una relació molt clara: infant – temps – aprenentatge. Sovint les avaluacions es limiten a això i prou. Per això pensem que és terriblement injust: perquè es prioritza una dinàmica dins un oceà de possibles relacions (vegeu esquema 1).

I aquest esquema és segurament molt més complex!

Diferents experiències educatives ens han ensenyat que l'observació pot representar una alternativa possible, més justa i respectuosa amb els drets que porten els infants. Observació com a eina que t'ajuda a recuperar el procés i no tant el resultat; com a oportunitat d'identificar noves preguntes, nous aprofundiments que representen la gènesi de noves recerques.

Honestament penso que és molt difícil fer una bona observació. És molt difícil fer l'es-

altra de les contradiccions que vivim els mestres i que, a poc a poc, hem de tenir el coratge d'afrontar per provar de superar.

No sé del cert si, històricament, l'escola neix amb clara vocació de controlar la societat. El que sí que és cert és que si se la vol controlar, caldrà que es controli l'escola. La societat pot tenir una eina de control (una de les moltes) que es diu escola, així com els mestres podem tenir una eina de control dels infants, i sovint dels pares, que es diu avaluació. Els que pensen l'escola com a espai de democràcia, lloc de diàleg i d'aprenentatge no hem de permetre cap d'aquestes dues coses. La discussió i el debat honest i profund sobre l'avaluació pot representar una manera per aconseguir-ho.

Avaluació com a eina per conèixer els infants

És cert que l'avaluació representa o pot representar una bona eina per tenir un

coneixement nou, una dada nova amb l'objectiu de:

- Millorar la nostra feina com a professionals.
- Reconèixer les capacitats i competències dels infants.
- Detectar possibles dificultats en el procés d'aprenentatge dels infants.
- Construir un diàleg amb les famílies.

L'ordre no és pas qualitatiu, tot i que el primer punt és gairebé del tot obviat, oblidat en l'avaluació. La metaavaluació o autoavaluació dels mestres seria un altre bon àmbit de reflexió i discussió que deixarem per a un altre moment.

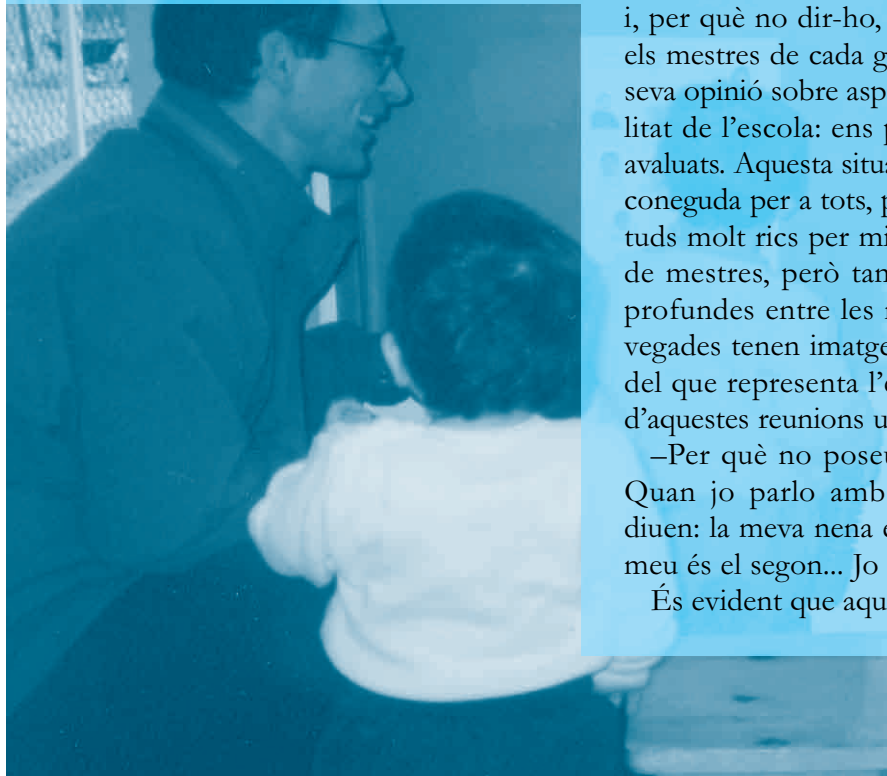
Si avaluar és «donar valor», i si veiem l'escola com a lloc per poder construir les relacions que ens ajudaran a fer nous aprenentatges, l'avaluació hauria de ser, en essència, un instrument que ens apropés al coneixement dels

forç de ser quelcom més que un lector de la realitat (observar no és només fotografiar allò que passa) per ser-ne un intèrpret des de la pròpia subjectivitat. Però això és massa complex com per tractar-ho en aquest moment.

En l'observació hi ha el coratge de saber-te subjectiu en el que tu expliques, mentre que en l'avaluació hi ha la prepotència de pensar que es fa des d'una objectivitat que garanteix plena fiabilitat. L'observació permet diàleg, debat, discussió. L'avaluació és inapelable. És això el que ens fa por a alguns, i malauradament també és això el que de vegades alguns necessiten.

L'avaluació i el diàleg amb les famílies

Ja ho dèiem més amunt, que de fet les avaluacions representen una oportunitat més de diàleg i relació amb les famílies. L'entrevista



inicial, les reunions informatives, les reunions per grups, les festes, els consells d'escola, les associacions de pares i mares, però també el material que l'escola produeix (revistes, àlbums individuals dels infants) són alguns exemples d'altres oportunitats de diàleg que, conjuntament amb les avaluacions, l'escola pot oferir. En algunes d'aquestes oportunitats les famílies són cridades com a pares i mares d'un individu, mentre que en d'altres ocasions les famílies es consideren com un col·lectiu més ample.

En l'avaluació s'ha vist tradicionalment un diàleg individual que concerneix mestres i pares d'un infant, de l'infant avaluat. A l'escola on treballa estem provant de proposar, al costat dels moments de diàleg individuals, d'altres moments de discussió amb tot el grup de pares i mares, per fer de manera conjunta una avaluació. És un moment terriblement interessant i, per què no dir-ho, un xic angoixant perquè els mestres de cada grup demanen als pares la seva opinió sobre aspectes que són responsabilitat de l'escola: ens posem en situació de ser avaluats. Aquesta situació, una mica nova i desconeguda per a tots, provoca comentaris i actituds molt rics per millorar la feina quotidiana de mestres, però també provoca discussions profundes entre les mateixes famílies que de vegades tenen imatges i expectatives diferents del que representa l'escola. Justament en una d'aquestes reunions una mare va dir:

—Per què no poseu notes als nostres fills? Quan jo parlo amb les meves amigues em diuen: la meva nena és la tercera; l'altra diu: el meu és el segon... Jo no sé què dir!³

És evident que aquesta mare està molt preo-

cupada i molt interessada per seguir i acompanyar el seu infant. Cal que l'escola li doni alternatives, eines per tenir criteri propi per poder conèixer el seu fill sense haver de recórrer a cap classificació denigrant.

Aquest comentari va encetar un debat viu sobre l'avaluació, sobre les diferents expectatives que cada família tenia en aquest àmbit. Aquests comentaris es varen apuntar i cal que es converteixin en font de nous instruments, més intel·ligents, més respectuosos amb els valors que, des de cada escola, es proclamen. També cal que les famílies trobin punts de referència, però cal explicar-los que la referència no és la resta de companys del grup; la referència és el mateix infant, les seves capacitats i la manera com aquestes es posen en moviment en un context ric de situacions com és l'escola. I això es comprèn millor si es parla en grup.

Hem de fer-ho tot menys el que ens va proposar l'inspector de zona, en una visita d'inspecció rutinària viscuda aquests mesos a la nostra escola:

—Jo estic contra les notes. Jo penso que no són importants, però que són necessàries.

Com que tothom s'equivoca, equivoquem-nos nosaltres també. Per a ell, l'esforç és estèril. Els infants no ens mereixen si ens rendim així. ■

Notes

1. Llegiu els articles de Carla Rinaldi a INFÀNCIA, especialment «Els pensaments que sustenten l'acció educativa», núm. 118, gener-fabrer del 2001.
2. Citació d'un fragment de PEC imaginari.
3. A les escoles de l'Estat francès es fa molt això d'establir una classificatòria dels infants de la classe.

Taula rodona amb els sindicats

Horari i calendari al 0-6

Mònica Garcia

Teresa Núñez de Arenas:

La manera com es planteja la conciliació de la vida familiar i laboral no és la millor, perquè s'està posant tot el pes en els horaris escolars. Cal articular altres mesures, en forma de polítiques familiars, que no siguin exclusivament natalistes —o de donar diners per fer segons què—, sinó de creació de ser-

veis d'atenció a les persones, així com mesures laborals. És un tema molt complex, però sembla que només es vol enfocar des de la perspectiva escolar.

Manel Camarasa: Conciliar els drets dels infants a una educació i els drets dels treballadors amb

Diversos estudis publicats recentment han actualitzat el debat —ja antic— sobre la conciliació de la vida familiar i la laboral, i la necessitat d'adaptar els horaris i el calendari escolar a les noves necessitats de la societat. **INFÀNCIA ha reunit en una taula rodona representants dels tres sindicats majoritaris a Catalunya per parlar d'aquestes qüestions i de les seves propostes en relació amb l'educació infantil. Hi han assistit Laura Colomé, delegada de Personal Laboral de FETE-UGT, i la seva companya Isabel Ortuño, d'Ensenyament Públic de Barcelona; Teresa Núñez de Arenas, responsable de Política Educativa de la Federació d'Ensenyament de la conc, i Manel Camarasa, portaveu de l'USTEC.**

s'estan generant en la població i l'ambigüitat del discurs.

Laura Colomé: Jo vull insistir que, quan ens referim a l'educació infantil, hem de pensar sempre en el 0-6. El tractament que se'n fa, diferenciant sempre el 0-3 i el 3-6, és política-

les necessitats socials requereix un debat ampli i serè. No es pot fer només a partir d'un informe, sinó que s'ha de tenir en compte tota la comunitat educativa i laboral. Quant als horaris i el calendari, hem de plantejar-nos tres aspectes clau que cal lligar: la complexitat del tema, la incertesa i les enormes expectatives que

s'estan generant en la població i l'ambigüitat del discurs.

Laura Colomé: Jo vull insistir que, quan ens referim a l'educació infantil, hem de pensar sempre en el 0-6. El tractament que se'n fa, diferenciant sempre el 0-3 i el 3-6, és política-

ment interessat, perquè d'aquesta manera el 3-6 es pot integrar a les escoles de primària. Però, des del punt de vista pedagògic, no hi ha cap diferència entre un grup d'edat i l'altre. Per això, el tracte diferenciat em preocupa molt, i encara més amb la LOCE.

T. N. A.: És clar que, amb la LOCE, el 0-3 ha sortit molt perjudicat. Caldrà esperar a veure com es desenvolupa, però és un risc molt important per l'objectiu d'igualar tota l'etapa i garantir els mateixos drets per als infants de 0-3 i de 3-6 i les mateixes condicions per als treballadors del sector.

L. C.: Sí, perquè un altre tema important és que les condicions laborals del 0-3 i el 3-6 són com la nit i el dia. Nosaltres, com a Federació d'Ensenyament d'UGT, discrepem una mica de la resta de companys del sindicat. Per a ells, per exemple, que hi hagi una llar d'infants en un centre de treball no és tan greu, sobretot si les famílies no en tenen en el seu barri. Però

“Quan ens referim a l'educació infantil, hem de pensar sempre en el 0-6”

des d'una perspectiva pedagògica, no estem d'acord amb aquesta proposta, perquè és tornar al 1900.

M. C.: L'USTEC està radicalment en contra de les propostes del Govern per impulsar la creació de guarderies en el centre de treball, i no només pel concepte educatiu, sinó perquè el lloc on rebràs una educació, a la qual tens dret constitucional, estarà vinculat al lloc de treball

del teu pare o mare. Aleshores, quina durada tindrà? I la gent que treballa a seixanta quilòmetres de casa, què farà amb el fill de sis mesos, un any, o sis anys? El posarà en el cotxe, el deixarà a la guarderia i el recollirà a les sis de la tarda? L'infant haurà de fer el mateix horari que els seus pares?

T. N. A.: Es perden totalment de vista els drets dels infants. És a dir, només es veuen els drets laborals o la necessitat que té la família de poder deixar la criatura. L'únic missatge és que jo he de treballar i necessito que em tinguin cura de la criatura unes hores, i ja no importa com la tinguin. No dic que als pares no els preocupi com estigui el seu fill, però sí que no els importa tant l'apartat pedagògic.

L. C.: En el 0-3, jo m'he trobat amb pares que han portat el fill a centres privats perquè és molt difícil trobar plaça en els centres de la Generalitat o en els municipals. No hi ha possibilitat d'escollir. Només si aconseguixen durlos a un centre públic s'adonen de les diferències que hi ha entre uns centres i els altres.

M. C.: El problema és de política social. A Catalunya, paguem un nivell d'impostos similar al d'altres països europeus, però els serveis públics són gairebé tercermundistes. Ara bé, una cosa és parlar de l'horari escolar i l'altra parlar de l'horari educatiu. I l'altra cosa és que en el 0-3 patim un estat de carència ancestral: no hi ha una oferta universalitzada per a tothom, com en el 3-6. Per això el Govern ha d'explicar clarament quina és la seva aposta per al 0-3.

T. N. A.: De fet, la resposta del Govern per al 0-3 és claríssima. La Generalitat té centres propis, però són exactament els mateixos que se li van traspassar quan va assumir les competències autonòmiques. En tots aquests anys, no n'ha creat ni un, de centre, i això ja és una mostra de quina és la seva política. Una mostra claríssima.

A més, darrerament sí que s'ha pronunciat en el tema de les guarderies d'empresa. La consellera diu que no hi està d'acord, però és membre d'un Govern que dona un incentiu fiscal a les empreses que en creïn, com està fent el Partit Popular a la resta de l'Estat. Per tant, la política del Govern de Convergència i Unió i la del Govern del Partit Popular és la mateixa. L'única diferència és que el PP en fa bandera, mentre que, aquí, la consellera diu una cosa i el seu Govern en fa una altra.



Per tant, jo crec que el Departament d'Ensenyament sí que té una política per al 0-3. Però la seva aposta no és per la creació d'un servei públic, per l'articulació d'una xarxa pública d'escoles bressol. És per deixar aquest tram en mans del mercat, perquè, a més, aquest tram és molt llaminer per al mercat.

M. C.: I tant, molt llaminer.

T. N. A.: Quant a la diferència entre temps educatiu i escolar que apuntaves, les propostes no incideixen tant en un canvi de l'horari escolar, sinó en un canvi en l'horari educatiu que permeti l'entrada del mercat en tots els centres. Per tant, les desigualtats no vindran donades en l'etapa escolar, sinó en el temps extraeducatiu.

M. C.: A part d'aquesta privatització de l'educació, és indignant que un govern que fa vint anys que governa sigui incapaç de destinar a l'educació el mateix percentatge de l'IPC que s'inverteix a la resta d'Europa. No podem continuar sense gastar el 6 % del PIB, o com a mínim sense assolir el 4,5 %, en educació. Però recordeu que, fa un parell d'anys, la consellera ja va presentar un document amb l'estructura que volia per al 0-3. Ara està proposant algunes coses que s'intuïen en aquell text. I apareixen, per exemple, les escoles bressol dins els centres de treball, o les mares de dia.

L'altra cosa que voldria dir és que estem situant el debat dins del col·lectiu de professionals de l'ensenyament, enfrontant-nos a l'opinió pública, com si només fos una defensa corporativa, quan en realitat tenim les mateixes necessitats i dificultats que la resta de treballadors. Mentre la gent no tingui clar que tenim el dret de reclamar serveis públics de

qualitat per atendre la infància, no anirem bé. I, si us hi fixeu, les notícies del 0-3 que surten als mitjans de comunicació van totes en aquest sentit. Es parla de les guarderies d'empresa, o de mainaderes, però no, per exemple, de la Iniciativa Legislativa Popular per la creació de més places públiques d'escola bressol.

T. N. A.: El que és clar és que, si hi hagués suficients places públiques per atendre el 0-3, l'opinió envers altres formes d'atenció, o de serveis, que poden ser útils, com fomentar la cooperació o l'organització d'una xarxa de mares i pares perquè a partir d'una determinada hora es facin càrrec dels infants, seria més favorable. Però en aquest país no hem tingut mai un estat del benestar amb uns serveis com els d'altres països, i aquestes iniciatives fan que comencem la casa per la teulada, a partir d'una desregulació total.

D'altra banda, moltes de les mesures que s'estan proposant no solucionen res. Un exemple el trobem en l'informe del Consell Escolar, quan diu que cal fer una distribució diferent de les vacances escolars. Racionalment és una bona mesura, perquè pedagògicament seria bo fer períodes més homogenis, però això soluciona el problema a les famílies? Jo crec que no. Potser fins i tot és a l'inrevés: en comptes d'ajudar-les, encara els ho complica més.

M. C.: I no es pot racionalitzar considerant només una part de la hipòtesi. Si només racionalitzem els períodes de vacances, no estem fent res més que posar un pegat. El que cal és racionalitzar tot l'horari i la relació laboral que s'estableix entre els membres de la família i les empreses. Si jo continuo treballant des de les

vuit del matí fins a les set de la tarda, de dilluns a divendres, continuaré tenint un problema. Cal trobar altres formules que, a més, no parteixin d'una visió tan urbana.

Isabel Ortuño: La dificultat més important és que hem caigut en el parany de la demanda: com que no tenim uns mínims garantits, mai no hem anat ni podem anar per davant de la situació en les nostres exigències. Però ara és el moment d'establir quatre bases per a l'atenció als més petits en les quals estiguem d'acord, i posicionar-nos-hi fortament, perquè, si no, en última instància el que sempre n'acaba pagant les conseqüències és l'infant.

T. N. A.: Jo crec que és molt difícil establir aquestes bases, precisament pel que tu mateixa estàs dient. El que està fent ara el Departament d'Ensenyament és llençar missatges electorals per manipular l'opinió pública. És intoxicar, justament per evitar que hi hagi un debat serè. Un debat que tampoc no es pot fer ara, perquè totes les opcions polítiques ho aprofitaran electoralment. I qui ho està aprofitant més és Convergència, que està fent tota una sèrie de propostes als pares i a les famílies que són fum i que no porten a res.

“La Generalitat té centres propis, però són exactament els mateixos que se li van traspasar quan va assumir les competències.”

“És indignant que un govern que fa vint anys que governa sigui incapaç de destinar a l'educació el mateix percentatge de l'IPC que s'inverteix a la resta d'Europa”

M. C.: I que a més estan generant una sèrie d'expectatives falses en el conjunt de la societat, que després seran difícils de modificar.

Infància: *El debat és interessantíssim, però ens sembla que, tot i que els infants de 0-6 anys estan dins de tot aquest maremàgnum que heu descrit, no se'n parla prou. El parvulari queda diluït amb la primària, com si fos el mateix, i això és un drama quantitatiu i qualitatiu que planteja interrogants sobre la manera d'educar els infants. I, d'altra banda, en les solucions per al 0-3, l'infant resulta menystingut en la conciliació entre el temps laboral i familiar.*

A més, des del punt de vista d'una acció i d'una política sindical específica, el 0-6 no existeix. És necessària? Quina proposta i quina acció sindical penseu dur a terme per al 0-6? Per exemple: heu esmentat la distribució de competències, per entendre'ns, entre horaris «lectius» i «no lectius». Però en aquesta distribució es configura més d'un tipus de professional i, per tant, cal que els sindicats penseu quins han de ser aquests tipus de professionals. Què en diuen? En quines condicions laborals han de treballar? En quin context? En quin projecte educatiu?

M. C.: Aquesta és una qüestió molt més complexa, perquè caldria debatre amb més profun-

ditat que entenem per horari escolar, per horari educatiu i per permanència a l'escola. Però la qüestió important és que cal fer, i qui ho ha de fer, dins de les hores lectives, en què l'infant està dins l'escola. Des de sempre USTEC ha defensat la disminució de les ràtios, l'increment del nombre de professionals, l'establiment –més clar encara– de quin és l'horari de competència educativa o escolar dels mestres i els horaris de competència de les AMPA, o de les organitzacions que contracten serveis de monitoratge per als menjadors, o a la tarda. Quins perfils han de tenir aquestes persones? Ara surten perfils professionals plenament capacitats per poder atendre aquestes hores. Però cal un debat tranquil. I, sobretot, el més important és debatre qui pagarà aquests professionals. Seran públics, o recauran en les famílies? Aquesta és una peça clau del debat.

I l'altra qüestió és que la situació de l'escola bressol és molt més complexa que la del 3-6, precisament per les dificultats que comporta l'excessiva diversificació d'estructures, formes i models d'organització que s'hi troben. En canvi, l'estructura i l'organització del 3-6 són molt més clares, i hi ha, a més, un índex d'escolarització de gairebé el 100 %.

L. C.: El que passa és que, amb l'escolarització de tots els nens de 3-6, els infants hi han sortit perdent, i molt. Perquè aquesta escolarització s'ha fet, moltes vegades, entrant en centres de primària, i els infants de 3-6 s'han vist obligats a fer les coses que fan els infants de primària, i no s'han tingut gaire en compte les seves necessitats concretes, sobretot, precisament, pel que fa a l'horari. Per exemple, jo penso que per als

infants d'aquestes edats és molt important que, en el menjador, hi hagi les mestres, perquè han d'adquirir uns hàbits determinats. Per què, quan els parvularis es van col·locar en centres de primària, això va deixar de ser important, i sovint només hi tenen el monitor de torn, molts cops amb 25 infants o més? En aquest sentit, els infants de 3-6 estan fora de lloc en un centre de primària on, per dir-ho d'alguna manera, han de seguir una normativa de primària.

I. O.: A més, això s'agreuja per la manca de condicions. La meua experiència és que, quan vaig començar a treballar amb un grup de tres anys en un centre de primària, fa 13 anys, no hi havia ni els espais ni les condicions adequades per a aquestes edats. I avui, això segueix igual.

T. N. A.: Hi ha de tot. En general, a les escoles de nova construcció sí que hi ha espais diferenciats per al 3-6. Fora de Barcelona, en gran mesura s'ha aconseguit diferenciar els infants de 3-6 dels nens i les nenes de primària. Però és veritat que tenim la tendència, quan parlem d'escola primària, de pensar en els infants entre tres i dotze anys, i no ha de ser així. Aquesta és una de les lluites de les mestres –i dic les mestres perquè bàsicament són dones– de parvulari dins les escoles de primària: diferenciar els infants de 3-6 dels més grans. Han de tenir els seus horaris de pati, els seus reforços, organitzar-se al marge de la primària. Però això encara no està consolidat.

Per tant, en aquests moments tenim dos grans problemes: l'etapa 0-6 és, encara, una entelèquia. Perquè tenim un 0-3 que té unes condicions molt diverses, amb centres de diferents tipologies, horaris, etc. Però, a més, els

seus professionals suporten la gran barbaritat d'haver de dedicar 40 hores d'atenció directa als infants (en el millor dels casos, 30 hores). Tenint en compte aquesta dedicació, sorgeixen preguntes com: quan parlen i es coordinen entre elles?, quan preparen les activitats?, quin temps tenen per formar-se? En aquest tram, les condicions laborals són pèssimes.

En el 3-6, la situació és una mica millor, però encara és una animalada: les mestres dediquen 25 hores d'atenció directa als infants, i la ràtio és d'uns 25 infants per grup. La millora d'aquestes condicions és una demanda que els sindicats fa anys que reclamem; la reducció de ràtios, l'augment del nombre de mestres en el 3-6, etc.

Una altra cosa que ens hauríem de plantejar és si tot el personal que ha d'atendre els infants ha de ser mestre en tots els casos i per a totes les tasques. Perquè tenim, d'una banda, l'horari lectiu –per entendre'ns–, més els espais dels serveis –que poden ser al matí o a la tarda, o fins i tot l'hora del menjador–, i, per últim, l'horari extraescolar. Aquestes altres hores educatives ja funcionen i no està regulat ni el perfil professional de les persones que estan amb els infants en aquest temps ni les ràtios que s'han de complir. Per a mi, el que es faci fora de l'horari lectiu ha d'estar lligat al projecte educatiu de centre, perquè en el menjador, per exemple, es treballen hàbits que són tan o més educatius que aprendre a llegir o escriure.

L. C.: Per això jo no entenc que les mestres d'infantil hagin de tenir els mateixos horaris que les mestres de primària. I no em refereixo als drets d'unes i altres, sinó al fet que tu comentaves, a l'apartat educatiu, pedagògic. En el tram 3-6,

com en el tram 0-3, els hàbits són molt importants, i els hàbits de menjar només es poden adquirir en les hores de menjador, però les mestres no hi són. I m'imagino que aquesta absència es deu al fet que s'ha entrat en una estructura de primària, i les mestres treballen en les mateixes condicions en una etapa i l'altra. I aleshores ens trobem que és més important que l'infant sàpiga, i permeteu-me l'exemple, fer la vocal «a» que no pas que adquireixi els hàbits de menjar. En aquest cas, l'estructura del 3-6 inserida en el 6-12 crea un problema.

M. C.: Sembla que l'estructura del 6-12 sempre sigui dolenta. I no és així. El que caldria és veure quines són les aportacions que innoven, i el que cal també és seure i parlar-ne, i definir els perfils laborals que han de coexistir dins la institució escolar, entesa amb un horari ampliat. I fer-ho des de la perspectiva d'un projecte educatiu concret. Aleshores podrem començar a dir clarament si cal que en cada grup d'infants de 3-6 n'hi hagi 18 o 25. I, en aquest mateix sentit, si creiem que durant l'estona del menjar és necessari i important que hi sigui present un tipus de professional determinat. Aleshores serà el moment d'exigir-ho. Ara bé, el que no podem fer és dir que la gent de 3-6 inserida dins una escola de primària no ho fa bé perquè no treballa els hàbits.

I.: Des de la perspectiva d'INFÀNCIA, el problema no és la pràctica d'uns professionals o altres, sinó que hi ha una confusió conceptual respecte de què han de fer els infants en una etapa i altra. Aquest és el problema: l'escola obligatòria té uns paràmetres d'ensenyament i aprenentatge concrets, i una consideració de l'ampliació horària que no manté una relació estricta



amb aquest aprenentatge escolar. La qüestió és si aquest mateix plantejament és vàlid per a l'educació infantil. Com pensem què ha de ser? Quines són les seves prioritats? Què han de fer els infants? Com organitzem els temps dels nens tenint en compte les noves coordenades i, per tant, quina estructura horària adoptem? Quines prioritats de treball? Quins perfils professionals? Quins costos? I quin finançament?

“Amb l'escolarització de tots els nens de 3-6, els infants hi han sortit perdent”

“El temps educatiu és molt més ampli que el temps escolar”

I aquest és el debat que volíem encetar des d'INFÀNCIA, perquè no fer-ho és contribuir al fet que segueixi sent inexistent, i té conseqüències importants d'ordre organitzatiu, de caràcter laboral, de caràcter conceptual. De quina manera es plantegen aquests problemes els sindicats, i quines solucions hi troben?

M. C.: El problema és que hi ha un altre parany en el qual solem caure tots, i és el de confondre ensenyament amb educació. El temps educatiu és molt més ampli que el temps escolar, i n'hi ha de molts tipus: formal, no formal,



reglat, no reglat, dins i fora de la institució escolar, etc. Si ampliéssim el debat, potser canviarien els paràmetres.

T. N. A.: És cert que el temps educatiu potser no s'aborda de manera global, però en molts centres ja hi ha una cohabitació entre els diferents professionals que hi treballen. El temps educatiu ja no és el temps lectiu estricte, perquè els infants estan moltes més hores als centres –ens agradi o no. Ja hi ha alguns centres que han fet aquest pas, perquè han entès que la cohabitació, la col·laboració i la coordinació de les diferents tasques és imprescindible per tractar coherentment tota l'estada dels infants dins d'un projecte educatiu de centre. Fins ara el que s'havia fet és únicament tapar forats. Però no s'ha produït una reflexió sobre les implicacions pedagògiques de les diferents activitats i dels diversos temps educatius, ni tampoc sobre les implicacions laborals que se'n deriven. És una mena de resposta immediata a una situació de fet que ja existeix.

El que caldria ara és parar i ordenar tota l'oferta: els espais del migdia, l'acollida al matí, les activitats extraescolars, etc. Però, és clar, la qüestió és quina administració ho ha de fer. I, en segon lloc, cal tenir en compte que tota aquesta reflexió, i l'ordenació que tots reclamem, necessita temps i la formació de tots els implicats.

I.: Però, per al 0-6, si el que fem és baixar el nivell de primària, parlarem d'hores lectives i d'hores no lectives, i subjacent en aquest discurs estarem fent referència a un professional per a un tipus d'hores i un altre professional per a la resta. I aquest és el debat de fons en el 0-6, perquè... és possible establir hores «lectives» a l'escola bressol o al parvulari? O l'educació infantil és una

altra cosa i, per tant, haurem d'aprendre a redefinir-la segons uns altres paràmetres? Els infants de 0-6 són iguals que els més grans, tenen els mateixos drets, però la institució ha de ser diferent, perquè té –o hauria de tenir– una funció diferent, i els infants que acull tenen unes altres necessitats. Ara és el moment de fer aquest plantejament, perquè fins ara, com molt bé heu explicat, la realitat ha anat, majoritàriament, per davant de la reflexió, i també de les propostes de canvi.

L. C.: En relació amb això, jo penso que el que dèiem abans és bàsic. Em refereixo a la coordinació entre les persones que atenen aquests infants, siguin quins siguin els seus perfils professionals –mestres, monitors, etc. No pot ser, per exemple, que una mestra no sàpiga què ha fet un infant a l'hora de dinar. Tots els professionals han d'estar molt cohesionats, han de parlar, han de saber donar una resposta a tot el que ha fet aquell infant durant el dia. Han de trobar maneres de comunicar-se...

T. N. A.: Estic d'acord a dir que els professionals que intervenen en l'atenció a l'infant s'han de coordinar, però fer-ho en el dia a dia, i fins a un nivell tan específic, trobant-se per parlar, és impossible. A mi, em semblaria molt bé, però ho considero totalment irrealitzable.

L. C.: Bé, hi ha moltes maneres de fer-ho. No cal que es trobin cada dia, però sí que han de cercar maneres de coordinar-se. Una bona manera, per exemple, són les llibretes.

M. C.: En qualsevol cas, el primer és que cal redefinir tots els paràmetres del 0-6, però aquest és un debat molt més ampli que el que podem plantejar aquí. El segon aspecte important, que enllaça amb el que dieu, és que, quan parlem d'educació, estem parlant d'un procés

educatiu i, en aquest, hi intervé tot: totes les activitats i tots els tipus de centres. No podem generalitzar ni homogeneïtzar. Hi ha centres que es coordinen perfectament i altres on això no es fa. I n'hi ha molts on es fa a partir del voluntarisme dels professionals.

En tercer lloc, ens caldria preguntar-nos si el procés educatiu del 0-6, tal com es produeix avui, amb la multiplicitat d'opcions i institucions educatives existents en el mercat, sempre respecta l'evolució de les persones. Segurament hi ha de tot, probablement per una qüestió de diners. Més professionals vol dir, simplement, més diners. I aquesta és una de les coses que hem dit a l'inici del debat: si el Govern no dedica més diners a educació, anirem malament.

En darrera instància, i aquest és un tema crucial, amb independència de les hores de treball de cada professional i de la manera com s'articuli la relació laboral del professional amb l'empresa –pública o privada– en la qual treballi, es constata l'evidència que abans ja s'ha fet palesa. I és que les mestres treballen moltes hores, però l'horari de les escoles bressol no cobreix totes les necessitats. A partir d'aquí, hi ha moltes possibilitats i moltes organitzacions possibles, i dir quin és el millor model és molt difícil. Per què? Perquè depèn de les necessitats a què dona resposta. No hem de defensar un model únic, però sí garantir que els diferents models existents siguin coherents en la seva resposta educativa a unes necessitats socials. I és a partir d'aquesta reflexió que podem començar a redefinir els perfils professionals.

I.: *Per tancar: com entenen els sindicats la necessitat dels infants d'estar amb la seva família? Aquest aspecte preocupa molt els mestres, tot i que el debat sobre els horaris laborals va molt més enllà de les seves possibilitats. Però els sindicats sí que tenen alguna cosa a dir sobre la possibilitat que les famílies treballin menys hores.*

M. C.: És clar que si els horaris laborals dels treballadors fossin diferents, possiblement no estariem parlant de conciliar horari laboral i familiar.

T. N. A.: De tota manera, a Espanya encara s'agreuja molt més perquè som un país de serveis i, per tant, tot està obert tot el dia, 365 dies l'any. Tenim unes jornades de treball llarguïssimes, terribles, que fan molt difícil poder conciliar res. Però també, sense voler generalitzar, durant un temps una gran part de la societat basava la seva realització personal en la seva vida professional. El prestigi social venia determinat per l'èxit professional, i aquest és un fil de pensament que encara s'ha de trencar.

M. C.: I, d'altra banda, també estem immersos en una cultura de delegació de responsabilitats.

I. O.: Quant a això, jo crec que hauríem de ser més contundents per dir que els infants no han d'estar més de sis o vuit hores, com a molt, a l'escola. Hem de ser molt més radicals i difondre aquest missatge, perquè hi ha infants que estan «actius» moltes més hores que els seus pares.

L. C.: De fet, hi ha una certa contradicció entre el fet que per una gran part de la població s'han reduït, sortosament, les hores de

treball i, en canvi s'han ampliat els horaris de les escoles i les hores que un infant passa al centre. I això és una animalada. No vull dir que els centres no puguin estar oberts tantes hores, però sí que cada família en pugui fer un ús adaptat a les seves necessitats. Per exemple, que jo pugui deixar el meu fill a l'escola bressol a les 8 del matí i anar-lo a buscar a les 2 de la tarda. Hauríem d'avançar en aquesta direcció, cap a una certa flexibilitat en l'ús dels centres.

M. C.: Però això no està permès, perquè l'estructura organitzativa que hi ha en la majoria dels centres és molt rígida. És aquella paradoxa: som nosaltres els que ens hem d'adaptar al centre, o és l'estructura que s'ha d'adaptar a nosaltres.

T. N. A.: Estic d'acord que hauríem d'avançar cap a una més gran flexibilitat, de manera que ens apropem a la realitat i que un infant no s'hagi de passar dotze hores en un centre pel simple fet que està obert. Però aquesta flexibilització tampoc no es pot fer a cop de decret, ni en un marc totalment desregularitzat com el que tenim ara. En qualsevol cas, encara trigarem a veure que això és possible. Encara hi ha molta feina a fer. ■

“Tots els professionals han d'estar molt cohesionats per donar resposta al que ha fet l'infant durant el dia.”

El pediatre que escolta

A partir de l'anàlisi de les pràctiques habituals a les consultes pediàtriques, la consideració de les noves idees sobre la infància i les diverses declaracions nacional i internacionals sobre el concepte de salut, les autores proposen maneres de plantejar el treball a partir de tres coordenades bàsiques: la formació continuada, amb una perspectiva interdisciplinària i multiprofessional, una actitud escolta cap a l'infant i la seva família, i una l'educació sanitària que s'ajusti a cada context.

Pediatres i infermeres d'atenció primària treballarem per prevenir, millorar i tractar la salut dels infants, entenent la salut com un estat de benestar físic, mental i social (definició de l'OMS), i no sols com l'absència de

malaltia. I ampliem la definició amb «d'una manera de viure joiosa, solidària i autònoma» (*Congrés de metges i biòlegs de llengua catalana, Perpinya*), complementada amb l'aportació de la Declaració d'Ottawa, «amb la capacitat de resposta, amb un esperit d'autoresponsabilitat i autodeterminació».

Atenem el nen des de nadó fins als quinze anys. Promovem la visita prenatal dels futurs pares a l'equip de pediatria per conèixer-los mútuament i és l'inici d'una relació que s'allargarà fins als quinze anys (Programa del nen sa)

ésser indefens i completament dependent, ha d'arribar a tenir autonomia completa. Per esdevenir en el futur una persona sana, responsable i autònoma, li cal des de l'inici la presència de models positius que pugui imitar, una seguretat en el contacte mare-fill, calor familiar i comunicació, capacitat d'establir relacions de confiança, desenvolupar actituds socials, bona autoestima, oportunitats per independitzar-se segons l'edat, sentit personal de la competència, habilitat per expressar sentiments, expectatives d'èxit personal i la presència d'un codi

o fins al final de l'adolescència (EUA).

El nadó és un ésser en desenvolupament, amb una càrrega genètica pròpia i que rep de l'entorn influències que l'ajuden a anar fent la seva personalitat. De ser un

de valors. El nen s'identifica amb els seus pares i agafa d'ells qualitats i defectes d'acord amb la seva manera de ser. Cada manera de ser és diferent i, per això, tots els nens són diferents.

Els professionals de pediatria d'atenció primària estem més a prop del nen i la seva família, i la nostra tasca és fer un seguiment proper del creixement físic i mental de cada infant, conèixer la seva realitat i el seu entorn sociofamiliar, ajudar els pares a reconèixer i acceptar les característiques del fill, acompanyar-los en els esforços que fan per respondre a les seves necessitats, perquè el nen se senti acceptat i estimat tal com és, augmentar la relació de confiança amb els pares i detectar algun factor de risc, prevenir les malalties (orgànica, psicossomàtica, mental) i tractar-les en cas que ja les tingui. El pediatre i la infermera han d'estar oberts a les diferents cultures, respectant la idiosincràsia de cada família, sense allunyar-nos de la nostra actitud terapèutica i de la distància necessària per a qualsevol acte sanitari.

Elisenda Trias i Yolanda San Martín



A més, estem en contacte professional amb persones directament implicades amb l'atenció a la infància: treballadors socials, especialistes d'atenció precoç, de salut mental infantojuvenil, amb especialistes d'hospital, amb mestres d'escoles i instituts, i participem amb el barri (associacions de veïns, actes culturals, etc.).

L'infant d'avui

Gràcies als avenços científics, tecnològics i farmacològics, i les millores en l'entorn i la cultura i educació dels infants, hi ha una disminució de la morbimortalitat infantil, i augmenten a la consulta les visites de nens que van sobreviure a condicions perinatals adverses, nens amb malalties cròniques. Més del 25 % de les consultes diàries corresponen a una nova morbiditat per preocupacions dels pares en la criança del nen, entre les quals destaquen, en l'època de nadó-lactant, el plor inconsolable, si el bebè està tota l'estona agafat al pit, si es desperta molt sovint i li costa agafar el son, si

vomita amb facilitat, si fa diarrees importants, si té èczemes amb pruija, si li sembla que no menja prou, que no guanya prou pes, etc.; en l'etapa d'infant, el nen que no té mai gana, que té dificultat per separar-se de la mare, els terrors nocturns, les pors a la foscor, que fa rebequeries importants, que té gelosies dels germans o dels pares, retard en el llenguatge, dèficit d'atenció, és hiperactiu, etc.; en etapa escolar, el típic nen que «no em menja», el que té dolors abdominals recurrents, mal de cap molt sovint, inapetència, problemes de comportament, aprenentatge, sociabilitat, por de les coses noves, que se li escapa el pipí; i, en l'etapa d'adolescent, el fracàs a l'escola, vandalisme, anorèxia, bulímia, tristesa, dolors erràtics, cansament, baixa autoestima, etc.

Cada vegada més, els infants viuen canvis en la família, hi ha més separacions, divorcis, augment de famílies monoparentals, adopcions, reproducció assistida amb pares aliens, etc. Els fills de les famílies on els progenitors tenen

algun factor concret de risc com patir malalties mentals, addiccions, nivell econòmic molt desfavorable, tenen més possibilitats de tenir algun trastorn en edat infantil o adulta. Molts pares se senten insegurs i superats pel símptoma agut (febre, diarrea, vòmits, etc.), per les malalties cròniques o per les dificultats que troben en el desenvolupament físic i mental del nen, i busquen en el pediatre i en la infermera un consell, una orientació.

La feina diària del pediatre d'atenció primària

Durant les sis hores diàries de feina, el pediatre atén diferents tipus de visites: les visites amb cita prèvia, de sis minuts de durada, demanada pels pares per patologia aguda dels seus fills, com mocs, tos, febre, diarrea, epidèmies en cas de grip, gastroenteritis, bronquiol·litis, i qualsevol problema puntual (des d'un tràmit burocràtic fins a informar d'algun esdeveniment o preocupació familiar important); fàcilment sobrepassem els sis minuts la qual cosa comporta un

retard en l'atenció als altres pacients. Les visites de seguiment del protocol del nen sa, de vint o trenta minuts compartides amb la infermera, són revisions periòdiques preventives, on ens interessem per com està el nen a l'escola (rendiment, amistats, etc.), les relacions familiars, les activitats de lleure, com menja, com dorm; fem una exploració física completa (valoració velocitat creixement, screening visual, auditiu, etc.) i preguntem si hi ha quelcom que preocupa el nen o els pares. En aquestes visites, és quan podem parar més atenció, anar sense tanta pressa. A més, fem unes recomanacions generals sobre higiene, alimentació, etc., i incorporem unes orientacions sobre les característiques evolutives de cada edat i, segons la necessitat de la família, unes recomanacions específiques amb la finalitat de promoure actuacions concretes i saludables per prevenir trastorns físics o psíquics. Un altre tipus de visita són les considerades visites d'«urgència» segons els pares i que poques vegades són justificables com a urgències i intentem agrupar-les a primera i última hora de la jornada; i unes visites realment urgents, com ferides per cosir, traumatismes, convulsió per febre, greu dificultat respiratòria, deshidratació, que fem passar entre les visites. A més estem pendents de telefonades per dubtes puntuals o quan demanen per fer visites a casa seva i, això, ho fem en acabar la jornada de treball. Tenim també reunions d'equip, algunes de formació, d'interconsulta amb especialistes (atenció precoç, salut mental, especialitats pediàtriques, etc.) i estem oberts a la comunitat del barri (participació a l'associació de veïns, escoles, etc.).

La infermera de pediatria ajuda el pediatre en les visites d'urgències o amb cita prèvia tenint cura del nen, mentre la mare pot expressar amb tranquil·litat el motiu de la visita; si és bebè l'ajuda a despullar-lo i calmar-lo, i després de l'exploració ajuda a vestir-lo perquè els pares i el pediatre puguin parlar i entendre's. Té una tasca més independent en les visites del programa de seguiment del nen sa, fent de puericultora, que és l'art de tenir cura del nen i el seu entorn, la família, l'ambient, la societat.

Formació continuada de la tècnica d'observació

Teníem necessitat de formació específica de les primeres relacions del bebè amb els seus pares i l'entorn, perquè mai no havia estat matèria d'estudi durant la nostra formació universitària i, fa uns quinze anys, vam tenir la gran sort d'assistir d'alumnes i després com a col·laboradores al *Seminari d'observació preventiva de bebès* dirigit per Núria Abelló, que va introduir a l'Estat espanyol la tècnica d'observació de bebès d'E. Bick. Núria Abelló (1922-2003) fou psicoanalista de la SEP (Societat Espanyola de Psiquiatria) i de la IPA (International Psychoanalytical Association) i, durant els anys 1990-2000, en l'Institut d'Estudis de la Salut de Barcelona, ens va ensenyar a atendre i comprendre les noves demandes que els pares ens feien a la consulta. En el seminari, l'observació es feia a casa de l'infant o bé a la consulta de pediatria i, ja fora del domicili o de la consulta, l'observador transcrivia immediatament i meticulosament la vivència emocional (observació), procurant refer-la cronològicament sense oblidar cap detall de la conducta del



bebè. Posteriorment el material s'anализava en el Seminari amb la supervisió de Núria Abelló. Amb la formació continuada de la tècnica d'observació de bebès, hem après el desenvolupament emocional del bebè normal i algunes desviacions. També ha crescut en nosaltres la confiança i la capacitat d'aprendre a tenir una actitud d'escolta acollidora, a detectar i prevenir desviacions del desenvolupament psicoafectiu del lactant, que podrien esdevenir trastorn mental, a reconèixer i respectar les emocions dels pares i les nostres, i fer-les servir per ajudar els nens i els pares perquè tots tinguin una millor salut.

Per observar cal escoltar i mirar, sense intervenir, deixant que les relacions mare-bebè-entorn es manifestin d'una manera natural. L'observador no pot pensar, ha d'estar molt atent al que passa davant seu, al que es diu, com es diu, als moviments, sorolls, gestos, mirades, expressions que se succeeixen en la interacció mare-bebè-entorn. Per a l'observador, requereix un esforç mental important perquè veu el que està passant i no pot reaccio-

nar, i ha de controlar la forta tendència que té a donar consells i solucions per a tot. L'actitud de l'observador irradia interès i empatia envers els pares, que li deixen compartir aquesta experiència íntima i intensa.

A partir del *Seminari d'observació de bebès*, hem après l'actitud observadora i acollidora amb autocontenció, hem augmentat els coneixements sobre la infància i sobre les relacions mare-bebè-entorn i ens ha permès detectar signes d'alarma del desenvolupament psicoafectiu del nen que faciliten actuacions preventives o precoces.

L'entrevista clínica

El nen és el protagonista a la consulta, però els pares en són els responsables i el volen protegir de malalties i d'accidents.

La tècnica que fem servir és l'entrevista clínica i el mitjà és l'observació i l'escolta, on el llenguatge corporal, allò no verbal de la comunicació és tan important o més que el llenguatge oral o escrit. Hi ha unes regles, no apreses a la facultat sinó amb la formació personal i l'experiència professionals. Hi figuren el fet d'adoptar una relació d'actitud comprensiva i establir una bona relació; comprendre el problema i ajudar les persones a identificar els seus problemes; facilitar la comprensió dels sentiments i afrontar-los; ajudar les persones a pensar en els factors que intervenen en els seus problemes i animar-les a escollir la solució més apropiada per a la seva situació; respectar sempre la intimitat de les persones; facilitar dades senzilles durant la conversa i posar-se sempre al costat del nen. Per conèixer i respectar les necessi-

tats del nen i els pares, ens cal desenvolupar la nostra capacitat d'observació i d'escolta.

A pediatria distingim l'etapa de mare-bebè-lactant, en la qual l'interlocutor és la mare; una època d'escolta, en la qual la relació és doble, amb la mare i amb el nen, i l'època d'adolescent, en la qual preferentment la relació és amb l'adolescent. En l'entrevista, entren en joc moltes emocions (les nostres i les que es creen entre nosaltres i els pares i el nen).

Per anar bé, a la consulta hem de tenir la història clínica de l'infant, la qual hem anat confeccionant durant tota la seva vida. Amb una mirada ràpida a la llista de problemes actius i passius enregistrats, ens fem càrrec dels seus antecedents, la seva família, les seves relacions i el seu entorn.

Normalment, el pediatre o la infermera fan l'acollida personalment, de manera cordial i educada, després d'haver observat com estaven a la sala d'espera, què feien, fixant-nos en la seva reacció quan senten el seu nom, la manera d'entrar a la consulta, la salutació. Se'ls indica que seguin i ens fixem com ho fan. La taula ens ajuda a posar una certa distància (terapèutica). L'ambient de la consulta hauria de ser càlid, acollidor, de seguretat, sense interrupcions molestes (entrades a la consulta, telefonades, portes que s'obren, etc.). Generalment, tenim a les parets alguns dibuixos de nens i fotos de bebès i, en un racó, joguines (cotxe, pilota, telèfon) i algun joc de sobretaula (puzle, clics, construccions) per jugar si vol, i poder observar com ho fa. Preguntem a la mare o a l'infant el motiu de la visita i es deixa un espai de temps suficient perquè s'expliquin

amb les seves paraules i el seu llenguatge corporal. El pediatre ha de ser empàtic (tenir solidaritat emocional) amb el nen i els pares, utilitzar paraules de poc contingut emocional, fugir de tecnicismes, fer frases curtes i comprensibles, permetre que es facin silencis. La gran majoria de vegades hem d'explorar el nen, i podem observar la relació entre mare i nen (de deixar que es despulli, d'ajudar-lo, de deixar-se despullar). L'exploració del nen petit sovint és mal tolerada. L'exploració es fa amb tots els aparells i es deixa per al final l'exploració de la gola i les orelles. Als grans, se'ls aniran explicant els passos de l'exploració i, generalment, col·laboren. Mentre el nen es vesteix o la mare l'acaba de vestir, podem escriure a la història clínica i, quan la mare torni a estar asseguda i receptiva, fem la devolució, mirant-la a la cara i donant la informació senzilla, amb llenguatge intel·ligible, assertiu, donant sensació de seguretat, respecte i delicadesa. Mai no s'han de donar missatges de culpa, ni falses informacions o falses expectatives. Ens assurem que hagin entès bé la informació («Al-



guna pregunta? Ha quedat tot prou entès?») i, si cal fer recepta, s'ha d'escriure amb lletra legible, anotar la dosi, la freqüència i la durada del tractament. Segons la patologia (bronquitis, infecció d'orina, etc.), caldrà fer un control clínic posteriorment. Ens acomiadem cordialment amb la mirada i un somriure, amb un cop de cap o bé amb una encaixada de mans.

Educació sanitària a la consulta de pediatria

Tenint en compte que la gran majoria de malalties de l'adult son atribuïdes a la presència de conductes de risc apreses durant la infància i molt sovint basada en hàbits, actituds o informacions incorrectes, els pediatres som responsables de facilitar canvis saludables en la seva conducta. La comunicació és el mètode educatiu més utilitzat per fer educació sanitària.

Els pares del nen petit i també de l'adolescent són els responsables i conductors de la salut del fill, del procés de salut-malaltia, dels canvis de la seva conducta, i el pediatre juntament amb la infermera de pediatria, només som els facilitadors o copilots d'aquesta conducció, donant informacions, fent suggeriments, tractaments.

L'eficàcia del consell de salut depèn principalment de la capacitat d'empatia del professional, de la capacitat de relació amb la família i de la percepció real de la importància del tema. És difícil promoure canvis duradors en les conductes dels pares o infants sense fer abans una acurada observació, una escolta activa i al final informar. Si el pare-nen no obté res del que volia (no ha estat entès), és difícil que el pacte, l'acord, li canviï la conducta i es

mantingui. Hem de respectar les particularitats culturals i personals, i adaptar-nos-hi per intervenir amb consells i suport adaptats al nen i la família concrets. L'objectiu últim de l'educació sanitària és aconseguir que es canviïn els comportaments poc saludables o prevenir-los. Creences, mites de salut com que les dents fan febre, que cal abrigar molt si hi ha febre, que els refredats s'agafen per anar descalç, dificulten els canvis de comportament. La informació augmenta els coneixements, però no repercuteix en la decisió del canvi d'actituds.

La motivació és molt important per canviar els hàbits o les conductes.

Normalment fem servir la paraula, que sovint és poc precisa. Hi poden intervenir molts factors que fan que el missatge es pugui interpretar de manera diferent: depèn del to de la veu, la facilitat de paraula, el vocabulari, la rapidesa de la informació, etc., i utilitzem també un escrit quan volem que la cosa quedi ben clara, que hi hagi constància de la informació. Serà redactat de forma senzilla, concreta, i adaptada al llenguatge dels nens o pares. Tots dos llenguatges són complementaris. L'oral facilita un vincle de confiança i complicitat i l'escrit és un reforç, perquè per ell sol és fred i distant. És molt important el llenguatge corporal, que és l'expressió del cos, de l'expressió facial, la forma d'estar, de seure, de moure's, la distància, transmet un seguit d'actituds que faciliten que s'estableixi una correcta comunicació i informació.

A la consulta d'atenció primària, donem les informacions necessàries per prevenir o tractar problemes de salut (educació sanitària indivi-

dual) i delegar la responsabilitat als pares o a l'adolescent en les decisions sobre la seva salut física i psíquica. Des de l'atenció primària es fan altres tipus d'intervencions: educació sanitària comunitària (a l'escola bressol, grups de lleure, associacions de veïns, etc.), experiències grupals, com el grup de mares i bebès, on es troben amb altres iguals, grups d'ajuda mútua, que poden ser terapèutics, on veiem que és més eficaç promoure els avantatges del comportament saludable que no pas el coneixement de les malalties. S'hi potencien els elements positius de l'estil de vida, es destaquen els recursos existents per promoure una relació més àmplia amb tota la població per identificar i donar resposta als problemes de salut de la comunitat.

Sempre és necessari fer preguntes per avaluar la comprensió de la informació. Cal capacitar la gent perquè accedeixin als seus recursos, modificar els punts de vista i oferir noves maneres de pensar. Seria desitjable que a totes les visites féssim una mínima tasca educativa, explicant de forma comprensiva la interpretació del que té, el tractament i el pronòstic, a més d'invitar el pacient a participar en la pròpia cura. A causa del poc temps que tenim per cada malalt, es fa imprescindible la valuosa col·laboració de la infermera.

Generalment l'entrevista és individual i familiar, encara que, de vegades, la intervenció es fa en grups (com els grups de mares i bebès).

Si es crea un vincle de confiança entre el pediatre, la família i el nen, la família augmenta el seu grau d'autonomia i, a la llarga, va minvant la seva freqüentació per consultes espontànies (tos, mocs, etc.), perquè s'hauran transmès

les recomanacions d'autocura, i augmenten les consultes de seguiment del nen sa, o dels nens amb patologia crònica o amb factors de risc.

A la consulta, tenim una forta càrrega de treball que no facilita l'observació ni l'escolta activa. La relació és més superficial i la informació minsa i ràpida, cosa que implica que l'usuari té una pèssima percepció de la nostra assistència i es distancia cada vegada més del professional, el qual tampoc no està satisfet de com treballa ni de l'eficàcia de la seva feina.

Necessitem més temps per dedicar a cada visita, per escoltar, observar, explorar, informar, l'infant i la seva família del què té i el tractament que necessita, assegurar-nos que ens han entès i respondre, el més clar possible, les seves preguntes.

Els professionals de pediatria rebem moltes demandes diferents en un període de temps petit (6 minuts!). Són impactes emocionals que ens deixen cansats, desanimats. Per aquest motiu, és recomanable formar part activa d'un grup Balint, grup de professionals del mateix lloc de treball (pediatres, metges, infermeres, treballador social, etc.) dirigit per un expert de salut mental, amb una freqüència setmanal durant hora i mitja, per poder pensar en veu alta i reflexionar què fer amb les emocions dels altres, què fer amb les nostres emocions, i pensar per què una determinada família ens és més fàcil d'acceptar, pensar en un mateix, com donar males notícies, com ajudar la família amb la mort d'un fill, saber reconèixer els nostres límits, quin tipus de pacient o problemàtica t'impacta emocionalment, i així tenir cura de la nostra salut. ■

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[®]

Entrevista amb Nolasco Acarín, neuròleg

Higiene, alimentació, afecte i estimulació

Infància: *Què se'n sap, del cervell, actualment?*

Dr. Nolasco Acarín: Si haguéssim de posar percentatges, és possible que en coneguem menys del 10%. Sobretot ens falten coneixements en l'àmbit molecular. Hi ha neurotransmissors que serveixen per a diverses coses i ens costa saber per a què exactament i d'altres que no coneixem encara. Els neurotrans-

Del nostre cos, el cervell és, alhora, la gran meravella i el gran desconegut. Queden encara molts mecanismes per investigar. El doctor Nolasco Acarín, cap de la Secció de Neurologia de l'Hospital de la Vall d'Hebron i professor de la Universitat Pompeu Fabra ens n'explica els components bàsics i, també, què cal fer per mantenir-lo ben alimentat, en tots els sentits.

Infància

missors són les molècules que figuren en l'intercanvi electroquímic entre dues neurones. La neurona és una cèl·lula que té la capacitat de convertir estímuls químics en senyals elèctrics. És la seva gran proesa, i conjugant cent mil milions de neurones que transformen estímuls químics en senyals elèctrics és com podem pensar, caminar, digerir, mirar, entendre.

I.: *Com s'ha arribat al nostre cervell?*

N. A.: Apareix amb els insectes. Una cèl·lula ja conté els principis que fan possible la neurona, que és recollir informació de l'ambient exterior i reelaborar-la per establir una certa conducta per fugir dels ambients nocius. Aquesta és la conducta més elemental. S'orga-

nitza en els insectes en forma de petits ganglis, que són agrupacions de neurones, i això evoluciona fins als mamífers i humans en què es desenvolupa en l'embrió a partir de les primeres setmanes. Una cosa molt interessant és que es desenvolupa junt amb el teixit que donarà lloc a la pell. Les neurones creixen de manera agrupada, es repleguen sobre si mateixes i fan una bola buida pel mig, que dona lloc al cervell: un conjunt de teixit amb unes cavitats a dins que són els ventricles.

L'evolució produeix una acumulació d'uns estrats sobre uns altres. Nosaltres tenim molt poc dels insectes, però sí que tenim força dels rèptils. El tronc cerebral i la medul·la és com la que tenen els cocodrils. Per sobre apareix el sistema límbic, que serveix per controlar l'emoció, la temperatura i les hormones. I a sobre hi ha el neocòrtex, que serveix per acumular coneixement i desenvolupar cultura i tècnica, que és el fonamental dels humans.

I.: *Quan naixem, com tenim el cervell?*

N. A.: Els animals, com més desenvolupats, neixen menys ensenyats. Un cavall pot posar-se dret vint minuts després de néixer. Un nen necessita un any. Però ja té totes les neurones. Fa falta que es vagin connectant, i això ho aconsegueix a través de l'aprenentatge, de les influències





que li dona el medi. A partir del naixement, anem perdent neurones. Quan desapareix una neurona, amb l'envelliment, l'important és que es mantingui la capacitat neuroplàstica perquè les neurones del voltant tinguin una funció substitutòria i aleshores les pèrdues cognitives són mínimes. Per això es necessita estimulació. Si no hi ha estimulació no hi ha connexions entre unes neurones i les altres.

I.: *Què passa amb el cervell durant la gestació?*

N. A.: És una cosa que encara no coneixem bé. Sembla ser que no s'acumula gaire informació, sinó que es desenvolupen les capacitats potencials. Es desenvolupa un cervell que després podrà aprendre el llenguatge, aprendre a caminar, aprendre relacions socials, acumular coneixement, desenvolupar tècnica, etc. Podrà aprendre i fer coses. De fet, si un nen en els primers mesos de la vida no rep els estímuls necessaris per al seu desenvolupament, no es desenvolupa. Té les capacitats, però no es pot desenvolupar. Un nen que creix abandonat i no entre persones que parlen, no aprèn a parlar. Si n'aprèn després dels vuit o nou anys, no ho farà mai bé. El mateix passa amb el caminar. Hem de créixer

entre animals de la nostra espècie per poder imitar el llenguatge, el sistema de relacions socials i el control motor, que són les tres primeres coses que aprenem. El primer són les relacions socials. El nadó, ja als primers mesos, aprèn que algú és molt pròxim, aquest una mica pròxim i aquest aliè, llunyà. El segon és el control motor, que va molt alhora amb el llenguatge. A l'any camina i no parla, però ja entén el llenguatge.

I.: *Com ho fem, per aprendre?*

N. A.: Aprenem per mimetisme. És el que tècnicament coneixem per aprenentatge implícit. Per mimetisme aprenem a caminar, el llenguatge. El llenguatge, primer, en la seva regularitat. El nen sent: «s'ha adormit». I va pel carrer i diu: «aquest ocell s'ha morit». Això és irregular. «S'ha mort», li ensenyem, i això és l'aprenentatge explícit. Tenim una capacitat innata perquè el cervell pugui desenvolupar connexions per agafar la informació de l'aprenentatge regular. Les irregularitats més complexes s'han d'aprendre amb l'ús, demanen una voluntat conscient. A cami-

nar, ningú te n'ensenyava. Ho aprens per mimetisme. Quan el desenvolupament motor de l'infant ho permet, s'incorpora, es posa dret i un dia es desenganxa de la cadira i comença a caminar sol. El fet que es comenci més tard o més d'hora no permet treure conclusions esquemàtiques. L'establiment d'un any com a edat normal no és res més que una mitjana estadística. Treure'n conclusions seria un absurd. Si es camina als setze mesos i la resta ha anat bé, no ho valorarem. Els neuropediatres demanen com va anar el desenvolupament a partir del part i això permet valorar-ho tot globalment.

I.: *Què necessita un nen per créixer?*

N. A.: Jo diria que necessita quatre coses: higiene, alimentació, afecte i estimulació. Normalment es diu solament afecte i estimulació, però les altres dues coses són igual d'importantes. Si un nen va brut, farà una infecció i no tirarà endavant. Si no va ben alimentat, el cervell no funciona bé. I si no té afecte, tampoc anirà bé. I ha de tenir un medi ric en estímuls, on pugui experimentar. Un nen abandonat en un orfenat sense afecte ni estímuls està passiu, no madura i no aprèn.

I.: *Quin paper hi té l'afecte?*

N. A.: L'estructura nerviosa es basa en el tronc cerebral, que té a veure amb la vida vegetativa,

el funcionament del cor, la respiració, etc., i amb reaccions molt bàsiques. Per sobre hi ha el sistema límbic, on hi ha els nuclis que serveixen de suport a les emocions i, per sobre, el neocòrtex, com una boina, que recobreix tot el cervell i és on va a parar tot el coneixement. En el sistema límbic, hi ha unes estructures que tenen a veure amb l'afecte, l'emoció, el plaer, l'agressivitat. I n'hi ha una, que és l'hipocamp, que seria, utilitzant un símil informàtic, el sistema operatiu de l'entrada de memòria. L'hipocamp és al costat d'un altre nucli que es diu amígdala amb una sèrie de fibres interconnectades i l'amígdala té a veure amb l'afecte i l'agressivitat. Un influeix sobre l'altra, de manera que sempre aprenem millor allò que té una vinculació afectiva positiva, que el que no en té. Té una entrada més fàcil. Això és una afirmació neurobiològica, però els mestres ho saben de fa molts anys. I avui coneixem quin n'és el substrat biològic. A les escoles els nens aprenen més si l'ambient és emocionalment positiu, si estan més contents, si s'ho passen bé. Els nens feliços aprenen molt més que aquells que s'ho passen malament.

I.: *I allò de «la letra con sangre entra»?*

N. A.: A veure, les emocions negatives, per la seva contundència també poden ser útils. Però poden ser perniciosos en altres extrems. El gris és el pitjor, l'avorriment. Ara, la tortura té un preu des del punt de vista psicològic. Després aquell nen pot esdevenir un sàdic o un pervers, que haurà après a llegir i escriure a cop de pal. S'ha de desitjar l'estimulació positiva, perquè s'ha de perseguir que els nens aprenguin a escriure i alhora siguin persones sanes i felices.

I.: *Quant a l'estimulació, què ha de rebre un infant?*

N. A.: En aquests casos sempre dic que el millor és el sentit comú. Poques regles, pocs manuals, poc llibre. Els pares han de llegir pocs manuals i fer el que els surti del cap i els vingui de gust, estant a disposició del nen, que això és el més important. I qui no estigui capacitat o no estigui en condicions de fer-ho, que no tingui fills. A l'escola, l'important és que aprenguin a pensar, a raonar, a analitzar les coses. Crec que no és bo abocar massa informació. Cal incidir més en la capacitat de reflexió.

I.: *I la curiositat?*

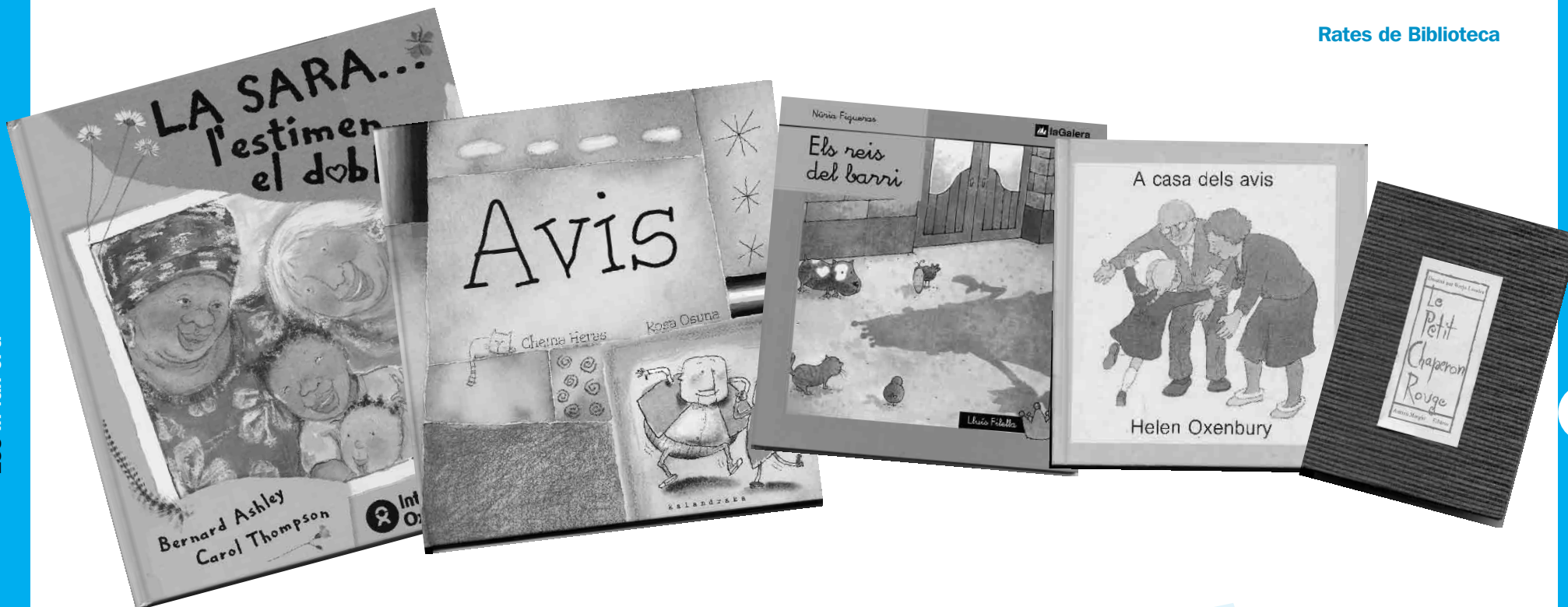
N. A.: És essencial. És una de les qualitats innates que compartim amb tots els mamífers. Tots som curiosos. Un gos va a olorar les coses, però els primats van molt més enllà. Si agafes un tub d'aquests de paper per posar-hi documents tancat i el dones a un ximpanzé, l'ha de destapar per mirar què hi ha a dins. Nosaltres tenim la mateixa curiositat. Hem d'obrir la capsula. Amb el tub hem fet meravelles, un aparell per mirar les estrelles i un altre per veure els microbis. La curiositat, la necessitat de conèixer, és el que ens obre la porta al coneixement científic.

També hi ha l'ordre. No vivim còmodes en el caos. Necessitem ordenar l'entorn, buscar-hi una lògica. Quan no en tenim prou amb el coneixement científic, recorrem a la màgia. Quan no sabem com funciona el vent, ens inventem un déu molt gros que bufa. Després es descobreix que és un fenomen natural, però abans ja l'havíem ordenat mitjançant la màgia. Necessitem respostes. La nostra curiositat ens porta a trobar una resposta a allò que no sabem: què hi ha dins d'una capsula o què passa amb el sol, la lluna o unes tempestes. Si no hi ha resposta

científica, recorrem a la màgia. El que no podem viure és en la incertesa, que al cap i a la fi és la nostra vida. Necessitem posar paraules. Suposo que els plans d'estudi ja ho tenen previst, però em sembla que cal establir-los segons aquesta idea: en quina edat s'està més interessat en què, en les relacions socials, en la manipulació, en la força de la gravetat... Un nét meu, que la setmana que ve farà un any, està absolutament embogit amb Newton. Es passa el dia en un lloc una mica alt, un sofà, i tira a terra una pilota, una fitxa de fusta, un paper... Està descobrint la força de la gravetat, i veu que un paper cau a poc a poc i volant, i una pilota o una fitxa de fusta cauen d'una manera diferent. Baixa del sofà, ho agafa, es torna a enfilat i ho torna a llançar. Es queda extasiat. Vol dir que aquest nen està connectant aquelles neurones que quan va néixer no tenia connectades. També està aprenent a fer sorolls amb la boca i així descobreix que fent un determinat esforç amb la panxa, tira l'aire cap a la gola i amb la boca, la llengua, els llavis i les dents modifica el soroll. Això és molt important, perquè no és solament la coordinació de tots aquests elements, sinó la sensació, que ho lligues amb l'oïda, i tot junt ho integra el cervell. Aquesta feina s'automatitza. I d'aquí la diferència entre aprendre quan et toca, com l'idioma matern, o després, que ja no parlaràs amb la mateixa fluïdesa que si l'aprens de petit. Com si aprens a anar amb bicicleta quan tens quaranta anys, o a nedar. No tens l'habilitat motriu de quan ets petit. Per això és important que els nens petits tinguin un ambient ric on aprendre, el llenguatge, la motricitat, els hàbits higiènics, coses que, d'altra banda, ja fan les escoles. ■

Assortit d'avis

Rates de Biblioteca



Una àvia blanca i una àvia negra fan... una Sara molt feliç.

ASHLEY, Bernard, i CAROL THOMPSON: *La Sara... l'estimen el doble!*, Barcelona: Intermón Oxfam, 2002.

Un avi i una àvia que fan un munt de coses plegats.

HERAS, Chema, i ROSA OSUNA: *Avis*, Barcelona: Kalandraka, 2002.

Aquest avi i aquesta néta són una parella la mar de coneguda.

FIGUERAS, Núria, i FILELLA, Lluís: *Els reis del barri*, Barcelona: La Galera, 2002.

Quan els néts van a veure els avis.

OXENBURY, Helen: *A casa dels avis*, Barcelona: Joventut, 1984.

Quan les àvies anaven a parar a la panxa del llop.

LAVATER, Warja (a partir del conte de Perrault): *Le petit Chaperon Rouge*, París: Adrien Maeght, 1965.

Avis que ens agraden:

- L'avi de la Heidi
- L'àvia de la Caputxeta Vermella

Els contes i el temps

La caseta de sucre

Elisabet Abeyà

La història d'aquests dos germanets, segons la versió de Joan Amades, s'assembla a la de Ton i Guida del recull dels germans Grimm.

En aquests contes, com ens els altres que us presentem aquest any, també hi és important el pas del temps. Fixeu-vos que, quan els germanets s'escapen de la casa de la bruixa, caminen set dies i set nits fins que troben una caseta a la seva mida i poden reposar. La distància entre la seva vida amenaçada a la casa de la bruixa i la nova vida que portaran com a adults lliures, no la marquen els quilòmetres. La marca el temps, expressat amb la màgia del set. Però són set dies i set nit durant els quals els protagonistes no resten passius: estan caminant. Així veiem com es complementen l'acció i el pas del temps en perfecte equilibri. Tant si van a poc a poc com si corren, els set dies i les set nit passaran al ritme del sol i de la lluna, i quan s'hagin acomplert els germanets es podran aturar. ■

VET ACÍ QUE UNA VEGADA hi havia dos germanets, un nen i una nena que, de tan pobres, no tenien res per menjar, i van decidir anar-se'n pel món, a veure si trobaven manera de poder atipar-se. Van fer cap a un bosc tan espès, que no es coneixia el dia de la nit. I, camina que caminaràs, van veure allà lluny, lluny, una caseta. S'hi van acostar i van veure que era tota de sucre, amb les portes i les finestres de xocolata. Ells van dir: «Aquesta és la nostra;

ara sí que ens podem atipar» i, sense pensar-s'hi més, van començar a menjar, i vinga llepar les parets i la porta i, noi, que dolç que era! Però es diu que totes les coses bones no duren gaire; en aquella caseta, tan dolça i tan bona, vivia una bruixa que es menjava les criatures, i quan va sentir que li rosegaven les parets de la casa, podeu comptar com es va posar! Treu el cap per la finestra i, cridant com una boja tot era dir:





—Qui és aquest desvergonyat que se'm menja la casa?; si baixo, amb tres mossegades i tres xuclades, me l'empasso.

Quan els dos germanets van sentir allò, podeu comptar quin tremolor! No tenien ni esma de mirar enlaire, ni de dir una sola paraula. Quan la vella bruixa va veure que eren dues criatures, es va assossegat una mica i els va dir:

—D'on heu sortit, tan petits i eixerits com atrevits? Mira, em vindreu ben bé: tu em faràs de criada i, a tu, com que se'm va morir aquell pollastre que guardava per al Nadal, et posaré al galliner i per aquella diada te'm menjaré.

I tal dit tal fet. La nena la va fer servir d'escarràs: la feia escombrar, passar bugada, cosir, empaïtar les rates; li feia fer el dinar, bufar el foc i, podeu comptar!, en tot el dia no parava. I el nen, me'l va tancar al galliner com si fos un pollastre, i li donava segó, blat de moro, rosegons de pa mullats i, podeu comptar!, tot l'afany de la mala vella era perquè s'engreixés força. Cada dia anava a veure si estava més gras, i li feia treure el dit per entre el filat de la gàbia, per veure si s'havia engreixat gaire per

poder-lo matar per Nadal. Però el nen, com que no tenia ganes que el matés, en comptes del dit, li treia un bocí d'os ben embolicat amb un bocí de budell, que semblava un dit i no ho era; i, és clar, com que sempre li treia el mateix, semblava que mai no s'engreixava, i la vella tot era dir-li:

—Maleït i remaleït, tant de menjar que et dono i sempre estàs gras per igual. Per haver d'estar tan magre, no te'n donaré gens, i així me l'estalviaré i, tant si estàs gras com si estàs magre, per Nadal el coll a terra.

Podeu comptar quin efecte havien de fer les paraules de la velleta als dos germanets! Va arribar Nadal i la vella va dir a la nena que fes un bon foc, un bon foc per poder fer el seu germanet a l'ast. La nena tremolava com la fulla a l'arbre, no sabia el que es feia i tot era dir a la vella que el foc no se li volia encendre i que, si no se li encenia, a ella li sem-

blava que no podrien fer Nadal. La bruixa tot era cridar i rondinar i botzinar. Però, veient que el foc no s'encenia, el va encendre ella. Mentre estava ajupida i tota atrafegada encenent el foc, quan ja va haver-hi una bona foguera, la nena, que sí, li ventà una empenta i la tirà a dins i, de seguida, va tancar la porta del forn, perquè no pogués sortir. Va córrer a obrir la gàbia del seu germanet i, cames ajudeu-me, tots dos se'n van anar ben lluny, ben lluny, per por que la vella, com era bruixa, no ressuscités i no els fes una mala passada.

Camina que caminaràs, van caminar set dies i set nits, sense parar mai, per por que la vella no els seguís. A l'últim, enmig d'un bosc, van trobar una caseta, petita, petita, petita, que semblava que talment era feta per a ells; les cadires, les taules, els llits, els armaris, tot era petit i a la seva mida, i tot el parament de la cuina igual: els plats, els gots, tot era petit, a la seva mida. Els armaris estaven tots plens de roba a vendre i n'hi havia tanta de nen com de nena; res, que semblava que

aquella casa l'havien feta per a ells i hi van viure feliços i tranquils com Josep i Maria. A tots els pobres que trucaven a la porta els feien caritat i els donaven bon sopar i bon dormir a la pallissa, perquè, com que només tenien dos llits i eren petits, no hi haurien cabut.

I vet aquí que un dia va trucar a la porta un vellet, molt vellet, que gairebé no podia caminar, i anava amb un bastó, tot corbat corbat que el cap gairebé li tocava a terra, amb una barba blanca, llarga fins als genolls, i els va demanar si per aquella nit li voldrien donar posada, i els germanets el van acollir com acollien tothom. Mentre sopaven, tot era mirar-se'l i el vellet també els mirava, fins que van reconèixer que era el seu pare i ells, els seus fills. Podeu comptar quin goig i quina alegria que varen tenir tots tres. Ploraven d'alegria, i no en vulgauen més de petons i d'abraçades! I sempre més van viure en santa pau i harmonia, i a dalt del cel ens puguem veure tots plegats, amén. ■

AMADES, Joan: *Folklore de Catalunya. Rondallística*, Barcelona: Selecta, 1982.

**INFÀNCIA viatja
a Polònia**

Sabiem poques coses de Polònia. Fins i tot moltes de nosaltres podíem tenir algun prejudici sobre la imatge del país, unes idees que són les tòpiques, que emergeixen gairebé sempre sobre el que és desconegut.

Dues qüestions ens generaven dubtes a l'entorn dels prejudicis, d'aquestes idees tòpiques, que ens feien créixer la curiositat cap a la realitat educativa de Polònia. La primera, les idees pedagògiques de Janusz Korczak, amb la seva coherència de respecte i estima cap als infants, i la segona, la visita que, feia poc més de dos anys, havíem rebut a Rosa Sensat de la professora Anna Zyelinska, qui, amb gran precisió, ens havia mostrat el seu coneixement de la nostra realitat i de la LOGSE, i la seva precisió i interès per les conseqüències que la reforma educativa estava significat per a la transformació de l'escola en general i per a la educació infantil en particular.

D'aquí que cada cop prenia més força l'interès per saber més sobre aquell país i la seva realitat educativa. El viatge d'estudi d'enguany

ha esta restringit. El nombre de mestres que hi ha participat ha estat la meitat de l'any passat i una quarta part dels de fa dos anys. Una decisió difícil de prendre, però absolutament imprescindible, tant per a les persones o institucions que en cada país organitzen el contingut i l'itinerari d'estudi, com per la dinàmica de treball i organitzativa del grup.

Del tòpic al coneixement

El verd i el gris pinten la primera imatge del paisatge urbà. La pluja persistent i amable ajuda a configurar els tons d'una vegetació que, a mitjan maig, es mostrava tendra, exuberant i matisada, igual que el gris esdevenia ocre, terra, o fins i tot rogenc, quan t'endinsaves al cor de la bella ciutat de Cracòvia, on la vella muralla, ara derruïda, és un gran parc que abraça la ciutat vella. Una ciutat en la qual la gran plaça el segle XIV, amb el seu esplèndid mercat i la majestuosa església ens ajudaren a comprendre el passat i ens feia evident el dinamisme i la vitalitat que caracteritza la ciutat d'avui.

La seva gent, amb molts joves omplint els carrers de rialles i dinamisme, ens mostraven un poble ara pendent d'Europa com a una bot salvavides per al seu



futur de llibertat i prosperitat. Una imatge i un sentiment que ens recordava a nosaltres mateixos no fa gaire temps.

Molt aviat el programa de treball ens va donar a conèixer altres coincidències, altres realitats compartides amb els companys polonesos.

En la sessió de treball que vam tenir amb els responsables d'educació de la ciutat, ens informaren sobre les dues gran reformes que afecten l'educació en general i l'educació infantil en particular: la descentralització i la reforma del sistema educatiu.

L'Estat centralista ha iniciat un procés de transferir competències als ajuntaments. Quant a educació aquests tenen competències ple-





nes per gestionar tots els nivells educatius, des de l'escola bressol fins a la universitat.

La reforma educativa per a l'educació infantil comporta fonamentalment iniciar l'escola obligatòria als 6 anys, per tant una reducció del parvulari als 3, 4 i 5 anys; per a l'escola bressol, la reforma implica passar de dependre de sanitat a educació.

A la ciutat de Cracòvia i a la seva àrea metropolitana, l'oferta és d'un 45 % per als infants de parvulari i d'un 15 % per als infants de l'escola bressol. El responsable d'educació va explicar com la seva política era favorable a mantenir l'oferta per a aquestes edats, una política que està lluny del que fan altres administracions locals, on la generalització de l'escolarització dels infants de sis anys s'ha fet reduint l'oferta per als més petits. També va fer especial èmfasi en la política d'ampliació dels horaris dels parvularis de la ciutat, que ha comportat doblar el personal per contribuir a fer compatibles les responsabilitats laborals i familiars de les famílies joves.

Durant la sessió de treball amb els responsables municipals, se'ns plantejaven dues qüestions: l'inici de facilitar la creació d'escola pri-

vada, fonamentalment religiosa, i la referència a la tradició familiar del país i al rol dels avis en la cura dels més petits, sobretot ara que la crisi econòmica es fa evident a molts barris de la ciutat. Dues qüestions sobre les quals, possiblement, molts de nosaltres discrepàvem, però que en aquell context no vam gosar polemitzar.

En una entrevista amb la degana i diverses professores de l'Escola de Mestres de l'Akademia Pedagogiczna, algunes qüestions van esdevenir més i més clares, d'altres van obrir nous interrogants sobre la seva realitat i especialment sobre la nostra.

La durada dels estudis de mestre a Polònia és de cinc anys; tres de comuns i dos d'especialista. Cinc línies bàsiques defineixen els continguts de la carrera per als mestres.

Després de la seva acurada explicació, el torn obert de paraules va esdevenir un veritable intercanvi, un diàleg fluid gràcies al jove intèrpret polonès que tant podia parlar en català com en castellà i que ens va evidenciar l'interès que totes les professores tenen sobre el que passa al nostre país, sobre com avança l'aplicació de la LOGSE, i vam veure com obrien els ulls, sempre tan blaus, en sentir-nos

explicar el procés de contrareforma en què està immers el país.

Del marc general a l'escola

Les visites d'estudi a les escoles estaven organitzades en tres grups. Cada un d'ells tenia dues joves estudiants que actuaven com a intèrprets, del polonès al francès.

Els parvularis que es visitaren havien estat triats d'acord amb la diversa oferta complementària que feien. En alguns d'ells es feia religió; en d'altres, anglès; d'altres acollien infants amb dificultat físiques o psíquiques, o feien dansa, música, tallers de dibuix, de teatre, gimnàstica o natació.

Però, com ens ha passat en tots els viatges d'estudi, un cop més teníem davant dels nostres ulls uns parvularis on el joc i les responsabilitats de la vida quotidiana eren els eixos que articulaven l'activitat. Uns parvularis en uns edificis grisos per fora i plens de color i alegria per dins, amb unes sales grans, sempre amb més d'un mestre que organitzava o seguia l'activitat dels infants, unes sales plenes de prestatgeries, amb una gran quantitat de joguines, llibres de contes i altres materials sobre els quals poder-se interrogar o experimentar, tot perfectament ordenat i a l'abast dels infants.

Unes grans catifes escalfaven el terra de les sales, de la mateixa manera que les cortines i les plantes contribuïen a crear un ambient acollidor. Les taules i cadires ocupaven una petita part de l'espai. A la decoració de les parets es feia patent el treball de les mestres, amb una gran proliferació de flors de paper i murals que ens recordaven tant l'arribada de la primavera, com els brodats de tots els colors que caracteritzen els seus vestits populars i la seva estètica.

Els jardins dels parvularis tenien grans sorrals, elements de joc per enfilarse o lliscar i, sobretot, arbres i arbustos, alguns plens de flors com els lilàs. L'herba creixia amb petites flors. També hi havia flors de llargues tiges que s'oferien tendres als infants.

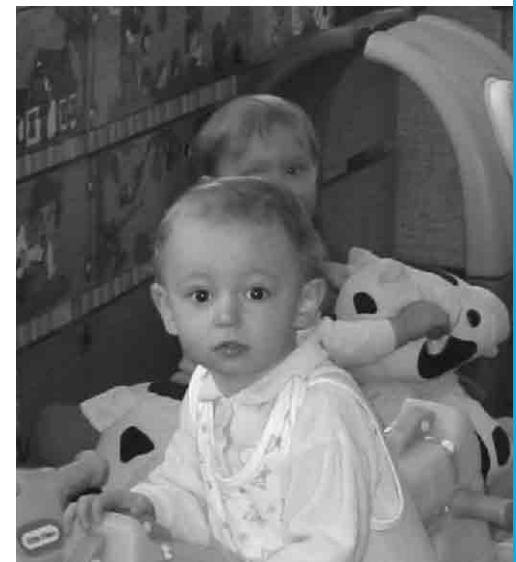
Una constant a tots els parvularis visitats, que com sempre ens deixava bocabadats, eren les ratios d'infants per adult, 12 i 15, on aquí hi ha 30 infants, un nombre que ens omple d'interrogants i, cada cop més, d'inquietud cap als nostres infants i la nostra manera de treballar, condicionada sempre per un nombre excessiu. També, cal dir que totes les mestres treballem 40 hores setmanals a l'escola, 25 hores amb els infants i les altres per fer for-



mació, treball amb els pares, amb l'equip o preparar materials.

Actualment, tal com vam escoltar dels responsables municipals d'educació i de l'enfocament de la formació dels mestres, tots els parvularis visitats compartien també una oferta horària d'ampli abast, de les 6 del matí a les 4.30 de la tarda. Una realitat nova que els estava plantejant la necessitat de fer un horari flexible, com també vam veure l'any passat a Finlàndia. Cada cop més, les famílies participen en l'organització i la gestió de les escoles.

Les escoles bressol visitades estaven situades en àmplies i sòlides cases. Una havia estat casa familiar i l'altra, l'antic Consolat de la URSS. Ambdues comptaven amb àmplies sales equipades per





a les diferents activitats de la jornada, jugar i dansar, menjar, dormir i banys, amb uns esplèndids jardins rics en vegetació i materials per fer plàcida i atractiva l'estada dels infants.

Els infants ens miraven estranyats de veure tantes persones embadalides amb el seu fer tranquil. Els més petits cercaven refugi en les mestres. Pel que vàrem saber, érem el primer grup que visitàvem les escoles bressol. La història ens condiciona tots i, en aquests centres, el canvi d'orientació prioritària, de sanitat a educació, encara era evident en molts aspectes del seu funcionament, com el fet de frenar l'accés de les famílies o d'altres persones a l'interior de l'escola per tal de preservar la salut dels infants, un punt de vista que ens recordava el practicat en tantes institucions rígides amb criteris higienistes. També, de les escoles bressol, en cal destacar les ratios, que eren 3 infants pels més petits i 6 pels més grans.

L'escola bressol també es trobava immersa en un procés de transformació, en un canvi de concepte, que tenia repercussions en la manera de treballar els professionals. Allò que s'havia convertit en una rutina de treball i funcionament ara es veia, en certa mesura,

qüestionat. Una realitat sobre la qual també incidien els canvis laborals i formatius, que acompanyen tota proposta de canvi, una realitat que en alguns genera inquietud i en altres, esperança.

El joc dels infants es desenvolupava a partir de les múltiples joguines, que oferien una gran diversitat d'activitats i estaven curiosament endreçades com en un gran aparador posat al seu abast. El plàstic hi era el material dominant. Entre les activitats, es feia palesa l'especial atenció que, a cada una de les escoles, es dedica a la música i a la dansa.

Seguint Korczak

A més de l'interès que genera veure les escoles i el sistema educatiu a qualsevol país, el viatge d'enguany tenia per al grup una prioritat afegida: descobrir l'empremta de Janusz Korczak en la realitat educativa de Polònia.

El Centre Cultural Korczak està situat en un dels barris més conflictius de la ciutat, que avui pateix l'índex més alt d'atur del país, amb tota la problemàtica social que aquesta realitat genera. Té un horari llarg per cobrir les diverses necessitats dels infants i joves del barri. Els matins és un parvulari que prepara els infants de 6 anys per entrar amb

èxit, als 7 anys, a l'escola obligatòria. A partir del migdia, el Centre acull també infants i joves que, després de les seves hores d'escola, cerquen un espai on poder desenvolupar les seves aficions, aprendre alguna altra llegua o compartir un temps amb els amics.

Des del centre Korszak es treballa per donar resposta a totes aquestes inquietuds, amb tallers de pintura, innumbrables grups de dansa i música, on cada infant i cada jove pot trobar el seu to, el seu ritme, el seu estil.

Vam tenir una acollida càlida de tot el personal i el contacte amb un home entusiasta de la pedagogia de Korczak, Józef Nonak, a qui brillaven els ulls quan desgranava els aspectes característics avui dia dels centres Korczak, on els nens s'autogestionen en l'organització d'activitats, prenen responsabilitats en un ambient càlid i bo. Korczak deia que aquestes pràctiques pedagògiques, aquesta manera de viure i relacionar-se, garantia la democràcia adulta.

A les escoles on se segueix el pensament de Korszak, els mestres parlen, discuteixen, aprenen a dir no ho sé i després cerquen la resposta en els nens. Són capaços de canviar de pensament, són flexibles. Sempre hi ha bons resultats

pedagògics. En el pensament de Korszak no hi ha receptes, considera que cada infant és diferent i necessita un mètode personal.

De tornada, al gueto jueu de Varsòvia, un espai que impressiona per nu, pel silenci i per l'actitud respectuosa dels visitants, en un petit cartell que dóna compte del que allí va passar, una imatge ens mostrava el Korczak màrtir, escoltant i acompanyant fins al darrer moment els infants orfes.

Interrogants

Com acostuma a passar en els viatges d'estudi, l'intercanvi del grup, amb totes les seves veus, del nord, del sud i de l'est, tacant la pell de brau, dels nous i els vells, dels joves i els grans, contrastant el que s'ha vist amb el que s'ha pensat, comparant realitats d'aquell i d'altres viatges amb la realitat pròpia, l'intercanvi fa que alguns interrogants s'aclareixin, que alguns prejudicis desapareguin, però també se n'obren de nous, un procés que, en certa mesura, no acaba mai.

Aquest viatge ens ha fet plantejar interrogants:

- Fins a quin punt el respecte als infants com a persones amb drets ens planteja grans reptes com a mestres?



- Per què ens costa tant d'entendre que el joc és l'activitat pròpia de la infància i que, amb el joc, l'infant aprèn com és el món i com són les persones?
- Per què a les nostres escoles bressol i parvularis hi ha les pitjors ratios de tot Europa?
- És possible que tots aquests interrogants estiguin relacionats?
- Per què a Polònia avui es pensa que la iniciativa privada pot ser millor que la pública, quan l'oferta pública, encara majoritària, és millor que la nostra?
- Per què una reforma educativa, la nostra, ha estat tan valorada per persones d'altres països i en canvi nosaltres no hem sabut defensar-la? ■



Anàlisi i posicionament dels MRP sobre la LOCE

La Taula d'Educació Infantil de la Confederació Estatal dels Moviments de Renovació Pedagògica ha analitzat la LOCE. De la seva anàlisi, destaca:

- La ruptura de l'etapa entre 0-3 i 3-6.
- L'extensió de concerts a l'escola privada.
- El retorn a un llenguatge i uns conceptes pedagògics arcaics.
- La incorporació de mestres especialistes, amb els plantejaments de primària.
- La disminució del paper de les famílies a l'escola, en la presa de decisions i possibilitats de col·laborar.
- La incomprensió de l'etapa, que transferenceix a l'educació infantil organització i objectius d'altres nivells educatius.

Des dels MRP es proposa treballar per mantenir el progrés educatiu aconseguit fins ara i per seguir avançant pedagògicament per fer realitat una escola que compensi desigualtats per establir les bases d'una societat millor i d'un món més just.

Des d'aquesta perspectiva s'acorda:

- Defensar el 0 a 6 anys com a etapa educativa i la defensa que en les escoles es tingui des dels 0 fins als 12 anys. Amb un 0-6 amb entitat pròpia.
- Defensar la figura de l'especialista com un mestre més d'educació infantil.
- Defensar les noves tecnologies com una realitat actual i, per tant, com un ele-

ment més de l'activitat quotidiana de cada grup d'infants.

- Defensar el mestre com a únic professional per educar i atendre els infants. Per tant, desterrar la possibilitat de comptar amb auxiliars per vetllar pel control d'esfínters. Exigir l'adequació dels espais i més mestres per als infants d'aquestes edats.
- Defensar l'escola pública laica, com a base fonamental de respecte cap a totes les religions i creences.
- Defensar la necessària relació i participació a l'escola de tota la comunitat educativa i l'escola com a element viu en la seva comunitat o context.

Des dels MRP es cooperarà amb els professionals i la societat en general en la defensa de l'escola infantil 0-6 i es treballarà per a liderar actituds d'insubmissió contra les normes repressives i injustes.

Text complet a www.revistainfancia.org

I més contra la LOCE

Trobareu els manifestos i mobilitzacions següents contra la LOCE a la nostra pàgina (www.revistainfancia.org).

Manifest de Bellaterra de les *IV Jornades escoles 3-12*.

Manifest de Madrid de la Comunitat Educativa de la Xarxa Pública de l'Educació Infantil.

Manifest de Navarra de la Plataforma del Cicle Educatiu 0-3.

Plataforma 0-6 a les Illes Balears

Amb els infants del Raval

Aquest estiu els nens del Casal dels Infants del Raval volen arribar molt lluny. Per a molts nens, nenes i joves del barri del Raval de Barcelona, tenir un suport constant en el seu creixement els ajuda a arribar més lluny del que la seva situació els permet. Els programes educatius del Casal, organització no governamental i sense ànim de lucre, treballen tots els dies de l'any. Al cap de l'any, atenen més de 800 infants i joves i les seves famílies.

Només amb un impuls, més de 400 nens i joves podran seguir durant els mesos de juny, juliol i agost, un programa d'activitats lúdiques i formatives. Per a això, els és imprescindible la vostra col·laboració.

Casal dels Infants del Raval
Junta de Comerç, 16

Tel. 93 317 00 13

Comptes corrents:

La Caixa, 2100.3001.62.2500027076

Caixa de Catalunya 2013.0087.16.

0200448775.



La nostra portada

Escultor o arquitecte? En l'obra de Gaudí, com el famós Drac del Parc Güell que us presentem, és difícil separar les arts. Tot forma part del projecte. Dissenyava un pom de porta alhora que calculava les estructures d'un edifici. Artista il·luminat, avantguardista, geni, Antoni Gaudí continua sorprenent i atrau tant turistes com estudiosos. El Drac és una de les seves figures emblemàtiques. Ja a la finca Güell, el 1885, li va dedicar una porta de ferro forjat. Aquell era el guardià del jardí de les Hespèrides. Aquí, el 1914, també presideix l'accés al Parc. És un drac-font de trencadís, irrisat, un animal del país, igual que els que s'enfilen per parets i tàpies a l'estiu. És una porta familiar i màgica, que obre a petits i grans un món ple de meravelles.

Education 0 - 6 years old

Children in Poor Countries

HELEN PENN

Most pedagogical models that are used have been created in the «West», where the child lives in a benign environment. However, this is not the case in so-called developing countries, poor countries. On the basis of her experience in South Africa, Helen Penn would have us rethink certain values, which, from our perspective, seem universal to us.

School for ages 0 - 3

The Limits of School

PENNY RITSCHER

School is not a closed context. Systematic observation of what children do is evidence of their interest in knowing limits and what is beyond them. The educator must acquire an attentive attitude that can give value to the curiosity children have about the world and contribute to re-elaboration and enrichment of their own discoveries.

The Story Case

ROSA SIMON

The story case is an experience that uses puppets to bring stories to life. The magic, plus the story in itself, lies in the way the narrative is presented since it is always done through a ritual in which music and the children are involved as soon as the case is opened.

School for ages 3 - 6

Talking and Listening When We Are Many and When We Are Few

ELISABET ABEYÀ

Anyone who is in close contact with pre-schoolers can see how their communication skills increase when they have the chance to put them into practice. Talking and listening require time. When a child has something to say he or she needs someone to listen, look at them, not interrupt them, and who isn't doing something else at the same time. The child needs to feel that he or she can be important to someone else.

Evaluation: Have We Given Up?

DAVID ALTIMIR

The debate on evaluation is one of the most frequent: what ins-

truments, when, under what criteria, etc. The discussion on evaluation is almost always controversial and inevitably leads to a feeling of dissatisfaction in terms of what the school is putting forward. However, the ongoing research on evaluation is a sign of the good health of the schools, since evaluation is a place where our declarations –implicit or explicit– of most of the philosophical, pedagogical and ethical principles of our educational projects are at stake.

Children and Society

Timetable and Calendar from 0-6. Round Table with the Trade Unions

MÒNICA GARCIA

Different studies published recently have brought an –already somewhat worn– debate up to date in relation to the reconciliation of family and working life, and the need to adapt school timetables and calendars to the new needs of society. INFÀNCIA sponsored a round table with representatives of the three largest trade unions in Catalonia, FETE-UGT, CONC and USTEC to talk about these questions and their proposals.

Children and Health

The Paediatrician Who Listens

ELISENDA TRIAS AND

YOLANDA SAN MARTÍN

On the basis of normal practice at the paediatrician's, the consideration of new ideas on children and different national and international declarations on the concept of health, this article propose ways of focussing this work based on three basic coordinates: ongoing training, an attitude based on listening to the child and his other family, and health education that is adapted to each context.

Hygiene, Eating, Affection and Stimulus. Interview with Nolasc Acarín, neurologist

INFÀNCIA

It is the brain that is now the great unknown marvel of the human body. There are still many mechanisms to be investigated. Dr. Nolasc Acarín, head of Neurology at the Hospital de la Vall d'Hebron and Professor at the Universitat Pompeu Fabra, explains the brain's basic components and also what must be done to keep it well nourished, in every sense.

Traducció de Michael Tregobov



PATRONATO MUNICIPAL DE EDUCACIÓN INFANTIL DE GRANADA (PMEIG): **La educación y la cultura de la infancia. La ciudad, un espacio para crecer**, Granada: GEU i PMEIG, 2002.

Aquest llibre recull les diverses reflexions, propostes i experiències presentades en les *Jornades La educación y la cultura de la infancia*, que van tenir lloc a Granada el maig del 2001. Les *Jornades* commemoraven el xxè aniversari del Patronat Municipal d'Educació de la ciutat, un llarg camí en defensa dels drets dels infants i de recerca de noves perspectives per orientar el treball de l'Ajuntament. El volum, estructurat en dues parts, reflexiona sobre la infància en la societat actual i exposa algunes experiències ciutadanes innovadores.

GIMENO SACRISTÁN, J.: **El alumno como invención**, Madrid: Morata, 2003.

Amb l'educació universalitzada, algú és «menor» quan és «alumne». Gimeno Sacristán retrata la trajectòria que han seguit els menors per convertir-se en escolars, sempre sota la mirada dels adults. La consideració d'alumne esdevé, aleshores, natural i, potser per això, ha deixat de ser objecte d'atenció en el pensament educatiu actual. Tanmateix, el valor de l'escolaritzat és un referent essencial per projectar, desenvolupar i avaluar la qualitat de l'educació. Cal recuperar una imatge més coherent i unificada del subjecte de l'educació per resistir l'atac de les polítiques utilitàries que dominen el pensament educatiu.



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, David Altimir, Elisabet Amorós, Mercè Ardiaca, Enric Batiste, Nancy Bello, Teresa Boronat, Anna Carbajosa, Ferran Casas, Carme Cols, Mercè Comas, M. Carme Díez, Montserrat Fabrès, Pepa Fos, Fidel Garcia Berlanga, Carme Garriga, Esteve Ignasi Gay, Xavier Gimeno, Josepa Gòdia, Josepa Gómez, Roser Gó-

mez, Marta Graugés, Teresa Huguet, Sol Indurain, Montserrat Jubete, Teresa Majem, Marta Mata, Pepita Molló, Blanca Montaner Pepa Òdena, Misericòrdia Olesti, Àngels Ollé, Joana Pavia, Núria Regincós, M. Dolors Ribot, Montserrat Riu, Montserrat Sanjuan, Rosa M. Securún, Dolors Todolí, Marta Torras, Dolors Traveset.

Projecte gràfic i disseny de les cobertes: Enric Satué

Fotografia coberta: Gabriel Serra

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 subscripció 36,35 euros l'any
Exemplar 6,25 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.