

n n

Romana

n n

Neo-clàssica

n n

n n

2004 137 MARÇ ABRIL

REVISTA DE L'ASSOCIACIÓ DE MESTRES ROSA SENSAT

in-fàn-ci-a

educar de 0 a 6 anys

Sense cost

Per fer realitat els canvis que la societat catalana reclama per a l'educació dels infants de 0 a 6 anys, caldrà que els compromisos electorals es concretin en els primers pressupostos del nou Govern de la Generalitat per a aquest 2004. Uns pressupostos que, a més de mantenir l'esperança i la il·lusió que el nou Govern ha generat al país, hauran de guanyar-se la credibilitat i reflectir un increment significatiu per al conjunt de l'educació i molt especialment per a l'escola bressol.

Cal tenir clar, però, que cap pressupost actual ni futur tindrà valor si no va acompanyat de quelcom «sense cost», que és el fonament real del canvi, una nova manera de mirar i d'entendre l'educació independentment dels recursos necessaris o possibles. Des d'INFÀNCIA es proposa aplicar aquesta nova actitud en deu accions de govern, en aquesta línia:

PROPOSEM canviar el nom de la Conselleria. d'Ensenyament a Educació, per dues raons: per la coincidència amb els documents internacionals més rellevants del nostre temps i pel sentit més ampli que implica el terme.

PROPOSEM l'aprovació d'un decret que recuperi amb caràcter urgent els requisits mínims per a les escoles

bressol i els parvularis de Catalunya, que havia establert el Reial decret 1004 de 1991.

PROPOSEM que siguin transferides competències als ajuntaments. La proximitat en la gestió és reconeguda com un element bàsic de la qualitat, hi ha d'anar acompanyada dels recursos.

PROPOSEM que s'afavoreixi la coherència i coordinació de l'escola bressol i del parvulari, desenvolupant una política que faci visible el fet diferencial de l'educació i de l'escola dels infants de 0 a 6 anys. Tant pel disseny dels espais i equipaments, com pels continguts propis d'aquesta etapa educativa.

Proposem un canvi profund en la formació, tant en la inicial com en la permanent. Una formació que afavoreixi el canvi de mentalitat que el fet educatiu necessita, per evitar reproduir models autoritaris o tradicionals latents en les teories i pràctiques de tants professionals com a conseqüència de l'experiència escolar viscuda.

Proposem una planificació de l'oferta que, d'acord amb els ajuntaments, estableixi criteris clars i transparents d'equitat per al conjunt del país i contribueixi a què les escoles, especialment les dels més petits, esdevinguin un element fonamental en la vida de cada població.

PROPOSEM que s'elaborin criteris nous de matriculació que garanteixin l'equitat d'accés al conjunt de la població i esdevinguin flexibles per adequar-se a la rea-

litat de tots els pobles i ciutats. Una adequació que només podrà ser garantida fent confiança en unes comissions de matriculació participatives.

PROPOSEM que s'orienti les escoles perquè, en l'organització autònoma que cada una pugui fer del conjunt de mestres, es doni prioritat a afavorir el parvulari, per donar garanties del tracte personal que els infants d'aquestes edats necessiten.

PROPOSEM que, per elaborar la Llei de d'educació de Catalunya, s'obri un procés de participació ampli i transparent que permeti el consens de tota la població, un procés democràtic que contribueixi a generar les complicitats i el consens necessaris que una llei així exigeix.

PROPOSEM una nova política cap als mitjans de comunicació que contribueixi a valorar, i per tant a què siguin notícia, les moltes accions i realitats positives que cada dia es produeixen al país. Com un element fonamental per afavorir un clima optimista i una presència de la infància i de l'educació positives per al conjunt de la societat.

Considerem que les deu propostes, sense cost, poden contribuir a encetar una dinàmica que faci realitat l'educació dels infants de 0 a 6 anys que tants havíem somiat, per les quals tant s'havia lluitat, a favor de les quals tants han treballat i treballen, unes propostes que no tenen cost i permeten mirar el futur del país amb esperança i el nou Govern amb confiança.

Plana oberta	Pàgines per a les opinions i els suggeriments dels lectors		2	
Educar de 0 a 6 anys	El sentit i els valors de l'educació i dels seus protagonistes	Loris Malaguzzi	7	
Escola 0-3	El fòrum de www.elsafareig.org	Teresa Buscart	15	
Bones pensades	Llençols	Sílvia Majoral	19	
Escola 3-6	Un temps per a cada cosa L'escola de San Lorenzo de Moxos	Elisabet Abeyà Fàtima Sendra	20 23	
Infant i societat	Per què expliquem contes Escola bressol = futur. Entrevista amb Gösta Esping Andersen	M. Àngels Ollé INFÀNCIA	27 32	
Infant i salut	El mètode de la mare cangur	Adolfo Gómez Papí	37	
Libres a mans dels infants	Menú degustació amb colors de fons	Rates de Biblioteca	41	
El conte	Rondalles ortofòniques. Els set germans	Elisabet Abeyà	42	
Informacions			44	
Abstracts			46	
Cop d'ull a revistes	sumari			47
Biblioteca				48

Les pràctiques una part important dels estudis

**Kerstin Svedmert, Ulf Lundgren,
Peter Forss i Lars Andersson**

un altre país afegeix noves dimensions a l'educació.

**L'Institu de Vättern, Motala,
Suècia**

Els que firmem l'article treballem en aquest Institut com a professors. L'Institut té al voltant de 400 estudiants i és un dels tres de Motala. Tenim dos programes nacionals per a estudiants de quinze a divuit anys, amb una durada de tres anys. L'Institut ofereix, a més, un programa per a persones amb discapacitats entre setze i vint anys.

Els estudiants del nostre Institut volen, en primer lloc, trobar una feina a l'escola, en centres infantils o a l'àmbit de la sanitat. Els dos programes són preparatoris tant per a la vida laboral com per als estudis superiors, cosa que comporta que els estudiants dediquin 22 setmanes durant tres anys

Un institut que forma estudiants perquè treballin amb nens i adolescents necessita una relació bona i estreta amb les activitats que es fan als centres on els estudiants desenvoluparan la seva vida laboral. Una bona relació entre institut i llocs de treball ha d'oferir les condicions perquè la teoria i la pràctica es desenvolupin al mateix temps. El personal dels centres té així la possibilitat de seguir contínuament el desenvolupament educatiu, i l'institut no es distancia massa de la realitat laboral.

Amb l'ajuda dels tutors, els estudiants aprenen, ja des del començament de les seves carreres, com funciona el centre. Poden provar empíricament si les teories funcionen en la pràctica al mateix temps que les experiències laborals promouen la motivació d'aprendre. Fer les pràctiques en

a estudis en un lloc de treball (APU, segons les inicials en suec). En els programes d'infantil i activitats de lleure, on treballem la majoria de nosaltres, els estudiants cursen assignatures comunes (suec, matemàtiques, anglès, etc.) més assignatures especialitzades (comunicació, pedagogia, direcció, activitats de lleure, etc.). Un cop finalitzats els estudis, els estudiants poden triar entre començar a treballar o bé seguir a la universitat.

Descripció general de l'APU

L'educació en un lloc de treball és una part molt important d'un ensenyament que prepara l'estudiant per al món laboral. Teoria i pràctica constitueixen un conjunt i, a través de l'APU, els estudiants tenen la possibilitat d'aplicar els seus coneixements teòrics. També poden, des del principi de

la seva carrera, contrastar les seves expectatives de futur laboral. Les pràctiques són d'una durada de 22 setmanes al llarg de tres anys d'estudis. Al lloc de treball, se'ls assigna un instructor entre el personal del centre, i els professors de l'Institut els visiten de manera continuada. Totes les etapes de l'APU es preparen, es cursen, i s'avaluen, i són presentades pels estudiants mateixos.

El segon any, poden fer l'APU en un altre país nòrdic i, el tercer, hi ha la possibilitat de seguir-lo en un altre país del món. El grup internacional de l'Institut avala la sol·licitud dels estudiants segons si han aprovat totes les assignatures i el que diu el tutor. L'Institut contribueix al viatge amb una beca de 4.000 corones sueques (uns 440 euros), i ajuda els estudiants a buscar finançament addicional.

Com funciona l'APU a la pràctica

(El sistema educatiu suec consta de dos semestres anuals, tardor i primavera.)

Primer any

Tardor	3 setmanes de pràctiques incloent un dia de metodologia a l'Institut.
Primavera	3 setmanes de pràctiques.
Especialització	Nens d'1 a 5 anys.
Tasques	Estudiar el context físic interior i exterior des d'una perspectiva pedagògica. Preparar, executar i avaluar plans i activitats pedagògics. Estudiar com es cobreix la necessitat cultural i de lleure dels infants.

Segon any

Tardor	4 setmanes de pràctiques.
Primavera	4 setmanes de pràctiques.
Especialització	Activitat de lliure elecció dins del tema «l'ésser humà».
Tasques	Obtenir coneixements més a fons com més generals millor en matèries obligatòries i de lliure elecció, amb l'objectiu de facilitar la transició de l'educació al món laboral.

Tercer any

Tardor	4 setmanes de pràctiques.
Primavera	4 setmanes de pràctiques.
Especialització	Activitat de lliure elecció dins del tema «l'ésser humà».
Tasques	Obtenir coneixements més a fons com més generalitzats millor en matèries obligatòries i de lliure elecció, amb l'objectiu de facilitar la transició de l'educació al món laboral.

Comentaris dels estudiants*Velida*

La raó per la qual vaig marxar a fer les meves pràctiques a Bòsnia és que jo sóc d'allà. Volia tornar-hi per veure la situació dels estudiants i quines possibilitats els quedaven després de la guerra. També volia participar i veure com es treballava amb les tradicions que formaven part de la meua pròpia vida abans de sortir de Bòsnia. Probablement la diferència més gran va ser que a Bòsnia no pots expressar-te, de cap manera, amb tanta llibertat com a Suècia. Les normes són molt més rígides.

Va ser desolador veure la injustícia que hi regnava. Els uns són molt pobres, mentre que els altres tenien gairebé de tot.

Vaig visitar diversos centres escolars i preescolars. El que veia estava prou bé, però a l'escola hi havia moltes dificultats i els nens

estaven subjectes a molta pressió per aprendre, moltes vegades aprendre de memòria.

Johanna

Vaig marxar a Alemanya perquè hi tinc uns parents, i perquè es tractava d'una bona oportunitat de conèixer un poble que és molt diferent del suec, malgrat que hi vivim a prop. Per anar a Alemanya, és primordial saber parlar l'alemany. Molt poca gent de la que vaig conèixer parla anglès, malgrat una bona formació i unes feines importants.

Malauradament vaig arribar a un lloc on les opinions i els interessos eren completament diferents dels meus, però de totes maneres vaig aprendre bastant alemany i vaig poder comprovar com ells veien l'ésser humà i en quins valors es basaven.

Un record especial de les meves pràctiques va ser quan el primer

dia de feina una nena petita va venir cap a mi i a l'orella em va dir de qui estava enamorada. Era poc freqüent i em va prohibir dir-ho a més gent.

Segons la meua opinió va ser complicat utilitzar el que havia après al meu Institut, a Suècia. Les diferències entre Suècia i Alemanya eren grans. Punts de vista, actituds, feina, nivell de tolerància, les diferències eren enormes. A Suècia, els nens són importants, a Alemanya no es veuen ni s'escolten. Segons el meu instructor els nens no són «complicats», una opinió que no cal dir que no comparteixo en absolut.

Emma i Ida

Hem estat fent pràctiques a l'illa de Borneo, Malàisia, durant quatre setmanes. Volíem anar específicament allà perquè l'any anterior dos nois de l'Institut hi havien estat i ens convenceren per anar-

hi. També teníem curiositat de veure altres cultures i comprovar com funciona l'escola i com s'hi viu.

El destí era la ciutat de Kota Kinabalu i vàrem fer les pràctiques a la Kinabalu International School (KIS). La primera setmana la vam dedicar als cursos superiors d'adolescents de «secondary», i els altres dos als cursos de nens de «primary».

Vàrem poder fer de tot, fer classes i posar en pràctica projectes propis fins a ensenyar-los a nedar i jugar a joquei.

Durant l'estada, vivíem amb el director del centre, Kevin Davies, la seva esposa Sheila, i la seva filla Anelka de quatre anys. Va ser molt interessant conèixer amb una família, que ens va permetre entrar de ple en la cultura malaia. Vàrem poder provar la cuina i ens van ensenyar la ciutat. Ens vam convertir en les germanes grans

d'Anelka i ens sentíem com a membres de la família que participaven en tot. Entre altres coses van anar a Manukan, una de les meravelloses illes properes.

Quan es va tan lluny, és important no solament les pràctiques, sinó també visitar el país. Vam aprofitar per veure la muntanya més alta del sud-est asiàtic, el Mont Kinabalu. El cim se situa a més de 4.000 metres d'altitud i vam aconseguir arribar-hi. No solament vam escalar muntanyes, sinó també vam veure orangutans, mesquites, un temple budista d'origen xinès-indi i un cementiri xinès. Hi havia tantes coses per veure que no ho vam poder fer tot.

Un viatge com aquest requereix moltes preparacions. S'han de fer contactes amb el centre on vas a fer les pràctiques, trobar els bitllets, etc. Ens va ajudar molt una dona que es deia Helena Dahlin, que ja havia estat a Kota Kinabalu i a l'escola internacional. Ens va aconsellar sobre el que havíem de portar i va fer les reserves per nosaltres. El contacte amb el director, el vam establir nosaltres

mateixes a través del correu electrònic, mentre l'allotjament es va resoldre quan vam arribar, però el director ja ens havia promès que aquest tema se solucionaria.

Trobar-se amb gent i cultures diferents és molt útil. S'ha de respectar tothom i cadascú, especialment en un centre internacional amb tantes nacionalitats. La llengua era l'anglès, així que vam aprendre molt. Hem hagut de responsabilitzar-nos de moltes coses, de les reserves dels bitllets, dels contactes amb el centre de Borneo, fer les maletes, les vacunes, etc., però també d'altres coses durant i després del viatge. Recentment hem tingut l'oportunitat de presentar la nostra experiència als estudiants de primer i segon any al nostre Institut per animar-los a fer el viatge l'any que ve. En la nostra opinió han d'aprofitar la possibilitat de veure món i fer pràctiques a l'estranger.

La importància dels contactes globals en l'àmbit dels infants i adolescents

L'institut de Vättern ha participat anteriorment en els projectes Comenius i Leonardo, i la participació al de Mordplus està encara funcionant. L'intercanvi de pensaments, idees i estudiants es va fer, entre altres ciutats, amb Bruges i Toledo. Segueix l'intercanvi amb Äbo, Esbjerg i Bergen. Molts dels col·legues opinen que els contactes globals afegeixen i revitalitzen el treball, mentre que alguns hi veuen més aviat complicacions i sobrecàrrega de feina.

El nostre equip consta de set persones; és d'aquells que veu possibilitats en aquests contactes. Gràcies a la nostra cooperació amb l'ensenyament de professors a Linköping, ens vam posar en contacte amb Carmen Gonzalo i Maria Villanueva de la Universitat Autònoma de Barcelona. Després

d'una correspondència inicial, vam visitar Barcelona durant quatre dies el maig de 2003. Vam tenir l'oportunitat de veure com funciona l'ensenyament de professors a Espanya i la Carmen i la Maria van organitzar una trobada amb Irene Balaguer i dos col·legues de Rosa Sensat a Barcelona. Una cosa va conduir a l'altra. Mentre estudiàvem com funcionava l'educació contínua del professorat, Irene Balaguer ens va invitar de sobte a participar en un tipus d'intercanvi d'estudiants entre Barcelona i Motala.

Sempre que hi hagi voluntat, moltes coses poden trobar fàcilment una solució i de manera ràpida. El correu electrònic ajuda molt en els contactes globals, però al cap i a la fi les relacions personals són la cosa més important. Per això hem de facilitar als nostres estudiants poder trobar-se més enllà de les fronteres. ■

Col·lecció Escoltem-los

n o v e t a t



sobre el pensament i l'obra de
Loris Malaguzzi
en les escoles bressol i parvularis municipals de
Reggio Emilia

CONS
ELLS

*els infants de 3-6 anys
expliquen als
infants de 2 anys
el parvulari
que els acollirà*

Associació de Mestres Rosa Sensat - Reggio Children



Edita: Associació de Mestres Rosa Sensat
Av. de les Drassanes, 3
08001 Barcelona
Tel. 934 817 381
www.revistainfancia.org

El sentit i els valors de l'educació i dels seus protagonistes

Loris Malaguzzi

Ara fa trenta anys, l'enyorat pedagog italià Loris Malaguzzi va abordar, amb tota la seva complexitat, un dels temes més actuals de l'educació: els valors. S'interroga, interroga i convida a fer realitat un canvi de paradigma, en el qual es comença per proposar a l'infant no paraules, sinó models, que s'han d'aplicar com una manera de viure i de pensar. Una vella aspiració de l'escola i l'educació encara pendent de fer-se realitat.

1. Aquest col·loqui de reflexió i d'estudi sobre els problemes de la gestió pública i social del parvulari —aquesta especificació, però, només és aparentment reductiva perquè en realitat conté totes les qüestions que trobem a l'escola d'avui i en la seva inconfusible manera d'entendre i de fer educació— segueix a curta distància el col·loqui de Reggio Emilia sobre les experiències portades a terme i les que estan en pràctica a Reggio i a Mòdena per intentar una nova qualificació pedagògica de l'escola de primària.

Avui, es confronten els dos moments i el tema de la recerca tendeix a confirmar-se i a descobrir-se en un discurs més vast i complex, mesurant-se amb fets i valors que, fins aquest moment, havien estat exclosos d'una manera artificiosa i interessada.

L'ocasió no fa més que confirmar el privilegi i els poders dels nostres parvularis, que poden afrontar aquests temes importants no tan sols en el pla de les idees sinó en el de l'experimentació directa i, amb aquesta, les tasques i els deures que d'una manera responsable hi fan referència: és a dir, els que consisteixen a afrontar la batalla de la renovació i transformació sense cedir a les temptacions d'una rebel·lia infantil, a defen-

sar-se de qualsevol desqualificació, a preservar una gran tensió educativa i cultural que mobilitzi l'elaboració i el creixement d'un poder i d'un nou ús pedagògic i social de l'escola.

Un projecte d'aquest tipus es fonamenta sobre un concepte prejudicial i nou de l'educació, la qual, alliberada dels seus temples, de les seves destinacions i seleccions, de la seva parcel·lació orgànica i falsa cultura, es reformula i es reinventa en una dinàmica, un temps i un espai complets, en els quals el procés d'aprendre i educar —que va del naixement a la mort de l'individu— correspon a tots i a cadascú, i supera aquella immobilitat dels rols i aquella separació i classificació de les institucions i dels destins individuals que representen el moment més evident de la distorsió i del fracàs escolar i educatiu.

I per tot això seria bo el concepte d'*educació permanent* amb la condició que no sigui una de les tantes fórmules que la pedagogia utilitza amb una imaginació inexhaurible i evasiva, i amb la condició que es consolidi immediatament amb significacions concretes i que sigui entès com una hipòtesi que demana la definició immediata d'una mateixa estratègia política, social i escolar.

L'educació permanent requereix explícitament inversions importants i decisives de les actuals estructures i relacions socials i, amb aquestes últimes, també requereix la recerca d'una nova filosofia de la vida de l'home i de la seva cultura, si aquesta, coherentment, vol dedicar-se a la realització dels seus objectius identificant escola i educació amb la

societat i fent de la societat un *continuum* d'intervencions de formacions i d'alliberament de l'home.

És clar que, sense que es puguin evitar les responsabilitats i la lluita, tendeix a la construcció contemporània d'una societat i d'una escola alternativa a l'actual.

És en aquesta relació que es pot donar fi a l'antítesi entre concepció i presència pedagògica i concepció i presència sociopolítica, còmoda ara als conservadors, ara als apolítics revolucionaris, posant en marxa una requalificació unitària a través d'una acció convergent de presa de consciència i de superació d'objectius.

En definitiva, els dubtes per abordar, malgrat ser dependents d'una única matriu, són molts i no se'ls aborda si no és amb un consens que es forma dintre i fora d'aquell cos separat que és l'escola, fent protagonistes les famílies, els grups socials i les seves institucions, juntament amb els educadors.

Els problemes de la gestió social en definitiva, que són al centre del nostre debat, volen aconseguir exactament no tan sols una simple recuperació d'equilibris o ajustaments formals en l'organització i en el funcionament de l'escola, sinó l'inici i el creixement d'un moviment que, globalitzant d'una manera conjunta els temes de l'escola, de l'educació i de la societat, els afronta descobrint-ne la correlació i les contradiccions, revelant immediatament el rol instrumental i subaltern de la filosofia de l'educació i de l'escola i, a part, el sentit de les lluites que es realitzen en el cos social i els seus nexes amb els problemes de la formació cultural i professional dels infants i dels joves.

Una tasca d'aquest tipus i d'aquestes ambicions, és clar, no pot prescindir d'una mobilització àmplia, confluent i social del màxim de gent possi-

ble i, en primer lloc, de les famílies, de les organitzacions polítiques i culturals progressistes i sobretot dels sindicats, de qualsevol corrent i de qualsevol categoria, capaços, finalment, d'absorbir i unificar en les seves batalles i en les seves tasques les condicions de vida en els llocs de treball amb la formació i l'ús de la força-treball i l'educació en general.

Reflexionant sobre les experiències de Mòdena i Reggio, crec que s'ha de reconèixer com són d'importants: la participació dels ciutadans, dels partits obrers i de les institucions democràtiques també ha fet possible, a través de moments de grans mobilitzacions i de lluites exemplars que han tingut la presència de gran part dels mestres, no tan sols la ràpida extensió del servei sinó també la defensa i la recerca de la seva qualificació cultural i política.

Però crec que es pot estar d'acord en el fet que l'experiència de gestió social de l'escola de primària que s'ha portat a terme encara ha de créixer necessàriament, dins i fora de l'escola, involucrant molts d'aquells cossos socials importants que són els llocs de treball, les organitzacions dels treballadors i dels ciutadans; de tota manera, aquesta experiència es proposa conscientment com l'inici d'una operació que, per ser creïble i decisiva, requereix una manera d'organitzar-se i, sobretot, una manera d'estendre's com a model de participació activa i responsable a tots els nivells de descentralització política i administrativa que pertanyen a l'experiència més gran portada a terme en les nostres administracions municipals, en les nostres ciutats i en les nostres regions.

Per tots aquests motius semblarà decisiva la capacitat dels educadors, dels consells escola-ciutat i dels consells de barri d'eixamplar l'àrea de les seves intervencions més enllà dels problemes més importants de l'escola, de l'infant i de la família en l'escola, per definir la condició de l'escola, de la família i de l'infant al barri, a la ciutat i a la societat: aquest és l'objectiu més estimulador sobre el qual junts buscarem d'involucrar els esforços, amb la represa de l'any escolar, dels organismes de gestió que ens han donat.

En aquest sentit ja s'han posat en marxa espontàniament i amb l'encertada intuïció d'alguns dels nostres comitès: es tracta de donar homogeneïtat, extensió i més claror d'objectius a la nostra acció.

2. Quin tema, d'entre tants, cal escollir, per part d'una pedagogia militant de la infància, en l'intent per entrar al centre de la qüestió?

“L'educació permanent requereix inversions importants de les actuals estructures i relacions socials, i la recerca d'una nova filosofia de la vida de l'home i de la seva cultura”

Agafem el tema de la sociabilitat: un dels arguments, o millor dels valors, que la nostra pedagogia tradicional oficial prefereix –més que cap altre– acreditar a l'*scuola della infanzia* i a les necessitats primàries de l'infant i que, puntualment, acaba per ser una d'aquelles moltes «representacions imaginàries d'ell mateix i de les relacions amb els altres» que constitueixen el joc inconfusible –ens diu Althusser– de les teories educatives del nostre temps.

El joc és simple. En poques paraules hom s'alça de terra amb un globus aerostàtic (en general els pedagogs oficials no tenen el tarannà dels astronautes) fins que la terra és tota plana i ja no es distingeixen –això diuen– ni muntanyes, ni valls, ni deserts. Ni les xemeneies dels alts forns, ni les torres d'alta tensió de les mines, ni els iots d'Onassis. Ni, òbviament, els infants de Biafra o del Vietnam i molt menys els dels obrers, dels jornalers del camp i dels immigrants.

Aleshores es fan discursos iguals per coses i infants que no són iguals i es deixen anar aquelles «representacions imaginàries» de les quals havíem parlat. En clau «científica» el procediment torna a abans de Galileu: produir conceptes generals, negar-los la confrontació i, en cas de necessitat, banalitzar-ne o desviar-ne els termes.

Així, l'educació social i el sentit comunitari esdevenen «no tan sols fets que deriven en realitat de la manera de viure concreta en una determinada societat sinó que deriven de l'íntim de l'ésser, de la disponibilitat interior i dedicació de la persona».¹

I si l'infant no se socialitza bé? «Certament [diuen] és perquè ha tingut carència i trastorns afectius en la primera infància».²

En un cas, la societat es proposa com un fet abstracte, ahistòric, de psicologisme intimista i immanent.



En l'altre cas, els possibles aspectes negatius s'atribueixen a carències i trastorns que, si es deixen als llimbs i no s'indaguen en les seves motivacions socials, esdevenen de fet fenòmens inexplicables, còmodes i apropiats al suport de psicologies conservadores.

O fins i tot es diu –i qui afavoreix la hipòtesi són les Noves Orientacions–³ que es pot atribuir a l'educadora la

mala socialització de l'infant si no sap proporcionar adequadament «tendències a l'optimisme, al sentit de l'humor, a l'esperit feliç», totes elles dots de ciència ficció només que es conegui, encara que sigui de lluny, en quines condicions inhumanes treballa la immensa majoria de les educadores i com d'inhumanes són les seves relacions amb els infants i viceversa.

I encara més: «[...] així doncs, el desenvolupament social pot ser entès ja sigui com una consciència creixent del fet que en el decurs de la pròpia activitat cal tenir en compte els altres i evitar perjudicar-los, desordre, soroll, ús exclusiu d'objectes i joguines, ja sigui com una capacitat creixent d'instituir amb els altres relacions de col·laboració (jocs col·lectius, activitats que requereixen una coordinació de l'aportació individual

dels infants, com per exemple cant coral, recitar, etc.)»⁴

És on els assumptes de la sociabilitat s'engabien en esquemes reductius, primordials i evasius, circumscrits en una dinàmica que no va mai més enllà dels infants i de la figura de l'educadora (per l'amor de Déu, sempre de sexe femení) que comença i acaba d'una manera poc natural al voltant de suports eticomorals, relacionats sobretot, i d'una manera conformista, a conceptes d'ordre i estats de necessitat.



3. Quina sociabilitat pot adquirir l'infant d'una educadora a qui ha estat prohibit, en el seu procés de formació escàs, qualsevol actitud de participació i de sociabilitat («A l'escola –confessa una d'elles– ens han ensenyat la submissió, la subordinació, un munt de pors, por de la directora, por de parlar i cap consciència de l'escola i dels seus deures»),⁵ que viu aïllada, entristida per les condicions de treball i sovint per les consciències frustrades? Quina sociabilitat pot adquirir d'un ambient escolar pobre, depriment, ple de gom a gom, on les mans no tenen res a fer i les experiències, ensenyades i mai apreses, s'inspiren més en paràmetres convencionals, que en les necessitats interiors? Quina sociabilitat pot adquirir d'una pedagogia que, eludint tota realitat, deixa a la porta la seva història i la seva condició, excepte per posar-la després inesperadament en competició? Des d'una escola on els pares es mantenen a distància, coaccionats pel temor i la por?

Quina sociabilitat pot formar-se en un infant en un indret on l'infantilisme, l'autoritarisme o la futilitat de les experiències, aviat li fan morir el procés d'expansió i construcció de la consciència d'un mateix, el desig de comunicar, la joia de viure i actuar junts?

I què és aquesta sociabilitat que es realitzaria –dels 3 als 6 anys– en un ambient on l'infant té davant –per reglament– només i únicament figures femenines?

4. El desenvolupament social, les seves maneres, els seus temps, els seus objectius, a través i amb els quals habitualment es pretén afavorir la formació de l'infant, la seva descentralització psicològica, el seu viure amb, no són dades fixes, immutables, ni tenen dinàmiques i finalitats que, en qualsevol cas, a tot arreu, es repeteixen universalment. Els antropòlegs, entre altres coses, fa temps que ho han demostrat, comparant els resultats dels processos educatius en diverses cultures.

No és tant escapant-se en un globus aerostàtic, com indagant el món,

“Perquè l'infant adquireixi els valors autèntics de la sociabilitat cal, abans de res, que ell es realitzi completament”

les relacions entre individus, l'ús social de l'escola i de la ciència, els rols i els valors que s'acrediten a les diverses edats de la persona (la infància, l'adolescència, la joventut, la maduresa, la vellesa), que retrobem les motivacions teòriques i els suports pràctics que avui dia emmarquen el tema de la sociabilitat i de l'educació social.

Volem dir que si l'individualisme, la competició, la selectivitat, l'autoritarisme, i l'estratificació de les classes socials són els senyals característics que el món adult viu o pateix i l'escola, la seva organització, el fet de produir «educació», la mateixa definició que dona del concepte d'educabilitat –ens ho recorda Bernstein– no pot sinó representar en el seu interior els poders i les relacions entre els poders externs, aleshores estem obligats a reflectir seriosament les maneres amb les quals és possible, socialitzant l'infant, en el sentit de donar-li una ètica personal i social, fer-lo fugir o alliberar-lo d'un destí (perquè ell també està destinat a esdevenir adult) que no vulguem acceptar o justificar.

És absurd pensar, per exemple, que la sociabilitat de l'infant pugui portar-se a terme en una escola separada, i en aquesta separada hi incloem totes les connotacions negatives de l'escola actual: en tot cas, només pot realitzar-se com a sociabilitat separada i, per tant, tornar a proposar virtualment les dinàmiques que tendeixen precisament a la reconstrucció d'aquells models inacceptables que havíem dit.

Si no és que –és el que ens proposem i tendim a fer–, partint d'una profunda anàlisi crítica, es canvia de lloc tot l'ordre de l'escola, amb intervencions i finalitats diverses, preparant-la per a experiències de vida i sociabilitat noves i radicalment diferents.

Perquè l'infant adquireixi els valors autèntics de la sociabilitat cal, abans de res, que ell es realitzi completament, que visqui el seu cos i la seva ment com la seva història, que interioritzi a través d'actes autèntics i no d'intervencions exhortadores, la mesura de solidaritat i d'alliberació que el món té envers ell.

El fill del pagès, de l'obrer, de l'emigrat de la muntanya o del sud del país, al qual se li demana que porti els senyals d'una cultura desfavorida o de fets adversos o de malalties i minusvalideses o l'infant que en aquests últims temps cada cop entra més en les nostres escoles, que pateix, desorientat, sovint amb una personalitat distorsionada i disgregada, víctima dels desastres que l'actual sistema provoca en la vida dels homes i les

seves relacions amb els fills, requereixen que la pedagogia i els educadors els identifiquin pels problemes que representen.

Que no se sobreentengui: no perquè ells, els infants, s'avinguin a quedar-se o els agradi quedar-se en el que són. O perquè requereixin de ser privilegiats de gratificacions, de didàctiques especials o de falòrnies compensatòries, sinó perquè els seus problemes il·luminin el sentit general de l'educació, l'arrabassin del seu Olimp, del fet d'estar per sobre i a fora, de la seva neutralitat incipient i falsa, i generin en l'educador un sentit nou dels seus deures, dels seus poders, fins a conduir-lo a prendre posició, en un mot, a viure la seva professió críticament i políticament.

Si els problemes i les contradiccions de l'infant, que són sempre el reflex d'un malestar adult i d'un món espatllat, entren amb aquesta dimensió i amb aquesta potencialitat dins de l'escola i dins de l'experiència de l'educador, aleshores es fa evident que la psicologia, la sociologia, la pedagogia i la sociabilitat han de sortir urgentment de les mecàniques psicològiques i sociològiques instrumentalitzades per un recobriment científic.

Un discurs d'aquest tipus centra de seguida el comportament de l'educador al qual s'exigeix que surti de l'anonimat o d'una presumpció pseudocultural equivocada i que prengui posició per la seva professionalitat, per una escola i una pedagogia preparades per a la defensa o l'alliberament de l'infant i per una acció que saldi coherentment els problemes i els efectes interns amb les causes externes.

Si l'educador accepta aquesta presa de consciència, i no s'atura en un comportament il·luminat i intel·lectualista, està clar que només podrà buscar remeis als problemes de la vida de l'infant i de la col·lectivitat (a més de la seva) mentre que ell mateix espera, amb el seu comportament



i el seu treball, aconseguir que en l'infant, per ampliacions progressives que tinguin en compte les seves potencialitats socials i intel·lectuals, es realitzi i creixi una autèntica capacitat d'observar, discutir, reflectir, criticar, adonar-se del que va bé i del que no va bé en el seu ambient i de com pot perjudicar la seva felicitat present i futura.



I començarà a proposar a l'infant no paraules, sinó models vius de sociabilitat: i no ho podrà fer si no ho fa amb els altres, ridiculitzant el seu antic comportament individualista, portant a terme una consciència de grup amb els col·legues i amb els altres adults cridats a viure amb els infants, portant a terme una manera de viure i pensar junts que involucrarà, d'una manera profunda, els mateixos continguts culturals i didàctics.

I comprendrà que, fins i tot quan haurà contribuït a donar a l'escola, i no és una tasca fàcil, un suport de sociabilitat laboriosa (la paraula comunitat és només el senyal d'una meta encara llunyana), aquest serà una construcció fictícia i insignificant, si no busca connexions més àmplies i confrontacions amb l'exterior de l'escola, amb els pares i la gent i els seus problemes.

De manera que la mateixa verificació que voldrà intentar del seu treball trobarà credibilitat i garanties en el mateix àmbit d'a-



questa àmplia i participativa entesa que fa emergir —d’una manera original i nova— en la pràctica educativa i social, la possible multiplicitat i reversibilitat d’aquells rols que, fins aquest moment, havien estat destinats a ell sol, en realitat, a canvi de la seva solitud, de la seva submissió i d’una concessió sempre retardada i renunciària de la cultura, destinada en qualsevol cas a evitar tota prova de reflexió crítica davant les descobertes del pensament, els desenvolupaments de la ciència, les relacions, el canvi de les relacions humanes en la societat civil.

El que es demana a l’educador és un gran esforç, un acte coratjós de sinceritat en les pròpies confrontacions, una desmitificació difícil i autònoma de coses en les quals sovint ha cregut de bona fe fins aquest moment, perquè, juntament amb els infants i després amb els nois i amb els joves i amb els pares i amb els ciutadans, participi en l’edificació d’una escola que sigui un centre viu de cultura oberta i democràtica i s’enriqueixi i es nodreixi d’aquelles funcions i d’aquelles confrontacions socials que no solament li permetran de superar la seva falsa i equivocada autonomia i el seu distanciament secular, sinó també d’allunyar-se finalment de qualsevol empremta ideològica de part i d’adoctrinament autoritaris.

En aquesta realitat, àmplia i articulada, tan compromesa amb les tensions humanes, de la qual fa anys que esperem la construcció conjunta, s’hi aguanten les experiències i les recerques metodològiques i de contingut de les nostres escoles, on el desenvolupament social de l’infant intenta anar més enllà dels malencònics models d’estil i d’adequació disciplinars que una imaginació pedagògica encara lliura als documents.

L’infant «sent» aquesta nova condició de vida: és del treball «juntament» amb els adults, educadors, personal auxiliar, pares i altres homes i dones del barri, d’on recull els primers models concrets per al seu viure junts; és de percebre com els seus temes i els de la seva família i del seu ambient esdevenen els temes de l’atenció i de les cures dels adults, que l’adverteix de la solidaritat estimulante que l’envolta; és d’entendre l’am-

“L’infant recull els primers models concrets per al seu viure junts del treball juntament amb els adults”

plia trama d’una pedagogia relacional que tingui comunicació i múltiples relacions entre el món dels adults i el dels petits, entre allò escolar o extraescolar, entre les activitats de formació i el món del treball, que fa que intueixi una espacialitat més unitària i autèntica, intuïció enrobustida pel fet que l’infant s’adona que molts dels temes, dels interessos quotidians, dels estímuls a la comunicació i a la sociabilitat, no neixen tan sols de la seva experiència familiar personal o dels fets escolars, sinó també, en gran manera, de les experiències extretes d’esdeveniments i trobades que l’han vist com a espectador actiu o protagonista més enllà de l’escola o portades a terme, fins i tot, dintre d’aquesta, a més dels propis pares o dels companys, d’altres adults que descobreix com a figures amigues i figures «afegides» d’educadors: és d’aquests fets i del comportament de l’educador que ell s’adona d’una sensació molt important: que ell compta no només per al present sinó també per al futur i que el seu esdevenir és quelcom de gran interès i preocupació per als adults.

5. Els nostres infants van, tan com poden, fora de l’escola, a peu, amb tramvia, amb tren, amb autobús, amb els adults de l’escola, sense distincions, amb els pares, amb la gent del barri. Van a explorar i a fer propis temes que continuaran desenvolupant dintre de l’escola.

Van a descobrir el que hi ha i el que no hi ha a la ciutat per reflectir i, potser, conquerir amb l’ajuda dels grans el que hi hauria d’haver o que, ja existint, se li nega, i aleshores sorgeixen els problemes dels parcs infantils, les zones verdes, les solucions urbanístiques, les zones contaminades, les piscines, els gimnasos, les biblioteques, la política sanitària, els centres audiovisuals, els programes teatrals i cinematogràfics, etc.; van a descobrir, i és una de les experiències més extraordinàriament bones i excitants, on i com els seus pares i les seves mares treballen, una imatge que falta als seus ulls i a la seva ment, i que la pedagogia i l’editoria oficial rivalitzen per amagar i deformar, i els oficis més diferents de la gent (pedreres, fàbriques, tallers artesans, despatxos, mercats, estacions ferroviàries, aeroports, granges, etc.); a enfortir relacions amb entitats culturals i esportives, a visitar el zoo i els museus, a córrer pels pratets i al costat dels rius, a fer amistat amb els vells dels asils i amb els nens de les altres escoles de la muntanya o de la plana; conviden els nois i les noies de les escoles

superiors, demanen als nois de l'institut musical que vinguin amb els seus instruments a l'escola, van a fer espectacles de titelles als nens, només una mica més grans, de l'escola primària; criden a l'escola el pagès, l'obrer, el carter, el vigilant, el fuster, el teixidor, perquè els expliquin les seves històries, els seus problemes i per entendre el significat i les condicions de la seva feina.

En aquesta matèria rica i multiforme⁶ hi ha una extraordinària i meravellosa germinació i floriment d'idees, de coneixements i sentiments capaços de trasbalsar els vells continguts de l'escola i d'orientar d'una nova manera les vies de l'autoafirmació, de l'autoexpressió, de la creativitat social de l'infant que, fins a aquest moment i no pas per casualitat, havia estat teoritzada com a originada exclusivament d'activitats estètiques o lúdiques.

I mentrestant els problemes dels infants, dels pares, dels adults s'afronten i es discuteixen en les trobades de secció i en les assemblees: no hi ha espais buits entre els fets dels petits i els dels grans, entre el present i el futur dels infants, entra la història de l'escola i la de fora.

Als discursos inicials de tipus privatístic i personal, que potser pertanyen a requeriments comprensibles i legítims dels pares, s'integren, progressivament, discursos més amplis i complexos generats de responsabilitats col·lectives.

Es discuteixen els comportaments dels infants, però se n'analitzen junts les causes, els trastorns, les irregularitats, els retards d'una part d'ells no es descriuen, sinó que s'indaguen unint els components biològics i psicològics a aquells socials, visualitzant cada nen no com una entitat neutral sinó com a part viva d'un sistema de relacions. Els problemes dels infants del sud del país, per exemple –sempre més



presentes en la nostra societat– no s'afronten només en termes de coneixement genèric ni simplement de solidaritat: d'ells sorgeixen consideracions d'ordre històric i social que situen el problema meridional com a vella illa i reserva de d'exploació.

Hi ha pares obrers que fan vaga o que els han despatxat: els reflexos sobre l'infant són immediatament perceptibles. Què se'n fa?

L'educador compensa l'infant distraient-lo o fent de la qüestió, amb la mesura de la seva experiència, un tema de conversació? És evident que és la segona via que ha de recórrer mentre que aquesta mateixa

pregunta esdevé un tema dels consells escola-ciutat i de les assemblees.

S'ha de decidir l'admissió d'un infant discapacitat: el tema és important, és l'ocasió perquè els adults encetin un discurs general sobre el destí d'aquests nens en una societat que selecciona i condemna.

L'elevat nombre dels exclosos proposa de nou la necessitat de lluitar per la institució de noves seccions d'escola. La gent discuteix, comprèn, es mobilitza.

Llegir als tres anys? Es discuteix amb altres educadors, els especialistes, s'indaga què hi ha de legítim en l'acció

i si és una addicció perillosa a reclams de pura eficiència, pre-coços i interessats.

En definitiva els fets no es descriuen, no es graven: es discuteixen, s'indaguen, es posen



en relació. Que és justament l'actitud, l'hàbit mental que provem de proposar i de viure amb els nostres infants.

La sensació creixent per part de l'infant i al mateix temps de l'adult (sigui aquest el pare, l'educador o el ciutadà dels consells escola-ciutat) de pertinença activa a una experiència de tipus comunitari fa falta ràpidament en una sensació de vitalitat i de seguretat i cadascú, ja sigui petit o gran, es retroba en una magnètica circularitat i conjugació d'identificació i confrontació; d'altra banda, és tot això i l'oferta de valuoses referències perquè l'infant iniciï una construcció positiva de la identitat personal i, junts, de la identitat social, el que decideix al voltant de l'estructura no autoritària del rol de l'educador i de qualsevol adult, i no les normes ni tan sols una declarada i autèntica disponibilitat individual.

És evident, per tot el que hem dit fins ara, que nosaltres no estem proposant una escola irreal de contes de fades –per dir-ho amb Bettelheim– sinó una escola plena de problemes i de tensions: precisament perquè aquesta extreu la seva inspiració i els seus continguts, no tant del seu interior, sinó de la didàctica social, dins de la qual es col·loca perquè pretén confrontar contínuament l'infant amb les condicions de vida que se li proposen.

6. En definitiva, per fer una síntesi ràpida del que hem dit fins ara, la nostra hipòtesi pedagogicopolítica, de la qual esperem una nova determinació de l'educació social i dels valors morals que l'acompanyen, es desenvolupa al mateix temps sobre dos plans convergents: mentre per una banda treballa perquè els infants puguin retrobar en les seves experiències un nou significat d'ells mateixos i dels altres, com a resultat més que d'actituds intuïtives i cognitives del fet de sentir, del fet de respirar, del fet de viure, d'un espai tan ampli, actiu i concret de defensa i d'alliberament, recuperant juntament amb els valors d'una continuïtat entre

“Treballem perquè els infants puguin retrobar en les seves experiències un nou significat d'ells mateixos i dels altres”

el món infantil i el món dels adults, aquells que l'inicien a una primera incorporació dels sentiments de justícia, un sentiment que la pedagogia infantil, i no solament aquesta, mai ha inclòs en els seus nodrits formularis, de l'altra treballa perquè els pares, els educadors, la gent, mesurant-se junts, entenguin a través de la lectura del fet educatiu que la història i el futur de l'infant i de l'escola estan estrictament lligats als fets i a les lluites que s'obren en els fronts més amplis i diferents de la societat i que és el seu deure comprometre's dia a dia per entendre cada vegada més les causes i les forces que amenacen el món injust de quedar-se tal com és i d'actuar perquè això es renovi i es pugui emmirallar en un infant i en una escola que, mentre saben viure més plenament el present, tinguin el privilegi de poder escollir i crear el seu futur destí.

En aquesta perspectiva la connexió és en la interdependència de la gestió social amb les qüestions dels renovaments dels continguts i dels mètodes de l'escola, del rol de l'ensenyant i l'educador social de l'infant potser semblaran més clars i comprensibles: cosa que ajudarà, pensem, a orientar-nos millor en les qüestions i a concentrar la nostra activitat d'una manera més eficaç. ■

Notes

1. VALERIANI, Aurelio: «L'educazione emotiva, affettiva, morale e sociale», ponència al XVIII *Congresso Nazionale di Studio*, organitzat pel Centro Didattico Nazionale della Scuola Materna, Salerno, 1969.
2. Ídem.
3. «Orientamenti dell'attività educativa nella scuola materna statale», *DPR*, 10 de setembre de 1969.
4. Ídem.
5. *Bambini mani in alto*, Milà: Collettivo CR.
6. És interessant recordar i prendre nota de la traïció realitzada conscientment per l'escola italiana en les confrontacions de certes eleccions del *Programma della scuola elementare* que exigeixen als educadors «a moure des del concret del nen», «de fer que l'ambient en els seus múltiples aspectes sigui el punt de referència per qualsevol activitat posterior d'observació, de recerca, de recerca de reflexió, d'expressió», «de comunicar al nen l'alegria i el gust d'aprendre i de fer per ell mateix, perquè en conservi el costum, a més dels deures de l'escola, per tota la vida».

Document a cura dels responsables d'escola i ciutat dels municipis de Reggio Emilia i de Mòdena, febrer de 1973. Ponència de Loris Malaguzzi, conseller pedagògic de les escoles de primària municipals de Mòdena i Reggio Emilia, en el *I Convegno Regionale sulla gestione sociale della infanzia.*, Mòdena, 15-16 de maig de 1971.

El fòrum de www.elsafareig.org

Els fòrums són un tret important de la societat. Si la societat és on els individus –infants, joves i adults– es poden aplegar per participar i comprometre's en activitats o projectes d'interès comú i d'acció col·lectiva, llavors els fòrums són llocs on es produeix aquesta reunió, aquesta trobada. Els fòrums ofereixen un lloc per a la ciutadania activa per mitjà de l'acció col·lectiva i la pràctica de la democràcia.

G. DALBERG, P. MOSS, A. PENCE,
Més enllà de la qualitat, 1999

El Safareig (www.elsafareig.org) és un espai de comunicació que té com a protagonistes els infants i la natura. És obert a tothom: famílies, mestres i qualsevol persona o institució que estiguin interessats en aquests temes. S'hi poden trobar propostes educatives amb elements naturals, intercanvi d'experiències, informació sobre

Carme Cols va convidar INFÀNCIA a Torrelles de Llobregat. Les fotos d'aquella festa van aparèixer a Internet aquell mateix vespre. Així va començar El Safareig, una pàgina web on s'exposen recursos que la natura posa a l'abast dels més petits. El seu fòrum s'ha convertit en un espai obert i intens de relacions, on els que estan interessats en l'educació infantil dialoguen, expliquen dubtes i ofereixen solucions.

Sorgeix com a resultat del treball en tàndem dels mestres Carme Cols i Pitu Fernández, interessats en l'educació infantil i la utilització dels mitjans tecnològics com a forma de donar a conèixer experiències i fomentar la participació i l'intercanvi.

El fòrum és un espai de d'intercanvi de les persones interessades en l'educació infantil. Permet posar en comú experiències entre els mestres; les inquietuds i els dubtes que genera la pràctica educativa es reflecteixen en moltes de les intervencions que s'hi fan. Les vivències compartides actuen com a font de descoberta per a tots els lectors i serveixen com a

el cultiu de plantes, materials insòlits per experimentar i decorar o receptes de cuina que poden ser un bon pretext per conèixer-nos i intercanviar experiències.

punt de partida per a l'acció educativa eficient d'altres mestres.

En el fòrum es construeix una complexa xarxa que uneix tots els participants i el seu context particular. Es posa en pràctica el concepte sobre la intensitat de les relacions (Ziehe, 1989) i ofereix moltes oportunitats d'anar construint una idea conjunta sobre la quotidianitat de l'educació infantil.

Alguns dels participants ho expressen així:

Montse G. (Manresa): És com tenir un munt de companys/es que no coneixes, però amb els quals comparteixes projectes, il·lusions, ganes de tirar endavant, de no encallar-te.

Rosa M. R. (Elx): Trobar aquest fòrum i la pàgina del safareig ha estat com omplir els pulmons d'aire fresc després d'un mes ple d'interrogants i temors, encara que també de molta il·lusió i esperança. Trobar gent tan compromesa amb el seu treball, amb l'experiència que em falta i, sobretot, amb eixe

Teresa Buscart



amor que s'olora en cadascun dels diàlegs és un plaer.

Beatriz L. (Sant Just Desvern): Tanto *El Safareig* como el foro me parecen muy interesantes y sobre todo útiles para los maestros, padres y, en general, todas las personas que estén en contacto con niños y las que no lo estén tanto (como yo), pero tengan curiosidad en aplicar la naturaleza a su vida y a la enseñanza. Creo que es una semilla que ya va germinando, y espero de todo corazón que en un futuro llegue a ser un bosque maravilloso, y que todos podamos colaborar en su cuidado y no dejar nunca de aprender de él.

Montse R. (Girona): L'espai d'*El Safareig* és un plana de contacte a la qual hem d'anar a parar aquella gent que estem al món de l'educació infantil, que estimem la natura, amb un aire de fer les coses d'una manera diferent, amb ganes d'aprendre coses noves, d'experimentar amb molt de respecte i molta cura.

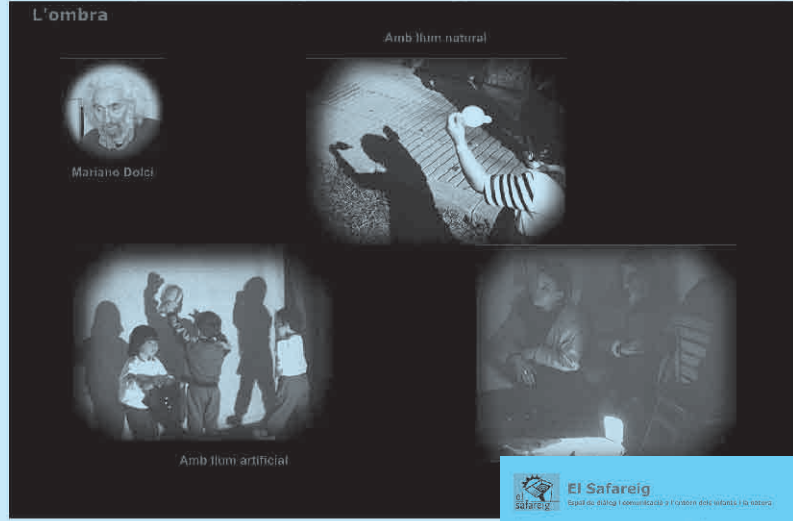
Aquest fòrum és un espai de formació informal per a tots els mestres; s'hi estableix una atmosfera de diàleg oberta on predomina la cooperació per damunt d'altres actituds comunicatives. Es practica el respecte i la tolerància davant les diferències d'opinió. S'observa una absència total de les actituds defensives que algunes persones utilitzen com a muralla en les relacions professionals.

L'anàlisi dels temes des de diferents perspectives dona més flexibilitat a les idees educatives que s'hi discuteixen; com ja sabem, molts dels problemes que surten al món educatiu no tenen una resposta única. Les dife-

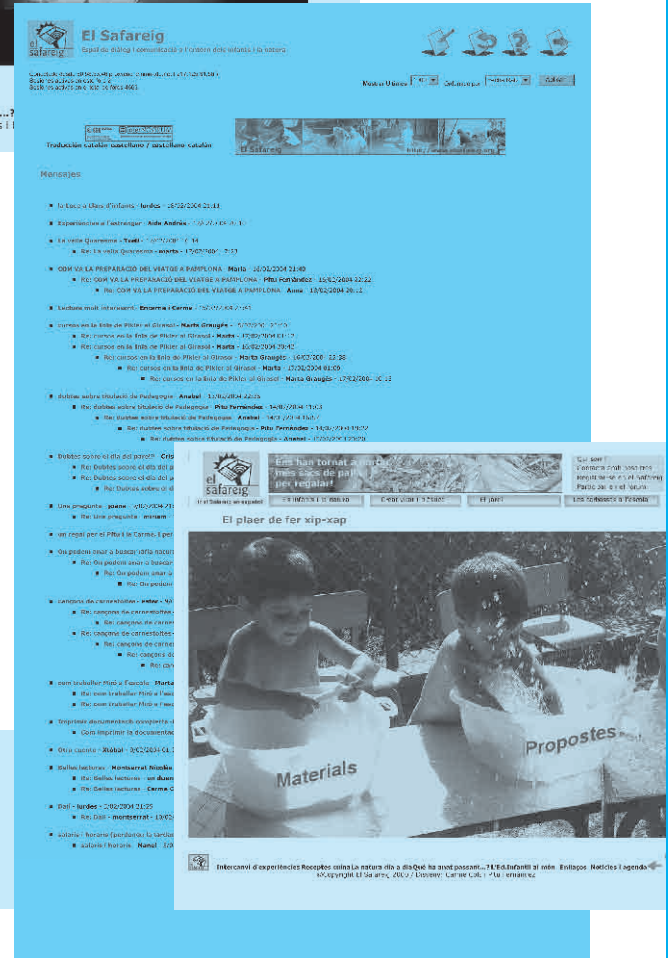
rents aportacions permeten donar relleu a la informació basada en la pròpia experiència sense menysprear les informacions més acadèmiques. El fòrum, conjuntament amb la pàgina web, augmenta la sensibilitat pel tracte amb l'infant, i aporta idees per millorar la qualitat educativa de les nostres escoles.

Empeny a l'actitud de recerca dels mestres, el fer i desfer amb llibertat però amb responsabilitat i coherència professional, ajuda a buscar respostes més pròximes a cada necessitat de l'infant i a cada context educatiu. El debat obre un espai a la reflexió i a la crítica constructiva.

Berta V. (Tona): El fòrum és un punt de sortida, un punt de trobada, un punt d'informació i un punt de reflexió. És un punt de partida, perquè des d'aquí se'm desperten noves idees, propostes engrescadores que em suggereixen altres activitats o materials.



Intercanvi d'experiències Recptes cuina La natura dia a dia Què ha anat passant...? ©Copyright El Safareig 2000 / Disseny: Carme Cols i



Noves maneres de treballar, d'estar amb els infants, d'organitzar, en definitiva, de viure a l'escola. Però potser el que més m'agrada és el punt de reflexió. Per a mi és fonamental el que implica aquest espai. Aquí pensem, ordenem idees i reflexionem sobre el que hem fet. Haver-ho d'explicar ajuda a pensar, autoavaluar-se i argumentar. També fem ciència, fem hipòtesis de treball, obtenim noves idees i propostes, i fem més reflexió sobre allò que hem llegit per portar-ho al nostre terreny i personalitzar-ho.

Roser M. (Barcelona): Ha estat per a mi una ajuda molt important. He experimentat, observat i reflexionat amb molta de la informació que he trobat aquí i, gràcies a això, els meus alumnes també han pogut fer-ho. Fins i tot em vaig animar a enviar les primeres experiències que vàrem dur a terme i compartir-les amb tothom.

Elena C. (Barcelona): Per a mi el fòrum fins al moment era un lloc on podia consultar dubtes que potser a mi també em passaven pel cap. Ara bé, pel que fa a la pàgina web la trobo molt interessant i valuosa. Puc dir que des que sé que existeix no em canso mai de mirar, remirar i llegir, i per a mi el més important és de quina manera es tracta els infants.

El fòrum ofereix la possibilitat que els mestres se sentin orgullosos de la seva tasca, veure com les petites descobertes personals poden ser de gran ajut per als altres companys amb problemes similars. Això augmenta la seguretat en un mateix i li permet estar obert a les aportacions dels altres.

La inseguretat actua de manera negativa en la creació de qualsevol espai educatiu. El nen

insegur té moltes més dificultats en l'exploració i descoberta del seu entorn natural i social. Igualment, els mestres necessiten contrastar les seves pràctiques, demanar i donar ajut, en definitiva explorar sobre el fet educatiu. Pel fet de compartir els sentiments d'inseguretat, les dificultats i també els petits fracassos, el fòrum predisposa el mestre al canvi sense lesionar la seva autoestima.

Xtóbal G. (Màlaga): Sobre todo, nos ayuda a sentirnos unidos y queridos frente a la incertidumbre de nuestro trabajo. Todos necesitamos un lugar donde cargar energía, donde ofrecer lo que hacemos, donde plantear nuestras dudas. El mejor sitio para ello es un lavadero, un lugar en el que se unen trabajo, comunicación y afectividad. Lo mejor del foro: todos los que participamos. Por fin un lugar donde los educadores tenemos la palabra. Nosotros somos los responsables de lo que en él aparece. Aquí está su grandeza.

Maria T. (Barcelona): Jo sóc molt tímida sovint en grup no parlo i al fòrum m'atreveixo a opinar i fins i tot a donar consells. El fòrum em fa estructurar els meus pensaments, però em deixa llibertat d'escriure desimbolta, com si parles amb l'altra persona.

Lidia F. (Abdera): També des de l'equip de mestres de la nostra escola us volem donar l'enhorabona per aquesta iniciativa tan encertada sobretot per a les persones que volem estar al dia, que entenem que de l'error s'aprèn.

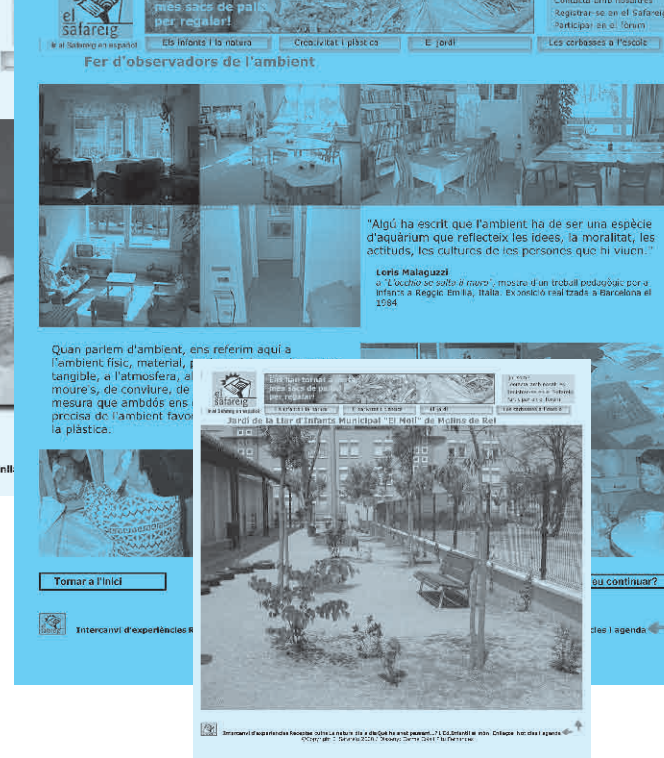
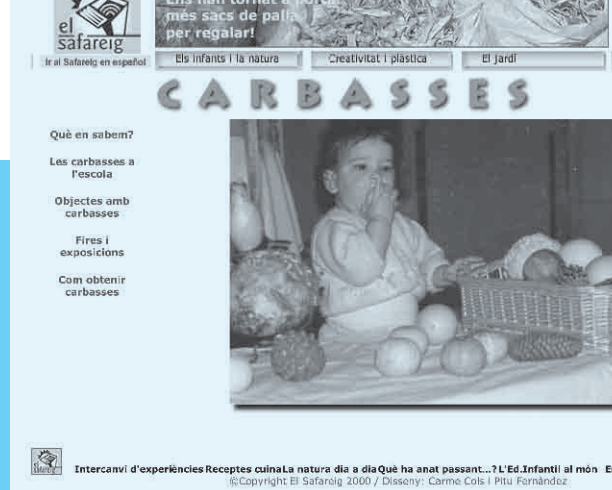
Els participants tenen procedències molt diverses, però tots comparteixen aquesta sensibilitat per millorar l'educació dels nostres

infants o pel coneixement de l'entorn natural. Poden ser persones que es dediquen a l'assessorament a mestres, poden ser mestres novells, poden ser pares, poden ser estudiants de mestre d'educació infantil o poden ser, fins i tot, alumnes de primària que busquen informació sobre una temàtica concreta. També hi ha tots aquells cercadors anònims: entren a la pàgina, miren, llegeixen i se'n van sense deixar rastre. En aquest moment hi ha persones que hi participen des de Màlaga, Navarra, Múrcia, Balears, el País Basc, el País Valencià, i fins hi tot una psicopedagoga de Santiago de Xile.

Maite G. (asesora de educación infantil Ceida-Bilbao): Nos ha ayudado en el seguiminetpo de nuestros grupos de trabajo aportando ideas, materiales y documentación. Tanto es así, que les hemos ofrecido el participar como ponentes en el curso de formación Garatu (programa de formación continua de profesorado) durante diciembre del 2003.

M. Carmen D. (Alacant): De tant en tant entre a gaudir de les vostres idees, de les imatges tan boniques, de les flors, les carabasses, els jocs amb l'aigua, etc. M'agrada el fons i la forma, i no faig altra cosa que recomanar-la als mestres que em pregunten per alguna cosa d'educació ambiental, i a molts més.

Joan Josep G. (assessor CEP d'Eivissa): Comporta una gran ajuda de cara a la formació integral d'alumnat i de professorat, especialment quant a amor i respecte per la natura, l'entorn i els que ens envolten. Molt important també el treball en equip que implica el fòrum.



Marta V. (Barcelona): Acabo de finalitzar la diplomatura de mestra i ara ja estic treballant amb un grup d'infants d'1 i 2 anys. Qualsevol aportació m'interessa, m'interessa molt saber què pensen de tot plegat els i les mestres, quines experiències tenen i, sobretot, qualsevol idea, qualsevol activitat creativa, innovadora, provocadora que jo pugui dur a la pràctica. Molt sovint s'aprèn molt més amb aquest intercanvi que de qualsevol altra manera.

Carmen M. (Noruega): A mi m'agrada del safareig tant el contingut com el disseny. No tinc coneixements tècnics per valorar si és possible un altre funcionament millor, però a mi em resulta fàcil l'ús i clar. En aquest moment per a mi és el racó de la nostàlgia, em fa sentir encara a prop de l'escola i dels mestres.

Les temàtiques de les intervencions en el fòrum són molt variades i reflecteixen els interessos, les necessitats dels mestres, pares i infants que hi participen. Podríem classificar-les en tres grans apartats:

- Un aspecte molt important són totes les intervencions que ofereixen o demanen idees per treballar aspectes concrets a l'escola: com fem música a..., jocs i activitats per a..., com distribuir un espai, com fer un mural a..., com fer l'adaptació dels lactants, com muntar el racó del massatge, com fabricar plastilina, com fer codonyat, racons d'experimentació, etc.
- Un altre aspecte, que els assistents assidus al fòrum gaudeixen de debò, són debats sobre idees concretes i que generen la reflexió edu-

cativa. Molts dels que hi perticipen han destacat en intervencions anteriors: per què beuen aigua els infants?, els límits en l'educació, l'adopció infantil, els bits d'intel·ligència, avis a l'escola, necessitem opinions sobre les escoles, etc.

- L'última categoria que he establert són totes aquelles participacions que busquen informació sobre temes diversos: pàgines web, llibres concrets, quin terra posar a l'interior de la sala o al porxo, com obtenir certs recursos tecnològics, on comprar ràfia, carbasses, calçots, idees per a un treball a la universitat, ratio al menjador, etc.

Els continguts que es van exposant en les diferents intervencions al fòrum permeten un aprenentatge compartit, que porta progressivament tots els participants a fer opcions educatives, integrar diferents experiències en una comprensió comuna, adoptar actituds crítiques, adaptar-se al món canviant i a la diversitat de contextos. En definitiva, *El Safareig* i el seu fòrum ens ajuden a crear un con-

cepte d'educació infantil construït a partir de les experiències quotidianes dels mestres, una manera de fer escola dia a dia que integra les reflexions i lectures contrastades dels seus participants.

Una creació de xarxes que afavoreix l'intercanvi d'experiències i que implica la discussió crítica sobre la documentació pedagògica ha estat un gran potencial, no solament per canviar una pràctica pedagògica, sinó també per construir una ètica d'un trobament, una relació recíproca que en ella mateixa funciona com a mitjà i, alhora, com un contingut i com un objectiu.

G. DALBERG, P. MOSS, A. PENCE,
Més enllà de la qualitat, 1999, pàg. 245. ■

Teresa Buscart és mestra d'educació infantil i logopeda i a l'Escola Universitària de Logopèdia (FUB - Manresa).

Vull expressar el meu agraïment a Carme Cols i Pitu Fernández i a tots els participants al fòrum.

Llençols

Sílvia Majoral



trucció. Alguns demanaven ajuda perquè les peces no eren gaire fàcils d'encaixar. La manipulació els ocupava més que la idea de construir. Jo vaig penjar alguna roba per donar pistes i perquè es poguessin començar a amagar.

Va ser curiós com, al cap de poca estona, el joc es va anar diversificant.



Som a principi de curs del grup de tres anys de parvulari. He observat que, al Guillem, li agrada molt construir-se cabanes. A classe, agafa coixins, taules i tot el que troba per fer-se amagatalls amb els amics. És una activitat que sorgeix espontàniament cada curs si els infants tenen materials i possibilitats per construir-les.

Un dijous a la tarda els vaig proposar materials per jugar a fer-se cabanes a la terrassa: unes peces de construcció grans i robes grosses. La meua idea era que creessin espais per amagar-se i que comencessin a col·laborar i a interactuar, ja que no hi havia suficients peces per a tots.

Primer, cadascú anava a la seva i ningú no podia acabar la seva cons-

Un grupet seguia intentant fer una cabana i, amb els meus suggeriments, anaven col·laborant per fer-ne una entre tots. Però la majoria jugaven amb les robes i reien com no els havia vist riure encara. I ho feien de dos en dos i de tres en tres! S'organitzaven per plegar les robes tot estirant-les a terra, les feien girar i reien, s'hi estiraven a sobre, les feien

moure amb el vent, s'embolicaven, inventaven jocs sense parar.

El que més em va cridar l'atenció va ser l'alegria que es respirava, la imaginació que mostraven i com jugaven en grups petits espontàniament. El joc que inventaven uns inspirava els companys.

Gairebé no hi va haver conflictes, només riures i jocs compartits! Segurament, si m'hagués capficat a acabar les cabanes allò no hauria resultat tan viu ni alegre, va ser molt millor que m'encomanessin l'alegria, mirar-los, valorar el que feien i riure amb ells. I, sobretot, seguir buscant maneres de donar-los possibilitats d'ex-

pressar al màxim tot allò que són capaços de fer i sentir.

«En general es creu que tenir un objectiu marcat és una cosa bona: que la persona sap què vol i ho persegueix; d'altra banda, tanmateix, aquesta situació li imposa unes ulleres com les dels cavalls: veu únicament i exclusivament el seu objectiu i res més. I passa, al contrari, que el que hi ha més enllà, el que surt del límit imposat en amplada i profunditat pot resultar molt més interessant i important.»

Ryszard KAPUSCINSKI
Ébano, Barcelona: Anagrama. ■



Un temps per a cada cosa

«Tot té el seu moment i sota el cel hi ha un temps per a cada cosa.» Així comença un dels poemes de l'*Eclesiastès* que segurament tots recordareu. A mi em fa pensar en el temps que tots tenim i que vivim de maneres tan diferents, segons la nostra edat, feina, cultura...

A la nostra civilització es valora anar de pressa, per «guanyar temps», es diu. En canvi les cultures orientals valoren molt anar a poc a poc. «Saben més dels camins les tortugues

Vivim en una societat en què sembla sempre que falta temps. Però, per sort, al parvulari el temps és elàstic, s'estira i s'arronsa segons les necessitats i els interessos. És una manera suau de viure les estones, sense compartiments estancs. L'arribada d'especialistes hi ha de col·laborar, més que fragmentar-lo.

Elisabet Abeyà

Un dia li vaig demanar a na Caterina, que només té cinc anys:

–T'agrada tenir temps?

Em va mirar estranyada i em va dir:

–M'agrada tenir temps, temps per jugar, però no m'agrada tenir temps quan he de fer una cosa que m'agrada i no arriba mai. Com l'altre dia que havia d'anar a la fira i em vaig posar molt nerviosa.

Jo em vaig quedar pensant en el temps, aquest temps que si el mirem amb el rellotge sempre dura el mateix i que si el mirem amb els nostres ulls humans és tan i tan diferent. A vegades pot córrer a poc a poc, amb els ritmes suaus de la natura i de les persones, seguint les estacions, el camí del sol un dia darrere l'altre. A vegades corre vertiginosament, quan volem

fer massa coses, en parlem a cada moment i el posem per excusa per tot allò que no fem. Moltes vegades diem: no tinc temps; no perdís el temps; no tinc temps per perdre; no hi serem a temps; corre que farem tard; ho faré quan tingui temps... I així a prop nostre els infants es van fent la seva idea del temps: una cosa que no s'ha de perdre, que passa veloçment, que no ens deixa fer el que volem, que no deixa que els nostres pares o els nostres mestres ens escoltin.

El temps, al parvulari, podem triar com el volem viure. Pot ser aquest tirà implacable o pot ser el temps amic que ens deixa viure amb plenitud i ens assenyala suauement els moments de descans, de joc, de menjar, de treballar.

A mi m'agrada el temps al parvulari perquè pot ser elàstic, perquè no tenim horaris rígids i no fa falta donar gaire presses als infants, perquè hem après que si mentre un fa una cosa i un altre en fa una altra no passa res, que si els infants estan passant gust de fer una activitat no fa falta que els hi tallem en nom de les presses, perquè no en tenim, perquè no sona a cada hora cap timbre que ens interrompi, perquè els treballs que fem sorgeixen de la vida del grup i es van enllaçant amb harmonia els uns amb els altres sense talls bruscos d'horaris ni d'assignatures com en altres nivells de l'ensenyament.

Crec que la manera suau de viure el temps i la no-compartimentació de les activitats i dels coneixements són unes maneres de viure a l'escola que es podrien estendre a la primària i a la secundària, però en comptes d'això sovint passa que copiem models d'organització d'a-





quests altres nivells i espatllem la flexibilitat del temps al parvulari.

A vegades hi ha recursos que ens podrien ajudar a millorar el treball i la convivència a l'escola i sovint amb un ús inadequat els convertim amb una eina de fragmentació del temps i dels coneixements. Estic pensant per exemple en l'arribada dels «especialistes» al parvulari. A les escoles que jo tinc a prop (no sé si és igual en altres redols), sol haver-hi a primària i també sovint a parvulari especialistes de música, d'educació física i d'anglès (a més a més dels anomenats «més u», dels de pedagogia terapèutica i els d'audició i llenguatge que atenen alguns infants). En principi són molt benvinguts a tot arreu, sobretot a les escoles molt massificades amb molts d'infants per grup, perquè això comporta en principi més mans, més ulls, més adults per atendre els infants. Podria ser una ocasió per fer un bon treball en equip i perquè els mestres juntament amb els infants aprenguessin «aquella cosa de la qual l'especialista en sap més».

Però la realitat no sol ser així. Passa sovint que aquesta arribada de l'especialista significa la retirada del mestre o de la mestra (moltes vegades per atendre veritables urgències del centre, com substitucions, ajudes als grups dels més petits, etc.) i això es tradueix per als infants en un simple augment dels adults de referència. Al llarg de la setmana els infants arriben a tenir entre cinc i set mestres diferents dins l'horari escolar i en poden arribar a tenir fins a dotze si arriben prest a «l'escola matiner» o es queden a dinar i en acabar la jornada a fer «activitats extraescolars». Amb molta freqüència la diferència de criteris, de maneres de fer, de

prioritats, és més que evident. A part del que significa anar passant de mà en mà segons l'horari, hi ha en tot això una conseqüència molt greu que és la fragmentació del coneixement. Abans de l'època dels «especialistes», la vida al parvulari era un tot. A vegades se'ns feia difícil destriar si estàvem treballant el llenguatge, la música, la plàstica o la psicomotricitat, perquè ens trobàvem immersos en activitats que ho englobaven tot. Ara ens podem trobar amb mestres que no canten perquè... «ja vindrà l'especialista de música», o amb mestres que no juguen perquè... «ja ho faran a educació física». Tot ho anam separant i dividint.

Ho exagerem un poc més a l'educació primària i un poc més a l'educació secundària, i després quan som grans i potser anem a la universitat o potser no, hem d'aprendre que havíem dividit massa, que tot ens ho havien compartimentat i que l'activitat humana és global i és un tot continu, que la música és a la base del llenguatge i la poesia, que les matemàtiques i el llenguatge tenen una estreta relació, que la ciència i l'art frueixen d'unes grans interseccions, que la salut no és un afer només dels metges sinó també dels arquitectes, que la

flexibilitat del nostre cos no ens servirà només per ser equilibristes sinó també per cantar bé. I així tantes i tantes coses. Per comprendre el món i per viure en aquest món haurem de tornar a unir el que havíem separat. Per què, doncs, tanta de pressa per separar els coneixements i fer bocinets de la vida?

A més a més d'aquesta fragmentació prematura, l'entrada dels especialistes al parvulari té sovint un efecte molt directe sobre com es viu el temps. Per fer coincidir els horaris moltes vegades hem d'interrompre les activitats dels infants i els hem de dir: «Correu que heu d'anar a classe de...!»

Hi ha altres factors que també influeixen negativament en el fluir del temps al parvulari. Per exemple, a vegades ens pensem que «coordinació» vol dir fer el mateix que els companys i per poder fer el mateix ens subjectem a llibres de fitxes o a treballs prefixats que uniformitzen i desmotiven els infants i, a més a més, angoixen els mestres perquè se senten forçats a fer-los fer.

L'angoixa dels adults influencia sense cap dubte els infants i així de mica en mica van aprenent a veure el temps com un enemic que ens encalça en comptes de veure'l com un simple concepte abstracte que pot ser un amic i un aliat.

«Tot té el seu moment i sota el cel hi ha un moment per a cada cosa.» El parvulari és un lloc ideal per viure amb plenitud aquesta sentència, per aprendre que hi ha un temps per córrer i un temps per esperar que les coses passin. ■

Elisabet Abeya és mestra de parvulari. a Mallorca.

Espai per a una creativitat sense límit

abril 2004

22

maig

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

MANLEY®

Com cada curs, INFÀNCIA proposa una visita. Enguany anirem a Castell d'Aro i Platja d'Aro, on podrem visitar dues escoles bressol i un parvulari.

Visita a
**Castell d'Aro
i Platja d'Aro**

Maig del 2004

La data està encara per confirmar. La trobareu a la nostra pàgina web: www.revistainfancia.org

Lloc de trobada: Associació de Mestres Rosa Sensat
Plaça del poeta Sitjà - Castell d'Aro

Hora de trobada: 10 h

Qui vulgui dinar a Platja d'Aro, ho hauria de confirmar a INFÀNCIA (tel. 93 481 73 80 o infancia@pangea.org).

L'escola de San Lorenzo de Moxos

Us convido a conèixer una mica l'ambient escolar d'un poblet de Bolívia, San Lorenzo de Moxos, on els infants es fan molt presents en la vida de cada dia, i on he viscut durant gairebé quatre anys: 1997-1998 i 2002-2003 (amb marit i filla de tres anys), alhora que he pogut treballar en una classe d'educació infantil, tot i no ser mestra de formació.

En arribar, San Lorenzo causa un gran impacte als sentits: un entorn increïblement verd, cases d'adob i carrers tan discrets que en cap moment trenquen l'harmonia de la natura, olors desconegudes, una sensació de calor que s'enganxa permanentment al cos i la visió de moltes persones que fan vida a l'aire lliure i corren a rebre qui arriba a visitar-los. En pocs dies, el cos ja s'ha adaptat a tota aquesta situació.

El procés d'adaptació mental ja és un pèl més llarg i complex, i va des de la idealització de l'entorn i les persones durant les primeres setmanes

En un poblet de Bolívia, l'autora va descobrir la seva vocació: treballar de mestra. Ens descobreix com el lloc la enriqueix. Per la diferència, la descoberta d'un món amb uns altres valors que posen en qüestió els nostres, per l'anàlisi de les injustícies que s'hi produeixen i la més gran generositat. També hi va constatar la importància d'una bona educació.

era tan ideal com esperàvem, per acabar arribant a la normalització, a l'anàlisi més crítica i comprensiva de la realitat on estem immersos, gaudint de tot allò positiu que ens aporta el privilegi de compartir la nostra vida de cada dia amb aquestes persones i en aquest ambient.

Les conseqüències personals de la vivència a Bolívia són molt significatives:

- L'enriquiment que comporta conviure, quotidianament, amb persones que porten a sobre una experiència de vida tan diferent, fonamentada en el dia a dia, i que ens ensenyen a relacionar-nos amb nosaltres mateixos i amb els altres des de l'acceptació i no tant de l'exigència, cosa que fa que siguem més capaços d'acceptar les nostres limita-

ció, fins i tot, mesos, passant tot seguit per la patacada de tocar de peus a terra i començar a criticar, des de la nostra mentalitat, tota aquella realitat que no

cions i capacitats, i les dels altres, d'una manera natural i lliure, sense complexos.

- Comprovar que les nostres necessitats materials són molt relatives i que podem viure amb molt menys del que ens pensem, sent conscients, però, que aquell entorn específic ens ho permet molt més fàcilment.
- El fet de trobar veritables testimonis de generositat dins una situació molt sovint crítica a l'àmbit dels recursos materials.
- Viure de prop i sentir la impotència davant les mancances d'aquests pobles que estan a la cua del món, fet que ajuda a viure la solidaritat de forma més real, sense manipulacions, trencant alguns tòpics.
- L'amistat i l'afecte que queda amb algunes d'aquestes persones.

Quant a vocació, aquesta vivència també ha estat decisiva per a mi. Haver treballat amb infants, tant dins com fora del sistema educatiu oficial, ha estat molt gratificant i m'ha fet veure com n'és d'important oferir-los una bona educació, tant en continguts acadèmics com afavo-

Fàtima Sendra

rint la seva autoestima i creativitat, exactament el que voldríem per a qualsevol nen o nena del món. La pobresa de San Lorenzo i de tants altres pobles es veu en gran part en aquesta debilitat del sistema educatiu escolar, que no pot ser suplert pels pares, que tampoc l'han rebut, i que acaba causant una generació de joves que marxen a les ciutats amb molt poques opcions i amb una gran probabilitat de ser explotats en un món laboral que cada cop reclama més formació. D'altra banda, els infants m'han permès reviuire aquella infantesa que ja feia uns quants anys que havia aparcat, i que ha estat un encert retrobar en alguns aspectes.

El poble

San Lorenzo de Moxos és un poblet de l'orient bolivià (de la conca amazònica) d'uns 1.500 habitants, envoltat de rius, boscos i aiguamolls, on tot creix i brolla, insectes de totes menes, animals salvatges, ocells preciosos. I, sobretot, és un poble ple d'infants.

Malauradament, aquestes terres es troben en gran part en mans d'uns quants terratinents ramaders que en treuen un profit personal, i que no són ni tan sols habitants originaris de la zona. És una llàstima veure les tanques que envolten grandíssimes extensions de terra que fan que els habitants hagin de caminar hores per trobar un petit tros de terra lliure per conrear.

Davant d'aquesta situació, la migració dels joves del camp cap a la ciutat és constant i creixent. Els joves deixen enrere un entorn rural que ells coneixen i dominen a la perfecció per acabar en un niu de marginació i pobresa a les ciutats. L'esperança dels pares és que els seus

fills emigrin a la ciutat amb el títol de batxillerat a la motxilla, cosa que els permetrà trobar una feina millor i ser més valorats. I aquesta esperança es basa en un fet real.

L'escola

L'escola de San Lorenzo té prop de 450 alumnes, des de *kínder* (cinc anys d'edat) fins a *tercero medio* (equivalent al que és primer de batxillerat). En els primers cursos el nombre de nens i nenes que estudien és molt semblant, però en els superiors hi ha molts més nois que noies, les quals aviat abandonen els estudis.

A Bolívia, l'escolarització comença als quatre anys, amb el *prekínder* i segueix als cinc anys, amb el *kínder*. Cap dels dos no forma part de l'escolaritat obligatòria. Després del *kínder* ja es comença la primària. A San Lorenzo, no s'ofereix el *prekínder* i es comença amb el *kínder*.

Actualment, encara s'està en el procés d'implantació de la Reforma educativa, amb els continus dubtes i conflictes que això comporta sobre com interpretar-la i aplicar-la i el debat sobre la manca de recursos materials per dur-la a terme, sobretot tenint en compte que es tracta d'una escola rural sense recursos econòmics, que el seu funcionament s'emmarca en un model educatiu molt tradicional i que els mestres no compten amb ningú que els guïi sobre l'aplicació de la Reforma.

Cal dir, però, que, malgrat l'austeritat material de l'escola, l'entorn ofereix moltes possibilitats per fer activitats educatives amb els infants. Davant de la mateixa escola trobem una gran diversitat de fulles d'arbres, llavors i

fruits, la possibilitat de treballar amb fang, anar fins al llac tot fent un passeig, sortir a mirar els insectes, etc. L'estona del pati, la passen a la plaça del poble, just davant de l'escola, on els nens poden córrer i pujar als arbres.

Els mestres

El mestre és una figura respectada i valorada per la gent del poble. Els pares, en general, donen tota l'autoritat als mestres sobre els seus fills. Com a contrapartida, es demana als mestres que duguin una vida discreta en el seu àmbit privat, i que siguin model per als alumnes dins i fora de l'escola. Això és important tenint en compte els nombrosos problemes d'alcoholisme que hi ha entre els homes del poble.

El perfil dels mestres és força variat, des de qui exerceix de mestre sense haver acabat els seus estudis de batxillerat, passant pel mestre batxiller, per aquell altre que ha cursat el batxillerat pedagògic, i arribant fins als normalistes (mestres que han cursat els estudis de magisteri); aquests darrers no són gaire nombrosos en l'àmbit rural.

Aquest poti-poti no deixa de ser una font de conflictes entre els mestres mateixos, ja que alguns exerceixen aquesta professió buscant un *modus vivendi* privilegiat en aquella zona (aconseguint un sou fix cada mes), però amb una clara manca de vocació que repercuteix en el seu rendiment i el dels seus alumnes. La Junta de Pares del poble fa temps que intenta que aquesta situació canviï, i s'està avançant a pas molt lent, perquè sempre es troben amb l'obstacle dels privilegis polítics de què gaudeixen alguns dels mestres.



(cosa que jo crec que en gran part és certa), i els mestres més antics, que defensen l'ús de mètodes més tradicionals en l'ensenyament, i mantenen els actes de cada dilluns des de fa anys (amb tots els alumnes en formació cantant l'himne nacional, i buits de cap altre contingut), la separació de sexes per entrar a la classe, la bata blanca per a les noies, etc.

Cal dir, a favor de tots els mestres, que la seva tasca no està gens compensada en l'aspecte econòmic, perquè el sou és molt baix, amb l'afegit que molts treballen més hores de les que el Govern els reconeix en els seus contractes. Això és realment desmotivador.

Des del Govern del país es tendeix cada cop més a professionalitzar el sector de l'ensenyament i incrementar els requisits per exercir com a mestre. De moment, s'ha començat amb la introducció dels batxillers pedagògics en el cicle de primària, que aporten noves idees i arriben al centre escolar amb molt d'entusiasme per aplicar la Reforma. Això causa un xoc frontal entre aquests nous mestres que, segons se'n diu, són massa permissius amb els infants i no han acabat d'entendre la Reforma



El que no ha ajudat gaire a acostar posicions és la manca de diàleg sincer entre tots els mestres. Cadascun s'ha dedicat a fer en el seu curs el que creia millor, sense haver-se fixat criteris comuns de funcionament.

Personalment, la meua postura ha estat la discreció, ja que tampoc he pogut aportar gaires coneixements pràctics sobre el tema, i no he passat del fet d'aportar alguna idea que vaig tenir ocasió d'observar estant a Catalunya. Per exemple, l'organització de racons dins el grup que vaig poder aprendre en una escola de Barcelona, i que també es preveuen en la Reforma educativa boliviana, va ser útil per a l'escola de San Lorenzo. La gran dificultat és que no es compta amb cap assessor pedagògic que pugui guiar els mestres en aquests temes, i aplicar una reforma partint de la pròpia llei no és fàcil per a ningú.

Els infants

Se sol dir que «els nens són nens a tot arreu», i jo crec que és ben cert. Tots volen jugar, riure i sentir-se estimats. Per la meua experiència en el grup de kínder i al poble, però, crec que els infants de San Lorenzo tenen alguns trets propis conformatos per la realitat que viuen, partint del fet que no m'agraden gaire les generalitzacions ni les simplificacions:

- Són infants molt autònoms, ja amb tres i quatre anys d'edat. Van a l'escola i tornen a casa totalment sols, cosa que també ho permet l'àmbit rural. Els primers dies de classe vaig insistir molt als pares que algun familiar vinqués a recollir els infants a l'escola, ja que per a mi era la cosa més normal, però molts no

venien, i després de molts nervis inútils per part meua veient com els nens marxaven tot sols vaig haver de claudicar, perquè els mateixos pares em van dir que els deixés marxar.

- En general, els infants no estan gaire acostumats al fet que un adult els dirigeixi la paraula per preguntar-los res o per conversar. Possiblement això es deu al fet que tots tenen germans més grans, que també són infants, i són els qui en tenen cura i passen gran part del dia amb ells. A més, cada infant té el seu sobrenom (*apodo*) i a casa seva no li diuen pel seu nom sinó pel sobrenom. Jo vaig creure més convenient anomenar-los pel seu nom. A causa de tot això, els primers dies de classe em va costar una mica aconseguir que es donessin per al·ludits quan em dirigia a ells.
- Són nens que desenvolupen molt aviat la motricitat, i de ben petits pugen als arbres amb molta agilitat i no tenen mandra de fer grans caminades.
- Els infants, quan reben algun present, sobretot si es tracta de menjar, sempre en guarden la meitat per dur-la als seus germans. Aquesta és una característica ben generalitzada en tots ells i, per a mi, ha estat una veritable lliçó. Els germans es cuiden molt entre ells.
- Aquests infants pateixen les mancances de casa seva, sobretot les materials. Normalment mengen dos cops al dia. Arran d'una iniciativa de la parròquia de San Lorenzo, cada dia reben el *desayuno escolar* abans d'entrar a l'escola i això fa que arribin a classe més desperts i contents. Aquestes deficiències alimentàries han d'afectar per força el rendiment escolar, i això es podia observar en alguns dels infants.

- Els infants participen de les activitats del adults. Alguns dels nens van a pescar amb els seus pares, moltes nenes surten al carrer a fer els encàrrecs de casa (comprar pa, carn, etc.). Són infants molt soferts, que acompanyen els seus pares tant si es tracta de fer llargues caminades com si es tracta d'aguantar tot el dia sense menjar mentre els adults ballen en les festes folklòriques, tan esperades per tots. I tot això ho viuen amb molta normalitat, i ho expliquen a classe amb entusiasme.
- Són infants amb una gran capacitat d'aprenentatge, i imagino que com qualsevol altre infant, aprenen amb més facilitat tot allò que fa referència al seu entorn habitual, en aquest cas tot allò referent a la natura. Un dia que parlàvem de les serps recordo el seu entusiasme aportant els seus coneixements.

Els nostre horari escolar era de 8 a 11.15 h. Les activitats que especialment agradaven els infants era quan explicàvem un conte, quan tocava fer racons, quan fèiem psicomotricitat i quan fèiem música (ja sigui aprenent una cançó o ballant).

Els problemes a classe es podrien resumir en els típics de manca de disciplina d'alguns nens i les consegüents dificultats de centrar-los l'atenció, i també els problemes de salut constants, que fa que alguns tinguin un absentisme elevat.

I jo, sense cap estudi formal en educació infantil, he descobert la meua vocació treballant amb aquests nens, intentant formar-me de manera autodidacta amb alguns llibres, però, sobretot, amb el dia a dia amb ells. Els agraeixo tot el que m'han ensenyat i a l'escola i el poble de San Lorenzo l'oportunitat que m'han donat. ■

Per què expliquem contes

Ja fa uns quants anys que el conte oral ha sortit de casa, de la cuina, de vora del bra-ser, del carrer a la fresca, de les habitacions del nens. Primer va entrar tímidament a l'escola, cap als anys seixanta, i ara ha arribat a espais impensables, com bars, castells, casals d'avis. Se n'expliquen per a totes les edats, a totes hores, n'hi han per a tots els gustos i necessitats. Com el xató, la calçotada, l'arròs a banda, els contes han deixat el redós familiar per formar part de la gastronomia cultural del país. Vist des d'aquí podem pensar que el conte ha retrobat el camí de la majoria d'edat, de la normalitat.

Aquest ressorgiment del l'ús del conte, no és pas fruit de l'atzar. D'una banda, hi ha una mena

El darrer mes de maig es va fer la III Trobada de Narradors dels Països Catalans a Torredembarra. Els narradors, amb els seus contes, es van escampar per tot el poble. Hi va haver contes per a petits i contes per a grans, contes de dia i contes de nit. Es va explicar, escoltar i també reflexionar. I aquí us presentem punts de reflexió sobre la narració de contes que van ser exposats i debatuts durant aquella Trobada.

car tot un ajuntament, tot un poble i uns quants narradors dels Països Catalans, per fer-los venir fins a la *Torre* per parlar i escoltar contes, i que amb activitats com aquestes es permet fer-lo present, és a dir, vivificar-lo.

Però també em temo que, com el xató o la coca amb recapte, el conte ha caigut –o pot caure– a la xarxa del consumisme.

Ja sé que no es veu prou clara la frontera entre la normalitat i el consumisme, en un món on els mateixos homes creem necessitats

d' enamorament, que sofrim alguns mortals que arriba a donar la força, la constància, la perseverança i totes les virtuts que vulgueu, a persones com Imma Pujol que ha estat capaç d'engres-

solament pel goig de consumir. Però, aquests darrers anys, la narració de contes –tot i la seva presència tradicional en la cultura infantil–, sembla que ha estat socialment redescoberta pels adults, uns adults –no són precisament la mare, l'àvia, el padrí o la tieta– que no saben, ni intueixen, res de les necessitats dels infants, però sí que saben i tenen un bon nas per intuir mercats, el de l'oci, el turístic, l'escolar, el de la moda, l'infantil, etc.

En una societat mercantilista com l'actual, tot ha de tenir un preu, i depèn dels beneficis comptables. Així la feina d'explicar contes ha passat a ser remunerada; de casolana, a pública, d'espontània, a programada. Aquest i molts altres elements han fet variar substancialment les formes tradicionals de la narració oral. La demanda social ha portat a la professionalització.

Ja hi ha gent que comença a dedicar-se professionalment a la narració de contes. Hi ha

M. Àngels Ollé

mestres que els fan servir per introduir didàcticament els continguts dels programes escolars; mentre que molts pares i àvies encara els fan servir a casa seva amb l'única finalitat d'encarrilar criatures.

Anant pel món, escoltant, mirant i parlant amb narradors i narradores, mestres, àvies i pares sobre el com i el què dels contes, algunes vegades em venen esgarrifances, tinc una sensació de desassossec. I quan em sento així em ve al cap la figura del fals heroi.

Teniu present la figura del fals heroi? En certes maneres de narrar no heu notat que no us els acabeu de creure?, que fan comèdia, que sobreactuen? Són falsos narradors, alguns actuen com si portessin una màscara.

El fals heroi dels contes meravellosos s'aprofita dels esforços del protagonista i de la bona disposició del rei, de la ingenuïtat de la princesa, i es fa passar per heroi. És molt llest, és capaç de fer passar gat per llebre, els enreda tots i, en alguns contes, arriba fins al banquet del casament amb la princesa sense ser descobert.

No trobeu que hi ha una certa semblança entre el fals narrador o la falsa narradora amb un fals heroi?

Però existeixen falsos narradors? I, en aquest cas, quin és el perfil del fals narrador?, us preguntareu. Quina és la diferència, entre el narrador i el fals narrador?

El vestit, l'edat, l'encant, la seva gràcia personal? El fals heroi no ho porta pas pintat a la cara, ni en el vestit, ni en el to que fa servir per parlar; apareix, l'escoltem i punt. El mateix fan els falsos o falses narradores: expliquen, escoltem, però més tard, quan ja ha marxat, ens tro-

bem amb la sorpresa que aquella història no ens ha quedat a dins, no ens ha deixat cap rastre, no ens servirà d'acompanyant a les hores solitàries.

L'heroi de qualsevol conte supera totes les proves amb l'objectiu de vèncer el monstre sense reparar amb l'esforç que això implica. I el fals heroi? El fals heroi, com per exemple el del conte «El tresor de la muntanya blava», o els de «La flor del panical», són uns aprofitats, volen la recompensa sense cap esforç.

Hi ha una versió moderna d'aquest personatge molt divertit i subtil; l'he trobada en el llibre *Desperta, Bella Dorment* de Jonathan Allen editat per Beascoa.

Que més o menys diu així: el príncep Albert tenia molt clar que costés el que costés havia de despertar la Bella Dorment per poder-s'hi casar. Per això, el príncep i el seu patge Sebastià van anar a buscar el castell de la princesa. Quan la van trobar el príncep la va voler despertar fent un xiulet, però la princesa no es va despertar. Després va agafar uns platerets,

la princesa ni es va moure. Llavors va agafar una guitarra elèctrica i, a tot volum, la va tocar, però la princesa va continuar dormint com un nadó, no es va moure ni per respirar. El príncep Albert ja començava a estar desesperat. Va agafar una maça i amb totes les seves forces va picar el gong una vegada i una altra, l'habitació sencera tremolava, però la princesa ni moure's. Llavors el príncep tot suat va treure



el seu trepant, una màquina trepanadora, i va començar a trepar aquí i allà, però la princesa seguia adormida plàcidament. El príncep se li va acabar la paciència, va agafar les seves coses i va cridar el seu patge Sebastià per marxar. En Sebastià, però, va mirar tendrement la princesa i abans de marxar li va dir:

—Ho sento, hem fet el que hem pogut —i li va fer un petó la galta.

Llavors els ocellets van començar a cantar, la princesa es va despertar i, encara que no era el que havia de passar, el cert és que la princesa es va casar amb el seu salvador, el patge Sebastià.

La història parteix d'un conjunt d'elements molt coneguts, un príncep, amb el seu ajudant i una princesa adormida; inicialment la història semblava ja molt coneguda, i fins i tot podem sospitar-ne el final feliç.

L'originalitat és que aquest príncep, tot i la seva obligació meravellosa de despertar la princesa, no es comporta com un príncep, i és el trist ajudant, que sense cap condició dinàstica, aconsegueix resoldre el problema. Les dues actituds davant la situació són ben diferents. El príncep busca un resultat ràpid i contundent, pensant solament en el que ell vol, i és precisament el patge, qui, actuant amb espontaneïtat, es deixa portar pels sentiments que aquella noia adormida li provoca i és capaç de despertar-la. No pensa en el resultat immediat, pensa en la persona, i actua sense cap interès d'èxit assegurat.

Escoltant contes explicats pels meus alumnes estudiants de magisteri, noto moltes vegades com la por, la inseguretat, dels narradors

novells els fa actuar com el príncep del conte de la Bella adormida, no encerten la manera. Potser perquè la raó de tot plegat solament respon a una obligació i no a un goig, o trien els contes d'acord amb uns perquèns pràctics, com ara una narració curta —per assegurar la memorització—, o superconeguda —per no haver de buscar gaire—, o que agradi als nens petits —seguint uns criteris nascuts del tòpic més generalitzats.

Podem pensar que hi ha unes certes qualitats personals, capacitat comunicativa, o el rodatge, l'aprenentatge, l'experiència, etc., no ho sé pas. Però sí que crec que l'etiqueta de fals narrador o narradora no és pas per sempre: la mateixa persona és capaç de segons on, o segons com, comportar-se com un fals narrador o narradora; tots tenim el perill de falsejar les històries especialment quan esperem solament l'èxit ràpid i segur, quan busquem el lluïment personal. Crec que és bo sentir i sofrir pel goig de la feina ben feta, però l'èxit amb un col·lectiu d'oients és difícil de mesurar. En els països on la narració oral no s'ha estroncat ni s'ha comercialitzat, i aquesta es produeix encara al carrer, es pot veure com les rotllanes d'oients que s'apleguen entorn del narrador són espais oberts on els oients entren i surten segons les seves necessitats i interessos. Valorar l'èxit d'un narrador pel silenci absolut de tres classes de parvulari o tres de primària, pressuposa demanar al narrador que tot explicant un conte faci de malabarista, pallaso, o home orquestra per assegurar l'atenció d'uns col·lectius molt diversos que es troben obligats a participar en l'activitat.

No confiem en el conte, i no ens l'acabem de creure. Els pares, cangurs i mestres en sabem molt, d'aquesta actitud; explicar contes perquè mengin, dormin o callin, arriba a cansar i llavors el conte per al narrador es transforma en un material feixuc. Així mateix els mestres que dins el llibre de text es troben contes ja triats pels autors, potser no acaben de trobar-hi la gràcia. Si expliquem un conte que no ens agrada, tenim tots els números per fer de fals narrador.

Desconfiem de la paraula i ens recolzem en reclams gratuïts. Cada narrador fa el seu camí, els seus temptejos per millorar la feina. Per poca experiència que tingui el narrador, descobreix ben aviat que molts nens, i els adults, tenien la imaginació adormida, mandrosa. Estan molt avesats a rebre diàriament moltes imatges que els estalvien la feina d'imaginar. En una escola bressol una mare em va dir un dia que el seu fill de dos anys no era capaç d'escollir un conte, però que era capaç d'endollar el vídeo i mirar tot sol contes de dibuixos animats. Molts nens de les nostres escoles són com aquest nen; per a ells les paraules són poc suggeridores, no els encenen cap imatge imaginària. Davant de tot això el narrador falseja el gran valor de les paraules i utilitza reclams gràfics o escènics, objectes, disfresses, etc., per atreure l'atenció dels oients. Pressuposem que els nens no ens entendran segons quin nivell de llenguatge utilitzem, fins i tot creiem que amb paraules no n'hi ha prou per assegurar la comprensió dels oients i busquem suports gràfics per explicar una narració senzilla. No veiem el perill que pot comportar habitar l'in-

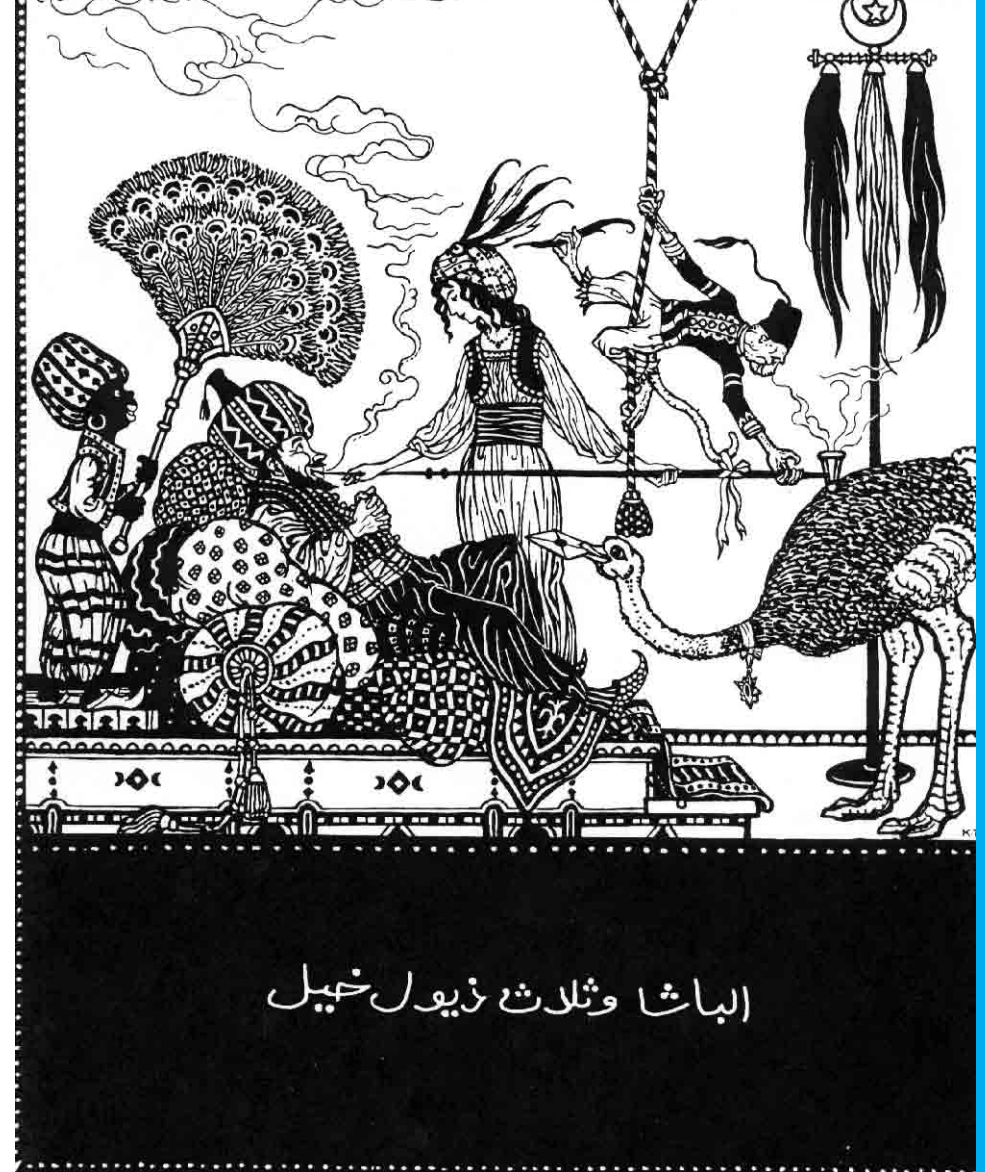
fant des de petit a no utilitzar la paraula per exercitar la imaginació i ajudem a crear la necessitat que les paraules sempre vagin acompanyades d'imatges gràfiques, limitant així l'exercici dels mecanismes imaginatius que les paraules suggereixen. Això fa que ens servim de reclams gratuïts i perniciosos, ja que els dibuixos, els objectes, els vestits, etc., que es poden fer servir per explicar contes poden arribar a obstruir l'activitat imaginativa individual, i distreure els oients del fil de la història, fins a arribar a ser el reclam, el centre d'atenció, i no la història. El mitjà pot arribar a fer perdre el valor del missatge. Cada conte no imaginat pel nen és una ocasió perduda per obrir, per exercitar, la imaginació infantil. Si la paraula escoltada de viva veu sempre porta un reforç gràfic, visual, tàctil, etc., per ser captada, ja que ella sola no el fa imaginar, què li passarà a aquest nen o nena quan es trobi sol davant de la paraula escrita?

Volem assegurar la comprensió dels infants i, per aquest motiu, estem disposats a rebaixar el lèxic, censurar la trama, etc. Els falsos narradors de vegades ho som perquè fem de censor, censurem la riquesa lèxica per assegurar la comprensió. La majoria dels aquí presents vàrem tenir la sort que quan ens van explicar el conte de la Caputxeta Vermella, els nostres narradors van parlar del bosc, del llop, o de la gerreta de mel, sense cap temor que nosaltres no compenguéssim el conte, perquè érem de ciutat i, de boscos espessos, foscos i perillosos, pocs n'havíem vist, o perquè abans d'anomenar el llop, la nostra narradora o narrador es van assegurar de si podíem tenir un coneixement previ

d'aquest animal. Tots sabem que, de cada conte, el nen en capta unes sensacions, un sentiments, una informació que es traspassen a partir del context de la història, i que precisament és aquest el que dona sentit a les paraules noves, les maneres de dir, utilitzats en cada conte. L'interès per l'adequació estricta de la història a les necessitats cognitives dels nens de vegades ens pot fer errar el camí.

Però la censura dels adults va més enllà, i ben bé en un altre sentit, i és la por que precisament la comprensió de les històries pugui fer patir les nenes i els nens. Aquesta actitud proteccionista fa que els narradors arraconin certs contes meravellosos. La protecció sentimental arriba a fer que aquells contes culturalment heretats –que pertanyen al nostre imaginari col·lectiu– siguin adaptats seguint els valors políticament correctes del moment. La por a la por del petits ens porta inconscientment a fer-los

viure una realitat plena d'estranyes paradoxes: d'una banda veuen imatges pels mitjans de comunicació d'una gran crueltat –solament cal tenir encès el televisor a l'hora de les notícies– i, de l'altra, se'ls està escamotejant les versions clàssiques i tradicionals de la Caputxeta Vermella. Pocs pares joves supor-



ten avui explicar el terrible fet de que l'àvia i la néta siguin devorades per un llop. Aquest detall de la història queda, en versions actuals, substituït per la presència d'una armari –segurament fet a mida–, on les protagonistes es poden amagar i sortir-ne quan ja ha marxat el llop, sanes i estalvies. Ja sé que em direu que les històries orals tenen les empremtes de tots els narradors que els han anat traspasant i que precisament s'hi poden recollir els valors que les distintes èpoques i societats han donat a uns fets determinats. Però, en el nostre cas, hi ha una actitud hipòcrita davant la formació emocional dels infants. Precisament els nostres nens i nenes hauran de viure i patir una societat com la nostra, cruel, injusta, on el concepte de l'esperança és imprescindible. Esperança que tenen els contes i que queda explicitada amb el final feliç, que ho és en la mesura que la trama sigui dura i difícil. Patiment i esperança, plor i alegria són sentiments bàsics en la formació emocional de qualsevol persona.

Jugant a dues bandes en l'espai dels petits de qualsevol biblioteca pots trobar-te amb un fals narrador. Crec que no hi ha cosa més difícil que explicar una història amb un doble



auditori, nens i pares, grans i petits. És molt fàcil caure en la temptació de fer certes concessions, com per exemple demostrar als pares, àvies o ties, que el narrador sap el que està fent, està explicant el conte als petits. Aquest plantejament porta molts narradors a explicar un conte, amb lentitud narrativa, gestualitat, repeticions injustificades, com si tots els infants fossin deficientes i les mares, àvies i ties, dèbils mentals. És el perill d'intentar infantilitzar extremadament qualsevol conte.

Cal assegurar l'atenció del públic exagerant els recursos narratius i sobreactuant?

Tot plegat és el preu de no saber, o oblidar el perquè, val la pena explicar contes.

Hi ha alguna relació entre per què val la pena explicar contes i per què a mi m'agrada explicar contes?

Suposo que hi ha tantes raons que justifiquen el perquè ens agrada explicar contes com persones. Per això hem d'acceptar que les motivacions estan lligades a un objectiu immediat i pràctic, com pot ser encarrilar criatures, o transmetre valors, coneixements, o com a iniciació del gust literari, la formació de l'hàbit lector, etc.

Però, segona esgarripança, els rondallaires o les rondallaires tenim prou clar que les narracions contenen sentiments, valors, normes, coneixements, arrelats a la mateixa història, que són la mateixa història, de manera que formen un tot, la trama literària d'una història, el llenguatge utilitzat, les figures poètiques, les frases fetes, etc.

Ara bé, els contes poden arribar a satisfer els objectius més diversos, però –sempre hi

ha un però, si no n'hi ha dos– solament la fe del narrador en la història i la seva qualitat permetrà que valors, sensacions, coneixements, etc., traspuïn i es puguin anar interioritzant. Els contes s'haurien de triar per les qualitats literàries, per l'originalitat, el lèxic, l'estructura narrativa, etc.; en resum, per la qualitat artística. Malauradament, quan els objectius didàctics pesen massa, no sempre tots els elements que formen el conte estan estèticament fusionats. La història i la seva forma oral han d'estar íntimament unides; els contes que ens han deixat senyal, que ens han penetrat, són generalment narracions ben construïdes, ben travades i molt ben explicades.

Solament les bones històries, ben narrades, amb amor i respecte, deixen un cert gust, unes empremtes que són els seus valors, coneixements, sentiments, etc., que, sense ser lliçons tradicionals, ens van ensenyant a viure.

Tot narrador o narradora ha de trobar el seu unicorn, saber quina és la raó, la motivació que el porta a narrar i actuar en conseqüència: buscar bon material, que faci sentir la necessitat de compartir la història i deixar-se portar pel conte triat i per la mirada dels oients.

El públic infantil pot ser molt manipulable, però també és prou llest per saber escoltar amb els sentits ben apagats. Esperem, però, que això no passi. ■

M. Àngels Ollé i Romeu és professora de la Facultat de Ciències de l'Educació de la Universitat Rovira i Virgili.

Entrevista amb Gösta Esping Andersen

Escola bressol = futur

Infància

Infància: *De què depèn, el benestar d'una societat?*

Gösta Esping Andersen: És obvi que el benestar d'una societat depèn de la combinació de tres factors: les polítiques socials públiques, el mercat de treball i la família. Les institucions públiques, a través d'instruments específics, incideixen sobre la distri-

bució dels recursos estatals, i defineixen els drets, atribucions i responsabilitats dels ciutadans. Aquestes polítiques efectivament afecten el nivell de vida de la població, i el nivell i la cobertura de les prestacions defineix el grau de protecció que poden exercir. D'alguna manera, les polítiques estatals delimiten «les

Gösta Esping Andersen és professor de polítiques públiques a la Universitat Pompeu Fabra de Barcelona, i autor, entre d'altres, de l'informe *L'arquitectura de l'Estat del benestar europeu en les pròximes dècades*, encarregat per la Unió Europea. En aquest informe, Esping Andersen explora el caràcter específic dels estats de benestar des d'una perspectiva comparativa, i desenvolupa la noció de règim de benestar, que designa la particular configuració d'institucions que proveeixen protecció social i modelen les oportunitats i les condicions de vida de la població. L'informe fa especial èmfasi a garantir l'educació de la infància per assegurar la pervivència de l'Estat del benestar europeu.

regles de joc» de la redistribució social i dels drets i responsabilitats dels ciutadans. Alhora, les polítiques envers el mercat de treball estipulen el grau de protecció enfront de les contingències del mercat —és el que es coneix com a «desmercantilització». El que ha passat és que durant els anys noranta es va produir un fenomen d'avenç de la desregulació i de predomini del mercat, i de precarització laboral i propostes de flexibilització a ultrança, simultani a un seguit de canvis demogràfics importantíssims, que per primer cop a la història han posat en dubte la viabilitat de l'Estat del benestar com a model de

provisió de béns i de serveis socials. Com deia, a més dels mercats de treball també s'han transformat les llars. Han canviat les famílies i, sobretot, les decisions de les dones. En aquest nou context, el paper de les famílies en la provisió de benestar és clau, perquè els canvis produïts en la divisió del treball en aquestes afectaran fortament l'escenari social.

Per tant, resulta essencial analitzar l'impacte dels règims de benestar sobre les dones, i sobre l'organització del treball femení en la cura de les noves generacions. Cal fer especial atenció al tema del treball femení fora de la llar, i a la compatibilitat de la participació de la dona en el mercat de treball amb temes com la fecunditat i la cura de la família. Aquests factors es converteixen en elements importants per a la conformació de l'Estat de benestar, ja que la manera com es proveeixen els serveis contribueix a definir les possibilitats de les dones per equilibrar les obligacions de l'àmbit laboral i de l'àmbit familiar.

I.: *Ens en podria donar un exemple?*

G. E. A.: En contextos en què no es troben presents els serveis de cura a l'infant, per exemple, les dones tenen força dificultats per entrar en el mercat de treball, cosa que alhora reforça la seva dependència del model tradicional familiar, caracteritzat per la presència d'un proveïdor home, que treballa a temps complet en una ocupació remunerada. En canvi, quan la política social inclou la provisió de les funcions de cura de manera gratuïta, s'incentiva la participació femenina, i això contribuirà a transformar les relacions vigents a l'interior de la família, dividint de manera

“La prioritat número u en la reconstrucció del sistema de benestar és la inversió en menors.”

més igualitària les responsabilitats i els drets entre els homes i les dones.

En aquest punt, cal remarcar que una de les trampes de la nova societat és un potencial equilibri de baixa fecunditat que sorgeixi de la poca possibilitat de les dones d'harmonitzar les seves carreres professionals amb les obligacions familiars. I hem de recordar que la baixa fecunditat és una de les raons que fan no sostenible l'Estat de benestar.

I.: *I què suggereix per augmentar-la?*

G. E. A.: La prioritat número u en la reconstrucció del sistema de benestar europeu és la inversió en menors. Cal repensar radicalment la política per a la família. Jo dono prioritat a combatre la creixent pobresa entre els infants; és a dir, en famílies amb infants al seu càrrec. Ara bé: quan pensem en polítiques per combatre la pobresa infantil o familiar, hem de veure si es pensa en transferències socials a les famílies o en assistència social a les famílies. És clarament



molt més productiu i eficient concentrar-se en el fet que les dones, les mares, treballen. La diferència en pobresa en famílies amb mares treballadores i no treballadores és de 3 o 4 cops. En unes altres paraules: en les llars on la mare treballa no hi ha, pràcticament, pobresa –o, si n'hi ha, és molt poca.

Així, la inversió s'ha de fer en favor de les dones, que són, clarament, la clau per disminuir l'asimetria democràtica en el futur. És per això mateix que la Comunitat Europea va decidir que abans del 2010 s'ha d'assolir un nivell d'ocupació femenina del 60 %. Avui, Espanya està només en un 38 %. Per un país com aquest, serà molt difícil arribar a aquest nivell.

I.: *Diu que les dones són la clau per reduir les desigualtats, però a Espanya, per exemple, només un 38 % treballen. Sembla difícil pensar que puguin influir gaire en les decisions que afecten les polítiques públiques. Ens podria explicar una mica més per què creu que poden influir positivament en l'estat del benestar europeu?*

“Una bona política de pensions comença per una bona política per als infants.”

G. E. A.: Per dos motius: el primer és en l'àmbit de macroequilibri, i el segon, en l'àmbit micro, dins de la pròpia llar. Si tornem enrere uns anys, i analitzem la situació de benestar en la llar tradicional, amb l'home com a únic perceptor d'ingressos en la família, veurem que aquest home –fins i tot un home sense gran qualificació– era més o menys capaç d'assegurar un nivell apropiat de benestar a la seva família. Avui això és cada cop més difícil, menys possible. Per cada any que passa, és cada cop més probable que una família amb un sol perceptor d'ingressos, amb una sola font d'ingressos, es trobi en situació de pobresa. I, com ja he dit anteriorment, el nivell de pobresa en famílies amb fills és 3 o 4 cops més reduït si la mare treballa fora de l'àmbit familiar.

En l'àmbit macroeconòmic, l'element essencial és la fecunditat i l'estructura del mercat de treball, perquè, com sabem tots, en gran part l'envelliment de la població europea es deu a la baixa fecunditat. Per tant, avui és molt important canviar la lògica del debat sobre la fecunditat. A Europa, la fecunditat ha de ser vista com un element decisiu del benestar social.

En aquest sentit, si mirem les dades és evident que per a les dones l'estructura del treball és fonamental. I si busquem els països europeus on hi ha un nivell de fecunditat relativa-

ment alt entre les mares treballadores, ens trobem que són dones que treballen en el que s'anomena «sector tou», en treballs relativament protegits de la competència. Resulta molt clara la forta concentració de les dones amb fills en el sector públic. Per exemple: les mares d'Escandinàvia estan pràcticament totes concentrades en treballs en el sector social, en l'ensenyament i en el sector públic.

Un altre exemple: hi ha evidències molt clares que l'home i la dona europeus tenen, com a mitjana, 2-2,3 fills. A Espanya, el nivell de fecunditat és d'1,2. La incapacitat de les famílies joves d'arribar als seus nivells de benestar ens mostra que alguna cosa molt greu està passant. Això és deu, en part, a la incompatibilitat, per les dones, d'exercir alhora el rol de mare i del rol de treballadora. En el debat de polítiques per posar remei a aquesta incompatibilitat hi ha bastant consens en el fet que es podria solucionar amb un paquet d'accés a escoles bressol, necessàriament subsidiades, i amb baixes de maternitat i parentals quan els infants són petits. Desafortunadament, això és necessari, però no suficient per solucionar aquesta incompatibilitat.

I.: *Necessari, però no suficient...*

G. E. A.: És un problema molt complicat. Hi ha altres factors, 2 o 3 elements bàsics que fan referència al problema de la incompatibilitat. Un és el tema dels infants petits a càrrec de la dona. Sabem per experiència que un sol infant no genera una gran incompatibilitat. La situació comença a complicar-se quan es té més d'un infant. Per donar un exemple: Dinamarca es un dels països que té el major índex d'ocu-

pació femenina entre les mares. La proporció de mares que tenen infants petits i que treballen a temps complet és del voltant del 60 %. És a dir: la gran majoria treballa a temps complet. S'ho poden permetre, en gran part, perquè es troben en un mercat de treball que fàcilment permet aquesta compatibilitat, que facilita treballar amb infants petits. Sobretot, qui ho permet és el sector públic. El problema està en el sector privat. És molt possible que hagin notat que el país amb més segregació de gènere en el treball és Suècia. És el país amb una participació femenina més gran, i alhora amb la segregació més gran de sexe en el món laboral. Les dones es concentren en el sector suau, no competitiu, sobretot en el sector públic, i els homes treballen sobretot en el sector privat, d'alta competitivitat. El sector privat no accepta les dones perquè sap, estadísticament, que la probabilitat de baixa per maternitat, etc., és molt alta. D'aquí la discriminació en el món empresarial. Una de les conseqüències perverses d'una política d'igualtat per a les dones acaba amb un efecte secundari molt desigual: una segregació extremadament forta.

Aquest és un dilema molt complicat que hem de resoldre si volem aconseguir polítiques que no només millorin la compatibilitat entre el rol de mare i el de treballadora, sinó també la igualtat de gènere.

I.: *Molt bé: cal, per tant, invertir en les dones, perquè puguin incorporar-se massivament al món laboral. Però què passa amb les famílies, amb els seus fills, si la provisió d'escoles bressol és insuficient?*

G. E. A.: La segona prioritat, i és urgent, és invertir en el desenvolupament cognitiu dels

infants, i fer-ho ara. És molt clar que els requisits bàsics cognitius i d'educació seran fonamentals per a les oportunitats de vida dels infants en el futur.

Per què és una prioritat? Europa necessita, per seguir creixent, que en els propers vint o trenta anys les generacions joves siguin productives. No podem permetre'ns perdre productivitat potencial. I com es desenvolupa el treball? És imprescindible un fort nivell de coneixements, capacitats cognitives per assegurar-se oportunitats de vida en el futur. Malauradament, sabem massa bé que les desigualtats cognitives i els fracassos escolars estan fortament relacionats amb la classe social d'origen. L'herència social és igual de forta avui que en l'època dels nostres avis. Per aquest motiu és urgent dirigir polítiques a l'objectiu de desenvolupar les capacitats cognitives dels infants, sobretot dels que venen de classes humils. Per sort, una de les polítiques que ajuden les mares a treballar és la mateixa que beneficia el desenvolupament cognitiu dels infants: escoles bressol i parvularis d'un alt nivell de qualitat.

Alhora, des d'aquest punt de vista també hi ha un argument de justícia social molt clar.

“Hem calculat les despeses d'eliminar la pobresa econòmica en les llars amb infants a Europa. És extremament barat.”

Les oportunitats de vida en el futur depenen fortament d'alts nivells cognitius i d'escolarització. Més o menys podem afirmar que una persona que no ha anat a l'escola secundària està condemnada, en el futur, a la precarietat, a una vida molt problemàtica, que permetrà poca acumulació i escassos drets socials al moment en què es vulgui jubilar. Jo sempre faig servir aquest slogan: «Una bona política de pensions comença per una bona política per als infants», perquè el benestar dels infants avui és el que hem d'atendre per prevenir els riscos d'aquí a 50 anys.

I.: *En tot moment vostè s'està referint a escoles bressol i parvularis de qualitat, però al començament també ha esmentat la possibilitat de fer transferències socials a les famílies. Sembla que els governs s'inclinen per aquesta segona opció: donar xecs a les famílies, més que bastir una xarxa de serveis de qualitat suficients per cobrir les demandes o necessitats de la població. Com s'entén? Quina opció és més adequada al moment actual?*

G. E. A.: La pregunta, si l'he entès bé, és sobre una renda mínima bàsica del tipus francès versus la provisió de serveis. El cas francès i altres semblants en països europeus tenen un objectiu força precís: cobrir els riscos de persones que estan en situació de marginació. És una innovació sobre la tradició d'assistència social als pobres, però en una forma nova, amb un caràcter més de dret. La qüestió de la renda mínima garantida és molt discutida, però el cert és que, si volem una renda mínima garantida que asseguri un benestar suficient, el cost és impossible. En el cas espanyol seria l'equivalent a un 80 % de la despesa pública. És a dir, si no tenim la possibilitat d'incrementar el nivell d'impos-



tos podem desmantellar pràcticament tot el sector públic, tota la infraestructura pública. Jo penso que en aquest nivell de despesa no és una alternativa possible ni realista.

Ara bé, hi ha un argument molt fort a favor d'un tipus de garantia mínima incondicional en famílies amb infants al seu càrrec. Sabem que la pobresa durant la infància té efectes molt negatius i problemàtics, per exemple, sobre el desenvolupament cognitiu. Per tant, hi ha un argument doble a favor d'introduir una garantia a famílies amb infants. El primer és per maximitzar les oportunitats dels infants, i el segon és en interès de tota la societat com a conjunt, per maximitzar la situació futura dels infants avui. A més, aquí hi ha una altra sorpresa molt positiva: hem calculat les despeses d'eliminar la pobresa econòmica en les llars amb infants a Europa. És extremadament barat. En el cas espanyol seria del tipus del 0,13 % del PNB.

L'altra part de la pregunta era sobre la provisió de serveis. Aquí estic parlant sobretot

“Un sistema molt fortament basat en estructures privades és molt perillós.”

d'escoles bressol universals o de subsidis per a aquestes. Hi ha un corrent entestat a dir que el seu cost és extremadament elevat. Si fem una foto de la situació en aquest moment exacte, aleshores sí, els números surten malament des del punt de vista de la despesa addicional que es necessita per finançar una xarxa d'escoles bressol i parvularis o subsidis suficients per permetre l'accés de totes les famílies a aquests serveis. Però aquesta manera de calcular és falsa. Podem calcular-ho tenint en compte l'augment d'impostos que es dona quan la mare canvia el seu paper, de tenir cura dels infants a casa a sortir a treballar. Sabem que si una dona interromp la seva vida laboral quan els fills són petits, això té un efecte molt fort sobre l'acumulació de la seva renda a través de tota la seva vida laboral, més o menys de dos punts percentuals si treballa tota la seva vida. Si, en canvi, no interromp la seva vida laboral, i si té accés a escoles bressol, aquesta pèrdua acumulativa del 2 % desapareix. Aquesta xifra cobreix molt més que el cost de proveir els infants amb escoles bressol subsidiades durant aquest període inicial de 4 o 5 anys. És a dir, que és econòmicament rendible invertir fons públics en accés a escoles bressol. També hem calculat quin ha de ser el subsidi públic per garantir l'accés a les escoles bressol. La regla és que al

voltant de 2/3 de tot el cost subsidiat pot permetre al voltant d'1/3 del cost a la pròpia família. Suposo que això respon a la pregunta.

I.: *Vostè parla de subsidis per garantir l'accés a escoles bressol, o de provisió universal d'aquestes. Quin rol juguen, en aquest entorn, les organitzacions civils –fins i tot d'estructures informals– de tota mena que estan oferint aquests serveis?*

G. E. A.: Jo no dispo de grans criteris en favor o en contra, per exemple, de la participació d'ONG o institucions civils en el sector de l'educació infantil. Com sabem tots, en tota la política social les ONG tenen un paper amb dues característiques. D'una banda, són simplement més capaces de penetrar en racons on l'Estat del benestar té dificultats per accedir (és el cas, per exemple, de la immigració il·legal o la drogaddicció). Però en els serveis de tipus més universal, com per exemple l'educació infantil –o també, per posar un altre cas, la cura de la gent gran–, és relativament poc important si les atencions són de caràcter governamental o no governamental. Sabem del cert que si no són governamentals els seus fons depenen quasi exclusivament de fons públics. En la meva opinió, no és de gran importància si les escoles bressol les construeix el sector públic o no. L'important és la regulació de la qualitat i les normatives pedagògiques dels centres.

I.: *Això podria interpretar-se com una defensa de la privatització dels serveis públics, i en concret de l'educació infantil...*

G. E. A.: Indubtablement la incidència de les polítiques neoliberals, que du a la privatització de les polítiques socials és un fenomen molt més fort a Amèrica que a Europa. Però

tot i això hi ha dos elements que val la pena assenyalar. El primer és que, quan es parla de polítiques socials, és molt important pensar en les generacions i en el risc de cada generació. Hi ha generacions amb sort i generacions sense sort. Parlant, per exemple, dels jubilats: si les pensions avui estan anivellades és perquè la vida d'aquesta generació de jubilats va ser, en general, bona. Van començar a treballar després de la Segona Guerra Mundial, han viscut l'època de l'or, el boom econòmic. Han acumulat riquesa i recursos. Així, per a aquesta generació, públic o privat té poca importància. Si mirem, en canvi, la generació anterior a aquesta, veiem que va ser una generació amb mala sort. Eren joves en la Primera Guerra Mundial, van viure la crisi dels anys trenta i la Segona Guerra Mundial. Aquesta va ser una generació amb pocs recursos al final de la seva vida.

El dilema de les privatitzacions de les pensions i d'altres polítiques socials d'avui –la provisió pública d'escola bressol i parvulari, per exemple– és que no sabem del cert com serà la vida dels qui ara són infants i joves. És molt difícil preveure com viurà la generació dels nascuts en els últims deu anys. Però jo tinc sospites que gran part dels joves d'avui acabaran amb una vida més semblant a la que he qualificat com a «mala sort». Per exemple: a Espanya, avui hi ha un 30 % dels joves que fracassa a l'escola, que no acaba la secundària. Molt probablement en el futur aquest 30 % tindrà una mala qualitat de vida. És per això que un sistema molt fortament basat en estructures privades és molt perillós. ■

El mètode de la mare **cangur**

Adolfo Gómez Papi

El contacte pell amb pell entre el nadó prematur i la seva mare permet establir els vincles entre mare i fill, accelera la maduració neurològica del prematur, torna a la mare el paper d'actriu principal, augmenta la confiança i seguretat de la mare envers la cura del seu fill i permet i afavoreix l'alletament matern.

Quan una parella decideix tenir un fill, l'imagina grassonet, actiu i sa, un infant que immediatament s'incorporarà a la família. Si el bebè neix abans d'hora, si neix prematur, se'l separarà dels pares i se'l col·locarà dins una incubadora. Com més immadur sigui, més cables i tubs portarà i més petit, vermell i transparent serà, i tot plegat configura una imatge molt impactant per als seus pares (vegeu la figura núm. 1). Davant aquesta situació, és molt probable que els pares experimentin sentiments de «dol», culpa, preocupació i, fins i tot, de rebuig (de fet, els maltractaments infantils són més freqüents en prematurs).

La immaduresa del prematur es manifesta amb la incapacitat de mantenir la temperatura corporal, la predisposició a infectar-se, la tendència a respirar de manera periòdica i, fins i tot, a fer apnees (oblidar-se de respirar), la

per a la seva supervivència com ara els de recerca i succió, i la intolerància d'altres aliments que no siguin la llet humana. Com més immadur és el prematur, més exagerades i probables són aquestes manifestacions.

Els darrers avenços en neonatologia han permès reduir la mortalitat neonatal de manera significativa a tots els països desenvolupats. Ara els prematurs surten molt aviat de l'estat crític i resten durant molt de temps dins les incubadores en molt bones condicions (vegeu la figura núm. 2). Però, fins fa poc temps, no permetíem tocar aquests prematurs per la por de les infeccions. Així, era molt difícil establir vincles afectius entre els nadons prematurs i els pares (vegeu la figura núm. 3). Els únics estímuls tàctils que rebien eren agressius (pun-

síndrome de *distress* respiratori idiopàtic del nadó (malaltia de les membranes hialines), la manca dels reflexos necessaris

xar-los, explorar-los), sentien el soroll continu del motor de la incubadora i eren sotmesos a la llum artificial durant les 24 hores del dia.

Mètode de la mare cangur (MMC)

L'any 1979, els doctors Rey i Martínez de l'Hospital San Juan de Dios de Bogotà van idear un sistema revolucionari d'atenció als prematurs. Tenien pocs mitjans econòmics, mancaven incubadores i la mortalitat dels prematurs era molt elevada. Van pensar a posar els prematurs en contacte pell amb pell entre els pits de la mare les 24 hores del dia. Sorprenentment, amb el mètode de la «mare cangur» la mortalitat neonatal es va reduir molt significativament i es va apropar a la dels països industrialitzats. Aquests resultats van estimular l'interès dels pediatres americans i europeus i, a poc a poc, la pràctica del mètode cangur s'ha estès.

S'han descrit nombrosos avantatges del MMC: millora de la termoregulació i la corba de pes; acceleració de l'adaptació metabòlica; menys episodis d'apnea, infeccions (incloses

les intrahospitalàries) i necessitats d'oxigen; facilitació de l'alletament matern; reducció de l'estada hospitalària i augment de l'autoconfiança de les mares en la cura dels fills prematurs.¹

Quan se'l col·loca nu damunt del tòrax de la seva mare, s'estimula en el nadó el record d'experiències intrauterines (el so del cor matern, el moviment continu del tòrax, les característiques de la veu materna, etc.) que el tranquil·litzen. La mare se sent motivada a acaronar-lo i comença així l'estimulació somatosensorial. El contacte és íntim i molt emotiu i afavoreix el lligam afectiu i la interacció mare-fill. Durant el mètode cangur, les variables fisiològiques del prematur resten normals, la temperatura és estable, la respiració es fa regular i profunda, la freqüència cardíaca s'estabilitza o augmenta lleugerament. El nen té períodes més llargs de repòs (alerta reposada, son profund, menys activitat muscular, plora menys). Les mares se senten més participatives en la cura del nadó prematur, l'estimulen i li donen la seva llet. El mètode cangur facilita i allarga l'alletament matern.

A Trieste (Itàlia), l'any 1996, ens vam agrupar els pediatres i les infermeres de tot el món amb experiència amb el MMC. Es va definir el MMC com el contacte pell amb pell entre el nadó prematur i la seva mare, el més precoç, continu i perllongat possible amb alletament matern, per tal que mare i prematurs puguin beneficiar-se dels avantatges. Hi ha països on el MMC és l'únic recurs per tirar endavant els prematurs i es practica dins el centre hospita-

lari i de forma ambulatoria, amb alta hospitalària molt precoç.

A hospitals de països desenvolupats amb alta tecnologia, el MMC es pot aplicar a prematurs de qualsevol edat gestacional, pes i tipus de malaltia. S'ha d'oferir a totes les mares i és particularment beneficiós per a les mares adolescents o amb problemes socials. També es pot practicar amb els pares o algun altre familiar, com a suport al paper de la mare. La UCI de prematurs ha d'adoptar una política de portes obertes, ha de tenir cadires còmodes per a les mares i donar-los la informació adient sobre el MMC i l'alletament matern en prematurs. El MMC pot aplicar-se en totes les fases de l'hospitalització, ha de ser el més perllongat possible (el prematur ha de restar almenys una hora en contacte pell amb pell amb la mare cada vegada) i el més freqüent possible.¹

Alimentació del prematur amb llet materna

La llet de la pròpia mare és l'alimentació adient per al prematur per la seva composició única, la major biodisponibilitat (terme semblant a digestibilitat) dels seus components, les propietats immunològiques (defensives) i la presència d'enzims, hormones i factors de creixement.^{2,3} Està demostrat que els prematurs nodrits amb llet de la seva mare i que fan el MMC tenen menys infeccions intrahospitalàries: la mare sintetitza immunoglobulines (defenses) específiques davant els gèrmens de la seva pell i els de l'àrea de nadons que ella ha anat incorporant i que són els responsables de les infeccions intrahospitalàries. Així, donant la seva llet i fent el MMC amb el fill, el nodreix i li confereix protecció.



Figura 1. Com més petits, més connectats de cables i tubs.



Figura 2. Ara surten aviat de l'estat crític, però passen molt temps a la incubadora.

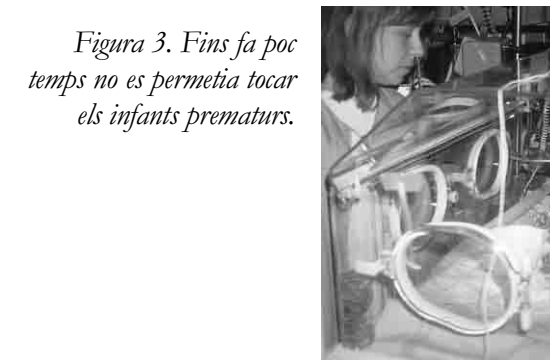


Figura 3. Fins fa poc temps no es permetia tocar els infants prematurs.



Figura 4. El Gerard còmode en la catifa de pèls càlida del seu pare.



Figures 5-7. En Joan es belluga entre els pits de la seva mare fins que troba el mugró.



Figura 8. Es va decidir que s'agafarien al pit sense tenir en compte la mida de l'infant.



Figura 9. La majoria estan relaxats, amb les mans obertes.

La nostra experiència

Quan neix el nen prematur, una infermera de la Unitat de Nadons informa la mare de l'estat del fill i de la importància que el nodreixi amb la seva llet. A més, li explica com funciona el tirallets. Administrem la llet per sonda gàstrica (directament a l'estómac) als prematurs que no tenen reflex de succió, en les primeres 24-48 hores en quantitats creixents segons el pes del prematur.

Vam començar el maig de 1994 a posar en pràctica el mètode de la mare cangur al nostre hospital. La implantació forma part d'un programa d'estimulació precoç i d'al·letament matern del prematur. Encara que ha representat un canvi important en l'atenció del nadó i un increment de les càrregues de treball, el mètode cangur ha tingut una acollida molt bona per part del personal d'infermeria. A més, ha resultat altament satisfactori per a les mares.

El primer cop que es posa entre els seus pits el seu fill vestit tan sols amb el bolquer i un barret, moltes mares ploren d'emoció. La mare de l'Estefania no s'ho creia, quan li vam posar la filla de menys de 1.000 grams a «fer el cangur». Se li van entelar les ulleres. Mentrestant, en vam monitoritzar i enregistrar les constants vitals i la temperatura. L'Estefania rebia la llet de la mare per sonda nasogàstrica mentre gaudia del contacte. El pare del Gerard va ser el primer pare a posar-se el seu fill al «cangur». L'home n'estava orgullós i el seu prematur semblava còmode damunt la càlida catifa de pèls (vegeu la figura núm. 4).

En Joan va pesar 1.500 grams en néixer, va patir una asfíxia neonatal i va necessitar respiració artificial les primeres 36 hores de vida. Quan

el vam posar «al cangur», només preteníem afavorir-li l'estimulació. En Joan es bellugava entre els pits de la mare fins que va trobar el mugró. I el va succionar (vegeu la figures 5-7). Ens vam quedar bocabadats. Tot plegat, era molt sorprenent perquè, abans, els prematurs, amb la seva immaduresa, no toleraven els biberons i s'havien de nodrir per sonda. I si el Joan podia fer-ho, per què no els altres prematurs? Així que vam decidir que s'agafarien al pit independentment de la mida del prematur, del volum del pit de la mare i del nombre de prematurs (vegeu la figura núm. 8). I comprovarem que els prematurs eren capaços de prendre la llet directament del pit de la mare des de la setmana 31 postconcepcional (34 ± 2 , dades sense publicar).

En l'actualitat, el MMC forma part de la rutina d'atenció al nadó prematur. Les mares són informades, prèviament, dels avantatges i de la tècnica. Molts prematurs reben el «cangur» coincidint amb les preses al pit i s'hi estan d'una a tres hores cada vegada. Se'ls prenen les constants abans, durant i després del MMC i s'enregistren juntament amb les respostes conductuals de la mare i el nadó. La majoria de prematurs estan relaxats (mans obertes) (vegeu la figura núm. 9) damunt la mare i en pocs casos manifesten incomodat (punys tancats, ganyotes). De fet, es troben tan bé que normalment estan adormits o dormen profundament. I si estan desperts, els trobem en alerta tranquil·la, mirant al seu voltant i, fins i tot, fent un somriure (vegeu la taula núm. 1).⁴ Durant el MMC, les mares miren els fills (vegeu la figura núm. 10), els toquen (vegeu la figura núm. 11), els somriuen, els parlen (i els canten

cançons infantils) i, quan tenen més confiança, juguen amb ells (vegeu la taula núm. 2).⁴

El MMC és una tècnica sense risc: no s'ha modificat la mortalitat neonatal ni tenim més infeccions (més aviat, al contrari). Com que els prematurs maduren abans i tenen molt més contacte amb les mares, n'hem aconseguit avançar l'alta i millorar la confiança de les mares en la seva capacitat d'atendre els fills un cop siguin a casa. Els petits problemes que puguin sorgir al domicili se solucionen a la consulta d'alletament, on es visiten cada dos o tres dies fins que aconseguen els 2,5 quilos de pes. Per ara, el MMC es practica solament dins de l'hospital, però les mares ho poden fer, si volen, al seu domicili (vegeu la vegeu la figura núm. 12). ■

Adolfo Gómez Papí és metge del Servei de Pediatria de l'Hospital Universitari de Tarragona Joan XXIII i professor de la Facultat de Medicina i Ciències de la Salut de la Universitat Rovira i Virgili.

Bibliografia

CHARPAK, N., Z. FIGUEROA I A. HAMEL: *El método canguro*, Bogotá: Mc Graw-Hill Interamericana, 1997.

1. CATTANEO, A., i altres: «For the International Network on Kangaroo Mother Care. Recommendations for the implementation of kangaroo mother care for low birth weight infants», *Acta Paediatrica*, núm. 87, 1998, pàg. 440-445.
2. PEREIRA, G. R.: «Nutritional Care of the Extremely Premature Infant», *Clin Perinatol*, núm. 22, 1995, pàg. 61-76.
3. Gómez Papí, A.: «Lactancia materna en prematuros», *Bol Pediatr*, núm. 37, 1997, pàg. 147-152.
4. CLOSA, R., i altres: «Método canguro en recién nacidos prematuros ingresados en una unidad de cuidados intensivos neonatales», *An Esp Pediatr*, núm. 49, 1998, pàg. 495-498.



Figures 10 i 11. Les mares miren els fills, els toquen, els canten cançons.

Taula núm. 1. Conducta del prematur (n=403) durant el MMC		
	% de MMC	n de MMC
Mans obertes	86	347
Punyets tancats	5	19
Somnolent	51	207
Adormit	31	126
Actiu	10	41
Alerta	37	149
Mira al seu voltant	25	99
Somriu	14	57
Fa ganyotes	11	43

Taula núm. 2. Actitud de la mare cap al prematur (n=403) durant el MMC		
	% de MMC	n de MMC
El mira	99	397
El toca	81	328
El somriu	77	311
El toca i hi juga	53	213
Cap resposta	0	0

Menú degustació amb **colors** de fons

Rates de Biblioteca

En el menú degustació d'avui presentem un assortit de contes amanits amb diferents espècies de colors. Les històries que en resulten són lleugeres, picants, intenses i refrescants, però totes faran les delícies dels comensals. Els plats que us oferim arriben sempre condimentats amb el toc específic del fer de les Rates. I és que els hem triat deixant-nos dur per l'olor dels productes literaris més frescos, sense oblidar els d'altres temporades, que només es troben remenant en els millors rebosts. ■

Primer plat

Amanida de colors pintats a l'oli localitzats per la fada Magenta a petició de la Terra.

ESCALA, Jaume, i Carme SOLÉ:
Magenta, la petita fada,
Barcelona: Lumen, 2003.



Entrant

Cua de Banyeta enroscada sobre fons

blanc del pol,
groc del desert,
verd de la selva,
blau del mar...

DURAN, Teresa, i Neus BRUGUERA:
Banyeta, Barcelona: Destino,
2003.

Segon plat

Sopa de nap gegant
amb lleuger gust de
parella de vellets,
de vaca, de porc, de gat,
de gallina, de canari
i de ratolí famolenc.

TOLSTOY, Aleksei, i Niamh SHARKEY:
El nabo gegant, Barcelona:
Omega infantil, 2002.



Postres

Poesia escollida del llibre

MANENT, Marià, i Teresa MARTÍ:
Espígol blau, Barcelona:
Barcanova, 1997, col. Sopa de
Llibres núm. 21.

És roja la rosa
i l'espígol blau,
ben meva series,
jo teva si et plau.

Blancs com neu els lliris (fragment)



Rondalles ortofòniques

Els **set** germans**Elisabet Abeyà**

Avui us presentam una rondalla del recull de mossèn Alcover. Tracta de set germans, godans, cabotans, de la sala pambolians, que es volien menjar una llebre i es varen menjar un moix.

Els infants no la troben gaire estranya perquè, no són moltes vegades els nostres cognoms també una mica estranys i embarbussats?

Hi ha moltes variants d'aquesta rondalla, per exemple al recull de Joan Amades trobareu «Els tres fadrins digodins, de la sala capotins, pimpoladins» i també «Els tres germans, colans, bufans, entrampolicans».

Com sempre en aquest tipus de rondalles, les podeu escurçar o allargar segons l'edat i la disposició dels oients. ■



Això eren set germans, godans, cabotans, de la sala pambolians. I agafaren una llebre, godera, cabotera, de la sala pamboliera. La dugueren a sa madona perquè els ho aguiàs. Sa madona, què fa? Com els veu tan godans, cabotans, de la sala pambolians, s'estotja sa llebre per ella, i els aguia un moix, gotós, cabotós, de la sala pamboliós.

Sa madona els crida i els diu:

–Vet aquí aguiada sa llebre, godera, cabotera, de la sala pamboliera.

I què fan ells? S'asseuen a taula, i amb quatre bocinades s'acaben aquell aguiat.

Però un d'ells tengué s'acudit de guardar ets ossos. Se'ls mira de prim compte i veu que no eren de llebre sinó de moix.

Ho conta a ets altres germans, i tots set envesten sa madona com a llocifers, cridant:

–Mos heu aguiat un moix, gotós, cabotós, de la sala pamboliós, en lloc d'aguiar-nos aquella llebre, godera, cabotera, de la sala pamboliera.

–Oh, no! –diu sa madona.– Sé ben cert que era una llebre, godera, cabotera, de la sala pamboliera!

–Un moix era ell! –diuen aquells traient foc pes queixals.– Sí, un moix, gotós, cabotós, de la sala pamboliós.

–I jo vos dic que no! –diu sa madona.

–I noltros vos deim que sí! –diuen es set germans.

Després d'escobletjar-se una bona estona si s'aguiat era moix o llebre, a la fi diuen ells:

–Anem en es batle a aclarir-ho!

–Anem-hi! –diu sa madona.

Se n'hi van, manades fetes; i es batle, com veu aquella tropa tan desiversa, diu:

–I ara què cercam per aquí? Què és això?

–Què ha d'ésser! –diu sa madona.– Que aqueis set m'han duïta una llebre, gotera, cabotera, de la sala pamboliera perquè els l'aguiàs. Els l'he aguiada tan bé com he sabut. La s'han passada com a murtrons de floquet; i ara, redons com un tudó, són venguts a moure'm un escàndol, dient que, en lloc de sa llebre, els he aguiat un moix, gotós, cabotós, de la sala pamboliós.

–I és ben ver que era un moix –diuen tots set.

–Mostrau com! –diu es batle.

–Ets ossos de lo que mos aguiàreu, diuen es set.– Ells parlen per noltros, senyor batle.

Es batle es mira aquells ossos de prim compte i s'exclama:

–Això són ossos de moix, gotós, cabotós de la sala pamboliós. Per tant, pagau cent sous!

I sa madona bitlo-bitlo hagué de munyir es cent sous, com dos i dos són quatre, anant-se'n tota morrotosa, mentre se n'anaven botant i fent giscos i tirant es capell a l'aire es set germans, godans, cabotans, de la sala pambolians.

I jo me'n vaig venir amb un capellet de vidre. I ets al·lots pes camí, maquets i maquets! I no me'n deixaren bocí. ■

Rondalles mallorquines d'en Jordi des Racó, Palma: Editorial Moll, tom xv.



Parlant de ludoteques

Com cada dos anys, se celebren les *Trobades d'Atzar*, ara ja en la IV edició. És un espai comú de reflexió per a tots els que estan vinculats al món de la ludoteca i de l'educació a través del joc. S'hi recolliran treballs d'arreu i es demana la participació activa amb la presentació d'experiències. També s'hi presentarà el vídeo i l'estudi que s'ha fet sobre les ludoteques catalanes.

Data: 27 de març d'enguany.

Lloc: Centre Cívic Barceloneta

Conreria, 1 - Barcelona

Més informació

Atzar - Associació de Ludoteques de Catalunya

av. Portal de l'Àngel, 7

08002 Barcelona

Tel. 93 317 60 45

v Jornades d'escoles 3-12

Aquestes *Jornades*, que apleguen mestres i famílies dels centres educatius públics de Catalunya se celebraran a Barcelona els propers dies 12 i 13 de març. El tema a treballar és *la conversa*. Tothom hi serà ponent. S'hi disposarà de vint espais per conversar, 25 persones per espai.

Més informació:

esc3-12@pangea.org

<http://esc3-12.pangea.org>

La torre de Babel a Navarra

Navarra és una comunitat autònoma de 555.829 habitants censats l'any 2001. Actualment està governada per la «coalició» regionalista UPN-PP amb una representació parlamentària propera a la majoria absoluta.

Històricament s'hi ha parlat dues llengües: el castellà i el basc.

El 1986, el Parlament de Navarra va aprovar una polèmica llei denominada Llei del basc. S'hi establí una artificial divisió i zonificació lingüística de la Comunitat. La part nord, demogràficament minoritària, va ser denominada zona bascòfona i s'hi reconeixia l'oficialitat del basc en la seva oferta pública als centres educatius. La zona mitjana (que inclou la capital Pamplona), demogràficament majoritària, va ser denominada zona mixta. L'elecció del model lingüístic (basc o castellà) en l'educació era voluntària. La zona sud, finalment, va ser designada zona no bascòfona i, per tant, el Departament d'Educació no té cap obligació d'oferir-hi places públiques en basc.

Seguint la zonificació, es van establir quatre models lingüístics. L'A (que inclou el castellà amb el basc com a assignatura), a les zo-

nes bascòfona i mixta. El B (basc i castellà meitat i meitat), solament a la zona bascòfona. El model D (immersió en basc amb castellà com a assignatura), a les zones bascòfona i mixta. I, finalment, el model G (solament castellà), per a les zones no bascòfona i mixta. A més, algunes cooperatives de pares han obert *ikastoles* privades (model D) fora de la zona no bascòfona. Per a l'Administració són centres «a-legals».

La tendència de la demanda dels últims anys ha portat, progressivament, cap a un creixement dels models A i D, i a una disminució del G. A una major presència del basc, per tant, sobretot als centres públics.

Alarmat per aquest increment, el Govern de Navarra ha començat a aplicar, mitjançant l'aprovació d'un decret il·legal que modifica el desenvolupament de la Llei del basc, dos nous models lingüístics per a tota Navarra, I i J, que interfereixen els anteriors models. Els dos tenen en comú que introdueixen l'anglès com a llengua vehicular des dels tres anys. El model I ofereix un 30 % del temps escolar en anglès, i la resta en castellà. El J estipula un ensenyament amb el 30 % en anglès, un 10 % en basc i la resta en castellà. La

intenció de l'Administració és convertir més de mitja Navarra en zona anglòfona i impedir el desenvolupament dels basc.

Com diu Jesús Iribarren: «Al margen de si es el momento político o no de modificar una legislación de tanto calado, vuelve a la palestra el binomio lenguas comunitarias-euskera. Modelos de inmersión como los de las ikastolas han demostrado que lejos de ser realidades contradictorias o excluyentes se complementan y suman en clave de plurilingüismo. No es una elección o una lucha entre euskera e inglés, entre lenguas propias o extranjeras. Es cierto que en la teoría tampoco lo plantea así el Gobierno, pero en la práctica se ahonda en la carencia de igualdad de oportunidades de elección para muchos contribuyentes navarros. El único modelo que no se enriquece con este complemento de inmersión en lenguas extranjeras es el D, que es el que viene tirando de la red pública.»

A, B, D, G, I, J. La polèmica està servida con este abecedario.

*Ana Albertín, Susana Fonseca,
Alfredo Hoyuelos, Inma
Larrazábal
Consell de Redacció d'Infància a
Navarra*

Fòrum Barcelona 2004

Què és el Fòrum Barcelona 2004

El Fòrum Barcelona 2004, que s'esdevindrà a Barcelona del 9 de maig al 26 de setembre del 2004, ofereix un espai per pensar i experimentar sobre els principals conflictes culturals i socials que ha d'afrontar el món en aquest segle XXI. El Fòrum Barcelona 2004 s'ofereix com a lloc de trobada dels ciutadans del món i com a espai de diàleg dels debats urgents. Festa i reflexió agermanades per trobar nous camins de convivència.

Fa èmfasi en tres eixos temàtics: la diversitat cultural, la necessitat d'un desenvolupament sostenible i les condicions que requereix la pau.

L'organitzen de manera conjunta l'Ajuntament de Barcelona, la Generalitat de Catalunya i l'Administració de l'Estat, sota els auspicis de la UNESCO.

El Fòrum i les escoles

El Fòrum Universal de les Cultures convida els ciutadans a participar-hi. I dona especial importància a les escoles, amb l'objectiu que els més joves es familiaritzin amb els valors que han de permetre avançar cap a un món millor.

En aquesta direcció, la pedagoga Marta Mata va

crear el programa «El Fòrum a l'àmbit escolar», dirigit a nens i joves de 3 a 18 anys, als seus mestres i familiars, per sensibilitzar el col·lectiu escolar a través de la presentació de propostes que responguingu al lema *El món on visc i el món on m'agradaria viure*.

En total, 281.421 infants participaran al programa del Fòrum i podran expressar les seves idees i reflexions en diferents formats d'acord amb les edats: dibuixos, frases, textos, manifestos, activitats artístiques o vídeos. El programa està disponible a través de la pàgina web del Fòrum (www.barcelona2004.org) i té el suport de la xarxa escolar de la Generalitat de Catalunya.

Els treballs aportats seran exposats a la «Fira» del 9 de maig al 20 de juny de 2004.

Es pot trobar informació puntual de totes les novetats i actualitzacions del programa a la pàgina web oficial del Fòrum.



Eva Guillamet - Escola Cervantes de Barcelona

Ensenyament de les ciències socials

Els dies 30 de setembre i 1 i 2 d'octubre se celebra el III *Simposium de l'Ensenyament de les ciències socials*, sota el lema «De la teoria... a l'aula». S'adreça a tots els professionals dels diferents nivells educatius.

Lloc: Facultat de Ciències de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona
Més informació:

<http://dewey.uab.es/didllengua-socials/simposiumccss>

Jornades d'Expodidàctica

Del 25 al 27 de maig d'enguany, se celebraran les *Jornades didàctiques d'Expodidàctica*. Els temes a debat són la interculturalitat, la porta oberta de les llengües; la mediació escolar, més enllà de la resolució de conflictes; i els oficis de l'educació.

Podeu trobar més informació a:

Tel: 93 233 21 68

mandres@firabcn.es

www.expodidactica.com

La nostra portada



Continuem amb les grans famílies de lletres, en aquestes portades tan netes que ens ha dissenyat Enric Satué. Resulta curiós que aquest element que ens resulta essencial per entendre el món on vivim, ens resulti invisible. Llegim, però no mirem les lletres. Enric Satué explicava que va passar un llibre als seus alumnes i els va demanar si hi havien observat res de curiós. Ningú no es va adonar que la tripa estava composta amb dos tipus de lletra diferent. Els infants, en les primeres edats que tractem a la nostra revista, tornen a posar-nos-hi en contacte. Podem fer nostra la seva descoberta del codi escrit, i de tot allò que està compost amb tipografia al nostre entorn. La seva mirada ens retorna la màgia d'aquells moments en què tot era nou.

Education 0 - 6 years old

The Sense and Values of Education and its Protagonists

LORIS MALAGUZZI

Thirty years ago, the Italian pedagogue, Loris Malaguzzi, now sadly missed, approached one of the most current issues in education in all its complexity: the issue of values. He questioned himself and others about it and invited everyone to make real a paradigm shift in which one had begun to propose to the child not words but models, which must be applied as a way of living and thinking. An old aspiration of the schools and education still waiting to be a reality.

School for ages 0 - 3

The www.elsafareig.org Forum

TERESA BUSCART

Carme Cols invited Infància to Torrelles de Llobregat. The photos of the gathering appeared on the Internet that very evening. So began El Safareig, a website showing the resources that nature offers children of the tenderest ages. The forum has become an open, intense space of relations-

hips where those interested in infant education can enter into dialogues, profess doubts and offer solutions.

School for ages 3 - 6

A Time for Everything

ELISABET ABEYÀ

We live in a society in which it seems we do not have enough time. However, luckily, at pre-school time is elastic, it stretches, and expands to meet our needs and interests. It is an easy way to experience time, without stagnant compartments. The arrival of specialists must be to collaborate and not to fragmentation.

The School of San Lorenzo de Moxos

FÀTIMA SENDRA

In a small village in Bolivia the author discovers her vocation: working as a teacher. She shows us how this village enriched her: because of its difference, she discovered a world with other values that challenged our own; because of the analysis she made of the injustices there she also experienced a tremendous generosity. She also saw the importance of a good education.

Children and Society

Day Care = Future. Interview with Gosta Esping-Andersen

MÒNICA GARCIA

Gosta Esping-Andersen is a professor of public policy at the Pompeu Fabra University of Barcelona, and the author of, amongst others, the report entitled State Architecture and European Welfare in the Coming Decades, which was commissioned by the European Union. In this report, Esping-Andersen explores the specific character of the different welfare states from a comparative point of view and develops the notion of the welfare regime, which designates the particular configuration of institutions that provide social protection and model the opportunities and conditions of the population. The report places special emphasis on guaranteeing the education of children in order to assure the survival of the European welfare state.

Why We Tell Stories

M. ÀNGELS OLLÉ

Last May the 3rd Catalan Storytellers Festival met in Torredembarra. The storytellers, and their stories, spread out through the

town. There were stories for children and adults alike, stories during the day and stories at night. Telling, listening and also reflecting. Here we provide some points for reflecting on storytelling that came across and were debated during the festival.

Children and Health

The Mother Kangaroo Method

ADOLFO GÓMEZ PAPI

Skin on skin contact between the premature infant and its mother enables both of them to establish links, accelerate the neurological maturation process of the child and give the mother back her major role, increasing her confidence and security in taking care of her child, enabling and encouraging nursing.

Traducció de Michael Tregebov

Bambini, gener del 2004

WEB: www.edizionijunior.it/bambini.htm

«I laboratori per l'innovazione. Intervista a Francesco De Bartolomeis»

Ester SABETTA

«Per una pedagogia della relazione»

Mimma NOZIGLIA

«Io insieme con...»

Nido d'Infanzia V. BELLI

«Cartelloni e bacheche»

Monia MONTI

«La qualità erogata e percepita»

Claudia MANTOVANI

«Essere comunità in una metropoli»

Agata RODOLICO, Barbara d'AMELIA, Laura CIAPETTI

«A scuola a due anni e mezzo»

Laura FORLIN

Cuadernos de pedagogía, núm. 332, febrer del 2004

WEB: www.cuadernosdepedagogia.com

«Frente a la tristeza»

Francisco José MARIANO, M. del Águila CABELLO

«El patio, espacio educativo»

Diversos autors

Scuola materna, núm. 10, febrer del 2004

WEB: www.lascuola.it

«Quando mancano le parole»

Alessandro ANTONIETTI i altres.

«Le condizioni della continuità»

«Construire continuità»

Italo FIORIN

Vitta dell'infanzia, gener del 2004

«Decide lei... ovvero i bambini e le regole»

M. Cristina STRADI

Subscripció a la revista **Infància**

Cognoms: _____

Nom: _____

Adreça: _____

Codi postal: _____

Població: _____

Província: _____

Telèfon: _____

Correu electrònic: _____

NIF: _____

Se subscriu a INFÀNCIA (6 números l'any)

Preu per al 2004 (IVA inclòs): 38,60 euros

Europa: 46,30 euros

Resta del món: 49 euros / 59 dòlars

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

Per domiciliació bancària

Butlleta de domiciliació bancària

Cognoms, nom del titular

Entitat

Oficina

DC

Compte/libreta

Firma del titular

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

Subscripció per Internet: www.revistainfancia.org



GELONCH, Marisol, i Àngels ZAMORA: **El perfil d'infants 0-3 a inicis del segle XXI**, Barcelona: Centre 0-3, 2003.

El Centre 0-3 de Barcelona es dedica a l'estudi del desenvolupament des del naixement fins als tres anys. Ja no cal convèncer a ningú que aquests primers anys són capitals per a l'evolució posterior. Però no deixen de sorprendre les capacitats que s'hi van descobrir. Els últims anys, a més d'avenços en camps com la salut i les condicions de vida, també ha millorat la consideració social, la seva autonomia i l'escola 0-3. Però, a Barcelona, àmbit de l'estudi, encara es poden fer millores i aprendre a escoltar-los.

BARCELÓ, Bartomeu J.: **La gènesi de la intel·ligència musical en l'infant**, Barcelona: DINSIC Distribucions Musical, 2003.

Aquesta és una història sobre el temps narrada a través de la música i la infància. Consisteix en una anàlisi que incideix en les relacions entre la psicologia, la música i l'evolució, i que pretén contribuir a la renovació de la didàctica de la música. A partir de l'anàlisi de l'obra de Piaget i passant per diversos corrents i idees pedagògiques, l'autor se centra en les conductes musicals al llarg de la infància, en els processos d'interacció i d'autorregulació musical, o les exploracions vocals autònomes.



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 Fabrés, Pepa Fos, Carme Garriga, Esteve Ignasi Gay, Xavier Gimeno, Josepa Gòdia, Josepa Gómez, Roser Gómez, 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

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 38,60 euros l'any
Exemplar 6,50 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.